

CLAUDIOMIRO VIEIRA DA SILVA

**PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO COMO ESPAÇO DE
FORMAÇÃO CONTINUADA E VALORIZAÇÃO DOS PROFESSORES**

**– Análise do Programa de Desenvolvimento Educacional
do Estado do Paraná – 2007/2008**

***TEXTBOOKS PRODUCTION AS A SPACE OF TEACHER' CONTINUING
EDUCATION AND PROFESSIONAL VALORIZATION***

***- Analysis of the Educational Development Program
of Parana State – 2007/2008***

CAMPINAS

2012

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM**

CLAUDIOMIRO VIEIRA DA SILVA

**PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO
CONTINUADA E VALORIZAÇÃO DOS PROFESSORES**

**– Análise do Programa de Desenvolvimento Educacional
do Estado do Paraná – 2007/2008**

Orientadora/Supervisor: Profa. Dra. Roxane Helena Rodrigues Rojo.

***TEXTBOOKS PRODUCTION AS A SPACE OF TEACHER' CONTINUING
EDUCATION AND PROFESSIONAL VALORIZATION***

***- Analysis of the Educational Development Program
of Parana State – 2007/2008***

TESE DE DOUTORADO APRESENTADA AO INSTITUTO
DE ESTUDOS DA LINGUAGEM DA UNICAMP PARA A
OBTENÇÃO DO TÍTULO DE DOUTOR EM LINGUÍSTICA
APLICADA, NA ÁREA DE LÍNGUA MATERNA.

*PhD THESIS PRESENTED TO THE INSTITUTE OF
LANGUAGE STUDIES OF UNICAMP TO OBTAIN THE
TITLE OF DOCTOR IN APPLIED LINGUISTICS IN THE
AREA OF MOTHER TONGUE.*

CAMPINAS, 2012

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA POR
TERESINHA DE JESUS JACINTHO – CRB8/6879 - BIBLIOTECA DO INSTITUTO DE ESTUDOS DA
LINGUAGEM - UNICAMP

V673p

Vieira-Silva, Claudiomiro, 1974-

Produção de material didático como espaço de formação continuada e valorização dos professores – Análise do Programa de Desenvolvimento Educacional do Estado do Paraná – 2007/2008 / Claudiomiro Vieira da Silva. -- Campinas, SP : [s.n.], 2012.

Orientador : Roxane Helena Rodrigues Rojo.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

1. Material didático. 2. Formação continuada do professor. 3. Saberes do docente. 4. Didatização. 5. Educação - Paraná. I. Rojo, Roxane Helena Rodrigues, 1952-. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em inglês: Textbooks production as a space of teacher' continuing education and professional valorization - Analysis of the Educational Development Program of Parana State – 2007/2008.

Palavras-chave em inglês:

Teaching materials

Teachers' continuing education

Teacher knowledge

Didactization

Education - Paraná

Área de concentração: Língua Materna.

Titulação: Doutor em Linguística Aplicada.

Banca examinadora:

Roxane Helena Rodrigues Rojo [Orientador]

Bernard Félix Schneuwly

Clecio dos Santos Buzen Júnior

Ângela Del Carmen Bustos Romero de Kleiman

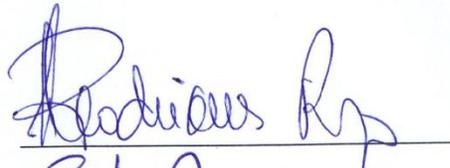
Márcia Rodrigues de Souza Mendonça

Data da defesa: 01-06-2012.

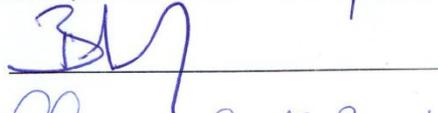
Programa de Pós-Graduação: Linguística Aplicada.

BANCA EXAMINADORA:

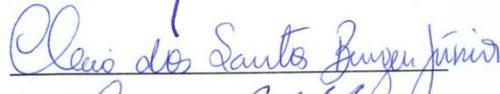
Roxane Helena Rodrigues Rojo



Bernard Félix Schneuwly



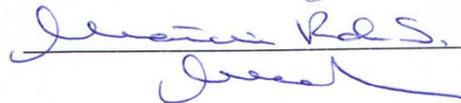
Clecio dos Santos Buzen Júnior



Ângela Del Carmen Bustos Romero de Kleiman



Márcia Rodrigues de Souza Mendonça



Jacqueline Peixoto Barbosa

Ana Lúcia Guedes Pinto

Raquel Salek Fiad

A minha mãe, **ALICE**,
Que, com amor e sabedoria,
Me mostrou o motivo,
Me ensinou a escolher
Os fios
E, ao longo do caminho,
Na expectativa,
Me vê fiar a vida
E bordar a existência.

AGRADECIMENTOS

À minha mãe Alice que, com amor e compreensão, acompanhou todas as etapas desse processo, demonstrando muita confiança no valor de meu trabalho e na minha capacidade para completá-lo.

A meu pai, João, e irmãos, Ana Claudia, Claudete, Marcos e Kleber e minha irmã, não de sangue, mas de coração, Silmara, que, em alguns momentos, junto a mim ou, em outros, mais distantes, estiveram sempre muito presentes.

Aos meus cunhados Aparecido e Keila, aos sobrinhos Eduardo, Eloisa, Isabela Vitória e Maria Clara que, de uma forma ou de outra, contribuíram no encorajamento dessa caminhada.

A meu sobrinho Marcos Vinícius que com sua alegria de criança, simpatia de um artista, inteligência de um mestre e esperteza de um gatinho, aos seus 3 anos de vida, me fez rir e ver que o sol “dorme à noite” para “acordar descansado” e brilhante na manhã seguinte.

À Professora Dra. Roxane Rojo, minha orientadora, pela objetividade, seriedade, competência e profissionalismo com que me orientou, estando sempre disposta a insinuar caminhos a serem trilhados. Agradeço imensamente pela oportunidade, pelo aprendizado e por enfatizar que a pesquisa é, além de um trabalho, uma eterna paixão.

Ao Professor Dr. Bernard Schneuwly, meu coordenador de estágio doutoral na Universidade de Genebra, pela acolhida, simpatia, pelos diálogos e ensinamentos e por me inserir, confiantemente, em sua equipe de pesquisa. *Monsieur Schneuwly, Merci Beaucoup!*

À professora Dra. Angela Kleiman, pela forma carinhosa, séria e precisa com que leu meus textos e pelas sugestões de encaminhamentos e melhorias feitas nos exames de qualificação de projeto e de tese.

Ao professor Sandoval Gomes-Santos, pela leitura atenta, pelas observações precisas e contribuições oferecidas ao meu texto durante o exame de qualificação de tese.

Às professoras Terezinha Maher (a Teca) e Anna Christina Bentes, pela leitura e contribuições para *os* e *nos* textos de qualificação de área.

Aos professores do IEL, Roxane Rojo, Raquel Fiad, Teca, Sírio Possenti, pelas ricas discussões e momentos de aprendizagem durante os cursos oferecidos e os debates acontecidos em diferentes fases dessa pesquisa.

Aos professores Angela Kleiman, Bernard Schneuwly, Márcia Mendonça, Clecio Bunzen, Raquel Fiad, Ana Lúcia Guedes Pinto, Jacqueline P. Barbosa por aceitarem o convite e comporem a banca examinadora da tese.

À Carmelice Paim, Fernanda Garcia, Luanda Sito, Marcia Niederauer, Paula De Grande, minhas amigas-irmãs, e ao Elias Ribeiro, meu amigo-irmão, obrigado pelo companheirismo, encorajamento, discussões calorosas, trocas de experiências nos estudos durante nossos cursos no IEL e pelas horas de descontração além do IEL.

Aos colegas e companheiros do curso de pós-graduação: Heitor, Claudia, Fernanda Felix, Anair, Márcia Andrea, Adriana, Daniela, Marly, Roberta, Camila, Katia, Fabiana, Cristina, Carolina, Marília, Silvia.

Aos meus amigos-família, Rita, Marcelo, Francisco, Raquel, pelo carinho e incentivo.

Ao Grupo de pesquisa de Genebra, prof. Joaquim Dolz, profa. Glaís Cordeiro, Prof. Christophe, Irina Leopoldoff, Verônica Sanches, pela acolhida, pelas conversas, pelo incentivo e pelas trocas de experiências durante minha passagem pela UNIGE.

À minhas amigas-irmãs Lídia Stutz e Fatiha, pelas conversas, pela ajuda em Genebra. Agradeço imensamente pelo carinho e pelas palavras de incentivo.

Aos companheiros Bruno, Renato e Sânzia, pelas horas de descontração nos dias gelados de Genebra.

À minha amiga de Portugal, profa. Dra. Maria Luísa Alvares (a Lu), pelo carinho, pelas conversas agradáveis e pelos ensinamentos.

Um agradecimento especial aos professores participantes dessa pesquisa, Paula, Roberto, Olívia, Fernanda, Eloísa e Sandra.

À Simone Bergmann e Otto Martins, da SEED/PR, por abrirem espaço e me inserirem no sistema informatizado do PDE.

À minha amiga professora Julia Gerin, por me ensinar muito da Língua Portuguesa, e ao meu amigo Everton Drohomeretski, por me ajudar na formatação do texto.

Aos funcionários da Secretaria da Pós-Graduação, Cláudio, Miguel e Rose, por estarem sempre dispostos a concederem informações e esclarecimentos em relação às questões organizacionais da pós-graduação.

A CAPES pela concessão de bolsa de doutorado no Brasil e também de bolsa de doutorado-sanduíche, realizado em Genebra - Suíça.

E como coroamento desses momentos todos, agradeço imensamente às Luzes Divinas por brilharem, iluminando meus passos, quando os caminhos pareciam demasiadamente obscuros.

O mais importante do bordado
 É o avesso
O mais importante em mim
 É o que eu não conheço
 (...)
 É o segredo do ponto
 O rendado do tempo
 É como me foi passado
 O ensinamento.
(Jorge Vercilho e J. Veloso)

RESUMO

A presente pesquisa tem por objetivo refletir sobre as contribuições da produção de material didático (MD) para a formação continuada e a valorização dos professores de Língua Portuguesa, uma das ações do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) da Secretaria de Educação do Estado do Paraná. Nossas reflexões partiram da ideia de que a formação continuada dos professores seria mais significativa se houvesse a possibilidade de colocá-los como agentes - por meio do estudo, pesquisa e produção de MD - de sua própria formação. Os professores estariam, neste caso, não só recepcionando conhecimentos produzidos por instâncias acadêmicas e governamentais, mas também produzindo conhecimentos à medida que relacionassem seus saberes da experiência com os saberes teóricos sobre ensino e aprendizagem e os saberes específicos de sua disciplina, além de estarem exercitando aspectos didáticos para a implementação das teorias na prática escolar (ROJO, 2001a). A partir de tal problematização, procuramos discutir os conceitos de *transposição didática*, *didatização* e *modelização didática* para entendermos como o professor, ao produzir MD, poderia (re)organizar e (re)significar seus saberes: os *para ensinar* e os *a ensinar* (HOFSTETTER e SCHNEUWLY, 2009) e, assim, fortalecer, discursivamente, seus instrumentos de trabalho. Com base nessa fundamentação e situados na perspectiva transdisciplinar da Linguística Aplicada, também lançamos mão dos conceitos bakhtinianos de “apreciação valorativa”, “vozes”, “ideologia”, “gênero” para analisarmos, discursivamente, nosso *corpus* de pesquisa, a fim de conhecermos a contribuição da atividade de produção de material didático para a formação e valorização dos professores-produtores. O *corpus* analisado, gerado na abordagem qualitativo-interpretativista, é composto pelo discurso (entrevistas, relatos de experiência e material didático) de seis professores que moram e atuam profissionalmente em diferentes regiões do Estado e que participaram, cada um em sua região, dos cursos oferecidos por seis diferentes Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES) no âmbito do PDE 2007/2008. Por um lado, as análises nos permitiram compreender que o material produzido está repleto de intercalações de vozes: das teorias estudadas nos cursos oferecidos e das orientações recebidas dos professores das IPES, dos documentos parametrizadores do estado para o ensino de Língua Portuguesa e para o curso PDE e, principalmente, da experiência profissional dos professores. Por outro, as variações na escolha e na organização dos temas/conteúdos presentes nos MD parecem indicar que, mesmo a produção de MD sendo um relevante instrumento de formação continuada e valorização dos professores, a apropriação da teoria, com destaque para a específica de língua/linguagem, no processo formativo é lenta e complexa. Esta constatação é um dado a ser considerado pela mantenedora do próprio programa e também pelas políticas públicas responsáveis pela promoção de cursos de formação continuada de professores.

Palavras Chave: Produção de material didático, Formação continuada, Saberes dos professores, Transposição e modelização didática, Didatização.

ABSTRACT

The main purpose of this research is to reflect on the contributions of textbooks production to teachers' continuing education and to the Portuguese teachers' professional valorization. The textbook production is one of the actions under the Educational Development Program (PDE) of the Secretary of Education of Parana State (Brazil). The reflections departed from the idea that teachers continuing education would be more meaningful if there was the possibility of positioning themselves as agents - through study, research and production of textbooks - for their own professional education. In this case, teachers would not only be receiving knowledge produced by academic and government instances, but also they would be producing knowledge as they make the relationship between their experience knowledge with theoretical knowledge about teaching-learning processes and the specific disciplinary content. Moreover, they would be exercising didactic aspects for the implementation of the theories in school practice (ROJO, 2001a). From this questioning, we discuss the concepts of didactic transposition, didactization and didactic modeling to understand how teachers could (re)organized and (re)signify their knowledge by producing textbooks - both the knowledge necessary for the activity of teaching and the knowledge to teach students (HOFSTETTER e SCHNEUWLY, 2009) - and thus strengthen their work instruments discursively. Situated at the transdisciplinary perspective of Applied Linguistics, we also refer to bakhtinian concepts of "evaluative appreciation", "voices", "ideology", "genre" to analyze discursively our research corpus in order to know the contributions of the textbook production activity to the professional education and the valorization of producers-teachers. The analyzed corpus, generated in qualitative-interpretative approach, consists of the discourse (interviews, experience reports, and textbooks) of six teachers which live and work in different areas of the state. The six teachers participated in the courses offered by six different Public Institutions of Higher Education (IPES) under the PDE 2007/2008. On the one hand, the analyses show that the textbooks produced are filled with intercalation of voices: the theories studied during the courses and orientation received from professors of the IPES, the state documents which regulate the teaching of Portuguese and the PDE courses, and, especially teachers' professional experience. On the other hand, the variations in the choice and organization of topics/contents in the textbooks seems to show that, even the production on textbooks being a relevant instrument of teachers' continuing education, the theory appropriation, especially the one that refers to language, is a slow and complex process. The findings are interesting to be considered by the sponsor of the program itself and also by public policies responsible for the promotion of continuing education courses for teachers.

Key words: Textbook production, Continuing education, Teachers' knowledge, Didactic transposition and Didactic modeling, Didactization.

NORMAS PARA TRANSCRIÇÃO¹

Letras maiúsculas: entonação;

[...]: omissão de passagens da transcrição;

((...)): comentários do pesquisador;

Hífen entre as sílabas: fala pausada;

Utilizamos os pontos de exclamação (!) e de interrogação (?).

¹ Baseamo-nos nas normas de transcrição dos trabalhos do NURC/SP.

SUMÁRIO

O TEAR E OS FIOS: FORMANDO A TEIA	23
O DESEJO E A INSPIRAÇÃO: O MOTIVO SE APRESENTA	26
A LINHA, OS FIOS E AS CORES	29
NO EMARANHADO DE FIOS E CORES, A TESE	35
PONTO POR PONTO: A AMARRAÇÃO DA TESE	36
1 CONTANDO OS FIOS: OS PLANOS E OS PROGRAMAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA	41
1.1 OS PLANOS	43
1.2 OS PROGRAMAS	46
1.2.1 As Diretrizes Curriculares: uma produção coletiva	47
1.2.2 Os Grupos de Estudo: a relação teoria e prática.....	50
1.2.3 O Ambiente Pedagógico Colaborativo: um diálogo entre os pares	51
1.2.4 O Projeto <i>Folhas</i> : um material para alunos.....	54
1.2.5 O Livro Didático Público: uma produção dos professores	59
1.3 O PDE: ESTUDO, PESQUISA E PRODUÇÃO.....	62
1.3.1 O PDE: concepção, objetivos e filosofia	63
1.3.2 O PDE: estrutura e organização.....	67
1.3.2.1 Estrutura.....	67
1.3.2.2 Organização.....	68
1.3.3 O pano de fundo: programa de formação continuada – PDE 2007/2008	73
2 CONTANDO OS FIOS: ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO PARANÁ – 1980 A 2012	79
2.1 OS ANOS 80 NO PARANÁ	83
2.2 OS ANOS 90 NO PARANÁ	90
2.2.1 O Currículo Básico do Paraná.....	90
2.2.2 O PCN e o PCNEM.....	93
2.3 OS ANOS 2000 NO PARANÁ	100
3 TRANÇAR AS LINHAS E CRUZAR OS FIOS: O TRATAMENTO DIDÁTICO	107
3.1 DIDATIZAÇÃO, MODELIZAÇÃO E TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA	107
3.1.1 A transposição didática e a forma escolar	109
3.1.2 A transposição didática e o currículo	113

3.1.3	A transposição didática e os saberes a ensinar.....	117
3.1.4	A transposição didática e a modelização dos saberes	122
3.2	OS SABERES, O TRATAMENTO DIDÁTICO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES	134
3.2.1	Tratamento didático como instrumento de trabalho: a transformação do professor	136
4	PONTO A PONTO, PASSO A PASSO: AS ESCOLHAS TEÓRICAS E METODOLÓGICAS	143
4.1	MARCAR OS TRAÇOS: AS ESCOLHAS TEÓRICAS	143
4.2	OS FIOS E OS LAÇOS: AS ESCOLHAS METODOLÓGICAS.....	152
4.3	ESCOLHENDO OS FIOS: A GERAÇÃO DOS DADOS	154
4.3.1	As produções de Língua Portuguesa do PDE 2007/2008	156
4.4	FIANDO OS FIOS	163
4.4.1	Os participantes.....	163
4.4.2	Os instrumentos de pesquisa e a geração dos dados	166
5	CRUZANDO FIOS: CONHECENDO OS PARTICIPANTES.....	173
5.1	PERFIL: QUEM SÃO OS PARTICIPANTES	174
5.2	A ESCOLHA DA PROFISSÃO: MOTIVAÇÕES E INTERESSES.....	176
5.3	A BUSCA PELA FORMAÇÃO CONTINUADA.....	181
6	TRANÇANDO FIOS: O QUE DIZEM OS PROFESSORES	193
6.1	A PARTICIPAÇÃO NO PDE	193
6.1.1	PDE: a formação e a valorização	194
6.1.2	PDE: os tropeços e as tensões.....	200
6.2	PDE: OS ESTUDOS E A PRODUÇÃO DO MATERIAL DIDÁTICO	207
6.2.1	PDE: as leituras e os cursos	207
7	FIOS DE VOZES: A INTERFACE LEITURA-TEMÁTICA NOS MD	227
7.1	PROFESSORA OLÍVIA E OS VALORES HUMANOS UNIVERSAIS.....	227
7.1.1	O que diz Olívia.....	227
7.1.2	O que mostra o MD de Olívia	232
7.2	PROFESSORA ELOÍSA E A SOLIDÃO.....	235
7.2.1	O que diz Eloísa	235
7.2.2	O que mostra o MD de Eloísa.....	237
7.3	PROFESSORA SANDRA E O PAPO DE ADOLESCENTE	242
7.3.1	O que diz Sandra.....	242

7.3.2	O que mostra o MD de Sandra	244
7.4	PROFESSORA PAULA E OS ATOS DE LEITURA	246
7.4.1	O que diz Paula	246
7.4.2	O que mostra o MD de Paula	251
8	FIOS DE VOZES: A INTERFACE LEITURA-GÊNERO NOS MD	257
8.1	PROFESSORA FERNANDA E O CONTO DE FADAS	257
8.1.1	O que diz Fernanda	257
8.1.2	O que mostra o MD de Fernanda	261
8.2	PROFESSOR ROBERTO E A LEITURA DO TEXTO PUBLICITÁRIO	265
8.2.1	O que diz Roberto.....	265
8.2.2	O que mostra o MD de Roberto	268
9	ATAR OS PONTOS: ANALISANDO E COMPARANDO AS ATIVIDADES.....	277
9.1	DE OBJETO DE SABER A OBJETO A ENSINAR	277
9.1.1	Paula e os atos de leitura	279
9.1.2	Eloísa e a solidão	286
9.1.3	Sandra e o papo de adolescente	290
9.1.4	Olívia e os valores humanos e éticos	300
9.1.5	Fernanda e o conto de fadas.....	304
	À GUIA DE CONCLUSÃO - AMARRANDO AS PONTAS: UMA PROFUSÃO DE FIOS	317
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	327
	APÊNDICE	341
	ANEXO	345

O TEAR E OS FIOS: FORMANDO A TEIA

Linha clara, para começar o dia.
Delicado traço cor de luz, que ela
ia passando entre os fios estendidos,
enquanto lá fora a claridade da manhã
desenhava o horizonte.
(A moça tecelã, Marina Colasanti)

Pensar o motivo, escolher o fio, decidir a cor, marcar a linha, atividades que, mesmo simples, corriqueiras, pressupõem opção, criatividade, conhecimento. Optar é escolher caminhos, definir metas e delimitar objetivos. Toda opção é antes de tudo uma renúncia. Optar é se impor barreiras, cercas, regras, ordem. Ordenar é planificar, harmonizar, urdir. Ordem é plano, trama, teia. E a exemplo da teia da aranha, que se faz simples na sua complexidade, forte na sua fragilidade, perigosa na sua delicadeza, a ordem exige criatividade, conhecimento, desprendimento e renúncia, que pode ser, paradoxalmente, simples e complexa, frágil e forte, delicada e perigosa. Mas, se feita com “a arte da aranha”, urdida “com a luz da seda”, respingada de gotas de orvalho e iluminada pela luz do sol, “encerra o mundo”². Dentro da ordem, as barreiras, as cercas e as regras não impedem que se vislumbre o horizonte, que se aprecie a floração, o voo livre dos pássaros, o farfalhar de asas das borboletas e o dourado do sol que acalma a natureza. Tudo feito com o mais fino fio, com o delicado toque e “com o capricho de quem tenta uma coisa nunca [antes] conhecida”. Uma vez pensado o motivo, escolhido o fio, decidida a cor, resta concentrar as atenções e jogar “a lançadeira de um lado para outro batendo os grandes pentes do tear”³, entrelaçando os fios, atando os nós, formando a teia.

A teia tecida é como a manhã tenda, “se entretendo para todos no toldo que plana livre de armação”, formada na multidão de “gritos de galos”. Não de um galo sozinho, mas de um que lance seu grito a outro galo e de outro que apanhe o “grito de um galo antes e o lance a outro; e de outros galos que com muitos outros galos se cruzem os

² Fragmentos do poema “A teia de aranha” do poeta catalão Francesc Faus. In.: FAUS, F. *Roda e o Vento*. (Trad. Stella Leonardos e Patrick Gifreu). São Paulo: Editora Giordano, 1995, pp. 12-14.

³ Fragmentos do conto “A moça tecelã” da escritora brasileira Marina Colasanti. In.: COLASANTE, M. *Um Espinho de Marfim & outras histórias*. Porto Alegre: L&PM, 1999, pp. 9-12.

fios de sol de seus gritos de galo, para que a manhã, desde uma teia tênue, se vá tecendo”⁴, num constante diálogo entre todos os galos.

A vida, como o tecido, a teia e a manhã, é tecida na multidão de fios das vozes sociais, que é, por natureza dialógica, como afirma Bakhtin (1993[1979])⁵. Viver é, portanto, participar ininterruptamente de um diálogo, em que diferentes vozes sociais se interrogam, respondem, escutam, concordam, discordam, silenciam, tecem-se e se retecem na própria existência humana presente no simpósio universal. As vozes sociais, como fios, como gritos de galos, formam a teia dos eventos que se inscrevem em um contexto de relação entre o *Eu* e o *Outro*, entrelaçados pela ação e pela reação. Essa relação, caracterizada por Bakhtin como dialogismo, impulsiona o surgimento da consciência do indivíduo como um ato social, histórica, cultural, política e ideologicamente orientado.

Assumir as atividades da vida social como espaços dialógicos, é compreender que estamos inseridos num motivo tramado, amarrado, bordado, tecido por muitos, diferentes e coloridos fios formando a vida teia, a vida manhã. Aqui, é da vida teia, da vida manhã que brota a pesquisa teia que, suave e delicada como o traço de luz, como a gota de orvalho, desponta na linha do horizonte.

Esta teia se constituirá da análise, em uma parte pelo processo e em outra pelo produto, da política de formação continuada de professores da rede pública de ensino da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED/PR). Nesta análise, procuraremos destacar a contribuição da atividade de produção de material didático *na/como* formação continuada de professores de língua portuguesa (LP), como Língua Materna (LM).

Com uma filosofia de reestruturação da educação, de forma horizontalizada, a SEED/PR, a partir de 2003, vem desenvolvendo ações que procuram colocar o professor no centro das discussões para a produção de forma colaborativa de documentos oficiais

⁴ Fragmentos do poema “Tecendo a manhã” do poeta brasileiro João Cabral de Melo Neto. In.: MELO NETO, J. C. *Antologia poética*. 2. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, Sabiá, 1973.

⁵ Conhecemos as polêmicas que giram em torno da autoria dos textos assinados pelos membros do Círculo de Bakhtin, mas não entraremos, neste trabalho, no mérito de discutir tal questão. Usaremos, como referência e crédito aos textos de Bakhtin e do Círculo, os nomes que figuram nas fichas catalográficas das obras traduzidas no Brasil.

(diretrizes curriculares) e de material didático-pedagógico. Nessa direção, inicia-se naquele ano o replanejamento das ações educativas nas escolas a fim de trazer para o foco de discussão a criação de estratégias educativas e de práticas pedagógicas sustentadas no fortalecimento da imagem do professor como “sujeito epistêmico” e no fortalecimento das ações educacionais que se desenvolvem na escola (PARANÁ, 2007, p. 7).

Esse novo olhar para a escola e para os professores procura tanto fortalecer a reflexão sistematizada sobre as práticas educativas, retomando a identidade das disciplinas curriculares e suprimindo o esvaziamento de seus conteúdos de ensino, quanto estabelecer foco na formação continuada dos professores, direcionando-a aos aspectos fundamentais do trabalho educativo. Práticas estas que, na última metade da década de 1990 e início de 2000, fugiam da especificidade do trabalho educativo e situavam-se “em programas motivacionais e de sensibilização, em sua grande maioria”, do professor e das práticas educacionais em sala de aula (PARANÁ, 2007, p. 7).

Para atender a essa demanda de re-estruturação, em 2003, iniciam-se intensas discussões coletivas, participação em simpósios, semanas de estudos e de discussões para a produção das Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Paraná, que teve a sua primeira publicação, em versão preliminar, em 2007 e sua versão final no ano de 2008. Nessa esteira de renovação e de fortalecimento da educação, a formação continuada dos professores ganhou novos encaminhamentos e passou a acontecer por meio da produção, de forma colaborativa, de Material didático-pedagógico.

Para atingir a essa nova demanda de formação continuada, a SEED/PR criou, em 2003, o Portal Dia-a-Dia Educação com a produção de Objetos de Aprendizagem Colaborativa. Este portal institucional comporta o “Ambiente Pedagógico Colaborativo”, em que os professores da educação básica da rede estadual desenvolvem e publicam material pedagógico. Este é um material de pesquisa, de sugestões de aulas, de encaminhamentos metodológicos e de discussões entre os pares. O Portal é um ambiente destinado aos professores e que pode ser acessado por qualquer usuário da rede mundial de computadores pelo site www.diaadiaeducacao.pr.gov.br. Em 2004, surge o Projeto *Folhas* sob a coordenação do Departamento de Ensino Médio. O projeto implementou a produção,

pelos professores, de material didático destinado ao uso, pelos alunos do Ensino Médio, em sala de aula. No ano de 2006, a SEED/PR lança o Livro Didático Público para o Ensino Médio, projeto de produção, impressão e distribuição de um livro didático confeccionado por professores do estado. Em 2007, inicia-se o Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE que, entre suas ações, implementa a política de valorização e formação continuada dos professores da educação básica da rede pública estadual. Esta política tem como fundamento a parceria entre a Educação Básica e o Ensino Superior na construção de estratégias e de material didático que intervenham positivamente na formação continuada dos professores, por meio da pesquisa, e na construção de objetos de ensino a serem utilizados em sala de aula na educação básica⁶.

Dentro desse quadro, esta pesquisa investigará o PDE, especificamente a ação que incentiva a produção de material didático, analisando entrevistas, relatos de experiência e material produzidos por seis professores⁷ que participaram desse programa de formação continuada no biênio 2007-2008. A partir de agora, sentados ao tear, é hora de mostrar o motivo, escolher o fio, decidir a cor, marcar a linha e urdir a trama.

O DESEJO E A INSPIRAÇÃO: O MOTIVO SE APRESENTA

O interesse e a motivação para o desenvolvimento desta pesquisa nasceram da inquietação em relação ao trabalho com a linguagem em sala de aula que nos acompanha desde o nosso ingresso (ainda quando acadêmico no curso de Letras) no magistério, há 16 anos. Destes, 8 foram ocupados com o trabalho em sala de aula no Ensino Fundamental e no Ensino Médio em escolas das áreas central e periférica das cidades de Toledo (Oeste do Paraná) e de Curitiba, com realidades e públicos bem diversos; 4 anos na assessoria pedagógica da SEED/PR nos Departamentos de Ensino Médio e no Portal Dia-a-dia Educação, envolvidos diretamente em discussões de políticas públicas para a educação (construção de diretrizes curriculares; programas para a aquisição de livros para bibliotecas

⁶ Este quadro de criação de diretrizes e de programas de formação continuada será melhor caracterizado e explicado no próximo capítulo.

⁷ Nossa pesquisa iniciou-se com sete participantes, mas durante a geração dos dados uma das professoras pediu para se retirar da pesquisa. No capítulo de metodologia, explicaremos melhor esse contexto.

de alunos e de professores; organização e docência de curso de formação continuada e orientação de professores na produção de material didático); e 5 anos como professor universitário (na graduação e na pós-graduação *lato sensu*) de Língua Portuguesa e de Teoria e Prática de Ensino de Língua Portuguesa e Literatura no curso de Letras – na universidade pública.

Nesse período, pudemos vivenciar experiências interessantes na área da educação, especialmente na educação básica, que podem ilustrar os conflitos existentes entre os discursos oficiais (Secretaria de Educação, academia, teorias desenvolvidas) e o trabalho do professor em sala de aula de Língua Portuguesa. Como exemplo desses conflitos, podemos citar a falta de material adequado para o trabalho em sala de aula com realidades sócio-culturais diversas; condições físicas precárias em que as escolas se encontram; falta de políticas de incentivo à educação; de valorização e de formação permanente do professor, entre outros, que, em alguns casos, atravancam o trabalho nas salas de aula. Essa problemática pode ser identificada como um indício de alguns resultados pouco expressivos nas avaliações oficiais da educação pública brasileira (SAEBE, Prova Brasil, ENEM, PISA e os vestibulares), especialmente no que se refere à leitura e à escrita (ROJO, 2009).

Diante dessa situação, é muito comum acompanharmos um discurso já enraizado em nossa sociedade de que o professor seria o principal vilão nessa história de fracasso no desenvolvimento escolar dos alunos da escola pública do Brasil, especialmente nas práticas de leitura e de escrita. Pois, há quase meio século, esse personagem da educação vem sofrendo com uma imagem desgastada criada pela mídia, pela opinião pública e até pela academia de que ele seria um sujeito que apresenta falhas em suas capacidades de leitor, de escritor, de formador, não sendo competente no que faz, e de apenas reproduzir os saberes apresentados nos LDs (BATISTA, 1998; BRITTO, 1998, VIEIRA, 1998). O que nem sempre é uma verdade. Isso pode ser verificado em pesquisas sobre a formação do professor (KLEIMAN, 2001a; BUNZEN, 2009), que destacam, por um lado a agentividade do professor e, por outro, questionam essa imagem negativa que circula socialmente. Ou ainda, como afirma Tardif (1991, p. 121), o trabalho cotidiano do

professor “não é somente um lugar de aplicação de saberes produzidos por outros, mas também um espaço de produção, de transformação e de mobilização de saberes que lhe são próprios.”

Devido a isso e por acreditarmos que a iniciativa de tornar o professor produtor de material didático, como formação continuada, seja uma das maneiras de cooperar no fortalecimento de suas ações profissionais, permitindo que esse agente do ensino se sinta valorizado, mais seguro e mais ativo no desempenho de suas funções, resolvemos tomar o fio e urdir esta tese.

Nossa investigação está vinculada ao grupo de pesquisa intitulado por “Livro Didático de Língua Portuguesa: Produção, Perfil e Circulação - LDP-Perfil”, coordenado pela Professora Doutora Roxane Helena Rodrigues Rojo, na área de concentração: Língua Materna e na linha de pesquisa “Práticas discursivas, interação e avaliação em contextos institucionais”. Este grupo destaca-se, especialmente, em: i) análises e avaliação de livros didáticos de Língua Portuguesa e de Alfabetização no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), desenvolvido pela Secretaria de Educação Básica (SEB) do Ministério da Educação (MEC); ii) na assessoria e consultoria ao MEC para as políticas do livro e da leitura; iii) na pesquisa sobre a produção, o perfil didático e discursivo e a circulação (escolha e uso) dos livros didáticos de Língua Portuguesa, nos níveis de ensino fundamental e médio.

As discussões aqui presentes também contam com a experiência da participação e da vinculação, por meio de estágio doutoral (setembro de 2010 a abril de 2011), no “Grupo Romando de Análise do Francês Ensinado” (GRAFE), especificamente no projeto “Didactique de langues et formation des enseignants: analyse du français enseigné”⁸, coordenado pelo professor Doutor Bernard Schneuwly, da Faculdade de Psicologia e das Ciências da Educação, da Universidade de Genebra - Suíça, que vem, ao longo de sua história, se preocupando com o ensino de francês como língua materna. Dentre suas pesquisas este grupo recobre temas voltados para a didática de ensino: i) transposição

⁸ Didática de línguas e formação de professores: análise do francês ensinado (tradução nossa).

didática; ii) interação em sala de aula; iii) construção de objetos de ensino (produção de textos orais e escritos, ensino de gramática e de literatura); iv) com a formação, tanto inicial como continuada, do professor de LM. O trabalho desenvolvido por este grupo, especialmente de Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz, já é conhecido em nosso país, principalmente, pelos professores de Língua Portuguesa como LM. Suas ideias sobre gêneros de discurso/texto e linguagem oral estão presentes nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1998) e, conseqüentemente, presentes nas salas de aula, por meio de materiais didáticos, há mais de uma década. Essa influência, aliada aos muitos e significativos trabalhos produzidos no Brasil que se preocupam em discutir, principalmente, o ensino e a aprendizagem de LP, permitiu que viessem acontecendo mudanças significativas no ensino e aprendizagem de LM em nosso país, com grande destaque para a valorização do ensino da produção de textos escritos e orais em substituição ao ensino, de maneira descontextualizada, das estruturas e das regras gramaticais da língua.

Nesse quadro, a contribuição desta tese está na intenção de investigar a produção de material didático pelo professor da educação básica como um espaço de fortalecimento das bases teóricas dos professores e como mecanismo para ampliar as possibilidades da criação de estratégias para a transposição dessas teorias para a sala de aula.

A LINHA, OS FIOS E AS CORES

Diante das exigências da sociedade contemporânea, na qual a produção social da vida depende cada vez mais da informação e do conhecimento, no contexto da educação, o trabalho docente tem sido tema constante de investigações, pesquisas e projetos, realizados no âmbito das Instituições de Ensino Superior e demais órgãos públicos e privados envolvidos com a educação.

As pesquisas que procuram abarcar as questões da formação de professores podem ser descritas, segundo Andrade (2004, p. 82), como: primeiro, “os estudos que se dão por objetivo a própria recepção, por parte dos professores, dos conhecimentos teóricos oferecidos” pela academia e pelas instâncias oficiais. Nessa concepção, as pesquisas se

mostram com uma postura de verificação, pois procuram “medir” a capacidade dos professores em absorver tais conhecimentos ofertados. Após avaliar o material (sobre sua formação, suas leituras e escrita) recolhido junto aos professores, essas pesquisas mostram-se propositivas, apresentando “soluções” para as questões problemáticas encontradas na formação docente. Segundo, as pesquisas que se preocupam em “considerar o professor como ‘prático reflexivo’, almejando que ele seja um ‘professor-pesquisador’” (p. 83). Esta concepção vê a prática do professor como um saber legítimo. Ao “dar voz” ao professor, essa concepção busca superar as críticas ao docente e incentivá-lo a produzir discursos sobre a sua prática, demonstrando os saberes teóricos que sustentam os seus saberes em ação.

Ainda nesta mesma linha de pensamento, os trabalhos de Tardif (1991, 2000) apontam para temáticas que valorizam a multiplicidade dos saberes docente. Segundo Tardif (2000, p. 16), os saberes de um professor podem ser considerados como “uma realidade social materializada através de uma formação, de programas, de práticas coletivas, de disciplinas escolares, de uma pedagogia institucionalizada” e também os saberes que estes professores constroem em sua vida profissional nas atividades que realizam em seu dia a dia. Nesse sentido, o saber docente é oriundo de diversas fontes e se constrói ao longo de sua carreira profissional. Ou seja, a formação docente não se reduz apenas à recepção dos conhecimentos produzidos por instâncias de formação oficiais e acadêmicas, como também aponta Andrade (2004). Nessa direção, Tardif (1991) apresenta quatro tipologias de saberes do docente: a) saberes da formação profissional (advindos das instituições de formação – inicial ou continuada); b) saberes das disciplinas (originam-se da tradição cultural e dos grupos – sociedade e universidade - responsáveis por produzir o conhecimento); c) saberes curriculares (programas escolares desenvolvidos pelos docentes e que representam os saberes definidos pela academia como válidos); e d) saberes da experiência (originam-se do trabalho cotidiano do professor e no conhecimento de seu meio - são, portanto, saberes práticos, são saberes que se apresentam na forma de ser professor).

Estes conjuntos de saberes com categorizações diferentes também são definidos por Hofstetter e Schneuwly (2009) como *saberes a ensinar* e *saberes para ensinar*⁹.

As definições a, b e c de Tardif (1991) se fundem com a primeira questão sobre a formação de professores apontada por Andrade (2004). Isto é, os saberes da formação profissional, os saberes das disciplinas e os saberes curriculares têm suas produções reguladas pelas instituições responsáveis pela formação dos professores e pela criação de mecanismos para o ensino e aprendizagem que são produzidos “fora do contexto escolar e que chega[m] ao professor como oferta” (ANDRADE, 2004, p. 83). Já a última definição (letra d), os saberes da experiência, encontra ancoragem nas pesquisas que consideram o professor um “prático reflexivo”, um “professor-pesquisador”, permitindo que aconteça a “valorização e a pluralização dos saberes da prática” (ANDRADE, 2004, p. 84), o que vem sendo destacado em trabalhos sobre a formação de professores.

Nessa dinâmica, um aspecto que se apresenta como um desafio para o momento histórico é a formação de um profissional docente que seja dotado de um conjunto de competências, que vai desde trabalhar com responsabilidade, com maior mobilidade, ter condições de gerenciar equipes e estar pronto a adaptar-se a novas situações, além de estar sempre disposto a aprender (BELLONI, 2001). Nesse sentido, Nóvoa (1992) aponta para a importância de se investigar o exercício da docência, sobretudo no que se refere à ação docente e ao desenvolvimento pessoal e profissional do professor. Ou seja, há a necessidade de, na formação do professor, centrar a atenção na “questão do [seu] conhecimento e de sua produção” (MAGALHÃES, 2001, p. 243).

A literatura contemporânea nesse campo assinala o novo perfil do professor como um sujeito ativo na construção do conhecimento, capaz de criticar, formular hipóteses, adotar uma postura inquiridora frente ao mundo e agir como sujeito histórico. Assim, o professor se tornaria, como afirma Liberali (1994), conhecedor de sua prática, criaria uma postura reflexiva e ao mesmo tempo crítica em relação ao seu momento e, mais importante, se tornaria responsável por seus atos.

⁹ Essa conceituação será retomada e definida no Capítulo 3.

No entanto, nessa linha de raciocínio, é importante não exagerar na valorização da experiência do professor, a ponto de vê-la como única fonte de seus saberes. Assim, como afirma Andrade (2004, p. 86),

ao articular uma concepção de formação de professores que leve em conta a experiência docente a partir de uma concepção discursiva de linguagem, ou seja, que se proponha a pensar a linguagem da formação, torna-se possível perceber que o saber docente não se produz espontaneamente a partir do professor-praticante. A autoria de um saber próprio ao professor é determinada também pelo que é produzido externamente, à sua volta. Não há um saber que nasce espontaneamente do sujeito, pois este último, não é fonte exclusiva de seu próprio saber.

Nesse sentido, o saber docente é também constituído pelo processo dialógico e dialético na apropriação de saberes oriundos de outros espaços sociais além da escola. Esses outros espaços sociais também podem ser definidos como as agências de formação docente com que esse professor já tenha tido contato anteriormente: a universidade, os cursos de formação continuada, as teorias desenvolvidas sobre formação de professores e sobre os conteúdos a serem trabalhados em sala de aula. O contato do professor com os múltiplos discursos que permeiam essas agências de formação permitem que o professor (re)organize e (re)situe o seu próprio discurso, dando-lhe condições para “refletir sobre a sua prática e enunciar um discurso sobre ela”. Dessa maneira, “não são os saberes que lhe são próprios, mas a re-organização destes, efetuada de forma singular” (ANDRADE, 2004, p. 86).

Estas ideias encontram ecos no discurso de Geraldi (2004, p. 14), quando este pesquisador, ao apresentar e analisar um panorama histórico da identidade profissional do professor, afirma que vivemos em um momento de “aprendizagem da instabilidade”. Ou seja, o momento é de mudança, de crise, de surgimento de novos paradigmas e de constituição de uma nova identidade profissional do professor calcada na problematização do seu entorno, no estabelecimento de novas relações entre sujeitos e cultura. Dessa maneira, esse “novo professor” deve ser um sujeito que não acredita e não se apropria das “respostas que a herança cultural já deu para certos problemas” para repassá-las aos alunos, mas deve ser aquele sujeito que considera o vivido por ele e por seu aluno, sendo capaz de

questionar e de fazer o aluno questionar esse vivido. Ou seja, o “professor do presente e do futuro” é aquele capaz de desencadear o ensino “não lastreado nas respostas, mas nas perguntas” (GERALDI, 2004, p. 19), sendo, portanto, necessários investimentos na formação e na valorização pessoal e profissional do professor, proporcionando-lhe momentos de estudo, construção de mecanismos para a reflexão e para a produção de conhecimento e de possibilidades de ação.

Sobre esse tópico, Kleiman (2001b) já sinalizava que na área da Linguística Aplicada (LA) as pesquisas sobre formação de professores, que ganharam espaço nas discussões acadêmicas desde o início da década de 90 e se firmaram a partir do ano de 2000, têm como preocupação demonstrar:

(a) contextos naturais em que a formação é realizada (tais como os diversos cursos de formação, “pré” e “em” serviço, na terminologia às vezes utilizadas na área); (b) contextos onde essa formação é evidenciada (as aulas de leitura, redação, gramática em diversos níveis e cursos); (c) as diversas modalidades de construção do conhecimento (aulas no curso de licenciatura, diários introspectivos, pesquisas colaborativas etc.), a fim de determinar como essa identidade profissional é constituída e contribuir para o ensino de língua materna (KLEIMAN, 2001b, p. 17).

Assim, as pesquisas em LA sobre formação de professores, a partir da década de 90, buscam dar relevo a um profissional que é reflexivo, apontando para uma necessária mudança de paradigmas metodológicos. As pesquisas deixam, então, de ser apenas descritivas das ações desenvolvidas e/ou propositivas de ações a serem desenvolvidas e passam a envolver “o professor no processo de pesquisa capacitando-o a refletir sobre a própria prática e a modificá-la conscientemente” (MAGALHÃES, 2001, p. 245).

Na LA, especificamente no campo da formação de professores, as pesquisas se preocupam em analisar e apresentar novas ideias para o trabalho com a linguagem que é desenvolvido em sala de aula. A discussão e a reflexão presentes nestas pesquisas procuram compreender e tornar o processo de ensino e de aprendizagem de LM mais coerente e mais crítico em relação às propostas contemporâneas de construção do conhecimento, pois envolvem o professor e o seu trabalho nas investigações realizadas. Nestes casos, o professor, visto como um dos personagens *das e nas* pesquisas, adquire mais segurança

para a realização de suas atividades de educador e se torna mais autônomo, vendo-se como agente nas ações de mudanças dentro das salas de aula e também além dela.

Nesse sentido, pesquisadores como Moita Lopes (1996), Kleiman (2001a e 2001b), Guedes-Pinto (2001), Rojo (2001a, 2006a), Celani (2002), Andrade (2004), Magalhães e Celani (2005), Signorini (2001 e 2006), entre muitos outros no Brasil e no exterior, desenvolvem trabalhos que buscam a valorização do saber e a compreensão da práxis docente. Esses trabalhos visam à construção de mecanismos para (in)formar o professor e dotá-lo de condições crítica e teórica para que transforme suas ações docentes, bem como a contribuir para a transformação do seu entorno social. Essas concepções corroboram a construção de uma imagem positiva do professor, opondo-se à compreensão de que o professor é um mero executor de tarefas pré-estabelecidas (KLEIMAN, 2001a; MAGALHÃES, 2001, BUNZEN, 2009).

Essas ideias trazem um novo olhar à formação docente, opondo-se e procurando superar a concepção tradicional de formação que visa à capacitação dos professores por meio da transmissão de conhecimentos (com o intuito de que os professores aprendam a atuar eficazmente), demonstrando uma prática em que as ações de formação estão baseadas numa concepção linear, prescritiva e pontual. Nunes (2001) diz que esta concepção vem sendo substituída pela abordagem que busca compreender as práticas pedagógicas do professor como elementos que compõem a sua identidade. Nessa abordagem, o professor é considerado um sujeito que adquire e mobiliza seus conhecimentos conforme a necessidade de sua utilização, de suas experiências e de seus percursos formativos e profissionais. Essa posição encontra ancoragem nas ideias de Kleiman (2000), que propõem a autoformação do professor via letramento. Para esta pesquisadora, o professor se torna autônomo e capaz de mudar a sua prática por meio do enriquecimento de suas práticas de leitura e de escrita. Ou seja, a emancipação crítica, ocorrida por meio da linguagem, demonstra que a mudança é sempre uma possibilidade (FREIRE, 1982). Além disso, podemos dizer que a área de formação de professores, sustentada pela LA, está muito próxima das preocupações sustentadas pela área da Educação. Isso ocorre porque ambas assumem a interferência de fatores sociais, políticos, econômicos, históricos, pessoais, geográficos que constituem as

atividades educativas. Nesse sentido, não se pode perder de vista que as pesquisas no campo da formação de professores não têm em seu bojo verdades absolutas nem estratégias de ensino/aprendizagem prontas e acabadas, mas preocupações em retratar, discutir e apresentar possibilidades de transformações para o momento em que nos encontramos.

NO EMARANHADO DE FIOS E CORES, A TESE

Em laçadas anteriores, já trançamos fios e cores que anunciaram o que nos orienta na confecção desta tese: a análise do discurso sobre parte do processo e do produto de um grupo de professores de LP que participaram de um curso de formação continuada desenvolvido dentro do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) da SEED/PR, especificamente a ação que incentiva o estudo, a pesquisa e a produção de material didático como formação continuada e valorização de professores.

Esse Programa, ao colocar o professor como protagonista de sua formação, está indo ao encontro daquilo que as discussões, as pesquisas e as publicações na área de LA, no campo da formação de professores, especificamente no que tange às questões em torno do letramento do professor, propõem. Isso pode ser percebido porque o professor, quando pesquisa e produz conhecimento, pode (re)significar a sua prática. Assim, no caso do professor de LM, os estudos, a pesquisa, a produção do material e o diálogo com seus pares podem subsidiá-lo a compreender a “interface entre a produção teórica sobre a língua e os conteúdos a serem didatizados” (KLEIMAN, 2001b, p. 20). Essa ampliação do conhecimento do professor pode proporcionar aos alunos, em sala de aula, a aprendizagem da língua a partir da realidade em que estão inseridos.

A pergunta norteadora de nossas reflexões nesta tese é: Qual a contribuição desse tipo de curso de formação continuada e, em especial, dessa atividade (produção de material didático) para a formação do professor de Língua Portuguesa?

Enlaçando-se à pergunta norteadora estão: 1) Como a experiência da produção de material didático repercutiu na formação do professor de LP?; 2) O material didático produzido atende às orientações dos documentos (DCE) parametrizadores do curso? Se atende, como se manifesta, no material, a relação entre o prescrito e o executado? Se não

atende, por que isso ocorre?; 3) Que vozes aparecem no enfoque e na organização dos temas de língua/linguagem presente no material produzido? Como essas vozes se manifestam?

O objetivo geral dessa investigação é: analisar materiais didáticos, relatos de experiência e entrevistas de professores de LP da rede pública estadual do Paraná que participaram do curso de formação continuada – PDE – no biênio 2007/2008, discutindo a contribuição da experiência de produção de material didático no processo de formação continuada e de valorização do professor. Já os objetivos específicos são: a) analisar, no discurso dos professores (no material didático produzido, nas entrevistas e nos relatos), como a experiência do PDE repercutiu na formação continuada de professores de LP; b) analisar as escolhas e a organização dos temas de língua/linguagem transpostos no material didático produzido pelos professores; c) investigar que vozes aparecem no enfoque e na organização dos temas de língua/linguagem presente no material produzido.

Esta pesquisa tem, pois, como objetos de análise os discursos (entrevistas, relatos de experiência, material didático) de cinco professoras, Eloísa, Fernanda, Olívia, Paula e Sandra, e um professor, Roberto¹⁰, que participaram da primeira edição do PDE (2007-2008). Além dos discursos dos professores, os documentos que regem o PDE e as Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa do Estado do Paraná¹¹ e informações que coletamos no Portal Dia-a-Dia Educação da SEED/PR, especificamente no *site* do PDE, nos Planos de trabalho produzidos pelos participantes desta pesquisa, nos darão subsídios para as análises.

PONTO POR PONTO: A AMARRAÇÃO DA TESE

Linha e fios apresentados. Teia com sinais de existência. A sequência depende, agora, do cruzamento dos fios, da formação dos pontos e da amarração dos nós. Por isso, os

¹⁰ Os nomes são fictícios.

¹¹ No capítulo 4, apresentaremos a descrição e a explicação pormenorizada da metodologia adotada no contato com os documentos, com os participantes e na geração dos dados para as análises.

pentas do tear não cessam de trabalhar e apresentam o que faltava do motivo e de sua organização.

No próximo capítulo, a trama apresentará discussões sobre as políticas de formação continuada de professores do Paraná na última década, discutindo, numa sequência cronológica, as diretrizes e cursos de formação continuada dos professores. Essa reconstituição servirá para contextualizarmos e historicizarmos o processo e para entendermos *como e por que* o PDE faz parte de um programa que joga luz sobre um novo formato de formação que toma o professor não como expectador e assistente, mas como sujeito e protagonista em seu próprio processo de formação. Já o capítulo 2, ainda com características de historicização, apresentará os documentos oficiais que regeram o ensino de Língua Portuguesa no Paraná nos últimos 30 anos e que, em alguma medida, serviram como instrumento balizador para a produção dos objetos de ensino didatizados nos materiais didáticos (doravante, MD) produzidos pelos professores participantes de nossa pesquisa.

O terceiro capítulo se ocupará dos conceitos de *didatização*, *modelização* e *transposição didática*. Ao discutirmos esses conceitos, procuraremos apresentar contribuições teóricas que nos ajudarão a entender como a ação de produção de material didático se configura como um espaço de formação continuada e de valorização do professor. Também compreenderemos que os saberes da disciplina de LP ensinados em sala de aula, além de serem determinados sócio, histórica e ideologicamente, precisam receber um tratamento didático, se “textualizarem” em forma de “textos de saberes” para servirem a seus propósitos de ensino e de aprendizagem. Ainda nesta direção, este capítulo apresentará definições de *saberes a ensinar* e *saberes para ensinar*, pilares da formação dos professores, construídos ao longo da carreira, que também nos ajudarão a compreender o movimento de (re)organização e de (re)significação dos saberes profissionais dos professores mobilizados na ação de didatizar.

No quarto capítulo, apresentaremos os conceitos de “voz”, “ideologia”, “apreciação valorativa” e “gênero”, oriundos das discussões de Bakhtin e seu Círculo. Ainda, neste capítulo, será pormenorizada a contextualização da pesquisa (descrição do

programa e das atividades desenvolvidas pelos professores de LP no PDE 2007/2008), a escolha dos participantes e a geração dos dados que analisaremos nos capítulos subsequentes.

No quinto capítulo, conheceremos, por meio da análise de trechos de entrevistas, os participantes da pesquisa (o perfil e a trajetória profissional). Estas informações nos ajudarão a compreender, também, suas motivações para a realização do PDE e a ação de produzir MD. Nessa mesma linha e aproveitando trechos das entrevistas e dos relatos de experiências produzidos pelos professores, no sexto capítulo discutiremos questões que envolvem especificamente a participação de Paula, Roberto, Olívia, Fernanda, Eloísa e Sandra no PDE. Saberemos como foi o contato deles com a universidade, a participação nos cursos, leituras realizadas, saberemos, também, quais foram as facilidades e as dificuldades que eles encontraram na realização das atividades, especialmente, na produção de material.

Os sétimo e oitavo capítulos são reservados às apresentações gerais dos materiais produzidos pelos participantes de nossa pesquisa. Essa apresentação será feita por meio da comparação de trechos das entrevistas e da descrição geral dos MD. Nesse momento, procuraremos destacar as motivações na escolha e na organização dos temas/conteúdos de língua/linguagem apresentados pelos professores em seus materiais. Assim, no sétimo capítulo, apresentaremos os MD de Olívia, Eloísa, Sandra e Paula, com tendências ao ensino de temáticas e do eixo de ensino leitura; no oitavo, apresentaremos os MD de Fernanda e Roberto, que, assumidamente pelos professores, propõem atividades a partir do estudo de gênero. Roberto enfatizando a leitura ideológica de textos publicitários e Fernanda discutindo o gênero conto de fadas.

O nono capítulo apresenta a análise das atividades e das tarefas, propriamente ditas, propostas pelas professoras Paula, Eloísa, Olívia, Sandra e Fernanda¹². Nestas discussões procuraremos destacar os objetivos e a organização das atividades, entendendo

¹² O MD de Roberto é analisado no capítulo 8, porque diferentemente das outras professoras, não modeliza didaticamente as atividades em seu material, apenas sugere uma “espinha dorsal” de projeto didático para a leitura do texto publicitário.

como se realiza a *transposição* e a *modelização didática* dos objetos de ensino propostos pelas professoras.

E, para finalizar, apresentaremos as conclusões das discussões desenvolvidas neste trabalho.

1 CONTANDO OS FIOS: OS PLANOS E OS PROGRAMAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA

O governo do PR das gestões 2003-2006 e 2007-2010, ao assumir as atividades administrativas estaduais, estabeleceu princípios políticos para a educação que modificaram os encaminhamentos que vinham sendo desenvolvidos no Estado em anos anteriores. Em termos gerais, esses princípios são:

(...) defesa da educação pública, gratuita e universal; *processo coletivo de trabalho e compromisso de consulta e respeito às decisões dos atores que compõem o trabalho pedagógico; prioridade do pedagógico sobre o administrativo*; formação escolar de qualidade em todos os níveis de ensino; atendimento às especificidades e às diversidades culturais (JORNAL EDUCAÇÃO, 2003, p. 5 – ênfases acrescentadas).

Para por em prática o expresso nestes princípios, em especial a parte que se encontra em destaque na citação, a primeira ação tomada pelo setor educacional foi fortalecer a faceta pedagógica da SEED/PR. Naquele momento, as equipes dos departamentos de ensino foram (re)estruturadas, professores das universidades¹³ e professores da rede, das diferentes disciplinas do currículo escolar, passaram a compor as equipes pedagógicas. Assim, ao analisar o expresso na citação, é possível afirmar que as ações educacionais do Estado se voltam mais para os aspectos pedagógicos e menos para o administrativo (característica, esta, marcadamente forte das gestões de governos anteriores - 1995-2002). Nessa direção, o setor educacional do estado se empenhou em traçar, a partir dos princípios expostos acima, linhas de ação para estabelecer diretrizes para a valorização da educação, da escola pública e dos profissionais que nela atuam. A saber, essas linhas podem ser caracterizadas como:

1. Estabelecimento de uma política educacional do Estado do Paraná com a *elaboração, em conjunto* com fóruns municipais e estadual e de outras instituições e organizações da sociedade civil, do Plano Estadual de Educação para o Estado do Paraná;
2. Currículo escolar como eixo estruturante com a revisão, atualização e reestruturação da proposta curricular do Estado do Paraná com a

¹³ Professores da Universidade Federal e também das Universidades Estaduais do Paraná.

- implementação de *práticas coletivas de estudos e pesquisa* que visem à melhor administração pedagógica da educação do Paraná;
3. Otimização do espaço e tempo escolar, com a revitalização da escola paranaense, com *programas e projetos que estimulem os alunos e a comunidade a participarem da formação escolar, científica e tecnológica, além das atividades culturais, esportivas e artísticas* que estarão à disposição dos alunos;
 4. *Educação como direito do cidadão*, com a publicização da política educacional do Estado do Paraná, com a reorganização dos serviços, da estrutura da rede e da postura do servidores da área da educação;
 5. *Pesquisa como fonte de apoio às ações educacionais, como planejamento, estudos e pesquisas*, por meio do acompanhamento e avaliação dos sujeitos presentes nas atividades educativas, como suporte as definições de projetos pedagógicos e estratégias administrativas para o desenvolvimento de ações educacionais em todos os níveis de ensino;
 6. *Apoio pedagógico à prática educativa*, com implementação da prática de ensino dos professores, com *a investigação e atualização permanente dos conhecimentos* a serem elaborados na relação com os alunos, a partir da *produção de materiais de apoio didático-pedagógico*, ressignificação dos espaços e das propostas educacionais, bem como da implantação de sistemas tecnológicos que possibilitem *avanços qualitativos na educação paranaense*;
 7. *Valorização dos profissionais da educação, como condições de trabalho e formação continuada*, acrescidas de programas voltados para a necessária formação inicial que habilite o professor ao exercício do magistério (JORNAL EDUCAÇÃO, 2003, p. 5 – ênfases acrescentadas).

As linhas de ação propostas no início de 2003 apontam, como pode ser observado na citação acima - especialmente nas partes destacadas -, para um modelo de gestão pública educacional que valoriza a participação coletiva, a colaboração, a pesquisa, o estudo, a produção como incentivo à melhoria da educação do PR e como valorização dos profissionais que nela trabalham. Diante disso, alguns projetos e cursos de formação continuada e de valorização dos professores são desencadeados e, nessa mesma direção, os *Parâmetros Curriculares Nacionais* e os *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* são negados e, em tese, retirados de todas as escolas do Estado. Em substituição a esses documentos oficiais nascem, com a participação dos professores da rede, as propostas de construção de diretrizes curriculares para a educação estadual (DCE) e o delineamento de um novo Plano de Carreira para os professores da rede pública estadual.

Para apresentarmos essa discussão, este capítulo se divide em três partes. A primeira destina-se a abordar as modificações na política educacional da rede estadual, com

a criação do novo Plano de Cargos e Salários e a mudança na maneira de encaminhar a formação continuada dos professores do estado. Na segunda parte, faremos a apresentação dos projetos de formação continuada dos professores da rede estadual de ensino do Paraná. Para isso, a delimitação feita tentará abarcar discussões sobre a constituição das diretrizes curriculares e as propostas e cursos de formação continuada (o processo de construção das DCE, o Grupo de Estudos, o Ambiente Pedagógico Colaborativo, o *Folhas*, o Livro Didático Público) desde a criação, em 2003, do novo plano de carreira dos professores do Paraná. A apresentação dos quatro primeiros projetos não pretende ser exaustiva, mas permitirá o entendimento do movimento das ações propostas pela SEED/PR para a formação continuada e valorização dos professores. Centraremos, portanto, maior fôlego na descrição e caracterização do PDE, na terceira parte, pois esse é o nosso foco de estudo neste trabalho. Ao falarmos sobre o PDE, pretendemos entender, por um lado, a sua constituição e o porquê esse programa pretende jogar luz sobre um novo formato de formação que toma o professor não como expectador e assistente, mas como sujeito e protagonista do seu próprio processo de formação. Esta parte apresentará, também, a abrangência e a dimensão do PDE 2007/2008.

1.1 OS PLANOS

Em relação à formação continuada dos professores do Paraná, esta era feita até o ano de 2003 por cursos presenciais ou semipresenciais organizados pela própria SEED/PR e/ou em parceria com outras instituições de formação docente. Esses cursos consistiam em palestras e discussões teóricas realizadas *por/com* professores, pesquisadores de universidades (especialmente os encontros que aconteceram, de maneira centralizada, na Universidade do Professor¹⁴, em Faxinal do Céu, ou de maneira descentralizados nos

¹⁴ Centro de formação dos professores da rede estadual de ensino localizado no município de Faxinal do Céu, região central do estado. A Universidade do Professor, coordenada pela SEED/PR, ofereceu, entre os anos de 1995 e 2002, cursos de formação continuada que congregava grande número de professores em cada etapa de formação. Segundo a filosofia da SEED/PR na época, essa foi uma das formas encontradas para proporcionar a um número maior de professores a formação continuada. Os cursos aconteciam em grandes eventos que reunia de 1500 a 2000 professores por etapa, ofertados nas áreas específicas do currículo e também em eventos multidisciplinares, colocando os professores em contatos com discussões sobre currículo, desenvolvimento profissional, cultural e pessoal dos professores. Esse modelo de capacitação foi e é muito

diferentes Núcleo Regional de Educação¹⁵), nos quais os profissionais da educação participavam como ouvintes. Nesses encontros, os palestrantes apresentavam novos pressupostos teóricos sobre a educação, ensino e aprendizagem e cabia ao professor/participante apreender as novas discussões e executá-las em sala de aula, transformando suas práticas e, conseqüentemente, provocando mudanças *na* aprendizagem de seus alunos. Ou seja, essa seria uma forma verticalizada de formação, reduzida à recepção dos conhecimentos produzidos por instâncias de formação - oficiais e acadêmicas -, como apontam Andrade (2004) e Tardif (2000) e que não problematizaria as complexidades das diferentes realidades dos professores nas escolas.

Esses encontros (cursos de formação continuada), geralmente e em grande parte, eram frequentados pelos professores do Quadro Próprio do Magistério (QPM), os quais recebiam certificação (com carga horária, frequência e aproveitamento) de participação e utilizavam esses certificados¹⁶, juntamente com documentação comprobatória de assiduidade¹⁷, avaliação de desempenho profissional¹⁸, para terem o direito de progredir na carreira.

A partir de 2003, com a nova política de educação do Estado, o novo plano de carreira para os professores e com as mudanças instituídas na SEED/PR, a formação

criticado, tanto por professores, quanto pela gestão que assumiu a administração do estado a partir de 2003. Dentre as críticas, alega-se que os cursos que aconteciam na Universidade do Professor apresentavam-se sem rigor teórico e metodológico e que utilizavam de “práticas místicas (...) ou, ainda, receitas tecnocráticas de Gestão que, nada auxiliaram os professores no enfrentamento da realidade das escolas e na melhoria de suas práticas pedagógicas (...)” (PARANÁ, 2005, p. 71).

¹⁵ A SEED/PR conta com 32 Núcleos Regionais de Educação distribuídos em diferentes regiões do estado. Cada um desses Núcleos se encontra em uma cidade pólo que congrega e coordenam o desenvolvimento das atividades educativas na região.

¹⁶ A participação em cursos estava e está atrelada ao Setor de Capacitação da SEED/PR, responsável pelo planejamento e execuções das ações de formação continuada para os profissionais da educação básica do Paraná. Os professores também poderiam participar de eventos na categoria de seminários e congressos promovidos por entidades autorizadas pela Secretaria de Educação.

¹⁷ A assiduidade está relacionada à frequência ao trabalho. O professor não pode ter falta sem justificativas, conforme disposto nas leis trabalhistas.

¹⁸ Em relação ao desempenho profissional, a SEED entrega às instituições (escolas) ou aos departamentos, no caso dos assessores pedagógicos na SEED ou nos NRE, em que os professores trabalham uma ficha de avaliação contendo três quisitos a serem avaliados: produtividade, pontualidade e participação dos professores nas atividades escolares. Estes itens são avaliados pelo grupo gestor da instituição de ensino ou pelas chefias de departamento. Utilizamos os verbos no presente porque estas ações, mesmo com o novo Plano de Carreira, continuam acontecendo.

continuada dos professores também ganha maior atenção, especialmente, no que se refere às formas de oferecimento de cursos de formação e há avanços significativos na carreira do magistério. Nessa direção, tornou-se corrente nos debates a ideia de que a formação continuada dos professores estaria em paralelo com o desenvolvimento profissional. Assim, atrelam-se a valorização profissional, por meio de incentivos à carreira e à melhor remuneração salarial, com o desenvolvimento dos conhecimentos teóricos e práticos dos professores, por meio do incentivo à produção de material didático e pedagógico.

Desse período para cá, a reflexão, o incentivo à pesquisa, descoberta, revisão, construção teórica, produção e publicação de material didático e pedagógico (PARANÁ, 2005) passaram a ser o cerne da formação continuada dos professores, como já se anunciou na introdução deste texto. Nesta linha de intenções colaborativa, participativa e produtiva de conhecimentos, o novo plano de carreira para os professores da Rede Pública Estadual é instituído em 1º de Julho de 2004 sob a rubrica de proporcionar aos professores o aperfeiçoamento profissional contínuo e a valorização, por meio de melhorias na carreira e na remuneração, objetivando também o desempenho e a qualidade dos serviços prestados à população estudantil do Estado (Cf. Lei Complementar nº 103 – 15/03/2004, Art. 3º, Capítulo II). Neste capítulo da Lei nº 103 destacam-se os seguintes princípios:

- V – liberdade de ensinar, aprender, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber, dentro dos ideais da democracia; (...)
- VII – valorização do desempenho, da qualificação e do conhecimento;
- VIII – avanço na Carreira, através da promoção nos Níveis e da progressão nas Classes; (...)¹⁹
- XI – períodos reservados ao Professor, incluído em sua carga horária, a estudos, planejamento e avaliação do trabalho discente (PARANÁ, 2004).

Nesse sentido, além da possibilidade de estudos e dos avanços, proporcionados aos professores na carreira, esta Lei prevê a melhoria da qualidade da educação no Estado. Podemos dizer, então, que os incentivos à formação continuada, além de serem perpassados pela possibilidade de construção do conhecimento e atrelada aos incentivos financeiros,

¹⁹ No Anexo 2, é possível visualizarmos um quadro e sua explicação que demonstram as mudanças ocorridas na carreira dos professores no Paraná a partir da instituição, em 2004, do novo Plano de Cargos e Salários dos profissionais do ensino na Educação Básica.

sugerem um conjunto de ações voltadas à valorização profissional e pessoal do professor. Essas iniciativas, segundo Imbernón (2005), são fatores importantes para o desenvolvimento dos professores. Ou seja, para este autor, o conhecimento teórico, as capacidades práticas e a produção intelectual do professor são tão importantes quanto à existência de políticas de incentivo à carreira, ao salário, à promoção na profissão, ao ambiente agradável de trabalho nas escolas, entre outras. Isto é, nas palavras de Imbernón (2005, p. 45), “a formação será legítima então quando contribuir para o desenvolvimento profissional do professor no âmbito de trabalho e de melhoria das aprendizagens profissionais”.

No bojo dessas mudanças, a formação continuada dos professores deixa de ser desenvolvida única e exclusivamente por meio de cursos e palestras presenciais ou semipresenciais e passa para um formato que assume a “autocapacitação” (letramento do professor (KLEIMAN, 2001)), por meio do estudo, pesquisa e produção, de forma colaborativa, de materiais didáticos, tais como: i) Grupo de estudos; ii) o Portal Dia-a-dia Educação com o Ambiente Pedagógico Colaborativo; iii) o Projeto *Folhas*; iv) o Livro Didático Público²⁰; v) o Programa de Desenvolvimento da Educação que, no seu desenvolvimento, traz atrelado a si a produção de material didático e pedagógico típico dos projetos ii, iii e iv.

1.2 OS PROGRAMAS

Como já anunciamos acima, a partir de 2003, a SEED/PR delineia novos planos e projetos para a educação do estado. Ao fazer isso, essa secretaria traz à luz, especialmente, uma filosofia de política educacional mais democrática e centrada na participação produtiva e colaborativa dos professores nos projetos e programas educacionais. Acompanhemos abaixo a apresentação das principais ações desencadeadas nos últimos dez anos.

²⁰ Utilizamos esta nomenclatura porque é a denominação dada pela SEED/PR ao conjunto de unidades didáticas produzidas por professores e reunidas em formato de livro. Nesta tese, quando nos referirmos ao *Livro Didático Público*, especialmente em forma abreviada, usaremos a inscrição “LDPub”.

1.2.1 As Diretrizes Curriculares: uma produção coletiva

Como anunciamos anteriormente, as ações estabelecidas para a educação básica pública do estado do Paraná, a partir de 2003, pautam-se na participação coletiva das discussões *do e sobre* o processo do trabalho educativo. Nessa direção, uma das primeiras ações desencadeadas foi a reformulação do currículo para a Educação Básica articulada à formação continuada dos professores.

Do segundo semestre de 2003 ao início de 2007, diversos encontros, seminários, reuniões técnicas, escrita e re-escrita de textos, envolvendo as escolas, os professores, os NRE, os diferentes departamentos pedagógicos SEED/PR e as Instituições de Públicas de Ensino Superior (IPES), aconteceram de forma centralizada e descentralizada que resultaram no documento curricular intitulado *Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná*. Assim, essa produção também é entendido por nós, neste trabalho, como uma maneira de proporcionar a formação continuada dos professores, pois, ao trazer o professor para o processo de construção do referido documento, a SEED/PR proporcionou o estudo, a pesquisa, a análise, a negociação e a tomada de posições nos debates educacionais do estado, tornando-o um “sujeito epistêmico” (PARANÁ, 2003a, p. 4). Ou seja,

(...) tal projeto no entender da SEED, deve levar em conta a construção histórica que os sujeitos envolvidos nas práticas educativas foram construindo ao longo dos anos, (...). É tarefa do Estado e especialidade da SEED a indicação das diretrizes curriculares que sustentam o processo educacional nos diferentes níveis e modalidades. Esta tarefa deve estar permeada por princípios democráticos que possibilitem a garantia de uma escola de qualidade, que seja universal, pública e gratuita. Por outro lado, **é fundamental uma compreensão de que os profissionais docentes são os nossos maiores e melhores protagonistas da reformulação curricular. Os professores em sua prática na escola tornam-se sujeitos epistêmicos, capazes de refletir, analisar e propor as indicações mais apropriadas para o processo de ensino e de aprendizagem** (PARANÁ, 2003a, p 15 - ênfases adicionadas).

Como podemos observar na parte destacada da citação acima, os encaminhamentos políticos da SEED assumem que os professores, a partir de suas práticas, poderiam tornar as propostas dos documentos que regem o ensino mais próximas da(s)

realidade(s) de sala de aula. Assim, o professor é visto como partícipe do processo de mudanças tanto dos encaminhamentos educacionais presentes nas diretrizes, quanto dos acontecimentos de ensino na escola. Nesse sentido, a SEED assume que esta é

a única metodologia capaz de fazer da escola e da educação ambientes de interpretação e transformação da realidade (...) [pois] propostas curriculares construídas sem a colaboração dos professores que atuam em sala de aula, via de regra, não são verdadeiramente incorporadas pela prática pedagógica dos mesmos (PARANÁ, 2005, p. 10).

Vemos nessa posição assumida pela SEED que o professor é visto como um protagonista com condições de participar ativamente dos debates, de definir, a partir de sua prática e do contato com as teorias, metodologias de ensino. Ou seja, “partiu-se para a ampliação das discussões com o professor, dando-lhe voz, ouvindo-o falar de sua prática pedagógica e colocando-o em interlocução com teóricos da educação” (PARANÁ, 2004, p. 5). Ao fazer isso e assumir que o professor é um “sujeito epistêmico”, a SEED chama para si a responsabilidade de proporcionar a esse agente da educação as possibilidades necessárias para a construção do conhecimento e de abrir espaço para o diálogo. Então, para atender a essa demanda, durante os 4 anos em que as DCE foram gestadas, desencadeou-se uma série de eventos e a formação de grupos de estudos que envolveram professores, especialistas da educação, o grupo técnico-pedagógico da SEED e professores das IPES em favor da reflexão e da produção coletiva. Esses eventos podem ser agrupados em fases distintas e que seguiram encaminhamentos diferentes, mas que convergiram para a mesma ideia: a elaboração coletiva das diretrizes curriculares (PARANÁ, 2003a). Por uma questão de organização, neste trabalho vamos dividir esses momentos em seis fases. Elas são:

1ª fase – realização de seminários, acontecidos em 2003, que disseminaram as ideias da produção das diretrizes. Nesses seminários debateu-se sobre a “*Conjuntura da Educação Nacional e os desafios da reformulação curricular*”, “*Elementos norteadores da reformulação curricular*” e sobre “*As diretrizes curriculares nos diferentes níveis e modalidades de ensino*”;

2ª fase – realização de atividades e eventos que reuniram profissionais das diferentes áreas do currículo para a discussão sobre o processo de produção das diretrizes nas áreas específicas do conhecimento. Esta fase iniciou-se em 2003 e se consolidou em 2006, quando a proposta pedagógica, em geral, das diretrizes e, em específico, de cada área se concretizou;

3ª fase – realização de encontros descentralizados nas escolas para a discussão coletiva e sugestões de reformulação dos documentos das diretrizes. Esses encontros aconteceram nas semanas de planejamento;

4ª fase – realização de seminários para discussões sobre a configuração das propostas curriculares de cada uma das disciplinas;

5ª fase – produção e/ou reformulação, pelas escolas, do Projeto Político Pedagógico de cada escola. Essa ação deveria levar em consideração o disposto nas novas diretrizes;

6ª fase – acompanhamento e avaliação, pela SEED e pelos NRE, das atividades realizadas durante a reformulação curricular. Esta fase aconteceu simultaneamente a realização das anteriores. Ou seja, o acompanhamento e a avaliação do processo foram de maneira contínua, monitorando cada etapa realizada.

Estas etapas de discussão e de produção envolveram diretamente em torno de 250 professores de todas as disciplinas e regiões do estado e indiretamente todos os professores da Rede, que, em conjunto com os técnicos-pedagógico dos NRE e da SEED, desenvolveram leituras, discussões, sínteses, coordenaram grupos de estudos nas escolas durante as semanas pedagógicas, colaborando na produção do documento das Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Paraná.

Dois pontos são importantes de serem destacados aqui: 1. os primeiros encontros e participações nos eventos podem ser caracterizados como a possibilidade de diagnosticar, junto aos professores, a visão de educação, de ensino, de aprendizagem, da concepção de disciplina e de conteúdos corrente entre os professores; 2. o que se seguiu a esse diagnóstico esteve na direção de compreender as concepções que os professores possuíam e de (re)direcionar as discussões em favor da (re)construção das balizas

educacionais do estado. Essa construção coletiva possibilitou, por um lado, a compreensão da visão de ensino dos professores e, por outro, identificar os caminhos que deveriam ser construídos para continuar a desenvolver a formação continuada dos professores.

Para concluirmos esse item, queremos mencionar que, o texto final das diretrizes contou, ainda, com a participação e leitura crítica de especialistas da educação e das diversas disciplinas do currículo “com vistas aos necessários ajustes finais dos textos” (PARANÁ, 2008, p. 8). Assim, por mais que o texto final das DCE, depois da reformulação e finalização, não tenham explícitas as falas dos professores que participaram do processo de produção é possível ouvir suas vozes se analisarmos, em seu texto final, os desdobramentos das ações que ocorreram durante o processo de produção dos referidos documentos.

Nos próximos itens, acompanharemos os programas de formação continuada que se desencadearam a partir do processo de produção coletiva das DCE.

1.2.2 Os Grupos de Estudo: a relação teoria e prática

A partir das primeiras iniciativas e discussões realizadas pela SEED com os professores das escolas públicas sobre o processo de reorganização das Diretrizes Curriculares, desencadeou-se a formação de Grupos de Estudos no interior das escolas para a leitura, discussão e sínteses de textos teóricos. Esses encontros tinham como principal objetivo proporcionar aos professores um espaço de reflexão e de troca de experiências sobre suas práticas. Esse espaço foi mediado por teorias sobre educação, ensino e aprendizagem e sobre conteúdos específicos das disciplinas curriculares.

Os Grupos de Estudo eram e são (essa modalidade de formação continuada ainda permanece nas escolas do estado) formados por iniciativa própria dos professores que aderiam/aderem aos encontros e assumiam/assumem o compromisso de realizar as leituras e debater os assuntos encaminhados pelos Departamentos de Ensino da SEED. Segundo informações constantes no Portal Dia-a-Dia Educação, o fortalecimento desses Grupos de Estudo aconteceu em fevereiro de 2005, durante a primeira Semana Pedagógica daquele ano. Em 2005, os encontros dos Grupos aconteceram nas escolas de forma pontual a cada

bimestre e sob a organização dos próprios professores. A partir de 2006, os encontros tornaram-se processuais e passaram a ser realizados aos sábados com datas e formas de organização definidas pela SEED e em escolas-polos em cada município do estado, sob a coordenação de professores designados pela própria secretaria.

O processo de estudo nos Grupos acontece da seguinte maneira: i) a SEED seleciona os textos e os roteiros de discussão (questões para serem debatidas e respondidas por escrito, em forma de sistematização dos debates); ii) o coordenador e os professores participantes realizam a elaboração de um documento que articula as principais ideias discutidas e os possíveis encaminhamentos de melhorias da educação ou solução de problemas do ensino e aprendizagem que forem suscitados pelos participantes; iii) esse documento é encaminhado à SEED que o utiliza para a elaboração de propostas de formação e para a seleção de novos textos e roteiros de estudos.

Os Grupos de Estudos seguem as mesmas proposta e filosofias de formação continuada e de valorização dos professores como sujeitos *da e na* construção coletiva e colaborativa de conhecimentos. E é nessa linha que os demais programas de formação continuada acontecem.

1.2.3 O Ambiente Pedagógico Colaborativo: um diálogo entre os pares

No primeiro semestre de 2003, foi instituído o Portal Dia-a-dia Educação. Este portal, segundo Schreiber (2007, p. 51), é “um ambiente virtual baseado na Internet, implementado em *software* livre (...). A proposta é estimular a criação de comunidades de prática por meio de ambientes virtuais colaborativos”, utilizando-se dos conceitos do CSCL (*Computer Supported Collaborative Learning*).²¹ O Portal tem como missão promover uma reforma mais profunda e ampla do que simplesmente a sociabilização do saber. Para Isso, implantou-se um modelo de aprendizagem colaborativa no *hipermeio*, que reconhece e valoriza os saberes acumulados na Rede de Educação Pública Estadual. Este ambiente tem por objetivo tornar-se um veículo de informação e de expressão cultural e acadêmica de

²¹ Aprendizagem Colaborativa Suportada por Computador.

seus educadores, atendendo a toda comunidade escolar, num processo aberto, interativo, constante e dinâmico, visando a um salto cultural e social no Paraná (PARANÁ, 2003b).

Para isso, o Portal comporta diversos e diferentes ambientes, entre eles estão serviços e informações educacionais destinados a todos os usuários da rede mundial de computadores, às escolas, aos alunos e aos professores.

Destaca-se, nesse Portal, o espaço destinado aos educadores que

foi concebido com funcionalidades que envolvem recursos didáticos (dicionário, tradutores, mapas, sons, vídeos e outros), recursos de interação (fórum de discussão, mural interativo, entrevistas, salas de bate-papo com moderador, etc.), recursos de informação (agenda educacional, catálogos de sites, legislação nacional e estadual, revistas online, plano estadual de educação) e um ambiente pedagógico (banco de projetos, disciplinas, temas sociais contemporâneos) (SCHREIBER, 2007, p. 51).

Este espaço está repleto, como se percebe pela descrição de Schreiber, de recursos que podem auxiliar os professores na preparação e no desenvolvimento de suas aulas. O “Ambiente Pedagógico Colaborativo” (APC), especificamente, configura-se em um ambiente de formação continuada de professores, onde há a inserção e acesso de dados produzidos, de forma colaborativa, pelos professores da rede pública do estado. No APC estão armazenados os Objetos de Aprendizagem Colaborativa (OAC), sugestões de aulas e de atividades referentes às disciplinas do currículo da Educação Básica, que os professores vêm desenvolvendo, desde 2003, a partir das novas propostas e orientações da SEED/PR (PARANÁ, 2003b).

Para atingir seus objetivos (incentivar a produção de conteúdo didático-pedagógico e proporcionar auxílio aos professores), o OAC, segundo o *Manual do Usuário*, está organizado em cinco recursos, a saber: i) Recurso de Expressão (texto em forma de depoimento) - o professor, a partir de sua livre expressão e formulações de ideias, reflete sobre um determinado tema/conteúdo de sua disciplina; esta reflexão será baseada em fundamentações teórica e metodológicas, especialmente as dispostas nas DCE, e em sua prática de sala de aula; ii) Recurso de (In)formação (sugestões de leitura) - indicações de leituras que propiciam a formação e a atualização sobre o tema/conteúdo, servindo para referenciar, contrapor, sustentar, articular, entre outras funções, as ideias e sugestões

apresentadas; iii) Recursos Didáticos - informações disponíveis em linguagens diversas (sítios – seleção de endereços eletrônicos, com conteúdos relacionados à compreensão e complementarização do proposto no OAC; sons e vídeo – indicação de áudios e vídeos, oferecendo outras possibilidades de tratamento e compreensão do tema/conteúdo; imagens - a partir do banco de imagens do Portal -, sugere-se, como ilustração e complementarização das explicações, imagem(ens) relacionada(s) ao conteúdo do APC; notícia – textos de notícias veiculados em jornais e revistas impressas e/ou *online*, a fim de proporcionar aos professores a possibilidade de contextualização e/ou articulação do conteúdo com fatos do cotidiano; curiosidades – outras informações complementares relacionadas ao conteúdo e que o autor julgue importante para a sua compreensão; informações sobre o Paraná – relação do conteúdo apresentado com acontecimentos, fatos, personalidades, história, cultura, etc. do Estado do Paraná; outros recursos – mapas, dicionário, tradutores, que servem de análise, exemplificação e reflexão para a abordagem do conteúdo desenvolvido; iv) Recursos Metodológicos - encaminhamentos que buscam favorecer a construção de linhas de ação e planejamento didático (investigando – sugestões e problematizações que incentivam a pesquisa; propondo atividades – atividades que podem ser desenvolvidas com os alunos e que os levem a pensar, analisar, desenvolver a criatividade e a criticidade; contextualização – recurso que tem por objetivo explorar o tema/conteúdo apresentado, relacionando-o aos temas transversais²²; interdisciplinaridade – sugestões de como o tema/conteúdo pode ser desenvolvido a partir da ótica e de conceitos de diferentes disciplinas e/ou apresentando alternativas de articulação do trabalho pedagógico em forma de projeto inter/multidisciplinar); v) recursos de interação – ferramentas (fórum – discussão desencadeada por uma questão provocadora, relacionada ao conteúdo desenvolvido; colabore – um recurso em que os leitores podem participar, com sugestões, discussões, complementando ou contrapondo-se às ideias apresentadas, demonstrando uma nova visão do conteúdo desenvolvido) que possibilitam a interação, a sociabilização e a criação de

²² Na época da institucionalização e da criação do APC e de seus recursos, as discussões dos PCN e dos PCNEM ainda não haviam sido completamente retirados dos encaminhamentos educacionais do estado, por isso a referência direta aos temas transversais. Porém, a partir de 2007, a contextualização continuou a ser feita nos OAC, mas sem a referência aos “temas transversais”. A ideia permaneceu, suprimiu-se, apenas, a nomenclatura.

comunidades virtuais por meio de uma rede de comunicação e colaboração (PARANÁ, 2005b, p. 6-7).

Esse material didático-pedagógico, disponibilizado neste ambiente, é produzido pelo professor, a partir dos conhecimentos teóricos de sua disciplina, de sua experiência prática, da metodologia que utiliza em sala de aula para desenvolver um determinado conteúdo com seus alunos e dialoga diretamente com seus pares. Essa produção, no seu início, em 2003, era orientada e validada por consultores – professores das universidades públicas do Paraná – contratados para acompanhar as produções dos professores. Em 2004, a SEED/PR constituiu uma equipe de professores da rede, especialistas de todas as disciplinas do currículo, para assumir essa atividade e assim acompanhar, orientar, revisar e validar os conteúdos produzidos²³. A partir de 2007, essas funções foram submetidas aos assessores pedagógicos do departamento de Educação Básica da SEED e dos NRE, que passaram a acompanhar a produção dos professores.

Como a produção dos conteúdos para o APC é uma atividade interativa e colaborativa, os usuários poderão, como já se mencionou acima, acrescentar comentário e outras sugestões sobre o conteúdo produzido. Essas colaborações também passam por processo de validação e revisão.

1.2.4 O Projeto *Folhas*: um material para alunos

Em 2004, o então Departamento de Ensino Médio, hoje departamento de Educação Básica²⁴, na ação de oferecer espaço e propostas de formação continuada (definida por este departamento como uma forma de oportunizar “ao profissional da educação a reflexão sobre a concepção de ciência, educação, conhecimento e disciplina”, categorias que influenciam, segundo a SEED, diretamente a prática docente” (PARANÁ,

²³ Nos anos de 2003 e 2004, orientamos e revisamos, como membro externo, os conteúdos produzidos e publicados no Portal. De outubro de 2004 a março de 2006, compusemos a equipe de orientadores do Portal Dia-a-dia Educação. Nesse período, estivemos envolvidos diretamente nas atividades (cursos de formação continuada, orientação, revisão dos conteúdos) desenvolvidas pelos professores para esse ambiente virtual.

²⁴ Até 2007, os departamentos de ensino regular eram divididos em Departamento de Ensino Fundamental (DEF) e Departamento de Ensino Médio (DEM), depois houve a junção dos dois departamentos em um único e este passou a se chamar Departamento de Educação Básica (DEB).

2003b, p. 3)), lançou o *Folhas*. Este é um projeto que implementou meios para que os professores da Rede Pública do Estado pesquisassem e aprimorassem seus conhecimentos por meio da produção, de forma colaborativa, de textos com conteúdo pedagógico e com caráter didático destinado ao uso em salas de aula da educação básica. O *Folhas* deveria ser produzido a partir dos encaminhamentos teóricos e metodológicos propostos pelas DCE e calcados no conteúdo estruturante das disciplinas de cada nível de ensino oferecido à educação básica.²⁵

Diferentemente do OAC, que é um conteúdo produzido para ser disponibilizado no Portal e que dialoga com o professor, o *Folhas* é um texto didático produzido com característica de diálogo com o aluno e que é destinado ao uso em sala de aula. Nesse sentido, pode-se dizer que ambos os projetos têm objetivos semelhantes e diferentes. Semelhantes no modelo de processo de formação continuada, em que os professores pesquisam, leem e produzem textos com características pedagógicas e didáticas; diferentes no emprego da linguagem, no formato e no estilo dos textos, pois os dois projetos têm interlocutores diferentes (o primeiro é de professor para professor e o segundo é de professor para aluno). E por isso, eles apresentam estrutura, forma de produção, de validação e de circulação diferentes.

O *Folhas* apresenta em seu formato algumas características peculiares e, em muitos casos, difere dos materiais didáticos com os quais os professores e alunos estão, tradicionalmente, acostumados a trabalhar nas escolas. Por esse motivo, consideramos interessante apresentar e comentar, como fizemos com o OAC, rapidamente seu formato. O texto do *Folhas*, segundo o seu manual de produção (PARANÁ, 2003b, pp. 6 – 9), deve, obrigatoriamente, seguir as seguintes especificidades:

- i) Problema inicial: uma questão provocadora, um desafio, uma situação problema, que relacione o conteúdo a ser trabalhado, o cotidiano do aluno e o nível de ensino a que se destina. Este problema inicial deve ser formulado de maneira a despertar a curiosidade e provocar no estudante o desejo de pesquisa,

²⁵ No próximo capítulo, acompanharemos a apresentação e a análise das DCE de Língua Portuguesa.

de estudo, de investigação do conteúdo pertinente e/ou necessário a sua resolução. Nesta parte, a linguagem utilizada pode ser diversificada (verbal e/ou não-verbal) e a critério da criatividade de cada autor.

- ii) Desenvolvimento teórico disciplinar e contemporâneo: esta parte do texto, remetendo-se ao problema inicial, deve ser desenvolvido de forma a abordar o conteúdo proposto para estudo no *Folhas*, permitindo, por meio do grau de complexidade desejado aos alunos e ao nível a que se destina, a construção do conhecimento por parte dos estudantes. Os autores dos textos devem fazer uso de imagens de forma a facilitar a compreensão do conteúdo; o desenvolvimento teórico deve ser isento de erros conceituais, apresentar linguagem clara, precisa e estar adequado às normas gramaticais e estruturais (coesão, coerência, sequenciação, etc.) no desenvolvimento das ideias. No que se refere ao desenvolvimento contemporâneo, o autor deve esmerar-se para relacionar o conteúdo proposto e mostrar abordagens atuais deste acontecimento.
- iii) Desenvolvimento teórico interdisciplinar: ao desenvolver um determinado conteúdo, o autor deverá levantar hipóteses e descobrir que abordagens do conteúdo são possíveis de serem relacionadas a outras, pelo menos explicitamente, duas disciplinas.²⁶
- iv) Propostas de atividades (distribuídas ao longo de todo o desenvolvimento): as atividades devem permitir com que os alunos aprofundem os conhecimentos do conteúdo desenvolvido no *Folhas*. Por isso, devem ser provocativas, instigantes, reflexivas, mobilizadoras e estarem sempre relacionadas ao problema inicial, indicando e encaminhando os alunos à pesquisa.

²⁶ Em relação ao relacionamento interdisciplinar, o manual de produção do *Folhas* apenas apresenta as seguintes informações: “(...) além de tratar o conteúdo na ótica da sua disciplina, o autor deve tratá-lo, ainda, na ótica de outras duas disciplinas. Frisamos a necessidade do autor, ao desenvolver o conteúdo, explicitar como outras disciplinas tratam o objeto de estudo contemplado. Relacionar o conteúdo a outras disciplinas não significa apenas mencioná-las ou remeter para que os alunos consultem a Internet, livros, ou determinado professor. Elas devem ser realmente contempladas no desenvolvimento do texto” (PARANÁ, 2004a, p. 9).

- v) Referências: os professores-autores devem, cuidadosamente, fazer as referências e dar créditos às citações, às imagens, aos textos e/ou fragmentos de textos utilizados no *Folhas*, respeitando a lei de direitos autorais e propriedade intelectual.

A produção do *Folhas* se caracteriza, segundo Nery (2008), como um espaço de formação continuada permanente e não pontual, tanto do professor que produz o texto, quanto dos colaboradores (professores da mesma disciplina em que o *Folhas* foi produzido, professores das outras disciplinas contempladas nas discussões interdisciplinares e professores que fazem, por ventura, a utilização desse material em sala de aula). Outro ponto interessante do projeto é que o professor que desejar participar poderá, a qualquer momento e quando julgar mais apropriado, se inscrever no programa e iniciar a escrita do texto didático. As informações e orientações de como proceder para a construção do *Folhas* poderão ser obtidas no Portal Dia-a-dia Educação, no *link* específico sobre o projeto, na própria escola (tomando ciência do manual de produção ou com os diretores e coordenadores, que, em tese, estão preparados para informar sobre como escrever o material, ou com outros professores que já produziram *Folhas*); com a equipe pedagógica que coordena o projeto nos NRE; com os Assessores Pedagógicos do DEB-SEED/PR.

A exemplo do OAC, o *Folhas* também passa por um processo de validação. Do início da produção até a finalização do trabalho para ser disponibilizado para o uso em sala de aula – publicado no portal para ser impresso –, o material passa por três etapas, a saber: i) no interior da escola, onde o *Folhas* é produzido e envolve outros três professores (um da disciplina a que o texto didático se destina e outros dois das disciplinas relacionadas nas discussões interdisciplinares); ii) no NRE, uma equipe formada por professores (todas as disciplinas do currículos têm representantes nesta equipe); iii) no Departamento de Educação Básica - SEED/PR, envolvendo os Assessores Pedagógicos. Em todas essas etapas, o *Folhas* poderá voltar ao seu autor para que faça as adequações sugeridas pelos avaliadores/colaboradores. Poderíamos dizer que estas etapas de produção, correção,

validação e publicação do conteúdo tornam, por meio do processo de “autoria coletiva”, o *Folhas* um dispositivo que tenta estabelecer a coesão do grupo dos professores.

A validação do *Folhas* acontece de forma circular, primeiramente, no interior da própria escola, onde o autor do texto trabalha. Ou seja, um professor ao produzir seu *Folhas* estará criando uma rede de discussão e de produção colaborativa, à medida que chama outros professores para o debate, para a colaboração e envolve os colegas no processo de validação²⁷ (revisão, correção, modificação e complementação, resultando num texto com correções conceitual e gramatical, linguagem e grau de complexidade adequados aos alunos da Educação Básica) do seu trabalho, especialmente. Nessa dinâmica, o professor-produtor, no interior da escola, apresenta para os três professores uma cópia de seu *Folhas*. A partir das orientações de validação, presentes no Manual do *Folhas*, os validadores fazem a leitura do conteúdo, atentando-se principalmente para os conceitos de sua disciplina que são priorizados e desenvolvidos no texto e também procuram analisar o material, o conteúdo, as atividades na perspectiva (linguagem adequada, grau de complexidade) do aluno. Cada validador emite um parecer descritivo, no qual registra, argumentando, todos os comentários e apontamentos feitos para mudanças e melhorias no *Folhas*.

O autor do texto recebe esses comentários em arquivo eletrônico e procede à revisão e ajustes do seu trabalho. Depois disso, o autor do texto anexa seu *Folhas*, acompanhado dos pareceres de validação, no Portal Dia-a-dia Educação, no Sistema Folhas. A partir disso, os trabalhos ficam, ainda em processo de validação, a disposição da equipe do *Folhas*²⁸ dos NRE, ao qual a escola está vinculada. No NRE, o trabalho passa por mais uma avaliação: é lido, revisado, observando, principalmente, se o autor fez as modificações e adequações sugeridas pelos validadores da primeira etapa. Além disso, é verificado se ainda restam problemas a serem resolvidos, caso haja, o *Folhas* volta ao autor

²⁷ Hoje, o DEB, responsável pelo projeto, não usa mais as expressões “validação”, “validador”, mas “colaboração”, “colaborador” por entender que a participação dos colegas é a de colaboração. Isto é, há uma espécie de parceria entre os pares envolvidos na produção do *Folhas*. Mas, nesse trabalho, optamos por continuar usando as expressões “validar”, “validador”, porque estes são os termos que constavam dos documentos que consultamos.

²⁸ Os membros dessa equipe são professores da rede e que já produziram pelo menos um *Folhas*.

para ser revisado, caso não haja, o *Folhas* segue o processo e é encaminhado para o DEB (tudo isso acompanhado de parecer descritivo da equipe do NRE). Ao DEB cabe a finalização do processo. Os assessores procedem a uma leitura cuidadosa, verificando a pertinência do trabalho e a adequação às normas estabelecidas pelo manual. Se o material é considerado adequado, este é validado e publicado no Portal e fica a disposição para o uso. Mas, se é detectada a necessidade de adequações, o trabalho é devolvido ao professor que o produziu para realizar as alterações e dar início a um novo processo.

1.2.5 O Livro Didático Público: uma produção dos professores

Na mesma esteira dos projetos anteriormente apresentados, em que a intenção é proporcionar a formação continuada de professores a partir da pesquisa e da produção de material didático, surge na SEED/PR, em 2004, um projeto de produção, impressão e distribuição de livros didáticos para o Ensino Médio do Estado. Este projeto consistiu e consiste em proporcionar aos professores a oportunidade de produzirem, no formato *Folhas*, unidades didáticas para que compiladas formem um livro didático. Foram produzidos livros, intitulados *Livro Didático Público* (LDPub), para todas as disciplinas do currículo do Ensino Médio. Segundo Hutner (2008, p. 53),

a decisão de produzir livro didático de todas as disciplinas foi tomada quando ocorreu a compra, realizada pelo governo de Estado do Paraná, (...), dos livros de Língua Portuguesa e Matemática, aprovados no Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM), (...). Naquele momento, foi definida a necessidade de contemplar as disciplinas não atendidas na primeira ação de fortalecimento do Ensino Médio, através da aquisição de materiais didáticos para os alunos. Outro fator importante, que influenciaria, então, aquela decisão de produzir o material didático, era o fato de os livros didáticos disponíveis no mercado, além de não contemplarem todas as disciplinas, não terem sido elaborados a partir das Diretrizes Curriculares Estaduais.

Pode-se depreender das palavras de Hutner que a produção do LDPub surge da intenção de ampliar a política de formação continuada e da necessidade de se ter materiais didáticos produzidos a partir das concepções presentes na DCE e que contemplassem todas as disciplinas do Ensino Médio para melhorar as condições de desenvolvimento da educação nesse nível da Educação Básica.

O então Departamento de Ensino Médio, responsável pelo projeto, em dezembro de 2004, convidou, por meio de um chamamento público, todos os professores da rede estadual para que os interessados se inscrevessem no processo que selecionaria possíveis autores de unidades didáticas que comporiam o LD Pub. Os inscritos foram avaliados em termos de currículo, experiência no magistério para o Ensino Médio, especialização na disciplina de atuação, facilidade de acesso à Internet e disponibilidade para viagens e a apresentação de um texto didático nos moldes do *Folhas*. Os selecionados iniciaram as atividades no dia 16 de junho de 2005 e tinham até 16 de dezembro do mesmo ano para concluírem as produções a que se propuseram. Para isso, eles ficaram afastados das atividades de sala de aula e, como compromisso, deveriam: produzir, ao longo de seis meses, 15 unidades didáticas no formato *Folhas*, abordando conteúdos diferentes; estar sempre em contato com os assessores do departamento responsável pelo projeto; participar dos encontros, reuniões técnicas e trabalhos *online*; entregar a produção elaborada, revisada e formatada em cópias impressa e eletrônica; realizar as adequações e modificações quando solicitadas pelos consultores e especialistas; integrar-se na validação dos trabalhos dos colegas, garantindo, assim, a proposta, a unidade e a qualidade do trabalho (PARANÁ, 2004a). É importante destacar que os professores-produtores assinaram suas produções, resguardando, assim, seus direitos autorais, porém os direitos patrimoniais foram cedidos à SEED/PR.

O processo todo foi acompanhado, externamente, por consultores. Estes eram professores de instituições de ensino superior, públicas e privadas, e tinham como função subsidiar, orientar, supervisionar a produção do material, garantindo a excelência, tanto teórica quanto prática (fundamentação e transposição didática), na escrita dos professores da rede. Os consultores também deveriam propor e organizar a sequência dos capítulos, uma vez que o LD Pub não tem um projeto editorial nem uma ordem - temática ou de complexidade - de como os conteúdos devem ser produzidos e/ou organizados no livro.²⁹ Ou seja, a função dos consultores era de estabelecer um elo entre a teoria, por vezes

²⁹ Diante dessas características, podemos dizer que o LD Pub se assemelha a uma coletânea de projetos (unidades didáticas) de ensino, diferentemente dos livros didáticos tradicionais que apresentam sequenciação e gradação nas dificuldades em seus conteúdos.

distante dos professores que não se dedicam com tanta ênfase à pesquisa, e a organização prática das atividades no material produzido (HUTNER, 2008).

Além do acompanhamento dos consultores e das equipes da SEDD/PR, os textos didáticos produzidos para comporem o LDPub passaram por um processo de validação. Depois de serem discutidos, analisados, reestruturados entre os autores e consultores, os textos passaram pela avaliação dos Assessores Pedagógicos do departamento responsável pelo projeto, que procederam à análise dos conteúdos disciplinares e interdisciplinares. Após isso, os textos, quando necessário, foram alterados, melhorados, corrigidos. Passada essa etapa, todos os materiais produzidos (*Folhas*), agora denominados capítulos do LDPub, ficaram disponíveis no Portal Dia-a-dia Educação, durante o período de três meses, para que a comunidade em geral que tivesse acesso aos textos pudesse fazer sua avaliação, sugestões e complementação *dos/nos* conteúdos propostos. Também as instituições de ensino superior, movimentos sociais organizados, sindicatos e demais segmentos da sociedade civil, por meio de correio eletrônico, tiveram a oportunidade de avaliar o material produzido (Cf. HUTNER, 2008). E somente após esse período/processo, iniciou-se a editoração, finalização, impressão e distribuição do LDPub.

A primeira edição do LDPub chegou às escolas no segundo semestre de 2006 e foi distribuído para todos os alunos matriculados no Ensino Médio do Estado do Paraná. Em 2008, o LDPub teve a sua segunda edição e hoje, concomitantemente, com os livros didáticos do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático), com o *Folhas* que pode ser impresso, está disponível para ser utilizado em sala de aula de todas as escolas do Estado do PR³⁰.

³⁰ Mesmo cientes de que a programabilidade dos conteúdos não é pré-existente ao trabalho docente, que ela é construída e se inscreve no processo e no contexto em que esse trabalho acontece, pensamos ser importante destacar que muitos professores da rede criticam o LDPub. Nessas críticas os professores dizem que ele é incompleto, não apresenta uma sequência lógica e nem um grau de complexidade que se exige para a construção do conhecimento por parte dos alunos do Ensino Médio. Análises do LDPub foram desenvolvidas por nós em trabalhos anteriores (VIEIRA-SILVA, 2009a, VIEIRA-SILVA, 2009b e VIEIRA-SILVA e ALCARAZ, 2010). Nesses textos, apontamos problemas de incongruência teórico-metodológica e erros conceituais no desenvolvimento dos conteúdos. No entanto, como discutimos nos referidos textos, reconhecemos que a pesquisa, os estudos e a atividade de produção de textos didáticos são elementos que cooperam na formação do professor e na sua valorização.

Estas ações que se desenvolveram (a produção coletiva das DCE) e que se desenvolvem (os programas de formação continuada: Grupos de estudos, APC, *Folhas*) estão contempladas no projeto de formação de professores da SEED/PR. Destaca-se que a participação em cada um desses projetos é incentivada e que, a qualquer momento, os profissionais do ensino podem se inscrever e participar nas leituras, debates e produção dos relatórios, nos Grupos de Estudo, ou na produção de material didático e pedagógico nos APC e no *Folhas*³¹. Já a participação no PDE está condicionada a fatores ligados a Carreira e aos processos de seleção que serão explicitados no próximo item.

1.3 O PDE: ESTUDO, PESQUISA E PRODUÇÃO

Como o exposto acima, a política de formação continuada da SEED/PR, desde 2003, vem tentando colocar o professor como *o e no* centro das discussões do processo formativo. Nesta direção, os planos e projetos, ao envolvê-lo, gradativamente, nas discussões, estudos e produção (construção de diretrizes curriculares e de material) procuram destacar a agentividade do professor e a sua capacidade de participar como sujeito ativo no fortalecimento de seu aporte teórico e na (re)construção de estratégias para suas práticas pedagógicas.

Em 2007³², a SEED/PR lançou efetivamente o Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE)³³ que, dentre suas ações de melhoria da educação, reforça a política de formação continuada dos professores da educação básica da rede pública do Estado. Esse programa de formação foi idealizado em 2004, durante as discussões e elaboração do novo Plano de Carreira do Magistério do PR, e instituído pela Lei Complementar 103 de 15/03/2004 e implementado pelo Decreto nº 4.482 de 14/03/2005. Os documentos que regem a organização do PDE o apontam como “um novo modelo de formação continuada

³¹ Os *Folhas* produzidos podem, a depender da avaliação do departamento de Educação Básica, ser selecionados e fazer parte da compilação de unidades didáticas no LDPub.

³² A constituição do programa data de 2006, ano da elaboração da proposta e da documentação que regem e regulamentam o PDE/PR.

³³ É importante destacar que mesmo apresentando nome e sigla semelhantes ao Plano de Desenvolvimento da Educação do Governo Federal, o PDE do Paraná, além de ser desenvolvido em esfera e contexto distintos daquele, atende a objetivos próprios e, por isso, segue uma organização diferenciada.

no qual os professores da Educação Básica teriam a oportunidade de retornar às atividades acadêmicas retomando sua formação inicial” (PARANÁ, 2007, p. 8), produzir material didático e pedagógico, implementar sua proposta de produção na escola na qual atuam e cooperar, por meio dos Grupos de Trabalho em Rede (GTR), atuando como produtores de curso e tutores *online*, com a formação continuada de outros professores da educação básica do estado.

Para apresentarmos o PDE, vamos dividir este item em três etapas. A primeira se destina às discussões da concepção, objetivos e filosofia do programa; a segunda apresentará a logística e organização das ações desenvolvidas pelo PDE e na terceira etapa apresentaremos o programa desenvolvido em 2007/2008.

1.3.1 O PDE: concepção, objetivos e filosofia

O PDE é um programa de formação continuada que busca, por meio de “um conjunto de atividades organicamente articuladas, definidas a partir da necessidade da educação básica”, aproximar este nível de educação do ensino superior, estabelecendo parcerias na busca pela formação, valorização dos professores e pela melhoria da qualidade do ensino público do estado (PARANÁ, 2007, p. 7).

Para atender a esse dispositivo, este programa tem em seu bojo os seguintes pressupostos: a) reconhecimento dos professores como produtores de objetos de ensino e de aprendizagem; b) organização de um programa de formação continuada que atenda às reais necessidades da educação básica; c) superação do modelo de formação continuada que acontece de forma verticalizada, homogênea, fragmentada e descontínua; d) integração entre educação básica e a educação superior; e) estabelecimento de condições efetivas para a criação de espaços, no interior da escola, para o debate e a construção coletiva de conhecimentos; f) consolidação de espaços, sustentados por suportes tecnológicos, para a consolidação das discussões teóricas e práticas entre os professores-PDE³⁴ e os demais professores da rede de ensino (PARANÁ, 2007).

³⁴ Essa é a denominação dada aos professores que participam desse Programa de formação continuada.

Ao analisarmos esses pressupostos, percebemos que o PDE é um programa que pretende, por um lado, proporcionar aos professores um processo de formação continuada que seja mais sólido (proporciona ao professor o estudo, a pesquisa e a produção de material didático) e mais coerente com as reais necessidades da educação básica (o professor tem a oportunidade de relacionar a sua prática de sala de aula com as discussões teóricas desenvolvidas na academia) e, por outro, fortalecer a faceta integradora entre os diferentes níveis de ensino, como também o estabelecimento de comunidades de discussão e de trocas de experiências.

O PDE, nesse sentido, é avaliado pela própria gestora (SEED/PR), pela Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior - SETI, pelas Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES)³⁵ do Estado – parceiras no desenvolvimento do programa – e pelos professores como uma política educacional inovadora. Esta avaliação demonstra que

ao optar pela implantação do (...) PDE, um Programa de Formação Continuada que não encontra modelos públicos similares, a educação paranaense, mais uma vez, mostra-se inovadora, coerente na perseguição à utopia da educação de fato universal, democrática, transformadora e de qualidade. A parceria com as Instituições Públicas de Ensino Superior do Paraná decorre da percepção de que a essência do Programa encontra ressonância na reflexão pedagógica crítica nelas produzida. Dessa forma, acreditamos que estamos construindo um Programa que ultrapassa os limites da ação proposta, pois viabiliza uma real integração entre a formação inicial e a formação continuada dos egressos da graduação, que poderá resultar em outras parcerias ainda mais promissoras (PARANÁ, 2007, p. 8).

³⁵ A primeira edição do PDE teve a parceria das duas universidades federais (Universidade Federal do Paraná – UFPR, Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR) e das cinco universidades estaduais (Universidade Estadual de Londrina – UEL, Universidade Estadual de Maringá – UEM, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG e Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná – UNICENTRO). A partir da segunda edição do programa, 2008, outras sete instituições públicas de ensino superior firmaram parceria com a SEED/PR e passaram também a fazer parte do PDE. Elas são: Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP, Escola de Música e Belas Artes do Paraná – EMBAP, Faculdade de Artes do Paraná – FAP, Faculdade Estadual de Ciências e Letras de Campo Mourão – FECILCAM, Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Paranaguá – FAFIPAR, Faculdade Estadual de Educação, Ciências e Letras de Paranaíba – FAFIPA, Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de União da Vitória – FAFIUUV.

Para atender a estes propósitos, o programa, segundo os documentos que o constitui, tem como principal objetivo proporcionar condições necessárias (subsídios teórico-práticos) aos professores para o desenvolvimento de ações educacionais sistematizadas. Para isso, estão em foco outros objetivos que podem ser sistematizados da seguinte maneira: i) proporcionar e estimular a formação continuada ao longo da carreira; ii) articular e nortear as políticas e as diferentes formas de formação continuada; iii) proporcionar mecanismos para que as escolas sejam referências *das* e *nas* reflexões e ações educativas (PARANÁ, 2007).

Nesta direção, esse conjunto de objetivos demonstra que este Programa visa à formação permanente dos educadores e, principalmente, está preocupado com o real aprendizado dos estudantes em sala de aula, direitos assegurados por lei, mas que, em muitos casos, se “perdem em atividades isoladas e fragmentadas, conduzidas por interesses imediatos e apenas como respostas às demandas do mercado” (PARANÁ, 2007, p. 7). Para isso, o PDE se propõe a fortalecer a relação entre a teoria e a prática no exercício das atividades docentes. Assim, essa proposta busca respaldo na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), n. 6394/96. O Art. 67 da LDB aponta para a necessidade da associação entre a teoria e prática e também para a formação do professor em serviço. A Lei prevê, também, que os profissionais da educação devem ter garantido espaço, na carga horária, para estudos, para planejamento e para avaliação, além, é claro, de serem valorizados pelos sistemas de ensino.

Estar de acordo com a Lei é um desafio para os sistemas educacionais, pois tão importante quanto oferecer o acesso democrático à educação pública, é oferecê-la com qualidade (PARANÁ, 2007). O PDE, nessa direção, pretende ser um programa de formação que supera as ações isoladas, fragmentadas, desarticuladas, descontínuas e desvinculadas da prática dos professores e, conseqüentemente, da escola, como vinham acontecendo nas décadas de 80 e de 90 do século passado (PARANÁ, 2007). Para isso, assume-se que o Programa vê o professor produtor de MD como um elemento que busca contribuir para o seu processo formativo a partir das experiências teóricas e práticas com as quais teve contato ao longo de sua carreira.

Para atender a essa ideologia, o PDE se constitui em um modelo de formação continuada que se organiza por meio de atividades presenciais nas universidades parceiras do Programa e por atividades semipresenciais mediadas por suportes tecnológicos. Nesse conjunto de atividades, o professor tem oportunidade de retomar as atividades acadêmicas de sua formação inicial (fazer pesquisas e produzir material didático), estar, também, em constante contato com seus pares, contribuindo para que a discussão, no interior das escolas, fortaleça a construção do conhecimento por meio de atividades colaborativas. Esta inter-relação (professor-PDE \longrightarrow orientadores das IPES \longrightarrow professores da rede) é concebida a partir da ideia de “Formação Continuada em Rede”. Sobre isso, o documento síntese (PARANÁ, 2007, p. 13) diz que

no âmbito desse Programa, compreende-se como **Rede** o movimento permanente e sistemático de aperfeiçoamento dos professores da rede de ensino estadual. Seu objetivo é instituir uma dinâmica permanente de reflexão, discussão e construção do conhecimento. Nesse processo, o professor é um sujeito que aprende e ensina na relação com o mundo e na relação com outros homens, portanto, num processo de Formação Continuada construída socialmente. Objetiva-se que essa inter-relação provoque efeitos tanto na Educação Básica como no Ensino Superior, tais como: redimensionamento das práticas educativas, reflexão sobre os currículos das Licenciaturas e sua avaliação e demais discussões pertinentes. Esse novo modelo de Formação Continuada também objetiva fortalecer a articulação entre os dois níveis educacionais, ou seja, entre a Educação Básica e o Ensino Superior, tais como: redimensionamento das práticas educativas, reflexão sobre os currículos das Licenciaturas e sua avaliação e demais discussões pertinentes. Esse novo modelo de Formação Continuada também objetiva fortalecer a articulação entre os dois níveis educacionais (...). (ênfase no documento).

Para que isso se efetive, o professor-PDE cumpre uma grade de atividades que compreende um programa de estudos (participação em cursos, seminários e simpósios oferecidos pelas IPES, encontros, eventos e cursos oferecidos pela SEED/PR) e de elaboração de ações interventivas na realidade escolar³⁶. Os fundamentos político-pedagógicos do programa que sustentam essas atividades estão sob a ótica da proposta das

³⁶ Essa programação será melhor explicitada na sequência.

Diretrizes Curriculares para a Educação Básica da SEED/PR. A saber, estes fundamentos são:

a) compromisso com a diminuição das desigualdades sociais; b) articulação das propostas educacionais com o desenvolvimento econômico, social, político e cultural da sociedade; c) defesa da educação básica e da escola pública, gratuita de qualidade, como direito fundamental do cidadão; d) articulação de todos os níveis e modalidades de ensino; e) compreensão dos profissionais da educação como sujeitos epistêmicos; f) estímulo ao acesso, à permanência e ao sucesso de todos os alunos na escola; g) valorização do professor e dos demais profissionais da educação; h) promoção do trabalho coletivo e da gestão democrática em todos os níveis institucionais; i) atendimento e respeito à diversidade cultural (PARANÁ, 2007, p. 15).

Esta proposta de formação, com base nesses pressupostos, procura assumir o desejo de encaminhar, a partir da educação de qualidade, a verdadeira prática da cidadania, vendo o cidadão (professor e o aluno em sala de aula) não como mero participante da sociedade de seu tempo, mas como um sujeito capaz de pensar e construir “a sua própria formação e participar ativa e criticamente de um projeto de interesse coletivo” (PARANÁ, 2007, p. 16). Para isso, a organização do Programa prevê o afastamento do trabalho (sala de aula) para que o professor-PDE se dedique aos estudos.

1.3.2 O PDE: estrutura e organização

1.3.2.1 Estrutura

Para atender aos dispositivos das concepções pedagógicas e do desenvolvimento técnico, o PDE apresenta uma organização logística que coaduna um departamento na SEED (coordenação estadual do programa, com equipe pedagógica, técnica e administrativa), equipes (dois técnicos-pedagógico) em cada um dos 32 NRE do estado e com 14 coordenações regionais presentes nas IPES (um coordenador e um técnico-administrativo).

Os membros desta equipe organizacional, cada um com sua função, fazem com que o PDE se desenvolva. Resumidamente, cada uma dessas equipes desenvolve o seguinte: Coordenação PDE-SEED (Equipe Pedagógica e Técnico-Administrativa)

responde pela organização, administração e coordenação das ações que se desenvolvem no âmbito geral do Programa (escreve os documentos oficiais e pedagógicos e zela para que se cumpram todas as etapas do processo de formação); Especialistas da Educação (ministram palestras durante a realização dos Seminários Temáticos³⁷); Coordenação PDE-NRE (orientam, acompanham, mediam, administram, respondem tecnicamente pelas ações a serem desenvolvidas pelo professor-PDE em nível estadual, regional, local, acompanhando a implementação da proposta do professor na escola; mantém contato com a coordenação do PDE nas IPES); Coordenação PDE-IPES (administram as atividades desenvolvidas na Universidade, acompanhando o desenvolvimento dos cursos e das orientações oferecidos e respondendo pela relação entre o professor-orientador e a SEED); Professor-orientador (orientar os professores-PDE na elaboração dos Planos de Trabalho, Material Didático e Curso do Grupo de Trabalho em Rede - GTR); Professor-PDE (desenvolve as atividades: estudos e produção, implementa o projeto na escola, produz e ministra, tutorando, o GTR, cooperando, também, com a formação de outros professores que, por sua vez, podem colaborar, por meio dos comentários e contribuições durante o GTR com, possíveis, alterações nos trabalhos desenvolvidos pelo professor-PDE).

A descrição nos leva a entender que o PDE é um programa de formação continuada que mobiliza um conjunto de ações organicamente articuladas. O funcionamento dessas ações envolve muitos sujeitos que, interligados, podem cooperar para a construção de mecanismos de melhorias para a educação pública *no e do estado*. Estas ações, devidas a magnitude do Programa, precisam funcionar como uma engrenagem, em que cada envolvido realiza, a seu tempo, a ação que lhe compete para que o professor-PDE transite pelas etapas do processo de formação e realize com competência todas as atividades que lhes são incumbidas.

1.3.2.2 Organização

Como anunciamos anteriormente, o PDE está atrelado ao Plano de Carreira dos professores da Rede Estadual do Paraná. Devido a isso, a participação neste Programa de

³⁷ Mais a frente, explicitaremos as atividades desenvolvidas pelo professor-PDE.

Formação Continuada possibilita a ascensão para o Nível III do Plano de Carreira do Magistério Paranaense (Apendice 2). Por isso, a participação no PDE segue algumas regras e determinações que passamos a explicitar na sequência.

Para participar do PDE, o professor deverá estar no Nível II, Classe 11 do Plano de Carreira (considerado até 2003, o nível máximo na Carreira e era atingido com aproximadamente quinze anos de trabalho efetivo no Magistério do estado³⁸) e em pleno exercício da função. Assim, o professor que se encontra nessa situação funcional poderá ingressar, por meio de processo seletivo, no PDE e participar das atividades formativas oferecidas pelo programa³⁹. São oferecidas vagas para as 17 áreas que compõem o currículo das escolas estaduais do estado.⁴⁰ Os professores aprovados e classificados dentro do número de vagas ofertadas a cada edição do programa têm a oportunidade de, durante dois anos (no primeiro afastam-se em 100% das atividades na escola e no segundo em 25%), voltar à universidade mais próxima de suas residências, estudar, pesquisar e, orientados por um professor mestre ou doutor das IPES, produzir material didático-pedagógico, implementar as propostas de intervenção pedagógica nas escolas, produzir e desenvolver, a distância, um curso de formação para outros professores. Nessa direção, o PDE, como um programa de formação continuada, articula, como já dissemos, diversos setores da educação pública do estado.

Para isso, o processo inicia-se na seleção dos professores que poderão participar do programa e segue uma grade constante e repleta de atividades que deverão ser cumpridas de forma presencial e semipresencial (estas mediadas por suporte tecnológico) desenvolvidas durante os dois anos de curso. Estas etapas e atividades do curso de formação são:

1. O professor inscreve-se e participa do processo de seleção, se aprovado torna-se professor-PDE;

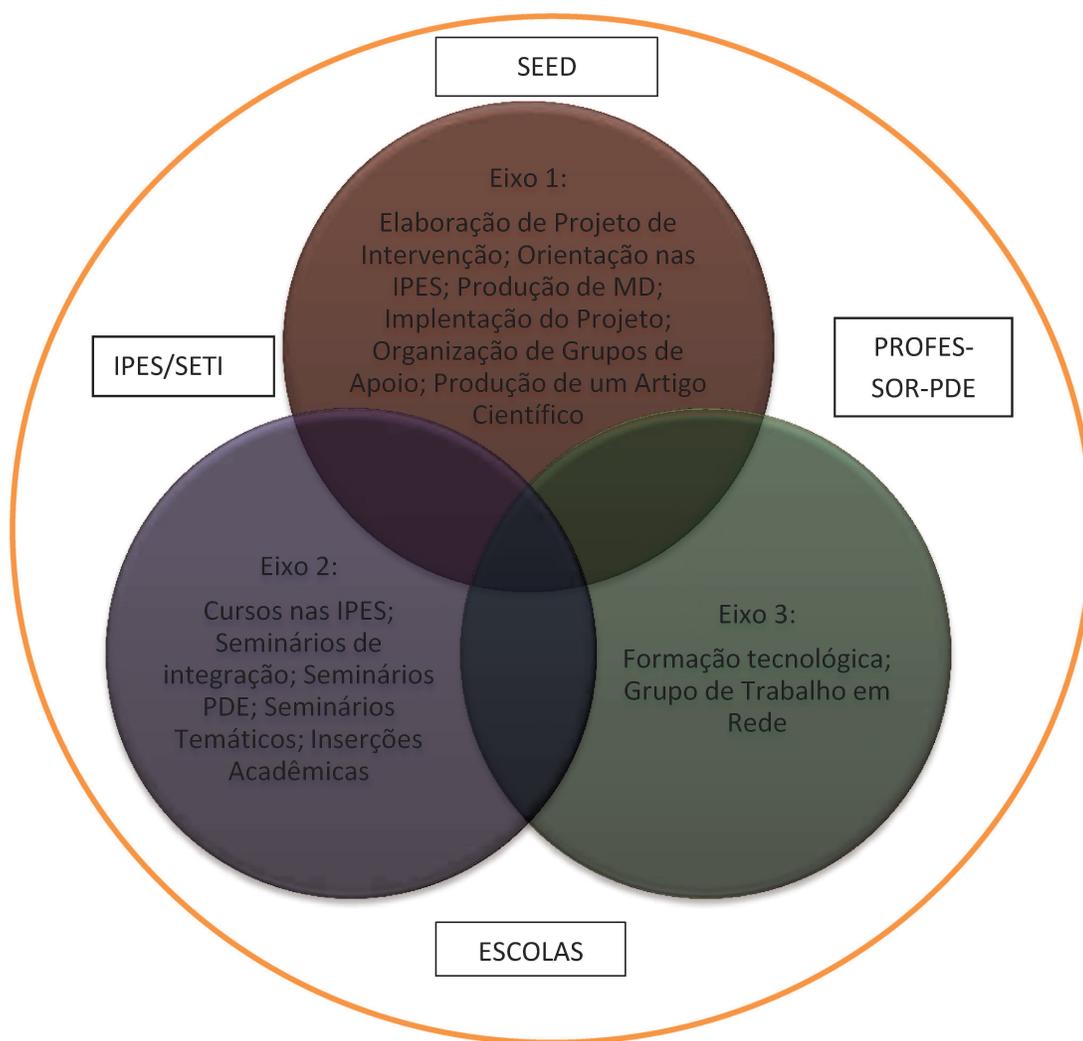
³⁸ Maiores esclarecimentos podem ser visualizados nos Apendices 1 e 2.

³⁹ O processo seletivo e as atividades realizadas pelos professores, especialmente no PDE 2007/2008, serão apresentados no próximo item deste capítulo.

⁴⁰ O Número de professores que participaram do PDE 2007/2008 estará especificado também no próximo item.

2. Como professor-PDE, participa e realiza atividades organizadas no Plano Integrado de Formação Continuada que compreende três eixos intercalados, em que as atividades se integram e se articulam durante o programa⁴¹. Esses eixos são: i) “atividades de integração teórico-práticas”; ii) “atividades de aprofundamento teórico”; iii) atividades didático-pedagógicas com a utilização de suporte tecnológico” (PARANÁ, 2007, p. 3).

Acompanhemos a Ilustração 1, abaixo, que mostra a organização do Plano Integrado de Formação Continuada:



⁴¹ A descrição separada se deve a questões de apresentação e de clareza do processo.

Ilustração 1: Plano Integrado de Formação Continuada

Fonte: Paraná (2007).

i) **Atividades que compreendem o Eixo 1:**

- a elaboração de um projeto de intervenção pedagógica na escola (atividade que será realizada sob a orientação do professor-orientador das IPES);
- o processo de orientação nas IPES (momentos de encontros com os professores-orientadores em que devem ser discutidos os encaminhamentos de cada atividade/produção a ser realizada pelo professor-PDE no âmbito do Programa. Os orientadores, com base nesse acompanhamento, emitirão os pareceres sobre a produção dos professores-PDE);
- a produção de material didático (OAC, ou um *Folhas* ou outros gêneros de materiais, tais como roteiros de programas e vídeos com documentários para serem inseridos na TV Paulo Freire e TV Educativa do Estado ou, ainda, livros e mapas. Este material é elaborado sob a orientação dos professores das IPES)⁴².
- a implementação do projeto de intervenção pedagógica na escola (desenvolvimento, na escola ou com algumas turmas de alunos, das atividades produzidas nos MD);
- a organização de grupos de apoio à implementação do projeto de intervenção pedagógica (o professor-PDE poderá organizar em sua escola grupos de estudo e de apoio para potencializar a implementação de seu projeto);
- a produção de um artigo científico (trabalho acadêmico, abordando questões relativas à sua trajetória na formação continuada no PDE. O conteúdo a ser abordado no artigo deverá ser decidido com o professor-orientador).

ii) **Atividades que compreendem o Eixo 2:**

- cursos nas IPES (Fundamentos da Educação, Metodologia da Pesquisa, cursos das disciplinas específicas da área do professor-PDE. Estes cursos devem estar relacionados às bases teóricas e metodológicas das DCE);

⁴² É importante destacar que qualquer um desses materiais deverá ter como foco o desenvolvimento de atividades a partir dos conteúdos disciplinares do currículo regidos pelas DCE.

- seminários de integração (espaço de integração entre os professores-PDE, conhecimento das propostas e os fundamentos político-pedagógicos do Programa)
- seminários PDE (eventos regionais realizados no início de cada período – semestre – para esclarecer os professores-PDE sobre as especificidades das ações que serão desenvolvidas);
- seminários temáticos (promovem a discussão de temas núcleos sobre os processos de ensino na atualidade e integram os professores-PDE);
- inserções acadêmicas (participação, como ouvintes e/ou como apresentadores de trabalhos, em seminários e eventos - congressos, simpósios, encontros etc. – acadêmicos)

iii) **Atividades que compreendem o Eixo 3:**

- cursos na área tecnológica⁴³ (conhecimentos básicos de informática - ferramentas de elaboração e editoração de textos, montagem e apresentação de trabalhos, organização de dados; curso de internet – navegação, pesquisa, utilização de correio eletrônico); formação na área da educação a distância;
- preparar e desenvolver, como tutores, um curso a distância - Grupo de Trabalho em Rede (GTR) - a um grupo composto por até 25 outros professores da rede. Esta atividade é mediada *pelo e no* ambiente Moodle⁴⁴ e tem como objetivo proporcionar ao professor PDE divulgar, debater e expor os conhecimentos produzido ao longo de seu curso de formação continuada, além de cooperar com a formação de outros professores, atendendo a uma das concepções do programa “Formação Continuada em Rede”.

Esse conjunto de atividades desenvolvido pelos professores-PDE pode possibilitar o fortalecimento, como anunciado pelos princípios do próprio Programa, da relação entre a teoria e a prática no desenvolvimento da construção dos conhecimentos dos

⁴³ É importante destacar que, segundo o Portal Dia-a-Dia Educação da SEED/PR, as 2.100 escolas e colégios estaduais contam com um laboratório de informática com acesso à internet via banda larga, por meio do Programa Paraná Digital – PRD; cada sala de aula conta com uma TV de 32 polegadas – A TV PENDRIVE – utilizada pelos professores como recurso metodológico/tecnológico em suas aulas.

⁴⁴ Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment.

saberes profissionais desses professores. Além disso, as atividades também podem cooperar para a aproximação do desenvolvimento das atividades em sala de aula daquilo que é organizado e orientado pelas DCE.

1.3.3 O pano de fundo: programa de formação continuada – PDE 2007/2008

O PDE, como vimos acima, tem entre seus principais objetivos o aperfeiçoamento permanente e a qualificação sistemática dos professores da educação básica do Paraná, tendo como meta a melhoria na qualidade de ensino público do Estado.

Para a primeira turma foram ofertadas 1.200 vagas distribuídas, segundo um critério de proporcionalidade entre o número de professores concursados nas disciplinas e o número de vagas ofertadas no PDE, nas 13 áreas do conhecimento que compõem a grade curricular da Educação Básica regular no Paraná mais as disciplinas que fazem parte do Ensino Médio Técnico, vagas para a equipe pedagógica e administrativa das escolas e para a Educação Especial, conforme mostra a Tabela 01.

Tabela 01: Distribuição de vagas PDE por área/disciplina

Nº	Área/disciplina	Nº de vagas 2007/2008
1	Português	200
2	Matemática	160
3	Geografia	80
4	História	110
5	Ciências	80
6	Educação Física	90
7	Arte	40
8	Física	30
9	Química	30
10	Biologia	30
11	Filosofia	10
12	Sociologia	10
13	Pedagogia ⁴⁵	130
14	Língua Estrangeira Moderna	80
15	Disciplinas Técnicas ⁴⁶	20

⁴⁵ Mantivemos a mesma nomenclatura apresentada nos documentos do PDE. Pedagogia não é disciplina curricular do estado, mas se refere aos profissionais formados em Pedagogia e que trabalham como orientadores e/ou coordenadores educacionais nas equipes pedagógicas das escolas.

⁴⁶ Disciplinas específicas dos cursos de Ensino Médio Técnico (Técnico Ambiental, Técnico em Enfermagem, Formação Docente, Técnico em Contabilidade, Técnico em Administração etc.).

16	Gestão Escolar ⁴⁷	50
17	Educação Especial ⁴⁸	50
Total Geral		1.200

Fonte: Relatório - PDE/SEED (PARANÁ, 2010).

Para a primeira turma, o processo de seleção dos professores foi coordenado e executado pela Coordenadoria de Processos Seletivos da Universidade Estadual de Londrina – COPES/UEL e aconteceu em duas etapas, a saber: primeira – prova objetiva (com questões relacionadas a conhecimentos de LP e da área de atuação do professor-candidato) e prova de produção de texto (elaboração de um texto no gênero “pré-projeto de intenção de pesquisa”)⁴⁹, de caráter eliminatório e classificatório; segunda – prova de títulos (avaliou-se os certificados de participação em cursos e eventos de aperfeiçoamento e/ou formação continuada, títulos obtidos em outros cursos de graduação, além daquele utilizado para o suprimento do cargo, e de títulos obtidos em cursos de pós-graduação *lato* ou *stricto sensu*), de caráter classificatório.

Os professores aprovados e classificados dentro do número de vagas iniciaram as atividades de estudo em março de 2007 e concluíram o curso em dezembro de 2008. Durante esse período de formação continuada, os professores realizaram diversas atividades, computando uma carga horária total de 808 horas distribuídas conforme mostra a Tabela 02, a seguir:

Tabela 02: Programação das atividades do Professor-PDE 2007/2008

1º Período: 05/03/2007 a 06/07/2007		
Nº	Atividades	CH
1	Aula inaugural	8
2	Elaboração do Plano de Trabalho	64
3	Curso Geral 1	64
4	Curso Geral 2 ⁵⁰	64

⁴⁷ Profissionais (professores) que fazem parte da Administração das escolas – Diretores ou Diretores auxiliares.

⁴⁸ Vagas destinadas aos profissionais que trabalham em escolas que atendem alunos com necessidades especiais, ou aos professores que atuam em disciplinas específicas da Educação Especial, Libras, por exemplo, na educação inclusiva.

⁴⁹ Só se avaliou a prova de produção de texto do candidato que teve, no mínimo, 50% de acerto nas questões da prova objetiva

⁵⁰ Curso Geral 1 e Curso Geral 2 são seminários que aconteceram em diferentes regiões do estado. Nesses cursos, os professores das diferentes disciplinas acompanharam palestras sobre educação, ensino e aprendizagem, avaliação, currículo, etc.

5	Seminário Temático 1	16
6	Encontros por Áreas	16
7	Encontros de orientação	16
8	Encontros Regionais	8
9	Capacitação Moodle	16
Total		272
2º Período: 23/07/2007 a 18/12/2007		
Nº	Atividades	CH
1	Curso Específico 1	64
2	Curso Específico 2 ⁵¹	64
3	Seminário Temático 2	16
4	Encontro por Áreas	16
5	Encontros de Orientação	16
6	Elaboração de Material Didático	64
7	Grupo de Trabalho em Rede – GTR	32
8	Disciplina Optativa	64
Total		336
3º Período: 04/02/2008 a 04/07/2008		
Nº	Atividades	CH
1	Encontros de Orientação	16
2	Grupo de Trabalho em Rede – GTR	32
3	Implementação do Projeto	64
Total		112
4º Período: 21/07/2008 a 18/12/2008		
Nº	Atividades	CH
1	Encontros de Orientação	16
2	Elaboração do Trabalho Final do PDE – Artigo Científico	64
3	Seminário de Encerramento do PDE	8
Total		88
Carga Horária Total		808

Fonte: Relatório - PDE/SEED (PARANÁ, 2010).

A Tabela 02 nos mostra que as atividades desenvolvidas pelos professores foram variadas e intensas. Segundo a listagem de atividades apresentada nessa Tabela, podemos concluir que elas podem ser classificadas em: i) aquelas que foram comuns e envolveram todos os participantes, independentemente da disciplina em que atuam, e que aconteceram de forma centralizada (aula inaugural, seminário temático 1 e 2, encontros regionais, seminário de encerramento); ii) aquelas que foram comuns a todos os

⁵¹ Curso Específico 1 e Curso Específico 2 são estudos, leituras e discussões específicas de cada disciplina e aconteceram em forma de: cursos de extensão, vagas ofertadas, como alunos especiais/ouvintes, em disciplinas da graduação ou da pós-graduação.

professores, independente da disciplina em que atuam, mas que aconteceram de forma descentralizada (curso geral 1 e 2, encontros regionais, capacitação *moodle*); iii) aquelas que foram comuns a professores de uma mesma disciplina e que aconteceram de forma centralizada (encontros por área); iv) aquelas comuns aos professores de uma mesma disciplina, mas que aconteceram de forma descentralizadas e com temáticas diferentes a depender da IPES onde o professor-PDE realizou o seu curso, de sua área de interesse dentro da disciplina de atuação e do orientador (cursos específicos, disciplina optativa); v) aquelas que aconteceram de forma individual e/ou com a participação do orientador (elaboração do plano de trabalho, encontro de orientação, elaboração do material didático, grupo de trabalho em rede – GTR, implementação do projeto, elaboração do trabalho final – artigo científico).

No âmbito geral do PDE desenvolvido no biênio 2007/2008, concluímos, a partir das informações prestadas pelo *Relatório de Ações: PDE – 2006 a 2010* (PARANÁ 2010), que 42,2%, de um total de 2.000 professores ingressantes, não concluíram o programa. Ou seja, dos 2.000 professores ingressantes 1.156 (57,8%) realizaram todas as atividades, receberam a devida certificação chancelada pela SEED/SETI e adquiriram o direito de serem promovidos ao Nível III da carreira do magistério público estadual do Paraná. O número de não concluintes é expressivo, mais de 42%, e mereceria um estudo analítico e explicativo por parte da coordenação do Programa. No entanto, não encontramos no referido relatório de ações do PDE nenhuma informação e/ou explicação sobre os motivos que levaram esses professores a não concluírem o curso de formação.

Ainda no âmbito geral, é interessante apresentarmos o número de produções, de professores e alunos que foram atingidos direta e indiretamente com a realização do PDE 2007/2008. Diretamente estiveram envolvidos, do início ao fim das atividades, 1.156 professores que produziram material didático, implementaram os projetos em suas escolas e produziram os artigos científicos, conforme nos mostra a Tabela 03, abaixo.

Tabela 03: Número de produções do PDE 2007/2008

Produção/Atividade	Número
Materiais didáticos (publicados online)	1.156
Projetos de Implementação nas Escolas	1.156
Artigos Científicos (publicados online)	1.156

Fonte: Relatório - PDE/SEED (PARANÁ, 2010).

As produções didáticas se constituem em materiais diversos, tais como: *Folhas*, OAC, Cadernos Pedagógicos, Caderno Temático, Unidade Didática, Material Multimídia, Produção de *Softwares* Educativos, Atlas e Mapas, que foram utilizados por seus produtores no momento da implementação do projeto em suas escolas. Esses materiais, tais como os artigos científicos, estão disponíveis no portal institucional da SEED/PR e podem, portanto, serem acessados e utilizados por outros professores da rede.

De forma indireta, por meio das atividades desenvolvidas nos GTR⁵², da implementação e divulgação dos materiais didáticos e dos projetos nas escolas, podemos dizer que o PDE 2007/2008 teve uma abrangência significativa na Rede Pública Estadual de Ensino. Vejamos a Tabela de número 04.

Tabela 04: Número de envolvidos indiretamente no PDE 2007/2008

Envolvidos	Número
Professores participantes dos GTRs	8.925⁵³
Professores envolvidos nos projetos de implementação	500
Gestores da Rede envolvidos	55
Alunos envolvidos	31.530
Total dos envolvidos indiretamente	41.010

Fonte: Relatório - PDE/SEED (PARANÁ, 2010).

A apresentação e descrição realizadas até aqui se referem ao universo total dos envolvidos, direta e indiretamente, com as atividades formativas desenvolvidas durante o PDE 2007/2008. Como nosso objetivo é estudar, especificamente, a formação continuada dos professores de LP, reservamos para o capítulo 4, o de metodologia, um olhar mais direcionado para as produções realizadas no âmbito dessa disciplina e, dentro desse conjunto, para as produções desenvolvidas pelos professores participantes de nossa pesquisa.

⁵² O GTR é atividade integrante, portanto obrigatória, do processo de formação do professor PDE e se constitui na disseminação, aos seus pares, de seus estudos, leituras e de sua produção. A participação dos demais professores da Rede Estadual de Ensino nos GTR é voluntária.

⁵³ Este número se refere aos professores da Rede Estadual de Ensino que concluíram todas as atividades propostas durante a execução dos GTR. No entanto, o número de inscrito foi maior, atingindo a marca de 22.706 professores, segundo o relatório (PARANÁ, 2010).

2 CONTANDO OS FIOS: ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO PARANÁ – 1980 A 2012

Existe um único lugar onde o ontem
E o hoje se encontram, se reconhecem
E se abraçam, e este lugar é o amanhã.
(Eduardo Galeano)

Neste capítulo, apresentaremos parte da história dos currículos que regeram o ensino de LP no estado do Paraná entre os anos de 1980 e 2012. Essa apresentação que pretende focar na descrição dos aspectos teóricos e metodológicos do ensino de LP presentes nos currículos, especificamente, nos ajudará a compreender melhor as escolhas e as maneiras como os professores, participantes desta pesquisa, organizaram os temas de língua/linguagem em seus MD.

A história do ensino de LP na educação pública do Paraná, como a de muitos outros estados brasileiros, se confunde com a história do ensino de LP no Brasil⁵⁴ e ao (re)contá-la aqui, em muitos momentos, estaremos também falando de histórias semelhantes que aconteceram em outras partes de nosso país que vivenciaram momentos políticos, ideológicos e sociais semelhantes aos desse Estado.

Os anos oitenta são decisivos nas mudanças históricas ocorridas no país. Nos primeiros anos desta década, assiste-se a grandes mudanças políticas, sociais, econômicas e ideológicas: abertura política e a (re)democratização do país, as intensas manifestações em torno das eleições diretas, eleição de Tancredo Neves para presidente do Brasil, pondo fim ao período ditatorial. Enfim, “novos ares”, prenhes de sonho e de grandes mudanças, pairavam sobre o país. Na educação, não podia ser diferente. Todo o fechamento político e ideológico que “engessava” a escola nas décadas anteriores passou por reavaliações e novos discursos e encaminhamentos para o ensino começaram a surgir.

⁵⁴ Para um aprofundamento na discussão sobre o ensino de Língua Portuguesa no Brasil ver, por exemplo, Bunzen (2009), Rojo (2006[2000]), Soares (2002), Torquato (2003), Marinho (2001) e, especialmente sobre a construção dos currículos de LP da década de 1980 no Paraná, Athayde Júnior (2006) e para o conhecimento de um panorama mais geral do currículo e ensino de LP no Paraná, Vieira-Silva (2009b).

Nesta direção, no campo da educação, essas mudanças são também um marco. Com a concepção de *pedagogia histórico-crítica*, a educação defende uma nova proposta, cujo interesse estava voltado para a atividade humana e sua realização na sociedade. À escola cabia divulgar o conhecimento/conteúdo histórico e socialmente produzido, contribuindo para a transformação social. Arroyo (2001), nessa linha, apregoa que grande parte das mudanças na educação, que passaram a acontecer na década de 1980, é fruto do movimento de dois grupos ligados ao ensino: dos professores que engajados na redemocratização do país acabaram por impulsionar mudanças também na educação e dos envolvidos com pesquisas e teorizações sobre o ensino e educação que, ligados aos grupos que lutaram para a abertura política, estiveram presentes e influenciaram na construção de mecanismos das renovações educacionais e pedagógicas.

Em relação ao ensino de LP, é na segunda metade dos anos 80 que as alterações começam a aparecer com grande ênfase. As disciplinas de estudo da linguagem, que nos anos 60 passaram a fazer parte do currículo das Faculdades de Letras, começam a “frutificar” e a intensificar o debate em torno da necessidade de novos olhares para o ensino dessa disciplina. Primeiramente, a *Linguística* - ao apresentar novos encaminhamentos e novas análises para o fenômeno da linguagem e do texto - e depois a *Sociolinguística* - exigindo novas posturas, conteúdo e métodos para o ensino - demonstram a necessidade de uma nova maneira de olhar a língua e seu ensino e, conseqüentemente, demonstrando a existência de uma gramática da escrita e também uma gramática da fala. Estas ideias das ciências linguísticas e os conceitos de *Linguística Textual* ampliam as possibilidades de estudos da língua, mostrando que essa política de ir além do estudo da palavra e da frase e que o texto é carregado de significações contextuais que precisam ser levadas em conta no momento da análise da língua. Ou seja,

tendo, de certa forma, suas raízes na retórica e na estilística, que, (...) tiveram presença marcante no ensino escolar de português, a linguística textual tem trazido à disciplina português uma nova maneira de tratar o texto, o que tem significado uma nova maneira de tratar a oralidade e a escrita no ensino (SOARES, 2002, p. 161).

Ainda nesse sentido, outras áreas do estudo da linguagem contribuíram significativamente para as mudanças nos encaminhamentos do ensino de língua e que exigem um movimento teórico-metodológico que abarcasse perspectivas históricas, sociológicas e antropológicas. Entre estas áreas estão a *Psicolinguística*, a *Pragmática*, a *Análise do Discurso*, aliadas às áreas de *História da Leitura e da Escrita*, a *Sociologia da Leitura e da Escrita*, a *Antropologia da Leitura e da Escrita*.

Por esta amostra, podemos perceber que o trabalho com a língua exige um processo de construção interdisciplinar do conhecimento: diversas áreas do conhecimento “dialogando” na tentativa de explicação e transformação do objeto de estudo. Isso ocorre porque os usuários da língua são seres sociais e historicamente localizados, com características próprias e que se constroem no processo dinâmico e histórico dos agentes na interação verbal, tanto na constituição social da linguagem quanto dos próprios sujeitos. Dessa forma, a concepção de língua/linguagem, nesse processo, centra-se nas questões da interação, relacionadas aos acontecimentos e usos. Isso se configura num “momento de mudanças de paradigma” (SOARES, 2002, p. 174).

Nesse sentido, podemos dizer que é, portanto, a partir das perspectivas construtivista e sociointeracionista de aprendizagem e dos avanços dos estudos da linguagem – como dito anteriormente – que no ensino de LP delineiam-se algumas transformações. A década de 80 do século passado é, por assim dizer, um marco no início dessas mudanças que se mostraram significativas no encaminhamento do ensino e da aprendizagem dessa disciplina. Essas transformações desencadearam o que se chamou de *virada pragmática*. Com esta virada, o objeto de reflexão no ensino da linguagem centra-se no uso da língua. Ou seja, a linguagem é concebida como forma de interação social e que se realiza por meio do discurso materializado no texto (oral ou escrito). Nessa concepção, as discussões teóricas assumem que o ensino de LP deve deixar de se centrar apenas no repasse de regras estruturais que se submetem a um sistema estável de língua e passe a vê-la como um trabalho entre sujeitos que fazem parte de um contexto histórico e social em situações específicas.

Assim, o centro do trabalho com a linguagem em sala de aula passa a ter também outro enfoque: a leitura, a produção de texto, a análise linguística e as práticas da oralidade ganham espaço. É também nesse momento que os estudos sobre o letramento começam a fazer parte das discussões acadêmicas no Brasil, demonstrando que outras práticas sociais, além da escola, também envolvem a escrita e que outros “lugares sociais” também cooperam para a aprendizagem da escrita ou que nesses outros “lugares sociais” também se aprende com a escrita (KLEIMAN, 1995, 2005; ROJO, 1995, 2009).

No caso do ensino e da aprendizagem de LP, grandes iniciativas e mudanças começam a aparecer. As Secretarias de Educação de Estados como Paraná e São Paulo (um pouco antes do que o PR⁵⁵), por exemplo, iniciaram discussões e construções de documentos para subsidiar o trabalho docente. As novas propostas que começaram a aparecer assumem uma postura que vê a linguagem como um lugar de interação e o objeto de estudo passa a ser, pelo menos em tese, o texto (oral e escrito), encarado como um produto sócio, histórico e discursivo. Assim, uma das primeiras produções a discutir e divulgar essa nova metodologia de ensino é *O texto em sala de aula – leitura e produção* (1984), de João Wanderley Geraldi, que reuniu textos de professores e pesquisadores que, na época, já estavam preocupados com os rumos do ensino de LP. Entre os autores dessa compilação estavam: Carlos Alberto Faraco, Sírio Possenti, Percival Leme Britto, o próprio Geraldi e outros. Rojo (2006b, p. 51-52, ênfases da autora) resume essas ideias e contexto, dizendo que:

não é nova a proposta do texto como principal unidade de ensino em sala de aula de Língua Portuguesa, para atividades de leitura e escrita. (...) [Em 2004], completou 20 anos a publicação do livro que materializou mais completamente esta proposta, *O texto na sala de aula*, de João Wanderley Geraldi.

⁵⁵ Para uma visão geral e comparativa de diferentes propostas curriculares para o ensino de Língua Portuguesa produzidas na década de 1980, especialmente no tocante à diversidade linguística (dos estados do Paraná, São Paulo, Minas Gerais, Rio Grande do Sul e Distrito Federal e da cidade de Curitiba) ver Fiad (1994). Já para uma visão mais ampla das concepções teóricas e metodológicas de diferentes propostas para o ensino de Língua Portuguesa da década de 1980 e início da de 90 (Paraná, São Paulo, Minas Gerais, Rio Grande do Sul e Distrito Federal, Santa Catarina, Rio de Janeiro, Mato Grosso do Sul e da cidade de Curitiba), ver Geraldi, Silva e Fiad (1996).

Na verdade, este deslocamento é anterior e já vinha sendo gestado, no caso do estado de São Paulo, tanto nos *Subsídios aos Guias Curriculares Nacionais* (o “verdão”) como nas *Propostas Curriculares* da elaborados pela CENP nas décadas de 70 e 80. A proposta acontece em reação tanto ao currículo cristalizado nos Guias e na prática escolar – que privilegiava o ensino de gramática e de história da literatura, em detrimento da leitura e da escrita – como à mudança do alunado, em época de democratização do acesso à escola pública. Como continuar preconizando os textos clássicos da literatura como modelos do bem falar e do bem escrever e a normalização linguística por meio do ensino de uma gramática prescritiva face à população que passava a integrar a escola?

Diante das necessidades de acesso à cultura da escrita de uma população de diferentes tipos e níveis de letramentos que na época adentrava a escola, como fazer para que esta dominasse as capacidades necessárias ao mundo do trabalho, numa sociedade que se industrializava e modernizava rapidamente?

Na disciplina de Língua Portuguesa, o privilégio do texto como unidade de ensino e o deslocamento dos objetos de ensino de conceitos ou conteúdos para eixos procedimentais – capacidades de leitura e produção de textos escritos – foi a primeira resposta dada a essas novas demandas sociais trazidas tanto pela industrialização e modernização do país como pelas novas mídias áudio visuais.

2.1 OS ANOS 80 NO PARANÁ

Os textos que compõem a coletânea de *O texto em sala de aula* serviram de material base para um curso de pós-graduação *latu senso* oferecido a professores de LP da rede pública do Estado do PR, que ocorreu na região Oeste do Estado, mais especificamente na cidade de Cascavel, e tinha como meta ampliar as discussões e formar um grupo de professores capazes de modificar suas práticas em sala de aula, tendo em vista as novas discussões sobre o ensino e a aprendizagem de LP que vinham sendo tecidas em anos anteriores a este curso.

Esses, livro e curso, reforçaram as ações de reformulação nos encaminhamentos do ensino de LP no Paraná e culminaram na reavaliação e no aprofundamento das discussões presentes no documento *Língua: Mundo Mundo, Vasto Mundo* (MMVM)⁵⁶,

⁵⁶ O título e os subtítulos do documento são metafóricos, dentre alguns destacamos: “De tudo ficou um pouco...”, “Seria uma rima, não seria uma solução”, “As palavras não nascem amarradas”, “Palavra, palavra, se me desafia, aceito o combate”. Para localizar o leitor, o MMVM apresenta um índice que procura demonstrar os conteúdos e discussões presentes no documento. Nesse índice aparecem indicações de uma possível subdivisão das ideias (“Apresentação e histórico”, “Concepções de linguagem”, “Variação

espécie de diretrizes curriculares que vinham sendo construídas desde 1983 por uma equipe de professores de LP que integravam os departamentos de ensino da SEED/PR. Após o curso⁵⁷, o referido documento passa a ser discutido e avaliado também por professores da rede. Isso demonstra que se iniciava, na educação pública do PR, um processo de participação democrática como princípio norteador de mudanças, estabelecendo uma interlocução com os professores em torno de questões político-conceituais que defendiam uma nova perspectiva para o ensino de LP (ATHAYDE JÚNIOR, 2006). Esse processo de trabalho culmina com a publicação de MMVM em 1987, sua segunda e definitiva versão⁵⁸.

Especificamente em relação ao ensino de LP, o MMVM é formado por um texto que reúne ideias, citações de produções acadêmicas, sobre linguagem e práticas pedagógicas com a língua materna que estavam sendo desenvolvidas na época, especialmente nas universidades paulistas, intercaladas com textos da equipe responsável pela escrita do documento. Essa forma de constituição do texto do MMVM se aproxima mais de “uma espécie de roteiro de leitura que, dialogando (polemizando) com a tradição, vai propor aos professores a discussão de um ‘novo discurso’ para o ensino de Língua Portuguesa” (ATHAYDE JÚNIOR, 2000, p. 104).

Nessa direção, este documento procura imprimir uma visão de ensino que leve em consideração os aspectos sociais da linguagem, concebendo a língua como um instrumento de interação entre as pessoas e do uso do texto como objeto para o ensino. Para isso, o foco principal das discussões gira em torno da variação linguística e de como a

linguística”, “Língua e gramática”, “Produção de texto”) presentes e discutidas nestes referenciais. Logo após esse (digamos, mais burocrático) índice, o documento traz a seguinte “Observação: Este índice foi organizado apenas para que o leitor tenha uma visão global do trabalho, uma vez que os temas estão citados de uma forma ampla, em função das questões que aparecerem sempre muito ligadas umas às outras, o que torna difícil a compartimentalização dos assuntos em blocos únicos. O título do trabalho e todas as sublegendas (...) foram extraídos de poemas de Carlos Drummond de Andrade, homenagem póstuma a um poeta que, com certeza, não morreu ...” (PARANÁ, 1987, p. 3).

⁵⁷ O Curso de Especialização coordenado pelo professor João Wanderley Geraldi, que até hoje é lembrado, especialmente por professores da Região Oeste do Paraná (Cascavel, Toledo, Foz do Iguaçu, Marechal Cândido Rondon, Laranjeiras do Sul, entre outras cidades), como o “Curso do professor Geraldi”.

⁵⁸ Uma análise política e crítica desse momento de produção, em que se confrontam os discursos presentes nas duas diferentes versões do MMVM (a primeira mais democrática e procurando aproximar os professores da produção do documento e das mudanças no ensino e a segunda com características discursivas mais impositivas e prescritivas), pode ser encontrada em Athayde Júnior (2006).

linguagem acontece nas diferentes situações de uso, chamando a atenção para as relações de poder que estão envolvidas nos diferentes acontecimentos comunicativos. Sobre isso o MMVM destaca que

a linguagem não é simplesmente uma atividade escolar, está muito ligada a toda atividade humana, histórica e, social e, por conseguinte, aos sistemas de valor dessa mesma sociedade. É por isso que algumas variedades têm prestígio e outras não. O que precisamos entender é que o português padrão é apenas uma variedade do português dentre muitas que existem em todos os lugares onde se fala essa língua e, do ponto de vista linguístico, não é melhor nem pior que as outras. (PARANÁ, 1987, p. 11).

A citação acima nos leva a observar que as discussões, ao mesmo tempo, enfocam questões relacionadas à variação linguística, tópico amplamente discutido na educação na época em que se produziu o MMVM, e remetem para a compreensão de uma concepção de linguagem como interação, como acontecimento social. Essa é a tônica das discussões sobre língua e ensino de língua presentes no documento: invocam e enfocam, em 16 das 26 páginas, questões relacionadas à variação linguística, centrando grande ênfase em questões da oralidade e da necessidade de se trabalhar com esse eixo de ensino na escola, e da concepção que subjaz a proposta de ensino que se delineia.

Após toda essa explanação, o MMVM procura discutir questões mais específicas sobre a prática de ensino de língua portuguesa na escola. Neste momento, vem à luz o ensino e aprendizagem da produção escrita, da leitura e da gramática (estruturas e ortografia).

Em relação à primeira, a concepção assumida é de crítica à maneira como a escola desenvolvia o ensino da escrita (“no contexto escolar, a finalidade da redação tem sido aprender a escrever simplesmente, tirando da escrita as suas funções que de fato tem” (PARANÁ, 1987, p. 20)). Ao fazer essa crítica, aponta para a necessidade de que esta atividade vai muito mais além dos “fastidiosos exercícios psicomotores” e que o aluno precisa descobrir e sentir “a ação da escrita sobre as pessoas e o seu meio, percebendo o sentido que há em se fazer isso” (PARANÁ, 1987, p. 16). Assim, assume-se o ensino da produção escrita como uma ação que deverá demonstrar aos alunos que se escreve para um fim específico, que se escreve para alguém, que os atos de linguagem são provocados por

uma necessidade e que “todo texto tem o seu porquê”, demonstrando, portanto, a finalidade social dos textos (PARANÁ, 1987, p. 20).

O tópico que se refere à leitura também segue em tom de crítica às práticas de leitura como decodificação de sinais gráficos que vinham sendo desenvolvidas na escola. Ao fazer essa crítica, o MMVM aponta para a necessidade de novos encaminhamentos para essa prática de ensino e, para isso, tomam a leitura como um processo de construção de significados e de réplica ativa (assumindo, sem mencionar as teorizações bakhtinianas) para o que está sendo lido. Ou seja, “ler é julgar, é tomar uma atitude frente à linguagem e à escrita (...) é não assumir uma postura passiva”. Além disso, aponta que a leitura é uma excelente atividade para a ampliação dos conhecimentos linguísticos e para a criação de ideias para a escrita (PARANÁ, 1987, pp. 22-25).

O ensino dos conhecimentos linguísticos, presente no item intitulado por “Língua e Gramática: ‘No meio do caminho tinha uma pedra’”, procura situar a discussão entre as diferenças conceituais e *das/nas* práticas de ensino quando se parte da concepção de “Gramática Normativa” ou de “Gramática Descritiva” da língua. Nessa direção, o MMVM centra força em mostrar que um possível caminho para o ensino desse eixo é o professor demonstrar para os alunos, por meio de descrições de diferentes exemplos de usos da língua, as melhores construções para os diferentes e diversos contextos de produção das construções linguísticas. Neste momento, interpretamos que os encaminhamentos não são claros e passa a responsabilidade para o professor, dizendo que

cada professor deve ter a sensibilidade suficiente para perceber isso a medida que as situações o exigem, selecionando os procedimentos descritivos e conclusões a que os alunos já chegaram para poder falar com eles sobre a linguagem, antes de se preocupar em tecer todo um aprendizado completo do sistema gramatical (PARANÁ, 1987, p. 19).

Pelo que apresentamos acima, é possível afirmar que há no MMVM uma intenção de ensino voltada para concepções teóricas que assumem a linguagem como um processo de interação. Em relação à concepção metodológica, mesmo que não esteja totalmente explicitada, é possível inferir que as práticas de ensino sejam conduzidas por meio de textos (oral e escrito), pois, segundo o documento “as atividades mais produtivas

para a aprendizagem real da língua [são]: a leitura, o debate, a produção de textos [escritos]” (PARANÁ, 1987, p. 19).

Um último ponto a destacar é a maneira de direcionar a metodologia de ensino que o professor poderá assumir para atingir ao proposto. Do início ao fim, não encontramos no MMVM indicações de como o professor poderá desenvolver atividades em sala de aula. Essa intenção é assumida porque pretende-se dar autonomia aos professores, não apresentando propostas “como um receituário” descendente para que seja executado em sala de aula. Isso é visível no documento que, reiteradamente, questiona (questiona-se?) “para que ensinamos o que ensinamos e para que os alunos devem aprender o que aprendem?” Ao fazer (se fazer?) essas perguntas, no nosso entender, por meio do documento, o professor é chamado ao protagonismo em seu programa de aula, pois

alijar o professor da capacidade de fazer a sua aula é também desobrigá-lo de uma construção crítica. Isso, assim como ler, escrever e falar, só se aprende exercitando, fazendo. Se recebermos os pacotes prontos, por melhores que sejam os “anjos da guarda”, por mais “aberta” e inovadora que seja a proposta, dificilmente produziremos nosso próprio pensamento, estaremos condenados à eterna reprodução de um saber alienado (PARANÁ, 1987, p. 26).

No entanto, uma manobra política do novo grupo que chega ao Governo do Estado, no final da década de 1980, implanta novo direcionamento à educação pública paranaense. Numa perspectiva política mais diretiva, este grupo determina a implantação de diretrizes curriculares coordenadas e escritas por professores da Universidade Federal do Paraná. Com isso, o documento MMVM, construído a partir de uma concepção mais democrática *dos e para os* professores, “cai por terra”.

No final do ano de 1988, a SEED/PR lançou o *Projeto de Conteúdos Essenciais do Ensino de 2º Grau* (CESG). O documento de LP foi produzido pelo professor Carlos Alberto Faraco em colaboração com o professor Paulo Venturelli (responsável pela parte de literatura). Faraco, além de ser consultor e redator final do documento, coordenou as discussões que envolveram os professores da rede que atuavam nesse nível de ensino. Mesmo sendo influenciado pelas discussões presentes no documento anterior, o CESG, polemizando com a tradição e desconstruindo práticas cristalizadas de ensino de LP,

apresenta uma linguagem, diferentemente daquela de MMVM, de tom mais assertivo e prescritivo, assume-se como a “voz oficial” de um novo discurso em torno do ensino e da aprendizagem de LP no estado e assim passa a “ditar” as regras a serem seguidas pelos professores em sala de aula. Esse discurso impositivo, característico do governo da época, é acatado pelos professores e o que está presente e discutido CESH se mostra como uma “proposta de ensino que se assume como o discurso ‘novo’, ‘moderno’, autodenominando-se de um *‘novo programa de Língua Portuguesa do 2º Grau’*”, pois se trata da produção de um especialista na área (ATHAYDE JÚNIOR, 2006, p. 124-125 – ênfase no original).

A partir da mesma linha teórica do MMVM, o CESH está embasado em uma concepção de linguagem que a toma como “**um conjunto de práticas interacionais, social e historicamente constituídas e se constituindo**” (PARANÁ, 1988, p. 5 – ênfase no original) e assumem, a exemplo do documento anterior, o texto e as práticas de leitura, escrita, oralidade e análise linguística como o centro do processo de desenvolvimento das atividades de ensino e de aprendizagem de LP. Além disso, aparece uma seção específica para tratar da avaliação escolar. Nesta, assume-se a avaliação como contínua e cumulativa; o professor teria o papel fundamental para o desenvolvimento da aprendizagem e dos resultados positivos dos alunos.

Como organização, o CESH é constituído por seções que apresentam o histórico de sua construção, um panorama sintético sobre a educação e, especialmente, sobre o ensino de Língua Portuguesa no país a partir da década de 1950, fazendo referências e condenando a maneira como a disciplina vinha sendo ensinada nas escolas. A essa maneira, o documento chama de “arcaísmo” que se “caracteriza principalmente pela sobra arremedada do ensino clássico: a gramática pela gramática (...), quando não a mera gramatiquice (...); e o trato burocrático do ler, do escrever e do falar” (PARANÁ, 1988, p. 4). O documento apresenta também a descrição dos objetivos do ensino de LP, assumindo que esta atividade deve ser vista como um mecanismo para proporcionar aos alunos o direito à educação linguística, vendo-o como uma dimensão da cidadania e, por isso, a língua/linguagem como uma interação social.

Diferentemente do MMVM, o CESH apresenta um programa de trabalho, de conteúdos e as orientações metodológicas com indicação de possíveis exercícios e estratégias para serem seguidos pelos professores para que a proposta se realize em sala de aula.

Para a leitura, são encaminhadas estratégias de leitura de textos diversos, em que se exercitam a compreensão do conteúdo, da estrutura e das opções expressivas presentes nos textos. São encaminhadas, por exemplo, propostas de atividades para a identificação das informações básicas do texto, para a elaboração de sínteses, paráfrases e paródias do que é lido pelos alunos.

A atividade de escrita é apresentada como sendo um exercício de produção de textos que devem levar em consideração o planejamento da atividade (“definição do interlocutor, assunto, objetivo, seleção de ideias, sequenciação e paragrafação”) e encaminha, por exemplo, a produção “**em especial de textos dissertativos; redação oficial e comercial**⁵⁹” (PARANÁ, 1988, p. 12 – ênfase adicionada). Incentivam-se, também, a reescrita de textos e o trabalho com o estudo da análise linguística e estrutural dos textos produzidos pelos alunos.

A prática de ensino da oralidade é incentivada e aparece como a produção de debates, relatos e exposição de ideias. Nessas atividades, deve-se dar ênfase ao nível do conteúdo, da estrutura do texto e da adequação às normas linguísticas ao gênero⁶⁰ produzido.

O ensino dos conhecimentos linguísticos, segundo o CESH prioriza o encaminhamento do estudo da história da língua, enfatizando a história social, variação e mudança linguística.

Como podemos visualizar, por essa topicalização dos conteúdos e encaminhamentos presentes nesses documentos, o ensino de LP segue uma diretriz, em

⁵⁹ A redação oficial e comercial se refere especialmente ao ensino de LP no curso Técnico em Contabilidade (curso profissionalizante e integrado, na época, ao ensino de 2º Grau).

⁶⁰ Não aparece a denominação “gênero”, ela foi, aqui, acrescentada por nós, porque entendemos que as atividades encaminhadas (debate, relato e exposição) são gêneros, como denominamos hoje.

termos de concepção teórica, semelhante ao MMVM, mas a forma como é apresentado, indicando os conteúdos e os exercícios que podem ser desenvolvidos com os estudantes, torna-se mais prescritivo, mostrando *o que e como* os professores deveriam desenvolver as atividades em sala de aula.

2.2 OS ANOS 90 NO PARANÁ

2.2.1 O Currículo Básico do Paraná

Também em substituição ao MMVM, no ano de 1990, é editado o *Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná* (CBPR), que apresentava propostas curriculares para o ensino de 1º Grau (hoje chamado de Ensino Fundamental)⁶¹. A produção do CBPR tem raízes ligadas à implantação do Ciclo Básico de Alfabetização (CBA), em 1988, no estado do Paraná. Na introdução do CBPR, encontramos referências explícitas que ligam a reestruturação do currículo do ensino de 1º grau (da época) à necessidade que se impôs de construir diretrizes, especificamente para o ensino de LP, tendo em vista os novos direcionamentos que a educação, especialmente a linguística, assumiria a partir do CBA. Assim, o CBPR afirma o que o CBA se constitui no “início da reorganização do ensino de 1º grau ao propor uma nova concepção de alfabetização”, pois está sendo entendido como um

o processo de apropriação da língua escrita, o qual deve ser compreendido além do simples domínio do sistema gráfico. Essa concepção de alfabetização assume na escolarização um papel fundamental, pois ao instrumentalizar o aluno para a inserção na cultura letrada, cria condições de operação mental capaz de apreensão de conceitos mais elaborados e complexos que vêm resultando do desenvolvimento das formas sociais de produção (PARANÁ, 1990, p. 2).

Portanto, nesta direção, ao se reorganizarem os conteúdos de língua portuguesa para a alfabetização, se fez necessário um processo de retomada e de redirecionamento dos

⁶¹ Este documento é de autoria de um grupo de 4 professoras, que a época atuavam no departamento pedagógico da SEED/PR, em conjunto com a professora do departamento de Linguística da UFPR, Reny M. Gregolin Guindaste. O CBPR tem, também, a legitimação de uma voz de autoridade na área.

encaminhamentos teóricos e metodológicos para o ensino e a aprendizagem de LP nas demais séries do nível fundamental de ensino (PARANÁ, 1990).

Especificamente em relação ao ensino de LP, o CBPR se constitui a partir de uma linha teórico-metodológica que se direciona para concepções sócio-históricas e interacionistas da linguagem, (re)discutindo aspectos já encaminhados em 1984 pela obra *O texto em sala de aula*, no MMVM, no CESP e, mais especificamente, fazendo referências diretas à concepção de linguagem de Bakhtin. Para atender a este encaminhamento, o CBPR se organiza nas seguintes seções:

- i) “Pressupostos teóricos” - faz uma explanação, com característica de divulgação científica, das bases teóricas que sustentam a proposta – a língua/linguagem como interação e suas ligações com o processo de ensino e aprendizagem em sala de aula, demonstrando a necessidade de superação das práticas, ditas, “tradicionais”, centradas no repasse de regras, de ensino de língua;
- ii) “Encaminhamentos metodológicos” – reforçando a crítica à maneira “tradicional” de ensinar LP na escola, esses encaminhamentos centram-se em mecanismos para mostrar aos professores que o ensino deverá fugir de atividades como “**classifique o sujeito**”, “ **siga o modelo**”, “**preencha as lacunas**” para centrar-se em atividades que provoquem a reflexão e ação na língua e com a língua (PARANÁ, 1990, pp. 7-9 – ênfases no original). Para demonstrar como as atividades podem ser desenvolvidas, os encaminhamentos metodológicos dividem-se em: “Domínio da língua oral”, “Domínio da leitura”, “Domínio da escrita”;
- iii) “Conteúdos” – apresenta uma listagem de conteúdos que podem ser desenvolvidos da 3ª a 8ª séries (hoje quarto ao nono ano), em todos os três domínios (oral, leitura e escrita) e articulados a esses domínios entrariam os conteúdos de conhecimentos linguísticos;
- iv) “Avaliação” – centrada na concepção contínua, cumulativa e formativa, em que os professores deveriam assumi-la como um diagnóstico da

aprendizagem dos alunos e dos pontos que deveriam ser retomados ao longo do processo de ensino.

Em relação ao domínio da oralidade, o CBPR parte da discussão da variação linguística e do uso de diferentes modalidades da fala adequadas à situação comunicativa, abolindo a ideia do “certo” e do “errado” e voltando a atenção para a adequação ou inadequação do registro aos atos comunicativos. Para isso, este documento afirma que a sala de aula deve se transformar “num espaço de debate permanente, num local onde o aluno deverá **escutar a voz do outro** e, ao mesmo tempo, adequar o seu discurso ao outro” (PARANÁ, 1990, 9 – ênfase no original). E como atividade, é indicado o trabalho com relatos, debates, exposição, criação de história.

A leitura é vista como um processo que vai além da decodificação e da extração de significados do texto. O CBPR demonstra que esse processo deverá ser visto, encaminhado e desenvolvido com os alunos a partir da ideia da interação, pois a leitura “ultrapassa a compreensão da superfície; ela é, mais do que o entendimento das informações explícitas, um processo dinâmico entre os sujeitos que instituem trocas de experiências por meio do texto escrito” (PARANÁ, 1990, p. 11). Nessa direção, os alunos devem exercitar atividades capazes de levá-los a reconhecer a presença do outro nos textos que leem. Então, o documento prioriza a indicação da leitura de textos ficcionais, informativos, curtos e longos, buscando estabelecer a interpretação e a interação entre leitor e texto.

Como a concepção de linguagem assumida pelo CBPR é a interacionista, as atividades de escrita devem proporcionar aos alunos mecanismos para o desenvolvimento de capacidades de escrita que tenham como foco a interlocução e a observação das circunstâncias de produção. Para isso, este documento, nos encaminhamentos metodológicos do ensino da escrita, centra atenção no desenvolvimento de atividades que permitam aos alunos construir

o perfil daquele que vai ler nossos textos, mesmo que não o conheçamos. É esse interlocutor, virtual, que vai condicionar parte de nossa linguagem; é a imagem que fazemos dele que nos levará a fazer determinada opção no que diz respeito ao assunto e a maneira de expô-lo (PARANÁ, 1990, 11).

E como estratégias, encaminha-se o trabalho com a produção de narrativas nas séries iniciais, com textos informativos nas posteriores e, para finalizar o ciclo, a dissertação, nas séries mais avançadas⁶².

O ensino desses três “domínios”, que se centra no uso do texto - material verbal e produto de um momento de produção - como objeto de ensino, estaria permeado com os conteúdos de conhecimentos linguísticos que, embora não sejam mencionados, aparecem como elementos que precisam ser explorados na leitura, na fala e na escrita. Como por exemplo, “concordância e regência verbal e nominal”, “conjugação verbal”, “emprego dos pronomes”, “as funções sintáticas”, “os recursos coesivos”, “os sintagmas”, entre outros elementos.

O CBPR e o CESG permaneceram nas escolas públicas do PR, como documentos oficiais, até meados da segunda metade da década de 90, quando se instituíram, em nível nacional, os PCN e os PCNEM, documentos que propunham conteúdos considerados essenciais e que deveriam ser trabalhados por todas as escolas do território nacional.

2.2.2 O PCN e o PCNEM

Em um movimento de renovação e na busca de melhorias para as escolas e para a educação do Brasil, na 2ª metade da década de 90, o Ministério da Educação (MEC), considerando a necessidade da construção de um novo currículo, lançou, em 1997-98, os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN) para o Ensino Fundamental e, em 2000, os *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* (PCNEM). Estes documentos representaram um avanço nas discussões sobre educação e procuraram abarcar as especificidades históricas, políticas, sociais e econômicas da realidade do século XXI,

⁶² É importante ressaltar que nos encaminhamentos metodológicos do trabalho com a escrita, o CBPR faz distinção e estabelece diferenças entre a fala e a escrita, afirmando que, por um lado, “na fala, existe uma ampla variedade; a escrita, por outro lado, exige o uso de uma modalidade única: o registro em linguagem padrão” (PARANÁ, 1990, p. 11). O que não funcionaria, por exemplo, na produção de uma narrativa, em que há falas coloquiais de personagens, ou num texto menos formal, como o bilhete.

numa tentativa de formar cidadãos críticos e autônomos aptos ao exercício da cidadania (BRASIL, 1998).

Sobre os PCN, Rojo (2006[2000], p. 27) diz que:

a elaboração e a publicação dos *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental* representam, em minha opinião, um avanço considerável nas políticas educacionais brasileiras em geral e, em particular, no que se refere aos PCNs de Língua Portuguesa, nas políticas linguísticas contra o iletrismo e em favor da cidadania crítica e consciente. E isso, em grande parte, porque, ao invés de se constituírem – como tradicionalmente tem sido feito no Brasil – em grades de objetivos e conteúdos curriculares pré-fixados, estes parâmetros, como o nome já indica, constituem-se em “diretrizes que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar uma formação básica comum” (ênfases de autora).

Especificamente em relação ao ensino de LP, os PCN mostram que o objetivo geral do trabalho com a LM nas salas de aula é proporcionar aos alunos a aprendizagem para que utilizem

a linguagem na escuta e produção de textos orais e na leitura e produção de textos escritos de modo a atender a múltiplas demandas sociais, responder a diferentes propósitos comunicativos e expressivos, e considerar as diferentes condições de produção do discurso (BRASIL, 1998, p. 32).

Nesse sentido, os princípios organizadores para o ensino da língua materna estariam diluídos em dois eixos de práticas de linguagem: as práticas de uso e as práticas de reflexão sobre a língua e a linguagem (BRASIL, 1998, p. 35). Para o eixo do uso, são priorizados conteúdos enunciativos que envolvem a historicidade da língua/linguagem, a situação de produção dos enunciados e suas implicações tanto na organização do discurso, quanto no processo de produção de significação desses discursos; e para o eixo da reflexão, são priorizados aspectos que consideram: a variação linguística, a organização da estrutura dos enunciados, a construção da significação, o léxico e as redes semânticas e os modos de organização dos discursos (ROJO, 2006[2000], p. 28-31). Para atender a esses princípios, os PCN se “propõem [a] um trabalho com os gêneros discursivos/textuais, passando estes a serem um dos principais objetos de ensino, enquanto que os textos passem a ser as unidades

de ensino” (ROJO, 2006[2000], p. 30). Tendo isso em vista, pode-se dizer que os PCN propõem um trabalho com a língua materna que priorize uma metodologia com enfoque discursivo-enunciativo, rompendo, assim, com a concepção de ensino de LP apegada ao tradicional, de enfoque conceitual e normativo. Além disso, a metodologia de trabalho, calcada no sociointeracionismo, na linguística textual e na teoria da enunciação, encaminha o ensino de língua/linguagem para o uso e o funcionamento dos discursos contextualizados e sócio-historicamente determinados. Ou seja,

produzir linguagem significa produzir discursos: dizer alguma coisa a alguém, de uma determinada forma, em um determinado contexto histórico e em determinadas circunstâncias de interlocução. Isso significa que as escolhas feitas ao produzir um discurso não são aleatórias – ainda que possam ser inconscientes -, mas decorrentes das condições em que o discurso é realizado (BRASIL, 1998, p. 7).

Diante disso, o trabalho com a língua materna deve se pautar na concepção que vê a língua/linguagem como um organismo vivo, que se constitui e se constrói no discurso realizado pelos interlocutores. Estando, ao mesmo tempo, “condicionada às transformações históricas e sociais, [à] aprendizagem ativa e significativa do conhecimento, vinculada às esferas de inserção social e interpessoal do aprendiz” (MAGALHÃES-ALMEIDA, 2006[2000], p. 128).

Os PCNEM, por sua vez, procuram atender aos dispositivos da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) número 9.394 de 1996. Esta Lei, no que se refere ao Ensino Médio (EM), confere nova identidade a esse nível de ensino, determinando que o EM passe a integrar a

etapa do processo educacional que a Nação considera básica para o exercício da cidadania, base para o acesso às atividades produtivas, para o prosseguimento nos níveis mais elevados e complexos de educação e para o desenvolvimento pessoal, referindo à sua interação com a sociedade e sua plena inserção nela (...) (BRASIL, 2000a, p. 9).

Dessa forma, a Lei nº 9.394/96 transforma a concepção de EM estabelecida na LDB anterior (Lei n.º 5.692/71), isto é, o EM deixa de ser 2º Grau, que preparava os alunos para prosseguirem nos estudos ou habilitava-os para exercerem uma profissão técnica e

passa a ser uma etapa na educação escolar voltada tanto para o mundo do trabalho, quanto para a prática social (Art. 1º § 2º da Lei nº 9.394/96). Nesse sentido, o novo EM busca integrar, “numa mesma e única modalidade, finalidades até então dissociadas, para oferecer, de forma articulada, uma educação equilibrada, com funções equivalentes para todos os educandos” (BRASIL, 2000a, p. 11), buscando aprimorá-los como pessoa humana, dando possibilidades para que prossigam nos estudos, garantindo a preparação para o trabalho e também para a cidadania e, especialmente, fornecendo-lhes instrumentos para que continuem a aprender.

Seguindo essa concepção de ensino, os PCNEM procuram implementar uma proposta de ensino e aprendizagem focada em estratégias que desenvolvam nos educandos a capacidade de pesquisar, buscar, selecionar e analisar informações, desenvolvendo capacidades de aprender, de criar e formular hipóteses e que, sobretudo, o ensino fuja das estratégias de exercícios de memorização (VIEIRA, 2008). Ainda segundo essa autora, os PCNEM incorporaram como diretrizes gerais e orientadoras os quatro eixos estruturais da educação na sociedade contemporânea apontadas pela UNESCO, a saber: i) *Aprender a conhecer*; ii) *aprender a fazer*; iii) *aprender a viver*; iv) *aprender a ser*.

Para atender a esse intento, os PCNEM agruparam as disciplinas do currículo do EM em três grandes áreas, que ficaram assim constituídas: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e Matemática e suas Tecnologias; e Ciências Humanas e suas Tecnologias.

Em relação à linguagem, os PCNEM a consideram como

a capacidade humana de articular significados coletivos em sistemas arbitrários de representação, que são compartilhados e que variam de acordo com as necessidades e experiências da vida em sociedade. A principal razão de qualquer ato de linguagem é a produção de sentido. (BRASIL, 2000b, p. 5).

Compreender a linguagem a partir dessa perspectiva é entender que ela permeia toda e qualquer atividade humana e que “não apenas a representação do mundo, da realidade física e social, mas também a formação da consciência individual, a regulação dos

pensamentos e da ação, próprios ou alheios, ocorre na e pela linguagem” (VIEIRA, 2008, p. 449).

O ensino de LP, especificamente, nos PCNEM está ancorado na concepção sociointeracionista de língua/linguagem, em que a comunicação é vista como o processo social de interação, no qual os significados são construídos. Nesse sentido, toma-se o texto como unidade básica do ensino, superando, dessa forma, o nível da frase. O estudante passa a ser considerado como produtor de textos, que pode ser entendido pelo que produz, enquanto que o resultado dessa produção (o texto) é o indício do diálogo entre interlocutores. Em outras palavras, os conteúdos são textuais ou enunciativos e envolvem aspectos como a historicidade, contexto de produção dos enunciados e suas implicações na organização dos textos/discursos e, também, no processo de significação. A partir disso, os PCNEM defendem a ideia de que

toda e qualquer análise gramatical, estilística, textual deve *considerar a dimensão dialógica da linguagem como ponto de partida*. O contexto, os interlocutores, gêneros discursivos, recursos utilizados pelos interlocutores para afirmar o dito/escrito, os significados sociais, a função social, os valores e o ponto de vista determinam formas de dizer/escrever (BRASIL, 2000b, p. 44, ênfases adicionadas).

Assim, o estudo da gramática normativa não fará sentido se não estiver a serviço do desempenho linguístico do estudante, aumentando sua capacidade de compreensão e de produção de textos, contribuindo no uso da linguagem nas diferentes práticas sociais comunicativas. Os conteúdos que servem ao ensino e aprendizagem de LP são textuais ou enunciativos e envolvem aspectos como a historicidade, contexto de produção dos enunciados e suas implicações na organização dos textos/discursos e, também, no processo de significação. Para isso, a concepção de língua e linguagem precisa se ancorar numa perspectiva linguístico-enunciativa.

No caso específico da educação pública paranaense, a partir de 1995, houve um “esvaziamento pedagógico” nos encaminhamentos educacionais. Nessa época, a educação ficou ao cargo de equipes externas à educação (as equipes da SEED/PR eram compostas por consultores, quase sempre ligadas aos grupos de administradores da MBA - Master in

Business Administration)⁶³, pois se concebia que na secretaria de educação não se deveria pensar o pedagógico, mas sim o administrativo. Nessa época, surge uma empresa chamada “Paraná Educação”, que durante 8 anos se ocupou de fazer a administração de pessoal – professores e funcionários - que prestava serviço para a educação pública do PR.

É nesse clima que as ideias dos PCN chegam ao Estado. Como numa visão empresarial, as equipes da SEED/PR impuseram aos professores e às escolas as novas diretrizes educacionais presentes nos PCN e nos PCNEM, alterando e fragmentando o trabalho que vinha sendo desenvolvido. Essa atitude é contraditória com a noção de que

nenhum dos documentos oficiais colocados como referências curriculares (...) pode ser transposto diretamente para a sala de aula, o que feriria a natureza desses próprios documentos [PCN e PCNEM] e seria contraditório com alguns princípios orientadores da prática pedagógicas nesses assumidos (...). Dessa forma são necessários outros níveis de concretização, conforme apontados pelo próprio documento introdutório dos PCNs, tais como a re-elaboração de propostas curriculares no âmbito dos municípios e estados; a elaboração do projeto educativo de cada escola e a elaboração da programação de cada professor a ser desenvolvida em sala de aula, que deve estar respaldada por e integrada com os níveis anteriores (BARBOSA, 2006[2000], p. 150).

Além disso, a proposta dos PCN e PCNEM exigia dos órgãos educacionais estaduais e municipais novos projetos voltados à formação inicial e continuada dos professores, uma vez que os enfoques teórico-metodológicos – “linguístico-enunciativo (teoria da enunciação bakhtiniana, teoria dos gêneros do discurso) adotados nos subsídios (...)” encontravam-se, na época, “praticamente ausente dos currículos de graduação em Letras” (ROJO, 2006[2000], p. 31) e, sobretudo, das propostas dos cursos de formação continuada dos professores do PR.

Houve, no ano de 2001, um “mega evento”, chamado “Parâmetros em Ação”, organizado pela SEED/PR em conjunto com o MEC. Esse evento reuniu, em Faxinal do Céu – na Universidade do Professor -, 1500 professores representantes de todas as

⁶³ MBA em Português significa: Mestre em Administração de Negócios. MBA é um curso de formação de executivos, nas diversas disciplinas da administração, em que se estudam matérias de *marketing*, finanças, Recursos Humanos, contabilidade, etc.

disciplinas do currículo dos ensinos Fundamental e Médio de todo o estado⁶⁴. Nesse evento (no qual estivemos presentes como único representante do NRE de Toledo, na disciplina de Língua Portuguesa e Literatura do Ensino Médio⁶⁵) os participantes receberiam uma capacitação e seriam, ao voltar para seus NRE, de multiplicadores na capacitação dos demais professores. No entanto, o programa de capacitação ficou somente nesse evento. A “multiplicação” não aconteceu e outros cursos de capacitação e encontros de discussões dos novos documentos foram pouco oferecidos aos professores, causando, dessa maneira, um descontrole com o que era ensinado e desenvolvido nas salas de aula. No caso do ensino de LP, especificamente, os novos encaminhamentos, em muitos casos, não chegaram efetivamente ao conhecimento de todos os professores e muitos, entre aqueles que tiveram contato, sentiram-se inseguros para realizar as mudanças sugeridas. Assim, as propostas do trabalho com a linguagem desenvolvida pelos Parâmetros não atingiram seu efetivo acontecimento, pois alguns professores, além de não conhecerem os documentos, também não dominavam as concepções teórico-metodológicas presentes nos PCN e nos PCNEM. Essa falta de direcionamento, de apoio à formação continuada dos professores tornou o ensino de LP “sem parâmetros”: os professores desenvolviam suas aulas da melhor maneira possível e como lhes conviessem. Nessa época, era comum encontrar em determinados estabelecimentos, ou salas de aula, por um lado, o ensino de LP totalmente preso ao trabalho com as estruturas gramaticais sem se preocupar com o ensino da leitura e da escrita; por outro, era também muito comum encontrar escolas que se propunham a abandonar o ensino de LP por meio do repasse de regras e estruturas da língua e se dedicavam aos trabalhos com projetos, descuidando dos conteúdos específicos da disciplina. Ou seja, no Paraná, por quase uma década, nas aulas de língua materna podia-se encontrar diversos e diferentes seguimentos de práticas de ensino na disciplina de LP, o que ainda se reflete no ensino desenvolvido hoje no estado.

⁶⁴ O evento não foi proveitoso devido às suas proporções e também devido à equipe de “consultores/capacitadores”, no caso de Língua Portuguesa, não estar com preparo suficiente para desenvolver o curso, apresentando insegurança em relação ao conteúdo, organização e encaminhamentos teórico-metodológicos presentes nos documentos oficiais nacionais.

⁶⁵ O Núcleo Regional de Educação de Toledo atende escolas de 10 municípios da região.

2.3 OS ANOS 2000 NO PARANÁ

Em 2003, iniciaram-se ações de mudanças na educação do Estado. Uma das primeiras ações desencadeadas foi a construção de diretrizes curriculares e de programas de formação continuada, como explicitamos no capítulo anterior. Especificamente sobre o novo documento de LP, este ficou intitulado como: *Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa para os Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio* (DCELP). As DCELP assumem que a escola é o lugar em que os educandos devem encontrar a oportunidade e o acesso ao aprimoramento de sua competência linguística e assim participar ativa e criticamente na sociedade. Ou ainda, a escola, vista também como um espaço social democrático, guarda em si os conflitos e as tensões sociais e com isso se configura num local de formação de alunos críticos e com capacidade de agir ativamente na sociedade. Para isso, a escola precisa desempenhar um papel de interlocutora no uso da palavra: i) permitindo que os alunos usem a/da palavra; ii) aceite a palavra do aluno; iii) que devolva a palavra ao aluno (PARANÁ, 2008).

De base teórico-metodológica calcada nas reflexões de Bakhtin e dos pensadores de seu círculo, as DCELP concebem que a verdadeira substância da linguagem não se encontra constituída em um sistema abstrato de normas, não se encontra também em enunciados isolados nem tão pouco se encontra no ato psicofisiológico de sua produção, mas sim no fenômeno social da interação verbal (PARANÁ, 2008). Nesse sentido, essa concepção de linguagem pode ser resumida em: a *interação verbal* constitui a realidade fundamental da língua; é no processo de interação social que a palavra significa e que o ato de fala é de natureza social (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1995[1929]). Nessa perspectiva, as DCELP se organizam em torno de uma proposta que “dá ênfase à língua viva, dialógica, em constante movimentação, permanentemente reflexiva e produtiva”. Para isso, assumem uma concepção de linguagem “enquanto fenômeno social, pois nasce na necessidade de interação (política, social, econômica) entre os homens” (PARANÁ, 2008, pp. 14-15). Sendo assim, o ensino não se pauta na condição de repasse de regras do sistema e formas, mas que a língua/linguagem seja vista na sua “condição de atividade e acontecimento social, portanto estratificada pelos valores ideológicos” (RODRIGUES, 2005, p. 156).

Ensinar a língua materna, portanto, exige que se considerem “os aspectos sociais e históricos em que o sujeito está inserido, bem como o contexto de produção do enunciado, uma vez que os seus significados são sociais e historicamente construídos” (PARANÁ, 2008, p. 16).

Partindo dessa posição teórica e dessa concepção de língua/linguagem as DCELP

sugerem que o ensino de Língua Portuguesa se exerça norteado pelos *processos discursivos*, numa *dimensão histórica e social*, considerando o *papel ativo do sujeito-aluno* nas atividades com e sobre a linguagem. *Na sala de aula, o foco dessa proposta se concretiza nos usos reais da língua* (PARANÁ, 2008, p. 25, ênfases adicionadas).

Como se observa, as DCELP assumem como princípio norteador a concepção de linguagem denominada “sociointeracionista”. Para estarem coerentes com essa concepção, as DCELP propõem que as atividades desenvolvidas no processo de ensino e aprendizagem de LP devem “aprimorar os conhecimentos linguísticos e discursivos dos alunos, para que eles possam compreender os discursos que os cercam e terem condições de interagir com esses discursos” (PARANÁ, 2008, p. 50). Para isso, estabelecem que o trabalho com a LP em sala de aula seja desenvolvido a partir da relação entre as atividades de fala, de leitura e de escrita. Nesse sentido, esse documento deixa entrever que esses eixos (oralidade, leitura e escrita), explicitamente denominados como “práticas de uso da língua” (PARANÁ, 2008, p. 50), devem estar imbricados no processo de ensino e aprendizagem. Para isso, as DCELP tomam o discurso materializado em textos (das mais diferentes esferas sociais – jornalística, literária, publicitária, digital, entre outras) como o objeto de ensino, isso porque se deseja promover o letramento e o multiletramento⁶⁶ dos alunos.

A partir dessas considerações, as DCELP afirmam que um texto “é sempre uma atitude responsiva a outros textos” com os quais estabelecem relações dialógicas. Para sustentar essa afirmação, esse documento define texto como sendo um objeto que

⁶⁶ Esses dois termos apenas aparecem citados nas DCELP. Não há explicações e nem definições sobre os seus conceitos.

envolve não apenas a formalização do discurso verbal ou não-verbal, mas o evento que abrange o *antes*, isto é, as condições de produção e elaboração; e o *depois*, ou seja, a leitura ou a resposta ativa. Todo texto é, assim, articulação de discursos, vozes que se materializam, ato humano, é linguagem em uso efetivo (PARANÁ, 2008, p. 51 – ênfases no documento).

Assim, o texto, que é a materialização dos discursos, se organiza em gêneros, os quais são tão diversos quanto aos campos da atividade humana a que pertencem. Nessa linha de raciocínio, as DCELP estabelecem que o trabalho com “as práticas discursivas presentes nos diversos gêneros (...) colaboraria com a não fragmentação entre língua e a vida do aluno (...) [porque a] concepção de linguagem como discurso se efetiva nas diferentes práticas sociais” (PARANÁ, 2008 pp. 53-4). Nesse sentido, a escola proporcionaria ao aluno a leitura e a produção de textos que não fossem “apenas escolares, didatizados, mas [o aluno] teria contato com textos presentes nos diversos espaços de socialização que frequenta” (PARANÁ, 2008 pp. 53).

Parece-nos que, nesse ponto, as DCELP cometem um equívoco. Na ânsia de trazer para os encaminhamentos metodológicos o tratamento de língua/linguagem calcados na concepção discursiva, tratam o objeto de ensino – o texto - sem a devida vinculação dele com a escola, um novo espaço discursivo (didático, pedagógico). Ou seja, encaminham o trabalho com os textos meramente transferindo-os de suas esferas originais de circulação para o ambiente escolar, sem que haja uma reflexão de que estes textos, no ambiente escolar, serão sim didatizados (ROJO, 2001b; SCHNEUWLY, 2007), serão sim textos escolarizados, porque eles servirão a outros propósitos – ao do ensino e da aprendizagem – diferente daquele com que originalmente foram produzidos. Esse equívoco é reiterado quando as DCELP afirmam que “no processo de ensino-aprendizagem (sic), é importante ter claro que quanto maior o contato com a linguagem, *nas diferentes esferas sociais*, mais possibilidades se tem de entender o texto, seus sentidos, suas intenções e visões de mundo” (PARANÁ, 2008, p. 55 – ênfase adicionada). Ora, se a aprendizagem acontece só com o contato com a linguagem nas diferentes esferas sociais não precisaria da escola para que esse processo fosse desenvolvido. Bastaria, para isso, que os alunos continuassem, como sempre fazem, tendo contato com as diferentes manifestações de linguagem. Diante dessa

posição das DCELP, perguntamo-nos: Qual é a função da escola? Das aulas de LP? Da ênfase no trabalho com os textos em sala de aula? A nosso ver, as DCELP necessitam, para realizar os encaminhamentos de ensino coerentes com a teoria que sustenta estes documentos, assumir que a escola é um verdadeiro espaço de ensino e de aprendizagem. Portanto, o trabalho com a LP, a partir da concepção assumida pelas DCELP, deve proporcionar aos alunos o conhecimento do funcionamento dos discursos nas diferentes esferas e campos das atividades humanas, porque, dessa maneira, eles saberão compreender e empregar, quando lhes for solicitado, a linguagem nas suas mais diferentes situações de uso.

Ainda, parece-nos que estes documentos, ao tomarem “o discurso como prática social”, como conteúdo estruturante da disciplina de LP, confundem discurso com língua/linguagem. A nosso ver é necessário ter uma prática social de uso da língua/linguagem para haver discurso; então não é possível haver discurso se este não estiver atrelado a uma prática social. Assim, não é o discurso que deve ser tomado como conteúdo estruturante, mas a língua (os acontecimentos languageiros) e seus usos nas diferentes práticas sociais. Visto dessa maneira, o conteúdo estruturante da disciplina teria, portanto, de ser os gêneros. Afirmamos isso porque entendemos que o conteúdo que estrutura o trabalho de uma disciplina é o que serve para desenvolver o ensino e a aprendizagem. Assim, ao tomar a língua como prática social, as aulas de LP terão elementos que servirão para serem transpostos no processo de ensino e aprendizagem.

Para que as atividades de ensino de LP estejam coerentes com o expresso pelas bases teóricas utilizadas, as DCELP propõem como objetivos da disciplina o que se segue:

empregar a língua oral em diferentes situações de uso, saber adequá-la a cada contexto e interlocutor, reconhecer as intenções implícitas nos discursos do cotidiano e propiciar a possibilidade de um posicionamento diante deles;

desenvolver o uso da língua escrita em situações discursivas por meio de práticas sociais que considerem os interlocutores, seus objetivos, o assunto tratado, além do contexto de produção;

analisar os textos produzidos, lidos e/ou ouvidos, possibilitando que o aluno amplie seus conhecimentos linguístico-discursivos;

aprofundar, por meio da leitura de textos literários, a capacidade de pensamento crítico e a sensibilidade estética, permitindo a expansão lúdica da oralidade, da leitura e da escrita;

aprimorar os conhecimentos linguísticos, de maneira a propiciar acesso às ferramentas de expressão e compreensão de processos discursivos, proporcionando ao aluno condições para adequar a linguagem aos diferentes contextos sociais, *apropriando-se*, também, da norma padrão (PARANÁ, 2008, p. 54 – ênfases adicionadas).

A partir da análise dos objetivos do ensino de LP expostos na citação acima, podemos dizer que, ao eleger o estudo das práticas discursivas (oralidade, escrita e leitura) sustentado pela análise linguística, as DCELP, a exemplo dos PCN e PCNEM de LP, trabalham com dois grandes eixos de estudo da linguagem: o eixo das práticas de uso (inclusive esse eixo é denominado nas DCELP como “prática da oralidade”, “prática da escrita” e “prática da leitura”) e as práticas de reflexão (denominadas como “análise linguística⁶⁷: reflexão dos recursos linguísticos e seus efeitos de sentido nos textos” (PARANÁ, 2008, p. 77). Da mesma maneira como Rojo (2006[2000]) analisou nos PCN esses eixos de práticas de uso e de reflexão de linguagem, podemos analisá-los nas DCELP. Ou seja, os conteúdos enunciativos que envolvem a historicidade da linguagem e a situação de produção dos discursos, que fazem parte das práticas de uso, devem estar presentes no processo de ensino e aprendizagem de LP; já os aspectos como a variação linguística, marcas linguísticas e os significados (uso dos léxicos, as redes semânticas, os recursos gráficos), e a organização dos textos são elementos do eixo da reflexão. Nesse sentido e da mesma maneira que os PCN, as DCELP estabelecem, como já dissemos anteriormente, que as atividades de LP em sala de aula tenham como objeto de ensino os gêneros discursivos e que os textos orais ou escritos (materialidade dos discursos) se configurem nas unidades para o ensino e para a aprendizagem de LP.

⁶⁷ Para as definições desse eixo de ensino, as DCELP estabelecem uma crítica ao ensino de gramática descontextualizada. Ao fazer essa crítica, afirmam que o conceito e a ideia de trabalho com a análise linguística (AL) é uma atividade complementar às práticas de leitura, oralidade e escrita e que faz parte do letramento escolar. Ou seja, o trabalho com a AL é visto como uma possibilidade de “reflexão consciente sobre fenômenos gramaticais e textual-discursivos que perpassam os usos linguísticos, seja no momento de ler/escutar, de produzir textos ou de refletir sobre esses mesmos usos da língua” (MENDONÇA, 2006, p. 204). Nesta direção e para justificar o porquê de priorizarem o estudo da língua por meio da AL, as DCELP enfatizam as discussões realizadas por Mendonça (2006, p. 207), reproduzindo o quadro comparativo que esta autora faz das diferenças básicas entre o ensino de gramática e de AL.

E como sugestão de organização do trabalho com a Língua Portuguesa na sala de aula, essas diretrizes apresentam, como anexo, os conteúdos básicos da disciplina. Este conteúdo está organizado a partir dos estudos do gênero e apresenta, baseando-se em Barbosa (2001), um agrupamento de gêneros que devem ser ensinados em cada série/ano da Educação básica (6º ao 9º ano) e no Ensino Médio.

Tendo isso em vista, podemos dizer que as DCELP se propõem a encaminhar um trabalho com a língua materna que priorize uma metodologia com enfoque discursivo-enunciativo, rompendo, assim, com a concepção de ensino de LP apegada ao tradicional, de enfoque conceitual e normativo. Além disso, a metodologia de trabalho, calcada no sociointeracionismo, na linguística textual e na teoria da enunciação, encaminha o ensino de língua/linguagem para o uso e o funcionamento dos discursos contextualizados e sócio-historicamente determinados. Ou seja,

a linguagem é vista como um fenômeno social, pois nasce da necessidade da interação (política, social, econômica) entre os homens (...). Ensinar a língua a partir dessa concepção, requer que se considerem os aspectos sociais e históricos em que o sujeito está inserido, bem como o contexto de produção de enunciados, uma vez que os significados são sociais e historicamente construídos (PARANÁ, 2008, p. 49 – ênfases adicionadas).

Diante disso, o trabalho com a língua materna deve se pautar na concepção de língua/linguagem como uma relação discursiva entre os interlocutores. Assim, verificamos que nessa primeira etapa de *transposição didática*, como veremos no próximo capítulo, as DCELP procuram esclarecer como as teorizações do sociointeracionismo, da linguística textual e da teoria da enunciação devem ser compreendidas e, especialmente, como devem ser organizadas em formas de atividades de ensino e aprendizagem de LP. No geral, as discussões presentes nesse documento tentam ser esclarecedoras, apresentando propostas de trabalhos com os gêneros. Em particular, como discutimos acima, as DCELP apresentam alguns equívocos e contradições na forma como entendem o trabalho didático com os gêneros discursivos. Isso porque, meramente, sugerem a transferência dos discursos que circulam socialmente para o ambiente escolar sem que haja uma explicitação para um tratamento didático adequado, como é o caso do conteúdo estruturante da disciplina e,

também, como enfocam o trabalho com os textos, dizendo que não devem ser escolarizados e nem didatizados.

Diante disso, antes de conhecermos o universo e os dados que compõem o *corpus* dessa pesquisa, julgamos importante discutirmos questões em torno dos conceitos de *didatização*, *modelização* e *transposição didática* para entendermos como o *tratamento didático* dos saberes a serem ensinados, por meio da produção de material didático pelo próprio professor, pode se configurar num espaço para a sua formação continuada.

3 TRANÇAR AS LINHAS E CRUZAR OS FIOS: O TRATAMENTO DIDÁTICO

Toda a teoria deve ser feita para poder ser posta em prática,
e toda a prática deve obedecer a uma teoria.
Só os espíritos superficiais desligam a teoria da prática,
não olhando que a teoria não é senão uma teoria da prática,
e a prática não é senão a prática de uma teoria (...).
Na vida superior a teoria e a prática completam-se.
Foram feitas uma para a outra.
(Fernando Pessoa)

Este capítulo pretende, ao discutir os conceitos de *didatização*, *modelização* e *transposição didática*, apresentar contribuições teóricas para entendermos como a ação de produção de MD pelo professor pode se configurar em um espaço de formação continuada. Esse quadro conceitual poderá remeter-nos à construção de mecanismos para compreender que o professor, ao *didatizar*, movimenta os *saberes profissionais* (TARDIF, 2000), ou como denominam Hofstetter e Schneuwly (2009), os *saberes a ensinar* e os *saberes para ensinar*⁶⁸, construídos *para a* e *ao longo da* carreira em direção a (re)organização e (re)significação de seus próprios conhecimentos. Além disso, compreenderemos que os objetos de saber da disciplina de LP/LM, além de serem determinados sócio-historicamente, por meio das formas escolares e dos tipos de currículos que regem o ensino e a aprendizagem, recebem um tratamento didático e se “textualizam” para servirem aos propósitos de ensino e de aprendizagem em sala de aula.

3.1 DIDATIZAÇÃO, MODELIZAÇÃO E TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA

Rojo (2001a), ao discutir a importância da *modelização didática* e do planejamento para a formação continuada do professor de Língua Portuguesa como Língua Materna, aponta para três questões de extrema importância para o sistema educacional. A primeira diz respeito à implantação de pesquisas e projetos de formação continuada que,

⁶⁸ “*savoirs à enseigner e savoirs pour enseigner*”. (Todas as traduções que aparecerem neste texto foram realizadas livremente por nós).

além de dotar o professor com os conhecimentos teóricos do campo específico da linguagem, da língua, das práticas de linguagem e do letramento, se direcionem para os “aspectos propriamente didáticos da implementação das teorias numa prática escolar” (p. 316); a segunda problematiza a necessidade de equipar as escolas com novos recursos e tecnologias, preparando, também, os professores para atuarem eficazmente com esses recursos; a terceira se refere à exigência de uma, urgente, “reorganização do tempo e do espaço escolar” (p. 332), pois nem o tempo das aulas (50 minutos) e nem o número de alunos (40 alunos, no mínimo) em sala colaboram para o bom desempenho e aproveitamento das atividades educacionais em aula. Além disso, poderíamos dizer que a falta de tempo reservado ao estudo, à preparação de materiais e de aulas deixa o professor - por mais que suas intenções sejam de inovar, utilizando-se de outros recursos para ampliar as possibilidades de aprendizagem, dos letramentos múltiplos e multissemióticos de seus alunos (ROJO, 2009, MOITA-LOPES e ROJO, 2004) -, com carga de 40 horas semanais em sala, refém de instrumentos que se resumem, muitas vezes, a lousa, ao giz, a voz e ao livro didático.

Este universo nos mostra que a problemática enfrentada pela educação, no que tange a atuação dos professores, é grande. Por isso, acreditamos que diante das exigências da sociedade contemporânea, na qual a produção social da vida depende cada vez mais da informação e do conhecimento, o grande desafio dos sistemas de ensino é o de adequar a escola às realidades do momento histórico em que vivemos. O desafio das instituições que mantém o processo de formação continuada é o de desenvolver mecanismos (sem sermos românticos) para tornar os professores no geral, e em específico os de LP/LM, mais autônomos, “donos da voz” e agentes no planejamento de “seu ensino de acordo com as necessidades e possibilidades de seus alunos”. O professor, nestes casos, se tornará, como anunciamos na introdução deste trabalho, agente nas ações de mudanças dentro da escola e além dela.

Consoante a essas ideias, Vieira-Silva (2009b) afirma que os processos de formação precisariam opor-se e, ao mesmo tempo, superar a concepção tradicional que visa à capacitação dos professores por meio da transmissão de conhecimentos, com o intuito de

que eles aprendam a atuar eficazmente. Para isso, seria necessário criar mecanismos para que o professor pudesse fortalecer a relação entre a teoria de língua/linguagem e de ensino de LP/LM com a sua atuação em sala. Nessa direção, esse pesquisador aponta que uma das possibilidades seria a de tornar o professor autor do material didático a ser utilizado em sala de aula. Como “professor-autor”, ele, ao exercitar a *modelização didática* e a *didatização* dos objetos de ensino, estaria, além de adquirindo, mobilizando seus saberes, da experiência e de seus percursos formativos, conforme a necessidade de sua utilização. Assim, ao transpor didaticamente os conhecimentos de sua disciplina para o MD e depois para o campo prático, o professor estaria percorrendo um processo de transformação das capacidades, tanto as suas - a de agir sobre os objetos de conhecimento - como as de seus alunos - as maneiras de pensar, de falar, de escrever ou de se comportar em certos contextos (SCHNEUWLY, 2005[1995]).

Diante disso, acreditamos ser importante retomarmos algumas discussões sobre o conceito de *transposição didática* e outros a eles relacionados, como o de *didatização e de modelização didática*. Ao fazermos isso, procuraremos direcionar nosso foco de visão para os elementos que estão ligados ao processo de transformação que um *saber* passa desde a sua invenção na pesquisa acadêmica até o momento de ensino e aprendizagem⁶⁹ em sala de aula. Assim, pretendemos direcionar nosso olhar para questões que envolvem a prática da “textualização” dos saberes, ou do *tratamento didático* que recebem os objetos de ensino desenvolvidos pelos professores em processo de formação continuada, para servirem a seus propósitos em sala de aula.

3.1.1 A transposição didática e a forma escolar

Segundo Schneuwly (2009a), a implementação e o desenvolvimento da TD na escola são determinados pela própria forma de organização escolar. A escola, como a conhecemos hoje, guarda características de organização que tem raízes profundamente marcadas e ligadas à criação do Estado-Nação e às condições de ampliação do acesso a

⁶⁹ Grosso modo, essa é a definição de *transposição didática* (CHEVALLARD, 1985) e que será retomada ao longo deste capítulo.

escolarização, servindo aos interesses do desenvolvimento econômico e das novas formas de divisão do trabalho. Dessa forma, também está ligada à organização da sociedade, às lutas de classes, à busca pela democracia e à possível participação mais geral das pessoas nas relações sociais. Ainda, segundo esse teórico suíço, esta característica da escola impulsiona para uma ruptura com as antigas formas de “transmissão de saberes”, que eram da ordem do saber fazer, e visa ao estabelecimento de mecanismos para a “construção de uma relação com o mundo mediado, notadamente, pela cultura da escrita e, de modo geral, com os sistemas de saber formalizados e sistematizados”.⁷⁰ Destaca-se, ainda, que a criação dessa nova relação com o saber não se faz a partir da vida cotidiana, mas na ruptura com ela.

Nesse processo histórico, a aprendizagem que acontecia no seio familiar ou nos locais de atividades profissionais, no desenvolvimento de trabalhos manuais, como demonstrou Petitat (1994), foi sendo substituída pela aprendizagem institucionalizada e circunscrita na forma escolar: com espaço, tempo e relações didáticas específicos. Nasce, com a institucionalização da escola, o controle da aprendizagem, circunscrita ao prédio, às salas de aula, a divisão por idade e desenvolvimento (seriação, ciclos, notas), à organização curricular, às matérias, às disciplinas e aos conteúdos a serem desenvolvidos com os alunos e à participação de professores especialistas, que demonstram o outro lado da organização escolar.

Nessa direção e ao longo da história, a escola é vista como um lugar físico (o prédio e o seu mobiliário) que delimita e dá forma ao espaço onde se movem e agem os principais atores: o professor e o aluno, cuja relação é definida pelas funções de ensinar e aprender. E é este espaço, circunscrito por seus objetos que determina, de certa maneira, o que é possível e o que deve ser feito em termos de desenvolvimento do conhecimento, com programação, horas, dias, semanas, anos, cursos, controlando e impondo um percurso de estudos para o desenvolvimento dos saberes a cada um que adentre a instituição escolar (VERRET, 1975).

⁷⁰ « La construction d'un rapport au monde médiatisé notamment par la culture de l'écrit, et plus généralement par des systèmes de savoir formalisés et systématisés » (SCNHEUWLY, 2009a, p. 18).

Neste contexto de organização, institui-se o que Schneuwly (2009) chama de “relação entre as pessoas, baseada em uma definição de papéis precisos [criados] institucionalmente”.⁷¹ De um lado, estaria o professor, um profissional contratado e pago para o desenvolvimento das atividades educativas, tendo como função a implementação e controle dos instrumentos para desenvolver as capacidades de aprendizagem dos alunos. O professor nesta relação é caracterizado como o representante dos saberes e, ao mesmo tempo, assumindo uma posição de poder, impõe e controla, em muitos casos, de maneira coercitiva, as aprendizagens dos alunos. Do outro lado, os alunos, que liberados do trabalho produtivo, em um espaço e tempo definidos, estariam submetidos a um programa de ensino, composto por sanções e seleções diversas, para, precisamente, desenvolverem a aprendizagem.

Essa organização e característica da escola, em um primeiro momento, cooperam para a criação de mecanismos para o desenvolvimento das atividades de ensino que se iniciam externamente ao processo didático. Isto é, a criação dos currículos, das políticas educacionais e das discussões teóricas, os conteúdos a serem ensinados ficam diretamente ligados ao perfil de escola que se constitui. Em um segundo momento, determina-se a criação e a transposição de instrumentos para o ensino e a aprendizagem. A primeira dessas criações pode ser caracterizada como a constituição dos cursos escolares e a estruturação das disciplinas e, depois, dos meios para a transposição e modelização dos conteúdos nos materiais didáticos para serem, em outros meios, transpostos pelo professor, por meio de suas ações de ensinar, no ambiente de sala de aula.

Neste sentido, Petitat (1994) expressa com muita propriedade que o currículo foi a maneira encontrada pelos sistemas escolares de organizar o tempo e o espaço da aprendizagem, a partir do momento que a expansão das cidades ganha ênfase, bem como foi uma das estratégias de *disciplinação* e de *disciplinarização* do comportamento e do conhecimento. Aqui, estamos entendendo, segundo as ideias de Petitat, que a disciplinação do comportamento é uma ação de formar o corpo, a alma e o espírito do homem moral; e

⁷¹ « Relation entre personnes, basée sur une définition institutionnelle précise de rôles » (SCHNEUWLY, 2009a, p. 19).

por disciplinarização do conhecimento, o conjunto de disciplinas que servem para a formação intelectual do homem (PETITAT, 1994). Estas estratégias assumidas pela escola demonstram a relação que os saberes ensinados têm com a espacialidade e a temporalidade, ou seja, a escola forma homens para momentos históricos específicos.

Para Magda Soares (2002), disciplinarizar um conhecimento é o mesmo que escolarizá-lo; é “instituir um certo saber a ser ensinado e aprendido na *escola*, um saber para educar e formar através do processo de *escolarização*” (SOARES, 2002, p. 155, ênfase da autora). Nessa mesma direção, encontramos em Petitat (1994) a ideia de que a organização dos saberes escolares está diretamente ligada à substituição do aprendizado cooperativo, de tradição oral e ligado ao *fazer*, pelo aprendizado escolarizado, de tradição escrita e ligado ao *saber sobre* (como apresentamos acima, a partir das discussões de Schneuwly (2009)). À medida que o ensino é organizado em torno do aprendizado escolarizado, surge a necessidade de organizar o espaço e o tempo de aprendizagem.

Segundo Petitat (1994), o período que compreende a Renascença até perto da Revolução Industrial constitui o momento em que a criação de Colégios atinge os mais altos índices da história. A proliferação das instituições de ensino por todo canto se deu graças à concorrência religiosa e também às exigências sócio-históricas mais gerais. Nesse período, os Colégios já apresentavam uma organização curricular que primava pela “concentração dos cursos dentro dos estabelecimentos, gradação sistemática das matérias, programa centrado no latim e no grego, controle contínuo dos conteúdos adquiridos, supervisão e disciplina” (PETITAT, 1994, p. 76).

Para que houvesse um bom desenvolvimento dos aprendizes, agora organizados em um espaço específico, seria necessário, também, uma mudança na organização interna do aprendizado a ser oferecido a uma clientela de idades e desenvolvimentos variados. Assim, surge a escola: prédio, salas, divisão por idade e desenvolvimento (seriação, ciclos, notas), a organização curricular, as matérias, as disciplinas, os materiais didáticos que organizavam os conteúdos a serem desenvolvidos com os alunos e a participação de professores especialistas, tal qual a organização escolar que conhecemos hoje.

Essa organização exige outras mudanças internas no ambiente educacional: estabelece-se uma hierarquia de poder e a “escola constitui-se, assim, fundamentalmente, como uma instituição burocrática” (SOARES, 2002, p. 156). Sobre essa organização escolar burocrática, Soares (2002, p. 156), pautada nas ideias de Hutmacher (1992), diz que

no quadro dessa instituição burocrática que é a escola, também o conhecimento é “burocratizado”, transfigurado em *currículo*, pela escolha de áreas de conhecimento consideradas educativas e formadoras, e em *disciplinas*, pela seleção, e conseqüente exclusão, de conteúdos, processo através do qual se instituem os *saberes escolares*. (ênfases da autora).

Os reflexos das mudanças educacionais iniciadas na Idade Média são sentidos ainda hoje no bojo de nossa organização escolar. Como dito acima, a escola burocratizou-se, hierarquizou-se enquanto sistema e enquanto conhecimento, exigindo, assim, a criação de um currículo que representasse essa organização, pois “o currículo diz respeito à seleção, à sequenciação e à dosagem de conteúdos da cultura a serem desenvolvidos em situações de ensino-aprendizagem” (SAVIANI, s/d, p. 2). Nesse sentido, ao longo da história da educação, a organização curricular procurou obedecer aos preceitos culturais, sociais, econômicos e políticos de momentos históricos específicos. Assim, em alguns casos, os currículos não se originaram (se originam?) em favor de uma educação de qualidade e emancipadora, preocupada com o desenvolvimento dos educandos, mas procuravam servir a interesses políticos particulares (como vimos rapidamente no capítulo anterior, quando descrevemos parte da história do ensino de LP no estado do Paraná). Nessa mesma direção e para concluirmos, é importante destacar que

o currículo é o espaço onde se concentram e se desdobram as lutas em torno dos diferentes significados sobre o social e sobre o político. É por meio do currículo, concebido como elemento discursivo da política educacional, que os diferentes grupos sociais, especialmente os dominantes, expressam sua visão de mundo, seu projeto social, sua “verdade” (SILVA, 2001, p. 10).

3.1.2 A transposição didática e o currículo

Ao olharmos para a estrutura funcional de nosso sistema de ensino hoje, percebemos que sua organização curricular reflete as experiências em relação ao

conhecimento que será destinado aos estudantes em determinados cursos, tempos, séries, idades, etc., expressando determinadas visões de mundo (SILVA, 2001). O que, segundo Bakhtin/Volochinov (1995[1929]), poderia ser chamado de *reflexão e refração* do entendimento daquilo que deveria ser ensinado e aprendido, tendo em vista a compreensão de mecanismos ideológicos que organizam a escola. Nessa organização, o currículo é visto como o elemento central que articula o processo de institucionalização da educação formal, que está marcada por interesses políticos, sociais, históricos e econômicos.

Em muitos casos, há uma grande lacuna entre esse processo de organização da educação formal, seus conteúdos, a espacialidade e a temporalidade assumidas pelos currículos escolares e a realidade na qual grande parte dos alunos e dos professores está inserida. Esse distanciamento pode ser ocasionado por uma série de motivos, como por exemplo, o aparecimento de novos meios e tecnologias da informação, da globalização, dos novos meios de produção que, por um lado, podem nem sempre ser uma realidade vivida por toda a população ou, por outro, não fazerem parte dos currículos escolares.

Talvez seja por causa dessa problemática que, atualmente, um dos grandes desafios para a educação seja justamente a busca por alternativas que visem à construção de um novo conceito de currículo, que seja menos fragmentado e menos distante das práticas sociais. Para isso, é necessária a superação de algumas práticas educacionais conservadoras que se fazem presentes no âmbito escolar e que são reflexos de um currículo que enaltece “saberes, competências, sucesso, fracasso (...), estabelece diferença, constrói hierarquias” (SILVA, 2001, p. 12).

Essas ponderações nos remetem às ideias de Bakhtin/Volochinov (1995[1929]). A problemática escolar é um exemplo dos conflitos ideológicos e sociais existentes entre a *infraestrutura* e a *superestrutura*. Enquanto o currículo escolar está organizado a partir da *superestrutura* (ideologia oficial), ou seja, a partir da ideia de uma clientela uniforme e que participa de uma sociedade linear, com padrões sócio-históricos semelhantes; a escola (organismo formado pela comunidade que dela participa) não é assim, pois se articula com elementos das esferas e das ideologias cotidianas (*infraestrutura*). A escola é, então,

formada a partir das tensões sociais, pois seu “corpo” é constituído por indivíduos sociais e, assim, emergem de seus conflitos.

Portanto, é preciso que as discussões teóricas sobre educação e construção curricular estejam atentas às transformações que a sociedade está vivendo com o surgimento e a participação de novos movimentos sociais, dos estudos culturais, a aparição de “novos protagonistas (a mulher, a criança, o deficiente)” (MOITA, 2004, p. 4) e das novas teorizações sobre o conhecimento. Essas modificações sócio-históricas exigem da escola, agora entendida como o lugar de (re)produção e divulgação de ideologias e, por natureza, pertencente a *superestrutura*, uma reorganização, pois “a escola no século XX sofreu processos de profunda transformação, abre-se às massas e nutre-se de ideologia” (MOITA, 2004, p. 4). Nesse sentido, essas modificações sociais precisam ganhar espaço no meio escolar.

Para entendermos que o currículo reflete as ideologias sociais (com grande ênfase a das classes dominantes) e, ao mesmo tempo, refrata as tensões sociais momentaneamente localizadas, é interessante observarmos como Silva (2001) apresenta as formas como o currículo tem sido concebido. Segundo este autor, o currículo pode ser chamado de: a) *tradicional* – nesta perspectiva o currículo privilegia o planejamento educacional; a escola e a educação são vistas como conservadoras; b) *tecnicista* – se aproxima do currículo tradicional, mas enfatiza a questão instrumental da técnica; c) *crítico* – de base neomarxista, este currículo reflete e reproduz as estruturas de classes da sociedade capitalista, deslocando o eixo do currículo dos conceitos pedagógicos de ensino-aprendizagem para os conceitos de poder e de ideologia; e c) *pós-crítico* – vê o currículo como prática cultural e como prática de significação, enfatizando o conceito de discurso ao invés do de ideologia.

Estas concepções, numa perspectiva histórica, demonstram que o currículo pode ser compreendido como: “1) uma prática de significação; 2) uma prática produtiva; 3) uma relação social; 4) uma relação de poder; 5) uma prática que produz identidades sociais” (SILVA, 2001, p. 17). Esta visão de currículo exige entender que “a sociedade está em transformação [e] alarga-se para integrar o ser em transformação. Nada permanece estável

nesse processo” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1995[1929], p. 136). Ou seja, a escola necessitaria compreender que ela é, ao mesmo tempo, processo e produto das ideologias sociais, marcadas pela temporalidade e pela espacialidade históricas e culturais.

No âmbito escolar, o currículo, por ser visto, segundo Saviani (s/d), como um conjunto de dispositivos (conhecimentos, ideias, hábitos, valores, convicções, teorias, técnicas, recursos, artefatos, procedimentos, símbolos, competências, habilidades) transformado e engendrado em conteúdos de matérias ou de disciplinas programado para ser exercitado, é experienciado, consolidado e avaliado no âmbito escolar. Essa definição de currículo pode ser contestada. Na visão de Dolz & Schneuwly (2004[1996]), os conteúdos ou o conjunto de dispositivos recortados segundo a estrutura interna dos próprios conteúdos e que servem exclusivamente à matéria ou à disciplina a ser ensinada são o que se denomina *programa escolar*. Currículo, para esses autores, é mais amplo e “esses mesmos conteúdos disciplinares são definidos em função das capacidades do aprendiz e das experiências a ele necessárias” (DOLZ & SCHNEUWLY, 2004[1996], pp. 42-3), exigindo, para o funcionamento adequado da TD dos saberes em sala, clareza e compreensão de ensino e de aprendizagem. Ou seja, currículo engloba, ou pelo menos deveria englobar, o contexto sócio-histórico dos educadores e aprendizes, bem como a instituição frequentada por esses atores.

Nessa linha de pensamento, Dolz & Schneuwly (2004[1996], p. 43), baseando-se nas ideias de Coll (1992), dizem que as principais funções de um currículo são:

descrever e explicitar o projeto educativo (as intenções e o plano de ação) em relação às finalidades da educação e às expectativas da sociedade; fornecer um instrumento que oriente as práticas dos professores; levar em conta as condições nas quais se realizam essas práticas; analisar as condições de exequibilidade, de modo a evitar uma descontinuidade excessiva entre os princípios e as restrições colocadas pelas situações de ensino.

Nesta direção, os currículos precisam fornecer às disciplinas um conjunto de ações para a definição dos conteúdos de ensino que levem os alunos a modificar seus modos de pensar, de falar e de agir em determinadas situações. Bem como, fornecer os

encaminhamentos para que a prática de ensino consiga atingir o objetivo de mudança de comportamento *dos e nos* alunos.

No caso específico do ensino e aprendizagem de LP, o currículo deve imprimir à disciplina escolar um direcionamento para que esta consiga retirar do real social, dos domínios da linguagem e de seus usos e dos saberes científicos os objetos para o ensino e a aprendizagem. Schneuwly (2009a) destaca, ainda, que estas escolhas e o modo como a construção e a organização dos conteúdos no interior da disciplina devem estar tão ligados à sua eficácia a um contexto social e histórico, quanto à sua adequação à realidade de referência. Para justificar esta ideia, esse didata suíço cita o exemplo da gramática escolar, dizendo que ela “não é a cópia da descrição e da análise linguística da língua, mas uma construção altamente original, servindo de acesso ao conhecimento da língua em situações formais, orais ou escritas”.⁷² Baseando-se nessas ideias, acreditamos que no interior do trabalho escolar, em nosso caso no trabalho com a disciplina de LP, os conteúdos precisam se organizar para atingir o seu objetivo: a aprendizagem. Para isso, tanto as suas escolhas, quanto a sua organização devem estar coerentes com os objetivos pretendidos com o ensino e a aprendizagem. A TD, neste processo, se mostra intimamente ligada à forma escolar e por ser determinada por essa forma constitui-se em uma das dimensões essenciais para as atividades educativas (SCHNEUWLY, 2009a, p. 20).

3.1.3 A transposição didática e os saberes a ensinar

Na atual forma escolar, como vimos acima, em que o ensino, a aprendizagem e a construção dos conhecimentos seguem sistemas formalizados e sistematizados, mediados pela relação com a escrita, a transposição didática dos objetos de saber para as salas de aula é determinada, segundo Schneuwly (2005[1995], 2009a), por duas questões.

A primeira está relacionada ao fato de que “um objeto de saber deve ser circunscrito e declarado como objeto de ensino para ser ensinável e, por isso, deve ser

⁷² « N'est pas la copie de la description et de l'analyse linguistiques de la langue, mais une contribution hautement originale servant l'accès à la maîtrise de la langue dans des situations formelles, orales ou écrites » (SCHNEUWLY, 2009a, p. 20).

modelizado”⁷³. Nesta linha de raciocínio, um *objeto de saber* (gênero artigo de opinião, carta de reclamação, o romance *Memórias Póstumas de Brás Cubas* ou o romance *Tropical Sol da Liberdade*, a poesia parnasiana ou o poema “Morte e Vida Severina”, a subordinada relativa, por exemplo) precisa ser *modelizado, didatizado* para se tornar efetivamente um objeto a ser ensinado e aprendido dentro de uma sala de aula. A *modelização* procura elementarizar, dividir o objeto de saber em partes para que se torne ensinável. Ou seja, todo objeto de saber precisa ser “recortado” em elementos menores, que possam demonstrar a sua constituição e o seu funcionamento, para proporcionar a sua aprendizagem. Essa elementarização transforma cada parte do *objeto de saber* em *objeto de estudo* e a compreensão destas partes proporcionaria o entendimento do conjunto, levando os aprendizes a dominarem o funcionamento do determinado *objeto de saber* estudado. Schneuwly (2005[1995]) destaca que a construção de uma *modelização* deve estar relacionada com o nível de desenvolvimento dos aprendizes, dos objetivos que se pretende e, é claro, do objeto que é proposto para o estudo.

Schneuwly (2005[1995], 2009a), ainda, destaca que a *modelização* ocorre tanto com os *saberes de referência* (os chamados *saberes científicos*) constituintes das disciplinas acadêmicas, quanto com os *saberes dos experts* (os *saberes dos especialistas*), que proporcionariam aos aprendizes condições de agirem com mais competência e com mais controle do conhecimento nas diferentes práticas sociais. Por exemplo, para o ensino e a aprendizagem de LP/LM, nesta visão, seria necessário verificarmos a determinação e a delimitação das dimensões ensináveis de um objeto de conhecimento. Essa ação passa, segundo Dolz, Schneuwly e De Pietro (2004[1998]), pela organização do trabalho didático como uma atividade definidora dos *princípios* (o que é determinado objeto de ensino), dos *mecanismos* (como este objeto, textualmente, está organizado) e das *formulações* (os elementos utilizados em sua textualização) presentes nos objetivos do ensino, tendo em vista a aprendizagem pelos alunos. Por exemplo, tomando como objeto de ensino o gênero

⁷³ « Un objet de savoir doit être circonscrit et modelisé, comme objet d’enseignement pour être enseignable ; et pour cela, il doit être modelisé » (SCHNEUWLY, 2009a, p. 21).

“carta de reclamação”, o professor-produtor⁷⁴ poderia proceder da seguinte maneira: i) com a ajuda das discussões teóricas sobre língua/linguagem (teorias linguísticas, discursivas/enunciativas) e das experiências dos usuários desse gênero (manuais de redação, advogados e assessores, instituições que asseguram o direito do consumidor etc), realizar a descrição do gênero; ii) saber o que seus alunos conhecem, compreendem e conseguem produzir do gênero carta de reclamação, isto é, o professor estaria avaliando “a ZPD⁷⁵ para este objeto específico” (ROJO, 2001a, p. 320); iii) a partir do conhecimento dos alunos e da realidade escolar, utilizar experiências anteriores com o ensino. De posse desse conjunto de dados (elementos do gênero, o conhecimentos dos alunos e experiências anteriores de ensino)⁷⁶, o professor teria condições de planejar mais coerentemente o seu trabalho de ensino, criando princípios norteadores para a intervenção didática, visando, dessa forma, à aprendizagem do objeto de ensino em questão por seu grupo de alunos.

A segunda questão “reside na mudança de função dos saberes, em geral, resultante do novo contexto em que são inseridos”.⁷⁷ O professor-produtor de MD, quando *modeliza didaticamente*, precisa ter clareza quanto à compreensão das mudanças de funções que um objeto de saber adquire quando adentra a um novo contexto, a sala de aula, por exemplo. Sobre isso, Schneuwly (2009a, p. 21) afirma que:

um saber é sempre produzido em um contexto social de uso e aí assume uma função prática: quer como saber acadêmico para criar novos saberes ou como saber de expert em relação às práticas para cumprir tarefas diversas, muitas vezes, intrinsecamente combinadas com muitas outras pouco reconhecíveis, pouco sistemáticas. Na escola, ele torna-se um objeto de ensino, para ensinar e para aprender, pois a escola é precisamente definida por essa função. O saber não tem mais a mesma função, já que o

⁷⁴ Usamos essa nomenclatura para fazermos referências diretas ao nosso estudo nesta tese, em que o professor é o produtor de MD.

⁷⁵ Zona Proximal de Desenvolvimento (Vygotsky, 1930 e 1931).

⁷⁶ Dolz, Schneuwly e De Pietro (2004[1998], p. 259) chamam de “comportamento dos especialistas, comportamento dos aprendizes, experiências de ensino”.

⁷⁷ «Réside dans le changement de la fonction des savoirs au sens large résultant du nouveau contexte dans lequel ils sont insérés » (SCHNEUWLY, 2009a, p. 21).

contexto de seu uso original desaparece inelutavelmente nesta instituição definida como *skholé*, espaço de lazer e de estudo.⁷⁸

Estas ações de transformação *dos e nos* saberes, desenvolvidas a partir de um objeto retirado de um contexto discursivo “X” ou “Y” e colocado na escola – outro contexto discursivo -, se realizam quando se pautam na clareza sobre “o que ensinar”, “por que ensinar” e “como ensinar” (SCHNEUWLY, 2005[1995], 2009a). Essa clareza é necessária porque, ao mudar de contexto, o objeto de saber se apoia em outras formas de discursos e, ao romper com o seu uso habitual, constrói, em outro domínio, um outro sistema de funcionamento que precisa ser, também, compreendido para que consiga servir a seus propósitos - ser “ensinado e aprendido” e estar a serviço da ampliação do conhecimento dos alunos para que eles consigam agir discursivamente com competências nos diferentes contextos sociais. Por exemplo, a ação de tomarmos uma carta de reclamação, um artigo de opinião, um *curriculum vitae*, o romance *Dom Casmurro*, o poema “Catar feijão” ou um outro objeto de conhecimento e o colocarmos em contexto escolar, transforma a função destes gêneros, fazendo com que eles se tornem gêneros ou objetos de saber “escolarizados”, ou gêneros “escolarizados” como denomina Rojo (2001b) e Schneuwly (2007). Assim, as atividades escolares em LP, por mais que se aproximem de situações efetivas de comunicação, precisam ser vistas como atividades de um espaço relativamente especializado, destinadas a garantir as condições de estudo e de aprendizagem. Por isso, quando didatizados, os objetos de saberes, que deixam a sua função primeira - a comunicação -, se transformam para se tornarem um objeto de estudo – “gêneros a ensinar” -, desenvolvendo nos alunos as capacidades de leitura e de produção de textos (orais ou escritos). A nosso ver, isso só é possível se o objeto de ensino receber um *tratamento didático*.

⁷⁸ « Un savoir est toujours produit dans un contexte social d’usage et y assume une fonction pratique: que CE soit comme savoir savan pour créer de nouveaux savoirs ou comme savoir d’expert concernant des pratiques pour accomplir des tâches diverses, souvent inextricablement confondues avec de multiples autres, peu reconnaissables, peu systématiques. Il devient, à l’école, un objet d’enseignement à enseigner et à apprendre, l’école étant précisément définie par cette fonction. Le savoir n’a plus la même fonction, puisque le contexte de son usage original disparaît inélutablement dans cette institution définie comme *skholè*, espace de loisir d’étude. » (SCHNEUWLY, 2009a, p.21 - ênfase no original).

Diante disso, um *objeto de saber* - que tem o seu funcionamento determinado por outro contexto social, externo ao sistema de ensino e de aprendizagem -, além de ser considerado como conhecimento útil em situações sociais diversas, como um conhecimento legítimo e legitimado historicamente por meio do reconhecimento social, incluindo aí o seu caráter teórico, determinado pelas instituições acadêmicas e por outras instituições sociais e historicamente situadas que o produzem, precisa passar por uma longa cadeia de transformações para se tornar “ensinado e aprendido”. Vejamos um esquema adaptado de Chevallard (1985, p. 49) que pode resumir esse processo:

objeto de saber → objeto a ensinar → objeto de ensino → objeto ensinado → objeto aprendido

Por meio deste esquema, compreendemos que “cada uma das setas [(objeto no contexto social-comunicativo, ou um objeto teórico – fora do ambiente escolar → o objeto modelizado → o objeto didatizado/tratado didaticamente → objeto trabalhado em classe → objeto estudado e apre(e)ndido pelos alunos)] representa uma transformação profunda do objeto em função dos contratos didáticos”⁷⁹ e de seu funcionamento no contexto escolar. Ou seja, o objeto se transforma para servir a objetivos específicos a depender do contexto discursivo em que está inserido. Nesta direção, “o estudo da transposição consiste precisamente no momento de descrever essas transformações dos objetos e compreender os mecanismos e contratos didáticos.”⁸⁰

Diante disso, assumimos que a *transposição didática*, além de ser necessária para o ensino e aprendizagem, precisa ser vista como um processo complexo que não deve ser feito de forma direta e imediata, resumindo-se na mera simplificação dos objetos de saber para facilitar a sua compreensão por parte dos alunos, dando à escola a mera função de reprodutora de conhecimentos. Mas, acima de tudo, esse conceito deve ser compreendido como um processo útil para determinarmos e delimitarmos as dimensões

⁷⁹ « Chacune des flèches représente une transformation profonde de l’objet en fonction de contraintes didactiques » (SCHNEUWLY, 2009a, p. 17)

⁸⁰ « L’étude de la transposition consiste précisément à la fois à décrire ces transformations des objets et à en comprendre les mécanismes et contraintes » (SCHNEUWLY, 2009a, p. 17).

ensináveis de um dado objeto de conhecimento, uma vez que, no caso do ensino e aprendizagem de LP na escola básica, o objetivo não é formar cientistas da língua, mas usuários competentes da língua. Para alcançarmos esse intuito, portanto, devemos tratar didaticamente os objetos de saber, transformando-os em objetos de ensino e de aprendizagem.

3.1.4 A transposição didática e a modelização dos saberes

O sociólogo Verret (1975), conhecido como o autor das proposições de transformações dos conhecimentos, cunhou, em seu trabalho *Le temps des études*, o termo *transposição didática* para se referir e problematizar a questão das transformações ocorridas com um conhecimento teórico/científico para tornar-se ensinado e aprendido no seio escolar. Das definições da *arte de ensinar*, *arte de inventar* e *arte de expor*⁸¹, Verret, além de distinguir os passos do processo de transformação pelos quais passa um saber desde a sua criação/invenção até o seu ensino na escola, desenvolve os três grandes temas envolvidos no processo da TD. Para esse autor, em cada uma das etapas de trabalho *no* e *com* o conhecimento (inventar, expor e ensinar) acontece uma espécie de transformação prévia do objeto de conhecimento. Isto é, a depender dos objetivos das ações dos indivíduos *com* e *no* conhecimento, este passa por um processo de modificação para servir a propósitos específicos. Assim, o conhecimento tem, por um lado, uma “identidade” – um todo, um referencial comum –, situando-se na sua invenção, e, por outro, “particularidades” – propriedades específicas – que são motivadas pelas práticas e pelas ações que o exploram.

No caso específico do ensino e da aprendizagem, “uma distância, necessariamente, se institui da prática de ensino à prática como ela é ensinada, da prática de transmissão à prática de invenção”⁸². Ou seja, para Verret (1975), um conhecimento para ser ensinado e aprendido está envolto em um conjunto de transformações diretamente ligadas à: i) complexidade intrínseca do objeto de saber e que está intimamente relacionada à sua criação científica e a sua exposição prática; ii) situação em que se encontram os

⁸¹ “Ars docendi, ars inveniendi e ars exponendi”.

⁸² « Une distance s’institue nécessairement de la pratique d’enseignement à la pratique dont elle est l’enseignement de la pratique de transmission à la pratique d’invention » (VERRET, 1975, p. 140).

aprendizes, tais como a idade, a capacidade de abstração, os pré-requisitos para o desenvolvimento e a ampliação da aprendizagem; iii) organização institucional, como a constituição de diretrizes curriculares, a organização escolar, progressão e organização dos conteúdos, a formação e a atitude dos professores, etc. Estas transformações, que também podem ser entendidas como (re)organização, (re)estruturação ou transposição didática, do conhecimento científico/teórico para o conhecimento ensinado e aprendido em sala de aula pode ser compreendida pela seguinte fórmula:

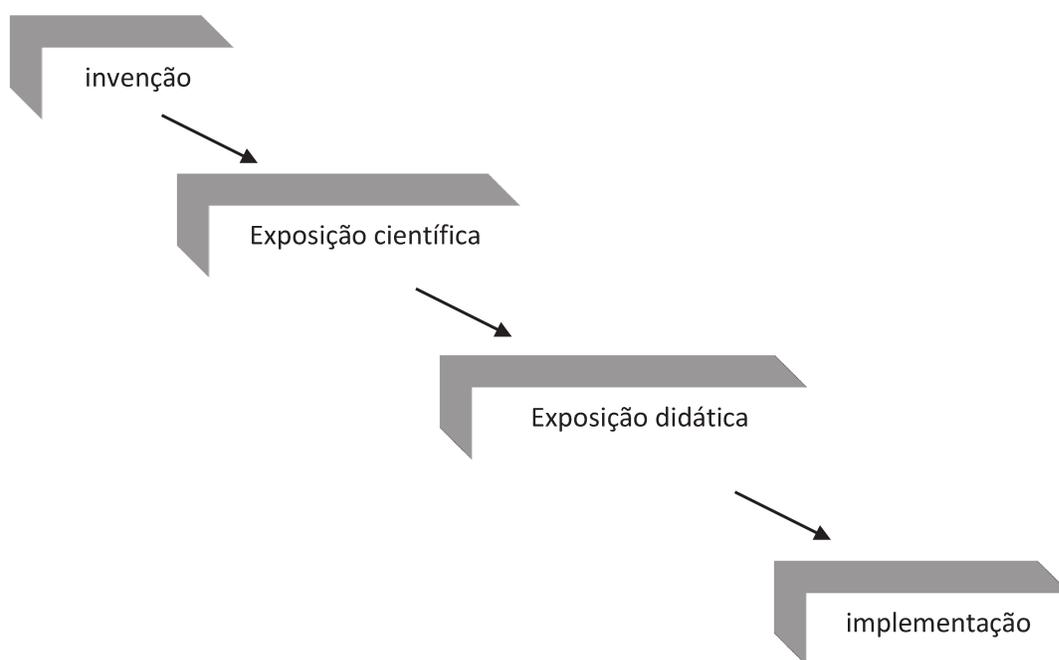


Diagrama 1: Esquema da TD a partir das ideias de Verret (1975).

Este processo demonstra, segundo Verret (1975), que a didatização de um objeto de saber científico/teórico está organizada a partir da: i) *desincretização*; ii) *despersonalização*; iii) *programação*⁸³.

⁸³ Optamos por traduzir a expressão “programmabilité”, em francês, por “programação” e não por “programabilidade”, pois entendemos que “programação” está mais fortemente coerente e coesa com o sentido de organização e de controle das atividades didáticas que servem ao ensino e a aprendizagem de um determinado saber.

A primeira está diretamente relacionada à (re)ordenação e (re)organização do saber para que ele se *adéque a e funcione em* um novo contexto discursivo. Para esse autor, no contexto didático, a *desincretização* acontece quando extraímos um conhecimento de seu ambiente epistemológico e o transformamos em um objeto de ensino e de aprendizagem. Nesse caso, a função do saber não é a mesma assumida nos contextos de invenção ou de exposição científica. A cada vez que um saber adentra a um diferente contexto de produção ele é modificado, pois serve a objetivos diferentes, envolvendo outras práticas discursivas e outros interlocutores.

Nessa esteira de mudança de contexto, de (re)ordenação e de (re)organização do saber ocorre a *despersonalização*. Esta seria uma espécie de separação entre o criador (pesquisador, autor) do conhecimento científico, da teoria, e o próprio conhecimento criado. Na didatização, o conhecimento deixa de ser pessoal e se torna, por meio da divulgação mais universal, impessoal e assumido, também, por outras pessoas, além daquela que o criou. Essa divulgação mais universal em outros contextos discursivos, em específico no contexto didático, exige uma *programação*. Esta se caracteriza pela fragmentação dos elementos do saber científico/teórico que está subordinada à escolha dos conteúdos, a sua forma de ordenação, de sequencialização, de duração que se relaciona com as características específicas dos diferentes sistemas de ensino. Ou seja, a *programação* está diretamente relacionada aos objetivos que se pretende com o ensino e com a aprendizagem.

Estas transformações (invenção → exposição científica → exposição didática → implementação) ocorridas com o saber, para que este se torne acessível aos estudantes, estão diretamente ligadas a questões sociais, históricas e ideológicas de valorização do próprio saber e do controle social das aprendizagens. Esse processo de transformação, no seio da didatização, está a serviço da proteção dos alunos contra possíveis erros, equívocos, a falta de continuidade das pesquisas científicas ou contra as diversas e diferentes apreensões e publicizações de um determinado objeto de saber (VERRET, 1975).

No entanto, vale destacar que mesmo sendo fundadoras das discussões e das problematizações sobre a TD, as ideias de Verret (1975) não atingem o cerne das questões

que envolvem o ensino e a aprendizagem. Isso ocorre porque o centro das preocupações de seu estudo não estava diretamente relacionado com a TD e por isso seu texto deixa lacunas em relação às definições e esclarecimentos sobre o ato de didatizar um saber. Ele não diferencia e nem esclarece, por exemplo, como ocorre o processo de ensino e o processo de aprendizagem; destina pouca atenção às determinações sobre a origem dos conhecimentos, criando certa ambiguidade com a expressão “práticas de invenção”, que ora se refere à “criação/produção” do conhecimento no campo teórico/científico e ora se refere a (re)invenção produzida pelos alunos no campo da aprendizagem; por vezes não fica claro quais particularidades de um saber científico/teórico deveriam ser didatizadas para servir ao ensino e à aprendizagem. Suas ideias se assentam em uma prática escolar quase que transparente, organizada a partir de um programa racional e de uma progressão dos conteúdos relacionada aos graus de dificuldades solicitados pelas aprendizagens.

Após as primeiras investidas de Verret no campo da didática, outros pesquisadores dedicaram-se a aprofundar e particularizar as discussões da TD. Entre eles se destacam os trabalhos de Chevallard (1985, 2004[1991]), Chevallard & Joshua (1982), na didática das matemáticas; Schneuwly (2005[1995], 2009a), Canelas-Trevisi (1997), Petijean (1998), Dolz, Schneuwly e De Pietro (2004[1998]), – pesquisadores europeus -, e Rojo (2001a, 2006[200]), Rafael (2001), Magalhães (2005), Cristovão (2002, 2008) – pesquisadores brasileiros -, na didática das línguas; Marandino (2001), Astolfi & Develay (2011[1990]), na área das ciências (biologia e física); Leite (2007), na área da educação, entre outros.

Sem dúvida, dentre os trabalhos apresentados acima, os de Chevallard (1985 e 2004[1991]) são, até o presente momento, os mais comentados, debatidos e citados, seja em termos de crítica que estas ideias da TD, algumas vezes, recebem pela maneira como foram apresentadas ou de reconhecimento pela divulgação de novos encaminhamentos para as didáticas e/ou para a compreensão do processo de trabalho com os saberes na escola. Nesta tese, não nos interessa discutir exaustivamente as polêmicas em torno dos trabalhos do didata francês, porque elas não são o centro de nossa atenção. No entanto, julgamos interessante focalizá-las para depois nos aprofundarmos na parte que nos interessa da teoria

da TD (suas contribuições para o entendimento do processo de produção de material didático como espaço de formação continuada de professor de LP).

As críticas recebidas pela TD são motivadas por quatro grandes questões que Leite (2007) chama de polêmicas em torno das ideias mal compreendidas de Chevallard. A primeira e grande polêmica em torno das discussões de Chevallard é, especialmente, motivada por uma certa reafirmação das ideias de Verret (1975) de que há uma distância entre os conhecimentos teóricos/científicos, os conhecimentos selecionados para o ensino e os conhecimentos efetivamente ensinados. Havendo, portanto, uma “ruptura”, uma “vulgarização”, uma “facilitação” dos conhecimentos teóricos/científicos (*savoirs savant*) para se tornarem “ensináveis” e “aprendidos” (*savoirs enseignés*). Isto é, parece haver, pela forma como Chevallard apresenta as discussões sobre as transformações sofridas pelos conhecimentos desde a sua produção na academia até chegar aos alunos em sala de aula na educação básica, uma valorização de *status* dos *savoirs savant* em detrimento dos *savoirs enseignés*. Tanto é que o próprio subtítulo da obra (*Transposição didática: do saber científico ao saber ensinado*)⁸⁴ parece mostrar, de forma descendente, essa passagem, estandartizando o saber teórico/científico e vulgarizando o saber didatizado, aproximando-o do senso comum, como discutem, por exemplo, Caillot (1996) e Chervel (1990a e 1990b). Nessa esteira, entrariam as demais polêmicas. A segunda centra força em abordar o papel do professor na TD de Chevallard. Para os críticos dessa teoria, o “papel atribuído ao professor na teoria da transposição didática (...) [é de uma] suposta passividade no processo transpositivo”, não sendo visto, portanto, como exclusividade no sistema de ensino e nem tendo prioridade nas análises do didata francês (LEITE, 2007, pp. 58-59). No entanto, uma leitura mais completa dos trabalhos de Chevallard demonstra que esse teórico não atribui a esse agente de ensino papel secundário no processo de transposição. O que acontece é uma interpretação apressada de suas palavras. Ou seja, quando Chevallard (2004[1991], p. 34 - ênfases no original) afirma que “(...) preparar a lição é sem dúvida trabalhar na transposição didática (ou melhor *dentro* da transposição didática); não é *fazer* a transposição didática”, ele está defendendo a complexidade contra a vulgarização de suas discussões e não

⁸⁴ *Transposition didactique: Du savoir savant au savoir enseigné.*

“diminuindo” a importância do professor no processo de TD. Tanto é que, ao discutir sobre a *transposição didática interna* (que apresentaremos mais adiante), o professor é elemento importante do processo de transposição. A terceira polêmica demonstra que “o maior foco de resistência à teoria da transposição didática (...) [está] entre os teóricos das didáticas específicas” (LEITE, 2007, p. 60). Essa resistência está menos na divergência das discussões epistemológicas e mais centrada em forças para não permitir que a didática das matemáticas, representada por Chevallard, prevaleça sobre as demais, sendo um exemplo para os outros campos do conhecimento. Ou seja, como afirma Leite (2007, p. 61), essa polêmica se explica “mais por necessidades de afirmação e manutenção das fronteiras de cada campo”. A quarta polêmica faz referência ao “‘caráter criativo’ do sistema escolar” que seria desconsiderado pela teoria da TD de Chevallard, segundo Chervel (1990a, p. 184). No entender de Chervel, as teorias de Chevallard não reconhecem a escola como criadora de conteúdos de ensino, vendo-a apenas como reprodutora ou como produtora eventual, acidental de saberes de ensino. O centro dessa polêmica reside mais na divergência de Chervel em relação ao conceito de *noosfera*, como sendo uma esfera de manipulação de saberes, na qual o sistema escolar estaria inserido e cooperaria, sem ter explicitado a “identidade de seus autores” (LEITE, 2007, p. 61), para a produção de saberes, do que na falta de explicitação, em Chevallard, do papel da escola nesse processo.

Em termos de reconhecimento, os trabalhos de Chevallard são considerados como balizadores para as discussões da didática, contribuindo, inclusive, para a criação de uma “ciência didática” que ultrapassa as especificidades das diferentes e diversas disciplinas curriculares, demonstrando, inclusive, a existência de uma complexidade no trabalho com os saberes (das transformações, das modificações e até das simplificações existentes nos conceitos e nos objetos de saber), quando estes são transpostos de um contexto a outro, servindo para o ensino e a aprendizagem. Não entraremos, aqui, no mérito da valorização ou da depreciação dos saberes por eles pertencerem a um ou a outro contexto, porque entendemos que esta é uma questão relacionada a um processo sócio-cultural mais amplo de valorização dos conhecimentos de origem ligados mais a campos específicos (BOURDIEU, 1977, 1980) do que as suas propriedades intrínsecas ou em razão de valorização de seus produtores, como mencionado acima. Mas, nos interessa,

justamente, entender como esses saberes das práticas sociais de referências⁸⁵ (MARTINAND, 1986) ou os saberes que pertencem a um outro contexto se transformam, se modificam para servirem aos propósitos educativos e permitirem aos alunos desenvolverem competências para o saber-fazer, para agirem nas diferentes situações graças aos conhecimentos úteis. Como afirma Schneuwly (2005[1995], p. 51), todas as situações de ensino devem permitir aos alunos, seja em qual disciplina for, condições para resolverem eficazmente os problemas ligados às práticas particulares, como também permitirem o desenvolvimento de maneiras diferentes de abordarem esses problemas, mudando as formas de pensar, de agir, de escrever, de falar nas diferentes situações em que forem expostos.

Nesse sentido, para pensarmos na organização do ensino de um determinado objeto de saber a partir da noção da TD, nos é útil recorrermos aos seus pressupostos e entendermos a relação dos elementos, em diferentes esferas, com o saber produzido, divulgado, didatizado e ensinado. Ou seja, precisamos entender, segundo Schneuwly (2005[1995], 2009a), Bonckart & Plazoala-Ginger (1998), os postulados que regem: i) *as práticas que geram o saber*: práticas distintas e autônomas que, na contemporaneidade, geram (inventam/produzem) e que exploram (transmitem) saberes, possibilitando a invenção de outros possíveis saberes; ii) *o estatuto dos saberes*: transformações sofridas pelo saber decorrentes de sua exploração; iii) *propriedades intrínsecas da exposição didática*: maneiras de organização do saber para ser didatizado (relação entre a criação, a exposição científica e a didática); e iv) *características do saber didatizado*: a organização didática (o tipo de atividade, de tarefa e a técnica envolvida para o seu desenvolvimento, a produção de “novos” saberes e a sua avaliação). Assim, entenderemos como as ações humanas, que visam à transmissão dos saberes, ou como a sociedade, por meio da escola, justificam formar os cidadãos a partir de uma determinada prática sociocultural orientada.

⁸⁵ Práticas sociais de referências são entendidas como atividades sociais como as pesquisas, a produção cultural, da engenharia, as atividades domésticas e outras corriqueiras que podem servir de referência às atividades desenvolvidas na escola (MARTINAND, 1986, ASTOLFI e DEVELAY, 2011[1990]).

Para compreendermos este processo, precisamos verificar a relação existente entre os elementos (o professor, o aluno e o conhecimento) envolvidos, internamente, no processo de ensino e de aprendizagem com o seu entorno social – elementos externos. O entendimento dessa relação nos permitirá verificar os motivos e as maneiras como um objeto de saber se transforma, se modifica, para servir a seus propósitos em sala de aula. Para isso, recorreremos às definições de “sistema didático” (professores, alunos e o conhecimento), “entorno social” (pais dos alunos, as instâncias políticas, os pesquisadores – os que decidem, num primeiro momento, o que será ensinado) e, fazendo a ligação entre essas duas camadas, o “sistema de ensino”, ou os participantes da *nooesfera* - aqueles elementos responsáveis pela elaboração dos “textos dos saberes” que serão ensinados ou do “conjunto de dispositivos estruturais de uma ordem de ensino (tipo de estabelecimento escolar, natureza dos programas e dos instrumentos pedagógicos, tipo de controle dos fluxos entre os sistemas didáticos, etc.”⁸⁶, criados por Chevallard (1985, 2004[1991]). Um desenho possível dessa apresentação poderia ser visualizado no seguinte diagrama, adaptado de Bronckart & Plazoala-Giger, 1998, p. 39:

⁸⁶ « L’ensemble des dispositifs structureis d’un ordre d’enseignement (type d’établissement scolaire, nature des programmes et des instruments pédagogiques, type de régulation des flux entre systèmes didactiques, etc.) » (BRONCKART & PLAZOALA-GIGER, 1998, p. 38).

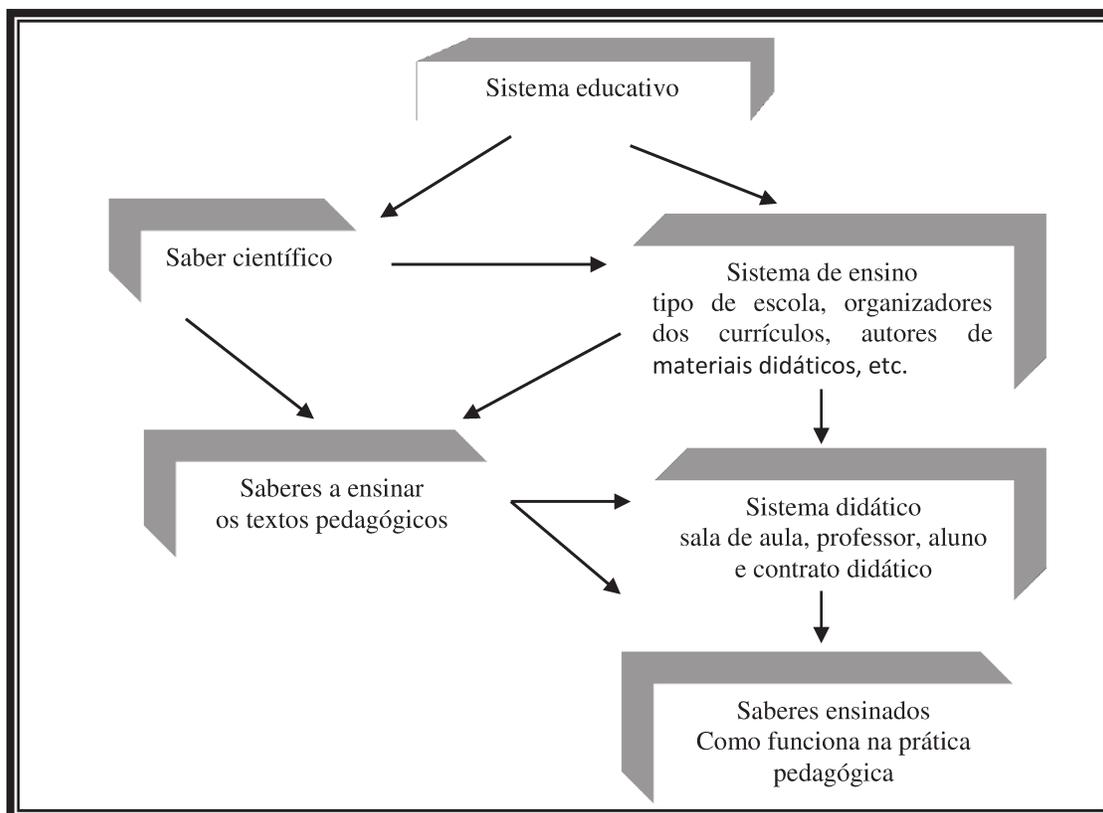


Diagrama 2: Esquema da TD no quadro do sistema escolar.

Fonte: Bronkard e Plazoala-Ginger (1998).

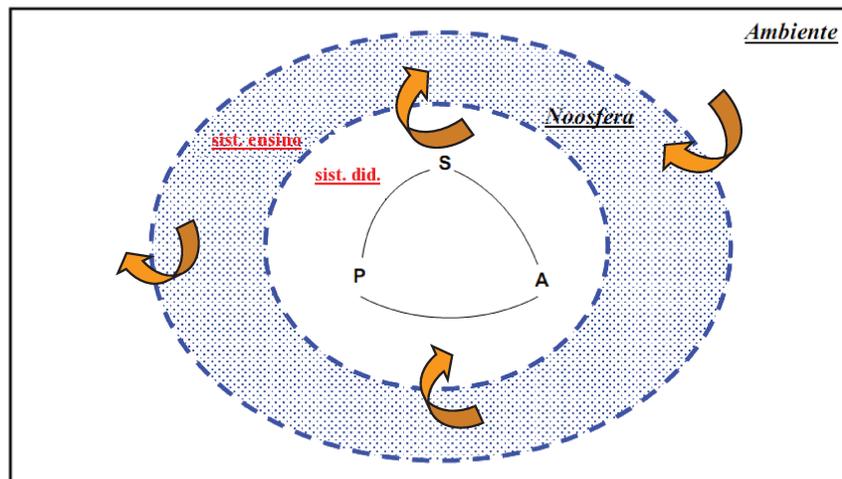
Observando a maneira como os elementos estão distribuídos na figura, poderíamos dizer que um sistema está subordinado ao outro. Teríamos um sistema (o educativo) responsável pela produção e seleção dos *saberes de referências/científicos* a serem ensinados⁸⁷, que os submeteria ao sistema de ensino (*noosfera*); este, por meio do tipo e organização escolar, pelo currículo, pelos materiais didáticos, organizaria os *saberes a ensinar* e o submeteria ao sistema didático, que lidaria diretamente com o ensino e a aprendizagem (o professor desenvolveria/aplicaria os conteúdos dos saberes aos alunos) e, ao final desse processo, os saberes se tornariam ensinados. Nesse esquema, parece que cada um dos sistemas está isolado em seu espaço e determinaria o que o outro precisa

⁸⁷ Se levarmos em consideração a sociedade Francesa da qual Chevallard faz parte, os pais dos alunos, por meio da participação efetiva nas associações de pais, estariam presentes neste grupo; os pesquisadores, por meio de suas pesquisas e as instâncias políticas, por meio das leis e decretos educacionais (MAGALHÃES, 2005).

desenvolver, como se o ensino e a aprendizagem fosse um processo decidido e executado a exemplo de uma linha de montagem industrial, onde cada grupo de pessoas teria suas atividades subordinadas a outro grupo.

No entanto, concordando com Magalhães (2005, p. 51), também consideramos que os dois sistemas que fazem parte do sistema educativo como um todo (“sistema de ensino” e “sistema didático”) mais o ambiente em que estão inseridos não são segmentos “isolados como ilhas”. Eles se relacionam entre si e “convivem com outros sujeitos responsáveis pelos diferentes saberes produzidos nos diversos setores da sociedade” e, por isso, eles têm uma relação mais de pertencimento um no outro do que de dependência um do outro. A compreensão da relação entre eles ou do pertencimento do “sistema didático” ao “sistema de ensino” (“sistema educativo”), que por sua vez pertence ao ambiente social, nos levará ao entendimento do *por que* e do *como* determinados objetos são transpostos. Nesse sentido, é importante destacar que esta relação não é de mera subordinação, como já mencionamos acima, de um sistema ao outro, mas de interdependência, na qual, tanto um sistema, quanto o outro impulsiona mudanças na forma de pensar e executar as transposições dos saberes tanto externa quanto internamente ao processo didático (no caso da educação, inclusive na forma de produzir alguns saberes relacionados ao ensino e a aprendizagem). Ou como diria Bakhtin/Volochínov (1995[1929]), há *forças centrípetas* e *forças centrífugas* agindo, simultaneamente, nesse processo.

Baseando-nos em Magalhães (2005, pp. 51-52), adaptamos o diagrama abaixo para ilustrar nossas discussões. Parece-nos que nossa ideia de pertencimento de um sistema a outro se justifica, por exemplo, no diagrama que segue, pelas linhas não contínuas, pois podem representar uma “fronteira” não delimitada e não determinada, sendo uma possibilidade de “trânsito” dinâmico entre as partes do sistema educativo e o ambiente ao qual pertencem. Assim, “pode-se dizer que os conhecimentos constituídos nas diferentes instâncias interpenetram-se mutuamente, não se apresentam, portanto, hermeticamente fechados, isolados”. Vejamos o diagrama:



Legenda: S: saber; P: professor; A: Alunos; Sist.: sistema.

Diagrama 2: Sistemas educativos e a transposição didática

Fonte: MAGALHÃES (2005).

Seguindo esta ideia, poderíamos entender a TD como uma relação dialógica e dialética processual entre as pessoas e as instituições (acadêmica, política educacional, social, econômica, familiar, escolar, professores, alunos, etc.) envolvidas com o desenvolvimento do conhecimento. Nesse sentido, o processo de ensino e aprendizagem estaria envolto em dois fenômenos, um *interno* e outro *externo*, do próprio processo didático que, de forma circular, fornecem um ao outro elemento para a construção de saberes. Em relação ao ensino e aprendizagem de LP, no fenômeno *externo* encontram-se as pessoas (linguistas, linguistas aplicados, especialistas em educação, organizadores de programas e diretrizes curriculares, autores de livros didáticos, os envolvidos com a formação de professores) responsáveis pela produção, divulgação e valorização - social e cultural - dos saberes destinados ao ensino. No *interno*, encontramos a relação entre o professor, o aluno e o saber, que, interligados ao fenômeno *externo* (livro didático, programas curriculares, sistemas e políticas de ensino, instituições de pesquisa etc.) operacionalizam as “transformações” *dos e nos* saberes por meio das ações do ensinar e do aprender. Essas transformações devem permitir que os alunos saiam do “saber do senso comum” indo em direção ao “saber mais elaborado”. No caso da aprendizagem em LP, este seria um saber que poderia ser classificado como “intermediário” entre o conhecimento do

senso comum e o conhecimento científico, pois não é função da escola formar, como já dissemos, linguistas, literatos ou gramáticos, mas tornar os estudantes usuários competentes da língua/linguagem. Encontraríamos aqui um dos sentidos da instituição escolar: manter uma ponte de ligação, por meio da qual os alunos percorreriam uma trajetória de ampliação de seus conhecimentos. A escola é o local e o meio para onde convergem as forças que permitem aos alunos se distanciarem do senso comum e se aproximarem do conhecimento mais elaborado, permitindo o uso competente do saber e, ao mesmo tempo, proporcionando aos alunos condições de também circularem em esferas de saber mais elaborados, a científica, por exemplo.

Nessa direção, reafirmamos que, em nosso entender, a concepção TD não representa uma hierarquização nos saberes, mas uma maneira de estabelecer a (re)contextualização (BERNSTEIN, 1996) destes saberes em diferentes contextos discursivos, sejam eles de produção, de divulgação, de aprendizagem ou de reprodução nas mais diversas e diferentes práticas sociais. Isso demonstra, por exemplo, que as proposições da TD precisam ser vistas para além das ideias de que são simplesmente aplicacionistas ou descendentes. Tais proposições, do ponto de vista do ensino, são necessárias para a construção de *textos dos saberes* nos processos de tratamento didático e de progressão desses saberes no ensino e na aprendizagem.

No caso desta pesquisa, especificamente, em que queremos entender como a produção de material didático pelo professor de LP pode se configurar em espaço para a sua formação continuada, a compreensão da TD como um espaço dialógico e dialético se faz necessária. Isso, porque teremos subsídios para compreender como o professor-produtor, ao orquestrar em seu MD os saberes (linguísticos, pedagógicos, políticos, práticos etc.) produzidos em diferentes esferas sociais, “textualizou” (*mise en texte*) os saberes, construindo o que Chevallard (1985) chama de *os textos de saberes*, que são representados *pelo e no* material produzido, que servirão para a ampliação do conhecimento de seus alunos. Assim, verificaremos quais saberes (*a ensinar e para ensinar*) o professor mobilizou para proceder ao *tratamento didático* dos conteúdos propostos para o ensino e a aprendizagem a ser desenvolvidos em sala de aula.

3.2 OS SABERES, O TRATAMENTO DIDÁTICO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A produção do MD seria, na cadeia das transformações dos saberes, o momento de *didatizar* e *modelizar* didaticamente, de organizar os saberes para que os alunos, ao terem contato com as atividades apresentadas (leitura, produção de texto – oral e escrita – e o estudo dos conhecimentos linguísticos) e ao realizarem as tarefas propostas, consigam compreender o conteúdo apresentado e adquiram a competência no uso da língua/linguagem, no caso do ensino de LP.

Retomando o que dissemos no início deste capítulo, a *didatização* é o momento de organizar os saberes em “objeto de ensino e de aprendizagem”, um passo anterior à sua efetiva transposição em sala de aula, local onde os saberes são ensinados e aprendidos. Nesse sentido, teríamos uma atividade, na qual o professor, apropriando-se de um objeto de saber (o conto *Chapeuzinho Vermelho*, o texto publicitário, um artigo de opinião, a leitura do romance *Vidas Secas*, a subordinada relativa etc.), procede a *modelização didática*, elementarizando e (re)organizando os elementos que, necessariamente, precisariam ser explorados para que os alunos adquiram as capacidades de linguagem para compreender os mecanismos de construção do determinado objeto de saber. Para fazer isso, o professor-produtor deve mobilizar, ao mesmo tempo, os saberes teóricos da disciplina (os *saberes a ensinar*) e que estão ligados diretamente ao objeto que é transposto para o MD produzido (os saberes específicos da língua) e os saberes que são próprios da prática profissional do professor (*saberes para ensinar*) e que estão ligados com o desenvolvimento das atividades educacionais. Por exemplo, a compreensão do funcionamento da organização do sistema escolar, do currículo, dos programas de ensino, da realização da aula em sala etc., que são definidos pelo campo profissional e, ao mesmo tempo, ligados ao objeto de trabalho do professor (planos de ensino, o currículo, as instruções, a compreensão da estrutura do sistema educacional): os instrumentos de ensino. Os *saberes para ensinar* podem ser considerados como as capacidades, as competências e as atitudes profissionais. Essas ideias podem ser visualizadas pelo diagrama abaixo:

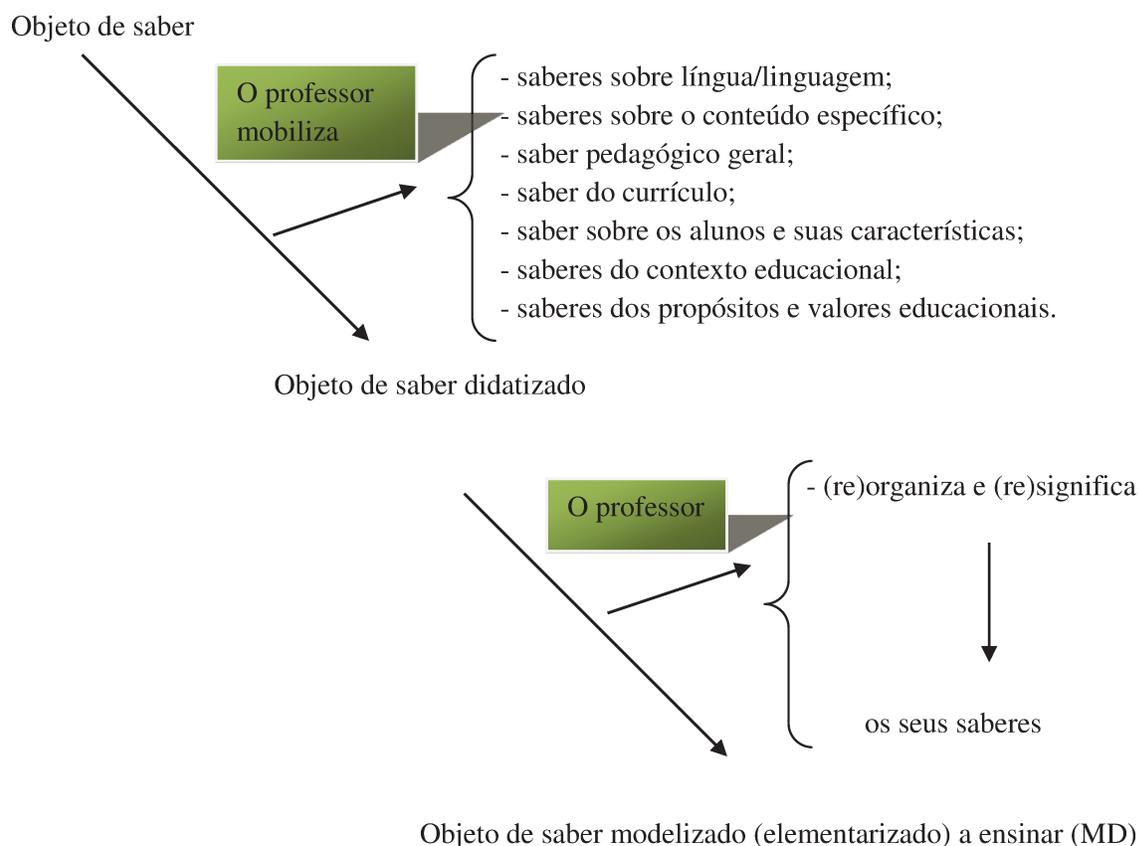


Diagrama 4: Tratamento didático.

Podemos afirmar, baseando-nos em Hofstetter & Schneuwly (2009), que o professor trabalha, ao mesmo tempo, *com os saberes* e *nos saberes*, sendo estes, portanto, o ponto de partida e de chegada de suas ações no ensino. No entanto, este processo não é feito diretamente nem de maneira simples. Este é um processo complexo que envolve, por parte do professor, a transformação dos *saberes* em *conhecimento* e deste *conhecimento* em *saberes* novamente. Dito de outra forma, o professor tem contato com os *textos de saberes* (as discussões e os conteúdos teóricos disciplinares, a função que os objetos de saber adquirem na sociedade – a circulação e os usos dos discursos/textos -, os currículos, por exemplo), e os transforma, quando se apropria deles, em *conhecimento* para depois, ao exteriorizá-los em forma de discurso (*textos de saberes*), transformá-los em *saberes*. Assim, o professor, ao tratar didaticamente um *objeto de ensino* em seu MD, além de mobilizar

diferentes saberes (RAFAEL, 2001), (re)organizando-os e (re)significando-os, constrói *conhecimentos* e produz *objetos de saber*.

Nesse contexto e com base em Conne (1992, 2003), Hofstetter & Schneuwly (2009), Schneuwly (2005[1995], 2009a, 2009b), Vanhulle (2009a e 2009b), *conhecimento* está sendo entendido como um constructo de caráter pessoal, subjetivo, diretamente ligado à história, às experiências e ao contexto vividos e vivenciados pelo indivíduo na (re)construção e na (re)constituição das próprias experiências e dos recursos apr(e)endidos. Nesta visão, o *conhecimento* propicia ao indivíduo conhecedor a possibilidade de elaboração de recursos para a solução de problemas, que, quando exteriorizado e validado, torna-se *saber*. Então, o *saber*, por sua vez, é, aqui, compreendido como uma atividade objetivável, textualizado e exteriorizado de maneira que, aos olhos dos outros, torna-se válido. Isto é, o *saber* está sendo visto como uma espécie de semiotização do conhecimento nas ações discursivas (VANHULLE, 2009b, p. 251).

Dessa maneira, ao desenvolver o *tratamento didático* de um conteúdo X ou Y, de uma forma W ou Z, em seu MD, o professor semiotiza discursivamente um *conhecimento* que, quando validado social, ideológica e culturalmente, torna-se um *saber* que serve aos propósitos do ensino e da aprendizagem. Diante disso, nos perguntaríamos: o que acontece com a formação do professor, quando este é o próprio autor da *didatização* e da *modelização didática*, produtor do MD a ser utilizado em sala de aula? Qual a contribuição dessa atividade (*o tratamento didático*) para o cruzamento e o fortalecimento dos *saberes a ensinar* e dos *saberes para ensinar* da e na formação continuada do professor-produtor?

3.2.1 Tratamento didático como instrumento de trabalho: a transformação do professor

Inês Signorini, no prefácio do livro *Gêneros catalisadores: letramento e formação de professores* (2006, p. 8), diz que *gêneros catalisadores* são a gêneros discursivos, orais ou escritos, produzidos por professores em contextos de formação, inicial ou continuada, que, ao mesmo tempo, desencadeiam e potencializam “ações e atitudes consideradas mais produtivas para o processo de formação, tanto do professor quanto de

seus alunos”. Em outras palavras, os professores, ao produzirem um relato de experiência ou reflexivo, uma sequência didática, um artigo científico, ministrarem suas aulas, etc., estão combinando elementos teóricos de seus estudos e/ou práticos de suas ações em sala de aula provocando um processo de mudança em sua própria formação que se estende a seus alunos.

Esses gêneros discursivos, segundo Gomes-Santos e Seixas (no prelo, pp. 2-3), podem ser chamados de “gêneros da formação docente” e quando circulam no campo da formação dos professores transformam-se, por dotar o professor de conhecimento, em “instrumentos de ensino constitutivos da caixa de ferramentas” que o professor dispõe para o exercício de sua profissão. Esses instrumentos que, primeiramente, chegam ao professor como artefatos para a sua formação em tempos e espaços específicos (na universidade, em sua formação inicial, em agências públicas ou privadas que promovem cursos de formação continuadas, nos documentos oficiais – parâmetros e diretrizes curriculares -, nos materiais didáticos, em textos teóricos e nos locais de suas atuações, durante o exercício de sua profissão) transformam-se em “ferramentas” que são utilizadas durante o exercício de sua profissão. Nessa direção, a metáfora da “caixa de ferramentas” seria o conjunto de saberes que um professor dispõe para o exercício de suas funções no ensino. A “caixa de ferramentas” é, então, constituída, peça a peça, pelos *saberes para ensinar* e pelos *saberes a ensinar*. Os primeiros reúnem as ferramentas que fazem parte da formação (conhecimento curricular, didático e pedagógico) e os segundos as ferramentas específicas dos conteúdos gerais e específicos da disciplina de atuação. Essas ferramentas, por serem construídas e agrupadas discursivamente, são permeadas pela linguagem que, segundo Schneuwly (2009b) e Gomes-Santos e Seixas (no prelo), funcionam como o dispositivo central na criação de mecanismos de ensino. Estes mecanismos, ao mesmo tempo, produzem e usam essas/dessas ferramentas, uma vez “que [é] por ela e nela [linguagem] que se materializa a intencionalidade didática do trabalho de ensino” (GOMES-SANTOS e SEIXAS, no prelo, p. 3). Assim, estas ferramentas não estão montadas, acabadas e a disposição dos professores para serem utilizadas a qualquer momento. Elas, ao serem entendidas como discurso, vão se construindo durante a carreira, à medida que o professor mobiliza seus saberes e conhecimentos em favor de sua atuação em sala de aula.

Assim, as ferramentas didáticas, por serem produzidas discursivamente - e por isso determinadas sócio-historicamente pelo movimento que organiza a escola (teorias, currículos, materiais didáticos etc.) e, principalmente, pela “interação em sala de aula entre professor e aluno” (GOMES-SANTOS e SEIXAS, no prelo, p. 3) -, se constituem de formas diferentes e são objetos de usos variados. Ao longo da sua formação e de sua carreira, o professor adquire, cria, modifica, substituí, abandona, adapta determinados instrumentos às situações específicas de uso (de ensino), (re)organizando e (re)significando seus próprios saberes.

Diante disso, entendemos que o professor, ao produzir material didático como um espaço para a sua formação continuada, está produzindo, com as ferramentas didáticas que construiu ao longo de sua carreira, um instrumento de trabalho que, ao mesmo tempo, liga e transforma os três elementos que pertencem ao processo de ensino e aprendizagem: o objeto de ensino (conteúdo da disciplina), o próprio professor que produziu e utiliza o objeto de ensino e aprendizagem e o aluno que tem contato com esse objeto. Entendemos, neste caso, que estes três elementos (o aluno, o professor e o conteúdo da disciplina) são o tripé que sustenta a ação do professor que produz um MD. Sob esse prisma, o MD produzido por um professor pode guardar em si uma dupla face de formação: forma o professor que o produz, cooperando na possível modificação de sua forma de trabalhar (suas ações profissionais e verbais), pois ao elementarizar o objeto de saber, tornando objeto de ensino e de aprendizagem, está também re-trabalhando, *a priori*, a sua ação de professor, que deve seguir uma lógica própria e, ao mesmo tempo, articulada à ação da aprendizagem escolar, diretamente ligada à lógica dos alunos (SCHNEUWLY, 2009b); forma o aluno que ao estudar os conteúdos de um determinado objeto de saber por meio do MD produzido pelo professor terá contato com conteúdo pensado para ele (aluno), a partir da realidade em que está inserido e isso deve modificar seu modo de pensar, de agir e de falar (SCHNEUWLY, 2009b).

Nesse sentido e nos baseando nas teorias de desenvolvimento de Vygotsky (1930, 1931) e nas palavras de Schneuwly (2000), podemos dizer que o MD, um objeto físico e mediador, em sala de aula, entre o professor e o aluno, guarda em si artefatos ou

instrumentos psicológicos com a função de, duplamente, transformar comportamentos no ensino (do professor e do aluno), pois relaciona e organiza as relações das funções psicológicas superiores aos conteúdos e as suas significações, encaminhando, principalmente, os alunos do senso comum em direção ao conhecimento mais elaborado.

A didatização seria, nesse processo, como uma função antecipadora de algumas das ações de ensinar que acontecem em sala de aula. A construção do objeto a ser ensino passa pela antecipação da cena didática, exigindo a criação das atividades (a seleção dos textos e a construção das atividades de leitura, de estudo dos conhecimentos linguísticos, da produção de textos – oral ou escrito). Para isso, o professor-produtor do MD precisa pensar em diferentes procedimentos que envolvem diferentes instrumentos de ensino e de aprendizagem: “objetos, textos, fichas, exercícios, situações-problemas”⁸⁸ ou outros recursos tecnológicos e midiáticos, como o computador, a TV, o DVD, o rádio, o jornal, a revista etc. para que quando estes objetos de ensino forem para a sala de aula cooperem para o desenvolvimento dos alunos e permitam com que eles consigam estabelecer as relações de significação entre o objeto de saber estudado e as ações sociais e culturais (SCHNEUWLY, 2009b).

Diante disso, o procedimento de organizar um objeto de ensino, elementarizando o objeto de saber para servir a propósitos didáticos, coloca em cena a necessidade do professor-produtor mobilizar, pelo menos como planejamento do trabalho de sala de aula, três conjuntos (um comum a qualquer disciplina do currículo escolar, e dois ligados diretamente à disciplina de atuação do professor que produz o MD) de instrumentos pedagógicos presentes em sua “caixa de ferramentas”. Neste momento ele mobiliza, complexificando, (re)organizando e (re)significando seus saberes sobre:

- i. a prática docente, a atuação em sala de aula e as ferramentas comuns a qualquer disciplina e que são constitutivos institucional e materialmente da escola: o conhecimento do “tempo e do espaço da classe, incluindo os móveis; os instrumentos genéricos como a lousa, o retroprojetor, as fichas

⁸⁸ « Objets, textes, feuilles, exercices, situations problèmes, etc. » (SCHNEUWLY, 2009b, p. 31).

de exercícios, os livros, os cadernos, os computadores”⁸⁹, a TV, o DVD, o rádio, etc.;

- ii. o conjunto de material escolar relativo ao desenvolvimento das atividades específicas da sua disciplina de atuação em sala de aula, permitindo aos alunos condições de manipular, observar, decompor, estudar, analisar e compreender o conteúdo desenvolvido , tais como: “livros didáticos, apostilas, materiais visuais e sonoros, cadernos de exercícios, fichas escolares, etc.”⁹⁰;
- iii. as formas de apresentar verbalmente aos alunos o conteúdo do objeto de saber, permitindo com que eles compreendam as dimensões essenciais do objeto. Essas formas compreendem “o conjunto de discursos elaborados pela escola sobre o objeto de ensino, as maneiras de dizer, falando, apresentando verbalmente o objeto de saber através da lição”⁹¹. Ou seja, é necessário que a elementarização do objeto de saber no MD seja guiada pela ideia da possibilidade de encaminhar o aluno para a compreensão do conteúdo e a conseqüente construção do conhecimento.

O professor em processo de formação continuada, especialmente na ação de produzir MD, movimentava esses três conjuntos de instrumentos pedagógicos – os da ordem material e os da ordem discursiva – para conseguir semiotizar o objeto de saber, tornando-o objeto a ensinar e objeto ensinado. Nesse processo, não é o professor que transforma o modo de pensar, de falar e de agir dos alunos, mas sim as condições que ele cria, discursivamente, para que os próprios alunos procedam à transformação. Dito de outra forma, a transformação ocorrida com o conhecimento dos alunos é resultado da movimentação e do alinhamento das atividades no MD e depois na atuação em sala de aula

⁸⁹ « Le temps e l’espace de la classe d’abord, y compris les meubles; les outils génériques que constitue le tableau noir, le rétroprojecteur, les feuilles de papier, les livres, les cahiers, les ordinateurs. » (SCHNEUWLY, 2009b, p. 33).

⁹⁰ « Manuels, enregistrements visuels ou sonores, cahiers d’exercice, affiches scolaires, etc. » (SCHNEUWLY, 2009b, p. 33).

⁹¹ « L’ensemble des discours élaborés par l’école sur l’objet à enseigner, les manières de le dire, d’em parler, de le présenter verbalement à travers la leçon. » (SCHNEUWLY, 2009b, p. 33).

que o professor faz quando utiliza das ferramentas didáticas que ele foi construindo ao longo de sua carreira.

Então, retomando o que dissemos no início desse item, há ações discursivas produzidas pelos professores que podem ser caracterizados como *gêneros catalisadores* que potencializam ações formativas de professores e alunos. Ou seja, a produção desses gêneros, ao mesmo tempo, favorece a construção do conhecimento por parte do professor, enriquecendo sua “caixa de ferramentas” profissionais, sendo *gêneros para ensinar*, como também impulsionam a produção do conhecimento pelos alunos, permitindo a eles mudanças no pensar, agir, falar, sendo *gêneros a ensinar* (GOMES-SANTOS e SEIXAS, no prelo)

Diante disso, resta nos perguntar como, ao produzir material didático, o professor faz uso das ferramentas de trabalho que construiu ao longo de sua carreira e, ao mesmo tempo, como o MD produzido (um instrumento que reúne ferramentas de trabalho do professor) pode transformar o trabalhador? Resposta a esse questionamento será buscada nos próximos capítulos.

4 PONTO A PONTO, PASSO A PASSO: AS ESCOLHAS TEÓRICAS E METODOLÓGICAS

Duas estradas se bifurcavam em um bosque amarelado e, infelizmente eu não podia caminhar pelas duas. Sendo eu um viajante, fiquei muito tempo ali olhando uma delas até tão longe que meu olhar se perdia numa curva da vegetação. Então, peguei a outra, também tão bela e satisfatória, talvez com uma intenção melhor, porque esta era gramada, esperando para ser aparada.⁹²

O objetivo deste capítulo é apresentar as escolhas teóricas e metodológicas que regeram a geração e as análises dos dados de nossa investigação. Além disso, apresentaremos o pano de fundo de nossa pesquisa – o PDE 2007/2008 -, especificamente no que se refere às produções desenvolvidas na disciplina de Língua Portuguesa e conheceremos os professores participantes desta pesquisa.

4.1 MARCAR OS TRAÇOS: AS ESCOLHAS TEÓRICAS

Como já apresentamos na introdução deste trabalho, por meio da metáfora dos gritos de galos que tecem a manhã, do trabalho da aranha que urde a teia, dos pentes do tear que tecem o tecido, nós, homens e mulheres, somos partícipes de um diálogo ininterrupto, que cruza fios de vozes social, histórica, cultural, política e ideologicamente orientados, na construção de nossa própria vida. Dessa forma, a perspectiva teórica que nos orienta na discussão dos dados desta tese é aquela que vê na *interação verbal* o lugar, por excelência, da *produção da linguagem* e de *constituição dos sujeitos*. Nessa direção, as categorias conceituais que darão sustentação às nossas discussões sobre a produção de material didático como espaço para a formação continuada de professores de Língua Portuguesa são:

⁹² Tradução nossa de “Two roads diverged in a yellow wood / And sorry I could not travel both / And be one traveler, long I stood / And looked down one as far as I could / To where it bent in the undergrowth / Then took the other, as just as fair, / And having perhaps the better claim, / Because it was grassy and wanted wear” (Robert Lee Frost (* San Francisco, California, USA, March 26, 1874 – + Boston, Massachusetts, USA, Jan. 29, 1963).

a teoria da *transposição didática*, *modelização didática* e *didatização* dos saberes, apresentada no capítulo anterior, e as defendidas por Bakhtin e seu Círculo, especificamente os conceitos de “voz”, “apreciação valorativa”, “ideologia” e “gênero”.

O teórico russo Mikhail M. Bakhtin e os membros do seu Círculo são, na contemporaneidade, considerados um dos principais grupos de pensadores do século XX. Suas teorizações, presentes em debates que envolvem temáticas relacionadas às áreas da literatura, da linguagem, do discurso, da cultura, da psicologia e da filosofia, entre outras – e, por isso, interdisciplinares -, têm contribuído significativamente para frutíferas discussões, também, na área da educação, especialmente no que tange ao ensino e aprendizagem de línguas sob um enfoque enunciativo-discursivo.

Assumir a concepção de língua/linguagem como interação e que a linguagem é social e produzida pela necessidade histórica do homem é não duvidar de sua essência dialógica, tendo a palavra como o elemento que adquire um sentido sempre conflituoso em que se *refletem* e se *refratam* posições axiologicamente marcadas. O mundo social está, portanto, inserido em um complexo tecido entrelaçado por uma multiplicidade de fios de *vozes* sociais, interligado pela *palavra* que circula, infiltra-se, ocupa lugares e negocia poder. Nesse sentido, a *palavra* tem a capacidade de mensurar, avaliar, medir, direcionar contextos sociais, discursivos e políticos em determinados tempo e espaço. Ou seja, “as palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1995[1929], p. 41). A *palavra*, como um signo ideológico, tem a capacidade de “*ubiquidade social*” e, por isso, registra “as fases transitórias mais íntimas, mais efêmeras das mudanças sociais” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1995[1929], p. 41).

Nesse sentido, estudarmos fenômenos sociais sógnicos (documentos oficiais sobre a educação, a fala de professores, um material didático produzido, em contextos de formação continuada, por exemplo) é compreender que suas manifestações se realizam dialogicamente entre a sua materialidade, um “texto sógnico”, e seu contexto de acontecimento, que são permeadas pelo constante contato de diferentes e diversas vozes sociais. Ou, em outras palavras, toda nova situação concreta de comunicação/discurso (os

produzidos no contexto em que estamos estudando, por exemplo) está ligada a um tempo e a um espaço específicos de acontecimento, marcados por suas implicações ideológicas, suas “perspectivas axiológicas”, os seus “índices de apreciação de valor” (ROJO, 2007, p. 1768) e passa a existir justamente a partir do entrelaçamento das diferentes vozes sociais.

Esses contatos e entrelaçamentos acontecem de forma harmoniosa e/ou de forma conflituosa e estão, portanto, sempre em tensão, em disputa, entre a estabilização – *forças centrípetas* – e a transformação – *forças centrífugas* – que, viva e ativamente, movimentam-se em direções diferentes, às vezes convergentes e às vezes divergentes. O contato dessa multiplicidade de vozes marcadas socioideologicamente torna-se “atrito”, demonstrando, como diz Bakhtin (1993[1979]), que o *signo* é uma arena de luta de classes, de interesses sociais antagônicos povoados por diferentes intenções, valores e ideias. Isso demonstra que a linguagem não é *neutra*, não é *una* e não é *transparente*. Dessa forma, não se separa o conteúdo ideológico de língua, pois as palavras são/estão “prelhas” das experiências pessoais de cada indivíduo e, por isso, não podem ser separadas do contexto em que estão sendo utilizadas. Ou melhor, como dizem Bakhtin/Volochínov (1995[1929], p. 31), *signo e ideologia* estão em uma relação material direta de acontecimento. Ou seja,

tudo que é ideológico possui um significado e remete a algo situado fora de si mesmo. Em outros termos, tudo que é ideológico é um *signo*. *Sem signo não existe ideologia*. Um corpo físico vale por si próprio: não significa nada e coincide inteiramente com sua própria natureza (ênfase no original).

Pensando assim, a história e a organização social não existiriam sem *signo* e sem *ideologia*, que se movimentam dinamicamente no processo das relações sociais. Por isso, Bakhtin/Volochínov (1995[1929]) veem o *signo* como o lugar de confluência das relações da sociedade. Essa confluência acontece em uma espécie de dialética do próprio *signo* que guarda em si a relação entre a sociedade e a linguagem que a organiza. Esta relação é, por sua vez, o efeito das estruturas sociais. A linguagem pode ser tomada, então, como o elemento que engendra a *ideologia* de uma sociedade num dado espaço e num dado momento.

Compreender o mecanismo de funcionamento dessa relação – sociedade-linguagem –, que engendra uma *ideologia*, é entender que os *signos* expressam a maneira como a realidade é vista e entendida pelo homem. Logo, *ideologia* é “todo conjunto dos *reflexos* e das *interpretações* da realidade social e natural que tem lugar no cérebro do homem e se expressa por meio de palavras [...] ou outras formas *sígnicas*” (VOLOCHÍNOV, 1980[1926/1930], *apud* MIOTELLO, 2007, p. 169, ênfase adicionada).

Nesse contexto, a linguagem é definida por Bakhtin/Volochínov (1995[1929]) como *signo ideológico* por natureza e, ao realizar-se no processo de relação social, é também um *signo linguístico* que se vê “marcado pelo *horizonte social* de uma época e de um grupo social determinado”, relacionado diretamente com o “conteúdo do signo e do *índice de valor* que afeta todo o conteúdo” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1995[1929], p. 44) do próprio *signo*. Ou seja, o *signo ideológico* traz em si uma *acentuação valorativa*, que modifica a si próprio, tornando-se a representação de uma tomada de posição. A realidade que aparece refletida no *signo* “não apenas nele se reflete, mas também se refrata”. E essa refração demonstra “o confronto de interesses sociais nos limites de uma só e mesma comunidade semiótica, ou seja: *a luta de classes*” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1995[1929], p. 46 – ênfase no original).

Nessa mesma linha de raciocínio, todo *signo* tem seu “lugar” e seu “tempo” na história. Por ser “preche” de ideologia e carregar em si uma dupla materialidade - é físico-material, sócio-histórico e também recebe um “ponto de vista”, um “lugar valorativo”, uma “acentuação”, determinada sócio e historicamente –, o *signo* se realiza e se constitui na comunicação que acontece entre os grupos organizados nas diferentes esferas de atividades humanas. Ou seja,

o campo privilegiado de comunicação contínua se dá na interação verbal, o que constitui a linguagem como o lugar mais claro e completo da materialização do fenômeno ideológico. A representação do mundo é melhor expressa por palavras, pois que não precisa de outro meio para ser produzida a não ser o próprio ser humano na presença de outro ser humano (MIOTELLO, 2007, p. 170).

É, portanto, nas relações sociais que se mostram os sentidos do conteúdo ideológico presente no *signo*, pois, todas as vezes que é dito ou escrito, “ele vem acompanhado por um acento apreciativo determinado”, sendo que sem acento apreciativo não existe *signo* (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1995[1929], p. 132). Assim, a *apreciação valorativa* faz com que o *signo* esteja em constante “*reavaliação*”, deslocando-se de um contexto (temporal e espacial) para outro, assumindo, dessa maneira, novas faces que são redesenhadas a partir de interesses, de escolhas e de *acentuação de valor*, tanto sociais, como individuais.

Os fenômenos sociais sîgnicos recebem, portanto, um *acento valorativo*, que é parte integrante do discurso do enunciador. Então, todo enunciado, entendido aqui, segundo Bakhtin (2003[1979], p. 239 – ênfase no original), como toda unidade concreta de comunicação verbal envolvida em “um conjunto *de sentidos*”, conta com um autor. Em um primeiro momento, essa afirmação pode soar estranha, porque, como afirma Sobral (2009, p. 61 – ênfase acrescentada), “*autor* é uma palavra muito carregada que não costuma ser usada para designar o ‘mero’ agente de enunciações ‘corriqueiras’”. Mas, isso é totalmente possível de ser afirmado, porque os atos de discurso são considerados, por Bakhtin e seu Círculo,

parte dos atos humanos em geral – e todo agente de um ato humano é, nesse sentido, “autor” de seus atos. Assim, falar de autor (...) implica pensar no contexto de ações dos sujeitos, e nas complexas tarefas que realizam ao enunciar. Implica considerar (...), de um lado, o princípio dialógico (que segue a direção do interdiscurso, da relação com o outro) e, do outro, os elementos sociais, históricos, etc. que formam o contexto da interação e que incidem sobre a ação autoral (SOBRAL, 2009, p. 61).

Para justificarmos a nossa opção por chamarmos o enunciador de *autor*, vamos levar em consideração a relação existente entre o *autor* (enunciador) e o *outro* (o ouvinte/leitor, o interlocutor). É, a nosso ver, essa relação, aliada a ideia de gênero – tema, estilo, composição -, que direciona o *locutor/autor* a proceder a determinadas escolhas, a assumir determinadas posições, a definir qual será o “tom” e qual será o “fio” que seu *enunciado* assumirá. Ou seja, “ser autor é assumir, de modo permanente e negociado, posições que implicam diferentes modalidades de organização dos textos, a partir da

relação” (SOBRAL, 2009, p. 63) dos três elementos constitutivos de toda enunciação: o autor, o tópico e o ouvinte.

Sendo assim, *autor* “é o agente da unidade tensamente ativa do todo acabado” (BAKHTIN, 1993[1979], p. 10). Esse todo acabado pode ser entendido como sendo a forma dada ao conteúdo pelo *autor*, que não apenas registra passivamente os eventos como também, a partir de uma *apreciação valorativa*, recorta e reorganiza os eventos que fazem parte do enunciado (FARACO, 2007). É justamente nessa ação “ativa” do *autor* que reside toda a tensão que perpassa o todo acabado. Assim, tem-se no enunciado, ao mesmo tempo, uma posição *refratada e refratante* das vozes sócio e ideologicamente marcadas que são comandadas, organizadas, orquestradas (para usar uma expressão bakhtiniana) pelo *autor*. Assim,

cada [“novo”] enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva. Cada [“novo”] enunciado deve ser visto antes de tudo como uma *resposta* aos enunciados precedentes de um determinado campo (aqui concebemos a palavra “resposta” no sentido mais amplo): ela os rejeita, confirma, completa, baseia-se neles, subentende-os como conhecidos, de certo modo os leva em conta. Porque o enunciado ocupa uma posição *definida* (...) em uma dada questão, em um dado assunto, etc. (...). Por isso, cada enunciado é pleno de variadas atitudes responsivas a outros enunciados (...) (BAKHTIN, 2003[1979], p. 297- ênfases no original).

Nessa direção, os enunciados guardam um autor que, como dissemos acima, organiza em sua voz as diferentes vozes sociais e (re)formula uma resposta a outros acontecimentos enunciativos de uma dada esfera da comunicação discursiva. Essa (re)formulação se constitui numa resposta ao que lhe precedeu, como também provoca outras (re)formulações discursivas. Assim, toda palavra procede de alguém, que tem intenções específicas, e se dirige a um outro alguém, em determinados tempo e espaço. Nessa direção, a linguagem, que utilizamos nas mais diferentes atividades sociais, se realiza de modo *relativamente estável* - para atingir objetivos específicos de comunicação nas variadas situações de usos da linguagem - em enunciados denominados *gêneros discursivos* (BAKHTIN, 2003[1979]). Ou dito de outra maneira, os enunciados, entendidos aqui “como um todo individual singular e historicamente único” (BAKHTIN, 2003[1979], 334), se

assentam em um projeto do sujeito que realiza o ato comunicativo, da posição que este sujeito assume como autor e da maneira que orchestra, dialogicamente, as diferentes vozes em seu enunciado.

Segundo as conceituações de Bakhtin e do Círculo, entendemos que *gêneros* são modos enunciativos que se realizam, materializadamente, em uma dada esfera comunicativa e, por isso, são compreendidos como “modelos tipológicos de construção da totalidade discursiva” (BAKHTIN, 2003[1979], p. 334). Como modelos tipológicos discursivos que circulam em uma *esfera de atividade humana específica*, entendida como *esfera de comunicação verbal* (ROJO, 2010), os *gêneros* são definidos, mesmo sendo o enunciado particular e individual, como “tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 2003[1979], p. 262).

Rojo (2010), ao discutir as ideias bakhtinianas de que em cada esfera de comunicação - a depender dos objetivos que temos com os atos comunicativos – utiliza-se de um gênero, demonstra que há uma intrínseca relação entre a organização da sociedade e a linguagem que utilizamos nas mais diversas e diferentes situações comunicativas. Ou seja, nas palavras da autora, podemos entender que os

diferentes modos de vida e circunstâncias ligadas às diversas esferas de comunicação, por sua vez relacionadas com os vários tipos de atividade humana, e determinadas, em última instância, pela organização econômica da sociedade, gerariam tipos temáticos, composicionais e estilísticos de enunciados/textos relativamente estáveis – os gêneros (ROJO, 2010, p. 54).

Assim, entendemos que os enunciados são constituídos pelas condições específicas e pelas finalidades de cada situação comunicativa em determinada esfera de atividade humana (*esfera de comunicação verbal*, como diz Rojo (2010)). Essas condições e finalidades são refletidas “não só pelo seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas acima de tudo, por sua construção composicional” (BAKHTIN, 2003[1979], p. 261), o que nos levam a entender que os gêneros (tema, estilo e forma composicional) estão intimamente ligados às especificidades da esfera de comunicação verbal. Dessa maneira, entendemos

que em nossa sociedade circulam uma variedade e uma diversidade muito grande de gêneros discursivos que a depender das situações de comunicação são caracterizados como *gêneros primários* e *gêneros secundários* (BAKHTIN, 2003[1979]). Os primeiros são aqueles ligados às situações comunicativas consideradas “mais simples”, como as conversas informais do dia a dia com os amigos e/ou com os familiares; os segundos são aqueles ligados a códigos culturais mais elaborados, como os da escrita, por exemplo. Essa diferença entre os gêneros primários e secundários é ideológica (BAKHTIN, 2003[1979], p. 264). Compreender essa questão é entender, segundo Rojo (2010), que os *gêneros secundários*, por pertencerem à *esfera pública* ou *da vida oficial* e pertencerem à *superestrutura* (escola, ciência, arte, religião, etc.), guardam em si a *ideologia oficial* (“entendida como relativamente dominante, procurando implantar uma concepção única de produção de mundo”) e que os *gêneros primários*, por pertencerem a *esfera privada* ou *da vida cotidiana/familiar* (família, trabalho), guardam em si a *ideologia do cotidiano* (entendida como aquela “que brota e é constituída nos encontros casuais e fortuitos, no lugar do nascedouro dos sistemas de referência, na proximidade social com as condições de produção e de reprodução da vida” (MIOTTELO, 2007, p. 169). Ambas, como afirmam Bakhtin e o Círculo, não podem ser vistas separadamente, mas precisam ser colocadas frente a frente, lado a lado para que possamos entender que as relações sociais não são simples. O funcionamento social é mais complexo e as relações acontecem, como dito acima, de forma dialética e conflituosa. Postas, dessa forma, lado a lado, a *ideologia oficial* e a *ideologia do cotidiano* formam o “contexto ideológico completo e único, em relação recíproca, sem perder de vista o processo global de produção e reprodução social” (MIOTTELO, 2007, p. 169).

Nessa direção, entendemos que os gêneros, em suas *formas relativamente estáveis* de discurso e organizados pela noção de *tema* (“conteúdos **ideologicamente conformados**”), *estilo* (“configurações específicas das unidades de linguagem, **traços da posição enunciativa do locutor** e da forma composicional”) e *estrutura composicional* (elementos das estruturas comunicativas e semióticas compartilhadas pelos textos pertencentes ao gênero) (ROJO, 2005, p. 196 – ênfases no original), são carregados de ideologia e de valoração e, por isso, são entendidos como a “*significação* das enunciações,

dos discursos viabilizados pelos textos ou enunciados” (ROJO, 2010, p. 31 – ênfase da autora). Ou dito de outra maneira, os gêneros *guardam em si* ou *seguem parâmetros* sustentados em sua situação de produção que envolve uma *apreciação valorativa* de quem o produz a respeito *do que e para quem* produz o seu discurso (ROJO, 2005). Então, “o acontecimento da vida do texto, isto é, a sua verdadeira essência, sempre se desenvolve *na fronteira de duas consciências, de dois sujeitos*” (BAKHTIN, 2003[1979], p. 311 – ênfases do autor): o enunciador (que já foi interlocutor) e o seu interlocutor (que virá a ser, mesmo *em/no* silêncio, enunciador) numa constante cadeia dialógica. Isto é, se, como afirma Faraco (2003, p. 74), na visão bakhtiniana, “enunciar é responder”, então o enunciado, o gênero produzido é uma réplica ativa e axiologicamente marcada e que guarda um universo de vozes assimiladas, reelaboradas e reacentuadas de outras pessoas (BAKHTIN, 2003[1979]).

Isso nos leva a crer que nossos enunciados, nossos discursos centram-se na dinâmica do encontro e da dialogiçãõ de diferentes vozes (FARACO, 2003). É importante retomarmos, como dissemos acima, que esse encontro nem sempre é harmonioso, mas que é regido por forças, ao mesmo tempo, centralizadoras, centripetamente orientadas, e por forças desestabilizadoras, centrifugamente orientadas, que cruzam uma multiplicidade de fios de vozes sociais repletos de valores, ideias, avaliações e orientações ideológicas, que reunidas formam nossa resposta a nosso interlocutor.

Este cruzamento (na arena de disputas por poder, por um lugar) de outras e diversas vozes sociais em nossos discursos faz com que tornamos nosso o que é do outro e impulsionemos, assim, nossa avaliação das coisas, do mundo, das ideias. Logo, nossos fios de voz são constituídos por outros que darão, infinitamente, motivos para a criação/construção discursiva de outros tecidos sociais permeados por muitas e diferentes “tonalidades dialógicas” (BAKHTIN, 2003[1979], p. 298).

É nessa direção e por meio de fios dialógicos que procuraremos entender como a produção, por professores, de material didático, pode colaborar no processo de formação continuada e no fortalecimento profissional de professores de LP. Queremos identificar nos enunciados (entrevistas, relatos de experiência, material didático) dos professores indícios

que nos autorizem a discutir o que motivou suas escolhas, as posições assumidas em suas produções e que definem qual será o “tom” e qual será o “fio” que os materiais didáticos assumirão. Nessa direção, acreditamos que identificaremos as vozes sociais (posições históricas, políticas e ideológicas; prática de sala de aula; teorias acadêmicas; orientações das diretrizes curriculares; formato do curso; intervenção direta ou indireta dos professores-orientadores, escolhas pessoais) presentes na organização dos temas/conteúdos transpostos no material produzido e que são responsáveis pela construção de estratégias de ensino de LP. Ou seja, será possível, a partir disso, compreender, por meio dos discursos dos professores-produtores, os *saberes para ensinar* que foram mobilizados, (re)organizados, (re)significados por eles no momento de modelizar e de tratar didaticamente os *saberes a ensinar* presentes em suas produções didáticas.

4.2 OS FIOS E OS LAÇOS: AS ESCOLHAS METODOLÓGICAS

Esta pesquisa, localizada no campo do estudo da linguagem, especificamente na área da LA, observa e considera a pluralidade de vozes que compõem o tecido da vida. Para atender a essa demanda, o fio condutor deste trabalho tem como marco metodológico o paradigma qualitativo e interpretativo, já apontado e discutido por pesquisadores como Cavalcanti e Moita Lopes (1991), Moita Lopes (1994), Kleiman (2001b), Celani (2002), Denzin & Lincoln (2006[1994]), entre outros. Tomar esse paradigma como fio condutor, implica acreditar, como afirma Moita Lopes (1994), que nós interpretamos e reinterpretamos o mundo social/a vida e construímos, por meio da linguagem, vários significados para ele/ela nas relações e interações que criamos ao longo de nossa existência.

Nessa direção, acreditamos que estudar a produção de material didático como espaço de formação continuada e de valorização de professores de LP é compreender que as escolhas e a organização dos temas/conteúdos de língua/linguagem em seus MD não foram aleatórias, neutras, mas que se centram no cruzamento dessas diversas vozes manifestadas pelas histórias na profissão, no contato com alunos e colegas, com os estudos na formação inicial e na continuada ao longo de sua vida profissional, com as leituras de documentos oficiais e, especialmente, nos estudos que estes professores realizaram durante o PDE. Entender esse processo pelo qual passou o professor-PDE que resultou na sua

produção didática torna a nossa função, centrados como pesquisadores qualitativos, próximas a de um tecelão que trama, costura, borda, reunindo “pedaços da realidade” para trazermos à luz uma possível representação dessa mesma realidade (DENZIN e LINCOLN, 2006[1994], p. 19).

Ou seja, ao interpretarmos os dados gerados para esta pesquisa, estaremos, respaldados nas ideias de Bakhtin e seu Círculo, das teorias da *TD*, da *modelização didática*, da *didatização* e das discussões feitas na área da LA, a partir de uma matriz sócio-histórica e seguindo as ideias de Eversen (1998[1996]), identificando, entendendo e explicando *se e como* o PDE, com a atividade de produção de material didático, permite o enriquecimento teórico e prático dos professores: o instrumento – PDE – provoca a transformação do trabalhador. Ao fazer tal abordagem, pretendemos, como diz Eversen (1998[1996], p. 91), “entender, explicar ou solucionar problemas”, aprimorando soluções existentes no campo da formação de professores já apresentadas pelas discussões e pesquisas existentes nas áreas da LA e da Educação.

Nesse sentido, o olhar direcionado aos dados seguirá um percurso de investigação capaz de praticar uma “leveza de pensamento” que “tenta enfrentar e modificar a precariedade da existência em sociedade ou a privação sofrida por sujeitos, comunidades, instituições” (Rojo, 2006b, p. 254). Entendemos aqui, especificamente no contexto brasileiro, a situação - criada e incentivada pela mídia, pela opinião pública e, em muitos casos, até pela academia - de desprestígio enfrentado pelos professores como “privações sofridas” por esses sujeitos, que constantemente são acusados de serem falhos no desempenho de suas atividades profissionais, sendo “interditados” como leitores, escritores e formadores e classificados apenas como revozeadores dos conhecimentos veiculados pelos livros didáticos (BATISTA, 1998, BRITTO, 1998, VIEIRA, 1988). Ou seja, invocando novamente as palavras de Rojo (2006, p. 258), nosso olhar será na direção de elaborar uma discussão que traga

ganhos a práticas sociais e a seus participantes [as atividades desenvolvidas pelos professores em contexto de preparação de material didático para o ensino e aprendizagem de língua materna], no sentido de uma melhor

qualidade de vida [para os professores e alunos envolvidos em atividades educacionais], num sentido ecológico.

Para tanto, ao olharmos para nossos dados de pesquisas, procuraremos destacar os indícios presentes nos discursos⁹³ dos professores que nos autorizam a discutir suas motivações ao participar desse curso de formação e a produzir/organizar o seu material didático de uma forma X ou Y. Analisar, portanto, o discurso desses professores é identificar, no dito e também no não-dito, no apenas insinuado, suas concepções de língua/linguagem, de mundo, de sujeito e de ensino, especialmente de LP, que afloram de seus discursos e que, significativamente, são representantes de suas escolhas. Assim, pretendemos “compreender o significado que constituiu a ação” de participação no PDE e da produção de MD na formação continuada dos professores (SCHWANDT, 2006[1994], p. 195).

Acompanhemos, na sequência, a apresentação e a discussão do processo de geração dos dados que serão analisados nos capítulos posteriores.

4.3 ESCOLHENDO OS FIOS: A GERAÇÃO DOS DADOS

A geração dos dados (desde leitura e primeiras análises dos documentos que regem o PDE, a produção dos relatos de experiências e a realização das entrevistas com os professores participantes) aconteceu em várias etapas e compreendeu um período de quatro semestres: primeiro e segundo semestres de 2008, segundo de 2009 e primeiro semestre de 2010. As etapas aconteceram da maneira como aparecem descritas no Quadro 1, a seguir:

PERÍODO	ATIVIDADES REALIZADAS
	Mantivemos contato via e-mail e por telefone com a equipe de coordenação do PDE na SEED/PR, especificamente com Simone Rebello Bergmann e Otto Henrique Martins da Silva, então coordenadora e assessor pedagógico do projeto, respectivamente. A coordenação do PDE

⁹³ Discurso é entendido por nós como toda a produção de linguagem. Logo, um relato, uma entrevista, um material didático se configuram em discurso e, por isso, guardam em si posições ideológicas, fatores históricos, políticos e sociais, sendo, portanto, o lugar para onde convergem conflitos, intencionalidades, jogos de interesses que emergem dentro de todo e qualquer grupo social.

1) Durante o ano de 2008	abriu espaço e disponibilizou um <i>login</i> e uma senha para que tivéssemos acesso direto ao sistema informatizado do programa e pudéssemos, assim, conhecer e acompanhar melhor o andamento das atividades ⁹⁴ . Fizemos, cuidadosamente, leituras das diretrizes do PDE e de outros documentos da SEED/PR que regiam a política de formação continuada dos professores do estado ⁹⁵ .
2) Segundo semestre de 2009	A coordenação do PDE abriu espaço para que tivéssemos os primeiros contatos, à medida que eram concluídas, com as produções (projeto de intervenção, material didático, projeto de implementação pedagógica, artigo científico) desenvolvidas pelos professores. ⁹⁶ É importante ressaltar que o contato com as produções didáticas só foi liberado após a entrega de um documento no qual assumíamos o compromisso de não publicizar e nem divulgar nenhuma informação sobre essas produções até que ficasse pronta a revista com a publicação dos resumos dos trabalhos desenvolvidos durante os anos de 2007 e 2008. Essa revista só ficou pronta no final de 2009.
3) Em novembro de 2009	Conseguimos, por meio da equipe de coordenação do PDE, informações (nome completo, número de telefones, endereço de e-mail, nome das cidades, dos Núcleos Regionais de Educação e das escolas de atuação) dos professores da disciplina de Língua Portuguesa que realizaram o PDE em 2007/2008. Finalmente, mapeamos e classificamos, após o contato com o conjunto total de produções dos professores de LP, os materiais produzidos, bem como traçamos os caminhos e definimos a metodologia para a coleta dos dados e elaboração do <i>corpus</i> de análise.
4) Primeiro semestre de 2010	De fevereiro a junho, os professores produziram os relatos e realizamos pessoalmente as entrevistas com nossos informantes.

Quadro 1: Demonstrativo das etapas de geração dos dados.

Na sequência, passemos a descrever, detalhadamente, cada uma dessas etapas. Ao fazermos isso, jogaremos luz para os princípios metodológicos, políticos e éticos que

⁹⁴ Conforme apresentamos e comentamos no capítulo 1.

⁹⁵ Conforme apresentado no capítulo 1.

⁹⁶ As atividades desenvolvidas pelo professor-PDE estão apresentadas no capítulo 1. Os MD produzidos pelos professores participantes de nossa pesquisa serão apresentados e analisados em capítulos posteriores.

nos guiaram na arquitetura, no delineamento e na escolha desse contexto para realizarmos nossa pesquisa.

4.3.1 As produções de Língua Portuguesa do PDE 2007/2008

Ao iniciarmos o levantamento dos dados, via sistema informatizado do PDE, verificamos que havia 216 professores cadastrados como participantes na disciplina de LP e não 200 como fora anunciado pelos documentos e relatórios da SEED/PR. Como não encontramos nos documentos nenhuma informação a respeito dessa diferença nos números, resolvemos consultar a coordenação do programa que, via telefone, nos explicou, extraoficialmente, que em algumas disciplinas não houve número suficiente de professores aprovados no processo de seleção, ficando as vagas em aberto. Diante disso, a coordenação abriu a possibilidade de aumentar o número de participantes nas disciplinas em que houvesse professores aprovados, mas não classificados no número de vagas ofertadas nos editais de chamamento do curso. Nesse caso, a disciplina de LP contou, nesta primeira edição do PDE, não com 200, mas com a participação de 216 professores.

Diante dessas informações, iniciamos o processo de catalogação dos materiais produzidos pelos professores ao longo do curso e, assim, poderemos dar início à constituição do *corpus* para as nossas análises. A primeira providência tomada foi classificar e catalogar os materiais e construirmos, numericamente, o universo das produções realizadas na disciplina de LP. Essas produções são apresentadas e explicadas na Tabela 05, a seguir:

Tabela 05: Catalogação dos materiais produzidos em LP

Tipo de Material	Descrição	Números
Caderno Pedagógico (CP)	Material didático com sugestões de atividades e que se organiza em várias unidades e/ou capítulos.	11
	Unidades didáticas destinadas ao uso em sala de aula (alguns desses materiais apresentam em seus títulos a definição de <i>Folhas</i> , outros	120

Folhas (FO)	de “Unidade Didática” ⁹⁷ .	
Objeto de Aprendizagem Colaborativo (OAC)	Sugestões de aulas e atividades sobre um tema/conteúdo específico.	71
Outros (OU)	Monografias propositivas e/ou sugestões de trabalho.	05
Total de produções		207

Nesta primeira etapa de classificação e catalogação identificamos três questões importantes e que mereceram nossa atenção. A primeira se refere ao número efetivo de produções em LP (216 professores de LP inscritos no programa, mas encontramos 207 produções efetivamente concluídas e disponíveis no Portal Educacional); a segunda se refere a variação no formato dos materiais produzidos (CP, Folhas, OAC, outros), conforme foi apresentado na Tabela 05; a terceira questão se refere à metodologia de entrada para a abordagem dos temas/conteúdos de língua/linguagem utilizada pelos professores para produzirem seus materiais. Nesta última questão, chamou-nos a atenção variação na organização dos MD. Entre eles encontramos: i) 44 MD que estudam um gênero específico (exploram desde a leitura até a produção de texto escrito); ii) 83 que se organizam pelo estudo de temáticas (estes exploram com grande ênfase a leitura e a intertextualidade via temática presente nos textos utilizados nas atividades e que encaminham os alunos para a produção de um texto, geralmente, argumentativo); iii) 61 que se organizam por eixo de ensino (35 exploram a leitura (L), 10 a escrita (E), 6 os conhecimentos linguísticos (CL) e 10 exploram a leitura e a escrita (LE) simultaneamente); iv) 19 MD são organizados por meio do estudo de um determinado gênero, mas se dedicam a explorá-lo somente pela leitura⁹⁸.

⁹⁷ Optamos em chamar estes materiais somente de *Folhas*, pois os documentos do programa não se referiam, à época, a “Unidade Didática” como uma denominação possível de material a ser produzido.

⁹⁸ Essa categorização levou em consideração a maneira como os professores articularam as atividades nos MD. Ou seja, as categorias procuraram agrupar materiais que seguiam estratégias semelhantes de construção das atividades de ensino: algumas explorando o conhecimento de um determinado gênero, outras as temáticas suscitadas pelos textos utilizados para leitura, outros organizaram atividades só de leitura, ou só de escrita, ou só de conhecimentos linguísticos, ou aqueles que articularam atividades de estudo da leitura e da escrita.

Vejamos como esses números podem ser representados pela Tabela 06 e pelo Gráfico 01 que seguem:

Tabela 06: Abordagem de ensino – números gerais.

ABORDAGEM	NÚMERO					%				
	L	E	CL	LE	Total	L	E	CL	LE	Total
Eixo de Ensino	35	10	6	10	61	16,90	4,83	2,89	4,83	29,46
Gênero	44					22,26				
Tema	83					40,10				
Gênero-Leitura	19					9,47				
Total	207					100				

Estes números podem ser melhor visualizados no Gráfico 01 abaixo:

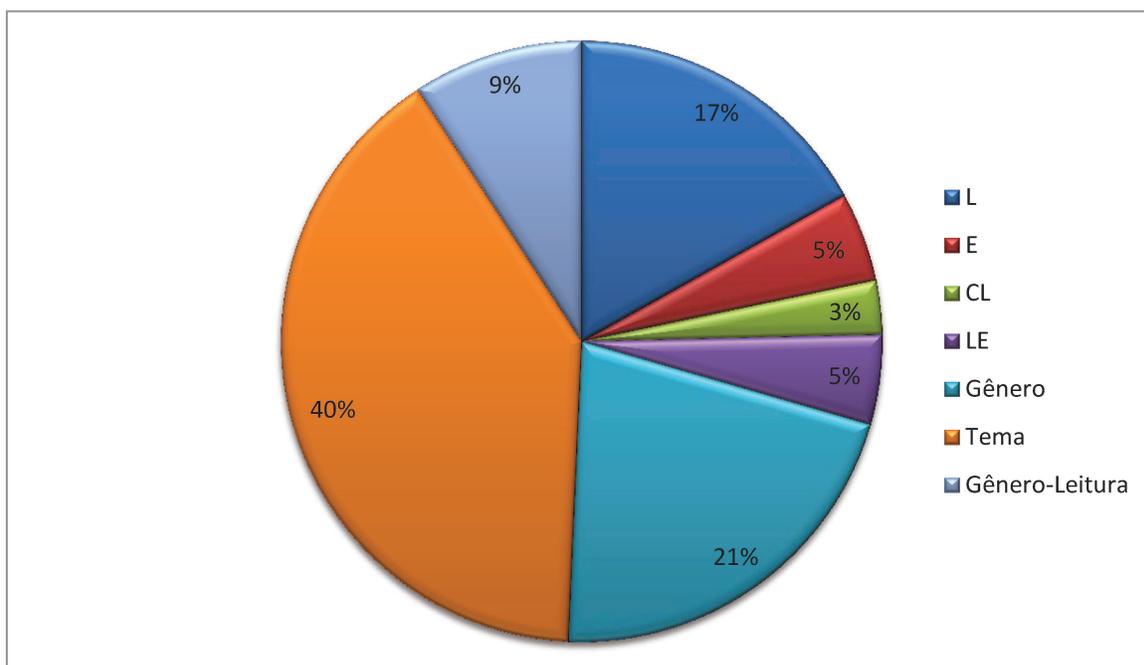


Gráfico 1: Estrutura e organização do conjunto dos MD produzidos em 2007/2008.

Estes dados nos chamaram a atenção e nos pareceram interessantes para entendermos o que motivou os professores de LP a procederem de forma tão diversa na organização de seus materiais, priorizando o estudo de temáticas e dos eixos de ensino com grande ênfase, quando os documentos do PDE especificam que o material didático deveria seguir as orientações das DCELP que encaminham o processo de ensino e aprendizagem a partir do trabalho com “gêneros”. Dessa forma, é importante tentarmos compreender por que quase 80% das produções seguem orientações diferentes daquelas explícitas das DCELP.

A Tabela 07, a seguir, mostra, em números, a abordagem dos temas/conteúdos em cada um dos tipos de material produzido. Acompanhemos:

Tabela 07: Abordagem dos materiais produzidos

TIPO DE MATERIAL	ABORDAGEM							TOTAL
	G	T	EIXO				G-L	
			L	E	CL	L-E		
CP	3	2	6	0	0	0	0	11
FO	30	46	11	6	3	6	18	120
OAC	11	30	18	4	3	4	1	71
OU	0	5	0	0	0	0	0	5
TOTAL	44	83	35	10	6	10	19	207

Para finalizar essa etapa de contato, classificação e catalogação das produções na área de LP, apresentaremos a seguir a descrição das produções, com seus tipos, quantidades e abordagens, realizadas em cada uma das IPES do Paraná responsáveis por acolher os professores PDE nesta edição do Programa, oferecerem-lhes os cursos e orientá-los em suas produções. Quando observamos a Tabela 08, abaixo, podemos visualizar que, no universo das produções didáticas, o número de MD que se organiza por gênero é inferior

às outras estratégias e abordagens de ensino (temáticas, eixos de ensino). Acompanhem a descrição dessas produções, na Tabela 08:

Tabela 08: Tipo, estrutura e organização dos MD produzidos em 2007/2008, em cada IPES.

IPES	TIPO/QNT. DE MD				ABORDAGEM														Total	
	CP	FO	AOC	OU	Gênero		Tema		Eixo de Ensino						Gên-Lei		Obs.	%		
					Obs.	%	Obs.	%	Leitura		Escrita		Lei-Esc		Conh. Lin				Obs.	%
									Obs.	%	Obs.	%	Obs.	%	Obs.	%				
UEL	0	18	10	0	6	2,89	7	3,38	5	2,41	1	0,48	2	0,96	1	0,48	6	2,89	28	13,52
UEM	3	30	14	3	24	11,59	16	7,72	5	2,41	0	0	1	0,48	0	0	4	1,93	50	24,15
UEPG	0	15	6	2	4	1,93	12	5,79	2	0,96	1	0,48	2	0,96	2	0,96	0	0	23	11,11
UFPR	5	15	9	0	4	1,93	10	4,83	9	4,34	3	1,44	1	0,48	1	0,48	1	0,48	30	14,49
UNICENTRO	0	15	9	0	2	0,96	12	5,79	2	0,96	2	0,96	4	1,93	1	0,48	3	1,44	24	11,59
UNIOESTE	1	26	11	0	2	0,96	20	9,66	7	3,38	2	0,96	1	0,48	1	0,48	5	2,41	38	18,35
UTFPR	2	1	12	0	6	2,89	4	1,93	3	1,44	1	0,48	1	0,48	0	0	0	0	15	7,24
TOTAL	11	120	72	5	48	23,2	81	39,1	33	15,9	10	4,83	12	5,79	6	2,89	19	9,17	207	100

A análise dos números apresentados na Tabela 08 nos mostra que o enfoque e a organização do tema/conteúdo de língua/linguagem nos MD variou de uma IPES para outra. Isso nos leva a inferir que a depender da IPES e, provavelmente, das linhas de pesquisas dos professores orientadores, os cursos oferecidos cooperaram para que os professores escolhessem um enfoque e não outro para ditatizar o conteúdo em seu MD. Por exemplo, se considerarmos a representatividade de pesquisa em gêneros da UEM, vamos entender porque quase 50% do total dos MD produzidos sob a orientação dessa instituição foi organizado por gênero. Nessa mesma linha, poderíamos analisar os enfoques dos MD produzidos sob a orientação dos professores da UNIOESTE, onde é muito significativa a área da literatura e da análise do Discurso de Linha Francesa. Nesta instituição, inversamente proporcional às produções da UEM, sobressaíram-se os MD organizados por temáticas, os quais representam 52% da produção total orientada pela UNIOESTE. E se fossemos continuar analisando esses números em comparação com os grupos e linhas de pesquisa das outras 5 IPES, verificaríamos uma situação muito semelhante aos que identificamos na UEM e na UNIOESTE, por exemplo.

Para clarificar essa discussão e os números apresentados na Tabela 08, observemos o Gráfico 2. Nele, as barras nos mostram as diferenças de enfoque entre uma IPES e outra.

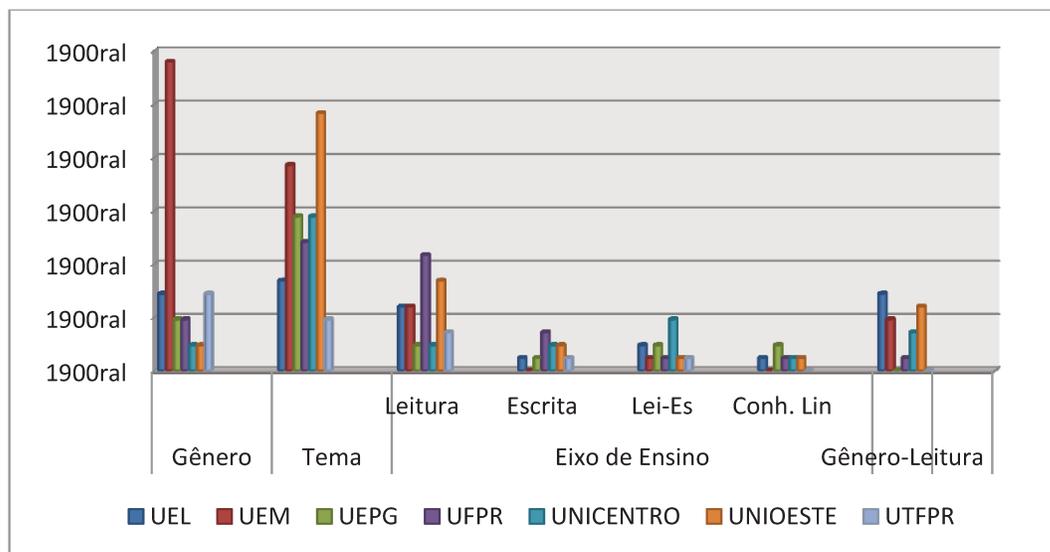


Gráfico 2: Estrutura e organização dos MD produzidos em 2007/2008, em cada IPES.

Diante desses números, podemos dizer que o universo das produções se mostra, além de relativamente grande, rico em suas constituições e diferenças de enfoques. Com esta constatação, fizemos uma incursão nessas produções e resolvemos analisar o trabalho de sete professores⁹⁹. Esse percurso é o que passamos a discutir no próximo item.

4.4 FIANDO OS FIOS

No contato com o universo das produções dos professores-PDE do biênio 2007/2008 verificamos que, além da quantidade, da variedade no formato e na estrutura dos materiais produzidos (como vimos no item anterior), a opção metodológica utilizada na organização dos temas/conteúdos didatizados foi diversa. Diante disso, algumas dúvidas sobre como procederíamos para selecionar os materiais a serem analisados se colocaram diante de nós, entre elas: i) quantos e quais materiais selecionaríamos para as análises?; ii) que critério utilizaríamos para essa seleção? Decidimos, então, traçar e determinar alguns instrumentos para a pesquisa e alguns caminhos para a coleta de dados e elaboração do *corpus* de análise, que ficou assim definido:

1. analisaríamos o discurso (entrevistas, relato de experiência e o MD) dos professores, um representante de cada uma das sete IPES parceiras do programa, sobre o processo de formação produzidos por sete professores;
2. usaríamos como instrumento de pesquisa a entrevista semiestruturadas, o relato de experiência e materiais produzidos por professores.

4.4.1 Os participantes

Depois de decidido qual seria o *corpus* da pesquisa, passemos ao processo de seleção do material que seria analisado que seguiu os seguintes passos: i. no início da segunda quinzena do mês de janeiro de 2010, enviamos um e-mail convite para os 207 professores de Língua Portuguesa que participaram do PDE 2007/2008 e produziram, efetivamente, MD. Nesse e-mail, explicamos as intenções da investigação e convidamos os

⁹⁹ Lembramos, novamente, que uma das professoras pediu para se retirar da pesquisa quando estávamos quase finalizando a geração dos dados, ficando, portanto, nossas análises com seis participantes.

professores a participar de nossa pesquisa. Recebemos 53 respostas, destas, 8 agradeceram o convite, mas por motivos pessoais e/ou profissionais informaram não poder participar e os demais 45 manifestaram interesse e disponibilidade para serem participantes. Dentre as 45 manifestações de interesse, escolhemos, de forma aleatória, um professor de cada uma das 7 universidades públicas do estado – o primeiro e-mail recebido como resposta ao nosso convite. Feita esta opção, iniciamos a atividade de contato com os interessados em participar da pesquisa. Com os sete selecionados mantivemos contato telefônico para estreitarmos a relação e agendarmos o início das atividades de entrevista e de produção do relato¹⁰⁰. Com os demais professores, que manifestaram interesse, enviamos e-mail agradecendo a disponibilidade e explicando que, por motivos de metodologia da pesquisa, havíamos traçado um mapa de participação e que ficaria apenas com sete participantes, sendo estes selecionados por ordem de chegada da resposta ao e-mail convite.¹⁰¹

No Quadro 02, abaixo, podemos conhecer rapidamente os participantes de nossa pesquisa: nome, a cidade de residência e atuação, a sede do NRE e a IPES em que realizaram o PDE:

Participante	Município de residência	Município de atuação	Núcleo Regional de Educação	IES em que realizou o PDE
Paula	Assis Chateaubriand	Assis Chateaubriand	Assis Chateaubriand	UNIOESTE
Roberto	Curitiba	Colombo	Área Metropolitana Norte	UTFPR
Olívia	Paranaguá	Paranaguá	Paranaguá	UFPR

¹⁰⁰ Neste momento procuramos, mais uma vez, explicitar para os professores quais eram nossos objetivos de pesquisa e nossas intenções de análises com os dados que seriam gerados com as entrevistas e com a produção dos relatos.

¹⁰¹ No decorrer das atividades, produção do relato e entrevistas, a professora que realizou o PDE na UNICENTRO pediu para não mais participar da pesquisa, alegando que estava com muitas atividades profissionais e alguns problemas pessoais que a impediriam de continuar na pesquisa. Como nós já havíamos dispensado os outros interessados, resolvemos permanecer com apenas 6 participantes.

Fernanda	Marialva	Marialva	Maringá	UEM
Eloísa	Telêmaco Borba	Telêmaco Borba	Telêmaco Borba	UEPG
Sandra	Apucarana	Apucarana	Apucarana	UEL

Quadro 02: Apresentação dos participantes.

Como podemos observar no Quadro 02, todos os participantes atuam profissionalmente no município em que residem, com exceção do professor Roberto. Ele mora na capital – Curitiba - e trabalha no município de Colombo, localizado na região metropolitana. Roberto desenvolveu as atividades do PDE na Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR, *campus* de Curitiba; Paula mora e trabalha em Assis Chateaubriand, região Oeste, realizou o PDE na Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE, *campus* de Cascavel; Olívia reside e trabalha em Paranaguá, cidade localizada no litoral do estado. Ela desenvolveu o PDE na Universidade Federal do Paraná - UFPR, *campus* do Litoral; Fernanda mora e trabalha em Marialva na região Norte-Central do estado e desenvolveu suas atividades na Universidade Estadual de Maringá - UEM, *campus* de Maringá; Eloísa reside e trabalha em Telêmaco Borba, na região dos Campos Gerais, Nordeste do Estado, e realizou seus estudos do PDE na Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG, *campus* de Ponta Grossa; Sandra mora e trabalha em Apucarana, município da região Norte do Paraná e realizou as atividades do PDE na Universidade Estadual de Londrina - UEL, *campus* de Londrina. Essas localizações ficam melhor compreendidas pelas marcas que aparecem no mapa a seguir:

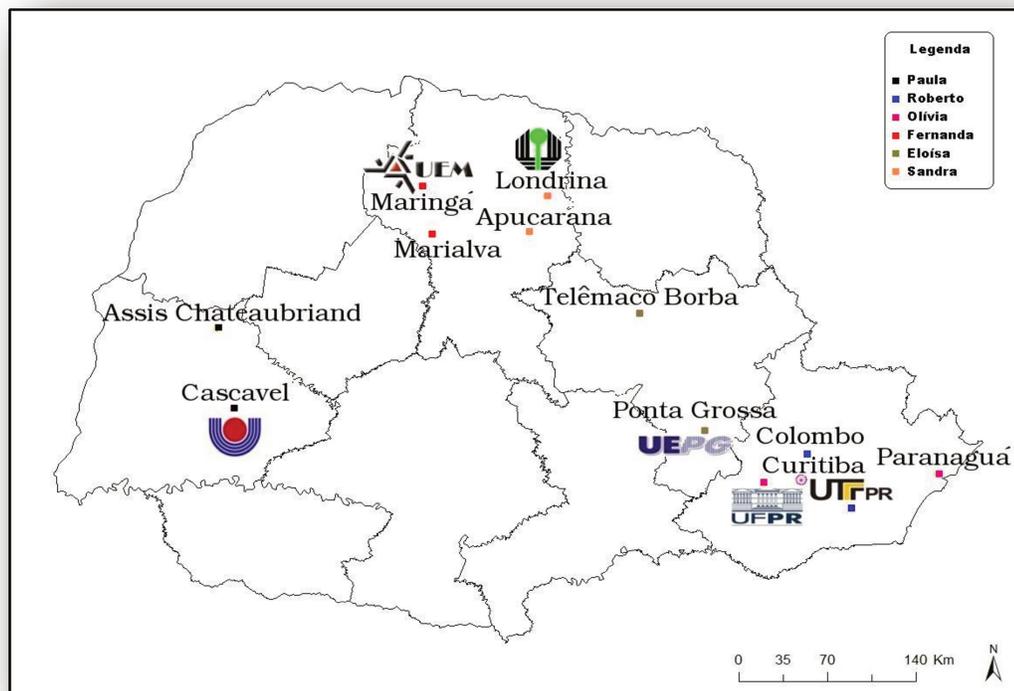


Ilustração 2: Mapa do Paraná: região de residência, estudos e atuação dos professores.

4.4.2 Os instrumentos de pesquisa e a geração dos dados

Para nos aproximarmos dos professores e conhecermos como foi para eles a participação no PDE, elegemos a entrevista semiestruturada e o relato de experiência como instrumentos de pesquisa. Estes instrumentos foram utilizados, porque acreditamos que os dados gerados por meio deles, e em comparação com os MD, nos proporcionariam o conhecimento do processo de estudos e de produção do material. Teríamos a análise do produto e do processo que resultou na formação continuada desses professores.

Nesse caso, as entrevistas semiestruturadas nos deram a oportunidade de, no contato direto com os professores, compreender, a partir de suas próprias falas, como eles articulariam uma visão do processo de estudos e de produção de material didático como um espaço de formação continuada. Isso aconteceu porque, segundo Lüdke & André (1994, p.

59), a entrevista nos permitiu compor um quadro com correções, com a (re)articulação de ideias e percursos (retomando, enfatizando, ampliando os questionamentos) discursivos na busca de maiores esclarecimentos sobre um determinado tópico do assunto que estávamos abordando na direção da “obtenção das informações desejadas”. Além disso, é importante destacar que não utilizamos desse instrumento de forma neutra ou como um método de simples coleta de dados, mas como um instrumento que possibilitou a interação entre pesquisador e pesquisado na direção da construção de uma versão do mundo (MONDADA, 1997; BUNZEN, 2005), na qual se assentam os dados relevantes para nosso objetivo de investigação.

As entrevistas, caracterizadas como uma conversa entre pesquisador e participante, a partir de um roteiro de questões¹⁰², tiveram como mote de desenvolvimento três grandes tópicos previamente estruturados e foram organizadas em três momentos que chamamos de:

1ª parte: Aquecimento: uma conversa sobre a relação pessoal-profissional, falando sobre a vida profissional, o porquê da escolha pela carreira do Magistério; tempo de atuação; os estudos e a formação geral e, mais especificamente, para se dedicar ao ensino de Língua Portuguesa.

2ª parte: O Magistério: neste momento, relembramos um pouco da história pessoal na carreira profissional, das escolas onde trabalharam, das características dos alunos com que atuaram, dos materiais didáticos e pedagógicos que utilizaram, das orientações recebidas para desenvolver as aulas, das diretrizes curriculares do estado do Paraná, dos PCN e de formação continuada¹⁰³.

¹⁰² As questões utilizadas nas entrevistas encontram-se disponíveis no Anexo 1. Como as entrevistas aconteceram em forma de um bate-papo descontraído entre pesquisador e pesquisado, nem todas as perguntas que constam no roteiro foram feitas e, a depender do professor e do desdobramento da conversa, outras foram criadas, diferentemente de um participante para outro, no momento da conversa, mas que seguiram coerentes com nossas intenções de pesquisas definidas no projeto de tese.

¹⁰³ Os dados gerados pelas 1ª e 2ª partes da entrevista nos foram úteis para traçarmos o perfil dos professores entrevistados. Esses dados também nos deram subsídios para entender, por exemplo, por meio das diferentes vozes sociais presentes em seus discursos, os motivos que os levaram a escolher determinados temas/conteúdos para transpor em seus MD, bem como nos ajudaram a entender a maneira como eles articularam esses temas/conteúdos nas atividades propostas.

3 parte: A participação no PDE: esta parte da conversa teve um caráter mais direcionador para a experiência de participação no curso de formação continuada – PDE. Neste momento, procuramos encaminhar a conversa para que os participantes falassem e dessem opiniões sobre esse formato de formação continuada (afastar-se da sala de aula, retornar aos estudos, produzir material didático, coordenar trabalhos em rede, sendo tutores na formação continuada de outros professores); os motivos que os levaram a participar do PDE; falou-se sobre o tipo de material didático produzido: a escolha do tema/conteúdo para ser transposto no material, como foi e o que significou para eles a ação de produção de MD. Com os dados dessa parte da entrevista construímos um quadro analítico da significação (as dificuldades, os tropeços, os desafios, a aprendizagem, o enriquecimento teórico e a significativa valorização pessoal e profissional) do processo de formação (estudos e o exercício de *transposição didática*, *modelização* e *didatização* na produção do MD) para esses professores.

As entrevistas aconteceram entre os meses de fevereiro e junho 2010, como mostra a Quadro 3, abaixo:

DATA	PROFESSOR	LOCAL	DURAÇÃO
19/02/2010	Roberto	Sala dos professores da escola onde atua	1h26m
20/02/2010	Olívia	Casa da professora	2h04m
17/03/2010	Paula	Sala dos professores da escola onde atua	3h15m
13/04/2010	Eloísa	Sala dos professores da escola onde atua	1h05m
05/05/2010	Sandra	Sala dos professores da escola onde atua	0h50m
10/06/2010	Fernanda	Sala dos professores da escola onde atua	1h40m

Quadro 03: Informações sobre as entrevistas

Além da entrevista, os professores também produziram um texto escrito no qual relataram suas experiências de participação no PDE 2007/2008 e de produção de MD. O relato, como instrumento de pesquisa, foi utilizado para obtermos informações mais

descritivas sobre o percurso desenvolvido no processo de formação do PDE. Esse instrumento, um gênero da ordem do relatar, tornou-se representativo para nossas discussões, pois, por meio do discurso, da memorização e da documentação das experiências vividas e situadas em um tempo (DOLZ E SCHNEUWLY, 2004[1996], p. 60) e em um espaço determinados - o PDE 2007/2008 – tanto nos revelou as experiências vividas pelos professores, como nos permitiram captar a significação que esses professores produziram dessa experiência (participação no PDE). Nessa direção, entendemos que o relato nos serviu não apenas para reconstruir e articular o que ficou na memória desses professores,

mas também e sobretudo (re)organizar e (re)situar suas lembranças a partir da referência desse interlocutor outro, ignorante por um lado e sabido por outro, “amigo” e “estranho” ao mesmo tempo, suas supostas crenças, seus supostos valores e seus modelos de ação. (SIGNORINI, 2001, pp. 217-218).

Ou seja, as ações e as intencionalidades desses professores, no momento de relatarmos suas experiências no PDE, podem ter sido influenciadas tanto pelas prescrições estabelecidas na comanda que lhes fornecemos para a produção do relato, como também pelas “normas e práticas [sociais] que regulam a forma e o conteúdo do que pode ser narrado”, o que tornou essa atividade um constante trabalho de gerenciamento de tensões e de conflitos tanto no mundo da narrativa, em que deveriam encontrar o “fio” e o “tom” adequado para falar (avaliar, em alguns momentos) sobre um processo do qual eles estavam totalmente imersos, como na maneira que suas identidades pessoais iriam aflorar no texto produzido (SIGNORINI, 2001, p. 217) e seriam importantes para a nossa pesquisa.

Para que os professores produzissem o relato, encaminhamos via correio eletrônico a seguinte instrução:

Relate, com a maior riqueza de detalhes, como foi para você participar do programa de formação continuada PDE - voltar à universidade para estudar, pesquisar e produzir material didático. Neste relato procure destacar: objetivos, o percurso das atividades, os cursos realizados - a grade de disciplinas cursadas -, a produção do material didático, a intervenção escolar, o diálogo com outros professores, as expectativas, frustrações (se houve), pontos positivos e pontos negativos.

Como podemos visualizar na instrução de produção, ao relatar o professor se movimentou entre o traçar informações objetivas e pontuais sobre o processo de formação (cursos, objetivos, as atividades realizadas, a grade curricular, a produção do MD, a intervenção na escola e o contato com os colegas) e apresentar suas impressões (que podem ter sido mais subjetivas) do processo. Esses dados serviram-nos, também, para conhecermos e verificarmos tanto as especificidades dos cursos e leituras realizados pelos professores, como também nos ajudou a inferir os encaminhamentos (cursos, orientações, recepção e acompanhamento dos cursistas) feitos pelas IPES e pela SEED/PR, parceiras na realização do PDE, que resultaram na produção dos MD.

Além das entrevistas e dos relatos *com* e *dos* professores, nossa pesquisa também contou com dados documentais. Estes dados se constituíram nos documentos oficiais que regem a formação continuada de professores e o ensino de Língua Portuguesa no Estado do Paraná e nos MD produzidos pelos participantes de nossa pesquisa.

Os primeiros serviram para que conhecêssemos o panorama geral do Programa e as diretrizes dos cursos, dos estudos e da produção didática (explicitados nos capítulos 1 e 2 e retomados ao longo das análises, quando necessário, nos capítulos que seguem). Desses, retiramos as informações necessárias para traçarmos o histórico dos programas de formação continuada no PR de 2003 a 2012, verificando que os professores passaram de expectadores a sujeitos de sua própria formação.

Os segundos, possibilitaram-nos conhecer as estratégias utilizadas pelos professores-produtores na construção das atividades didáticas (*transposição, modelização e didatização* dos objetos de ensino), nas quais eles poderiam ter (re)significado e (re)organizado seus saberes profissionais – *os saberes para ensinar e os saberes a ensinar*, caracterizando-se, portanto, essa atividade como um espaço de valorização e de formação continuada dos professores. Nos capítulos de análises que se seguem, descrevemos, num primeiro momento, todo o MD produzido pelos professores, em comparação com trechos das entrevistas e dos relatos; depois nos ocupamos de analisar algumas atividades, algumas

tarefas¹⁰⁴ especificamente, de cada um dos MD para verificarmos as “vozes que dialogam” em suas escolhas, estruturas e organizações.

A utilização desses documentos (os oficiais e os MD) nos possibilitou não apenas contemplar, comparativamente, as informações obtidas nos outros dados (entrevistas e relatos), mas nos revelou aspectos importantes do processo de formação dos professores quando esses estudam, pesquisam e produzem material. Ou seja, foram fontes de extremo valor que nos forneceram informações sobre um contexto específico de um programa de formação continuada de professores de Língua Portuguesa (ANDRÉ & LÜDKE, 1996).

Assim, como viemos anunciando ao longo dos capítulos e itens anteriores, este estudo ancora-se na contribuição dos seis professores (Paula, Roberto, Olívia, Fernanda, Eloísa e Sandra), participantes do PDE 2007/2008, que escreveram seus relatos de experiência, concederam-nos a entrevista, permitindo que estes dados fossem analisados

¹⁰⁴ Estamos utilizando essas noções (“atividade” e “tarefas”) emprestadas dos estudos sobre o ensino e aprendizagem de Língua Francesa, especialmente do Grupo de Didática de Línguas da Universidade de Genebra. Para esse grupo, considera-se “atividade” tudo o que é realizado pelos alunos em contexto escolar de ensino e de aprendizagem (a leitura, a produção de textos – oral ou escrito -, as reflexões sobre os conhecimentos linguísticos, etc.) e a “tarefa” são as ações encaminhadas aos alunos e que eles devem realizar durante a execução das atividades, por exemplo: na leitura, quando se solicita que os alunos identifiquem a tese e os argumentos presentes no texto, estabeleçam comparação de um texto com outro, relacionem o texto ao contexto de produção; na escrita, quando se solicita aos alunos a produção de uma carta de reclamação, por exemplo, deve-se determinar para eles os elementos da situação de produção (características do gênero – tema, estrutura composicional, estilo -, quem será o produtor, em que contexto está inserido, a quem vai se dirigir, além disso, apresentar os comandos para a produção – planejamento, escrita, avaliação e reescrita e, também, a extensão do texto (CHARTRAND, 2002). Assim, a noção de atividade é mais ampla e abarca as tarefas, uma vez que para realizar a atividade de leitura os alunos necessitam realizar um conjunto de tarefas organizadas para esse fim. Diante disso, a tarefa, segundo Dolz (2002), guarda em si alguns elementos importantes, tais como: i) a ação a ser realizada (identificar, destacar, comparar, justificar, definir); ii) os comandos da ação a ser realizada pelos alunos (leia o texto a seguir, retome o segundo parágrafo e identifique o ponto de vista do autor, produza um artigo e opinião, elabore uma tabela comparativa com os argumentos prós e contras); iii) a construção do passo a passo para que os alunos executem a ação desejada pela atividade. Portanto, a análise das atividades e das tarefas organizadas pelos professores em seus MD podem nos possibilitar a compreensão de como os *saberes para ensinar* e os *saberes a ensinar* foram mobilizados (re)significados e (re)organizados na didatização dos objetos de ensino durante o processo de formação continuada no PDE.

nesta tese. Além do material coletado com os participantes, nossas discussões se baseiam em outros dados, tais como: as Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa do estado do Paraná, os documentos que regem e orientam o PDE, informações que coletamos no Portal Dia-a-Dia Educação da SEED/PR, especificamente no *site* do PDE, nos Planos de Trabalho produzido pelos participantes. No Quadro 04, abaixo, apresentamos a relação entre objetivos, perguntas de pesquisas e os dados a serem analisados:

OBJETIVOS	PERGUNTAS DE PESQUISA	DADOS
Analisar, no discurso dos professores como a experiência do PDE repercutiu na formação continuada de professores de LP.	Como a experiência da produção de material didático repercutiu na formação do professor de LP?	Relato de experiência e entrevistas.
Analisar as escolhas e a organização dos temas de língua/linguagem transpostos no material didático produzido pelos professores	O material didático produzido atende às orientações dos documentos parametrizadores do curso? Se atende, como se manifesta, no material, a relação entre o prescrito e o executado? Se não atende, por que isso ocorre?	Relato de experiência, entrevistas, material didático e diretrizes curriculares de LP.
Investigar que vozes aparecem no enfoque e na organização dos temas de língua/linguagem presente no material produzido	Que vozes aparecem no enfoque e na organização dos temas de língua/linguagem presente no material produzido? Como essas vozes se manifestam?	Material didático, relato de experiência, entrevistas e documentos parametrizadores do curso e diretrizes curriculares de LP.

Quadro 04: Relação entre objetivos, perguntas de pesquisas e dados.

Apresentados os pontos, os passos, os marcos, os traços, os fios e os laços é chegada a hora de conhecermos mais detalhadamente os participantes e os dados de nossa pesquisa. Acompanhem, então, nos próximos capítulos as descrições e as análises do nosso *corpus*.

5 CRUZANDO FIOS: CONHECENDO OS PARTICIPANTES

Tardif e Raymond (2000), baseando-se nas ideias de Marx, dizem que toda *práxis* social é entendida como uma atividade, um trabalho que, em sua realização, coopera para o desencadeamento de transformações no próprio trabalhador¹⁰⁵. Ou seja, discursivamente, como discutimos no capítulo 3, o professor, ao longo de sua história profissional constrói “ferramentas” para utilizar em suas atividades no ensino, como também utiliza essas ferramentas para fortalecer a sua própria faceta de profissional. Entendemos, assim, que a escolha da profissão, a realização das atividades nessa profissão (incluindo a busca pela formação inicial e/ou continuada, a criação de estratégias de trabalho, o contato e a troca de experiências com outros profissionais da mesma ou de áreas diferentes) é trabalhar sobre o trabalho e sobre si mesmo (DUBAR, 1992, 1994). Assim, um professor não simplesmente ensina, mas transforma-se, ensina-se, modifica o *outro* e se modifica. Um professor, neste caso, experiencia em seu trabalho “um ‘drama do uso de si mesmo’, uma problemática negociação entre o uso de si por si mesmo e o uso de si pelo(s) outros(s)” (SCHWARTZ *apud* TARDIF e RAYMOND, 2000, p. 210) e assim vai se constituindo em um profissional.

Essa linha argumentativa reforça nossas ideias de que o professor está constantemente movimentando em seu trabalho os *saberes para ensinar* e os *saberes a ensinar* (HOLFESTTER e SCHNEUWLY, 2009). Estes saberes (*para* e *a ensinar*) são elementos de uma cadeia que começa a se formar antes mesmo da escolha da profissão e que vai se construindo, se fortalecendo e se modificando à medida que o professor desenvolve as suas atividades profissionais. É importante ressaltar que entendemos como atividade profissional do professor todas as ações desenvolvidas antes, durante e depois da realização das aulas em classe. Dito de outra maneira, os estudos, a pesquisa, os cursos de formação (inicial e continuada), a preparação de aulas e de materiais didáticos e a execução das aulas e a correção das atividades e avaliações são ações intrínsecas ao trabalho docente.

¹⁰⁵ Discussões semelhantes podem ser encontradas em Schneuwly (2000, 2009b), Wirthner (2004, 2006).

Tendo isso como base, este capítulo tem por objetivo principal apresentar com maior ênfase os professores participantes de nossa pesquisa. Esta apresentação será feita por meio de informações colhidas pelos relatos e pelas entrevistas produzidos *pelos e juntos aos* professores Paula, Roberto, Olívia, Fernanda, Eloísa e Sandra. Traçaremos, também, o perfil profissional desses professores. Ao conhecermos o perfil particular de cada um deles, poderemos melhor entender a trajetória profissional (motivações para a escolha da profissão, formação inicial e continuada e atuações no magistério) deste grupo de professores. Acreditamos que essa visualização poderá nos ajudar a entender suas escolhas de tema/conteúdo e de organização dos MD que produziram.

Para isso, o capítulo está dividido em três partes. Na primeira, traçamos o perfil dos professores, apresentando informações sobre tempo de serviço no magistério e formação; na segunda, serão conhecidas as motivações e interesses pela escolha da profissão; e a terceira parte se ocupará de apresentar a busca pela formação continuada.

5.1 PERFIL: QUEM SÃO OS PARTICIPANTES

A primeira e a segunda parte da entrevista, conforme apresentamos no capítulo anterior, nos forneceram algumas informações que nos permitem traçar o perfil profissional dos participantes de nossa pesquisa. Acompanhemos, portanto, essa descrição mais detalhada de cada um dos professores:

Paula:

Filha de pai não escolarizado e de mãe que cursara até a segunda série do ensino fundamental; está no magistério há 23¹⁰⁶ anos; não exerceu nenhuma outra atividade profissional antes do magistério; fez a graduação em Letras em uma faculdade privada, estudando, metade do curso, no período noturno e a outra metade, em cursos de finais de semana; naquela época, já trabalha como professora no Ensino Fundamental I (antigo primário), desenvolvendo atividades a partir das orientações do Ciclo Básico de Alfabetização e como professora substituta no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio em escolas públicas; hoje atua no Ensino Médio; é especialista em Letras e depois de ter participado do PDE também fez o Mestrado em Letras.

Roberto:

¹⁰⁶ O tempo de atuação dos professores no magistério se refere à data da realização da entrevista, especificada no Quadro 03.

Filho de pais não escolarizados; está no magistério há 20 anos; antes de ser professor, trabalhou como auxiliar de serviços gerais, montador de móveis, encarregado de produção e tentou a vida religiosa; cursou a faculdade de Letras em uma instituição privada no período noturno; iniciou sua carreira no magistério em escola pública, ministrando aulas para o Ensino Fundamental II, mas no momento da realização desta pesquisa atuava somente no Ensino Médio; professor Roberto é formado também em Filosofia, especialista em Letras e após ter participado do PDE realizou o curso de Mestrado em Educação.

Olívia:

Seus pais possuem o Ensino Fundamental incompleto; está no magistério há 24 anos; não exerceu nenhuma outra atividade profissional antes do magistério; começou sua carreira como alfabetizadora em escola pública da periferia de Paranaguá, desenvolvendo atividades a partir das orientações do Ciclo Básico de Alfabetização; no início atuou como professora em classes da “Educação Especial”, trabalhando com alunos que apresentavam deficiência auditiva; cursou Letras em uma instituição privada, no período noturno; após o curso de graduação, ingressou como professora na escola pública atuando até hoje no Ensino Fundamental II e Médio; é especialista em Letras e em Educação Especial com ênfase no trabalho com alunos que apresentam deficiência auditiva.

Fernanda:

Seus pais possuem Ensino Fundamental incompleto; está no magistério há 30 anos; antes e durante o curso de graduação trabalhou como bibliotecária na Biblioteca Municipal da cidade onde nasceu, desenvolvendo atividades de incentivo à leitura e atuava como professora em aulas de reforço oferecidas em sua própria casa; o curso de graduação em Letras foi realizado em instituição privada e no período noturno; a carreira no magistério foi iniciada em escolas públicas do Paraná e desde então atua no Ensino Fundamental II e Médio; Fernanda é especialista em Literatura e em Administração Pública.

Eloísa:

Os pais de Eloísa possuem o Ensino Fundamental incompleto; está no magistério há 25 anos; antes de se tornar professora, trabalhou como balconista, ajudando os pais que eram comerciantes; nos primeiros cinco anos da carreira ministrou aulas para as séries iniciais do Ensino Fundamental I e, a partir daí, trabalhou com o ensino Fundamental II e Ensino Médio em escolas públicas do PR; atualmente, dedica-se também à Educação de Jovens e Adultos; cursou Letras em uma instituição privada, estudando no período noturno enquanto que durante o dia ministrava aulas para as séries iniciais; professora Eloísa é graduada e Especialista em Letras.

Sandra:

Seus pais possuem o Ensino Fundamental incompleto; está no magistério há 20 anos; antes de se tornar professora exerceu a função de secretária executiva; apesar de ter feito formação para atuar no Magistério nas séries iniciais do Ensino Fundamental I, durante o curso de nível médio, nunca ministrou aulas para esse nível de ensino; cursou Letras em uma instituição privada no período da noite e iniciou sua carreira em escolas públicas do estado do PR, ministrando aulas para o Ensino Fundamental II e Médio; Sandra é graduada e Especialista em Letras.

Essa descrição do perfil dos professores demonstra que todos eles têm mais de 20 anos de atuação no magistério e, portanto, trazem consigo grande experiência com os trabalhos desenvolvidos em sala de aula. Todos os seis iniciaram a carreira em escolas públicas do estado do Paraná na década de 80, momento em que se implantavam nas

escolas do estado as orientações educacionais do Ciclo Básico de Alfabetização, as orientações do *Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná* e do *Projeto de Conteúdos Essenciais do Ensino de 2º Grau* (conforme vimos no Capítulo 2). Esses professores possuem trajetórias de formação e de atuação muito semelhantes, apesar de morarem e atuarem profissionalmente em diferentes regiões do estado (como vimos no Quadro 02 e na Ilustração 02 do capítulo anterior): realizaram o curso de graduação no período noturno e em instituição privada¹⁰⁷, porque trabalhavam durante o dia; com exceção de Roberto e Sandra que exerceram outras atividades profissionais, todas as outras professoras tiveram contato e/ou trabalharam com a educação, ministrando aulas para classes das séries iniciais do EF I (Paula, Eloísa e Olívia) ou desenvolvendo projetos de leitura e atuando, de maneira leiga, com aulas de reforço, como é o caso da professora Fernanda, antes de ingressarem no curso de Letras.

5.2 A ESCOLHA DA PROFISSÃO: MOTIVAÇÕES E INTERESSES

Ao tomarmos como referência que os saberes dos professores são “*plurais, compósitos, heterogêneos* (...) provenientes de fontes variadas, as quais podemos supor que sejam também de natureza diferente” (TARDIF E RAYMOND, 2000, p. 213 – ênfases dos autores), perceberemos que a formação dos professores é desencadeada, como dissemos anteriormente, desde antes de se iniciarem efetivamente na formação para o magistério. Nesse sentido, a família, a escola de nível básico, o contato com seus professores vão “construindo” o primeiro conceito do que é “ser professor” que vai se aperfeiçoando, se constituindo a medida que se direcionam para uma formação mais específica e se (re)constituindo nas práticas profissionais. Assim, os saberes dos professores são constituídos por um complexo processo de apropriações históricas e de práticas sociais e educativas (ANDALÓ, 1995), definidas por Tardif, Lessard e Lahaye (1991) como *pluralismo dos saberes profissionais*.

¹⁰⁷ É importante destacar que até meados da década de 80, no Paraná, as instituições de Ensino Superior Estaduais eram Faculdades Municipais. Estas eram, em parte, mantidas pelo Estado e pelos Municípios e, em outra, mantidas pelo pagamento de mensalidades pelos estudantes. Mantivemos, neste trabalho, a denominação “privada”, porque foi a informação nos passada pelos professores.

Assim, acreditamos ser importante conhecermos as motivações e interesses que direcionaram os participantes desta pesquisa para a área do magistério para compreendermos a constituição dos saberes desses professores que são mobilizados durante a produção de MD.

Ao traçarmos o perfil dos professores, especificamente em relação à escolha pela carreira do magistério e na área de Letras, identificamos nas entrevistas algumas categorias que nos apontam para a influência da trajetória de vida pessoal, a influência de familiares, a trajetória escolar e a influência de professores, o fascínio pela leitura e escrita e pelo desejo de conhecer melhor a própria língua portuguesa.

Como vimos na descrição apresentada acima, os professores são oriundos de famílias em que os pais tinham baixo grau ou nenhuma instrução escolar. No entanto, durante as entrevistas eles nos disseram que a palavra, as histórias, os “causos”, a poesia, a leitura e a escrita sempre estiveram presentes em suas vidas, o que também influenciou na escolha da profissão. Quando perguntamos sobre o que os motivou na escolha da profissão, eles nos disseram:

Fernanda: *me lembro bem que::: desde criança brincava de ser professora. E. além disso, tive também um avô e um tio contadores de histórias que me encantavam com as histórias e eles me incentivaram muito para o mundo das letras [...] o fato de eu gostar de ler e estudar. [...] foi o incentivo das narrativas familiares, sabe? Os causos, os contos de pescadores, as caçadas que meu avô e que meu pai nos contavam. [...] Nós viajavamos com as belas narrativas. Era fa-bu-lo-so [...].*

Paula: *a escolha da carreira pelo magistério se deve ao fato de eu sempre gostar de ler, de estudar. [...] Mas acho que escolhi ser professora, porque desde pequena sempre brinquei de escolinhas com meus irmãos e primos. Sempre gostei de ensinar. [...] acredito que o maior incentivo para a escolha do curso de Letras veio desde que eu era bem pequena e foi crescendo com o tempo, sabe? [...] Eu sempre tive o incentivo de minha mãe, né? ela que colocou isso em mim, o AMOR pela PALAVRA. Então, à noite, minha mãe nos colocava, assim, sentados ao redor da mesa da sala, sabe? E nos ensinava a rezar e a cantar e ela também recitava poesias, as poesias que ela tinha na memória [...]. Então, esse gosto pela palavra foi crescendo dentro de mim [...].*

A análise desses dois trechos de entrevistas evidencia que as experiências agradáveis da infância com as histórias contadas pelos familiares despertaram em Fernanda e Paula o gosto pela palavra e pela leitura, o que foi importante na escolha da profissão.

Fernanda, despertada pelas fantásticas histórias de pescadores e caçadores contadas pelo pai, avô e tios e Paula, pela audição da mãe, ao contar histórias e declamar poesia, colocou nela o “amor pela palavra”, inclusive falado com ênfase na voz durante a entrevista.

Fica, também, evidente, nestes dois trechos, um certo saudosismo da infância, em que as brincadeiras de escolinha e as histórias ouvidas provocaram a sensação de serem arrebatadas por essas experiências e já as encaminharam à carreira do magistério. Se levarmos em consideração que a diversidade dos saberes dos professores é proveniente e constituída, também, *na* e *da* origem social (TARDIF e RAYMOND, 2000), incluindo as experiências desde a infância, podemos dizer que essas experiências pré-ingresso na escola, fazem parte dos saberes pessoais que acompanham essas professoras e constituem-se também nos saberes profissionais.

A trajetória escolar, o gosto pela leitura e escrita e a influência de familiares que já atuavam no magistério são destacadas pelos professores como experiências que os motivaram na escolha da profissão, especialmente no curso de Letras.

Fernanda: *Também tive um professor de literatura no Ensino Médio que muito influenciou para que eu optasse pelo curso de Letras. [...] a paixão dele pela literatura era TANTA que eu nas aulas, viajava o tempo todo [...]. eu me encantava por aquele mundo imenso que ele nos transmitia pelas histórias narradas e pelos poemas recitados [...]. Isso me enriquecia como ser humano, sabe? [...] isso foi assim, como posso te dizer, TÃO forte que me motivou a optar por um curso em que eu teria a literatura me acompanhando. [...] penso que também o fato de eu ter uma irmã já professora também pôde ter contribuído para essa escolha. Mas as aulas de português, especialmente as de literatura, né? No segundo grau, foram fatores fortes para essa minha opção.*

Olívia: *[...] a minha escolha pela carreira do magistério se deu, principalmente, porque eu sempre via a minha irmã preparando aulas, criando novidades para seus alunos. Ela era alfabetizadora [...] então, o exemplo do sucesso profissional de minha irmã na realização das atividades. Também, posso dizer que o fato de eu gostar muito de ler e escrever, especialmente poesias, me incentivou na escolha do curso de Letras e no desejo de ser professora.*

Eloísa: *[...] em minha família há vários professores e sempre fui estimulada por minha mãe a seguir a carreira [...] Além disso, acho que o fato de eu gostar de ler e escrever, né? E a literatura que me fazia viajar na imaginação me despertaram para as letras.*

Paula: *[...] eu sempre gostei de ler, de estudar, né? [...] Eu li muito literatura [...]. Além da leitura, eu sempre escrevi muito. [...] eu fui do tipo de ter diário, caderninho de perguntas e respostas, caderninho de versinhos e de poesias, copiar e escrever poesia*

[...]. *Então, acho que eu não saberia trabalhar com outra coisa a não ser com a Língua Portuguesa.*

Roberto: *[...] eu sempre tive muita facilidade com a escrita, né? Já no ensino fundamental eu escrevia textos que eram elogiados pelos professores. E em língua Inglesa eu sempre tirava 10. Então, eu via essa facilidade com a língua né? Embora eu fosse filho de pais não alfabetizados, comecei lendo gibis, aquelas coisas, então, eu me identifiquei com a língua [...] essa identificação essa facilidade com a linguagem né? E o incentivo de alguns professores [...]. também lia a bíblia [...].*

Sandra: *[...] quando terminei o ensino médio, eu me decidi pelo curso de Letras, sabe? Porque eu sempre fui bem na escola, sempre, fui uma boa aluna... [...] e queria conhecer melhor a língua. E o gosto pela leitura, especialmente a literatura [...].*

Ao analisarmos os trechos de entrevistas acima, é possível identificar muitas semelhanças em elementos das falas dos professores e motivos comuns que os levaram a seguir a carreira do magistério, especialmente na área das Letras. Todos mencionam as práticas da leitura (gibis, literatura, a bíblia e textos de outras esferas), destacando-se na fala de Fernanda, por exemplo, a participação de seu professor de literatura no Ensino Médio que, com seu entusiasmo pelas narrativas, poemas, a fez se decidir por uma profissão na qual pudesse seguir desenvolvendo atividades com a leitura, especialmente da literatura. Três deles deram destaque para a escrita, especialmente Roberto que, por ter excelência na produção de textos e na facilidade de uso da linguagem, era elogiado por seus professores e por isso foi para a área de Letras acreditando que este saber já era indício de sucesso no desenvolvimento das atividades profissionais; Paula que demonstra as experiências da escrita de diários, de cadernos de poemas, em que copiava poesias e guardava recordações de seus amigos (“caderninhos de perguntas e respostas”) - uma característica muito típica de adolescentes de até, mais ou menos, 8 ou dez anos atrás, hoje eles produzem *blogs*, participam de redes sociais e guardam, em um outro ambiente, outro formato, os “caderninhos de perguntas e respostas”. Esta experiência de Paula com a língua, na leitura e na escrita e com o contato com as histórias contadas e poemas recitados pela mãe, a fizeram acreditar “que não saberia trabalhar em outra profissão a não ser uma que envolvesse a Língua Portuguesa”; ainda nessa prática de escrita, a professora Olívia demonstra que a escrita de poemas (esta professora tem livros de poemas publicados) e a facilidade de lidar com as palavras seriam saberes já constituídos por ela e que a ajudariam no desenvolvimento de sua atividade profissional; também encontramos, um pouco mais

timidamente, na fala de Eloísa a presença da atividade de escrita como sendo um dos fatores que desencadeou a busca pelo magistério, sendo professora de Língua Portuguesa.

Além das experiências escolares, como as práticas da leitura e da escrita, e as pessoais, a audição de histórias, a participação dos professores, o bom desempenho nos estudos, destacamos das falas de Fernanda, Olívia e Eloísa os exemplos de familiares que já atuavam, com sucesso, no magistério como influência em suas decisões de serem professoras.

Acreditamos ser, ainda, importante destacarmos a proximidade entre vida religiosa e atuação no magistério, estabelecida pelo professor Roberto. Quando mencionou a leitura da bíblia e a inserção na igreja, ele disse

Roberto: *Já tinha uma inserção na igreja que eu me sentia bem falando com as pessoas, lendo a bíblia. [...] então acho assim que foi vocação mesmo, né? Eu gostava desde cedo de falar pras pessoas né? Eu achei que sendo professor poderia ajudar o mundo a ser melhor.*

Depreende-se dessa fala de Roberto que a facilidade do uso da palavra, seja na leitura ou na fala com as pessoas na comunidade religiosa em que atuava, era uma característica de um saber que já faziam parte de sua vida mesmo antes de escolher a profissão na área das letras. Podemos interpretar, ainda, que a sua escolha pelo magistério centra-se também no desejo de continuar a sua vida religiosa, falando e ajudando as pessoas, tornando o mundo melhor. Ou seja, chama-nos a atenção, o fato do professor associar a escolha da profissão à vida religiosa: ser professor é uma vocação, é uma missão de ajudar as “pessoas a serem melhor”, “o mundo a ser melhor”. Essa posição, a nosso ver não é totalmente criticável, pois, no momento de escolher a sua profissão, Roberto deixou aflorar o que lhe parecia mais importante para a sua vida e a das pessoas (os alunos) com quem tiria contato. Nesse sentido, parece-nos que na fala de Roberto encontramos ecos da fala das demais professoras (o encanto pela leitura e pela escrita, o incentivo de familiares que já eram, com sucesso, professores, o sucesso na escola, as experiências na infância de brincar de escolinha), demonstrando que a escolha da profissão na área do magistério vai além da busca exclusiva por uma atividade profissional, uma ocupação no mercado de trabalho (OPPENHEIMER e FLUM, 1986). Além disso, há, tanto na fala de Roberto como

das professoras, um projetar-se para o futuro, continuando a profissão que já exerciam – professoras do Ensino Fundamental I, desenvolvimento de projetos de leitura - ou o que os motivava na infância, adolescência e na escola foi o direcionador para a busca pela carreira no magistério e, conseqüentemente, na busca pela formação, aperfeiçoamento, ampliação do conhecimento teórico de suas áreas de atuação, dos saberes que são construídos ao longo da profissão. Isso nos leva a acreditar que o que era, em princípio, visto como o ideal de trabalho torna-se a profissão.

Para finalizarmos esse item, gostaríamos de retomar e reforçar a ideia expressa por todos eles de que o contato com texto (oral e escrito) na leitura e na escrita e o entusiasmo dos professores leitores é uma característica forte de um saber da faceta profissional de uma pessoa que se dedica ao ensino das Letras¹⁰⁸. É visível a característica: “professores leitores, professores escritores” e a diferença que esses profissionais fazem na vida escolar de seus alunos. Ou seja, isso é um forte indício, que vai ao encontro daquilo que outras pesquisas já apresentaram (Kleiman, 2001a, 2001b; Signorini, 2001): proporcionar possibilidades e incentivar os professores à leitura, ao estudo e à escrita é uma maneira de tornar as aulas, o ensino e a construção do conhecimento mais eficazes. No próximo item, vamos discutir, especificamente, como esses seis professores se dedicaram ao longo da carreira na busca pela sua formação continuada e assim, ampliar as “ferramentas” *de e para as* suas ações profissionais.

5.3 A BUSCA PELA FORMAÇÃO CONTINUADA

Na educação, no geral, e em língua materna, especificamente, como apresentamos na introdução deste trabalho, é grande o número de pesquisas e de publicações que se dedicam a estudar e a discutir a formação continuada dos professores. No caso deste trabalho, em específico, como apresentamos no capítulo 1, a forma de oferecimento desses cursos no Estado do Paraná é variada e procura atender concepções

¹⁰⁸ Temos consciência de que esse saber (leitura e escrita) é uma característica que deveria ser de todos os profissionais em todas as áreas de atuação, mas, neste caso, reforça a nossa ideia de que essas práticas, antes da efetiva formação para ser professor, são constitutivas também dos saberes profissionais (conhecimento de currículo, das teorias da educação, das teorias dos conteúdos específicos da disciplina de sua área de atuação, das teorias da aprendizagem, das estratégias de ensino etc.) de uma pessoa que se dedica ao magistério.

políticas e ideológicas de momentos históricos¹⁰⁹. Nessa direção, nos interessa nessa etapa de apresentação conhecer como os professores participantes desta pesquisa desenvolveram seus cursos de formação continuada e como foi essa busca pela construção e fortalecimento de seus saberes profissionais.

Quando analisamos esse tópico, nas falas dos professores, encontramos uma variedade muito grande de maneiras e de cursos de formação continuada realizadas por eles, por isso optamos por apresentar e analisar separadamente a fala de cada um deles e depois agruparmos, na discussão, o que foi identificado como comum.

Quando perguntamos aos professores sobre o processo de formação continuada, eles nos responderam assim:

Fernanda: *Desde que me envolvi com a educação eu venho estudando. Acho que estou sempre procurando novas formas de ensinar, inovando, sabe?*

Pesquisador: *Uhum.*

Fernanda: *Trazendo novidades para a sala de aula.*

Pesquisador: *Está sempre na busca.*

Fernanda: *... sempre sim... procuro ...éh:::... adotar uma postura de educador que está sempre querendo aprender mais e mais, entende?*

Pesquisador: *Sim.*

Fernanda: *A cada curso me sinto como uma principiante. Acho que é por isso que estudei e estudo muito. [...] estou buscando sempre, participei de diferentes cursos, aqueles presenciais, online. [...] Eu sempre fui a Curitiba, Faxinal do Céu e cidades vizinhas em busca de cursos de aperfeiçoamento, né?*

Pesquisador: *Sim, estou entendendo a sua vontade de aprender.*

Fernanda: *[...] hoje, eu prefiro os cursos online, os próximos de casa. Não sei sabe? se é por comodismo, cansaço, velhice ((risos)). Ou até um pouco de cada coisa talvez, acho que é bem isso.*

¹⁰⁹ Para um aprofundamento na questão dos cursos de formação continuada de professores e suas formas de oferecimento no Brasil é interessante consultar também Fiorentine *et. al.* (2000). Estes autores procuram traçar um panorama histórico, especialmente a partir de 1960, das diferentes características e segmentos dos cursos de formação continuada de professores que foram oferecidos. Eles destacam, por exemplo, que na década de 60 os cursos tinham maior ênfase na valorização dos conteúdos e conhecimentos específicos a serem ensinados pelos professores; em 1970, os cursos se direcionavam mais para a formação dos professores nos aspectos didáticos e pedagógicos e se voltavam para as tecnologias de ensino; na década de 80, por conta do momento histórico vivido pelo país, os cursos se voltaram para as dimensões sociais, políticas e ideológicas e, a partir de 1990, a formação se volta para questões das práticas dos professores e dos saberes pedagógicos.

As palavras de Fernanda demonstram que ela sempre procurou estar envolvida com cursos de formação continuada. Ela fez e faz isso porque sente a necessidade de estar preparada teórica e praticamente para atuar em sala de aula, por isso sempre esteve na busca por “novas formas de ensinar”; inovar a sua prática, “trazendo novidades para a sala de aula”. Entendemos que essa característica de Fernanda demonstra que o trabalho no ensino e aprendizagem requer do professor a busca por inovações, o que exige de quem ensina também uma postura de estudante que está sempre “querendo aprender mais” e isso vem acontecendo desde que ela se envolveu com a educação.

Além disso, a fala de Fernanda demonstra que essa busca acontece de diferentes maneiras (cursos presenciais e a distância) e em diferentes locais (escola, cidades vizinhas ou nos locais determinados e que ofereciam/oferecem cursos para os professores do Paraná – Faxinal do Céu e Curitiba, sede da SEED). Também é importante destacar que ela, ao longo dos mais de 30 anos de magistério, procurou acompanhar as possibilidades oferecidas, como o uso da tecnologia (computador, internet), em favor de sua formação, pois participa de cursos mediados pelo computador e pela internet e produziu e publicou materiais pedagógicos para o Portal Dia-a-Dia Educação¹¹⁰. O uso da tecnologia se soma e amplia a possibilidade da professora continuar fortalecendo seus saberes profissionais, pois mesmo depois de um longo período no magistério, ela não se acomodou e utiliza desses recursos justamente como um instrumento que encurta a distância entre ela e o conhecimento, entre ela e os locais físicos onde os cursos se realizavam (se realizam), uma vez que, segundo ela, não tem mais a mesma disposição (“cansaço, velhice”) para se deslocar a outras regiões do estado para realizar cursos de formação continuada.

Nesta mesma direção de discursos que demonstram a constante busca pela formação continuada, Roberto nos contou:

Roberto: [...] *eu fiz muitos cursos, sabe? [...] Lembro-me que realizei muitos cursos intensivos de uma semana com professores das universidades públicas, né? Esses cursos nos*

¹¹⁰ Esta professora tem dois OAC publicados, um em 2005 e o outro em 2011. O primeiro, sob nossa orientação, versa sobre o gênero pedagógico, discutindo e apresentando sugestões para o ensino do eixo dos conhecimentos linguísticos; o segundo apresenta um trabalho com a leitura e a escrita do gênero conto de fadas.

supriam, digamos assim, com possibilidades metodológicas que nós não conhecíamos, sabe?

Pesquisador: *Uhum.*

Roberto: *Isso ajudava muito. E também os grupos de estudo, né? Que eram uma forma de transformar aquele conhecimento numa realidade concreta, né? a partir da troca de experiências [...].*

Pesquisador: *Certo, estou entendendo.*

Roberto: *Mas, não é bem, não sei se posso dizer isso?*

Pesquisador: *Fique a vontade, pode falar, sim.*

Roberto: *Como te disse, eu fiz muitos curso de formação continuada [...] Mas, assim com proveito mesmo foram poucos, né?*

Pesquisador: *Uhum.*

Roberto: *E o que eu volto a citar é aquela formação continuada, em que os professores sugeriam temas em que eles tinham dúvidas e necessidades, né? E a Secretaria de Educação ia atrás de profissionais que estivessem nas universidades pesquisando aqueles temas e vinham até nós, né?*

Pesquisador: *Uhum.*

Roberto: *Aí nesses cursos que eram, às vezes de uma semana e nos supriam com, digamos assim, com possibilidades metodológicas que a gente não conhecia. Isso ajudava muito.*

Pesquisador: *Certo, estou entendendo. Você acha que o professor precisa ser ouvido?*

Roberto: *Isso mesmo! Uma formação que acredito é aquela que parte da necessidade do professor e não aquela formação que vem de cima para baixo, tentando direcionar, digamos assim, uma política educacional ideológica.*

Roberto, ao responder nosso questionamento, também manifesta que durante sua atuação profissional, vem realizando muitos cursos de formação continuada. Dentre eles, o professor destaca, por um lado, os que lhe supriram teoricamente, por meio das leituras realizadas nos grupos de estudo e, por outro lado, destaca com grande ênfase os cursos que se apresentavam como mecanismos e “possibilidades metodológicas”, ainda não conhecidas, para o desenvolvimento das atividades em sala de aula, ou com a troca de experiências entre os colegas de profissão durante a realização dos grupos de estudos. Este discurso encontra ecos na ideia de que os cursos de formação continuada devem subsidiar o professor com discussões que envolvam tanto os aspectos teóricos (sobre educação e sobre a disciplina) como os “propriamente didáticos da implementação das teorias numa prática escolar” (ROJO, 2001a, p. 332). Ou seja, encontramos na fala de Roberto elementos que justificam as ideias de que os cursos de formação continuada precisam ser desenvolvidos

com mecanismos que supram os *saberes* dos professores tanto na faceta dos *saberes para ensinar* como nos *a ensinar*.

Observa-se também que o professor Roberto demonstra certo posicionamento crítico em relação ao que é oferecido aos professores como formação continuada. Isto é, Roberto fez “muitos cursos de formação continuada, mas com proveito mesmo foram poucos”. Ao fazer essa avaliação crítica de seu próprio processo de formação, Roberto indica para a necessidade de se pensar e se organizar os cursos a partir das dificuldades que os professores encontram em sua atuação profissional, sejam elas de ordem teórica da disciplina em que o professor atua, ou da ordem da prática de ensino, ou ainda da própria estrutura e organização do trabalho docente. Ou seja, encontramos aí a ideia que aponta para que os cursos de formação sejam momentos de instrumentalizar o professor na construção e ampliação de “ferramentas” de trabalho e de atuação docente. Para atender a essa demanda, segundo o que podemos entender das necessidades apontadas por Roberto, os cursos não devem ser construídos e executados de maneira impositiva, vindo de “cima para baixo”, mas que aconteçam de maneira inversa: que o professor seja ouvido e que os cursos tragam elementos significativos para ele, a partir das necessidades que o professor apresenta em sua formação e as que encontra em sua atuação profissional.

A análise dessa fala de Roberto reforça nossa convicção de que os órgãos e as instituições que trabalham com a formação continuada devem procurar compreender o que acontece na escola e as dificuldades dos professores e, só depois, propor cursos que atendam as necessidades didáticas e pedagógicas dos professores, além de fornecer-lhes subsídios teóricos para lidar com os conhecimentos a serem transpostos em sala de aula.

A professora Sandra, ao responder nosso questionamento sobre a formação continuada, disse que também procurou estar sempre na busca por cursos e por mecanismos que a suprissem de conhecimentos para o desempenho de suas funções em sala de aula. Sobre isso, Sandra nos respondeu:

Sandra: *Então, ao longo de minha carreira, [...] uma coisa que sempre me preocupou foi a minha formação, sabe? [...] Eu sempre participei de/dos de todos os cursos de formação continuada oferecidos pela secretaria...*

Pesquisador: *Uhum. Poderia citar alguns.*

Sandra: [...] *participei de muitos que a SEED oferecia. Eu participei do programa Folhas e agora do PDE.*

Sandra também apresenta em sua fala o que identificamos nos comentários de Roberto e Fernanda: a preocupação com a formação. Para atender a essa preocupação, ela participou dos cursos ofertados pela SEED, embora não tenha citado os cursos, mesmo com nossa insistência na pergunta, sua fala remete-nos a inferir que os cursos oferecidos (os que aconteciam na Universidade do Professor, os cursos a distância, os grupos de estudo, os cursos centralizados na SEED e os descentralizados nos NRE) foram realizados por ela.

Essa busca pela formação, apresentada em sua fala, demonstra, por um lado, a sua disposição em querer aprender e, por outro, a necessidade de estar sempre preparada para melhor atuar em sala de aula. Dentre os cursos realizados, Sandra fez questão de citar, talvez pela significação que eles tiveram para ela, aqueles que procuram por o professor em contato com as teorias, por meio do estudo, da leitura e da prática, por meio da produção de material didático, como são os casos do projeto *Folhas* e do PDE. Isso também reforça a nossa ideia de que não existem cursos ideais de formação, mas existem aqueles que podem se aproximar em maior grau das necessidades dos professores e se tornarem mais significativos, como é o caso da produção de material didático, em que o professor é impulsionado a um movimento de reorganização e de (re)significação de seus saberes.

Nessa mesma linha de raciocínio, pela necessidade da busca pela formação continuada para melhor atuar em sala de aula, a professora Eloísa nos contou que sempre esteve envolvida com cursos de formação e que procurou fazer muitos deles. Sobre isso, ela nos disse:

Eloísa: [...] *minha preocupação sempre foi estar atualizada [...] por isso eu sempre participei de muitos cursos, sabe? [...] seminários, oficinas, grupos de estudos, grupo de trabalho em rede, semanas pedagógicas.*

Pesquisador: *E onde eram esses cursos?*

Eloísa: *Fiz os cursos oferecidos pela SEED. [...] A maior parte deles foi de forma presencial, mas teve também a distância.*

Eloísa aponta a preocupação por estar atualizada *nas e com as* discussões teóricas da disciplina em que atua como um mecanismo que a impulsiona na busca de

formação continuada. Dentre os cursos realizados por Eloísa, destacam-se também, como vimos na fala de Roberto, os grupos de estudo, as discussões realizadas nas semanas pedagógicas como mecanismos oferecidos pela SEED, como vimos no Capítulo 1, de formação de professores e que supõem colaboração, discussão e troca de experiências. Isso indicia que o processo de formação continuada de forma colaborativa atrai mais o professor, suprindo-o nas questões das necessidades teóricas e práticas para o ensino em sala de aula. Também, fazendo eco da fala de Fernanda, aparece a menção aos cursos realizados a distância e mediados pela tecnologia (computador e internet) como os grupos de trabalho em rede. Novamente, depreendemos dessa fala que o computador e a internet se constituem em fortes ferramentas para a formação e para o trabalho dos professores em sala de aula, trazendo mais facilidades, rapidez e amplitude no contato com o conhecimento.

Sobre o processo de formação continuada, Olívia nos contou que sempre esteve envolvida com cursos e fez isso desde que ingressou na carreira do magistério. Por isso, participou de diversas modalidades de cursos e com aproveitamentos variados. Sobre isso ela nos contou que:

Olívia: [...] *eu sempre participei de formação continuada [...] sempre mesmo, desde que ingressei no magistério. Em todos os governos nós recebemos incentivos para participação de muitos cursos.*

Pesquisador: *E onde eram, aconteciam esses cursos? Como eles foram?*

Olívia: *Então, lembro-me que fui muito a Faxinal do Céu, você conhece?*

Pesquisador: *Sim conheço. Eu já estive lá em alguns cursos.*

Olívia: *Mas, [...] te digo que estou gostando mais dos cursos de agora.*

Pesquisador: *Uhum. Mas por quê?*

Olívia: *Acho que é uma questão, de maturidade. Talvez a experiência de sala de aula, né?*

Pesquisador: *Uhum.*

Olívia: [...] *nos obriga a sermos mais atuantes e colaborarmos com nossa própria formação continuada.*

Pesquisador: *Estou entendendo professora.*

Olívia: *Então, [...], acho que hoje nós temos mais acesso às teorias, às leituras que nos embasam e fortalece a nossa prática.*

A análise da fala de Olívia pode nos mostrar que os professores sempre receberam, em todos os governos, incentivos para a realização de cursos de formação

continuada. Isso, nos leva a crer que a formação continuada dos professores sempre foi uma preocupação dos órgãos gestores da educação no estado. Olívia menciona a participação de cursos na Universidade do Professor e faz referências a outros que realizou. No entanto, chama-nos mais a atenção o posicionamento crítico que ela tem em relação a produtividade dos cursos para a sua formação, dizendo que prefere “mais os cursos de agora”, destacando, numa comparação implícita, a maneira como os cursos eram oferecidos (de forma vertical) e os que são desenvolvidos agora que são mais horizontalizados e conta mais com a participação do próprio professor. Para justificar sua preferência pelo formato dos cursos de agora, ela fala do amadurecimento pessoal e profissional, o que a deixou com visão mais crítica em relação ao que lhe é oferecido e as possibilidades de, a partir da prática de sala de aula, analisar com mais critérios o conteúdo dos cursos em que participa. Além disso, podemos destacar da fala de Olívia, quando ela faz a auto-avaliação de seu aproveitamento nos cursos, que entendemos no “não-dito” por Olívia que, além da maturidade e da experiência, a forma de oferta dos cursos, em que os professores são desafiados a estudar, a ler e a produzir material didático (uma política adotado na SEED-PR), torna-se mais significativo para a formação do professor, pois esse pode estabelecer a ponte entre as teorias que estuda, que lê e a sua realidade de sala de aula o que faz eco na avaliação sobre os cursos de formação continuada que fora tecida também pelo professor Roberto.

Sobre o tópico formação continuada, Paula nos contou que sempre esteve envolvida nos cursos de formação e destacou a importância dos currículos como instrumentos e materiais que cooperaram para a sua formação. Acompanhemos o que ela respondeu:

Paula: *[...] sempre fiz formação continuada. Minha formação vem muito dos documentos oficiais.*

Pesquisador: *Dos documentos?*

Paula: *Sim. PCN, DCE, o CB.*

Pesquisador: *Currículo Básico?*

Paula: *Isso. O Currículo Básico. Também participei de cursos na ASSOESTE [...] Então, eu fiz tudo que tive oportunidade. Desde os cursos de fundamentos da educação, né? Concepção de educação, de escola, de organização da escola, concepções de currículo.*

Pesquisador: *Uhum. Cursos variados, então?.*

Paula: *Sim. E os de plano de trabalho docente, que eu acho fundamentais, né? [...] até os voltados para a minha área, né?*

Paula, a exemplo dos outros professores, sinaliza que também sempre participou de cursos de formação continuada, buscando subsídios tanto teóricos quanto práticos para orientar a sua atuação em sala de aula. Dentre os cursos que participou, destacam-se os sobre “fundamentos e concepções de educação, de escola e de organização da escola, concepções de currículo e plano de trabalho docente”, além de cursos que abordavam questões específicas sobre a área de língua portuguesa. Isso demonstra que os saberes construídos por Paula são da ordem dos *saberes para ensinar e os a ensinar*, como apontamos e discutimos, com base em Hofstetter e Schneuwly (2009), no Capítulo 3 deste trabalho.

Ainda da fala de Paula, chama-nos a atenção o destaque que ela dá aos documentos oficiais (PCN, DCE, CB) como instâncias que também forma o professor, dizendo que sua formação “vem muito desses documentos”. Isso nos indicia que, por um lado, Paula é estudiosa dos documentos parametrizadores do ensino, apontando inclusive os três documentos que regeram o ensino de LP no estado deste o seu ingresso no magistério (CB final da década de 80 até 98, PCN de 1998 até 2003 e as DCELP a partir da deflagração de sua construção em 2003), e que a sua formação e trabalho se respaldam nas concepções teóricas e metodológicas que lá estão presentes e, por outro, que esses mesmos documentos fazem o papel de outras fontes (bibliografias, cursos) na formação do professor. Além disso, há a referência explícita aos cursos oferecidos pela ASSOESTE¹¹¹ como um espaço de fortalecimento da sua formação continuada, o que demonstra a significação que essa associação tem para a educação da região Oeste do Paraná.

¹¹¹ Associação Educacional do Oeste do Paraná, surgida em 1980 com a finalidade de desenvolver ações básicas para promover o desenvolvimento e a melhoria da educação, em todos os níveis, da região Oeste do Paraná. Entre essas ações, destacamos: desenvolvimento de cursos de formação de professores, produção de material didático, de diretrizes curriculares, especialmente para as escolas de Ensino Fundamental I dos municípios da região, e incentivos a construção permanente de subsídios teóricos e práticos que auxiliem na atuação dos professores em sala de aula. (EMER, 1991; ASSOESTE, 1997).

Diante dessa apresentação sobre a busca pelo processo de formação continuada que os participantes de nossa pesquisa veem realizando durante a atuação profissional, destaca-se a importância do contato com as pesquisas e os debates acadêmicos, por meio de cursos presenciais e/ou a distância com a intervenção direta ou indireta dos pesquisadores das universidades. Destaca-se, também, o processo de formação por meio de leituras, da pesquisa, da participação em grupos de discussão ou em semanas pedagógicas e os trabalhos colaborativos entre os pares. Isso demonstra que a troca de experiência, os debates realizados na escola e sobre a escola também são lugares de formação continuada e reconhecidos pelos professores. Ou seja, os saberes que os professores possuem para o exercício de sua profissão são adquiridos e modificados ao longo do tempo e no exercício de suas atividades profissionais, sejam elas de prática de sala de aula, ou nos estudos e cursos realizados para a ampliação de seus conhecimentos.

Além disso, para finalizar, achamos importante, recuperar a fala da professora Paula e refletirmos distanciadamente sobre a presença dos documentos oficiais como instrumentos que proporcionam a formação continuada dos professores. Essa constatação precisa ser melhor observada e analisada, pois ela pode se configurar, por um lado, em uma questão importante para as políticas públicas educacionais, uma vez que isso demonstra, por parte dos professores, certa preocupação em conhecer, entender e tentar desenvolver as atividades educativas a partir de tais orientações e, para isso, necessitaria que os órgãos responsáveis pela educação criassem mecanismos para que estes documentos sejam estudados, compreendidos pelos professores; por outro lado, essa constatação pode ser indício, talvez, da frágil formação dos professores que é desenvolvida pelas instituições responsáveis por esse feito. Isto é, pensamos que a compreensão das concepções teórico-metodológicas que embasam um documento oficial melhor se efetiva e se realiza em sala de aula, quando o professor, em sua formação continuada, tem a oportunidade de conhecer e estudar, *a priori*, as teorias que orientam os documentos parametrizadores. Por isso, reiteramos, revozando Rojo (2001a), a necessidade de programas de formação continuada que fortaleçam a faceta teórica dos professores e intensifiquem a construção de mecanismos práticos para a atuação desses agentes da educação em sala de aula. Nesta direção, reforçamos a ideia de que proporcionar espaço para que o professor estude e produza MD é

uma excelente iniciativa de construir mecanismos para uma formação continuada mais significativa.

Neste capítulo, apresentamos o perfil, as motivações e os interesses pela escolha da profissão de professores de LP e a busca pela formação continuada. Depois de apresentados estes elementos, reforçamos a ideia inicial de que os saberes profissionais são plurais e oriundos de diversas e diferentes fontes com as quais os professores têm contato, mesmo antes do ingresso na área profissional. Essas fontes são desde a família, a escola elementar e os professores com quais tiveram contato, o curso específico para a formação profissional, a formação continuada e os materiais e documentos com os quais vão tendo contato ao longo da carreira. Isso reforça, juntamente com a ideia de Tardif e Raymond (2000), a nossa visão de que os saberes dos professores englobam um conjunto significativo de experiências pessoais e profissionais, “exteriores” e “interiores” ao ofício de ensinar, estando, portanto, de certa maneira, “*na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação etc.*” (TARDIF E RAYMOND, 2000, p. 215 – ênfases no original).

Então, entendemos que estes saberes plurais e de proveniência social encontram ancoragem e se mesclam nas definições de *saberes para ensinar* e *saberes a ensinar* (HOFSTTETER e SCHNEUWLY, 2009). Pois, o conjunto de saberes de um professor não está posto, construído e presente em sua memória pronto para ser acessado e utilizado nas situações de atuação profissional, mas que são localizados e modificados constantemente e depender de sua legitimidade por determinados grupos sociais (universidade, secretaria de educação, currículo, forma escolar, etc.) e das necessidades *pragmáticas* do próprio processo de ensino (TARDIF E RAYMOND, 2000).

Apresentados e conhecidos mais amplamente os participantes de nossa pesquisa, vamos, nos próximos capítulos, discutir o processo de formação continuada dos professores por meio da produção de material didático no âmbito do PDE 2007/2008.

6 TRANÇANDO FIOS: O QUE DIZEM OS PROFESSORES

O PDE, como um curso de formação continuada, está atrelado, como vimos no Capítulo 1, ao plano de cargos e salários dos professores da Educação Básica do Estado do Paraná e, por isso, apresenta-se como um espaço de valorização pessoal e profissional desses agentes da educação. Além disso, esse curso se configura como um espaço que proporciona a formação teórica (por meio dos estudos, da pesquisa e da escrita) e prática (por meio do incentivo à produção de material didático, de sua aplicação em sala de aula e do desenvolvimento de atividades em rede que cooperam na formação continuada de outros professores).

Pensando nisso, este capítulo, a partir dos conceitos de *voz*, *ideologia* e *apreciação valorativa* (BAKHTIN, 1993[1979]; BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1995[1929]), já apresentados no Capítulo 4, pretende analisar o discurso (trechos de entrevistas e dos relatos) dos professores participantes desta pesquisa sobre o processo de formação continuada pelo qual passaram, no decorrer do PDE 2007/2008. Ao fazermos tal análise, destacaremos como a produção de MD repercutiu em sua formação continuada; discutiremos as motivações para a escolha e a organização dos temas de língua/linguagem transpostos no MD produzido e buscaremos entender também como aconteceu a relação entre as orientações dos documentos parametrizadores, os estudos realizados no curso de formação e a transposição didática dos objetos de ensino presentes em seus MD.

6.1 A PARTICIPAÇÃO NO PDE

Nesta seção, descreveremos e analisaremos a experiência de participação do professor no Programa de Formação Continuada - PDE. Ao fazermos isso, queremos captar as experiências vivenciadas pelos professores durante o processo de estudos. Acreditamos que essa discussão é importante, porque o PDE, ao trabalhar com um universo de profissionais que estão em sala de aula há no mínimo de 15 anos, pode se configurar como um espaço para onde convergem tensões, discursos paradoxais, visões e ideologias diferentes sobre o processo de ensino e aprendizagem de língua materna.

6.1.1 PDE: a formação e a valorização

Quando foram questionados, nas entrevistas, sobre o que pensam a respeito de um Programa de Formação Continuada nos moldes do PDE, os professores procuraram destacar que o curso foi “*uma excelente iniciativa, pois obriga o professor a se atualizar*” (Sandra); “*uma ótima ideia, pois obriga o professor a deixar a rotina e estudar*” (Eloísa); “*uma oportunidade única para o professor, pois permite colocar em prática, mostrar o que ele tem feito*” (Paula); “*um avanço imenso na visão que se tem do professor*” (Fernanda); “*uma oportunidade de produzirmos nosso próprio material e de valorizar nosso trabalho*” (Olívia); “*um caminho interessante, pois o material será baseado na realidade do professor e do aluno*” (Roberto).

Inferimos, pelas modalidades apreciativas utilizadas pelos professores (“excelente”, “ótima”, “oportunidade única”, “avanço imenso”, “interessante”), que esse modelo de capacitação é, na visão deles, bastante significativo, porque altera a rotina do próprio professor, colocando-o na ação, *obrigando-o* (como nos disseram Sandra e Eloísa) a buscar os estudos. Isso, além de trazer certa valorização pessoal, proporcionando reconhecimento pelo que faz, coloca o professor diante da “obrigação” de deixar a rotina e de buscar o conhecimento. Além disso, o Programa, por meio da ação da produção de MD, dá relevo à figura do professor, colocando-o em evidência no processo de ensino e cooperando para a desconstrução da imagem negativa que se criou do professor (como comentamos no Capítulo introdutório). Ou seja, a iniciativa de colocar o professor como autor de MD é vista como a oportunidade de mostrar o trabalho que ele desenvolve com seus alunos no interior das escolas, o que pode valorizar tanto a imagem como a autoestima do professor, proporcionando que este agente do ensino seja visto com outros olhos (como nos disseram Fernanda, Paula e Olívia).

Nessa direção, ainda, podemos perceber que a produção de MD é uma forma de trazer para o aluno um material que esteja mais próximo da realidade que ele, juntamente com seu professor, habita. Sobre esse tópico, achamos interessante transcrever toda a fala do professor Roberto, pois seu discurso nos dá uma dimensão da visão crítica que ele tem sobre os MD e, ao mesmo tempo, aponta para a importância de dar subsídios para que o

professor se torne produtor do material que utilizará em sala de aula. Acompanhemos a fala do professor¹¹²:

Roberto: *Olha, [...] eu acredito que seja um caminho adequado pela seguinte razão: porque quando o livro didático que chega a escola, via MEC, né? [...] Ele geralmente é feito por editoras. E as editoras seguem a lógica do mercado. Elas precisam [...] vender, elas pensam também nas escolas particulares [...]. Então, eles acabam chegando na escola pública, né?*

Pesquisador: *Uhum:::...*

Roberto: *E se fosse um livro produzido pela academia, ela falha justamente porque ela não conhece a realidade da escola, né?*

Pesquisador: *Uhum, estou entendendo ...*

Roberto: *Então, quando o professor produz, quando ele é convidado para produzir material didático, ele vai produzir um material com base na realidade que ele vivencia, né?*

Pesquisador: *Certo.*

Roberto: *Portanto, vai produzir um material, mais ao alcance do aluno. Talvez não tão ASSIM RIGOROSO, academicamente falando, mas muito mais compreensível para o aluno.*

Pesquisador: *Porque entre aí a experiência do professor*

Roberto: *Entra a experiência, EXATAMENTE, e o conhecimento do aluno.*

Essa visão de Roberto ilumina dois pontos importantes. O primeiro, no sentido geral, focado nas políticas públicas educacionais: a necessidade de dar condições para os professores estudarem e se fundamentarem para ter condições de produzir seus materiais com mais rigor, no sentido da qualidade dos conteúdos apresentados. O segundo, no sentido mais restrito, especialmente no caso do PDE, focado na necessidade de uma aproximação maior entre os formadores e os professores que produzem MD. Assim, os formadores dariam respaldo, quando necessário, aos professores em formação, havendo aí uma troca e uma dosagem nos encaminhamentos entre os que dominam a experiência de sala de aula e os que dominam a teoria. Além dessas questões, reconhecemos no discurso de Roberto uma avaliação positiva do PDE como uma ação significativa, tanto para a sua formação, quanto para a de seu aluno. Para este, porque leva em consideração a sua

¹¹² À medida que fomos analisando e discutindo nosso *corpus* de pesquisa, faremos transcrições mais longas apenas dos trechos que trazem outras informações, além daquelas que são semelhantes nas falas, ou aquelas que demonstram maiores divergências entre si e que nos permitem ter visões diferentes sobre um mesmo tópico de análise.

realidade contextual e de desenvolvimento do alunado e para aquele, porque leva a marca da sua experiência no ensino e no conhecimento prévio da realidade e do desenvolvimento de seus alunos.

O PDE, dessa maneira, coloca o professor diante do desafio de aprender a dosar as atividades para que atinja as metas esperadas de ensino, suprimindo as necessidades dos alunos. Ou seja, a produção demanda do professor um conhecimento mais afinado das teorias que sustentam o ensino e a aprendizagem, a clareza das concepções de língua e linguagem que estão por trás das atividades propostas no MD e condições de balizar tanto a quantidade como a forma de apresentação desses exercícios, na *transposição e modelização* (CHEVALLARD, 1984, 2004[1991], SCHNEUWLY, 2009a, DOLZ, SCHNEUWLY e DI PIETRO, 2004[1998], ROJO, 2001a). Para conseguir realizar a contento essa meta, o professor precisa, conforme nos revelou a professora Fernanda, “*ler, estudar muito e que, principalmente, aprenda a didatizar no material os conceitos que tem em mente, tendo em vista o desenvolvimento das atividades em classe*”. Então, a ação de produzir MD exige que o professor percorra um caminho no qual devem ser observadas questões variadas: o domínio da teoria, o conhecimento das relações educacionais em sala de aula e da realidade dos alunos e, no momento de didatizar, domínio dos procedimentos didáticos, especialmente, da *modelização*.

Outra questão que esteve presente no discurso dos professores ao responderem sobre este tópico foi o quanto o PDE – nas ações de proporcionar ao professor a possibilidade de estudo, de pesquisa e de produção de MD – fez com que eles se sentissem valorizados em diversos aspectos: i. intelectualmente - aprofundamento nas teorias de ensino e de aprendizagem, de língua, do conhecimento dos documentos oficiais (“*possibilidade de alargar os horizontes do conhecimento*” – Eloísa; “*possibilidade de estudar, me dedicar à produção de alguma coisa com tempo e com profundidade*” – Roberto; “*possibilidade de ler, estudar, pesquisar e trocar experiências com os colegas*” - Paula; “*possibilidade de produzir material didático, aprender e colaborar com a aprendizagem de outros*” - Sandra; “*possibilidade de ler, estudar e produzir*” - Fernanda); ii. profissionalmente - incluindo aí a questão financeira (“*possibilidade de crescimento*”).

profissional: melhoria do desempenho em sala de aula e a possibilidade de continuar a progredir na carreira” - Eloísa; *“oportunidade muito valiosa para mim enquanto professora e funcionária*” - Sandra; *“possibilidade de estudar e de progredir na carreira*” - Roberto; *“eu teria a valorização financeira e uma carreira que me incentivaria a continuar estudando, pesquisando e progredindo*”- Fernanda); iii) pessoalmente – autoestima – (*“eu me senti valorizado*” - Roberto; *“a valorização pessoal também ajuda muito*” – Paula; *“poder me sentir autora*” – Sandra).

É possível verificar, por meio da análise desses trechos de falas, que o PDE se configurou em um espaço de fortalecimento da formação dos professores, especialmente na questão de *possibilitar* (palavra utilizada por todos eles) a aprendizagem, o reconhecimento de suas capacidades de professores de executar atividades que se mostram complexas como são a *transposição* e a *modelização didática*¹¹³. Esse reconhecimento veio por meio de dois caminhos bem marcados nas falas dos professores: reconhecimento das capacidades produtivas e não só reprodutoras do professor e a possibilidade de progredir na carreira, inclusive financeiramente.

Para exemplificarmos melhor essa discussão e reafirmarmos como foi importante para os professores a ação de produção de MD no PDE, acompanhemos mais extensamente a fala da professora Olívia. Ela nos contou o seguinte:

Olívia: [...] *para mim [...] o PDE foi uma oportunidade que nós temos de produzir nosso próprio material. [...] é uma forma de valorizar o nosso trabalho e de nos sentirmos reconhecidos, de termos essa possibilidade de darmos vazão a nossa criatividade, né? [...] de criarmos algo que tenha [...] nossa experiência didática [...].*

Pesquisador: *Realmente, isso é importante, né?*

Olívia: *Então, isso é muito importante, muito importante para a nossa autoestima e para a nossa vida pessoal e profissional e também para nossos alunos, né? [...] pois o material que a gente produziu se volta para problemas identificados nos contextos de nossa atuação, né?*

Pesquisador: *Entendo.. Gostaria de falar mais alguma coisa.*

¹¹³ Conforme discutimos no Capítulo 3.

Olívia: *Bem, com isso, né? nos sentimos mais participativos e com a possibilidade de concretizarmos nossas experiências com nossos pares e de utilizarmos as experiências e as ideias também dos colegas.*

Pesquisador: *Professora, e em relação ao avanço de nível?.*

Olívia: *((risos)) É claro que todos nós buscamos uma melhor valorização, né? E essa valorização pode surgir de diferentes formas, como uma melhor remuneração financeira também, né? Então, acho que o PDE veio para coroar e para dar continuidade a um processo que estava estagnado, então é como uma forma de justiça social aí.*

Pesquisador: *Corrigindo o salário, né?*

Olívia: *É também isso. E também em relação ao estudo. O PDE veio como um prêmio, nos premiar com essa possibilidade de ampliação de nossos conhecimentos.*

Pesquisador: *Certo, estou entendendo.*

Olívia: *A gente pôde conhecer pessoas MUITO inteligentes, sabe? Com BOA e FORTE formação. Conhecemos pessoas de várias áreas, né? E para mim isso foi muito dignificante entrar em contato com os professores e pesquisadores das universidades. Isso foi muito bom.*

A análise da fala da professora Olívia demonstra o quanto o PDE trouxe contribuições para a sua condição, primeiramente, de professora, pois lhe deu a possibilidade de exercitar a autonomia na construção de um material que ela avalia como sendo um mecanismo de mostrar sua capacidade de criar e não só reproduzir o que estava presente em outros materiais. Entendemos que ela quer demonstrar que a sua experiência de longos anos em sala de aula foi reconhecida quando pôde exercitar a “*vazão da criatividade*” na construção de um objeto de ensino, como ela mesma afirma.

Além disso, esse exercício de criação se tornou um elemento que a fez se sentir mais segura pessoal e profissionalmente e com a autoestima elevada, podendo ser, talvez, mais produtiva na realização de suas atividades educativas, o que é de significativa importância para os alunos em sala de aula.

Outro ponto que nos chama a atenção na fala de Olívia é o que reitera o que já havíamos constatado na fala dos outros participantes dessa pesquisa: a produção de um material que, ao mesmo tempo reconheça e problematize as questões identificadas no cotidiano de atuação desses professores e de seus alunos.

A possibilidade da criação de redes de colaboração é outro fator importante que pode ser, também, detectado na fala de Olívia. Isto é, o PDE proporciona, em dois momentos, a troca de experiência. No primeiro, estão a relação e o contato com os pares, outros professores da Educação Básica. Essa é uma questão muito significativa, pois o professor, neste processo de formação, não é só visto como um receptor de conteúdos e informações, mas pode tornar-se um elo na cadeia formativa, na qual, os professores, em conjunto, tornam-se mutuamente responsáveis pela formação: a sua e a de outros colegas. No segundo momento, podemos interpretar que o PDE, pela intensa carga horária de estudos e de atividades que o professor da Educação Básica cumpriu na Universidade (conforme o apresentado nos Capítulos 1 e 4), cooperou para aproximar esses dois níveis de ensino. Esse encontro, às vezes tenso e às vezes harmonioso (como veremos mais abaixo), tornou-se significativo para os professores da Educação Básica, pois, além de possibilitar-lhes uma sensação de valorização e de sentimento de “*dignificação*” com a possibilidade de dialogar com professores de outras esferas da educação, a carga horária dos cursos e os encontros na Universidade proporcionaram muito mais aprendizagens do que se fossem em cursos mais pontuais e aligeirados, ou como nos revelou Fernanda: “*eu penso que por meio de cursos esporádicos não se conseguiria o que o PDE conseguiu*”, ou seja, proporcionar ao professor um contato mais próximo com a academia e conhecer novas discussões e ritmos de estudo e pesquisa¹¹⁴.

É necessário destacar, ainda, que a fala da professora Olívia, como a dos outros professores, ressalta também a importância da questão da valorização financeira proporcionada pelo PDE. A ascensão na carreira e o possível aumento de salário foi uma forma de tirar a Educação Básica do Paraná da “*estagnação*” e uma maneira de corrigir certa “*injustiça social*” cometida pela valorização não adequada dos professores. O PDE é, portanto, um programa que “*trouxe inovação para o magistério paranaense, com a dispensa do profissional da educação só para estudar*” (Fernanda). Por isso, as falas dos professores mostram que o PDE é, portanto, um programa que ajudou o professor

¹¹⁴ Talvez a aproximação com a academia, proporcionada pelo PDE, tenha incentivado Paula e Roberto a continuarem os estudos e pesquisas, realizando o curso de mestrado, como vimos no Capítulo Anterior.

intelectual e financeiramente, fazendo com que se sentisse mais motivado e preparado para exercitar sua função em sala de aula. Esse é um ponto fortemente destacado por todos os professores participantes de nossa pesquisa.

6.1.2 PDE: os tropeços e as tensões

No item anterior, apresentamos como o PDE se configurou para os professores em um espaço que lhes proporcionou a formação continuada, a valorização pessoal e profissional. Isso ocorreu porque, como eles nos disseram, os professores tiveram a oportunidade de estudar, pesquisar e produzir MD, manter contato com seus pares e estreitar relações entre a Educação Básica e a Educação Superior, além de terem a oportunidade de progredirem na carreira e obterem aumento de salário.

No entanto, o contexto de formação do PDE, o estabelecimento do diálogo com os pares e a academia não teve as mesmas características e os mesmos desdobramentos para todos os professores. Os participantes de nossa pesquisa deixam transparecer, em suas falas, momentos de angústia e tensões vividos por eles do início à conclusão das atividades. Dentre esses momentos, destacam-se:

1. Falta de clareza nos objetivos e nos encaminhamentos do Programa, pois: *“as informações que tínhamos a respeito do que seria propriamente o PDE ainda não eram claras”* (Eloísa); *“houve problemas no ajuste dos cronogramas de atividades e demora para iniciar os cursos [...] O curso estava sendo organizado, então muita coisa acontecia de forma atropelada, confusa”* (Roberto); *“Nós tivemos muitas dificuldades, por conta até da SEED que não tinha o programa todo no papel. Tinha-se uma ideia do programa. [...] Os planos mudavam de semana para semana de mês para mês”* (Paula).

Esses trechos de falas nos indiciam que os professores estavam em um contexto de formação em que o Programa, à medida que acontecia, estava sendo construído, testado em sua organização, pertinência, objetivos e quanto ao desenvolvimento das atividades. Pelas falas dos professores, podemos reconhecer que eles demonstram uma avaliação também crítica da organização e execução do programa, pois, se as diretrizes foram sendo

construídas à medida que o curso acontecia, estes professores (a primeira turma do PDE) poderiam se ver como instrumento de teste para a ideia que estava sendo gestada.

Assim, a falta de objetividade e de clareza nos encaminhamentos de um Programa com as dimensões que tem o PDE poderia ter colocado em risco o sucesso do programa e tanto a Educação Básica como a Superior poderiam ter sido mais prejudicadas que beneficiadas com a sua realização, além de não se proporcionar a formação adequada e de qualidade para os professores que estavam inseridos, direta e indiretamente, no processo. No entanto, como vimos acima e pelo que será discutido em seguida neste capítulo, parece que a boa vontade, o engajamento e a paciência dos professores em formação continuada superaram, com certa dificuldade, essa problemática e as atividades foram realizadas da melhor forma possível.

2. Dificuldade de ordem pessoal durante a execução das atividades propostas pelo curso, tais como:

a. a relação com os estudos, a teoria, a escrita acadêmica que, por não serem práticas constantes nas atividades diárias dos professores, trouxe-lhes apreensão, tensão e dificuldades (*“posso dizer que encontrei uma série de dificuldades desde o início, porque ler Bakhtin não foi nada fácil [...] O segundo obstáculo foi criar o projeto, eu tive que reelaborá-lo várias vezes obedecendo às normas da ABNT [...]. E depois foi fazer a relação entre a teoria e a prática, especialmente a orientação do grupo de Genebra”* - Fernanda; *“A dificuldade maior foi por conta das leituras, fundamentar o nosso trabalho. Nós não temos essa prática de estudos e escrita mais científica [...], então a maior dificuldade foi de fundamentação teórica [...]*” – Paula; *“as dificuldades com as questões acadêmicas, de estudos”* – Roberto).

b. o domínio da tecnologia (uso do computador e Internet para a produção escrita e para a comunicação com a universidade, o NRE, a SEED e a execução das atividades a distância no comando dos GTR), como por exemplo: *“tive dificuldade para dominar a tecnologia, construir o trabalho em rede, formatar e executar o GTR”* (Olívia); *“tive dificuldades no domínio das novas tecnologias, que não eram totalmente dominadas*

por mim” (Eloísa); “as dificuldades foram com o domínio da tecnologia, formatar um curso e interagir como tutor no trabalho em rede, formatar o GTR, foi um desafio pessoal” (Roberto); “a dificuldade de lidar com o ambiente virtual, colocar os textos na plataforma” (Paula).

Os professores, quando tecem comentários sobre suas ações, participação nos cursos e execução das atividades, explicitam as principais dificuldades pessoais que enfrentaram e com que tiveram que lidar durante a realização do PDE. Para efeitos de análise, dividimos essas dificuldades em dois grupos: (a) a relação com o estudo, a teoria, a escrita acadêmica e (b) a falta de domínio da tecnologia.

A primeira categoria apresenta duas questões interessantes e que merecem atenção por parte das Secretarias de Educação e pelas agências de formação inicial e/ou continuada de professores: a falta de prática da leitura e de escrita de textos de cunho mais teórico e/ou com características acadêmicas. Isso pode ocorrer por causa do acúmulo de trabalho, carga horária excessiva que deixa o professor sem tempo para se dedicar aos estudos e, em alguns casos, por falta de acesso a esses gêneros de textos. Aparece, também, na fala dos professores, a menção à dificuldade em estabelecer a transposição da teoria para o material didático, em que eles deveriam fazer a passagem de um objeto de saber para um objeto de ensino, realizando, portanto, a transposição e modelização didática desse objeto de saber. Interpretamos que esta dificuldade se colocou para os professores porque, tradicionalmente, a prática de elaboração de MD não é uma constante nas atividades dos professores da educação básica¹¹⁵.

A segunda categoria demonstra a dificuldade que o professor enfrentou ao lidar com as novas tecnologias: o computador, especificamente. Como o PDE é um curso que se divide em atividades presenciais e a distância (pedagógicas e burocráticas), o computador e a Internet, para esta modalidade, foram altamente utilizados. Então, pela fala dos professores, notamos que a falta de domínio dessas ferramentas trouxe para eles momentos

¹¹⁵ Não estamos dizendo que o professor não prepara aulas, seleciona conteúdos, outros materiais para o desenvolvimento de suas aulas. O que queremos dizer é que o professor raramente prepara, escreve, organiza uma unidade didática completa para suas aulas. Ver, a respeito, Rojo (2001a).

de tensão, porque precisaram, concomitantemente, aos estudos dos textos teóricos e produção de material didático aprenderem e/ou se familiarizarem, aprofundando a aprendizagem mediada pelo computador, além de aprenderem a produzir, formatar e executar, tutorando um curso via plataforma *Moodle* – GTR, colaborando com a formação também de outros colegas que não estavam diretamente ligados ao PDE.

Novamente temos na fala desses professores indícios que nos levam a afirmar que o professor da Educação Básica necessita de tempo e espaço para estudar, conhecer as múltiplas linguagens presentes nas diferentes mídias e executar atividades educacionais para o seu aprendizado e também de seu aluno¹¹⁶.

Os professores também, mencionaram a falta de apoio de colegas, diretores e da equipe pedagógica das escolas no momento da implementação de suas propostas pedagógicas. Esta dificuldade, em alguns casos, prejudicou o andamento das atividades práticas dos professores, tal como nos contaram Fernanda, Roberto e Sandra:

Fernanda: *Senti dificuldades para aplicar meu projeto. Na minha escola predomina, predominava um individualismo muito grande, sabe? [...] e tentar envolver meus pares nessa empreitada não foi uma tarefa fácil, não, viu? [...] Também tive problemas porque a biblioteca da escola demorou muito para abrir? [...]. por causa de motivos burocráticos e administrativos e, por causa disso, os alunos só tiveram acesso à biblioteca depois de dois meses do início das aulas e isso atrasou um pouco as leituras que havia programado para a execução e aplicação de minha sequência didática. Isso foi bem angustiante.*

Sandra: *[...] no meu colégio, eu não tive AQUELE apoio no momento da implementação [...] a escola não se envolveu, não. O clima era de que eu deveria trabalhar sozinha [...] já que o projeto era meu, para minha elevação profissional [...], não tive incentivo nenhum e os custos ficaram por minha conta MESMO.*

Roberto: *[...] a implementação na escola foi complicada, né? [...] eu não senti interesse, é bem isso, não senti que os outros professores estavam interessados naquilo que eu estava desenvolvendo, né? [...] me senti sozinho.*

¹¹⁶ Um exemplo dessa modalidade de formação para uso do computador e da Internet é o Curso de Especialização em Língua Portuguesa do programa REDEFOR – Rede São Paulo de Formação Docente – da SEE-SP/UNICAMP, que coloca o professor, por meio do computador, em contato com as múltiplas linguagens, aprendendo a lidar, em muitos casos, com a tecnologia, ao mesmo tempo que se especializa em sua disciplina de atuação.

Como podemos analisar nas falas acima, a falta de apoio que os professores enfrentaram no momento de retornar às atividades e implementarem a proposta de ensino desenvolvida em seus MD foi uma das dificuldades que tiveram que conviver na realização do PDE. Essa dificuldade se apresenta de duas maneiras: (1) a falta de organização administrativa das escolas e (2) o engajamento do trabalho em grupo, envolvendo os professores no trabalho co-operativo.

A fala de Fernanda demonstra claramente as duas problemáticas: a biblioteca só abriu dois meses depois do início do ano letivo e isso não permitiu que os estudantes tivessem contato com as leituras necessárias para a execução das atividades propostas por ela em seu MD. Entendemos que esse pode ser um problema que ronda boa parcela das escolas, algumas por falta de infraestrutura e outras por falta de pessoal ou até por falta de visão organizacional dos gestores para lidarem com situações semelhantes à apresentada por Fernanda. Além de bibliotecas, muitas escolas que possuem laboratório de informática, por exemplo, estão com esses espaços fechados, porque não contam com pessoal habilitado para executar as atividades educativas ou porque os professores não possuem conhecimento de informática para trabalhar com os computadores. Por isso, acreditamos que, além de equipar as escolas, é necessária formação específica e eficaz para os professores também poderem atuar a contento nesses espaços e assim colaborar com a formação mais ampla dos alunos, letrando-os para as multilinguagens (ROJO, 2009).

Já a questão da falta de engajamento e de apoio por parte do corpo docente das escolas ao professor-PDE aparece nas falas de Roberto, Fernanda e Sandra. Essa questão aponta para o isolamento que a maioria dos professores vive em suas escolas, não havendo propostas de trabalho coletivo por parte das Redes ou envolvimento na execução de um projeto que poderia contribuir para a criação de novas formas de ensino. Nessa direção, as falas apontam para a necessidade da criação de mecanismos para envolver os coletivos nas atividades que o professor-PDE desenvolve, realizando, portanto, um dos objetivos que sustentam o Programa: “a criação de REDE colaborativa para a educação”.

A recepção na Universidade nem sempre foi calorosa e, talvez por isso, em alguns momentos as atividades que os professores precisaram cumprir neste espaço se

mostraram difíceis e pesadas. Sobre isso, achamos interessante transcrever o que alguns participantes de nossa pesquisa nos informaram durante as entrevistas. Vejamos:

Sandra: [...] *Veja, uma das bandeiras do PDE era fazer o professor respirar ((gesto de aspas)) o ambiente universitário. Então era para nós voltarmos à academia para pesquisar para nos renovar. [...] Mas, lá eu sempre tive a impressão de estar entrando em um lugar pela porta dos fundos. [...] nós passamos por situações incomodas na universidade, [...] posso dizer que ela nos desacolheu ((enquanto falava a palavra “desacolheu”, a professora fez uma pausa no prefixo “des” e fez sinal de parênteses)).*

Roberto: [...] *outro ponto que eu acho que foi falho foi o processo de adaptação das Universidades credenciadas à nova situação [...] isso ocorreu tanto no aspecto logístico como no que diz respeito à adesão e acompanhamento dos orientadores [...] eu percebi, por exemplo, que alguns colegas tiveram dificuldade para encontrar um orientador, né? [...] e outros pensaram para conseguir entrar em sintonia com a linha de trabalho do orientador [...]. E, acredito que algumas das disciplinas ofertadas deixaram a desejar [...].*

Paula: [...] *olha, o primeiro contato que tivemos, né? Foi um pouco, como posso dizer? É, me assustou um pouco. [...] nós fomos para o primeiro encontro na universidade, [...] e lá encontramos, todos os professores que nos orientariam, né? [...] sentados numa grande mesa na frente da sala [...] e eles foram se apresentando (...). E por final, eles falavam das linhas de pesquisa. Olha muitas eu nem conhecia e até anotei ((a professora olha em seu caderno de anotações)): AD francesa, AD crítica, semântica, pragmática, [...] entre outras, enfim. [...] depois disso eles nos disseram que era para nos adaptarmos às linhas deles, né? [...] lembro que os cursistas se entreolhavam, como se dissessem “e agora, o que vamos ter que fazer”. [...] Sabe, isso foi frustrante a gente se sentiu diminuída, porque as ideias que tínhamos teriam que ser refeitas ou até mesmo abandonadas [...].*

A quarta dificuldade apontada pelos professores se refere, especificamente, ao seu contato com a Universidade. Suas falas demonstram momentos tensos e, podemos dizer, até desoladores vividos por eles no ambiente acadêmico.

O desconforto causado pelo choque entre a Educação Básica e o Ensino Superior, neste caso, reitera, por um lado, a falta de organização do PDE, apontada acima, e, por outro lado, o descompasso existente entre os níveis de ensino, parecendo que ambos habitam mundos próprios, mantendo-se isolados um do outro. A fala da professora Sandra demonstra que ela não se sentiu pertencente ao espaço da academia. Isso pode ter ocorrido, talvez, por ela (professora) não estar familiarizada com o ambiente acadêmico e por isso ter se sentido “invisível” neste outro território. Ou porque a universidade não estava engajada com um projeto de formação continuada nos moldes do PDE nem suficientemente

preparada para receber, em seu território, o professor da Educação Básica, que traria para esse espaço de relativa tranquilidade a experiência e a realidade da escola básica carregada de todas as dificuldades que acontecem naquele espaço de ensino.

As falas de Roberto e de Paula caminham na mesma direção e reiteram a angústia expressada por Sandra. Além disso, demonstram que um encontro que era para ser de troca, de apoio, de acolhimento, de orientação, de direcionamento de caminhos, iniciou-se de forma conturbada e impositiva, ou seja, exigindo que os professores da Educação Básica se adaptassem às linhas de pesquisa de cunho mais teórico dos professores das Universidades que, em muitos casos, não tinham aderência à proposta teórica e metodológica das DCELP, que parametrizavam as produções dos MD. Essa situação confirma um dado preocupante: há descompasso entre esses dois níveis de ensino, parecendo que eles, como dissemos antes, habitam mundos diferentes, embora o ensino superior seja responsável pela formação profissional inicial dos docentes de Educação Básica, especialmente no caso do Paraná onde a universidade pública é que forma quase todos os professores de Língua Portuguesa.

Nessa direção, interpretamos que o PDE *apontou para e reiterou a* necessidade de aproximar a Educação Básica da Educação Superior, para que se estabeleça um diálogo mais profícuo e significativo em direção à colaboração e ao estabelecimento de condições para a melhoria da educação. Os acontecimentos apresentados pelos professores nos remetem a duas ponderações: primeira, é necessário que as políticas públicas educacionais procurem criar mecanismos de valorização dos profissionais da educação nos diferentes níveis, criem condições mais dignas de trabalho e invistam nas melhorias das instituições e nas pesquisas científicas; segunda, é preciso que a Universidade esteja mais disposta a olhar para a Educação Básica e a reconhecer os profissionais que lá trabalham como sujeitos que são capazes de mudança e que necessitam de apoio teórico e, em alguns casos, prático para realizarem suas atividades. Ou seja, as pesquisas acadêmicas, juntamente com os setores políticos, principalmente, não devem se preocupar apenas com o que não acontece na Educação Básica, ou somente com o fracasso escolar, mas também devem estar dispostas a visualizar suas produções (da Educação Básica) como uma possibilidade de melhoria para o

ensino. Então, a tensão gerada no contato entre a Universidade e a Educação Básica, apontada pelos professores, é um indício de que esses dois níveis de ensino precisam se aproximar e, juntos, criarem mecanismos para que a aprendizagem aconteça de forma satisfatória em todos os espaços em que ela deve ser sistematicamente desenvolvida.

6.2 PDE: OS ESTUDOS E A PRODUÇÃO DO MATERIAL DIDÁTICO

Como vimos nas discussões acima, o PDE, apesar dos tropeços e tensões, trouxe para o professor grandes contribuições para sua formação continuada. Essas contribuições refletiram no fortalecimento profissional e pessoal do professor, permitindo que este se sentisse mais motivado no exercício de suas atividades educativas¹¹⁷. A partir de agora, nas discussões que seguem, procuraremos analisar o percurso de estudo (ora apresentando os cursos que foram centralizados e, por isso, comuns a todos; ora os que foram descentralizados e, por isso, individuais) realizado pelos professores e que desencadearam na preparação teórica e metodológica da produção do MD desenvolvido por eles. Os dados que utilizaremos nesta análise foram retirados das informações fornecidas nos relatos de experiência e na bibliografia presente no material.

6.2.1 PDE: as leituras e os cursos

A partir de informações contidas nos relatos de experiências e na bibliografia que consta dos MD produzidos pelos participantes dessa pesquisa foi possível produzir dois Quadros: 1. Encontros, seminários e palestras que foram comuns aos seis professores (Quadro 05, abaixo, que apresenta o título das palestras); 2. Cursos que foram individuais dos seis professores (Quadro 06, abaixo, que apresenta o título dos cursos e a indicação das leituras realizadas). Estes dados nos dão uma dimensão – tanto macro, quanto micro – da formação da qual participaram os professores, que se mostrou rica de estudos e de envolvimento em discussões teóricas e práticas sobre os processos educativos e, especialmente, sobre o ensino e a aprendizagem de Língua Portuguesa.

¹¹⁷ O PDE pode ter se configurado em um espaço de fortalecimento das “ferramentas” profissionais desses professores (SCHNEUWLY, 2009b; GOMES SANTOS e SEIXAS, no prelo), como discutimos no Capítulo 3.

1. A formação continuada de professores como política pública: um desafio institucional
2. A formação continuada frente aos desafios do mundo do trabalho
3. A formação de docentes e a necessária articulação com a Educação Básica
4. Conhecimento e teorias pedagógicas
5. A educação no contexto do mundo do trabalho

Quadro 05: Encontros, Palestras e Seminários comuns aos seis professores.

No Quadro 05, encontramos os eventos ofertados pela SEED/PR, chamados de “Seminários Integrados”¹¹⁸, ministrados por professores universitários de diferentes áreas do conhecimento e seguidores de diferentes teorias: esses foram frequentados por todos os professores de todas as disciplinas do PDE da turma 2007/2008. Analisando os títulos¹¹⁹ das palestras, infere-se que nesta etapa do processo de formação os professores-PDE tiveram contato com temáticas e discursos variados, mas que procuraram convergir para questões de ordem mais macro da formação e, por isso, atingiram os professores das diferentes áreas do currículo, instrumentando-os com os *saberes para ensinar* (HOFSTETTER; SCHNEUWLY, 2009).

As palestras (1), (2) e (4) têm estreita relação com o funcionamento da política de formação continuada de professores desenvolvida pela SEED/PR. Os títulos dessas palestras nos indicam que os professores tiveram os primeiros esclarecimentos de que consistia o PDE, suas diretrizes e as ideias pedagógicas que sustentavam a realização das atividades. O título da palestra (2), por exemplo, nos leva a imaginar que se apresentaram e se discutiram questões de ordem mais prática do desenvolvimento do Programa. A palestra (1), parece-nos que versou sobre as explicações e discussões de cunho mais institucional e que procuravam expor aos professores à filosofia da SEED/PR ao elaborar e propor um Programa de Formação Continuada de professores nos moldes do PDE. Da mesma maneira, a palestra (4), pelo título, parece ter se voltado para discussões que procuravam explicar as relações entre a formação dos professores na Universidade e a Educação Básica, ou seja,

¹¹⁸ O cronograma de atividades desenvolvido pelos professores PDE 2007/2008 figura no Capítulo 1.

¹¹⁹ Não tivemos acesso ao conteúdo apresentado e discutido pelos palestrantes, por isso estas inferências são feitas pelos títulos das palestras. Essa é uma indicação a ser realizada em trabalhos futuros: analisar mais detalhadamente o conteúdo apresentado e discutido nos encontros com os professores-PDE.

apresentar os parâmetros norteadores da Secretaria que, desde 2003, vem apregoando a necessidade do estreitamento das relações entre a educação no nível superior e a educação no nível básico no Estado do Paraná. Já as palestras (3) e (6), pelos títulos, parecem ter se direcionado para discussões que enfocaram a formação do professor no chamado “chão da escola”, cuja prática deve se voltar para uma formação mais integral do aluno, para que este seja capaz de se inserir e de agir responsável e competentemente na sociedade do consumo e que esteja preparado para o mundo do trabalho. A palestra (5) apresenta um título que nos leva a crer que as discussões versaram sobre as relações entre as teorias que discutem a construção do conhecimento e as teorias pedagógicas que se voltam para a explicação de como se pode desenvolver o trabalho pedagógico para que a construção do conhecimento seja realizada em sala de aula pelos alunos, pela mediação do professor.

Essa interpretação que fizemos dos temas das palestras, por meio da leitura de seus títulos, pode ser melhor explicitada e sustentada por trechos pinçados de vários momentos do discurso dos professores presente nos relatos das experiências que tiveram no PDE. Dentre, os trechos destacamos:

Os encontros gerais que participamos procuraram trazer discussões e esclarecimentos sobre **o funcionamento das políticas educacionais e de formação dos professores**, especialmente as **explicações da política da SEED**. (...) Vimos muitas discussões sobre **a importância do papel do professor no processo de formação de um aluno consciente de seu papel na sociedade em que vivemos**. (...) Nessas discussões ficou claro o nosso papel de *desenvolver o conhecimento dos alunos para prosseguirem nos estudos, como também prepará-los para o mercado de trabalho*, sem nos descuidarmos da criação de uma visão crítica (...) (Sandra – ênfases adicionadas).

(...) essas palestras procuraram trazer **informações sobre o funcionamento geral do PDE** (por mais que as informações foram mudando durante o processo) e **as principais balizas pedagógicas que sustentavam os pilares da política de formação continuada da SEED** (...) (Fernanda – ênfases adicionadas).

Participamos de grandes palestras, com todos os professores juntos, para que nos fossem **apresentadas o programa geral do PDE**. Além disso, algumas falas confusas que traziam para nós **informações sobre a educação e o mundo do trabalho e de como a escola deve proceder para formar os alunos para agirem na sociedade do consumo** (...) (Eloísa – ênfases adicionadas).

(...) nos grandes encontros, pudemos participar de palestras que **procuraram trazer discussões contemporâneas sobre a formação do professor e o mundo do trabalho**. (...) as discussões, às vezes, apresentavam ideias conflitantes dos membros das mesas redondas e, por isso, as discussões e os debates eram acirrados, em que cada um

procurava defender seus pontos de vista e justificar com teorias as suas posições. (...) Foi-nos apresentado as diretrizes do programa e suas ligações com as políticas educacionais da SEED. (Roberto – ênfases adicionadas).

As palestras que participamos **trouxeram muitas informações sobre formação de professores e educação para o mundo do trabalho**. Muitas tocavam em questões de como preparar os alunos para a vida (no prosseguimento dos estudos ou para o mercado de trabalho). As discussões também se referiam sobre o papel da educação básica e da educação superior para a busca da melhoria da qualidade da educação, começando pela formação dos professores e o estabelecimento de parcerias para o desenvolvimento de mecanismos, matérias didáticos, por exemplo, para implementar o conhecimento em sala de aula (...) (Fernanda – ênfases adicionadas).

Pela análise dos trechos transcritos acima, podemos estabelecer um paralelo com o título das palestras do Quadro 05 e confirmar nossas hipóteses sobre os assuntos e os conteúdos que foram discutidos e apresentados nos encontros gerais *com* e *para* todos os professores. Por exemplo, no trecho transcrito do relato da professora Sandra, a parte que está, ao mesmo tempo, negritadas e sublinhas fazem referências ao tema e conteúdo da palestra (1), a parte só sublinhada está de acordo com a interpretação que fizemos da palestra (3) e a parte em itálico estabelece relação com a interpretação que fizemos da palestra (6); no relato de Fernanda, o trecho sublinhado e negritado estabelece ligação com a palestra (2) e a parte só sublinhada liga-se a nossa interpretação da palestra (1); no trecho do relato da professora Eloísa, a parte sublinhada e negritada tem relação com o que inferimos da palestra (2) e a parte que está só sublinhada liga-se a palestra (6); no trecho do professor Roberto, destacamos em negrito e sublinhado a parte que se relaciona, concomitantemente, às palestras (3) e (6) e só com o sublinhado às palestras (1) e (2). Por fim, a parte sublinhada e negritada do trecho do relato da professora Fernanda refere-se às palestras (3) e (6) e a palestra (4) é contemplada na parte destacada somente com o sublinhado.

Já os cursos (Coluna 2 do Quadro 06) desenvolvidos de maneira descentralizada e oferecidos pelas diferentes Universidades variaram em temáticas e em quantidade, como anunciamos acima. Dessa forma, não vamos nos estender e nem descrever todos aqui, mas faremos um comentário geral sobre eles e destacaremos, para a análise, alguns trechos dos relatos de experiência que tocam na temática desses cursos de formação. Ao falarmos sobre os cursos realizados individualmente, procuraremos estabelecer relações com as leituras

(Coluna 3 do Quadro 6) feitas pelos professores participantes de nossa pesquisa. Acompanhemos o Quadro 06¹²⁰:

¹²⁰ Lembramos que esta listagem de cursos presente no quadro a seguir foi retirada do depoimento que os professores nos concederam nos relatos de experiência e também durante as entrevistas. Portanto, eles podem não representar a grade completa dos Cursos.

Professor	Cursos	Leituras
Paula	<p>Planejamento e Avaliação; Currículo Funcional Ecológico e Flexibilidade Curricular; Aspectos da formação da língua portuguesa e ensino de língua materna; Estudos linguísticos e abordagens estruturalistas; Estudos linguísticos: perspectivas dos gêneros do discurso; A Estética da Recepção; Literatura e sociedade; Literatura e nacionalidade; Literatura e mito; O lugar dos contemporâneos: o conto brasileiro; Leitura e conhecimento de mundo: a teoria da relevância.</p>	<p>AGUIAR E SILVA, V. M. (1973); BORDINI, M. da G; AGUIAR, V. T (1988); COELHO, N. N. (2000); EVANGELISTA, A. A. M. <i>et all.</i> (2003); FREIRE, P. (1988); KATO, M. (1985); KLEIMAN, A. (1997); KOCH, I. V.; TRAVAGLIA, L. C. (1989); KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. (2006); LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. (1988); LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. (1991); MARTINS, M. H. (2000); SILVA, E, T. (1995); ZILBERMAN, R.; SILVA, E.T. (1990).</p>
Roberto	<p>A educação no contexto do mundo do trabalho; Conhecimento e teorias pedagógicas; A formação continuada frente aos desafios do mundo do trabalho; A formação de docentes e a necessária articulação com a Educação Básica; O paradigma emergente e a prática pedagógica.</p>	<p>ANDRADE, C. D. (1984); BAKHTIN, M. (1993[1920/1924]; 1995[1929]); BARTHES, R. (1996); CARVALHO, N. (1998); CHALHUB, S. (2003); CHAUI, M. (1986); CITELLI, A. (2001); DURANDIN, G. (1997); FÁVERO, L.; KOCH, I. (1998); FOUCAULT, M. (2007); ILARI, R.; GERALDI, J. W. (1999); MAINGUENEAU, D. (2005); MARTINS, J. S. (1997); MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (2001); ORLANDI, E. (1999; 2005); PARANÁ. (2008); PAULIUKONIS, M.; SANTOS, L. W. (2006); PÊCHEUX, M. (1997); SANDMANN, A. J. (2001); SANTAELLA, L. (1990); SIEVERT, M. (2001); VESTERGAARD, T.; SCHRODER, K. (1994)</p>
Olívia	<p>Não mencionou os cursos no depoimento.</p>	<p>ARANHA, M. L. de A. (1996); BAKHTIN, M. (1993[1920/1924]); BARROS, D. L. (2005); CARROLL, A. (2007); COMPARATO, F. K (2007); FREIRE, P. (1997); KOCH, I. (1992); MORAN, J. M. (2000); SAWREY, J.; TELFORD, C. (1969); SUPER INTERESSANTE ESPECIAL (08/1999); VEJA.</p>

		(09/2006); VIANA, A. C. <i>et alii</i> (2004).
Fernanda	<p>A interdisciplinaridade e a formação cidadã; A natureza do ensino de Língua Portuguesa: gramática ou análise linguística; Avaliação de redação no vestibular da UEM; Discurso, mídia e sentido; Educação e emancipação na atual sociedade brasileira; Educação escolar e constituição do psiquismo humano; Educação pública e políticas de inclusão; Estilos de aprendizagem; Ética e qualidade na prática educativa; Gêneros discursivos: práticas de leitura e escrita; Mídia, leitura e ensino; O desenvolvimento da atenção e a prática pedagógica; Processo de ensino e aprendizagem da escrita; Trabalho interdisciplinar na escola.</p>	<p>ADORNO, T. (1985); ANTUNES, B. (1997); ARAUJO, I. (1995); AUMONT, J. (1993); BAKHTIN, M. (1993[1920/1924]; 1995[1929]); BALOGH, A. M. (1996); BARBOSA, J. P. (2007a; 2007b); BENJAMIN, W. (1983); BETTELHEIM, B. (2001); BORDINI, M.; AGUIAR, V. T. (1988); BRAIT, B. (2001; 2005); BRANDÃO, H. H. (1997; 2005); BRASIL (1996; 2000); BRITO, E. V. (2002); CABRAL, L. S. (1995); CÂNDIDO, A. (1968); CARVALHO, B. V. (1987); CARVALHO, M. A. (1982); CITELLI, B. H.; BONATELLI, I. R. M. (1997); COELHO, N. N. (1984); CORACINE, M. J. (2001; 2002); DUARTE, N. (2001); FIORIN, J. L. (1988); FREITAS, M. T. de A. (1994; 2005); FRIGOTTO, G. (2000); GAGLIARDI, E.; AMARAL, H. (2001); ISER, W. (1979); KARWOSKI, A. M. (2005); KATO, M. (1985); LOPES-ROSSI, M. A. G. (2002; 2002a); MENEGASSI, R. (2005); MORIN, E. (2001); PARANÁ (1997; 2007); PELEGRINI, S.; ZANIRATO, S. H. (2005); PERROTI, E. (1986); ROSA, J. G. (1964); ROSSI, M. A. G. L. (2001); SAMUEL, R. (1985); SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (2004[1996]); SIGNORINI, I. (2006); SILVA, E. R. (2002); SOLÉ, I. (1998); STAM, R. (1992); TODOROV, T. (1970, 1980); VAL, M. da G. C. (1991); VYGOTSKY, L. S. (1989a; 1989b; 2006); ZILBERMAN, R.; MAGALHÃES, L. C. (1987); ZILBERMAN, R. (1985); ZIRALDO; ZÉLIO. (1980).</p>

Eloísa	<p>Literatura e Rizoma; Formação ação-reflexão: uma proposta de intervenção pedagógica; Pedagogia da Diferença; O cotidiano escolar: a linguagem e suas manifestações; Contextualização da Educação no Brasil; Sala de Aula: Pontuando questões didáticas; Língua Portuguesa e Linguística: Gêneros do discurso; Língua Portuguesa e Linguística: Desconstruindo textos; Língua Portuguesa e Linguística: Concepções de Linguagem; Teoria Literária 1; Grupos de Estudo e Crítica Literária.</p>	<p>ARISTÓTELES (2004); BARTHES, R. (1999); COMPAGNON, A. (2001); DELEUZE, G.; GUATARRI, F. (1995); DEMO, P. (1985); PARANÁ (2007); ECO, H. (1994); GRAMSCI, A. (1978); KOLODY, H. (1997); LAKATOS, E. M.; MARCONI TREVISAN, D. (1968; 1975; 1989; 1998; 1994; 2004).</p>
Sandra	<p>A Função Social dos Textos: Reflexões Semióticas; Ensino de Literatura; Estratégias de Ensino do Livro Didático; Estratégias de Leitura e a Formação do Professor de Língua Portuguesa; Gêneros de Discurso/Texto como Objeto de Ensino de Línguas; Participação no Projeto de Extensão: Procedimentos de Construção de Textos Verbais (Oral e Escrito) e não Verbais; Produção Textual, Refacção e Análise Linguística; Produção Textual: A Organização das Ideias.</p>	<p>ALENCAR, C. (2003); ALMEIDA, M. (2006); ARROYO, M. (2002); BAKHTIN, M. (1993[1920/1924]); BARROS, D. L. (2001; 2005); BARTHES, R. (1993); BERTRAND, D. (2006); BEZERRA, M. A. (2002); BRAIT, B. (2008); BRITO, L. P. L. (2003); CORACINI, M. J. (2002); CORTINA, A.; MARCHEZAN, R. C. (2007); COSTA, N. B. (2002); PARANÁ. (2006; 2007); FIORIN J. L. (1999; 2006); GERALDI, J. W. (1984; 1997); HABERMAS, J. (1990); JOLIBERT, J. (1998); NOVAES, R. (2007); ORLANDI, E. (2005; 2006); PERINI, M. A. (2005); PIETROFORTE, A. V. (2004); SEVERIANO, J. M. Z. (2006); SILVA, E. T. da. (1996); SOARES, M. (2005); SOLÉ, I. (1998); SOUZA, L. S. (2006); TATIT, L. M. (1997; 2002); WITTGENSTEIN, L. (1995).</p>

Quadro 06: Cursos e Leituras realizados pelos participantes.

A relação dos cursos e das leituras – pelas obras indicadas na bibliografia de seus MD, dentre essas algumas que aparecem acima – realizados pela professora Paula nos faz supor que sua formação no PDE esteve mais centrada nos campos da linguística, do texto, da literatura, da leitura e da escrita e da prática de ensino de Língua Portuguesa.

Na área dos estudos linguísticos, os cursos variaram entre as abordagens estruturalistas e as discursivas, com enfoque para os estudos dos gêneros¹²¹. Na área da literatura, os cursos e as leituras se direcionam para questões da teoria literária e as relações entre literatura e sociedade, literatura e nacionalidade, literatura e ensino. Em relação à leitura, apesar de Paula não ter citado nenhum curso que tratasse desse tema em específico, a relação da bibliografia nessa área é bem significativa e demonstra que ela leu obras que discutem teoria e prática da leitura. As leituras que tratam de discutir questões de textos se referem ao estudo da coesão e coerência textual e em relação à prática de ensino destacou-se o curso “Aspectos da formação da língua portuguesa e o ensino da língua materna” e as leituras nessa área, pelos títulos apresentados, estão relacionadas com a prática de ensino da leitura e da literatura e da estrutura do texto. Acompanhemos mais um trecho do relato de Paula:

(...) Foram muitos os cursos que realizamos. Alguns foram de cunho mais geral e discutiam questões que envolviam o ensino, os currículos. E muitos foram mais específicos, direcionados para a nossa área – a língua portuguesa. Dentre esses, destaco que eles foram divididos em dois momentos: os de estudo da literatura (teoria literária e alguns que explanavam sobre como analisar textos literários); e aqueles em que estudamos conceitos da linguística (estes discutiam teorias de gênero, e falamos muito sobre Bakhtin, um assunto difícil para mim). *Confesso que gostaria de ter tido mais curso específicos sobre ensino, com sugestões atividades e que nos dessem base para desenvolver com os alunos em sala (...)* (Paula – ênfases adicionadas).

O fragmento acima reafirma o que interpretamos dos títulos dos cursos e das leituras realizadas por Paula. Sua formação na universidade esteve centrada na perspectiva de fornecer aos professores uma boa bagagem teórica das discussões mais recentes sobre língua, literatura e ensino de língua materna. Importante, observar que, tanto no relato de Paula, quanto nos títulos dos cursos, identifica-se a coerência entre o que ela estudou e leu e

¹²¹ A relação bibliográfica apresentada por Paula não relaciona nenhum texto sobre os estudos linguísticos.

as bases teóricas das DCE de Língua Portuguesa do Paraná, especialmente os cursos que tratam das questões dos gêneros numa perspectiva enunciativa/discursiva. A parte destacada do relato de Paula nos chamou a atenção para um ponto importante para o qual talvez a universidade não tenha se atentado: o trabalho com a prática do professor. Talvez, em um curso de formação continuada, especialmente nos moldes do PDE, os formadores devessem centrar forças também nas questões da prática do professor, discutindo, exemplificando e o ajudando a criar mecanismos para que estas teorias sejam transpostas para o MD produzido por ele e, depois, para sala de aula.

Já o professor Roberto, em seu relato, citou, nomeando quatro cursos realizados por ele na universidade em que fez o PDE¹²² e fez menção, sem citar o título, a cursos que discutiam conteúdos específicos da disciplina de Língua Portuguesa. Sobre os estudos e os cursos realizados na Universidade, Roberto destaca o seguinte:

*(...) Os melhores momentos do PDE foram aqueles em que estivemos reunidos com os colegas de profissão. Nosso grupo tinha uma vasta experiência acumulada nas salas de aula e confrontava as teorias apresentadas no contexto acadêmico com sua prática, desencadeando reflexões extremamente ricas e produtivas. (...) A parte teórica do programa incluiu a disciplina de **Processos Educacionais** que (...) possibilitou a reflexão teórica sobre tendências pedagógicas, o papel do professor e paradigmas educacionais, gerando conflitos entre o referencial teórico utilizado e os fundamentos teóricos da DCE do Paraná. Na segunda etapa, foi realizada uma abordagem mais técnica, voltada para procedimentos de avaliação escolar (...) foi ministrada a **disciplina Metodologia da Pesquisa**, para subsidiar o trabalho de pesquisa dos professores (...) e a disciplina de **Gestão Escolar** voltada para os fundamentos teóricos das políticas educacionais do Estado (...) e disciplinas específicas para a área de atuação (...) (Roberto – ênfases adicionadas).*

A análise do trecho acima demonstra que houve, também, uma extensa carga horária de estudos de conteúdos mais gerais sobre a educação, escola e políticas educacionais e os estudos de cunho mais específico da área de atuação do professor

¹²² O relatório da Universidade em que o professor Roberto fez o PDE informa o seguinte: “(...) Os cursos Gerais foram ofertados [1º semestre de 2007] pelos professores da UTFPR e professores convidados: ‘Metodologia da Pesquisa’ (64h); ‘Processos Educacionais’ (64h). Os Cursos Específicos [2º semestre de 2007] foram ofertados, pelos professores da UTFPR e professores convidados, para as seguintes áreas: Cursos de Biologia e Ciências (64h); Curso de Ed. Física (64h); Curso de Matemática e Física (64h); Curso de pedagogia, Gestão Escolar, LEM, Português e Ed. Especial (64h); Curso de História (64h)” (PARANÁ, 2010, p. 14). Ficamos sem saber, especificamente, quais foram os cursos oferecidos pela UTFPR aos professores de Língua Portuguesa.

Roberto. No entanto, seu silêncio em relação a não nomeação das disciplinas mais específicas de LP pode ter ocorrido porque as discussões geradas nos cursos específicos, talvez, não tenham sido tão produtivas de modo que não marcaram a trajetória de estudos, não ficando, assim, registradas na memória do professor como sendo um parte significativa do programa. Do trecho acima, chama-nos a atenção as partes em itálico. Ao falar dos estudos, primeiramente, Roberto lembrou das discussões e debates entre os pares, que ele classificou como “*os melhores momentos do PDE foram aqueles em que estivemos reunidos com os colegas de profissão*”, nos quais houve a troca de experiências e debates confrontativos entre o universo prático da escola, da sala de aula com o que era apresentado e discutidos na academia. Essa observação do professor demonstra que ele e seu grupo de colegas não estavam no curso apenas como “receptores” dos conteúdos e teorias, mas que foram capazes de discutir, concordando e/ou discordando daquilo que era apresentado, tirando conclusões significativas, ou, como ele mesmo disse, fazendo “*reflexões extremamente ricas e produtivas*”.

Outro ponto que nos chamou a atenção no relato do professor Roberto foi a questão do conflito entre as discussões sobre as tendências pedagógicas realizadas na Universidade e as bases teóricas das DCELP, pilares que sustentavam o curso e a produção de MD do PDE (parte sublinhada no trecho acima). Isso nos indica e reitera o que afirmamos anteriormente: a Educação Básica e a Universidade encontram-se distantes em termos de teoria e de práticas e, por isso, em muitos casos, acabam caminhando em uma via de mão dupla, uma indo para um lado e a outra, para outro. Nesse caso, especialmente, de um curso de formação continuada, se não houver esclarecimentos das posições, o professor poderá sentir-se perdido e não saber que rumo tomar: se segue as orientações das diretrizes ou se se orienta pelas discussões realizadas em seu curso de formação.

Em relação às leituras realizadas pelo professor Roberto e que serviram de base para a produção de seu material, encontram-se textos de estudos da linguagem, do texto, do discurso. Há na sua relação bibliográfica um cruzamento de teorias e de discursos sobre a linguagem que apresentam diferentes posições e concepções de sujeito, de linguagem, por exemplo, os textos da Análise do Discurso de Linha Francesa (ADF) e textos de análise

enunciativas da linguagem. Esse uso de teorias variadas pode ser um resultado do confronto entre as teorias das DCELP e as estudadas nos cursos (as primeiras são calcadas nas concepções bakhtinianas de linguagem e as segundas seguiram encaminhamentos da orientadora de seu trabalho que tem formação em ADF) e o que pode refletir em conflitos, por exemplo, na escolha e organização dos temas/conteúdos de língua/linguagem presentes nos MD produzidos. Em relação à teoria do texto, Roberto cita aqueles específicos sobre lingüística textual, semântica e funções da linguagem e textos específicos sobre análise de propagandas.

A professora Olívia em seu relato de experiência não se ateve a descrever e apresentar os cursos realizados por ela na universidade e por isso não faremos nenhum comentário a respeito deles. No texto produzido por Olívia encontramos apenas menção ao fato de que conviver com outros colegas e com os professores universitários trouxe a ela a sensação de valorização e de reconhecimento. Esse contato também lhe proporcionou mais segurança para o desenvolvimento de suas atividades no curso e na escola, quando retornou às atividades de ensino. Sobre esse tópico, o trecho de seu relato diz o seguinte:

(...) a volta à universidade me fez sentir-se bem e valorizada. Poder frequentar os estudos, encontrar outros colegas e os professores da universidade foi muito gratificante e trouxe-me uma bagagem de conhecimento muito maior, o que me deu segurança para executar as atividades na escola. *Além disso, acredito que a nossa experiência na educação fundamental e média pode colaborar com as discussões dos professores que pesquisam sobre ensino e aprendizagem. Nossa bagagem de conhecimento da realidade da sala de aula proporcionou a eles um outro olhar para a escola. Então, os cursos que fizemos foi um momento de troca, levamos experiências e trouxemos teorias.* Ou seja, nossas experiências voltaram renovadas (...) (Olívia – ênfases adicionadas).

O trecho do relato da professora Olívia, de cunho mais subjetivo, demonstra a sensação de conforto que ela encontrou na Universidade. Então, ao escrever sua experiência para essa pesquisa, preferiu se ater mais à avaliação que ela fez do momento vivido na Universidade e da troca de experiências que lá ocorreu do que em também listar os cursos que frequentou. Além disso, chama-nos a atenção o fato dela demonstrar que a presença dos professores da educação básica no seio da educação superior foi de cooperação com os professores pesquisadores. Pois, segundo ela, os professores da educação básica levaram

para a universidade a experiência dos momentos vividos na realidade de sala de aula e isso promoveu um intercâmbio: “*levamos experiências e trouxemos teorias*”. Nessa direção, parece que a passagem da professora Olívia pela academia foi harmônica e houve, portanto, a realização de um dos objetivos do PDE: “a troca de experiências e a aproximação da Educação Básica e da Educação Superior”, conforme vimos na explanação do Programa no Capítulo 1.

As leituras realizadas por Olívia para a confecção do MD giraram em torno de textos sobre linguagem, gêneros, texto, filosofia e filosofia da linguagem, ensino emancipatório, relações humanas, ética e cidadania, como podemos visualizar pela relação do Quadro 06. Esses exemplos de leituras nos indiciam que ela esteve envolvida com textos que procuram, em alguma medida, estar coerentes com a proposta da SEED e também estiveram voltados para questões da ordem da ligação entre educação e filosofia, educação e ética, educação e cidadania, relacionando a linguagem como sendo o lugar em que se estabelecem as relações e que pode mudar as relações entre as pessoas e das pessoas com o mundo.

O relato da professora Fernanda, na parte que fala dos cursos que frequentou durante o PDE, pode ser dividido em dois conjuntos: 1. cita os cursos que frequentou na Universidade de maneira pontual, listando seus títulos e relatando as experiências; 2. tece comentários, fazendo ligação analítica entre os conteúdos, as discussões realizadas durante esse período e a produção de seu material e, também, com a sua prática de sala de aula, refletindo sobre as experiências. Vamos começar comentado, no geral, os títulos dos cursos realizados e depois faremos análises das partes mais reflexivas do relato.

Pelos títulos dos cursos frequentados por Fernanda, podemos entender que eles versaram sobre questões gerais que organizam o processo educativo, o ensino e a aprendizagem e o desenvolvimento pedagógico das atividades em sala de aula, munindo os professores de instrumentos teóricos para a ação na escola. Já em relação aos cursos mais específicos da área de língua portuguesa, os títulos nos indiciam que se estabeleceram pontes de ligação entre as teorias de bases das DCELP e as práticas do professor em sala de aula com o ensino da LP, como podemos ver no Quadro 6.

Nas partes em que o relato de experiência ganha características de reflexão sobre as experiências de estudos na Universidade, Fernanda procura estabelecer uma linha que liga as diferentes temáticas e conteúdos dos cursos, demonstrando como eles foram importantes para a sua aprendizagem e como colaboraram, por um lado, para a sua produção de MD e, por outro, como ela fará a transposição desses conhecimentos para a sala de aula. Acompanhemos um trecho:

(...) A universidade disponibilizou alguns cursos que vinham ao encontro das necessidades do professor pesquisador PDE. (...) *esses encontros, mediados pelos professores universitários, nos trouxeram diferentes vozes articulando múltiplos temas, todos interligados entre si, voltados para um mesmo objetivo, (...) faziam, então, a interligação entre as várias ramificações do conhecimento (...) de forma interdisciplinar (...).* todos os temas debatidos durante o PDE acabavam dialogando diretamente com o meu objeto de estudo e de produção (...). Por meio dessas múltiplas vozes, eu ia refletindo as diferentes concepções pedagógicas de trabalho com a Língua Portuguesa, nos diferentes contextos sócio-históricos até chegar ao ensino de português hoje, baseado numa concepção interacionista que situa o gênero como um ponto de partida de uma sequência didática (...) (Fernanda – ênfases adicionadas).

A voz de Fernanda, no relato, é povoada de “outras vozes”, o que demonstra que ela incorporou em seu discurso o discurso de outros autores que estudou e/ou dos professores com quem debateu os temas sobre educação, ensino e aprendizagem de LP. Na parte destacada pelo itálico, há referências aos diversos temas e conteúdos discutidos que se interligavam, fazendo “ecos” de sentidos na sua própria aprendizagem, como na forma de desenvolver as atividades educativas em sala de aula. Já a parte destacada com os sublinhados, reflete a compreensão e a transposição das discussões realizadas nos cursos para o ensino de LP. Nesta parte, ouvimos, na voz de Fernanda, as vozes de outros textos e autores. Por exemplo, vem à tona a concepção de linguagem que rege as DECLP do Paraná e as teorias estudadas por ela em seu curso de formação, bem como a voz dos pesquisadores genebrinos que investigam a didática de Língua, procurando situar o “*gênero como ponto de partida de uma sequência didática*”.

Em relação às leituras realizadas por Fernanda, é possível visualizar, pela relação dos autores, que o seu discurso, apresentado no trecho do relato que transcrevemos acima, incorporou as discussões de ordem tanto da teoria (concepções de linguagem, de ensino, de funcionamento da aprendizagem pelos alunos, o trabalho com a

interdisciplinaridade) quanto da prática no desenvolvimento das atividades de ensino de LP em sala de aula (estratégias de leitura e de produção de textos, propostas de trabalho com os gêneros textuais e do discurso), Além disso, destacam-se os textos de teoria e história da literatura, especialmente no tocante a literatura infanto-juvenil, e de leitura de textos multimodal.

Professora Eloísa, em seu relato de experiência, nos informou que os cursos realizados, durante o processo de formação, foram escolhidos, dentre os oferecidos pela universidade, a partir de um acordo entre ela e a orientadora da produção do MD. Então, cursou aqueles que mais tinham relação com a temática escolhida para transpor no material e aqueles que lhes trariam fundamentação teórica e prática para desenvolver as atividades de ensino em sala de aula. Nessa mesma direção, estão as leituras que ela realizou durante a formação. Sobre isso, Eloísa escreveu:

Fomos bem recepcionados na universidade (...). Recebemos informações diversas sobre o Projeto, (...) e sobre os professores que se dispuseram a ser orientadores dos professores PDE e cada um pode escolher o nome do professor-orientador. (...) *Depois de escolhido a professora que iria me orientar e um tema, dentro de sua área de atuação, partimos para a escolha dos cursos e das leituras que realizaríamos para desenvolver o projeto (...).* Decidido isso, me inscrevi nos cursos sobre teoria literária e também nos cursos que discutiam sobre língua, linguagem e ensino de língua portuguesa e alguns sobre educação, pois acho que não basta dominar a teoria, a língua, é preciso conhecer a educação e os mecanismos de trabalhar em sala de aula. Confesso que acabei fazendo quase todos os cursos oferecidos, mesmo aqueles que não eram pré-requisito para o meu projeto (Eloísa – ênfases adicionadas).

Diante desse acordo entre a professora-PDE, seu projeto de trabalho e orientadora, Eloísa se dedicou, como vemos pelo trecho acima, especialmente, aos cursos que tinham relação com o seu trabalho, pois assim ela se fortaleceria teoricamente para estabelecer a transposição didática do tema escolhido para o seu MD. Por isso, ela procurou dar ênfase aos cursos que discutiam questões de teoria da literatura e sobre ensino da literatura. Já as leituras, em sua grande parte, voltaram-se também para essa temática. Dentre os textos citados em sua bibliografia, destacam-se os de teoria literária, os de ensino de literatura e os textos de ficção, especialmente os de Dalton Trevisan. Comparando esses textos com os cursos, podemos dizer que os estudos de Eloísa tiveram uma coerência em

seus princípios e procuraram seguir uma direção lhe desse segurança teórica para produzir o seu MD.

O trecho do relato de Eloísa também nos indica que ela frequentou cursos que discutiam questões gerais, sobre educação, e específicas, sobre ensino de Língua Portuguesa, como vemos nos destaques em itálico. Os cursos sobre ensino de LP foram escolhidos para que ela tivesse mais embasamentos sobre as concepções de língua, de texto, de escrita, de leitura e de ensino de LP, pois no ensino básico o professor não atua ensinando só a literatura ou só a língua e, por isso, ela também precisaria aprofundar-se no conhecimento dessa área. No entanto, não aparecem em sua relação bibliográfica textos que se referem aos conceitos de língua e de ensino de língua.

A parte destacada com o sublinhado nos remete a compreensão de que, para Eloísa, é importante conhecer as teorias e as discussões sobre educação e ensino, sobre organização do trabalho pedagógico e as formas de atuação em sala de aula, para que seu trabalho de transposição didática surtisse os efeitos desejados por ela. Pois, tão importante quanto os *saberes a ensinar*, são os *saberes para ensinar* (HOFESTETTER; SCHNEUWLY, 2009), ferramentas indispensáveis para a atuação do professor. Também não encontramos em sua relação bibliográfica textos que se referem às questões de educação e organização do trabalho pedagógico.

O texto produzido pela professora Sandra esteve entre o relato de experiência e o relato reflexivo. Ao mesmo tempo em que nos contou como aconteceram os cursos e como ela se envolveu com as leituras para fundamentar sua proposta didática, Sandra também teceu comentários avaliativos e refletiu sobre a experiência com esses cursos e leituras. Vejamos um trecho de seu relato:

Os cursos que realizamos na universidade aconteceram durante o ano de 2007. Eles apresentavam temáticas variadas e foram ministrados por diferentes professores. *Seus temas e conteúdos giraram em torno das teorias de linguísticas e literárias e sobre práticas de ensino de português.* Lembro-me que no primeiro semestre fizemos cursos bons e bem proveitosos sobre estratégias de ensino de leitura, sobre produção de textos e o ensino de português no livro didático. Estes cursos me ajudaram muito a pensar nas teorias que sustentam as discussões presentes nas diretrizes curriculares e me deram clareza sobre essa proposta. No segundo semestre, (...) retomamos algumas das discussões apresentados no primeiro e participamos de *cursos na área da literatura*

e de gêneros textuais. No entanto, eu saia desses cursos com uma sensação de vazio, pois não consegui reter muitas coisas. Fiquei preocupada com isso e procurei algumas colegas para saber se o que estava acontecendo era só comigo, mas me tranquilizei quando elas me disseram que elas também estavam com sensação de que não aprendiam muita coisa. Hoje, distante da realidade, posso dizer que o segundo semestre foi muito desorganizado e os cursos não ocorriam como o planejamento que nos foi passado (...). Uma palestra que participei no segundo semestre e que foi muito significativa para nós professores foi a “Gêneros de discurso/texto como objeto do ensino de línguas”, ministrado pela prof^a Roxane Rojo (...) (Sandra – ênfases adicionadas).

O trecho acima nos apresenta as principais ideias das temáticas dos cursos que foram realizados pela professora Sandra e que versaram sobre formação específica para o ensino de Língua Portuguesa, diferentemente dos cursos dos outros cinco professores que apresentamos acima. Destaca-se, no trecho, a presença de dois tons diferentes de voz da professora. Em um tom (a parte destacada em itálico), Sandra apresenta de maneira descritiva os cursos realizados, informando-nos que os cursos giraram em torno de discussões teóricas e práticas sobre ensino de LP. Entre eles os estudos sobre os gêneros e as relações com o ensino e com as bases teóricas e metodológicas das DECLP do Paraná e as estratégias de ensino de leitura e de produção de textos. Além disso, a professora também relata que estudou e discutiu literatura e teoria literária.

No outro tom (a parte destacada pelo sublinhado) encontramos a reflexão que Sandra faz sobre esses cursos. Essa reflexão, por um lado, mostra uma avaliação positiva dos cursos, demonstrando que eles permitiram à professora o desenvolvimento do conhecimento e cooperaram para a compreensão dos fundamentos que sustentam os documentos oficiais que parametrizam o ensino de LP no Estado. Por outro lado, reconhecemos uma posição crítica à organização e aos cursos que foram oferecidos no segundo semestre de 2007 na Universidade em que Sandra fez o PDE. Esse trecho avaliativo demonstra a preocupação com o baixo nível de aproveitamento e de aprendizagem que ela e suas colegas tiveram durante a realização desse momento do curso. Essa reflexão demonstra algumas angústias e revela, de certa maneira, pouco aproveitamento do que lhes foi oferecido. Vale destacar que não por culpa dos cursistas, mas por falta de organização da instituição.

A bibliografia relacionada pela professora Sandra apresenta-se extensa e bem variada. Nela, encontramos desde textos filosóficos, sociológicos, teóricos de estudos da linguagem pelo viés enunciativo/discursivo, ADF e textos que discutem o ensino de Língua Portuguesa e teoria e estratégias de leitura e de escrita. Além desses textos, aparecem citados alguns que se referem especificamente ao tema escolhido por Sandra para compor o seu MD (a leitura semiótica de textos, especialmente de canções e de reprodução de obras de arte). Essa relação de textos lidos demonstra que Sandra se dedicou a diversos olhares teóricos sobre a linguagem como é o caso do estudo do texto pelos encaminhamentos da Análise do Discurso de Linha Francesa, o estudo pelo viés enunciativo/discursivo e pela teoria da semiótica.

A análise dos trechos dos relatos dos professores e da citação de parte dos cursos e das leituras realizadas por eles nos indicia que o PDE foi, apesar dos percalços apontados pela maioria dos participantes, um curso de formação rico em estudos e leituras, que lhes trouxe bagagem teórica variada e significativa para que os professores pensassem a prática de ensino de Língua Portuguesa, relacionando-a com questões pontuais dos contextos de suas escolas e com as características de seus alunos, por um lado. Mas, por outro, encontramos uma variação grande nos cursos oferecidos, demonstrando que houve muitas diferenças nos encaminhamentos de uma IPES para outra (como pudemos observar pelas descrições acima) e até de cursista para cursista dentro de uma mesma IPES (como verificamos, especialmente, na fala da professora Eloísa). Essas variação e variedade de cursos oferecidos podem, em um primeiro momento, não terem sido pensadas e nem controladas pela mantenedora do Programa. Portanto, inferimos que a variedade de gêneros e tipos de materiais produzidos pelos professores PDE, no geral, e pelos participantes de nossa pesquisa, em específico, não foi um resultado que a própria SEED/PR previa.

Nessa direção, já é possível apontar que foi um conjunto de fatos (o contato com e orientação dos professores da Universidade, com as teorias, as discussões sobre prática de ensino de LP, o conhecimento do contexto das escolas e dos alunos) que sustentou, como veremos nos próximos capítulos, a escolha e a organização dos

temas/conteúdos de língua/linguagem que figuram nos MD desenvolvidos pelos professores-PDE.

7 FIOS DE VOZES: A INTERFACE LEITURA-TEMÁTICA NOS MD

As discussões apresentadas no Capítulo 6 nos mostraram que o número de atividades realizadas pelos professores-PDE – cursos, palestras, encontros com o orientador, grupos de estudo e leituras de textos de variadas vertentes teóricas - foi grande, intenso e variou de uma IPES para outra e, pelo que tudo indica, de um grupo de professor para outro no interior de uma mesma instituição. Essas atividades, pelo que pudemos perceber pelos trechos de entrevistas e relato dos seis professores, foram significativas e proveitosas do ponto de vista da aprendizagem, da troca de experiências e da ampliação da base teórica e reflexiva para a produção do MD e de discussões sobre educação, principalmente.

Neste capítulo, especificamente, vamos conhecer e discutir, a partir da análise de trechos das entrevistas e da apresentação e análise geral dos materiais de Olívia, Eloísa, Sandra e Paula, as motivações para as escolhas e a organização dos temas/conteúdos presentes em seus MD. Ao fazermos isso, veremos que esses materiais, em menor grau (Olívia mais focada na temática e Fernanda mais focada nas teorizações do eixo de ensino) ou em maior grau (Eloísa e Sandra), organizam-se na interface entre o trabalho com a leitura e a exploração das temáticas dos textos utilizados nas atividades organizadas.

7.1 PROFESSORA OLÍVIA E OS VALORES HUMANOS UNIVERSAIS

7.1.1 O que diz Olívia

Professora Olívia, ao falar de sua produção didática, fez um retrospecto de sua prática de trabalho na educação e falou da iniciativa que sempre teve de buscar e/ou preparar outras atividades além das do livro didático e, assim, proporcionar aos seus alunos *“uma aprendizagem mais significativa e mais coerente com a realidade em que eles estão inseridos, preparando-os para agir como cidadãos conscientes numa sociedade multicultural, como a nossa”*. Uma questão recorrente na fala de Olívia é a visão de ensino como o lugar do compromisso com a transformação da visão dos alunos para o cuidado com o meio ambiente, com os direitos humanos, com o respeito ao próximo, às

desigualdades sociais e com as pessoas portadoras de necessidades especiais. É bastante presente no discurso da professora a ideia da educação como espaço de redenção, como lugar de modificação de pensamentos e atitudes e que é papel da escola trabalhar valores éticos.

Nessa direção, ao responder à nossa pergunta sobre o que havia motivado a escolha do tema/conteúdo presente em seu material, ela nos disse o seguinte:

Olívia: [...] *sempre tive a postura de organizar a minha aula a partir da necessidade de meus alunos e meu material reflete isso. Escolhi trabalhar como os direitos humanos achados e perdidos. Sabe por quê? porque justamente eu vejo que os adolescentes e os jovens de hoje em dia estão sem norte e não tem mais o respeito pelo próximo. Eu vejo muito isso aqui dos jovens daqui da minha região.*

Pesquisador: *Certo, entendi. Então seu material é organizado por tema, né? E o conteúdo de Língua Portuguesa dentro dessa temática? Assim, o que você priorizou?*

Olívia: *Sim, por tema. O PDE me proporcionou a chance de melhorar o que eu já fazia, sabe?. Elaborar melhor as minhas ideias e buscar o melhor texto. Hummm! isso foi um trabalho árduo, viu? até chegar ao nível, do jeito que a gente dissesse “não, agora está bom, vai interessar aos alunos. Isso vai ser útil”((silêncio)).*

Pesquisador: *Então, o seu material segue as orientações teóricas e metodológicas da diretrizes de língua portuguesa?*

Olívia: *Sim, claro. Eu trabalhei com os gêneros que é o que diz nas diretrizes, né? que devemos usar os gêneros para ensinar a língua.*

Pesquisador: *Sim. Então, as concepções das diretrizes também influenciaram na escolha do que você organizou no material?*

Olívia: *Sim, é claro. Como eu te disse, né? eu trabalhei com os gêneros. As diretrizes dizem que devemos trabalhar com textos e eu trabalhei com muitos textos. Trabalhei com poemas, com cartas, com HQ, com charges, com notícias, com biografia, entre outros.*

Pesquisador: [...] *então seu trabalho ancora-se nas orientações das diretrizes do Estado, que tem como encaminhamentos teóricos e metodológicos a língua como prática social e usa os gêneros como o instrumento de ensino, né?*

Olívia: *É isso mesmo. Toda a discussão que propus no material sobre os direitos humanos partiram sempre da leitura e do estudo de um texto. Eu procurei usar gêneros diferentes [...].*

A fala de Olívia nos mostra que seu MD está fortemente marcado pela presença das vozes de sua experiência na educação, especialmente na realidade contextual do local onde ela mora e da escola em que trabalha e do papel humanizador que atribui à educação.

As palavras de Olívia nos levam a acreditar que o PDE foi, por meio dos estudos, uma forma de favorecer a fundamentação teórica necessária para melhor desenvolver o que já fazia, unindo a sua experiência a uma nova postura de ensino: o uso do texto como instrumento para o ensino e a aprendizagem. A escolha dos textos para a composição do MD foi, nas palavras da professora, uma tarefa árdua, pois estes precisam, ao mesmo tempo, ser significativos, proporcionar aprendizagem e interessar ao aluno. Essa postura demonstra que, para Olívia, o ensino deve se organizar e se sustentar em três pilares: ser significativo do ponto de vista social, estar a serviço do desenvolvimento da aprendizagem e mudança de postura e ser interessante para o aluno. Dessa forma, o conhecimento da realidade local e dos alunos, aliado à formação teórica recebida no PDE se tornariam significativos para que a professora articulasse esses três pilares em seu MD.

Assim, a partir do seu discurso, entendemos que o MD de Olívia é um reflexo do cruzamento, em primeiro lugar, do conhecimento da realidade contextual (da comunidade estudantil e da escola em que trabalha) com as orientações teóricas e metodológicas que leu e discutiu no PDE, especialmente das DCELP que apresentam a língua, concebida como prática social que só se realiza por meio do discurso e que deveria ser ensinada por meio de textos. Por isso, ao se orientar pela temática, poderia oferecer instrumentos de ensino que possibilitassem aos alunos a reflexão sobre suas atitudes e comportamentos na sociedade. Do ponto de vista da prática de Olívia, entendemos que o ensino deve ser visto como uma experiência transformadora e política; já, do ponto de vista dos estudos realizados por ela, depreende-se de sua fala que os textos deveria se tornar instrumentos para esse ensino e assim possibilitar a tomada de consciência e a transformação dos alunos.

Mas, é importante destacar que não ouvimos, espontaneamente, de Olívia informações que remetessem a sua produção ao ensino de LP ou às bases teóricas e metodológicas que regeram suas escolhas, especialmente as vozes das DCELP. Ou seja, o discurso sobre esses elementos, especialmente sobre os gêneros textuais só ecoam pela insistência do pesquisador. Isso pode demonstrar, por exemplo, que Olívia ainda não havia internalizado o discurso das DCELP ou das teorias de ensino e aprendizagem de LP,

especialmente dos gêneros, ficando essas concepções, ainda, como palavras alheias (BAKHTIN, 1988[1934/1935]).

Vejam, abaixo, em mais um trecho da entrevista, como Olívia explica a organização dos temas/conteúdos transpostos em seu MD.

Olívia: *A organização seguiu a estrutura que a SEED nos passou. Eu tinha a estrutura do Folhas, fui seguindo aqueles passos, né?*

Pesquisador: *Sim. O Folhas tem né? toda uma estrutura bem própria. E a distribuição do conteúdo, a sequenciação, como foi dada?*

Olívia: *Bem, então, segui aqueles passos lá, né? Procurei fazer em uma linguagem acessível para o aluno [...]. Nesse momento a participação da orientadora foi MUITO importante, viu? ela estava sempre disposta a me ajudar, a cooperar. Ela sempre dizia “não essa palavra aqui não está boa, esse vocábulo aqui pode ser mudado, ficará melhor dito de outra maneira. Assim, o texto terá mais característica didática e vai atingir aos objetivos da proposta” [...].*

Pesquisador: *Qual a ordem que ele seguiu?*

Olívia: *Então, para começar eu propus uma pesquisa e a apresentação dessa pesquisa, né? Queria que eles socializassem o conhecimento, né?. E assim foi. As atividades, né? partindo da leitura de um texto, questões de interpretação do texto e atividades complementares, como pesquisa, debate apresentação.*

Pesquisador: *Certo. Professora e o conhecimento de língua? O estudo de língua, como apareceu no seu material?*

Olívia: *Bem, [...] procurei trabalhar com textos, né? e fui tomando o cuidado para oferecer para os alunos diferentes estímulos [...] áudio-visuais, cinema, HQ, charge, música, poemas [...] para os alunos se sentirem motivados [...].*

Pesquisador: *Professora, você propõe, alguma atividade de língua? Alguma atividade de estudo de gramática, da estrutura de textos?*

Olívia: *Ah sim, claro. Eu propus atividades de coesão e coerência, de sujeito e predicado. Mas, mas não fiz isso isoladamente não, viu? Eu fiz isso integrado, tudo integrado ao estudo do texto. Tentei mostrar, para os alunos a importância disso para a compreensão do texto.*

Ao analisar mais esse trecho da entrevista, percebemos que, ao descrever a organização do tema/conteúdo no MD, Olívia demonstra ter seguido regras estruturais especificadas pela Secretaria, tanto em termos de formato do material, quanto na apresentação da linguagem que deve ser acessível ao aluno e dialogar diretamente com ele. Em relação à adequação da linguagem, aparece a figura da professora-orientadora como sendo de fundamental importância como leitora e colaboradora. A voz da orientadora se faz ouvir, não em termos de interferência e adequação do conteúdo ou dos pressupostos

teóricos, mas em termos da clareza da linguagem, na precisão vocabular (mais em termos de forma do que de conteúdo e metodologia/método de ensino) para que o material produzido servisse aos propósitos didáticos.

A intenção de Olívia, ao organizar as atividades em seu MD, foi a de colocar os alunos para: ler, escrever, pesquisar, apresentar o resultado das pesquisas, debater, ou, nos termos da professora, “socializar o conhecimento”. Devido a isso, segundo a professora, as discussões e as atividades têm sempre como ponto de partida o texto e a interpretação de seu tema. Isso nos leva a entender que Olívia, discursivamente, assume que o ensino de LP, como indicam as DCELP, deve ser realizado a partir de textos e não em estruturas isoladas da língua. Nessa direção, quando se refere ao ensino dos conhecimentos linguísticos, ela diz: *“não fiz isso isoladamente não, viu? Eu fiz isso integrado ao estudo do texto. Tentei mostrar para os alunos a importância disso para a compreensão do texto”*. Isso confirma, portanto, a presença da voz dos documentos oficiais no discurso de Olívia. A parte final do diálogo permite-nos ouvir outras vozes que vêm discutindo os processos de ensino de LP há mais de 25 anos, especialmente a influência da obra *O texto em sala de aula* (1984) na educação do Paraná, como vimos no Capítulo 2.

Além disso, cabe destacar que a professora deixou marcas discursivas, como o “né”, “viu”, que nos permitem interpretar como: i. uma forma de mostrar que se refere às teorizações e discussões mais recentes sobre o ensino e aprendizagem de LP, especialmente as que estão presentes nas DCELP (“os conteúdos gramaticais devem ser estudados a partir de seus aspectos funcionais na constituição da unidade de sentido dos enunciados”) (PARANÁ, 2008, p. 78); ii. uma maneira de solicitar do pesquisador, visto como representante da academia, a confirmação de sua concepção de ensino de LP. Nessa direção, vemos ecoar, em sua fala (o que é importante ressaltar), palavras que apontam para uma concepção de língua/linguagem como interação, como acontecimento textual e, talvez, por essa razão, Olívia preferiu desenvolver em seu MD um ensino que partisse do estudo de textos proporcionando aos alunos a discussão da temática apresentada nos textos.

7.1.2 O que mostra o MD de Olívia

Como já ouvimos das palavras da própria professora, o MD “Valores achados e perdidos” explora, a partir de textos em gêneros variados, a temática dos valores humanos universais. As atividades dispostas no MD partem da leitura de textos ou de fragmentos de textos como alimentadores temáticos, fornecendo aos alunos ideias e argumentos para os debates e para as atividades de produção dos textos escritos. Com isso, parece que a intenção maior é sensibilizar os estudantes na busca de valores humanos e éticos que podem melhorar o convívio social. Em sua constituição, o MD, destinando a alunos do primeiro Ano do Ensino Médio, está organizado em uma única unidade, dividida em conjuntos de atividades como podemos acompanhar abaixo:

ATIVIDADE	DESCRIÇÃO
Atividade 1	<p>Apresenta:</p> <ul style="list-style-type: none">• quatro fotografias, sendo duas de Einstein e duas de Hitler (quando eles eram crianças e depois de adultos);• um texto da autora comparando alguns fatos da vida dos dois personagens históricos;• informações sobre os fatos históricos da vida de Einstein e de Hitler;• indicação de uma pesquisa extraclasse sobre a vida de Einstein e Hitler (a pesquisa deverá ser apresentada em forma de seminário). <p>Solicita:</p> <ul style="list-style-type: none">• um debate entre os alunos e o professor de História sobre os fatos que desencadearam a 2ª Guerra Mundial.
Atividade 2	<p>Solicita:</p> <ul style="list-style-type: none">• a leitura e discussão de um parágrafo do artigo 1º da Declaração Universal dos Direitos do Homem;• a produção de uma HQ com o tema “Espírito de Fraternidade”.
Atividade 3	<p>Solicita:</p> <ul style="list-style-type: none">• a discussão do provérbio “É errando que se aprende”;• a produção de um texto dissertativo a partir do tema “É errando que se aprende”.
Atividade 4	<p>Solicita:</p> <ul style="list-style-type: none">• a leitura da reportagem “Polícia Global”, da revista <i>Veja</i>;• a localização, nos períodos do texto, dos “sujeitos” e de seus “predicados”;• a produção de um texto “dissertativo subjetivo” a partir da temática: “Você se considera mais realista ou idealista em relação aos problemas da vida?”.

Atividade 5	<p>Incentiva:</p> <ul style="list-style-type: none"> • a assistência ao filme “A Balada do Soldado”; • a discussão da temática do filme; • a produção de um quadro com duas colunas, em que contrastaram as dicotomias presentes no enredo do filme (Guerra X Paz).
Atividade 6	<p>Apresenta:</p> <ul style="list-style-type: none"> • um pequeno texto da própria professora, fazendo referência à importância do diálogo para as relações afetivas e para cultivar as relações humanas na família e na sociedade, especialmente com as pessoas portadoras de necessidades especiais. O texto da professora faz referência direta às pessoas com deficiência auditiva, visual e suas relações comunicacionais. <p>Encaminha:</p> <ul style="list-style-type: none"> • uma pesquisa em grupo. Nessa pesquisa, os alunos devem escolher uma das “comunidades” (de pessoas surdas, cegas, ou surdo-cegas) e observar as maneiras como se comunicam; • a confecção de cartazes que expliquem Libras, Braille ou outras linguagens utilizadas pelas pessoas com deficiência (auditiva ou visual) para se comunicarem; • uma apresentação do resultado da pesquisa e dos cartazes em forma de seminários
Atividade 7	<p>Apresenta:</p> <ul style="list-style-type: none"> • um texto da professora, dizendo que a informação pode ser veiculada pela sabedoria popular, pelo conhecimento científico ou mesmo pela poesia; • um texto de divulgação científica e um poema (este da própria professora autora do MD) sobre energia nuclear; • uma discussão sobre como os textos veiculam a temática: energia nuclear.
Atividade 8	<p>Apresenta:</p> <ul style="list-style-type: none"> • um texto - cartum (como é denominado no MD) - contrastando os “valores humanos” e os “valores materiais”; <p>Encaminha:</p> <ul style="list-style-type: none"> • a produção de uma tira, charge ou cartum que apresente os conceitos: “valores humanos” e “valores materiais”.
Atividade 9	<p>Apresenta:</p> <ul style="list-style-type: none"> • um trecho da letra da música “Será”, da banda Legião Urbana e indica que os alunos ouçam a canção; • algumas questões para a discussão do tema da música.
Atividade 10	<p>Encaminha:</p> <ul style="list-style-type: none"> • a produção de um texto jornalístico com o título “Desconhecido discursa em praça pública e atrai grande número de pessoas”. Para a produção desse texto, os alunos têm um roteiro a ser seguido e devem apresentar discussão sobre: <ul style="list-style-type: none"> ○ i) fenômenos climáticos; ii) direito dos animais; iii) trabalho no século XXI; iv) possíveis alternativas para o futuro.

Atividade 11	<p>Apresenta:</p> <ul style="list-style-type: none"> • um fragmento de carta de um pracinha brasileiro, que lutou na 2ª Guerra Mundial, para sua mãe. <p>Solicita:</p> <ul style="list-style-type: none"> • a identificação dos conectivos; • uma pesquisa (em livros, gramáticas ou com a ajuda do professor) para que os alunos classifiquem a classe gramatical de cada um dos elementos de ligação; • a produção de uma carta. Para isso, os alunos devem: <ul style="list-style-type: none"> ○ imaginarem-se à beira de uma nova Guerra Mundial; ○ escrever uma carta a uma personalidade (real ou fictícia) na tentativa de evitar tal acontecimento; ○ manifestar as consequências para a humanidade caso tal fato venha a acontecer; ○ falar sobre a importância de se cultivar os valores humanos para transformar a mentalidade violenta, em respeito à vida e à dignidade humana.
Atividade 12	<p>Solicita:</p> <ul style="list-style-type: none"> • a produção de uma lista com todos os textos trabalhados no MD, escrevendo o gênero a que eles pertencem.
Atividade 13	<p>Apresenta:</p> <ul style="list-style-type: none"> • uma atividade para que os alunos discutam, “séria e criticamente”, a partir de todos os textos estudados na unidade, sobre a importância de se cultivar os valores humanos.

Quadro7: Apresentação do MD de Olívia

Como é possível observar pela descrição das atividades no Quadro 7, Olívia prioriza encaminhamentos de ensino de LP a partir de temática, enfatizando a formação ética dos alunos, confirmando o que nos foi informado durante a entrevista. Para isso, ela elege os “valores humanos” como tema principal da unidade didática e organiza vários textos, em diferentes gêneros (fragmentos de biografias, parágrafo da Declaração Universal dos Direitos do Homem, provérbios, fragmentos de artigos de opinião, resenha de filme, texto informativo, poema, charge, letra de canção, carta etc.), intercalados com textos da própria professora-produtora, em que discute e apresenta, sob seu ponto de vista, os melhores valores éticos para a humanidade. Cada conjunto de atividades produzido por Olívia parte sempre da leitura e da discussão de um texto e finaliza com uma produção escrita (texto dissertativo, HQ, tira, cartaz etc.) ou exposição oral. Além disso, há a presença de atividades que procuram explorar conceitos, regras e normas gramaticais, por exemplo, explorando o trabalho com “sujeito e predicado” e “coesão e coerência”. Embora

não haja, como vimos pela descrição, o ensino, propriamente dito, nem da leitura e da produção escrita ou oral nem dos conceitos gramaticas, mas somente a proposição de questões a serem resolvidas pelos alunos.

Por essa descrição do MD, seria possível perceber que estamos diante de um material que, à primeira vista, apresenta uma concepção de ensino e aprendizagem de língua centrada no uso de textos para a motivação da discussão e do debate, sem que haja a preocupação com os mecanismos de utilização da língua para a construção dos sentidos nos textos em estudo. Nessa metodologia utilizada por Olívia está em destaque a capacidade do aluno em discutir um determinado assunto sugerido pelo texto, ou seja, explora-se o conhecimento de mundo do aluno e as suas condições de exteriorizá-lo a partir de uma motivação temática. Ao compararmos, por exemplo, a descrição do MD com a bibliografia lida por Olívia durante o PDE (Quadro 06 do Capítulo anterior), entenderíamos que das vinte e sete obras listadas, apenas duas estariam mais voltadas para a discussão de ensino LP, as demais estão relacionadas à filosofia, sociologia, direitos humanos e valores éticos, educação e autoajuda. Assim, talvez, seja a influência dessas leituras, aliada ao conhecimento de sua realidade local, que tenha direcionado o seu foco de ensino menos para o estudo da LP e mais para valores éticos.

7.2 PROFESSORA ELOÍSA E A SOLIDÃO

7.2.1 O que diz Eloísa

Professora Eloísa, quando nos falou do seu MD e do processo de produção, sentiu-se emocionada e falava com uma sensação de orgulho pelo resultado do trabalho. Seu MD está construído nos moldes do *Folhas*, apresentando atividades que discutem o tema “solidão”. Para isso, ela articula contos de Dalton Trevisan com poemas, letras de canção e reproduções de telas e de desenhos em grafite que veiculam a temática explorada. Sobre as motivações para a escolha do tema/conteúdo presente em seu material, Eloísa nos contou:

Eloísa: *A escolha por desenvolver um Folhas nesse tema se deu por dois motivos, né? O primeiro deles, foi o gosto que eu tenho pela literatura de Dalton Trevisan. Eu amo os contos dele. Eu não entendo porque os seus textos não são muito conhecidos nem estarem nos*

livros didáticos, né? [...] então eu quis divulgar a obra dele, pelo menos entre os meus alunos. Acho que assim já estou ajudando. E segundo, o tema da solidão me veio, porque eu percebi que em muitas redações produzidas por meus alunos, [...], aparece, muito a ideia da solidão, do viver sozinho e isso me intrigava.

Pesquisador: *Certo. E a organização desse tema/conteúdo no material, foi motivado por quais fatores?*

Eloísa: *Veja bem, eu fiz um Folhas. Então segui aquelas instruções deles lá [...] utilizei contos, poemas, músicas e desenhos, né? todos esse material que utilizei tinha ligação com o tema solidão. Meu Folhas do começo até/ao final tem vários textos, né? Que tocam na solidão ... no tema solidão [...].*

Pesquisador: *Entendi. A sequência das atividades, como é que elas apareceram em seu material?*

Eloísa: *Como falei, né? Segui o esquema do Folhas, fui propondo atividade de leitura. Colocava um texto, apresentava um breve comentário sobre o texto, né? E colocava umas perguntas para os alunos interpretarem. E assim, fui cruzando texto para leitura, perguntas, textos teóricos que refletiam sobre o tema e outros textos para leitura e discussão. Essa ideia seguiu a teoria que está aí nas diretrizes. Você, sabe né?*

Pesquisador: *Sim.*

Eloísa: *Então, acho que meu Folhas ficou bem dentro dessa teoria. [...] A professora que me orientou, foi MUITO importante nessa fase. Ela me ajudou a articular os textos e as atividades, apontando ajustes necessários [...].*

Professora Eloísa demonstra, em sua fala, que a escolha do tema/conteúdo proposto em seu material didático tem motivações centradas em dois pilares. O primeiro deles é o gosto pessoal pela literatura do escritor paranaense Dalton Trevisan; o segundo envolve a sua experiência na educação e o conhecimento que tem de seus alunos. Este segundo pilar centra-se em duas questões: i. a professora não entende porque os textos de Trevisan não fazem parte, com maior ênfase, dos estudos propostos pelos livros didáticos e, por isso, deseja divulgar a obra desse autor; e ii. a observação das produções de seus alunos que, recorrentemente, tocam no tema da solidão.

Nesse sentido, poderíamos dizer que as escolhas do tema/conteúdo presente no MD de Eloísa partem de motivações externas aos encaminhamentos das DCELP e dos estudos que Eloísa realizou durante o PDE. No entanto, é possível verificar que, mesmo a professora não mencionando, outras vozes ressoam no seu discurso, especialmente quando fala da maneira como organizou as atividades. Na organização, Eloísa “*coloca um texto para leitura, apresenta um breve comentário e faz perguntas para que os alunos interpretem o texto*” e, assim, vai cruzando textos para leitura e textos teóricos (geralmente

fragmentos de textos de Filosofia, Sociologia) para que os alunos reflitam mais profundamente sobre a temática e possam realizar a contento as discussões e resolver por escrito as atividades propostas. Pela maneira como Eloísa explica a organização de seu material, conseguimos ouvir as vozes das DCELP nas concepções de leitura (conforme discutimos no Capítulo 2), e das teorias que ela estudou no curso de formação (conforme as segunda e terceira colunas do Quadro 6, no Capítulo anterior), especialmente as que tocam na questão do uso dos textos como objeto de ensino. Além disso, percebemos, em sua fala, que a presença da professora-orientadora foi fundamental para que ela conseguisse dar um acabamento ao seu MD, articulando as diretrizes curriculares, teoria e experiências no ensino.

Em relação à estrutura do material, Eloísa demonstra que a maneira como construiu e organizou as atividades está estreitamente ligada às orientações do programa que indicam o formato que o material deve ter (o manual do *Folhas*, que descrevemos no Capítulo 1). A fala de Eloísa deixa transparecer que a organização interna do MD está disposta em uma linha que percorre a temática “solidão” por meio dos textos de leitura (contos, poemas, textos teóricos, ilustrações, letras de canção) e das atividades (interpretação oral e escrita) que vão sendo “amarrados” por textos que fazem a ligação, retomando a discussão e pontuando novas possibilidades de debate.

7.2.2 O que mostra o MD de Eloísa

O MD, destinado a alunos do segundo ano do EM, apresenta diferentes experiências de solidão (solidão por abandono, por exclusão social, solidão pela perda de alguém etc.) para serem discutidas e exploradas nas atividades de leitura e interpretação. Os textos utilizados são, em sua grande maioria, contos do escritor paranaense Dalton Trevisan. As atividades estão distribuídas em dez páginas e organizadas da seguinte maneira:

ATIVIDADE	DESCRIÇÃO
Atividade 1	<p>Apresenta:</p> <ul style="list-style-type: none"> • um <i>haikai</i> da escritora paranaense Helena Kolody; • uma pequena reflexão, da própria autora, sobre o mundo moderno; • uma pergunta para que os alunos discutam o tema da reflexão; • uma reflexão da autora sobre o mesmo tema e mais uma pergunta para os alunos aprofundarem a discussão; • uma definição de “solidão” retirada do <i>Dicionário Aurélio</i>.
Atividade 2	<p>Apresenta:</p> <ul style="list-style-type: none"> • uma definição de “solidão” retirada do <i>Dicionário de Filosofia Abbagnano</i>; • uma definição filosófica de “solidão”, nas palavras de Gramsci; • algumas explicações sobre solidão e/ou estar só, dos filósofos Heidegger e Sartre. <p>Encaminha:</p> <ul style="list-style-type: none"> • duas atividades de pesquisa: <ul style="list-style-type: none"> ○ pesquisar na Internet o que é “existencialismo”; ○ o que é socialização e o que são patologias sociais. <p>Apresenta:</p> <ul style="list-style-type: none"> • uma reflexão da própria autora sobre “isolamento”; • duas manchetes de notícias retiradas do <i>site UOL</i>.
Atividade 3	<p>Apresenta:</p> <ul style="list-style-type: none"> • uma imagem que reproduz a tela “At Eternity’s Gate”, de Van Gogh; • uma atividade de pesquisa sobre as doenças psicossomáticas; • uma reflexão da autora sobre o tema.
Atividade 4	<p>Encaminha:</p> <ul style="list-style-type: none"> • uma atividade de leitura: <ul style="list-style-type: none"> ○ os alunos devem visitar uma página da Internet e ler um texto sobre o comportamento das pessoas; ○ os alunos devem consultar livros de Biologia e verificar se existem outros seres que conseguem sobreviver sem os cuidados de outros da mesma espécie.
Atividade 5	<p>Encaminha:</p> <ul style="list-style-type: none"> • os alunos para assistir a três filmes (“Um sonho de liberdade”, “Melhor impossível” e “O naufrago”); • a discussão da temática da solidão, a partir das situações vividas pelas personagens nos filmes; <p>Apresenta:</p> <ul style="list-style-type: none"> • um comentário da autora sobre a tecnologia, a facilidade que ela proporciona à comunicação, contraposta ao isolamento que provoca para as pessoas; • a canção “Eu quero alguém”, de Cazuza e Renato Rocket; • um parágrafo comentando muito rapidamente a temática da música “Eu quero alguém”.

Atividade 6	<p>Apresenta:</p> <ul style="list-style-type: none"> • um pequeno comentário sobre Dalton Trevisan e suas temáticas; • o conto “111Ais”; • quatro questões para serem respondidas a partir da temática suscitada pelo conto; • um box “Curiosidade”, falando da técnica de escrita de Trevisan e da maneira como ele reedita, periodicamente, seus textos de forma a deixá-los sempre atualizados.
Atividade 7	<p>Solicita:</p> <ul style="list-style-type: none"> • a busca, pelos alunos, na biblioteca de obras do escritor paranaense e para que leiam a sua biografia; <p>Apresenta:</p> <ul style="list-style-type: none"> • um comentário sobre a temática da solidão por abandono que recorrentemente aparecem na obra de Trevisan; • o conto “Dois velhinhos”, de Dalton Trevisan; • quatro questões para que os alunos reflitam e explorem a temática do texto e sua relação com o contexto dos alunos; • a tentativa de intertextualidade com os textos que apareceram anteriormente no MD; • um box “Curiosidade” que informa a idade de Dalton Trevisan; • um provérbio oriental.
Atividade 8	<p>Apresenta:</p> <ul style="list-style-type: none"> • um comentário sobre a solidão, relacionando a temática à leitura do conto “Às três da manhã” – Trevisan; • cinco questões de interpretação do conto “Às três da manhã”, que exploram a temática do texto; • a indicação de leitura de outros textos de Danton Trevisan; • uma atividade para que os alunos, em duplas, selecionem um conto dentre os listados para realizarem a leitura e levantarem três questionamentos sobre o tema solidão que aparece no texto; • o poema “Uma maior solidão”, de Fernando Pessoa; • duas questões para a reflexão oral sobre a temática do poema de Pessoa em comparação ao <i>Haikai</i> de Helena Kolody que apareceu na primeira página do MD.

Quadro 08: Apresentação do MD de Eloísa.

O MD da professora Eloísa, como vimos pela descrição, procura desenvolver atividades de leitura, explorando a temática da solidão. Ao fazer isso, a professora explora as diferentes situações e/ou maneiras como as pessoas podem sentir solidão. Ao desenvolver as atividades há, recorrentemente, uma tentativa de estabelecer relações de interdisciplinaridade com Filosofia, Sociologia e Biologia, seguindo as orientações do

manual do *Folhas* (conforme apresentamos no Capítulo 1) e de intertextualidade temática entre os textos utilizados nas atividades de leitura.

Eloísa vai buscar no conceito de “existencialismo”, de Sartre, sustentação para iniciar as discussões do tema proposto, enfocando que todas as pessoas necessitam uma das outras para estabelecer a sua própria identidade. Nessa direção, a argumentação parte da necessidade da socialização, do viver em sociedade e, assim, a disciplina de Sociologia é invocada a fazer parte das discussões, demonstrando que a convivência social é necessária para a vida das pessoas, que do contrário, a solidão pode gerar “transtornos psicológicos, sofrimento emocional, problemas orgânicos, prejudicando a qualidade de vida das pessoas, gerando a infelicidade” (cf. o MD de Eloísa afirma).

As atividades de ensino para a discussão interdisciplinar são propostas por meio de pesquisas, em que os alunos vão investigar em livros ou na Internet conceitos como “existencialismo” e “socialização” e as definições e causas das “patologias sociais” e “doenças psicossomáticas” (como elas surgem e quais os seus sintomas). Para ampliar esse debate, conceitos da disciplina de Biologia entram nas discussões. Eloísa propõe uma reflexão que invoca o argumento de que “o homem é um dos seres da Natureza que não consegue sobreviver nos primeiros momentos da vida sem os cuidados de outros, de acordo com a Biologia. Tal tendência não é só apenas de ordem prática, como alimento, abrigo, água, mas também de ordem afetiva: diálogo, amor, fé, companheirismo”. Assim, o MD encaminha os estudantes para a realização de uma pesquisa na Internet sobre “como o isolamento pode modificar o comportamento de uma pessoa”. A indicação de assistência aos filmes, com temática do isolamento, serve para ampliar a reflexão sobre a proposta de estudo apresentada por Eloísa.

A descrição das atividades propostas nos leva a interpretar que sua intenção de ensino está marcada pelo desejo de colocar os alunos em contato com o assunto que os textos apresentam. A partir daí, retiram-se elementos para que sejam desencadeadas discussões sobre a necessidade que as pessoas têm de viverem em sociedade e se relacionarem entre si. Essa opção de organização de MD pode nos indicar que a preocupação de Eloísa, mesmo utilizando uma significativa quantidade de textos (contos,

poemas, reproduções de pintura, música) e de estabelecer intertextualidade temática (solidão por exclusão social, por opção pessoal, por abandono) entre eles, é a de propor atividades menos focadas em elementos de estudos da língua (texto, discurso, a leitura, escrita, oralidade ou as estruturas linguísticas) ou da literatura (pois também não são exploradas as características literárias dos contos de Trevisan) e mais direcionadas ao debate temático. Sua intenção está, a exemplo de Olívia (embora esta apresente atividades orientadas de leitura, pesquisa, exposição oral e produção de textos escritos), mais voltada para a sensibilização, para a construção nos alunos de uma consciência de cooperação e da tentativa de construir relações mais próximas entre as pessoas.

Ao compararmos a fala de Eloísa, a descrição dos materiais com os cursos e leituras realizados por ela durante o PDE, verificamos certa incongruência entre o que ela estudou e o que ela propôs como atividades em seu MD. Ou seja, os cursos, pelos títulos (cf. Coluna 2 do Quadro 06, no Capítulo anterior), parecem ter, em sua grande maioria, se direcionado para uma reflexão mais acentuada de questões teóricas e metodológicas de ensino de língua e de literatura e menos para questões holísticas (WEIL, 1994; YUS, 2002), como as encontradas em seu MD.

Essa tendência de ensino de LP que aparece na organização das atividades, tanto de Eloísa, quanto de Olívia, poderia ser ainda um reflexo da maneira como foram interpretados os encaminhamentos do ensino de LP no PR a partir da implantação dos PCN, principalmente, dos Temas Transversais (ética, orientação sexual, meio ambiente, saúde, pluralidade cultural, trabalho e consumo) (BRASIL, 1998), como discutimos no Capítulo 2, e/ou por experiências de ensino anteriores (década de 80 e início da de 90) em que se priorizava a discussão de temáticas. Durante a vigência dos PCN como documentos parametrizadores do ensino no PR, por exemplo, foi priorizada nas escolas a discussão de temas mais amplos e, com isso, “esvaziou-se” as disciplinas de seus conteúdos mais específicos. No caso da disciplina de LP, ensinava-se e, pelo que foi possível observar nas

descrições dos dois MD acima, continua sendo, em partes, ensinada a partir de grandes temáticas¹²³.

7.3 PROFESSORA SANDRA E O PAPO DE ADOLESCENTE

7.3.1 O que diz Sandra

Quando perguntamos à professora Sandra “o que motivou a escolha do tema/conteúdo que você desenvolveu em seu material?”, ela ficou hesitante, pensando no que iria nos responder. Mas quando começou a falar foi enfática em sua resposta e, a exemplo das outras professoras, fez referências a sua experiência de sala de aula. Vejamos o que ela nos disse:

Sandra: [...] *foi a dificuldade que os alunos têm de perceber os sentidos implícitos dos textos. Isso foi uma questão que sempre me deixou preocupada. Sempre percebo que os alunos não leem com criatividade. Então, o que me motivou foi a necessidade de levar aos alunos atividades de leitura que busquem mais que simples decodificação.*

Pesquisador: *Sim, entendi.*

Sandra: *Então, depois que decidi o que iria realmente fazer, conversei com meu orientador que me orientou/indicou os textos, as leituras e eu fui lendo aquele material sobre leitura e sobre estratégias de leitura. Li também sobre semiótica greimasiana [...], li sobre o pensamento de Bakhtin, também li sobre a questão dos gêneros.*

Ao analisar o discurso da professora Sandra, poderíamos perceber que a escolha do tema/conteúdo partiu de sua prática de sala de aula e da observação das dificuldades que seus alunos sentem em realizar uma leitura mais profunda e mais crítica dos textos com os quais eles têm contato. Devido a isso, seu desejo foi o de produzir e proporcionar-lhes um material que possibilitasse a ampliação da aprendizagem da leitura, para que os alunos conseguissem desenvolver capacidades para ler além do que está explícito em um texto. Ao tecer essa justificativa, Sandra deixa entrever em sua voz, a voz das teorias sobre o ensino e

¹²³ Destacamos que, mesmo com a discussão e a construção coletiva das DCELP a partir de 2003, esse documento só entrou em vigor, oficialmente, em 2007, concomitantemente ao desenvolvimento do curso da primeira turma do PDE 2007/2008. Talvez por isso, os professores ainda não haviam se apropriado de maneira mais sólida dos conceitos presentes nas DCELP. Por esse motivo, acreditamos que ainda prevaleça, em grande medida, a ideia fortemente marcada pelo ensino de temáticas, negligenciando os conteúdos específicos de língua/linguagem que são o “carro-chefe” das orientações dos atuais documentos parametrizadores do ensino de LP no PR.

a aprendizagem de LP discutidas na academia (língua como interação, gêneros, discurso, leitura e estratégias de leitura, etc.) e que sustentam as bases teóricas e metodológicas das DCELP (GERALDI, 1984, 1997; LAJOLO, 2000; MOITA-LOPES e ROJO, 2004, 2005; SILVA, 2002, 2005, entre outros). Além disso, destaca-se a participação do professor-orientador no papel de mediador e facilitador entre o que Sandra gostaria de produzir e as teorias que lhe dariam condições para sustentar suas ideias, elaborando as atividades didáticas. Assim, a organização, em seu MD, do tema/conteúdo escolhido esteve embasada nos estudos que realizou e nas orientações da Secretaria. Sobre isso, ela nos contou:

Sandra: *Eu produzi um Folhas. Então, eu segui primeiramente as orientações da SEED para a produção de um Folhas. Não tínhamos muita liberdade para a produção, era tudo orientado para uma forma [...].*

Pesquisador: *Uhum.*

Sandra: *Mas acho que a possibilidade de uso de uma linguagem mais criativa no Folhas deixa a gente com mais liberdade [...]. No Folhas, nosso interlocutor direto é o aluno, então temos que dialogar com ele, né? e isso me encantou. É como se ao escrever estivéssemos falando diretamente com o aluno, então a linguagem é mais dialogal.*

Pesquisador: *Entendi. É uma possibilidade de se sentir mais solto na escrita ...*

Sandra: *é isso mesmo. Então, mesmo com as regras de estruturas [...], consegui me soltar e propor atividades interessantes, pelo menos eu acho ((risos)) aproximando à linguagem dos alunos. Acho que eu consegui fazer um trabalho até que interessante [...] Me baseei em teorias, propus atividades de leitura, usei músicas, obras de arte [...]. Mas sem que a teoria, ficasse de fora [...]. As atividades são baseadas no que eu li e no que propõe as diretrizes.*

A fala de Sandra, ao nos explicar como organizou o tema/conteúdo em seu MD, confirma que seu trabalho é o resultado do cruzamento de sua vontade de proporcionar a seus alunos uma formação mais eficaz na leitura com as orientações e fundamentações recebidas. Assim, a organização das atividades no MD é o resultado do alinhamento das regras estruturais previstas para a produção de um *Folhas* (formatação e estrutura) e dos conhecimentos que se apropriou em seus estudos durante o PDE. Além disso, é possível verificar que Sandra conseguiu dar uma característica muito pessoal ao seu material, usando da criatividade para articular as atividades, utilizando textos de gêneros variados e construindo, como ela diz, um material que tem o aluno como interlocutor. Por isso, a linguagem utilizada é aquela que melhor dialoga com os alunos. E para arrematar esse

tópico de nosso diálogo, Sandra afirma que as teorias sustentaram toda construção de seu material. Ou seja, inferimos que ela quis nos dizer que, mesmo utilizando de uma linguagem mais descontraída, mais próxima do aluno, seu material esteve sustentado em teorias¹²⁴: as atividades propostas não foram aleatórias, mas construídas a partir das definições do ensino da leitura que ela havia estudado e que estão também presentes nas DCELP do Paraná.

7.3.2 O que mostra o MD de Sandra

O material didático produzido pela professora Sandra apresenta atividades de leitura, de pesquisa e de produção de texto escrito e oral destinadas a alunos do Nono Ano do EF. O MD apresenta algumas imagens de garotos e garotas como personagens que falam, por meio de balões, com os alunos. Quando os personagens falam, aparece o “modo” de falar dos adolescentes, com muitas gírias, deixando o MD mais descontraído e com linguagem mais acessível. Acompanhem a descrição:

ATIVIDADE	DESCRIÇÃO
Atividade 1	Apresenta: <ul style="list-style-type: none"> • uma figura de dois adolescentes (um menino e uma menina); • duas perguntas em forma de situação-problema desencadeadora da temática tratada no <i>Folhas</i>.
Atividade 2	Apresenta: <ul style="list-style-type: none"> • um texto da autora se referindo às questões da página anterior e fazendo uma preleção sobre leitura: <ul style="list-style-type: none"> ○ o texto é visto como detentor de todo o significado; ○ o leitor é definido como aquele que apenas explora “direitinho o terreno recolhendo tudo de significativo que achar”; ○ a autora fala da relação entre adolescente e música e menciona a banda Engenheiros do Havaii; • uma ilustração de uma garotinha que convida, por meio de um balão, os alunos a ouvirem a canção “Hei, mãe! Eu tenho uma guitarra elétrica”, da banda Engenheiros do Havaii; • quatro tópicos que destacam os principais temas da canção; • quatro questões de interpretação do texto.

¹²⁴ Isso pode ser um indício, também, como vimos no discurso de Olívia, de uma tentativa de mostrar e justificar ao pesquisador, visto como alguém da academia, que seu MD não é fruto só de sua prática ou se organiza sem base teórica.

Atividade 3	<p>Apresenta:</p> <ul style="list-style-type: none"> • um texto explicativo-informativo da própria autora, contextualizando os movimentos da juventude dos anos 60 aos 90, destacando acontecimentos históricos, como moda, comportamento e música. <p>Solicita:</p> <ul style="list-style-type: none"> • uma pesquisa: os alunos devem consultar livros de Biologia e verificar o que a ciência diz sobre a transição da infância para a vida adulta.
Atividade 4	<p>Apresenta:</p> <ul style="list-style-type: none"> • um texto da autora discorrendo sobre a adolescência; • a reprodução da tela “Puberdade” de Edvard Munch e questões para a sua interpretação.
Atividade 5	<p>Apresenta:</p> <ul style="list-style-type: none"> • um texto da autora discorrendo sobre o consumismo e a juventude. <p>Solicita:</p> <ul style="list-style-type: none"> • uma pesquisa em revistas, jornais, <i>outdoors</i>, TV, anúncios publicitários dos produtos que são voltados aos adolescentes; • a produção de um debate sobre o produto, o anunciante, os modelos utilizados na propaganda etc.
Atividade 6	<p>Apresenta:</p> <ul style="list-style-type: none"> • um texto da autora discorrendo sobre o comportamento de alguns jovens na sociedade brasileira (envolvimento com drogas, prostituição, desigualdade social, violência, entre outras situações). <p>Solicita:</p> <ul style="list-style-type: none"> • a produção de texto para ser publicado em um <i>blog</i>: <ul style="list-style-type: none"> ○ o texto deve apresentar discussões que demonstrem o que alunos descobriram sobre a adolescência, estudando o conteúdo presente no MD.

Quadro 9: Apresentação do MD de Sandra.

O Quadro 9, acima, demonstra que o MD da professora Sandra está organizado em torno de um tema e procura explorar, seguindo um estilo expositivo-explicativo, questões que envolvem a adolescência e o comportamento dos jovens. Para isso, utiliza-se, resumidamente, de dados históricos bem pontuais e não cronológicos e do conhecimento da Biologia para explicar as mudanças físicas e as mudanças comportamentais que ocorrem com as pessoas nessa faixa de idade. Ao fazer isso, Sandra explora a canção e a reprodução de pintura como atividades de leitura e encaminha a realização de pesquisas sobre a

temática, além de solicitar a produção de texto escrito para ser publicado em um *blog* e a produção de um debate¹²⁵.

Assim, é possível verificar que o MD de Sandra se aproxima das características do de Olívia (apresenta discussão de um tema, mas procura explorar a leitura, a pesquisa e a produção de texto oral e escrito). O objetivo maior do MD de Sandra (ampliar as capacidades de leitura dos alunos) fica diluído entre as discussões da temática sobre a adolescência, não chegando a ser o cerne das atividades. Sobressaem-se, no entanto, as atividades de leitura do texto não-verbal (da reprodução da tela “Puberdade” de Edvard Munch). Encontramos nessas atividades (que serão analisadas em mais detalhes no capítulo nove desta tese) vozes que demonstram a ligação entre os textos de semiótica, listados em sua bibliografia, e a filiação teórica do professor-orientador de seus estudos no PDE, que foram mencionadas também na sua fala, durante a entrevista.

Nesse sentido, é possível dizer que estamos diante de um material que procura situar-se na interface entre a temática e a apresentação de atividades de leitura, com grande inclinação para a exploração da temática, pois não encontramos a presença do ensino da leitura. O estilo de organização, embora em registro ajustado ao dos adolescentes, é também o expositivo, em que a professora explica, “traduzindo”, para os alunos os tópicos, os textos, o conteúdo e os coloca para resolver as atividades, como forma de aplicação do já-dito.

7.4 PROFESSORA PAULA E OS ATOS DE LEITURA

7.4.1 O que diz Paula

O entusiasmo da professora Paula durante a realização da entrevista, especialmente ao falar de sua produção didática, é uma observação que não podemos deixar de mencionar: tamanha foi a eloquência de sua fala que não teve como não nos envolvermos com a sua maneira de contar o seu processo de estudos e de produção do MD. Essa observação pode ter, de nossa parte, um cunho subjetivo, ou até um tom emocional,

¹²⁵ As atividades de escrita e de oralidade são encaminhadas no MD de Sandra, mas, a exemplo das atividades propostas por Olívia, não há também tarefas específicas que ensinem suas produções.

que não combinaria em um trabalho de análise, mas achamos pertinente mencioná-la, pois acreditamos que o entusiasmo de Paula, como já vimos em trechos anteriores da entrevista e veremos em suas palavras na sequência, reflete em seu trabalho em sala de aula¹²⁶, cooperando com a formação de seus alunos.

Especificamente sobre a produção do material didático, nossa conversa começou da seguinte maneira:

Pesquisador: *Professora Paula, você, em diversos momentos aqui de nossa conversa, né? falou de seu material didático, falou da leitura, dos processos e dos atos de leitura e que acha isso muito importante para seus alunos. Então eu gostaria de saber o que a motivou na escolha desse tema para produzir o material?*

Paula: *[...] já falei muito sobre leitura né? ((risos)) Mas, a escolha desse tema foi o resultado da minha caminhada, de levantar a bandeira da leitura e o trabalho que eu sempre venho realizando em sala de aula, ao longo da profissão, né? [...] e a vontade de estudar, de me aprofundar nessas questões e teorias que cercam o ato da leitura, né?*

Pesquisador: *Estou entendendo.*

Paula: *Sou TÃO apaixonada pelo tema leitura que acabei tendo muita dificuldade para delimitar o meu objeto de estudo, porque eu queria estudar da prosa à poesia, vendo toda a literatura do século XX.*

Pesquisador: *NOSSA! ((risos))*

Paula: *((risos)) Aí a participação da minha orientadora foi no sentido de me ajudar a encontrar o foco, né? e delimitar o objeto de estudo. [...] Ela me disse para escolher uma das correntes de estudo da leitura para poder desenvolver o trabalho. Então, aproveitei aqueles encaminhamentos teóricos e metodológicos das DCE, que falam dos processos de leitura e dos sentidos do texto.*

Pesquisador: *Uhum.*

Paula: *Mas eu não entendia bem isso, sabe? então ela me sugeriu que eu lesse o livro “Ler e compreender: os sentidos do texto” da... hum não me lembro...*

Pesquisador: *Ingedore Koch.*

Paula: *Isso, isso mesmo. Eu li e discuti com ela, né? e daqui eu fui aprofundando o que queria. E foi assim que surgiu o trabalho que eu desenvolvi. [...].*

¹²⁶ Diversas vezes, enquanto realizávamos a entrevista, que aconteceu na sala dos professores da escola em que Paula trabalha, fomos interrompidos por alunos (meninas e meninos do EF e do EM) que queriam cumprimentá-la com um beijo em seu rosto, demonstrando um enorme carinho e afeição pela professora e querendo saber o que estávamos fazendo. Diante de uma breve explicação nossa, ouvimos dos alunos, por várias vezes, as expressões: “essa é uma ótima professora”; “essa é A professora”. Isso nos levou a inferir que o trabalho, tanto de ensino, quanto de afetividade, realizado por Paula, em sala de aula, é reconhecido pelos alunos que, mesmo diante de um estranho, o pesquisador, fizeram questão de exteriorizar o carinho que sentiam pela professora Paula.

Nesta primeira parte da conversa com Paula sobre a produção do material, vieram à tona os motivos que a levaram a escolher o tema/conteúdo transposto em seu MD, na verdade, um eixo de ensino: o da leitura.

Quando analisamos, na fala de Paula, o porquê da escolha pela leitura, seria possível “ouvir” diversas vozes que dialogam entre si e ecoam para mostrar que o seu MD é resultado de um conjunto de fatores que envolve a experiência de Paula na profissão e o conhecimento que ela tem de seus alunos e da relação deles com a leitura. Isso nos fornece indícios para reconhecermos que o conhecimento das práticas de leitura dos alunos, as dificuldades e/ou facilidades que eles apresentam ao ler um texto pode ter sido preponderante para que Paula escolhesse organizar seu MD objetivando propor o ensino da leitura.

É possível verificar também, na fala de Paula, que a sua experiência de ensino de leitura em sala de aula é avaliada, por ela mesma, como uma atividade que necessita de ancoragem teórica, o que pode demonstrar, em suas próprias palavras, a sua frágil compreensão das teorias sobre os conceitos de leitura¹²⁷. Isso fica mais bem explicitado quando interpretamos, na sequência da fala de Paula, a vontade de estudar um universo muito extenso de textos, o que não lhe daria condições de abordar, didaticamente, todos os aspectos necessários para que as atividades atingissem os objetivos esperados. Nesse contexto, faz-se presente a voz da professora-orientadora que, compreendendo e valorizando a prática e as ideias de Paula, ajudou-a a encontrar o foco e a delimitar o trabalho. A voz da professora-orientadora que ecoa outras vozes (a da teoria, a “das correntes de estudo da leitura”) ajudou Paula nos direcionamentos e na preparação do contexto teórico no qual as atividades de seu MD seriam sustentadas.

Quando perguntamos sobre o que motivou a forma como ela havia organizado o MD e o Porquê de tal organização, Paula retomou sua própria fala e nos explicou

¹²⁷ Achamos importante ressaltar, nesse ponto, que, mesmo Paula tendo uma frágil formação em relação aos conceitos teóricos de leitura, a sua prática em sala de aula pode ser satisfatória. Pois a reação de afetividade e de respeito dos alunos com Paula e a sua demonstração de entusiasmo pela profissão e pelas atividades educativas são fatores que não podemos ignorar e que podem apontar para um bom desempenho profissional em sala de aula.

novamente (revozeou/reproduziu) com outras palavras os motivos que a levaram a escolher o tema/conteúdo transposto. Isso nos leva a interpretar que ela atribuiu mais importância ao que produziu do que à forma como foi produzido.

Diante disso, insistimos na pergunta e dissemos a ela: “Professora, e a distribuição do conteúdo, a escolha dos textos, das atividades produzidas, a ordem como elas apareceram no material foram motivadas pelo quê?” E ela nos respondeu o seguinte:

Paula: *Bem, nós tínhamos, primeiramente, as orientações da secretaria que delimitou como nosso material deveria ser organizado [...] ¹²⁸. Então, nós tínhamos uma gama de orientação de como o material deveria ser e do que poderíamos e do que não poderíamos fazer, né? [...] O assunto foi escolhido como te falei, pela minha prática [...] Mas, a orientadora, a professora ((menciona o nome da orientadora)), me deixou livre, os textos que eu utilizei foram todos da minha escolha mesmo.*

Pesquisador: *Uhum.*

Paula: *Então eu fiz pensando sim foi no meu aluno. [...] o auxílio da orientadora foi no sentido de mostrar, como as questões estavam construídas, sabe? Ela me falava assim: “essa questão está muito repetitiva, essa aqui não está clara, o que você está querendo com essa questão” [...]. Então, a participação dela foi mais um trabalho, de revisão. Mas ela não interferiu na escolha do texto, na produção em si, sabe? foi mais uma revisão que ela fez.*

Pesquisador: *Certo, to entendo. Mas, como você organizou, que ordem? É o que você priorizou para construir as atividades?*

Paula: *[...] Então, eu propus um texto, um material em forma de diálogo com o aluno, como se eles estivessem estudando sozinhos, né? Sempre trazia aquelas definições teóricas, né? Eu resumia, explicava com minhas palavras os conceitos, os processos todos [...] Fui, tematizando cada um dos processos: conhecimento prévio e leitura de mundo, né? Eu explicava e logo em seguida dava um texto para eles lerem e apresentava questões para eles exercitarem o que eu tinha acabado de explicar, né?*

Pesquisador: *Uhum.*

Paula: *e assim fui fazendo. Expliquei previsão, inferências, coerência de sentido, expressão da subjetividade, explicava com minhas palavras e dava um texto para eles lerem e perguntas para eles interpretarem [...].*

Pesquisador: *Por que é esse formato, explica a teoria e depois exercita?*

Paula: *Primeiro, né? Porque segui lá as orientações do Folhas que dizem para construirmos estratégias para que os alunos conheçam as discussões e exercitem, né? E depois*

¹²⁸Como Paula produziu um material didático no formato do *Folhas*, nesse momento ela nos descreveu toda a caracterização, pormenorizando as partes que deveriam ter um material com as características do *Folhas*. Essa caracterização, nós apresentamos no Capítulo 1 desta tese.

porque eu acho que o aluno vai aprender a ler melhor, né? Se ele souber o que são esses passos, cada um desses processos lá dentro do texto [...].

A análise desse trecho da entrevista com Paula nos mostra o que delimitou e motivou a maneira como ela organizou, “didatizou”, o conteúdo apresentado em seu MD. Primeiramente, destacamos a força *centrípeta* do manual do *Folhas* no formato e na distribuição e organização do tema/contéudo apresentado por Paula a seus alunos. Em um segundo momento, identificamos o desejo da professora em ensinar seus alunos a ler, tendo como sustentação as teorias estudadas. Confirmamos, em um terceiro momento, que a professora, ao ter contato com as teorias, compreendeu os conceitos do processo de leitura (tanto é que sabe falar deles com certa desenvoltura), mas não conseguiu se apropriar completamente a ponto de didatizar esses conceitos em atividades para os alunos.

Parece-nos que o formato do material, o desejo de fundamentar sua prática e a pouca, talvez, apropriação dos conceitos geraram um conflito que identificamos na organização do MD: apresentam-se a teoria, exemplifica-a e indica aos alunos exercícios para fixação. Ou seja, pela fala de Paula parece-nos que ela está entendendo que a competência do aluno na leitura estaria em ele saber o conceito de “conhecimento prévio” e aplicar no momento de ler o texto; saber o que é “inferência” e ir para o texto, buscando aplicar o conceito de inferência etc.

Nessa direção e pela maneira como Paula nos explicou a organização do seu MD, poderíamos dizer que, apesar da boa vontade, seu projeto didático, por não *modelizar* seu objeto de ensino, traria poucas contribuições para a aprendizagem significativa da leitura de seus alunos. Nesse ponto, achamos importante comentar que a participação da professora-orientadora poderia ter sido de mais sensibilidade e ter encaminhado Paula, além da compreensão e da apropriação dos conceitos teóricos sobre leitura (KOCH, 2006; KLEIMAN, 1989), também na elaboração da transposição desses conceitos, para que a ditatização dos conteúdos se realizasse. Mas, pela fala de Paula, o papel da orientadora, na produção do MD, foi o de uma leitora das atividades, observando a adequação e a clareza da linguagem e dos exercícios e comandas das tarefas.

7.4.2 O que mostra o MD de Paula

O MD, destinado a alunos do primeiro ano do Ensino Médio, aborda os processos de construção de sentidos que estão envolvidos no ato da leitura. Para isso, apresenta as definições de conhecimento prévio, leitura de mundo, inferência, previsão, contextualização, coerência de sentido e expressão da subjetividade e tenta exemplificá-los e exercitá-los por meio de atividades de interpretação de textos. Essas escolhas, naturalmente, fazem com que as atividades explorem pontualmente a análise linguística e a produção de textos (oral e escrito), procurando centrar-se no eixo da leitura, apenas. As atividades estão assim distribuídas e organizadas no MD:

ATIVIDADE	DESCRIÇÃO
Atividade 1	Apresenta: <ul style="list-style-type: none">• um fragmento de texto do livro <i>Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura</i> (KLEIMAN, 1989);• cinco questões sobre leitura e que se remetem ao fragmento do texto de Kleiman.
Atividade 2	Apresenta: <ul style="list-style-type: none">• um texto expositivo da própria autora do MD discutindo e apresentando conceitos sobre os processos envolvidos no ato de leitura e teorizando sobre conhecimento prévio;• o texto “O retorno do Patinho Feio”;• três atividades para que os alunos exercitem os conhecimentos prévios para a compreensão do texto “O retorno do Patinho Feio”.
Atividade 3	Apresenta: <ul style="list-style-type: none">• um texto da autora explanando sobre o conhecimento prévio no processo de leitura;• o poema “Tempo”;• três questões para que os alunos discutam a temática sugerida pelo poema.
Atividade 4	Apresenta: <ul style="list-style-type: none">• uma explanação sobre o conceito de inferência no processo de leitura;• duas questões para que os alunos pratiquem o conceito de inferência.

Atividade 5	<p>Apresenta:</p> <ul style="list-style-type: none"> • uma explanação sobre expressão da subjetividade, do diálogo e da interação durante a leitura de um texto; • a crônica “Betsy”; • três questões para que os alunos interpretem a crônica a partir dos conceitos de diálogo e de subjetividade na leitura; • uma explanação conclusiva sobre conhecimento prévio e inferências no processo de leitura, afirmando que estes processos são necessários na leitura de qualquer gênero de texto.
Atividade 6	<p>Apresenta:</p> <ul style="list-style-type: none"> • um texto de divulgação científica sobre o diabetes e o nível de glicose no sangue; • atividades de pesquisa: <ul style="list-style-type: none"> ○ sobre a saúde, investigando num mapa do corpo humano em que estão os órgãos humanos dos quais fala o texto; ○ sobre o estudo do processo de formação de palavras a partir de radicais gregos e latinos e do uso de prefixos e de sufixos.
Atividade 7	<p>Apresenta:</p> <ul style="list-style-type: none"> • um texto da própria autora explicando sobre a importância da contextualização no processo de leitura; • a crônica “Vide Bula”; • quatro questões de interpretação da crônica que retomam os conceitos do processo de leitura explorados no MD; • uma atividade de produção escrita: um texto inspirado na crônica lida, em que os alunos devem produzir uma crônica em formato de bula, apresentando novas “drogas” (remédios) para curar o país.
Atividade 8	<p>Apresenta:</p> <ul style="list-style-type: none"> • um parágrafo conclusivo que menciona, renomeando, os conceitos apresentados e afirmando que eles são importantes para a leitura.

Quadro 10: Apresentação do MD de Paula.

O Quadro 10 nos fornece informações para que compreendamos como o MD da professora Paula, no geral, se organiza e confirma nossos comentários e análises feitos de sua fala na entrevista. Pela sequência das atividades e pela forma como ela optou por apresentá-las, poderíamos dizer que o material pretende explorar o eixo de ensino da leitura, fazendo uma pequena referência aos temas (preconceito, saúde, vida, política) abordados pelos textos utilizados para compor as atividades. A maneira que Paula escolheu para organizar as atividades segue um desenvolvimento que pode ser resumido em: apresenta os conceitos, exemplifica-os e exercita suas aplicações nas atividades de leitura do texto.

Assim, identificamos que no MD de Paula a transposição didática não se realiza por completo. Pois, como vimos no capítulo 3, a TD requer que os objetos de saber sejam elementarizados em atividades e tarefas, tornando-se objetos de ensino, para proporcionar aos alunos a aprendizagem. Ou seja, as atividades, da maneira como estão propostas e desenvolvidas, demonstram que Paula fez um movimento de “transferência” da teoria, dos conceitos dos processos de leitura, estudada durante o PDE para a sala de aula. Ela, ao construir o seu objeto de ensino, escolheu uma metodologia dedutiva de ensino que conflita com a distinção – presente em sua base teórica (KLEIMAN, 1989) - entre estratégias cognitivas e metacognitivas de leitura. Para a teoria, somente as estratégias metacognitivas podem ser conscientemente ensinadas e aprendidas; as estratégias cognitivas são inconscientes e devem ser exercitadas, o que exigiria uma metodologia de ensino indutiva.

Isso equivale dizer que Paula não se apropriou da teoria estudada a ponto de conseguir transformá-la em atividades para seus alunos (a voz alheia, continuou sendo alheia). Pois, seu MD conflita, como já dissemos, com a própria fundamentação que ela utiliza. Isto é, como afirma Kleiman (1995[1989], p. 7), não se ensina a compreensão, não se ensina um processo cognitivo, “o papel do professor nesse contexto é criar oportunidades que permitam o desenvolvimento desse processo cognitivo, sendo que essas oportunidades poderão ser melhor criadas na medida em que o processo seja melhor conhecido”. Enfim, estamos diante de um MD que nos aponta que a apropriação dos conhecimentos teóricos pelos professores é um processo lento e complexo que necessita tanto da construção de oportunidades para que o professor se dedique com maior ênfase aos estudos das teorias, quanto de construção de oportunidades para que ele exercite a transposição dessas teorias para a prática, nos MD e na sala de aula (ROJO, 2001a).

As discussões apresentadas acima podem nos indicar que a escolha e a organização dos temas/conteúdos presentes nos MD de Olívia, Eloísa, Sandra e Paula procuram explorar discussões temáticas de maneira relacionada, ora em menor grau, ora em maior grau, com os eixos de ensino. Esta interface acontece com mais ênfase no MD de Olívia que procura apresentar atividades de leitura, escrita e tangencia o trabalho com “sujeito e predicado” e com “coesão e coerência”; no de Sandra fica evidente a exploração

da temática, apresentando atividades de leitura e tangenciando a escrita e a oralidade, na produção de textos para um *blog* e de um debate; no MD de Eloísa temos prioritariamente o trabalho com temática, explorando os textos por meio de atividades de leitura que colocam os alunos para discutir o assunto do texto; já Paula priorizou desenvolver atividades por meio do método dedutivo.

Ao estabelecermos uma relação entre as falas das professoras, poderíamos dizer que Paula e Sandra assumem explicitamente que produzem MD com a intenção de desenvolver atividades de leitura com seus alunos. Para justificar essa ideia, partem do pressuposto que os alunos têm dificuldades de leitura e por isso precisam exercitar com mais ênfase essa prática. No entanto, quando analisamos a descrição dos materiais das duas professoras, percebemos que, mesmo elas didatizando de maneiras diferentes, nem uma nem a outra consegue organizar as tarefas¹²⁹ para que as atividades de leitura aconteçam de maneira efetiva: Sandra prioriza a temática e a leitura de texto não-verbal e Paula prioriza a explanação dos conceitos presentes nos processos de leitura.

Já os discursos de Olívia e Eloísa demonstram que as atividades presentes em seus MD estão organizadas em torno de uma temática única e utilizam-se da atividade de leitura de vários e diferentes gêneros para explorá-la (a temática).. Comparando a fala das duas professoras, poderíamos dizer que ambas priorizam a produção de MD mais centrada na preocupação de trazer aos alunos a discussão de temáticas voltadas para a formação cidadã, consciente e humanística dos alunos (que também se destaca no MD de Sandra). Nesse sentido, teríamos, como dissemos anteriormente, MD com características das práticas de ensino que aconteceram (acontecem?) no PR após a implantação dos PCN e dos Temas Transversais, em que as disciplinas se tornaram espaços mais para a discussão de temáticas e menos para o ensino dos conteúdos específicos das áreas¹³⁰.

¹²⁹ Ressaltamos (cf. Capítulo 4) que entendemos “tarefa” como as ações encaminhadas aos alunos e que eles devem realizar durante a execução das atividades.

¹³⁰ Não somos contrários ao desenvolvimento de atividades que formam a consciência crítica, humanística, relacional dos alunos em sociedade, mas acreditamos que isso deva ser feito, na escola, atrelado aos conteúdos específicos das disciplinas. No caso da Língua Portuguesa, ao ensinar os alunos a ler com competência, a escrever com desenvoltura e a participar, ouvindo e falando, de maneira eficiente dos debates

Outro ponto a ser destacado é a distância entre os encaminhamentos teóricos e metodológicos das DCELP e a maneira como as quatro professoras procederam na escolha e na organização dos temas/conteúdos nos MD. Em todos eles houve, por mais que se reportem às DCELP, quase que um apagamento das orientações presentes no currículo de LP do PR para emergir, com grande ênfase, o conhecimento prático das professoras no ensino em uma relação tangencial com os diferentes cursos oferecidos pelas IPES, pelas variadas leituras realizadas e pelas orientações dos professores-orientadores.

Essa característica pode ser um indício de que a apropriação das orientações teórico-metodológicas dos documentos parametrizadores não aconteceu de maneira efetiva nem pelos professores-PDE e nem pelos professores-orientadores. O que pode ser percebido, por exemplo, é que há uma tentativa de não se abandonar totalmente as orientações dos documentos oficiais, quando se menciona recorrentemente, por exemplo, a palavra “gêneros” ou algum conceito de leitura, de escrita, de ensino dos conhecimentos linguísticos que estão presentes nas DCELP.

nas mais diferentes esferas de atividades humanas, entendendo os diferentes pontos de vista, ideologias e apreciações de valor que permeiam os acontecimentos de usos da linguagem, a escola estaria formando alunos conscientes, humanos, respeitadores do meio ambiente e das diferentes manifestações culturais que compõem a nossa sociedade. Ou seja, a escola estaria, assim, preparando os alunos para modificar seu modo de pensar, de agir, de escrever e de falar (SCHNEUWLY, 2005[1995], 2009b).

8 FIOS DE VOZES: A INTERFACE LEITURA-GÊNERO NOS MD

Neste capítulo vamos apresentar e discutir os MD da professora Fernanda e do professor Roberto. Para isso, a exemplo do capítulo anterior, cruzaremos trechos das entrevistas com a descrição mais geral dos MD, identificando as motivações que levaram esses dois professores a procederem a determinadas escolhas e a determinada organização dos temas/conteúdos de língua/linguagem presentes em seus materiais. Ao fazermos isso, veremos que estes dois professores optaram, diferentemente das professoras anteriores, por propor atividades a partir do estudo do gênero, ela didatizando o conto de fadas e ele propõe um esquema de leitura para o texto de publicidade/propaganda.

8.1 PROFESSORA FERNANDA E O CONTO DE FADAS

8.1.1 O que diz Fernanda

Professora Fernanda, ao nos contar sobre os motivos que a levaram a escolher o tema/conteúdo transposto em seu MD, deixa transparecer que o fator determinante em sua escolha foi a experiência que tem de sala de aula e o conhecimento da realidade de sua escola e da relação dos seus alunos com a educação, com a leitura. Por isso, seu MD, produzido para alunos do sexto ano do EF, procura trazer um conteúdo que dialoga com eles, tanto em temática (proporcionar a discussão, comparação e contextualização do tema suscitado pelo texto com a realidade dos alunos), quanto em conteúdo (proporcionar aos alunos o conhecimento da língua/texto, compreendendo o seu funcionamento na leitura e na escrita). Quando questionada sobre a escolha da proposta que desenvolveu no material, ela assim nos respondeu:

Fernanda: *Eu trabalhei com conto de fadas. Acabei optando pelo estudo do gênero devido à série ((6º ano)) na qual eu desenvolvi o trabalho apresentar um interesse forte pelo mágico, pela fantasia e pelo lúdico, né? Achei que se eu partisse da leitura do clássico “Chapeuzinho Vermelho”, de Charles Perrault poderia proporcionar aos alunos uma discussão que os faria pensar num rito de passagem, né? Levando eles a relacionar essa situação à sua condição de pré-adolescência e adolescência, né? [...] no início do trabalho alguns deles não gostavam, pois achavam chato ler “Chapeuzinho Vermelho” de novo, né? Mas aos poucos, após a análise oral do texto, começaram a ver que se tratava de uma leitura diferente e se empregaram com a contextualização do texto [...].*

Pesquisador: *Como foi que você contextualizou esse texto?*

Fernanda: *Foi assim: nós lemos e fomos discutindo personagem por personagem, né? Perguntava a eles as características, por que tinham determinadas atitudes. E assim, fomos vendo que hoje a história pode se repetir, não como a do Chapeuzinho com floresta, com lobo, com vovó, né? Mas que a sociedade pode apresentar algumas armadilhas, né? E que os acontecimentos podem ser outros [...].*

Pesquisador: *Uhum.*

Fernanda: *O bonito foi ver que eles fizeram ligações com a realidade, com drogas, com violência sexual, com pedofilia [...].*

A partir da fala da professora Fernanda, podemos dizer que seu MD foi produzido a partir da realidade de sua sala de aula. Ou seja, conhecendo os gostos e a idade/série da turma em que o material seria aplicado, ela optou por desenvolver atividades de ensino de LP utilizando-se de um gênero de texto que fosse ao encontro do interesse particular (mágico, fantasia,) de seus alunos e escolheu *Chapeuzinho Vermelho*, apesar deles já serem pré-adolescentes e adolescentes. Ao mesmo tempo em que estivesse trabalhando a partir do interesse deles, a professora estaria proporcionando uma discussão sobre a própria condição das idades dos alunos e os conflitos vividos pelos indivíduos nessa fase da vida, além de possibilitar a ampliação e a profundidade no estudo desse gênero, ao retomar no sexto ano o conto de fadas¹³¹.

No discurso de Fernanda, é possível ouvir outras vozes que fazem ecoar questões importantes que demonstram, por exemplo, que sua escolha também se pauta nas orientações das teorias com que ela tomou contato, dos cursos que frequentou e das DCELP que discutem e encaminham o ensino de LP a partir da abordagem dos gêneros. Além disso, faz-se forte a questão da discussão do tema (no sentido, agora, bakhtiniano) presente

¹³¹ Entendemos que está presente nessa fala de Fernanda o conceito de “progressão em espiral” das aprendizagens. Esse conceito foi primeiramente discutido por Comenius (1985), no século XVII, e se refere a articulação entre as várias e diferentes etapas de ensino e de aprendizagens desenvolvidas durante o processo educativo. Esse processo implica na organização de forma progressiva, sistemática e complementar de atividades que retomam, reforçam e aprofundam uma etapa anterior. A partir dessa ideia, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004[2001], p. 124), afirmam que esse tipo de progressão permite a organização do ensino que privilegia a diversidade e a retomada, em diferentes graus de profundidade, de textos em cada nível/série/ano promovendo *nos e para os* alunos a ampliação das “dimensões trabalhadas, a complexidade dos conteúdos e as exigências quanto ao tamanho e ao acabamento do texto”. Em outras palavras, um mesmo gênero pode ser retomado em todas séries/anos com diferentes níveis de profundidade.

no texto, como forma de preparar os alunos para agirem socialmente com visão crítica e analítica dos acontecimentos sociais e da realidade em que estão inseridos. Isso acontece na maneira como o tema do texto é presentificado: os acontecimentos que ocorreram na história de Chapeuzinho tornam-se semelhantes aos que podem envolver os adolescentes de hoje. A moral sexual para a mulher/menina que é veiculada pelo texto é comparada com as situações de exploração e de crimes sexuais, que são vistos e denunciados pela mídia, como a pedofilia, por exemplo.

Chama-nos a atenção que Fernanda, ao falar sobre o tema/conteúdo escolhido para transpor em seu MD, declara as suas motivações para tal escolha e depois se dedica a discorrer sobre sua repercussão em sala de aula. Ou seja, tão importante quanto pensar no que se propôs a desenvolver, foi, na avaliação dela, o resultado que seu MD teve em sala de aula como provocador de discussão e de motivos para analisar os acontecimentos contextuais dos alunos.

Quando questionada sobre a forma como organizou o tema/conteúdo no MD, Fernanda nos contou o seguinte:

Fernanda: *A organização do meu material seguiu uma série de questões como te falei, né? [...] o contexto escolar sempre esteve presente, mas sempre estive amparada nas leituras, lembrava sempre dos cursos, das palestras, daquilo que eu ouvia dos palestrantes foram fatores que me proporcionaram meios para eu poder criar uma sequência didática para meus alunos. Eu não posso esquecer também da mediação da professora, da minha orientadora, sempre incentivando, questionando, apontando caminhos. Então acho que foram vários fatores que dialogavam entre si e me fornecendo caminhos para eu criar algumas atividades.*

Pesquisador: *Certo, entendi. [...]. E como seu material está constituído? Por que trabalhar com gênero e como você abordou essa metodologia?*

Fernanda: *Durante os cursos e as leituras eu fui confirmando que o trabalho com gêneros coloca os alunos em situações de comunicação que sejam as mais parecidas com as verdadeiras situações de comunicação, né? E eu penso que tenham um sentido para eles [...] possibilitando uma prática significativa de linguagem, né?*

Pesquisador: *Entendi. E como seu material está organizado?*

Fernanda: *No momento de produzir, de organizar eu me perguntava: “para que realidade eu estou criando? Onde será implantada? Para que nível cultural? Quem serão os interlocutores reais e os virtuais? Para atender a que necessidades? Com que propósitos serão realizadas?, né?*

Pesquisador: *Uhum. e as atividades como apareceram?*

Fernanda: *Bem, as DCE dizem que temos que trabalhar o ensino da língua com a leitura, a oralidade, a escrita e reescrita e a análise da língua [...] destacando as condições sociais de produção [...] para que os alunos dominem a linguagem em situações variadas [...]. No material, eu coloquei as atividades da leitura, da interpretação indo até a produção do texto [...].*

Depreende-se dessa fala da professora a marca forte das teorias que sustentam as DCELP, dos cursos e leituras realizadas por ela no decorrer do PDE, como vimos nas Colunas 2 e 3 do Quadro 6. Ou seja, sua preocupação estava em produzir um MD com atividades, ao mesmo tempo, voltadas aos interesses dos estudantes e, especialmente, que contribuíssem para o letramento de seus alunos. Percebe-se, pela análise do fragmento acima, que a professora incorpora em seu discurso os referenciais que lhes serviram de base e que o material produzido buscou seguir as orientações das teorias estudadas.

Além disso, precisamos destacar que, ao falar de sua atividade de produção, Fernanda deixa vir à tona a sua preocupação com os alunos – seus interlocutores diretos - e que, por isso, levou em consideração a situação de produção (*“No momento de produzir, de organizar, eu me perguntava: ‘para que realidade eu estou criando? Onde será implantada? Para que nível cultural? Quem serão os interlocutores reais e os virtuais? Para atender a que necessidades? Com que propósitos serão realizadas?’*). Ou seja, a escrita do material didático para a professora se configurou como uma atividade de produção discursiva, em que foi necessário observar a situação de produção para poder adequar seus objetivos aos pretendidos com as atividades de ensino de LP.

Fernanda, aos relatar o processo de escrita e organização do MD, deixa transparecer que sua escrita foi importante para que ela pensasse o próprio processo de ensino de LP. Isto significa dizer que produzir material didático sobre um objeto de ensino específico proporcionou à professora refletir sobre como deve acontecer o processo de aprendizagem e de produção dos alunos. Portanto, escrever o material didático foi uma maneira de “visualizar” as etapas de ensino e aprendizagem que deveriam ser desenvolvidas em sala de aula com os alunos. Fernanda experienciou o que proporia a eles.

Finalizando sua fala, Fernanda demonstra que sua experiência na educação aliou-se às orientações das DCELP e, por isso, seu material explora a leitura, a oralidade, a

escrita e a análise linguística. Essa maneira escolhida por ela para organizar seu MD poderia proporcionar aos alunos o domínio da linguagem nas situações reais de uso. Nesta direção, o MD produzido pela professora Fernanda segue as orientações para a produção de uma sequência didática (SD), assemelhando-se a proposta do grupo de Genebra. As atividades, como podemos perceber pela fala de Paula, partem da leitura de um texto (verbal ou não-verbal), passando pela discussão oral sobre o texto, pela interpretação escrita e culminando com a produção de texto no mesmo gênero estudado na seção “leitura”; o ensino dos conhecimentos linguísticos está atrelado às atividades de leitura e de reescrita dos textos.

8.1.2 O que mostra o MD de Fernanda

O MD “Gêneros discursivos: um diálogo entre a leitura e a escrita – o conto de fadas” elege o conto de fadas como “carro-chefe” para organizar as atividades de leitura e de produção de textos escritos da ordem do narrar. Em sua constituição, as atividades estão organizadas em três unidades, a saber: primeira - leitura e interpretação do conto *Chapeuzinho Vermelho* e produção (reconto) de um conto de fadas que fará parte de uma coletânea de textos da classe; segunda - leitura e interpretação de biografia e das ilustrações (imagens) do conto de fadas *Chapeuzinho Vermelho* e produção, a partir dos dados de um colega da classe, de um texto no gênero nota biográfica.

A seguir, acompanhemos a descrição mais detalhada desse MD:

ATIVIDADE	DESCRIÇÃO
Unidade 1	<p>Apresenta:</p> <ul style="list-style-type: none"> • uma seção de atividades de leitura do conto <i>Chapeuzinho Vermelho</i>: <ul style="list-style-type: none"> ○ uma introdução às atividades que questiona os alunos sobre seu conhecimento da história infantil, localizando sua produção no tempo; ○ a reprodução de uma ilustração do conto feita por Gustave Doré; ○ o conto <i>Chapeuzinho Vermelho</i>, de Perrault; ○ um conjunto de vinte e sete questões para serem respondidas oralmente. Estas podem ser divididas em dois conjuntos: i. questões sobre as condições de produção de um texto no gênero conto de fadas, especificamente o conto <i>Chapeuzinho Vermelho</i>; ii. questões para que os alunos estabeleçam diálogos com a história, apresentando as sensações que tiveram ao ler o texto, as partes que lhes chamaram mais atenção, se o texto lhes acrescentou novidades e se os alunos

	<p>mudariam algo na história;</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ um conjunto de apresenta 34 questões que exploram a estrutura composicional e linguística de um conto de fadas, remetendo sempre os alunos ao conto <i>Chapeuzinho Vermelho</i>. ● uma seção de atividades de escrita – reconto: <ul style="list-style-type: none"> ○ o MD propõe a produção de uma coletânea de contos de fadas que será apresentada à comunidade escolar em formato de livro. Esta atividade segue as seguintes instruções: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Preparando a produção escrita: 23 questões de reflexão sobre as partes que compõem o gênero a ser produzido, especialmente os elementos que compõem a situação de produção; ▪ Escrevendo – primeira versão: os alunos são incentivados a produzir os textos, ainda em versão preliminar, e a analisar a própria produção; ▪ Refletindo sobre a produção: os alunos são incentivados a trocar seus textos entre si, a lerem e avaliarem as produções, seguindo um roteiro de 21 questões sobre: a estrutura, as relações de sentido entre texto e ilustração, adequação ao gênero, tema apresentado, usos dos recursos da linguagem e correção gramatical e ortográfica, além de atentarem para questões de distribuição gráfica do texto na folha; ▪ Re-elaborando a produção – segunda versão: incentiva os alunos a reescreverem seus textos a partir das observações e sugestões dos colegas. Depois disso, juntamente com o professor fazem a última leitura e análise e só então procedem à produção final.
Unidade 2	<p>Apresenta:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● uma seção de atividades de leitura da biografia de Doré: <ul style="list-style-type: none"> ○ uma reprodução da fotografia de Gustave Doré e um resumo de sua vida e sua obra; ○ um conjunto de 31 questões de estudo do gênero biografia, especialmente do texto sobre Doré. Estas questões exploram a situação de produção, estrutura composicional, os elementos e os recursos estilísticos e linguísticos do gênero biografia e, também, questões que envolvem a importância da ilustração nos textos.
Unidade 3	<p>Apresenta:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● uma seção de atividades de leitura de textos não-verbais (reprodução de pintura, ilustração, grafite etc.): <ul style="list-style-type: none"> ○ duas ilustrações de autoria de Doré: <i>O pequeno polegar e Chapeuzinho Vermelho</i>; ○ um conjunto de doze questões para a leitura de imagens, explorando recursos como: cores, figura-fundo, planos, ambiente, perspectiva; ○ seis ilustrações de Chapeuzinho Vermelho, de diferentes autores, comparadas à de Doré; ○ um conjunto de 22 questões de estudo de imagens, que exploram as cinco últimas ilustrações separadamente e comparativamente. ● uma seção de atividades de escrita – nota biográfica: <ul style="list-style-type: none"> ○ o MD propõe a produção de uma nota biográfica do colega de classe: <ul style="list-style-type: none"> ▪ em duplas os alunos vão se entrevistar e produzir um texto que

apresente parte da vida do colega. Este texto também irá compor a coletânea de textos da classe. Para isso, o material apresenta as seguintes orientações:

- Preparando a produção escrita: encaminhamentos que preparam os alunos para a pesquisa dos dados do biografado, a forma de organização do texto: observação à linguagem e às normas gramaticais e ortográficas;
- Escrevendo – primeira versão: os alunos são incentivados a produzir os textos e a trocar com os colegas, a fazer a leitura, observações e correções necessárias;
- Reescrevendo – segunda versão: de posse das observações e correções feitas pelos colegas, os alunos são incentivados a reescreverem seus textos antes de entregar ao professor;
- Avaliando os textos: juntamente com o professor os alunos devem fazer, seguindo um roteiro de nove questões, que retomam o que foi estudado na seção de leitura do texto biográfico, a avaliação e a correção dos textos;
- Reelaboração do texto – versão final: os alunos são incentivados a reescrever, depois da avaliação conjunta, a versão final do texto biográfico.

Quadro 11: Apresentação do MD de Fernanda.

A descrição geral do MD de Fernanda nos mostra que ela se dedicou a produzir uma SD repleta de atividades a serem elaboradas pelos alunos, dado o número de questões que é apresentado em cada uma das etapas de estudo. Sua intenção é trabalhar o gênero conto de fadas, exercitando o conhecimento do texto (o tema discutido e a estrutura) na leitura e a aplicação desse conhecimento, pelos alunos, na produção do texto; o estudo dos conhecimentos linguísticos estão diluídos entre as atividades de leitura e de escrita. Para isso, ela procura elaborar atividades que exploram, quase que na sua totalidade, os recursos da situação de produção e os textuais (os elementos que compõem o texto), além dos paratextuais (os que acompanham o texto – ilustração, por exemplo). Ao fazer isso, dedica-se exaustivamente, dado o número de questões elaboradas para a interpretação do texto e para os encaminhamentos da aprendizagem, a exercitar cada uma das partes do texto que são importantes para que os alunos aprendam o que é um conto de fadas e qual é o tema sugerido pelo conto *Chapeuzinho Vermelho*.

As três unidades presentes no MD (estudo do conto; estudo da biografia do ilustrador; estudo da ilustração que acompanha o conto em comparação com outras ilustrações de outros artistas), por mais que pareçam explorar temas/conteúdos diferentes,

estão ligadas entre si, culminando na produção final da coletânea de contos da turma. Ou seja, explora, de maneira organizada, o conto (leitura e produção escrita), parte da biografia do ilustrador (leitura e produção escrita) e por último outras ilustrações (leitura e produção de ilustrações). Essa maneira de compor as atividades pode facilitar a compreensão dos estudantes na realização da produção final: o reconto dos contos pelos alunos. O conjunto de atividades proposto exercita a leitura, a escrita e a produção de ilustrações, ensaiando, também, um trabalho com a linguagens diversas.

As atividades presentes neste MD, diferentemente dos anteriores, mesmo trabalhando com textos diferentes (conto, nota biográfica e ilustração), procuram colocar os estudantes em contato com a aprendizagem dos gêneros conto de fadas/nota biográfica e os elementos que o compõe. Ao cruzar a fala de Fernanda sobre o seu MD com a descrição das atividades, é possível perceber que se está diante de um material que também se organiza em uma interface gênero-eixo-temática (gênero: o conto de fadas – estrutura composicional, tema e estilo; eixo: leitura e escrita, permeadas com os conhecimentos linguísticos; temática: a adolescência e a sexualidade) que é apresentado já no título do material “Gêneros discursivos: um diálogo entre a leitura e a escrita – o conto de fadas”.

Nesta interface, encontramos ecos de diferentes vozes: das DCELP que encaminham o trabalho com Língua Portuguesa por meio dos gêneros, explorando o eixo da leitura, da produção escrita e da análise linguística; das teorias que Fernanda estudou durante o PDE (apresentadas no Quadro 06), especialmente daquelas que também defendem o ensino por meio dos gêneros. Vale destacar que essa maneira de organização do MD nos leva a interpretar que Fernanda esteve menos ligada à sua experiência, à realidade de seus alunos (por mais que ela tenha afirmado, em sua entrevista que partiu da necessidade dos alunos) e mais voltada aos encaminhamentos teóricos e metodológicos das DCELP e das teorias estudadas em seu percurso de formação no PDE.

8.2 PROFESSOR ROBERTO E A LEITURA DO TEXTO PUBLICITÁRIO

8.2.1 O que diz Roberto

Professor Roberto, na sua produção didática, optou por realizar um OAC e apresentar a seus pares uma proposta de leitura do texto publicitário, não criando, portanto, atividades didáticas propriamente ditas que se destinavam aos alunos. Devido a isso, o nosso olhar para essa produção não será no sentido de entender a sequenciação das atividades no MD, como fizemos com a discussão das produções das outras cinco professoras, mas a de visualizar os porquês da escolha desse tema/conteúdo (leitura do texto publicitário).

Quando perguntamos a Roberto qual o tema/conteúdo que ela havia escolhido para produzir o MD e quais eram os motivos que o levaram a essa escolha, ele fez uma breve retomada da sua experiência de trabalho em sala de aula, procurando mostrar, em primeiro lugar, a importância e a responsabilidade que a escola tem *em e de* formar alunos leitores críticos das propagandas que são veiculadas nos mais diversos veículos de comunicação. Segundo ele, “*vivemos em uma sociedade de consumo e os alunos precisam estar preparados para ler e interpretar as ideologias que estão por trás dos textos, neste caso, especialmente, da forma como as propagandas induzem ao consumo desenfreado e que a escola não faz este trabalho de leitura*”.

Então, isso já nos indicia que a experiência do professor Roberto com a educação e a visão crítica que ele tem da forma como as propagandas são veiculadas foram “o carro chefe” de sua produção. Em relação a isso ele nos disse:

Roberto: [...] *foi justamente por entender que havia uma deficiência de abordagem sobre essa temática. E segundo pela experiência que eu já tinha, né?*

Pesquisador: *Uhum.*

Roberto: [...] *a análise do texto publicitário, ela traz um ganho de cidadania, né? Porque é um dos textos que mais exercem influência sobre a juventude [...]. Então, pensei que do ponto de vista da utilidade desse material haveria um ganho consistente, né? [...] Também pensei, assim, os materiais didáticos, esses que temos na escola, exploram muito pouco textos no gênero propaganda [...]. Então, juntou minha vontade de proporcionar um trabalho de leitura consciente e a carência de [...] uma metodologia específica para esse fim, né?*

A resposta de Roberto à nossa pergunta, a exemplo das outras professoras, também destaca que a sua experiência de sala de aula e com os alunos o direcionou, em um primeiro momento, à escolha do tema/conteúdo desenvolvido em seu MD. Além disso, chama-nos a atenção a observação feita pelo professor em relação à carência de materiais didáticos que tratam do estudo crítico das propagandas como um dos fatores que o impulsionou a propor um material que tratasse desse estudo. Também é latente em seu discurso a ideia de que a escola deve co-operar para a construção da visão crítica e analítica dos alunos em relação aos discursos que circulam socialmente, neste caso, em especial, do discurso presente nos textos publicitários e que induz ao consumismo.

Interpretamos que a escolha pelo OAC, como material a ser produzido, deve-se a intenção de apresentar aos pares uma proposta, “um roteiro” (como Roberto falou) de trabalho de leitura do texto publicitário, que poderia ser adaptado à realidade de cada professor que viesse, por ventura, utilizar o material produzido por Roberto.

Quando perguntamos sobre a forma de organização e de apresentação do conteúdo no MD, Roberto nos disse o seguinte:

Roberto: [...] *olha, eu acho que o elemento mais forte. No meu caso específico, foi a experiência que eu já desenvolvia [...], né? [...] depois disso, a contribuição das diretrizes, da relevância do tema, né? Porque as diretrizes, elas, dizem que se deve priorizar o trabalho com os gêneros,.. especialmente aqueles de grande circulação social, né?*

Pesquisador: *Uhum.*

Roberto: *Então, quando eu eu vi isso, eu disse não: “então se encaixa di-rei-ti-nho, né? Porque é um trabalho com gênero textual, é um gênero de relevância social, né? E não é contemplado como deveria os livros didáticos”.*

Pesquisador: *Certo. E organização do conteúdo?*

Roberto: *Aí as teorias, elas ajudaram, digamos assim, a conseguir uma coerência maior nessa organização dos conteúdos, né?*

Pesquisador: *Uhum.*

Roberto: *Na verdade você trabalha com conCEITOS né? com por exemplo, ENUNCIADOS, PRÁTICAS DISCURSIVAS ou CONTEXTO DE ENUNCIÇÃO (mudando o tom de voz), né? E esses conceitos, pra mim, eram, assim, confusos, né? Não eram totalmente claros, porque há várias nuances de significado e tal, mas a teoria, sabe? Ela me ajudou nesse sentido. No sentido de um maior rigor semântico, aos TERMOS que precisaria utilizar para orgazniar esse conteúdo.*

Pesquisador: *Certo. Professor e a orientação? Interferiu?*

Roberto: ((risos)) *Não. Não houve interferência, sabe? Foi mais, no sentido de corrigir a redação, sabe.*

Como anunciamos acima, o MD de Roberto não se destina ao uso em sala de aula, por isso não apresenta atividades que devem ser realizadas *com e pelos* alunos, mas se compõe de orientações e de um roteiro para os professores. Diante disso, sua resposta a essa nossa última pergunta foi mais no sentido de justificar e comentar como o seu MD dialogou com as DCELP, tanto em relação aos conceitos teóricos que concebe a língua como interação social (como prática social), quanto aos encaminhamentos metodológicos que encaminham a prática de ensino de LP a partir dos gêneros como instrumento de ensino. Nessa direção, o argumento utilizado por Roberto, para demonstrar a relevância da escolha de seu tema/conteúdo transposto em seu MD ecoa as vozes teóricas e metodológicas das DCE: “se encaixa di-rei-ti-nho, porque é um trabalho com gênero textual, é um gênero de relevância social” e, por isso, contempla, por um lado, a sua visão de que a escola deve formar alunos críticos, e por outro, fornecer propostas de atividades que viessem suprir a falta de materiais com leitura de textos publicitários. Além disso, encontra respaldo nos documentos parametrizadores do ensino de Língua Portuguesa no Paraná.

Por estar trabalhando com conceitos complexos (“enunciados”, “práticas discursiva”, “contexto de enunciação”), Roberto diz que só o estudo atento das teorias o deixou seguro para organizar os conteúdos. A unidade e a coerência dos conceitos presentes em sua proposta só foram possíveis por meio da compreensão dos textos que leu e que lhe deram segurança para que ele fizesse, com o rigor necessário, a transposição de suas ideias, das propostas das DCELP e dos conceitos teóricos desenvolvidos em sua proposta de MD. Verificamos, assim, que Roberto tem consciência que seu material guarda em si elementos que intercalam a sua experiência de sala de aula e conhecimento da realidade (falta de material adequado para se trabalhar com o gênero propaganda), a função social que a escola tem de formar leitores críticos e conscientes das ideologias que circulam por trás dos textos com os quais os adolescentes e jovens têm contato.

Roberto, quando questionado sobre a participação da professora-orientadora na articulação dos conceitos e na organização do conteúdo de seu MD, num primeiro momento sentiu-se desconfortável e reticente para responder, tanto é que ele riu, mas em seguida foi enfático e disse “não”, para nos informar que a participação e interferências da professora-orientadora foram no sentido de ajudá-lo na redação do texto, mas não organização das ideias e nem na verificação da coerência teórica e metodológica. Assim, entendemos que Roberto, mesmo não explicitando, assume a constituição e a autoria do que produziu e organizou em seu MD¹³².

Como explicitamos no Capítulo 1, o OAC tem uma organização bem peculiar e é um material que fica disponível em um ambiente virtual hospedado no Portal da SEED/PR. Esse material serve como possibilidade de construção de objetos de ensino. Roberto construiu sugestões de trabalho com o texto publicitário para alunos do EM e que podem ser (re)adaptadas, a depender de contextos e situações de ensino variados desse gênero, por outros professores e transpostas à sala de aula.

8.2.2 O que mostra o MD de Roberto¹³³

RECURSO	DESCRIÇÃO
Recurso de Expressão	Há uma explanação geral sobre o tema/conteúdo, destacando a importância do trabalho com o gênero publicitário com os alunos; destaca, especialmente, que esse texto é carregado de ideologia e de mensagens subliminares, que são capazes de modificar o comportamento e as ideias das pessoas.
Recurso de Investigação	<ol style="list-style-type: none"> 1. Investigação disciplinar: apresenta-se com uma discussão teórica sobre o texto publicitário e suas especificidades; destaca a diferenciação de propaganda e publicidade; apresenta uma explanação sobre a linguagem e as mensagens utilizadas na propaganda e na publicidade (as linguagens, as intenções, as ideologias etc.); 2. Perspectiva interdisciplinar: neste recurso, Roberto afirma que “o texto publicitário é, sem dúvida, um gênero textual <i>multidisciplinar</i>”. Para justificar essa ideia, ele enumera e exemplifica como o trabalho com texto

¹³² Essa mesma postura dos professores-orientadores foram identificadas, explicitamente, nas falas de Olívia e Paula.

¹³³ Como o MD produzido por Roberto não se assemelha aos demais, a descrição aqui apresentada também será diferenciada.

	<p>publicitário poderia recorrer aos conhecimentos de outras disciplinas. Por exemplo, faz-se a ligação com a disciplina de Artes (artes gráficas e plásticas) para explorar os recursos visuais (cores, desenhos, imagens); a criatividade e a poeticidade no uso da linguagem das propagandas são comparadas com a linguagem empregada em textos do gênero literário; a retórica é mencionada quando se explora as questões de argumentação e a psicologia para explorar o caráter apelativo das mensagens publicitárias; fala-se das disciplinas de História e Geografia para dizer que os anúncios publicitários têm “tempo” e “espaço”, com muita frequência eles se referem a datas comemorativas; a disciplina de Língua Estrangeira é lembrada para afirmar que os anúncios estão “recheados” de estrangeirismos; e, para finalizar, o autor diz que, em muitos anúncios publicitários, é possível encontrar argumentos fundamentados em dados produzidos por pesquisas científicas, como é o caso do valor nutritivo dos alimentos e as propriedades terapêuticas de alguns produtos. Neste caso a disciplina de ciências é lembrada.</p> <p>3. Contextualização: neste recurso, o autor tenta estabelecer uma ligação entre o tema de seu trabalho (as leituras possíveis dos textos publicitários, que veiculam ideias, valores, concepções de mundo) com as bases teórico-metodológicas das DCE e com os referenciais da AD de Linha Francesa.</p>
<p>Recursos Didáticos</p>	<p>Nesta parte do OAC, o autor indica aos professores:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Sítios: um <i>site</i> onde podem ser encontrados vídeos com propagandas de diversos produtos, entre eles comerciais de cerveja¹³⁴, que podem ser utilizados como material para o trabalho com a publicidade; 2 Sons e vídeos: aparece a indicação de um endereço do <i>youtube</i>, no qual os professores poderão encontrar um vídeo de Paulo Autran declamando o poema “Eu, etiqueta”, de Drummond. 3 Propondo atividades: o autor do OAC apresenta um roteiro de análise do texto publicitário que, fazendo-se as adaptações necessárias, poderá servir, para a análise de qualquer texto nesse gênero. O roteiro é dividido em: <ol style="list-style-type: none"> 1 Análise do contexto de enunciação: <ol style="list-style-type: none"> A) O que está sendo anunciado? (produto, serviço, marca, ideia, evento...); B) Quem está anunciando? (fabricante, prestador de serviço, instituição, organização...); C) Qual o veículo do anúncio? (jornal, revista, outdoor, panfleto, TV, rádio, internet); D) Para quem se está anunciando? (perfil do público-alvo); E) Qual a época/período do anúncio? (contexto histórico em que o anúncio foi produzido).

¹³⁴ Destacamos que não há nenhuma referência ou observação quando aos cuidados que os professores devem tomar em relação ao uso de propagandas de bebidas alcoólicas em sala de aula.

	<p>2 Análise dos recursos utilizados (verbais e não-verbais):</p> <p>A) Que tipos de recursos visuais são utilizados e que efeitos de sentido podem ser observados?;</p> <p>B) Que tipos de recursos verbais são utilizados e que efeitos de sentido podem ser observados?;</p> <p>C) Como se dá a relação entre os enunciados verbais e as imagens?;</p> <p>D) No que se refere ao espaço do anúncio, destina-se mais espaço aos enunciados verbais ou às imagens? Que efeitos de sentido podem ser depreendidos do modo como é feita a distribuição do espaço no anúncio?;</p> <p>E) Como foram organizadas as cores no anúncio e que efeitos de sentido podem ser observados?;</p> <p>F) Como ocorre a variação de tipos e tamanhos das letras e o posicionamento dos enunciados no anúncio e que efeitos de sentido podem ser observados?</p> <p>3 Análise de aspectos discursivos:</p> <p>A) Que argumentos são utilizados para convencer o público-alvo?;</p> <p>B) A força argumentativa do anúncio está focada mais nas imagens ou nos enunciados verbais?;</p> <p>C) A argumentação (em seu conjunto) apela mais para a dimensão cognitiva (lógica, racional) ou para a dimensão afetiva (emoção, sensibilidade)?;</p> <p>D) A argumentação utilizada tem consistência ou pode ser facilmente refutada mediante uma análise mais criteriosa?;</p> <p>E) Que ideias (valores, princípios, visão de mundo) são veiculadas por meio do anúncio e como elas são apresentadas (de modo explícito ou implícito)?</p>
<p>Recurso de Informação</p>	<p>O autor faz indicações de leituras que os professores podem realizar sobre:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ análise do discurso publicitário (MAGALHÃES, 2008); ○ a utilização da linguagem nos <i>outdoors</i> (NOVA ESCOLA, 2008); ○ a linguagem publicitária dirigida ao público infanto-juvenil (CECCATO, 2001); ○ estratégias de leitura (PAULIUKONIS, 2006); ○ análise de textos publicitários (COSTA, 2008); ○ publicidade e ideologia (SCHNEIDER, 2008); ○ a fiscalização das propagandas de produtos para crianças (FOLHAONLINE,2008). <p>Essas indicações se referem a livros, <i>sites</i> da internet e notícias de jornais.</p>

Quadro 12: Apresentação do MD de Roberto.

Ao visualizarmos a descrição do MD de Roberto, percebemos que sua estrutura segue padrões bem diferentes dos MD das outras professoras, apresentados acima. No entanto, como observamos nos outros 5 MD, há uma estrutura e organização das atividades

que também centra-se na interface entre um eixo de ensino e o gênero proposto para o estudo. No caso de Roberto, como de Fernanda, o próprio título do material (“A leitura do texto publicitário em sala de aula”) já nos indicia de que se trata de uma proposta que encaminha atividades do eixo da leitura e no estudo de um gênero específico, a propaganda.

Ao propor estratégias de leitura, do ponto de vista da ideologia, do texto publicitário, Roberto não se volta para a exploração da temática presente nos textos, até porque não didatiza atividades que podem ser exploradas com os alunos. O que se propõe são encaminhamentos teóricos e metodológicos que, além de poder co-operar com a formação de outros professores, demonstram exemplificações de como as propagandas podem ser exploradas em sala de aula para proporcionar aos estudantes uma leitura mais crítica e, talvez, mais significativa do gênero propaganda, como Roberto afirmou na entrevista.

A descrição nos mostra que esse MD está organizado dentro das normas estabelecidas pela SEED para a produção de um OAC (cf. Capítulo 1). Nesse sentido, há a discussão sobre a importância de trabalhar com a leitura de textos nesse gênero em sala de aula para desenvolver e formar nos alunos capacidades críticas em relação aos textos que circulam na esfera da publicidade. Essa discussão, feita no “Recurso de expressão”, está coerente com o que Roberto nos falou durante a sua entrevista: *“a análise do texto publicitário traz um ganho de cidadania, porque é um dos textos que mais exercem influência sobre a juventude. Então, pensei que do ponto de vista da utilidade desse material haveria um ganho consistente”*.

Além disso, vai construindo seu material de forma a demonstrar que o trabalho com a propaganda/publicidade em aulas de Língua Portuguesa envolve conhecimentos de outras áreas (as artes, a literatura, a psicologia, a retórica, a história, a geografia, as línguas estrangeiras, as ciências, biologia, a médica). Isso significa dizer que Roberto reconhece que o texto publicitário é um objeto multifacetado e rico em recursos que podem e devem ser explorados no trabalho pedagógico para contribuir para a formação da consciência crítica dos alunos, como ele mesmo nos disse. Para solidificar suas ideias, Roberto recorre, além das discussões teóricas e metodológicas das DCELP, a bases teóricas da Análise do

Discurso de Linha Francesa para poder estabelecer uma ligação entre texto (propaganda) e o contexto dos alunos e assim construir uma proposta de atividades que possa cooperar com os alunos na construção de competências para a leitura crítica.

Ainda, é possível observar que Roberto proporciona aos professores (que porventura vierem a ter contato com o seu MD) sugestões de onde poderão encontrar material – textos publicitários - para desenvolver atividades educacionais. Para auxiliar no trabalho de outros professores, Roberto também apresenta um roteiro que pode direcionar a construção de atividades de leitura de propagandas. Este roteiro, dividido em três conjuntos de questões, procura proporcionar mecanismos de trabalho que cercam o objeto de ensino. Propõem-se, assim, a exploração e a análise do *contexto enunciativo*, dos *recursos textuais* e dos *aspectos discursivos* presentes em um texto publicitário.

Em cada uma das partes desse roteiro, encontramos questões que podem favorecer a construção de atividades didáticas para explorar a leitura do gênero em questão. Por exemplo, com a proposta de exploração do *contexto de enunciação*, um professor que vier a utilizar das ideias de Roberto pode proporcionar aos seus alunos a compreensão, a reflexão e o conhecimento do contexto de produção dos enunciados. Ou seja, no estudo de um texto publicitário, os elementos (*quem fala, para quem, o que, quando, onde, como, para que se fala*) que fazem parte da situação de comunicação se tornam especialmente relevantes, pois isso proporcionará o (re)conhecimento dos artifícios utilizados pelo produtor do texto para chamar a atenção ou convencer os leitores, os apreciadores, os consumidores de que aquilo que está sendo anunciado é bom e deve ser “consumido”. Além disso, essa compreensão poderia permitir que os estudantes percebessem que, a depender dos elementos envolvidos no ato enunciativo, no caso da publicidade, o texto segue organizações específicas para atingir seus objetivos: convencer o interlocutor a praticar determinada ação (de consumo).

A proposta de questões que se dedicam a observar os *recursos textuais* se refere especificamente ao estudo e a compreensão da estrutura composicional do texto em estudo, apontando para os recursos (verbais e não-verbais) utilizados nos gêneros publicitários e

que são fundamentais, por sua relação de interdependência, para a percepção e construção dos possíveis sentidos veiculados por esse gênero.

No caso dos recursos verbais, a organização de um objeto de ensino elaborado a partir das ideias sugeridas por Roberto poderia colaborar para que os alunos verificassem as inúmeras possibilidades de sua utilização em um texto publicitário. Além disso, chama a atenção para que se perceba como os recursos verbais contribuem para que o discurso presente no texto atinja seu objetivo: convencer o público. Por exemplo, esse estudo poderia permitir com que os estudantes identificassem certa regularidade na presença dos recursos verbais no texto e também na maneira como estes se apresentam na organização do gênero: frases curtas, palavras de efeito e carregadas de sentidos, verbos no imperativo, linguagem figurada e que atuam, em grande parte, no imaginário dos leitores/expectadores.

Além disso, a proposta de Roberto também dispensa atenção para os recursos visuais (cores, tamanho, formato e posicionamento de letras, imagens). Nesta direção e comparando as palavras de Roberto, na entrevista, com as questões propostas por ele, poderíamos verificar que uma atividade escolar que explore estes recursos visuais dos anúncios publicitários é essencial para permitir que os alunos construam os sentidos veiculados por uma publicidade. Assim, os alunos podem compreender que um texto nesse gênero se organiza a partir do atraente, da imagem e do verbo para, através de uma leitura rápida, dinâmica e direta, fixar a mensagem. Pensando dessa maneira, e como Roberto afirma em seu MD, “o trabalho com a prática de leitura desse gênero proporciona aos estudantes a compreensão de que a linguagem visual presente nesses textos manifesta seu potencial semântico, especialmente porque as imagens, aliadas às palavras, têm alto-impacto e poder de convencimento”.

Já as perguntas presentes no conjunto que encaminha a análise dos *aspectos discursivos* apontam para o estudo dos recursos que podem ser classificados como “a argumentação e a ideologia”. Essas perguntas, da maneira como Roberto as apresenta, poderiam desencadear propostas de atividades para que se explore a construção dos argumentos presentes nos textos. Nas questões que exploram os aspectos discursivos, encaminha-se a análise tanto das imagens (verbais e visuais) que fazem parte da

textualidade e da construção argumentativa do texto que nem sempre estão explícitas, mas que são determinantes para o convencimento do público-alvo e, por isso, devem estar presentes em atividades educativas de análise do texto publicitário.

Por essa descrição e comentários, poderíamos perceber que, mesmo Roberto não modelizando didaticamente um objeto específico de ensino (um anúncio de chocolate, de macarrão, venda de um carro, de um apartamento, por exemplo), ele oferece sugestões para que se elementarize esse gênero para que as atividades educativas aconteçam mais significativamente. Em outras palavras, o projeto didático proposto por Roberto está assentado nos encaminhamentos das bases teóricas e metodológicas das DCELP e das leituras realizadas. Essa característica do projeto de Roberto demonstra que ele consegue estabelecer a TD e a didatização do objeto de saber, deixando ao cargo de outros professores a realização, a depender das intenções específicas e do contexto, a modelização didática.

Neste capítulo, apresentamos e analisamos trechos de entrevistas de Fernanda e Roberto que explicitam o que os motivou na escolha e organização dos temas/conteúdos presentes em seus MD. Ao fazermos isso, entendemos que ambos produzem materiais (Fernanda modelizando e Roberto sugerindo, por meio de um projeto didático, propostas de atividades) que se organizam a partir do estudo de gênero. A primeira, compondo atividades de leitura e escrita numa interface com o estudo da temática “adolescência e sexualidade” que pode ser depreendida do conto *Chapeuzinho Vermelho*. O segundo, sugerindo atividades de leitura para estudar o gênero propaganda/publicidade.

Pelos trechos das entrevistas foi possível perceber que Fernanda e Roberto partem de suas experiências no ensino e vão à busca da teoria, seja as sustentadas pelas DCELP ou as estudadas durante o curso PDE, para compor seus MD. Pela descrição (da estrutura geral do MD de Fernanda¹³⁵ e mais detalhado do Roberto¹³⁶) dos materiais,

¹³⁵ No próximo capítulo, quando analisarmos a transposição e a tentativa de modelização didática dos MD das cinco professoras, retomaremos com mais cuidado partes do MD de Fernanda.

¹³⁶ Detalhamos mais o MD de Roberto, porque não o retomaremos no próximo capítulo, pois ele sugeriu uma espinha dorsal de MD aos professores, mas não elaborou propriamente uma modelização didática que transformasse o objeto de saber em objeto de ensino.

verificamos que Fernanda explora textos diferentes e, ao mesmo tempo, interligados, para propor atividades para que os alunos compreendam o gênero conto de fadas e consigam produzir textos neste gênero para compor a coletânea de textos da turma. Já Roberto se preocupa com sugestões de atividades para a leitura de anúncios publicitários, proporcionando competências de visão crítica em relação às propagandas que circulam socialmente.

9 ATAR OS PONTOS: ANALISANDO E COMPARANDO AS ATIVIDADES

As discussões apresentadas nos Capítulos 7 e 8 apontam que os professores, ao produzirem MD, acessam em primeiro lugar os *saberes da experiência* – conhecimento da realidade social e da escola, do desenvolvimento de seus alunos, de encaminhamentos de ensino e aprendizagem que desenvolveram em outras épocas. Eles partem do conhecimento dessa experiência para escolher os temas/conteúdos que figuraram em seus MD para, só depois, buscar respaldo nas teorias estudadas e nos encaminhamentos dos documentos parametrizadores. Isso pode ter ocorrido, neste caso que estamos comentando, porque o professor se sente mais seguro em acessar e demonstrar um saber de que já se apropriou do que em produzir um MD com um saber que ainda está construindo, como é o caso de transpor para seu material as concepções teóricas e metodológicas das DCE que haviam chegado, em definitivo, às escolas paranaenses muito recentemente, pouco antes do início das atividades do PDE 2007/2008.

Pensando nisso, neste capítulo analisaremos mais especificamente algumas atividades e tarefas propostas por Paula, Eloísa, Sandra, Olívia e Fernanda em seus MD. Ao fazermos isso, queremos entender como as professoras, ao procederem a transposição didática, transformando um *objeto de saber* em *objeto a ser ensinado*, por meio da *modelização didática*, colocam em jogo os *saberes para ensinar* e os *saberes a ensinar* (HOFSTETTER; SCHNEUWLY, 2009) em favor do fortalecimento e da ampliação de suas “ferramentas” de trabalho, construídas ao longo de sua carreira. Os aportes teóricos que nos sustentam nessa análise são os de *didatização*, *modelização* e *transposição didática* apresentados e discutidos no Capítulo 3.

9.1 DE OBJETO DE SABER A OBJETO A ENSINAR

Nos Capítulos 7 e 8 vimos que os MD produzidos pelas professoras seguem características semelhantes em termos de proposição das atividades com os eixos de ensinosa serem explorados: as cinco propõem, a partir de diferentes textos, atividades de leitura; quatro (só não a professora Eloísa), em menor, ou em maior grau, indicam

atividades de produção escrita; Olívia, Sandra e Paula propõem também atividades de oralidade (debate e apresentação de trabalho); Olívia, Paula e Fernanda procuram, em alguns momentos, exercitar com os alunos exercitem os conhecimentos linguísticos¹³⁷.

Esses cinco materiais também seguem encaminhamentos diferentes: Eloísa, Olívia e Sandra preferem organizar as atividades por meio de temáticas e, para isso, aproveitam os assuntos veiculados nos textos para promover o estudo; Fernanda organiza seu MD por meio do estudo de gênero e também explora, ao presentificar/contextualizar o texto, a temática suscitada pelo conto *Chapeuzinho Vermelho* utilizado nas atividades de leitura; e Paula explicita conceitos teóricos sobre leitura, exemplificando-os e aplicando-os por meio de exercícios e, mesmo detendo-se mais no eixo de ensino da leitura, tangencialmente, encaminha uma pesquisa sobre saúde, temática presente em alguns dos textos presentes em seu MD. Isso nos levou a concluir que os materiais estão organizados em uma interface entre eixos-temática ou eixo-gênero, explorando com grande ênfase a leitura.

Assim, os objetos de saber, selecionados pelas professoras, ao serem didatizados seguem estruturas de elementarizações diferenciadas e as atividades são articuladas e alinhadas (GATINHO, 2006) também de maneiras diferentes. Essas diferenças demonstram que as discussões teóricas de língua/linguagem e metodológicas de ensino, especificamente de LP, chegaram às professoras de maneiras diferentes e foram interpretadas, (des)locadas e (re)alinhadas, também de diferentes maneiras e a depender dos *sabres profissionais* que elas foram adquirindo ao longo do exercício da profissão: os estudos, o contato com os alunos, a formação continuada, os diferentes encaminhamentos presentes nos documentos oficiais. Acompanhemos com mais detalhes a análise de partes de cada um dos MD das professoras Paula, Eloísa, Olívia, Sandra e Fernanda.

¹³⁷ Embora não haja especificamente o ensino da leitura, da escrita, da oralidade e dos conhecimentos linguísticos, as professoras proporcionam atividades que exploram esses eixos.

9.1.1 Paula e os atos de leitura

Paula, em “Espaços da leitura: processos utilizados na construção dos sentidos do texto”, aborda os processos de construção de sentidos que estão envolvidos no ato da leitura, apresentando, como vimos no capítulo 7, as definições de conhecimento prévio, leitura de mundo, inferência, previsão, contextualização, coerência de sentido e expressão da subjetividade, exemplificando-os e colocando os alunos para aplicá-los em atividades de leitura. Os textos utilizados são de gêneros variados e abordam assuntos diversos. Além disso, procura apresentar atividades de conhecimentos linguísticos, abordando rapidamente o processo de formação de palavras pelos usos de prefixos e sufixos. Para finalizar o MD, encaminha uma produção de texto.

Para demonstrarmos essa organização, apresentaremos dois conjuntos atividades propostas por Paula em seu MD. Vejamos:

ATIVIDADES PROPOSTAS POR PAULA – CONJUNTO 1

Caro leitor, há vários estudos que se preocupam em explicar como se processa o ato da leitura, visto que estamos partindo da ideia de que toda vez que consigo atribuir sentido ao texto estou, efetivamente, realizando uma leitura na sua forma plena. Entre esses estudos há os que se dedicam a estudar os processos utilizados na construção de sentido de um texto. Sabe como chamam esses processos? **Conhecimento prévio, leitura de mundo, previsão, inferência, coerência de sentido, expressão de subjetividade por meio do diálogo e da interação e contextualização.**

Vamos observar, caro estudante, como esses processos acontecem. Trataremos primeiro do conhecimento prévio. O **conhecimento prévio** abarca também a leitura de mundo e a previsão. Digamos que um determinado texto é dado para a leitura, primeiramente, você fixa os olhos no título “O retorno do patinho feio”, o que lhe vem à memória? Que esse texto deve tratar sobre uma personagem infantil que você ouviu ou leu em determinado tempo de sua vida. Ou seja, você faz uma introdução a respeito da ideia que será tratada. Nesse sentido, a leitura não lhe parece estranha, sugere algo familiar. Você já consegue prever que será uma narrativa, que o assunto envolve ideias melancólicas, discriminação, que o personagem principal é uma ave e outras previsões. Faz uma **previsão**, ou seja, induzir algo é um processo que se deriva do conhecimento prévio. Mas o que é conhecimento prévio? Como o nome já diz “prévio” é aquilo que você consegue “prever”. Explicando melhor: o conhecimento prévio é um conhecimento adquirido ao longo da vida. Ele envolve outros conhecimentos como o linguístico (de palavras, significados de palavras, expressões), o textual (gêneros textuais) e o conhecimento de mundo que pode vir de livros (enciclopédico) ou de experiências vividas daí o nome, também de leitura de mundo.

É por meio desses conhecimentos que o leitor consegue construir o sentido do texto. E porque o leitor utiliza justamente diversos níveis de conhecimentos que interagem entre si pode-se dizer com segurança que sem o engajamento do conhecimento prévio do leitor não haverá compreensão.

Vamos ler o texto abaixo e testar na prática como funciona o **conhecimento prévio** e a **previsão**. Leia o miniconto “O retorno do patinho Feio” lembrando de tudo o que você já pensou a respeito da história e depois conversaremos.

[Após o texto “O Retorno do Patinho Feio” seguem as seguintes atividades]:

1. o conhecimento das palavras ou expressões, como já dissemos, integra o conhecimento prévio. Destaque do texto palavras ou ideias que permitiram a você fazer previsões a respeito do texto.
2. Com que texto da literatura infantil o miniconto “O retorno do patinho feio” dialoga? Você lembra o desfecho do conto original? Em grupo, reconstrua a história original e registre em seu caderno.
3. Em que medida o seu conhecimento prévio contribuiu para a compreensão da leitura do miniconto: “O retorno do patinho feio”?

A ativação do conhecimento prévio é, então, essencial à compreensão, pois é o conhecimento que o leitor tem sobre o assunto que lhe permite fazer as previsões necessárias para relacionar diferentes partes discretas do texto num todo com sentido. Esse tipo de comportamento que o leitor ativa durante a leitura é um processo inconsciente do leitor proficiente (crítico).

Quadro 12: Atividades do MD de Paula - I.

O Quadro 12 apresenta a primeira atividade do MD de Paula. Nele, observamos que a intenção da professora é fornecer aos alunos informações sobre os processos de leitura, apresentando os conceitos e logo após aplicando esses conceitos em atividades nas quais testam (palavra utilizada pela professora quando encaminha atividade de leitura) a aprendizagem construída.

O primeiro parágrafo, ao iniciar-se com a expressão “caro leitor” (sublinhada por nós), demonstra que a interlocução estabelecida entre o que está sendo dito no material e o seu leitor, o aluno, é de um tratamento formal e procura informar, divulgar, com uma linguagem mais facilitada, os conceitos teóricos dos processos de leitura. Poderíamos dizer, a partir disso, que Paula exercitou a transferência das teorias estudadas, especialmente de Kleiman (1989), para o seu MD. A transposição didática, a modelização e a segmentação dos elementos do objeto de ensino se restringiram a divulgação dos conceitos para os alunos. O tom informativo e de divulgação fica mais explicitado quando Paula traz para sua fala o discurso de autoridade e afirma: “há vários estudos que se preocupam em explicar como se processa o ato da leitura”.

Após essa breve introdução e apresentação dos nomes que cada processo de leitura recebe, o texto de Paula muda de tom e deixa de ser informativo e passa a ser mais didático. O interlocutor deixa de ser “leitor” e passa a ser “estudante”: “caro estudante”. A

partir desse ponto, o texto, em estilo de docência, expõe o conceito de conhecimento prévio. Essa exposição acontece de maneira a proporcionar aos estudantes a aquisição do domínio do conceito, ou seja, que eles consigam compreender, por meio dos exemplos oferecidos pela professora, o processo de leitura que está sendo apresentado no MD. Além disso, procura-se demonstrar que o conhecimento prévio que se aplica à leitura de um texto advém do conhecimento que se adquire ao longo da vida, envolvendo questões linguísticas, intelectuais, contato com outros textos e as experiências de vida.

A estrutura escolhida por Paula para apresentar o discurso, a partir do segundo parágrafo, também chama a atenção. Ela opta por produzir um texto que, ao articular a explicação no par pergunta-resposta, vai tentando explicar o seu objeto de ensino: o conceito de conhecimento prévio e de previsão.

A atividade que se segue a explanação da professora está organizada a partir de três tarefas e encaminha os estudantes a “testarem” a absorção dos conceitos explicitados. A questão (1) tem por objetivo solicitar a localização de elementos que comprovem que para entender um texto, o leitor dispõe de conhecimentos prévios que lhes permitem entender que a compreensão da leitura está relacionada às possíveis previsões que o leitor faz acerca do texto. No caso desta questão, espera-se que os estudantes comprovem que a temática do texto “O retorno do Patinho Feio” é previamente acessada pelos conhecimentos que eles têm do texto “O Patinho Feio”. A questão (2) procura reforçar o exercício que os alunos desenvolveram na primeira e, com isso, provar suas previsões sobre o texto, solidificando, assim, a absorção do conceito ensinado. Para isso, os estudantes são convidados a nomear e reconstruir parte da história que foi acionada, rememorada a partir de seus conhecimentos prévios. Na questão de número (3), numa espécie de “conclusão e coroamento da aprendizagem”, solicita-se dos estudantes uma explicação comprovativa da importância do entendimento de conhecimento prévio na construção dos sentidos. Isso confirma a intenção da professora: “proporcionar que os alunos conheçam os conceitos dos processos que acontecem nos atos de leitura”, conforme Paula nos contou durante a sua entrevista.

Destacamos a seguir a parte final do MD de Paula. Comparando esta parte com a primeira acima, veremos que a estrutura privilegiada pela professora perpassa todas as atividades propostas. Nesta última, destaca-se a importância do processo de contextualização para a leitura e, ao final, encaminha-se a produção de um texto escrito. Acompanhemos:

ATIVIDADES PROPOSTAS POR PAULA – CONJUNTO 2

Você pensa, caro estudante, que já conheceu todos os processos que envolvem o ato da leitura? Está enganado, é por isso que a leitura não é uma atividade tão trivial. Outro procedimento que integra os processos utilizados na construção do sentido do texto é a **contextualização**. Contextualizar quer dizer, ver em que conjunto de circunstâncias o texto foi escrito, em que conjunto de circunstâncias o texto enreda o assunto para abordá-lo. Esse processo também depende de um conhecimento de mundo, de conhecimento de palavras, do conhecimento cultural do leitor, se relaciona com a circunstância histórica, política em que o texto foi produzido, pois o autor também é uma pessoa que vive em sociedade e sofre influências do meio social. A **contextualização** de um texto também está relacionada a aspectos relevantes como: título, nome do autor, fonte em que aparece escrito, data de produção ou publicação, imagens, cores, suporte de publicação, gênero e outros. Antes da leitura, propriamente dita, é importante que você leve em consideração todos esses elementos. Leia o fragmento do texto abaixo e procure observar como esse processo funciona, veja: se você vai ler um texto que trás por título “Vide Bula”, onde, costumeiramente, você encontra essa frase escrita? Ah! Em embalagens de medicamentos. Por que aparece essa frase nas embalagens? Para as pessoas consultarem a bula, folha impressa que acompanha o medicamento dando informações medicamentosas, e assim se informarem a respeito do medicamento.

A nossa mente a esse ponto já acionou o seguinte conhecimento: a bula é um texto informativo que traz, geralmente, um vocabulário que não faz parte do nosso cotidiano, sendo, portanto, um vocabulário farmacológico, que não é muito fácil a leitura. Nesse momento, você já conseguiu contextualizar o texto pela expressão “vide bula” e fazer algumas previsões sobre o que vai ler. Mas, ainda posso lançar mão de outras informações. Vou observar o seu autor e encontro outras informações, veja: Luiz Fernando Elias, que é cardiologista e, que nas horas vagas é cronista. Cardiologista e cronista. A palavra cronista me leva a pensar que vou ler uma crônica, ou seja, vou ler um texto literário. Então agora, você pensa: “se vou ler um texto literário com o título: ‘Vide Bula’ que foi escrito por um cardiologista que também é cronista, só pode ser uma mistura de gêneros e de palavras, mas algumas serão, evidentemente, não muito fáceis de compreender”. Então vamos ao texto e vejamos se você conseguiu fazer uma contextualização, e observe que o texto segue a estrutura de uma bula, não apresenta parágrafos.

[Após o texto “Vide Bula”, seguem as atividades]:

1. Que conhecimentos, além dos mencionados, são necessários da parte do leitor para compreendermos os sentidos do texto?
2. Podemos dizer que o que chama a atenção no texto é a criação de um “código específico” criado por seu autor que possibilita elaborar um “diagnóstico” sobre a política brasileira. Que código é esse?
3. Explique, a partir de sua compreensão, como são formadas as palavras que nomeiam as drogas.
4. Consulte os processos de formação de palavras e identifique por qual processo os nomes das “drogas” são formados.
5. Utilizando o mesmo processo de produção apresentado pelo texto lido e para expor no mural do pátio do colégio, produza o seu “Vide Bula”, criando novas “drogas” para curar o país.

Quadro 13: ATIVIDADE DO MD DE PAULA - II

Essa parte do MD, como a anterior, apresenta-se com a mesma estrutura expositiva, em que a professora explicita para os alunos as definições de contextualização, outro elemento que faz parte do processo de leitura. O estilo do texto de Paula continua semelhante ao encontrado no primeiro trecho analisado. Ela vai mostrando para os alunos o que é o processo de contextualização e como ele acontece no momento da leitura: “(...) ver em que conjunto de circunstâncias o texto foi escrito, em que conjunto de circunstâncias o texto enreda o assunto”. Ao fazer isso, a professora parece demonstrar aos alunos que para ler é importante estar atento, tanto a elementos periféricos (nome do autor, onde e quando o texto foi escrito e publicado, a que gênero pertence o texto), quanto a elementos constitutivos do texto (imagens, cores e, acrescentaríamos, tamanho de letra, distribuição do texto no suporte e outros elementos gráficos). Paula, ainda, afirma que o grau de contextualização que um leitor pode fazer em um texto depende do conhecimento de mundo e de outras leituras, ou seja, quanto maior for o repertório do leitor, mais profunda e significativa para a compreensão do texto lido será a contextualização feita.

Para exemplificar a parte da explanação do conceito, Paula apresenta aos alunos a possibilidade de leitura do fragmento da crônica “Vida Bula” e analisa, exemplificando o que discutiu. Essa maneira de Paula desenvolver as atividades e a linguagem empregada segue o mesmo estilo de docência desenvolvido em sala de aula: apresenta, explica e exemplifica o tópico e depois coloca os alunos para exercitar o conceito. Além disso, chama-nos a atenção o estilo empregado por Paula para se dirigir aos estudantes. Ela cria a estratégia de pergunta e resposta para, ao estabelecer com os alunos a interlocução

característica das interações em sala de aula, presentificar e elementarizar o objeto de estudo: o texto “Vide Bula”. Ou seja, o par pergunta-resposta, na escrita da própria professora, além de deixar o texto do MD com características de aula, antecipa, apresentando e confirmando para o aluno, o exercício que o leitor faz para contextualizar elementos importantes para a compreensão do texto a ser lido. Ou seja, como afirmamos no Capítulo 7, Paula utiliza-se do método dedutivo para ensinar a leitura, o que conflita com a própria base teórica que sustenta as suas discussões.

Após a explanação da professora, segue o fragmento da crônica para a leitura e os alunos respondem as atividades que se mostram como aplicação do que foi apresentado na prelação da professora. A questão (1), por exemplo, coloca os alunos para retomar o que foi explicado, procurando no texto outros elementos importantes que co-operem para a compreensão do que está sendo discutido pelo autor do texto. Essa questão, implicitamente faz referência ao vocabulário (“medicamento”, “cura”, “UTI”, “enfermo”, “moribundo”, “droga”, “tóxico”, “náuseas”, “efeitos colaterais”, “emplastro”, “fisiológico”; “Collorcaína”, “Pecelidona”, “Itamarina”, “Paumalufina”, “Pedemedebona”, “Orestequercina”, “Desoxidoproponainterferase”, “Tucanina Cacicóide”, “F. H. Caretozina”, “Zesserrinitrina”, “Mariocavose”, “A. C. Maldadezina”, “*in vitro*”, “*in vivo*”), presentes no texto “Vide Bula”. Este vocabulário mistura léxico que se referem à área da saúde, ligando-se a profissão do autor e os neologismos criados, ironicamente, para se referirem às “drogas” (no sentido pejorativo) que caracterizam (caracterizaram) os políticos que estavam à frente da administração público do país no início da década de 1990. A compreensão dessa estratégia do autor passa pelas condições que os alunos terão de contextualizar e comparar os vocábulos utilizados e criados com à situação política e econômica do país no início daquela época. Além disso, verificar que o sentido que esses vocábulos adquirem no texto está ligado ao título “Vide Bula”. Lembramos que a atividade é feita de maneira dedutiva, levando os estudantes a comparar no texto o exposto pela professora.

A questão (2) reforça a necessidade de contextualização dos vocábulos explorados em (1), mostrando que para entender a ironia presente no texto (“o Brasil é um

país doente” e os políticos são as “drogas” - que, por um lado, seriam o remédio e, por outro, a causa da “doença”), os alunos precisariam contextualizar as partes internas (os vocábulos) com o externo (a situação política do país na década de 90). Esta é uma questão de leitura que se tornaria interessante, pois permitiria que os alunos estabelecessem relações de comparação entre os vocábulos criados pelo autor com o contexto social, político e econômico que analisa e critica. No entanto, por estar presente em uma atividade também dedutiva de leitura, ela acaba servindo como testagem das explicações conceituais da professora.

Já as questões (3) e (4) fazem referência direta à estrutura das palavras (especialmente aos neologismos criados pelo autor) em relação à formação dos vocábulos utilizados no texto. Isso pode nos mostrar que a professora, aproveitando-se de elementos explícitos no texto – os neologismos - indica o estudo de um tópico de conhecimentos linguísticos, tentando articular o estudo da estrutura da língua com o estudo da leitura do texto. A maneira como a tarefa é apresentada encaminha os alunos para que isolem as palavras do contexto em que foram construídas e empregas e as analisem em termos de sua formação. A questão (3) solicita que os alunos expliquem, metalinguisticamente, “os processos de formação de palavras” utilizado pelo autor do texto, enquanto que a (4) encaminha os alunos para a confirmação, a partir da pesquisa em gramáticas, das explicações construídas por eles na questão anterior. Percebe-se, portanto, que há uma tentativa de estabelecer o estudo da língua articulado ao estudo do texto (PARANÁ, 2008). A maneira como as questões foram construídas nos permitiria interpretar que o objeto utilizado para o ensino – o texto – saiu da cena e, em seu lugar, entrou o tópico gramatical, o livro de gramática¹³⁸.

A questão (5) se constitui em uma atividade de produção escrita (a única proposta pelo MD de Paula). Ao encaminhar a produção escrita, nos mesmos estilo e estrutura da crônica lida, esta atividade se aproxima de uma paráfrase ou paródia do texto

¹³⁸ Geraldi, em 1984, já discutia que esta era uma prática (o texto como pretexto) muito comum nas atividades de ensino: o texto está presente nas aulas, mas, em muitos casos, ele é utilizado como um elemento para desencadear o ensino de outros elementos, o gramatical, por exemplo, que não a sua leitura.

original, em que os estudantes exercitarão, por um lado, de forma lúdica, a criatividade na criação de neologismos; e por outro, na possibilidade de, ao presentificar a temática do texto, analisar a situação econômica e política do país.

Um ponto a se destacar nesta atividade, é a indicação do espaço de circulação do texto (“expor no mural do pátio do colégio”). A atividade de escrita não se restringe a sala de aula ou à avaliação. Com isso, parece-nos que a professora tem a intenção de (re)significar a produção escrita dos alunos, demonstrando que Paula não será a única leitora/interlocutora dos textos produzidos, apesar de não haver ensino de escrita. Interpretamos, ainda, que essa atividade, a última do MD, assemelha-se a práticas muito recorrentes nas escolas, em que se encaminha a proposta de redação, mas não ensinava os alunos a redigir. Dito de outra maneira, os alunos escrevem, produzem textos seguindo “modelos” que foram utilizados nas atividades de leitura, não acontecendo, portanto, um “ensino formal e sistemático de escrita” (BUNZEN, 2006, p. 144).

9.1.2 Eloísa e a solidão

Em *Solidão, um mal da modernidade?*, Eloísa propõe uma discussão do tema “solidão”. Para isso, à medida que explora a leitura de contos de Dalton Trevisan, vai intercalando outros gêneros (letra de canção, poemas e fragmentos de textos filosóficos) que, em alguma medida, por meio da intertextualidade, tocam na temática discutida no MD. As atividades organizadas por Eloísa são de leitura e, como dissemos no Capítulo 7, estão organizadas de maneira a provocar nos alunos a reflexão sobre o assunto suscitado pelos textos. Acompanhemos, abaixo, como algumas dessas atividades estão organizadas:

ATIVIDADES PROPOSTAS POR ELOÍSA – CONJUNTO 1

Dalton Trevisan, escritor paranaense, um dos mais brilhantes contistas da atualidade, trata de temas sociais com muita perspicácia e criatividade. Um dos temas abordado pelo autor, com muita sensibilidade em suas narrativas, é a solidão. A solidão como consequência do abandono, causada pela ausência de solidariedade, gerada por exclusão social ou por opção pessoal. Observe como o autor apresenta um momento de solidão vivido por um idoso:

[Após um fragmento do conto “Tarde de Verão”, o MD apresenta as seguintes questões para os alunos responderem]:

1. Quantos idosos são tratados em seus lares da mesma forma que este, como uma

“coisa” a ser lembrada?

2. O que as pessoas com necessidades de atenção especial pensam ou sentem quando são tratadas como “coisas”?
3. O que pensam essas pessoas das atitudes de outras, que estão em plena atividade, cheias de vigor?
4. Como enfrentaríamos tal situação: sendo alguém que precisa receber cuidados de outros em tempo integral?

Quadro 14: Atividades do MD de Eloísa - I

A proposta de atividade transcrita acima é um exemplo de como Eloísa organiza o seu MD. As propostas de atividades são sempre precedidas de um ou dois parágrafos que fazem uma explanação geral sobre o tópico a ser discutido, ou sobre o autor do texto que será lido, ou, ainda, sobre o assunto que as questões desenvolverão com mais ênfase, numa tentativa de presentificar o objeto a ser estudado.

A análise dessa atividade pode nos mostrar que as questões elencadas estão desenvolvidas de maneira a aproveitar o assunto do texto como um elemento desencadeador do debate. Nesse caso, os alunos, motivados pela história contada no enredo, vão discutir e relacionar experiências que conhecem em suas vidas e que, por ventura, têm ligações com o que é abordado no texto. Essa forma de trabalhar a leitura, que é recorrente e perpassa quase todas as atividades propostas por Eloísa, está sustentada em uma concepção de leitura que privilegia o conhecimento de mundo do aluno e o coloca em diálogo com a temática apresentado pelo texto. Ou seja, as quatro questões produzidas pela professora tocariam no que poderíamos chamar, a partir das discussões de Smith (1989, 1999[1997]), Goldman (1988[1976]) e Leffa (1996) de processo *descendente* (*top-down*) de leitura. Neste, o leitor é convidado a fazer uso de seus conhecimentos linguísticos, enciclopédicos, de mundo (no caso dessa proposta de leitura de Eloísa), para estabelecer e/ou discutir, relacionando com seu contexto, o(s) significado(s) do tema do texto, ou mais especificamente, no caso das questões propostas por Eloísa, relacionar o assunto do texto com fatos possíveis de serem localizados no contexto social dos alunos. Estamos entendendo, nesta situação em específico, que o texto é um instrumento que entra para a atividade com a função de “acionar” lembranças, acontecimentos vivenciados ou conhecidos dos alunos, para sensibilizá-los com os fatos ocorridos na sociedade

As questões propostas por Eloísa procuram colocar os alunos em contato direto com o texto para que estes levantem hipóteses sobre a temática e discutam o que eles sabem sobre a vida ou a experiência de idosos que viveram ou vivem em situações semelhantes ao narrado no conto de Trevisan. Eloísa, nessas atividades, prioriza o processo de leitura em que se usam as experiências pessoais para discutir e/ou responder ao que foi lido. Poderíamos concluir, então, que o texto de Trevisan estaria sendo utilizado como um objeto que adentrou a sala de aula para fornecer aos estudantes um pretexto para comentários, análises de acontecimentos sociais – a solidão vivida por algumas pessoas.

Outra categoria de atividades que localizarmos no MD de Eloísa é a tentativa de estabelecer uma relação mais próxima entre leitor e texto. Neste caso, as atividades procuram, ao discutir a temática, colocar os alunos em contato mais estreito com o texto e com o que se discute e se relata no conto. Acompanhemos um exemplo desse gênero de atividade:

ATIVIDADES PROPOSTAS POR ELOÍSA – CONJUNTO 2
A atividade de leitura nos permite visualizar nos textos, o que pensam e sentem as pessoas em determinadas situações de solidão, sentir seus dramas, compreender seus sentimentos, entender os desconcertos do relacionamento humano. Leia o conto e comprove as afirmações:
[Após a leitura do conto “Às três da manhã” a proposta de atividades é a seguinte]: Neste texto temos uma personagem ocupando-se com pequenas tarefas domésticas para evitar pensar, sentir a solidão. Releia-o e procure descobrir as respostas para as seguintes questões:
<ol style="list-style-type: none">1. Percebe-se que ela tem uma angústia muito grande. Por que a preocupação com o trabalho? O que ele significa para ela?2. Por que os retratos da parede chamariam por ela?3. Ela não vive só na casa, tem família: marido e filhos. O que ela realmente teme?4. Ao final, ela diz sentir-se salva. Do que ela se salvou?5. Por que a preocupação com os pardais, o ratinho, o pessegueiro? Qual o significado deles no texto?

Quadro 15: Atividades do MD de Eloísa - II

A introdução, texto de Eloísa que precede o conto e as questões de leitura, pode nos levar a interpretar que ela está tratando o texto literário e a situação vivida pela personagem como se fosse um texto de outro gênero, em que a opinião do autor demonstra ao leitor, pelo texto, seus sentimentos, sua solidão. Pois, a afirmação “A atividade de leitura

nos permite visualizar nos textos, o que pensam e sentem as pessoas ...” parece tomar a situação e o clima de solidão, que o narrador construiu para enredar a personagem do texto em estudo, como sendo a exteriorização do pensamento e dos sentimentos de uma pessoa (do autor, possivelmente) em um texto que não tenha as particularidades de um texto literário. Ou seja, essa preparação para a leitura, que estamos entendendo como a presentificação da atividade, encaminharia os alunos para uma comparação direta entre o vivido pela personagem ficcional e o vivido por alguém na sociedade.

Numa outra direção, as questões propostas para a interpretação do texto procuram colocar o leitor em contato mais direto com o texto, diferentemente das questões propostas na atividade anteriormente analisada. A resposta que os alunos, possivelmente, darão a cada uma das questões dependerá de maior integração entre eles e os elementos do texto (o aluno cria hipóteses e para comprová-las precisa voltar-se para partes, elementos mais específicos do texto). Para isso, o conhecimento prévio do leitor é mobilizado, em diálogo com o tema abordado no contexto, para que as respostas sejam formuladas.

A parte inicial do enunciado da atividade (*“Neste texto temos uma personagem ocupando-se com pequenas tarefas domésticas para evitar pensar, sentir solidão”*) resume o enredo do conto e procura acionar, juntamente com o título *“Às três da manhã”*, o conhecimento prévio dos alunos, para que eles levantem hipóteses para cada uma das questões que só podem ser respondidas a partir da trama presente no enredo do conto. Ou seja, as respostas para as questões precisarão levar em consideração tanto o papel do leitor, suas expectativas e conhecimentos, quanto o papel do texto, sua forma e conteúdo (KLEIMAN, 1992). Por exemplo, as questões (1) e (5) só serão respondidas se o aluno conseguir entender a maneira metafórica com que o autor conta a vida angustiada e angustiante da personagem. Além disso, é necessário que o leitor perceba como o autor vai enumerando as atitudes, o comportamento e o relacionamento da personagem com os elementos (trabalhos manuais, o camundongo, o pessegueiro, os quadros na parede etc.) presentes no texto, comparando-os com o comportamento e/ou com a vida de pessoas fora da ficção e que denotam a fuga da solidão, por um lado, ou a fuga de si próprios, por outro.

As questões (3) e (4), por mais que pareçam ter respostas explícitas no texto, exigem que os alunos interpretem *o que e como* o autor vai construindo a trama para permitir ao leitor entender os medos da personagem e a solidão que sente, mesmo vivendo com a família. O mesmo acontece com a questão (2), na angústia e no medo de sentir-se só, a personagem parece ouvir a voz que vem dos retratos de seus antepassados. Essa ideia não está explícita no texto. Então, para responder a esta pergunta, os alunos também necessitarão construir previsões, fazer inferências a partir do que é apresentado e discutido no texto.

Nesta direção, podemos dizer que esta última proposta de atividade de leitura aponta para a necessidade do estabelecimento de um diálogo maior e mais efetivo do leitor, que precisa compreender as metáforas e preencher as lacunas deixadas pelo autor, com o texto, que carrega informações não explícitas. Além disso, entendemos que a construção dessas questões, por mais que estejam relacionadas com a temática geral do MD, não explorando outras questões de cunho mais literárias (a linguagem, o estilo, as posições ideológicas, etc.), se voltam especificamente para a leitura do texto não estabelecendo, portanto, tantas relações externas a ele.

A análise desses dois exemplos de atividades propostas por Eloísa pode nos mostrar que esse MD, ao modelizar as atividades didáticas, percorre concepções de ensino e de leituras diferentes. Por um lado, as atividades propõem o estudo do texto, proporcionando aos alunos uma aproximação maior entre leitor e texto e por outro o texto é utilizado como um elemento facilitador para a discussão de ideias, temáticas e análises de alguns acontecimentos sociais e de conhecimento dos alunos.

9.1.3 Sandra e o papo de adolescente

A professora Sandra propôs, em *Papo de adolescente*, atividades que exploram o tema adolescência (mudanças envolvidas físicas e psicológicas que ocorrem nessa fase da vida) e, para isso, utiliza-se de questões de leitura a partir de vários gêneros: canção, obra de arte, dados estatísticos e textos da própria autora que procuram explicar, reflexivamente do ponto de vista da professora, a temática apresentada no MD. Como vimos no Capítulo 7,

pelos trechos da entrevista, a intenção de Sandra era focar em atividades de leituras para melhor desenvolver as capacidades de interpretação e de criticidade dos alunos; na descrição geral do MD, observamos que as propostas de atividades giraram em torno da leitura de múltiplas semioses (canção, reprodução de obra de arte), na produção de textos escritos para serem disponibilizados em um *blog* e na realização de um debate.

A opção da professora Sandra foi a de construir um MD com linguagem mais descontraída e próxima do falar dos adolescentes. Segundo a própria professora, essa característica deixa o material “menos denso e mais simpático”, atraindo a atenção dos alunos para o tópico estudado. A atividade apresentada, no exemplo abaixo, reitera essa ideia, acompanhemos:

ATIVIDADES PROPOSTAS POR SANDRA – CONJUNTO 1

Todo adolescente que se preza curte música, ela faz parte da vida da gente. Podemos começar nosso trabalho de leitura com uma canção. Que tal? Você conhece uma banda de rock dos anos 80 chamada Engenheiros do Hawaii? Eles fazem sucesso até hoje. Começaram a tocar em 1985, nos festivais da Universidade em Porto Alegre. O nome da banda foi escolhido para “zoar” com os estudantes do curso de Engenharia que usavam bermudas de surfista. Ouça em sala junto com o professor e seus colegas. Acesse o site: <www2.uol.com.br/engenheirosdohawaii/index2.htm>.



Tudo bem, galera? Por causa do lance dos direitos autorais, não é possível colocar a letra da canção aqui. Acesse o site dos Engenheiros e vamos curtir esse som! “Hei, mãe! Eu tenho uma guitarra elétrica...”

Que terra de gigantes é esta? Nada a ver com contos de fadas ou filmes de realismo mágico. Para explorar esta terra de gigantes precisamos dar um passo de cada vez:

1. O texto fala em “propaganda de refrigerantes” e “terra de gigantes”, na quarta, na sexta e na última estrofe. Daí vem a ideia de consumismo, marketing, poder econômico das grandes empresas, etc.
 2. Ao falar que o “mundo é uma ilha há milhas e milhas de qualquer lugar”, na terceira e na nona estrofe, a gente se lembra do nosso mundo globalizado e cheio de problemas de difícil solução.
 3. “... eu tenho uma guitarra elétrica/Durante muito tempo isso foi tudo que eu queria ter/Mas, heii mãe/ Alguma coisa ficou pra trás...” Quer dizer que, a guitarra elétrica tão sonhada na infância, não serve mais, perdeu o sentido na juventude.
 4. Na última estrofe temos: “Nessa terra de gigantes/Que trocam vidas por diamantes”. Entender o sentido aqui é muito fácil! O valor do dinheiro é maior que o valor da vida. Você já deve ter ouvido falar que, por dinheiro, o homem mata, desmata, corrompe, polui, destrói e se acaba...
- Pensando assim, já conseguimos levantar ideias importantes que o texto traz. Respondendo as questões a seguir, poderemos melhorar ainda mais a nossa leitura. Vamos lá? Responda no caderno.

ATIVIDADE SOBRE O TEXTO

1. No texto, um jovem fala a respeito de seu modo de pensar e atitudes: seu comportamento de antes e de hoje. Qual é a diferença? O que significam essas mudanças?
2. É própria da juventude a força da contestação. A imagem da juventude numa propaganda de refrigerantes tem valor negativo dentro do texto. Por quê?
3. Esta é uma banda de *rock* tocando uma canção que fala de juventude, guitarra elétrica, mas a melodia é calma e a guitarra é silenciosa. O que isso tem a ver com as ideias da letra?
4. “Não quero ver meu rosto antes de anoitecer”, o que isso significa? Qual é o motivo desse comportamento?

Quadro 16: Atividades do MD de Sandra - I

As atividades apresentadas no Quadro 16 demonstram, na primeira parte, a preocupação da professora em presentificar o objeto de estudo: a canção. Sandra faz essa presentificação explicitando um pouco da história da banda Engenheiros do Havaii, autora e intérprete da música “Hei mãe! Eu tenho uma guitarra elétrica”. Poderíamos interpretar que, por essa maneira de iniciar as atividades, a professora demonstra certa preocupação em aproximar os leitores (alunos) do texto que será lido e ouvido (no caso da música). Nessa parte, ainda, podemos observar duas questões: a primeira diz respeito à expressão “zoar”, típica do falar adolescente da contemporaneidade para se referir a uma brincadeira, um deboche, utilizada pela professora para explicar aos alunos os motivos da banda ter o nome de “Engenheiros do Havaii”; a segunda se refere à ilustração (uma garotinha com o estereótipo de adolescente que, por meio do balão, fala com os alunos. Nessa fala, também, chama-nos a atenção as expressões “Por causa *do lance* dos direitos autorais (...) e vamos *curtir esse som*”, típicas dos adolescentes e jovens, colocadas num contexto mais sério e sisudo que é a discussão dos direitos autorais. A nosso ver, a professora, talvez, intuitivamente, aproveitou-se da dificuldade que ela teve com a construção do material (não pôde colocar a letra da música porque teria problemas com os direitos autorais do texto) para trazer uma informação, embora não explícita, importante para os alunos: o uso indevido do texto de outras pessoas. Essa estratégia da professora pode ser interpretada por dois ângulos: um, pelos puristas da língua, que criticariam a colocação dessas expressões não padrão em um material didático, como sendo um desserviço à educação; outro, como sendo uma forma, como já dissemos acima, de discutir assuntos mais sérios de uma

maneira mais descontraída. Além disso, parece-nos que não houve intenção da professora em explorar, de forma mais explícita no MD, toda discussão, especialmente dos direitos autorais, apenas aguçou a curiosidade dos alunos para que fossem pesquisar ou até perguntar para o professor a respeito do tópico apontado. Ainda nessa direção, é necessário ressaltar que a professora teve o cuidado de não ferir os direitos autorais e encaminhou os alunos para que visitassem o site da própria banda e, de lá, ouvissem a música que seria estudada.

Já na segunda parte do texto explicativo, encontramos uma apresentação topicalizada de uma possível interpretação da temática da canção. Parece-nos que a intenção da professora foi a de apresentar, sob seu ponto de vista, um direcionamento para a leitura dos alunos, deixando o texto mais acessível e chamando a atenção para pontos específicos que ela pretendia discutir na sequência da atividade. Essa maneira de proceder reitera o que Sandra nos disse na entrevista: “*meu material foi pensado para alunos que apresentam dificuldade de leitura*”. Então, esse momento de “tradução” do texto não pode ser interpretado só como uma maneira de tirar dos alunos a chance de construir uma ideia a respeito do texto, mas também como um elemento que aciona o conhecimento prévio dos alunos, tornando-se um facilitador na resolução das tarefas de interpretação que são apresentadas na sequência, tanto é que a chamada para atividade já indica isso: “*Pensando assim, já conseguimos levantar ideias importantes que o texto traz (...)*”.

As questões de interpretação do texto, pela forma como estão organizadas, demonstram que para respondê-las, os alunos necessitam estabelecer relações mais próximas com o texto: levantar hipóteses e confirmar com passagens do próprio texto. Ou seja, neste caso encontramos atividades que proporcionam aos alunos um diálogo entre eles, seus conhecimentos prévios, de mundo e discussões realizadas pela professora no MD, e aquilo que o texto apresenta em sua temática. Por exemplo, as questões (1), (2) e (4).

A questão de número (3) exige dos alunos uma leitura do som da guitarra utilizado na composição da música, relacionando a melodia calma e a guitarra silenciosa (um paradoxo para a guitarra elétrica) com o tema discutido no texto. Essa comparação permitirá que os estudantes entendam, por exemplo, a crítica feita, por meio da letra da

canção, não valorização dos artistas, em especial dos músicos. Essa crítica está representada pela melodia calma, melancólica, quase triste da música e do som da guitarra, que estão representando, de certa forma, a decepção de um garoto que, na juventude, conseguiu realizar um sonho de infância: ter uma guitarra elétrica, ser artista, mas que não alcançou o reconhecimento e a valorização merecidos. Nesta direção, a professora proporcionou aos estudantes uma leitura multimodal, que se expande para outros campos que não o “somente da escrita” (ROJO, 2009, p. 107).

Nesta mesma linha de intenções, o MD vai articulando atividades para desenvolver nos estudantes capacidades da leitura de outras semioses. Para isso, Sandra propõe, também, o estudo da reprodução da tela “Puberdade”, do pintor norueguês Edvard Munch. Acompanhemos a organização dessa atividade:

ATIVIDADES PROPOSTAS POR SANDRA – CONJUNTO 2

Vamos conversar melhor sobre isso a partir da leitura de uma tela do pintor norueguês Edvard Munch, pintada em 1893, Puberdade.

Beleza, pessoal? Observem atentamente a tela junto com seu professor. Ela está inteiramente disponível no site:
<<http://carosamigoerra.com.br/.../pintores053.asp>>
Aproveitem para pesquisar mais sobre Munch. O cara tem muitas outras telas legais.
Bom trabalho!



Atividades

1. Na pintura, o artista usa as cores, as linhas, a luz e a sombra sobre uma tela para criar o seu texto. Ele pode criar uma cena concreta, isto é, próxima do mundo real ou abstrata. Nesta obra de Munch sobre a puberdade, vemos uma adolescente como figura central. Que significação esta escolha traz para o texto?



2. A puberdade é um período de transição. Esconda a parte superior da tela e depois a parte inferior e observe-as separadamente. O que você percebe quanto ao corpo retratado?
3. As mãos cruzadas revelam vergonha ao esconder o corpo nu na parte de baixo, por que na parte de cima não há a mesma preocupação de esconder?



4. A cor dos lençóis é contrastante dentro do quadro. O que poderia simbolizar esta brancura?
5. As transformações da puberdade são inevitáveis. Na postura da menina, o que demonstra essa aceitação do inevitável?
6. Transformações como as da puberdade, que não têm volta, e que não podemos controlar, podem trazer incerteza, insegurança e medo diante do novo. Como o pintor fez para tornar visíveis estes sentimentos?
7. Tem-se a impressão de que a garota descobriu-se diferente e nos olha assustada. É um olhar perturbador. O que este olhar nos diz?



8. Hoje, os jovens estão iniciando sua vida sexual cada vez mais cedo. Você saberia dizer quais são as causas e as consequências deste comportamento?
9. Na sua opinião, que tipo de sentimentos a puberdade provoca nos adolescentes. E a sociedade,

como vê esta fase? Qual é a melhor forma de encarar essa nova realidade?

Quadro 17: Atividades do MD de Sandra - II

Esta atividade de leitura da tela de Munch é precedida de um texto da professora Sandra que discorre sobre as mudanças físicas, psicológicas e comportamentais acontecidas como os adolescentes nessa fase da vida. As palavras de Sandra procuram preparar os alunos para a atividade, presentificando o objeto de estudo. Após a prelação de Sandra, o MD apresenta a ilustração de um garoto falando, por meio do balão, com os alunos e convidando-os a conhecer outras obras do artista. Na fala do personagem, encontramos o uso de expressões típicas do falar dos adolescentes (“Beleza, pessoas?” e “o cara tem”) para estabelecer contato direto com os alunos. Entendemos que a primeira expressão está sendo utilizada, ao mesmo tempo, para criar e fortalecer a interlocução entre o conteúdo que será apresentado e o aluno que irá estudá-lo; a segunda, “o cara tem”, ao se referir a Munch e a sua produção artística, procura romper com uma possível distância que, em grande parte, se cria entre as artes, o artista e as pessoas que, a depender do contexto social, da idade, do gosto pessoal, não estão ligadas a essas manifestações culturais e, por isso, não apresentam com muita frequência a prática da apreciação de obras de arte, a pintura, especialmente. Parece-nos que esta é uma estratégia utilizada pela professora para engajar os estudantes na atividade e despertar neles a vontade de conhecer outras manifestações artísticas.

Na sequência da atividade, observamos que a maioria das questões (1), (2), (3), (4), (5) e (7) procura explorar a semioticidade (cores, linhas, luz, sombra, imagens, posição da personagem) da tela e suas relações com o conteúdo temático explorado pelo MD. Ao analisarmos essas questões, encontramos elementos que nos permitiriam dizer, também, a exemplo da atividade anterior, que o MD de Sandra está fortemente marcado pelos estudos realizados e pela orientação que recebeu durante o PDE, como ela nos afirmou: “*meu professor orientador orientava em semiótica greimasiana [...] então, meus principais temas eram a semiótica greimasiana [...]*”. A participação do professor-orientador de Sandra, na indicação das leituras, se assemelha ao caso de Paula. No entanto, Sandra, diferentemente de Paula, realiza, nesta proposta de atividade, a transposição didática, tanto da teoria

estudada, quando do objeto de saber, transformando-o em objeto de ensino. Ou seja, a *modelização didática* proposta por Sandra no MD, transforma os conceitos teóricos e *elementariza* o objeto, propondo tarefas de maneira a criar estratégias de leitura da tela “Puberdade”.

Além disso, as questões (6), (8) e (9) procuram estabelecer relações entre a temática estudada no texto e o contexto social dos estudantes. A questão (6), em sua primeira parte, sintetiza fatores de mudanças físicas que ocorrem com os adolescentes no período da puberdade e remete essa compreensão ao diálogo com o que é mostrado pela tela, ligando, portanto, o conhecimento prévio, externo, de mundo dos alunos com o que se apresenta na tela. E as questões (8) e (9) procuram relacionar o que foi discutido na leitura da imagem com o que se observa fora do dela, na vida dos estudantes, estabelecendo, assim, uma relação texto-contexto.

Para finalizar seu MD, Sandra propõe uma atividade de produção escrita. Nesta, os alunos são desafiados a produzir um texto para ser publicado em *blog*. A atividade, como veremos pela descrição, não sugere aos alunos se o texto poderá ser produzido em verso ou em prosa, mas informa que os alunos deverão expressar suas opiniões sobre a temática estudada e discutida ao longo das outras atividades presentes no MD. Vejamos como essa atividade de escrita está organizada:

ATIVIDADES PROPOSTAS POR SANDRA – CONJUNTO 3

Escreva um texto para ser postado em *blog*. O assunto você já sabe, é claro! Fale das suas descobertas a respeito da adolescência e da juventude. Expresse suas opiniões, anseios, sentimentos. O *blog* (para quem ainda não sabe) é o diário do século XXI, tem fotos, vídeos e música, pode ser bisbilhotado à vontade, é comunicação virtual, é geração pontocom.

Quadro 18: Atividades do MD de Sandra – III.

A análise dessa proposta de produção de texto, aliada às demais que se apresentam no MD de Sandra, primeiramente nos permitiria afirmar que sua intenção maior é propor um estudo que desenvolva o multiletramentos dos alunos. Em todas as atividades,

a professora procura relacionar o estudo, leitura (a canção – letra e música -, a tela de Munch) e, agora, a produção¹³⁹, de textos multimodais.

Nessa direção, há três questões que necessitamos observar nesta atividade de escrita. A primeira observação centra-se na maneira como a atividade está organizada, especialmente a da produção escrita que, do ponto de vista da *modelização didática*, não se realiza por completo. Como na atividade de escrita proposta por Paula, encontramos, nesta de Sandra, a presença de encaminhamento para a realização da atividade, sem que aconteça o processo de elementarização do objeto para o ensino da escrita do texto (pede-se a produção mas não se ensina a escrita, por exemplo, pois a atividade se apresenta sem as especificações mais detalhadas das tarefas a serem realizadas pelos estudantes).

A segunda questão se refere ao conceito de *blog* apresentado na atividade. Em um primeiro momento poderíamos perceber que ele é compreendido como um gênero e em outro como um suporte. Quando a atividade diz: “*blog* (para quem não sabe¹⁴⁰) é um diário do século XXI, tem fotos, vídeos e música (...)” está assumindo a definição de *blog* como gênero. E por essa breve descrição de Sandra, entendemos que ela assume que o *blog* é, “do ponto de vista de sua *forma composicional*”, entendido como um “gênero complexo, composto por diversos *gêneros intercalados*¹⁴¹” (ROJO, 2006a, p. 576 – ênfases no original) – fotos, vídeos, músicas, poemas, textos de opinião etc. Como suporte (MARCUSCH, 2004, 2005), o *blog* é entendido, pela atividade proposta por Sandra, como

¹³⁹ Por mais que a tarefa indique que a produção do texto seja verbal, entendemos que, pela explicação da professora do que possa ser um *blog*, os textos dos alunos ao serem postados na *web* se tornarão multimodais.

¹⁴⁰ Com esta observação, Sandra faz menção ao trabalho de produção de *blog* que ela já vinha desenvolvendo com seus alunos. Sobre essa prática, durante a entrevista ela nos contou que: “eu desenvolvo com meus alunos um *blog*. Nele nós publicamos textos de autoria deles que são desenvolvidos em aulas, como também textos, poemas de outros autores e fotografias (...) neste *blog* nós também desenvolvemos debates de vários assuntos (...)”. Por isso, acreditamos que a atividade, nos moldes como foi proposta no MD, já é uma constante na prática de Sandra.

¹⁴¹ Rojo (2006a, p. 591), em nota, explica e exemplifica que um *gênero intercalado* é composto pela presença de outros gêneros que “mantém fronteiras nítidas e perceptíveis em relação ao texto em outro gênero no qual se intercala. Um exemplo clássico é o romance epistolar, onde cartas aparecem intercaladas no romance. No caso dos rótulos, gêneros vários – logomarca, *slogans*, listas, receitas, etc. – aparecem intercalados.”

um espaço para “postar textos”, servindo como uma espécie de “mural” de divulgação das produções dos alunos¹⁴².

A terceira diz respeito à preocupação da professora em tentar trazer para o seu MD, mesmo que a *modelização didática* não tenha atingido níveis mais profundos e que a linguagem verbal tenha sido pouco explorada, oportunidades para que os alunos lidem com diversas linguagens (verbal, não-verbal), ora separadamente (a leitura da tela), ora comparativamente (a leitura da canção) e exercitando a produção escrita *no/para o* meio virtual. Interpretamos que essa maneira de propor as atividades torna-se relevante do ponto de vista das possibilidades criadas pela professora para colocar os estudantes em contato com diferentes linguagens e assim possibilitar-lhes múltiplos letramentos (ROJO, 2009).

9.1.4 Olívia e os valores humanos e éticos

Olívia, em “Valores achados e perdidos”, aborda a temática dos valores éticos, utilizando-se de fragmentos de textos de diversos gêneros, como já apresentamos no Capítulo 7, propõe atividades de leitura e de produção de textos (escrito e oral¹⁴³) para discutir a temática geral do MD. Além disso, esboça, utilizando-se dos textos como pretexto, o trabalho com “sujeito e predicado” e “coesão e coerência”. Acompanhemos a análise mais detalhada de algumas atividades propostas por Olívia. Esta que segue abaixo é a primeira atividade presente no MD e está intitulada por “Biografias e troca de informações”, acompanhemos:

¹⁴² É interessante perceber que na intenção de publicização dos textos, estes não são vistos somente como uma atividade de circulação interna da classe e que teria a professora como principal interlocutora e servindo somente para a avaliação. Mas, essa proposta pode se configurar em possibilidades de outras interlocuções e, assim, propor aos alunos uma atividades que procura exercitar o uso da língua em outros cantos além da sala de aula. No MD de Paula, os textos iriam para o mural do colégio e no de Sandra, os textos vão para o *blog*, que pode ser entendido, do ponto de vista de como a atividade é proposta, como um “mural virtual”.

¹⁴³ O MD sugere atividades de apresentação de seminários e de debates. Por isso, entendemos, como também vimos no MD de Sandra, que há a proposição de produção de textos orais, embora não haja nessas atividades tarefas específicas que permitam aos alunos aprender o funcionamento e a realização dos gêneros orais propostos.

ATIVIDADES PROPOSTAS POR OLÍVIA – CONJUNTO 1

- a. Leia as informações histórico-biográficas abaixo relacionadas, observando atentamente importantes fatos que se desenrolaram na vida destes homens:
[aparece, topicalizados, fatos da vida de Einstein e Hitler].
- b. Forme pequenos grupos para que cada um deles busque textos biográficos sobre Einstein e Hitler e, posteriormente, marque uma data para que todos os grupos compartilhem as informações coletadas através de leituras e comentários.
- c. Proponha a seu(sua) professor(a) de História um diálogo sobre os motivos que desencadearam a Segunda Guerra Mundial e sobre as consequências por ela acarretadas, inserindo elementos biográficos de Einstein e de Hitler que incrementem a discussão.
- d. Após a interação, cada grupo deve fazer um resumo da biografia que trouxe para a sala de aula, a fim de que cada texto (ou pelo menos um parágrafo de cada um) seja visualizado pela turma toda através de um projetor. O objetivo principal é que os alunos observem se o resumo apresenta coesão e coerência textual e, se houver necessidade, reescrevê-lo colocando, coletivamente, a pontuação e os conectivos adequados à coesão e à coerência.

Quadro 19: Atividades do MD de Olívia - I

A análise desta atividade pode nos mostrar que a intenção da professora seria a de produzir, como já dissemos anteriormente, um MD que procura desenvolver nos alunos a capacidade de se expressar sobre a temática apresentada pelo texto. A primeira atividade (a) de leitura do texto exige apenas que os alunos leiam dois esquemas com informações sobre a vida de Einstein e Hitler para se familiarizar com alguns dos fatos (os selecionados pela professora) que ocorreram na vida desses dois personagens. A atividade serve, talvez, para motivar os alunos a desenvolver a pesquisa que é encaminhada nas atividades (b) e (d). Ou seja, a leitura, neste exercício, serve como elemento para despertar a “curiosidade” dos estudantes em relação à temática que será mais fortemente apresentada no decorrer do MD.

As atividades (b) e (d), ao proporem a pesquisa, apresentam-se como uma estratégia interessante para despertar nos alunos a busca pela informação. Essa estratégia se torna interessante porque procura colocar os alunos como protagonistas na construção de seu conhecimento e, ao mesmo tempo, mostra que os conteúdos escolares não são fragmentados e nem isolados em si nas disciplinas específicas, mas que podem ser trabalhados, aprofundados, ampliados quando aproximam diferentes conceitos de diferentes

disciplinas. Isto é, essas atividades, ao desafiarem os estudantes a buscar mais informações sobre os biografados e sobre suas participações no cenário histórico mundial, desenvolvem nos alunos a curiosidade tanto pelo tema proposto, quanto pela possibilidade de estabelecerem um diálogo entre os conteúdos desenvolvidos por professores diferentes em diferentes aulas e disciplinas curriculares¹⁴⁴.

A atividade (c), ao encaminhar a produção de texto escrito, exigindo que os alunos produzam um resumo, tem por objetivo principal, como está explícito no enunciado da questão, o exercício da escrita e da re-estruturação de textos por meio das noções de coesão e coerência textual. Mesmo não desenvolvendo o ensino do gênero resumo, entendemos que esta atividade procura proporcionar aos estudantes o exercício da sistematização de ideias, pois eles produzirão um texto que contemple, ao mesmo tempo, o conteúdo pesquisado por eles e o conteúdo da apresentação dos colegas. Esta atividade de escrita, a exemplo das propostas por Paula e Sandra, também se apresenta como indicação de escrita, mas não como ensino da escrita. O mesmo acontece com a proposta de atividade de coesão e coerência: propõe-se o exercício, mas não há o ensino do tópico.¹⁴⁵

A atividade a seguir, intitulada “Informação e Poesia”, é a sétima atividade do MD de Olívia e procura aproximar, estabelecendo a intertextualidade, dois gêneros de textos diferentes: o jornalístico (“Prós e contras da energia nuclear”) e a poesia (“Ainda há tempo”) por meio da exploração do tema comum aos dois textos – a energia nuclear. Essa atividade procura explorar a leitura, colocando os estudantes mais diretamente em contato com os textos, permitindo a comparação entre eles. Vejamos como isso acontece:

¹⁴⁴ É importante destacar que nessa ação, Olívia tenta estabelecer relações interdisciplinares, um item que é obrigatório, segundo o manual, na produção de um *Folhas*, como vimos no Capítulo 1. Percebemos que a sua compreensão de “interdisciplinaridade” (talvez por não estar claro no próprio manual como o professor deverá estabelecer essa relação) é remeter os alunos para conversar sobre a temática proposta por ela com o professor da disciplina de História e não ela, em sua aula, utilizando-se dos conceitos de outras áreas, explorar o objeto de ensino sob óticas diferentes.

¹⁴⁵ Poderíamos interpretar que a não presença do ensino da produção escrita do gênero resumo ou de atividades mais específicas de coesão e coerência se deva ao fato de Olívia preparar um MD para alunos com quem já vinha trabalhando em anos anteriores, nos quais, possivelmente, já desenvolvera essas atividades de ensino e, que agora, estaria apenas retomando a aprendizagem. No entanto, acreditamos ser importante que, no caso do uso desse MD por outros professores, os tópicos exercitados (escrita de resumo e o de coesão e coerência) sejam também ensinados por meio de outros exercícios.

ATIVIDADES PROPOSTAS POR OLÍVIA – CONJUNTO 2

- a. Podem ser ideias veiculadas pela sabedoria popular ou mesmo pelo conhecimento científico, não há impedimentos – tudo pode inspirar poesia e ser transformado em texto lírico. Levando esse comentário em consideração, leiamos, primeiramente, este texto informativo e sem caráter lírico, que foi extraído da revista “Nova Escola”, p. 13, de outubro de 2007:
[apresenta-se o texto “Pós e contras da energia nuclear”]
- b. Agora que tal fazer a leitura deste poema, pensando em que fato ele foi inspirado?
[apresenta-se o poema “Ainda há tempo”]
- c. Interpretação de texto:
 - A fim de responder algumas questões sobre o poema acima, leia atentamente o texto “Prós e contras da energia nuclear“ e, se for necessário, peça a colaboração de seu(sua) professor(a) de Física.
 1. A primeira e a última estrofe fazem referência a que famosa teoria de Einstein? O que esta fórmula tem a ver com o drama de consciência vivido por este grande cientista durante a segunda guerra mundial?
 2. A que tipo de conhecimento a autora se refere na segunda estrofe?
 3. A quarta estrofe menciona uma fonte de energia alternativa. Que energia é essa e a que serviria?

Quadro 20: Atividades do MD de Olívia – II.

A atividade acima, apesar de estar estruturalmente fragmentada, pode ser dividida em dois grupos: 1. a letra (a), com o comentário inicial (“Podem ser ideias veiculadas pela sabedoria popular ou mesmo pelo conhecimento científico, não há impedimentos – tudo pode inspirar poesia e ser transformado em texto lírico”), sem ter a pretensão de trazer conceituações teóricas, procura apresentar, sob o ponto de vista da professora, uma definição sobre o que seja escrever poesia e quais as temáticas que ela pode (re)apresentar. Com este comentário e com a indicação para a leitura do texto jornalístico, a professora intenta presentificar o objeto – o poema - que será estudado na atividade (b); 2. as letras (b) e (c), questões 1 a 3, procuram explorar a leitura e a interpretação do poema “Ainda há tempo” numa tentativa de intertextualidade (o texto em prosa e o em verso) e de interdisciplinaridade (LP e Física).

A atividade (c) e suas subdivisões se voltam especificamente para a leitura do texto em verso. As questões propostas têm por objetivo proporcionar aos alunos a oportunidade de relacionar o conteúdo presente nas estrofes do poema com a temática

explorada tanto no texto da atividade (a), quanto nas discussões sobre a biografia de Einstein que foram feitas no início do MD. Há, aqui, a presença de uma atividade que, ao retomar as discussões anteriormente apresentadas, estabelece a intertextualidade e a ligação da temática explorada em todo material. Percebemos que essas atividades (letra (c), questões 1, 2, e 3), mesmo ficando no plano da exploração da temática, voltam-se mais para o texto e para a relação estabelecida entre o seu conteúdo, suas partes e as ideias gerais que motivaram a produção do poema. Nessa direção, é possível dizer que há neste último conjunto de questões, se comparados aos outros apresentados no MD e a que foi analisada mais acima, uma intenção maior em explorar os textos que lhes servem de base.

Os comentários acima demonstram que Olívia, ao organizar o seu MD, propõe mais um esquema de propostas de atividades didáticas do que a modelização de objetos de ensino. Ela transpõe os objetos de saber (os textos em diferentes gêneros) para o seu material, que poderia ser caracterizado como um esquema propositivo de atividades (algumas mais *didatizadas* – as tarefas estão mais claras, mais precisas e encaminham os estudantes a determinada ação, outras menos – apenas comentando o que é para ser desenvolvido). Ou seja, entendemos que o MD de Olívia ficou em uma tríplice fronteira: apresenta o deslocamento dos objetos de saber de um espaço a outro (TD), elabora-se um esquema didático (didatização) e, em algum grau, acontece um ensaio de elementarização dos objetos na *modelização didática*. Diante disso, poderíamos dizer que estamos frente a um MD que demonstra que a professora-produtora mobiliza os saberes de sua experiência. Assim, ela procura propor atividades a partir dos conhecimentos que já domina (o trabalho com a sensibilização, com a tentativa de criação de consciência cidadã e ética nos alunos) e, por isso, tem mais segurança para explorar. Nessa direção, o MD de Olívia demonstra que ela organiza atividades a partir da recuperação de práticas que já vinha desenvolvendo em suas atividades profissionais.

9.1.5 Fernanda e o conto de fadas

Fernanda propôs o MD “Gêneros discursivos: um diálogo entre leitura e escrita – o conto de fadas” composto por atividades de leitura e produção de textos verbais (“conto de fadas”, “nota biográfica”) e não-verbais (“tela”, “grafite”, “desenho em computador”, na

leitura e ilustração de textos, na produção), discutindo a temática da adolescência e sexualidade (o trabalho com a temática não está explícito nas propostas de atividades, mas, como vimos nos Capítulos 8, a temática foi explorada durante a realização das atividades em sala de aula). Destacamos, também, que há a presença de atividades que exploram o conhecimento das estruturas linguísticas, especialmente de “tempos verbais”, o uso dos “artigos definidos e indefinidos” “discurso direto” e “discurso indireto”, “uso do travessão”, “verbos discendi”, elementos que constituem um texto narrativo, especialmente os do gênero conto.

Para efeito de discussão, neste trabalho, vamos apresentar a análise de algumas das atividades propostas por Fernanda na primeira unidade de seu MD. Acompanhemos:

APRESENTAÇÃO DAS ATIVIDADES – MD DE FERNANDA

Você já conhece a história de Chapeuzinho Vermelho? Vamos viajar no tempo e recordar esse conto de fadas do séc. XVII. Para isso, faça a leitura do texto abaixo.

Quadro 21: Atividades do MD de Fernanda – I.

Nota-se que Fernanda, desde o princípio, cria estratégias para que os alunos se engajem e se envolvam no estudo proposto. Já no início, como vemos no Quadro 21, Fernanda presentificou o objeto de estudo de maneira a envolver os estudantes nas atividades que seguem. Para isso, a estratégia utilizada foi a de questionar os alunos sobre o conhecimento que eles têm do texto que será lido e, ao mesmo tempo, convidando-os a relembrar dos contos de fadas.

Logo após essa introdução, aparece uma ilustração intitulada por “O Lobo e Chapeuzinho Vermelho” (no primeiro plano uma garotinha de frente para o leitor e a imagem de um grande lobo, de costas para o leitor; num segundo plano, mais ao fundo da imagem, visualiza-se uma floresta), que remete diretamente à história narrada pelo conto (versão de Perrault) que vem reproduzida na sequência da atividade. Após o texto, aparecem informações (nome do autor, do ilustrador, títulos, dados da produção) que serão exploradas nas atividades de leitura do texto.

A primeira atividade de leitura do conto, “Recebendo o texto e analisando suas condições de produção e circulação”, está organizada a partir de vinte e sete questões conforme podemos observar no Quadro 22, abaixo.

ATIVIDADES PROPOSTAS POR FERNANDA – CONJUNTO 1
<ol style="list-style-type: none">1. Você saberia definir que gênero discursivo é esse?2. Quem costuma produzir esse gênero?3. Com base em quais informações se produz um gênero assim?4. Como o produtor obteria essas informações?5. Para que serve um gênero como esse?6. Quem são os possíveis interlocutores desse gênero discursivo?7. Onde e quando se produz um gênero assim?8. Por que alguém leria esse gênero?9. Em que esfera social costuma circular um gênero como esse?10. Que influência o leitor pode sofrer devido a essa leitura?11. Que tipo de resposta poderia dar o leitor ao texto?12. Em que suporte esse texto poderia ser encontrado?13. Quem é o locutor desse gênero discursivo?14. Em que época poderia ter sido escrito esse texto e quais os seus fatores históricos mais marcantes?15. O texto acima foi escrito para circular numa sociedade que mantinha que valores éticos e morais?16. Ainda, hoje, esse texto poderia circular em nossa sociedade? Por quê?17. Quem é o ilustrador do texto?18. Qual poderia ser o objetivo do autor ao escrever essa história? Justifique.19. Há alguma personagem com quem você mais se identificou? Por quê?20. Qual a parte da história que achou mais envolvente? Por quê?21. Que outro final você daria à história? Por quê?22. Na sua infância você teve oportunidade de ouvir ou ler alguns contos de fadas? Quem costumava contar essas histórias?23. O que sentia ao ouvir ou ler essas histórias?24. Quais contos de fadas foram mais marcantes em sua vida? Por quê?25. Essas histórias trouxeram alguma contribuição para a sua vida? Qual?26. Mesmo já lido ou ouvido a história de <i>Chapeuzinho Vermelho</i>, o texto lhe trouxe alguma novidade? Qual?27. O conto de fadas nos faz distanciar da nossa realidade para um mundo mágico e cheio de fantasias. Por que, então, apesar de tão antigo, continuamos apreciando histórias desse tipo?

Quadro 22: Atividades do MD de Fernanda – II

Ao analisarmos as questões acima, podemos dizer que elas têm a intenção de proporcionar aos alunos a discussão sobre os elementos constitutivos do gênero contos de fadas, utilizando como exemplo o conto *Chapeuzinho Vermelho*.

As questões que procuram explorar o estudo do gênero o fazem de duas maneiras. A primeira delas (questões de 1 a 3, de 5 a 9 e 12 e 13) tenta favorecer a construção de capacidades dos alunos de falarem sobre o gênero conto de fadas, exigindo que eles, além de definir o gênero em estudo, explicitem os elementos que compõem a situação de produção do texto (que gênero é, quem produz, para quem, onde, quando, por que, onde circula etc.). Esse conjunto de questões está voltado para práticas analíticas de diferentes dimensões do texto, levando os alunos a explicitarem os tópicos que fazem parte da situação de produção. Já as questões (4) e (18) procuram relacionar a situação de produção de um conto de fadas com o texto lido pelos alunos. No entanto, as questões estão descontextualizadas e pouco remetem os alunos para o texto lido.

As demais questões propostas (10, 11, 15, 16 e de 19 a 27), a exemplo dos outros MD analisados anteriormente, estão organizadas de maneira a provocar nos estudantes a discussão de ideias suscitadas a partir do assunto que o texto veicula. O texto é utilizado como um instrumento potencializador de discussão. Por meio da temática, os alunos deveriam demonstrar os sentimentos e as sensações que tiveram ao ler o texto, relacionar a temática do texto com o seu contexto de produção e, ao mesmo tempo, estabelecer relações entre a temática do conto com o contexto vivenciado pelos alunos no dia a dia de suas vidas.

Esse conjunto de questões, como as outras analisadas anteriormente, demonstra o que Schneuwly (2005b) chama de *sedimentação das e nas* práticas didáticas. Dito de outra maneira, os professores não abandonam por completo as suas práticas de trabalho e o conhecimento que foram construindo e desenvolvendo ao longo de sua profissão e à medida que vão tendo contato com outras fundamentações teórico-metodológicas eles vão intercalando experiências e práticas antigas com novas ações e práticas pedagógicas. As questões do Quadro 22 podem ilustrar essa discussão. Fernanda propõe um MD voltado para o ensino e a aprendizagem do gênero, constrói questões de leitura que se voltam para a exploração da estrutura de contos de fadas, discute a temática do texto utilizado por ela na seção leitura, mas não o explora, especificamente. Poderíamos dizer que Fernanda

proporcionou aos estudantes a possibilidade de falar sobre o gênero, voltando-se tangencialmente para um texto nesse gênero, neste caso o “Chapeuzinho Vermelho”.

O segundo conjunto de atividades está intitulado por “Conhecendo a composição de um conto de fadas” e apresenta 34 questões, nas quais os alunos terão a oportunidade de estudar mais detalhadamente a forma composicional e os elementos linguísticos do conto (1) e a ilustração que o acompanha (2), estabelecendo uma relação entre texto imagético e texto verbal. Para analisarmos essas questões vamos dividi-las em dois grupos (1 e 2). Vejamos como algumas dessas questões são apresentadas:

ATIVIDADES PROPOSTAS POR FERNANDA – CONJUNTO 2

1. Os contos de fadas tradicionais seguem sempre uma mesma forma. Localize no texto que acabou de ler elementos que o aproximam de um conto de fadas.
2. A divisão de parágrafos também pode ser um recurso para mudar o espaço e tempo na história. Como se observa isso no texto?
3. A narração do conto de fadas tradicional geralmente é construída no tempo passado, apresentando fatos que já aconteceram. Que recurso é usado para dar essa função ao texto?
4. A estrutura mais comum em um conto baseia-se numa situação de equilíbrio inicial, seguida de uma situação conflituosa que gera um desequilíbrio e uma situação final de equilíbrio, porém diferente do primeiro. Diante disso, como as personagens desse conto estão no início do texto?
5. Geralmente, o final dos contos de fadas termina com uma expressão famosa sinalizando a situação da volta ao equilíbrio, no texto. Qual é essa expressão?
6. Os diálogos é uma forma de contar a história com menor interferência do narrador. Durante a narrativa, eles costumam vir indicados por um travessão e quase sempre começam ou terminam com palavras indicando quem está falando. Como se pode comprovar isso nesse texto?
7. As falas das personagens podem ser transcritas para o texto em discurso direto ou indireto. Veja o exemplo abaixo:
 - a) - Ela mora muito longe? - perguntou o Lobo.

Discurso direto verbo discendi
 - b) O Lobo perguntou se ela morava muito longe. (Discurso indireto)
8. Além do travessão (-) existem outras formas gráficas para indicar a fala das personagens nas narrativas? Quais?
9. Que sensações lhe transmitem a expressão: “adoçando um pouco a voz”? Esse é um recurso usado pelo autor por meio de imagens para representar algo semelhante. Volte ao texto, releia e veja que sentido teria essa expressão nesse enunciado?
10. “Era uma vez uma menina aldeã, a mais bonita de quantas existiram. Sua mãe era louca por ela, sua avó ainda mais louca.” Esse é um trecho da versão de Perrault narrada em 3ª pessoa. Se você fosse transcrever em primeira pessoa os pronomes e verbos deste trecho, como ficaria?
11. No final, aparece uma moral para o texto. Nela o autor deixa claro que as jovens correm perigo em ouvir o lobo. Que diferença haveria no sentido do texto se ao invés de escolher o artigo **O**, o autor tivesse usado o **UM** (um lobo)? A que lobo ele poderia estar se referindo? De

quais perigos o texto estaria falando?

Quadro 23: Atividades do MD de Fernanda – III.

Com estas questões, Fernanda procura elementarizar o objeto de saber, propondo tarefas aos alunos para que, ao desenvolvê-las, consigam conhecer e explorar as partes estruturais que compõem a narrativa (tempo, espaço, personagens, equilíbrio, desequilíbrio, conflito, clímax, relação entre título, parágrafos e texto etc.) de um conto.

A questão (1) remete os alunos a outros contos de fadas já conhecidos para, assim, acessar, por meio de comparação, o conhecimento sobre a forma composicional dos contos de fadas tradicionais e seus “Era uma vez” e “Viveram felizes para sempre”, expressões tradicionais que iniciam e finalizam esses textos. Além de relembrem dos sofrimentos (conflitos, perdas, perigos, provações, desafios) vividos pelas(os) protagonista(s) (Branca de Neve, Cinderela, João e Maria, Gato de Botas) e que são provocados por seus antagonistas (Madrastas, a Bruxas, o Feiticeiro), representados, nesse conto, por Chapeuzinho e pelo Lobo, para, no final, expressar um ensinamento. Esse conhecimento é sistematizado nas questões (4) e (5).

As demais questões acima estão diretamente relacionadas com a forma textual e linguística do conto em estudo. A questão (2) procura demonstrar a importância da paragrafação para a organização dos fatos que se desenvolvem no enredo, proporcionando aos alunos a compreensão de como a sequência estrutural co-opera para a organização temporal e espacial dos fatos relatados no texto. Além disso, as questões (6), (7) a (8) exploram como os discursos direto e indireto (verbos e uso dos travessões) são apresentados no texto, elementarizando a organização e a distribuição da forma textual.

Já as questões (3) e (9) a (11) fazem eco com a voz das DCELP que discutem e apresentam os estudos das estruturas da língua a partir do trabalho centrado na “análise linguística”, ancorada na construção de textos. Assim, essas questões, propostas por Fernanda, exploram os recursos linguísticos (tempos e concordância verbais, figuras de linguagem, empregos pronomes e artigos definidos e indefinidos), procurando estabelecer ligações com os sentidos que esses elementos adquirem no conto “Chapeuzinho Vermelho”.

A constituição dessas questões procura, ao explorar os elementos linguísticos do texto, se voltar com maior ênfase para o objeto estudado, não abandonando por completo o texto que serviu de base para a leitura, diferentemente das questões do conjunto 1, acima. No entanto, para que o conhecimento se efetive, acreditamos que, especialmente, o estudo da língua (tempos verbais, usos dos artigos e pronomes) precisaria ser explorado em outras atividades. Ou seja, o professor que vier a utilizar o material produzido por Fernanda precisará desenvolver, entre outras questões, estratégias e atividades para o ensino e a aprendizagem dos conhecimentos linguísticos, aprofundamento a sistematização desse eixo de ensino.

Em relação ao estudo do texto não-verbal, encontramos as seguintes questões:

ATIVIDADES PROPOSTAS POR FERNANDA – CONJUNTO 3

1. Que relação há entre o título da história e a pintura de Doré?
2. Que relação haveria entre as formas e as cores da pintura com o texto verbal?
3. Observe o elemento de fundo do quadro. Que relação ele tem com primeiro objeto visual? O fundo estaria camuflando ou realçando os objetos representados? O que isso poderia significar?
4. Observe a perspectiva do pintor: a figura foi retratada de cima para baixo ou de baixo para cima? Essa perspectiva sugere uma ideia de concentração ou de distensão da imagem? Poderia estar sugerindo constrangimento ou liberdade?
5. Observe a posição das figuras. Por que o lobo está de costa?
6. Que relação poderia ter essas personagens? Como isso é sugerido pela figura?

Quadro 23: Atividades do MD de Fernanda – IV.

Estas questões exercitam a leitura da ilustração do conto em relação ao texto verbal. As questões da maneira como estão organizadas, procuram elementarizar o objeto de estudo, o texto não-verbal, explorando as suas partes na constituição do todo. Além disso, Fernanda tenta provocar nos estudantes a construção de sentido tanto do conto lido como da ilustração que o acompanha, fazendo a relação entre eles. A realização da leitura das imagens, como podemos perceber pelas tarefas propostas, depende da interação dos alunos com os textos. Ou seja, os alunos são convidados a “ler” a ilustração e construir sentidos para aquilo que visualizam, percebendo que a ilustração conta, representa, expressa, situa os acontecimentos da cena, sendo, portanto, um elemento importante que sugere sentidos e, ao mesmo tempo, permite que sentidos sejam construídos. Isso pode ser percebido, por exemplo, porque estas questões (3 a 6) trabalham, ao mesmo tempo, com a

denotação (chamando a atenção dos alunos para aquilo que a ilustração, em si, representa) e com a conotação (encaminhando os alunos para que percebam as associações permitidas pelas imagens). Neste caso, a construção de sentidos acontece por meio da exploração do que é possível de ser visualizado na ilustração - o que ela representa - e da observação de como ela representa.

Além disso, as questões (1) e (2) estabelecem o cruzamento entre a interpretação feita por meio das imagens e aquela feita por meio do texto verbal, contribuindo, por um lado, para a construção do sentido do(s) texto(s) e, por outro, para mostrar que entre o texto verbal e sua ilustração há uma espécie de complementaridade de sentidos, havendo, portanto, uma coerência. Neste caso, o ilustrador funciona como um co-autor do conto. Ao proporcionar aos alunos esse tipo de exercícios, o MD colabora para que o sentido construído a partir da leitura do(s) texto(s) seja feito por meio do envolvimento dos alunos/leitores com o texto. Ou seja, essa relação foca no desenvolvimento de um processo de leitura que não valoriza só o texto, nem só o leitor, nem só o autor, nem só o contexto, mas que exige a relação entre esses elementos em uma constante relação de levantamento e comprovação de hipóteses, de troca, de comparação, de afirmação, de refutação de ideias e de negação.

Finalizando a primeira unidade, Fernanda propõe atividade de produção de texto. Nessa atividade, os alunos deverão (re)lembrar de outros contos de fadas que ouviram ou leram e re-escrevê-los. As produções serão compiladas e farão parte de uma coletânea de textos produzida pelos alunos do sexto ano e será apresentada, em formato de livro, à comunidade escolar no final do semestre. Para que a escritura se efetive e que os alunos produzam o texto no gênero estudado, a professora elabora um instrumento didático dividido em 4 partes (planejamento – “Preparando a produção textual”, 23 questões; escrita – “Respondendo à leitura – primeira versão”; avaliação e auto-avaliação – “Refletindo a produção”, 21 questões; e reescrita do texto – “Reelaborando a produção – segunda

versão”)¹⁴⁶ e que proporcionaria aos alunos uma organização da prática da escrita. Entendemos que a divisão da atividade em quatro conjuntos de ações que serão desenvolvidas pelos alunos poderia se apresentar como um fator que promove a organização das ideias no texto a ser produzido, além de permitir com que os estudantes sigam uma lógica para a escrita.

Intitulamos o primeiro bloco de atividades por “Planejamento”, pois Fernanda constrói estratégias para permitir que os estudantes reflitam sobre a situação de produção do texto. Ou seja, ao propor algumas questões, como: “Quem será o autor desse texto? Com que finalidade será escrito? Onde será produzido? Em que lugar ele poderá circular? Para quem se escreverá? Que assunto você enfocará nele? Que informações você necessita para elaborar esse texto? Como você obterá essas informações?”, Fernanda estaria proporcionando aos alunos, antes da escrita, a possibilidade de refletirem sobre os elementos constitutivos da situação de produção. Isso faz com que, antes de começarem a escrita, os alunos já consigam elaborar um texto que apresente características as mais próximas possível do gênero conto de fadas.

Ainda na etapa de planejamento, Fernanda apresenta algumas questões como: “Que personagens, além de Chapeuzinho, fariam parte dessa versão? Quais as características da protagonista (a heroína)? Quem seria ela? E as da(s) vilã(s) (antagonistas)? Quem seria(m) a(o)s vilã (o)s na história? Você apresentaria essas características no texto: pela descrição, pelas falas das personagens ou pela narração de suas atitudes? Que diálogos teriam essas personagens? (não se esqueça de identificar quem está falando, de colocar dois pontos e travessão); Qual seria o desfecho de sua história lembrando que o conto de fadas tradicional na maioria das vezes termina “E viveram felizes para sempre...”?”. Estas questões podem favorecer aos estudantes a possibilidade de organização das ideias sobre a “textualização” propriamente dita. Isto é, os alunos são levados a organizar os elementos que compõem a textualidade de um conto de fadas

146 As expressões entre aspas são os títulos que a professora-autora deu às sequências de atividades. Estas expressões demonstram as ações que devem ser desenvolvidas para a realização da atividade de produção escrita (DAHLET, 1994).

(expressões típicas de um conto de fadas; escolha, características e função das personagens; marcas dos discursos; elementos da narratividade - equilíbrio, desequilíbrio, conflito, clímax, elemento mágico, e desfecho da história e título). A partir desse conjunto de indicações para a organização do texto, os estudantes procedem à escrita.

Após a escrita, os alunos procedem à atividade de avaliação e de auto-avaliação da produção. Para essa etapa, Fernanda propõe aos estudantes mais uma série de questões que os auxiliam nessa tarefa. Estas questões são: “Há relação entre o título e a história? As personagens criadas são típicas de um conto de fadas? O tempo e espaço estão indeterminados, como costuma acontecer nos contos de fadas? A heroína passa por perigos e provações? Existe algum elemento mágico (ser ou objeto) que ajuda a heroína? No final, a heroína é recompensada e o vilão é castigado? Percebe-se o contexto social em que as personagens vivem? Suas atitudes e diálogos refletem claramente o ambiente sócio-cultural de uma época antiga ou atual? Por quê? Os acontecimentos estão separados em diferentes parágrafos? Os diálogos estão pontuados corretamente para que o leitor possa identificar facilmente que personagem está falando? O conto termina e começa com as expressões típicas dos contos de fadas? Há ilustração? Ela está relacionada à história? Como?”. Ou seja, depois da atividade pronta, os estudantes poderão voltar aos seus próprios textos e, a partir do roteiro proposto, auto-avaliarem suas produções, bem como colaborar na avaliação dos textos dos colegas.

As questões propostas nessa etapa da atividade retomam os elementos presentes nas questões do bloco de “planejamento”, o que pode permitir aos alunos visualizarem se há a presença deles em seus próprios textos. Ao fazer isso, essas questões, além de proporcionar o exercício da organização das ideias, a coerência e a coesão na escrita, também permitem a observação da estruturação do texto no gênero conto de fadas. As questões apresentadas, tanto no planejamento como na avaliação e auto-avaliação, retomam aquelas características (situação de produção e de textualização) estudadas na unidade de leitura e compreensão do conto de fadas. Para concluir a atividade de escrita, os alunos procedem, então à re-escrita do texto, fazendo as alterações e adequações necessárias para

que o texto siga a estrutura do gênero proposto. Após isso, os alunos juntamente com o professor farão mais uma avaliação do texto e só então a versão final será produzida.

A descrição e os comentários realizados acima nos apontam para o esforço da professora Fernanda em desenvolver atividades que priorizem tanto as orientações das DCELP – desenvolver atividades a partir dos gêneros -, quanto às teorias estudadas e discutidas nos cursos e nas leituras feitas por ela durante o PDE. As atividades propostas, como observamos, partem da leitura do texto no gênero conto de fadas, didatizando o objeto de estudo¹⁴⁷. Para isso, Fernanda propõe tarefas que podem levar os alunos a construir uma noção do gênero e desenvolver a produção escrita de um texto com características semelhantes a de um conto de fadas.

Pelas descrições e comentários apresentados, podemos dizer que Fernanda procurou criar atividades, por vezes exagerando no número de questões, para explorar os elementos constitutivos do gênero (tema, estrutura composicional e estilo) conto de fadas. No conjunto de atividades, verificamos que a professora se movimenta entre o desejo de apresentar uma metodologia de trabalho com a LP, colocando os alunos para exercitarem e compreenderem a estruturação do gênero e o funcionamento da linguagem na situação de produção do gênero conto de fadas, e a ideia da necessidade de que para entender o gênero os alunos necessitam conhecer e explicitar todos os elementos que o compõem. Ou seja, de um lado, encontramos algumas atividades que permitem aos estudantes compreender o funcionamento da linguagem como prática social e, por outro, verificamos, também, a presença, ainda forte, de atividades que exploram as nomenclaturas das partes que compõem o gênero estudado. Nestas, estão presentes questões que se voltam mais para a conceituação, para a estruturação formal do gênero, inclusive procurando explorar nomenclaturas como “gênero”, “gênero discursivo”, “gênero literário”, “suporte”, “esfera social”, “local de circulação”. Naquelas, encontramos questões que permitem que os estudantes reflitam sobre a situação de produção do texto e que compreendam os mecanismos de funcionamento da linguagem, do contexto de produção. Além disso, as

¹⁴⁷ Destacamos que as atividades propostas por Fernanda se movimentam entre as estratégias de dedução e de indução da aprendizagem, como observamos também em outros MD.

atividades propostas na seção leitura, apesar não se referirem com grande ênfase ao conto “Chapeuzinho Vermelho”, procurando discutir questões mais gerais da situação de produção do gênero conto de fadas, e a organização dos itens no encaminhamento da produção escrita podem facilitar a compreensão dos alunos do que seja a atividade de produção de texto (planejando, analisando, (auto)avaliando e re-escrevendo), especialmente porque os estudantes encontram um objetivo para a sua escrita, que vai além da atividade escolar (montar a coletânea de contos, que será apresentada à comunidade escolar), mesmo que estejam, neste momento, produzindo um texto de pouca circulação social.

Pela descrição e discussão das atividades propostas pelas professoras Paula, Eloísa, Sandra, Olívia e Fernanda, apresentadas nesse capítulo, poderíamos dizer que os MD, com exceção do de Paula que propõe atividades a partir da transferência dos conceitos teóricos dos processos de leitura, procuram organizar as atividades a partir do uso de textos como objeto de ensino. Ou seja, mesmo prevalecendo a exploração da temática comum entre os textos, no caso de Olívia, Sandra e Eloísa, ora em menor, ora em maior grau, esses textos serviram para deflagrar ações nas atividades propostas, especialmente nas de leitura. O MD de Fernanda que se organizou por meio do estudo do gênero conto de fadas procurou abarcar, exaustivamente, todas as características estruturais, de nomenclaturas e de temática dos textos que serviram de base para as atividades. Destaca-se, a nosso ver, a atividade de escrita proposta por Fernanda, pois há planejamento das etapas de produção que procura facilitar a aprendizagem dos alunos.

Portanto, em termos de transposição didática, as análises nos mostram que houve um esforço por parte das professoras Fernanda, Sandra, Olívia, Eloísa e Paula para movimentar os objetos de saber, especialmente os textos em gêneros diversos (notas biográficas, crônica, canção, reprodução de telas, cartas, artigos de opinião, contos, contos de fadas, poemas, provérbios, charges, entre outros), de uma esfera de atividade para outra, como houve também a criação de um projeto didático. Neste prevaleceu a proposição de uma série de atividades possíveis de serem realizadas em sala de aula. Além disso, em alguma medida as orientações das DCELP e das teorias e conceitos estudados durante o PDE figuram, de uma forma ou de outra, nos MD aqui apresentados.

Já em termos de *modelização didática*, encontramos nos cinco MD indícios que demonstram a dificuldade das professoras em realizar a elementarização dos objetos de saber que figuram nos materiais. Ou seja, os *saberes a ensinar* (os conteúdos da disciplina de LP) quase que desaparecem em favor da “tradução” do conceito teórico para os alunos ou da exploração das nomenclaturas dos elementos constitutivos dos gêneros, ou ainda da discussão de temáticas suscitadas pelos textos. Isso demonstra que os saberes práticos das professoras, incluindo aí, em alguma medida, os *saberes para ensinar*, especialmente aqueles que perpassam os currículos ao longo da história, fizeram-se presentes e afloraram mais fortemente nos MD.

Ou seja, as análises dos MD, presentes nos capítulos 7, 8 e 9, nos deram uma dimensão, por um lado, do esforço das professoras em tentar relacionar as orientações dos documentos parametrizadores, as teorias estudadas nos cursos oferecidos pelo PDE e as orientações dos professores das universidades nas atividades propostas em seus materiais. E, por outro lado, identificamos, na maneira como as professoras desenvolveram as atividades, que a apropriação dessas teorias acontece de maneira lenta e complexa e, por isso, como já dissemos anteriormente, seria possível verificar, pela maneira como os MD se apresentaram, que as professoras preferiram (re)produzir práticas com as quais se sentiam mais seguras.

À GUIA DE CONCLUSÃO - AMARRANDO AS PONTAS: UMA PROFUSÃO DE FIOS

Quando nos propusemos a estudar a produção de material didático, no âmbito de um Programa específico de formação continuada, o PDE, tínhamos a intenção de refletir e entender como esta ação – a produção de MD – se constituiria em um espaço de formação e de valorização dos professores. Nossa investida nesse estudo partiu da convicção de que o professor ao produzir o seu próprio material estaria ampliando, discursivamente, as “ferramentas” necessárias para a sua atuação nas atividades profissionais em sala de aula. Essa constatação nos daria, se ela se confirmasse, condições de mostrar que o professor não deveria ser considerado somente como o “recebedor” de conceitos, teorias e discussões desenvolvidos em instituições de pesquisa e apresentados a ele em forma de divulgação em livros, documentos parametrizadores do ensino, livros didático ou em cursos de formação continuada. Mas que ele teria, também, condições de (re)significar e (re)organizar seus saberes em favor de sua própria formação e da realidade de seu contexto de atuação. Além disso, confirmaríamos que, ao produzir material didático, o professor estaria ampliando o seu próprio conhecimento à medida que relacionasse seus *saberes da experiência* com os *saberes teóricos* sobre o ensino, a aprendizagem e os *saberes* específicos de sua disciplina de atuação.

Em outras palavras, se nossa hipótese se comprovasse, estaríamos confirmando que os cursos de formação continuada de professores, especificamente dos professores de LP, deveriam, por um lado, se preocupar com os aspectos teóricos e, por outro, com os aspectos de cunho didático para que a implementação das teorias acontecesse na prática escolar desses professores, como já apontou Rojo há mais de uma década (ROJO, 2001a). Ou então, estaríamos revozeando e confirmando o que outros pesquisadores já anunciaram sobre a produtividade de diferentes modelos de formação continuada de professores. Isto é, de que se deve ver o professor como um profissional dotado de competências, que trabalha com responsabilidade, que tem condições de se adaptar e sempre está disposto a aprender (BELLONI, 2001); que é um sujeito ativo na construção do conhecimento, capaz de criticar, formular hipóteses, de agir frente ao mundo como um sujeito histórico, conhecedor

de sua prática, que tem postura reflexiva e é responsável por seus atos (LIBERALI, 1994), reforçando, portanto, a ideia de agentividade do professor (KLEIMAN, 2001a; BUNZEN, 2009). Além disso, estaríamos reafirmando que no processo de formação continuada de professores, as instituições responsáveis por esse feito deveriam construir mecanismos para (in)formar o professor e dotá-lo de condições crítica e teórica para que ele seja capaz de transformar suas ações docentes e que isso aconteceria por meio de mecanismos que colaborassem com a sua autoformação via letramento, enriquecendo suas práticas de leitura e de escrita (KLEIMAN, 2000), como discutimos no capítulo introdutório.

No entanto, as análises e as discussões que produzimos sobre os dados de nossa pesquisa nos mostram, o que é preferível, que nós podemos revozear e confirmar o que estes pesquisadores citados e muitos outros afirmaram sobre os professores e seus processos de formação. Além disso, essas análises e discussões nos possibilitam condições de reafirmarmos nossa hipótese inicial (a produção de material didático é um espaço de formação continuada), como também nos fornecem subsídios para ampliarmos as discussões sobre a formação continuada de professores e apontarmos para o surgimento de novos debates em torno desta temática. Com isso, estaríamos contribuindo, não só para o contexto do próprio Programa de formação que investigamos, como também para o surgimento de novas e possíveis ações nas políticas públicas responsáveis pela promoção de cursos de formação continuada de professores.

Diante desta constatação, acreditamos ser interessante retomarmos os passos seguidos neste texto e recordarmos os principais pontos discutidos. Então, para compreendermos o processo de formação dos professores que aconteceu por meio da produção de material didático, no âmbito do PDE, fizemos uma incursão nos programas de formação continuada oferecidos aos professores no Estado do Paraná a partir de 2003 e conhecemos a mudança no perfil das políticas públicas adotadas para a educação nesse Estado nos últimos 10 anos. Com essa discussão, destacamos questões relacionadas à organização dos programas de formação continuada que têm como principal objetivo colocar os professores como produtores e colaboradores na construção de material didático e pedagógico e na produção das diretrizes curriculares. Centramos força maior na

apresentação do Programa de Desenvolvimento Educacional do Estado do Paraná, destacando seus objetivos, organização, abrangência e descrevendo a sua forma de acontecimento. Com isso, procuramos localizar nossa pesquisa em seu contexto e a caracterizamos no capítulo 1.

Já no capítulo 2, procuramos apresentar os currículos que regeram e regem o ensino de LP desde os anos de 1984. Com essa reconstituição histórica, pudemos visualizar os movimentos de construção e de aprofundamento nas bases teóricas e metodológicas de seis documentos oficiais que se apresentaram como currículos para o ensino de LP no Estado do Paraná. A historicização e a discussão de tais documentos nos ajudaram a compreender, por exemplo, que os *saberes teóricos e práticos* dos professores, acumulados durante a sua atuação profissional, permearam algumas das escolhas e maneiras de organizar os temas/conteúdos de língua/linguagem presentes nos materiais produzidos pelos participantes de nossa pesquisa.

O pano de fundo teórico que sustentou parte de nossas ideias nas discussões realizadas nos capítulos de análises foi abordado no capítulo 3. Neste, apresentamos os conceitos de *transposição didática*, *didatização* e *modelização didática*. Essa conceituação foi necessária para entendermos que o processo de transposição de um objeto de saber (que tem seu funcionamento regulado e considerado útil, legítimo e legitimado historicamente por meio de práticas sociais de contextos e instâncias variados) para a escola, tornando-se objeto a ser ensinado, passa por uma longa cadeia de transformações (CHEVALLARD, 1985; SCHNEUWLY, 2009a). A compreensão desse processo nos permitiu verificar que a transformação de um objeto de saber a objeto de ensino é uma atividade complexa e não deve acontecer de forma direta e imediata. A atividade de transposição demanda clareza dos objetivos de ensino, conhecimento da realidade dos aprendizes (nível de desenvolvimento) e reconhecimento da necessidade da elementarização (*modelização didática*) do objeto de saber para que os alunos compreendam, por meio do estudo de suas partes, a sua constituição e o seu funcionamento. Este processo todo, além de seguir objetivos claros de ensino e o conhecimento dos aprendizes, precisa levar em conta, também, as características próprias do objeto que é proposto para o estudo.

Ainda no capítulo 3, discutimos questões que envolveram a mobilização dos saberes dos professores na ação de produção de material didático. Nessa direção, discutimos os conceitos de *saberes a ensinar* (são saberes que envolvem “ferramentas” específicas dos conteúdos gerais e específicos da disciplina de atuação do professor) e *saberes para ensinar* (ferramentas que fazem parte da formação mais geral do professor: conhecimento do currículo, didático e pedagógico). Ao fazermos tal abordagem, procuramos relacionar esses conceitos com a formação continuada dos professores que poderia acontecer por meio da produção de material didático. Ou seja, tentamos discutir que ao produzir MD o professor, ao mesmo tempo, fortalece, constrói, amplia, modifica e adapta suas “ferramentas” discursivas de trabalho. Para isso, ele mobiliza, (re)organiza e (re)significa seus saberes, tanto os *para ensinar* como os *a ensinar* (HOFSTETTER; SCHNEUWLY, 2009). Entendemos que essas ações acontecem porque reconhecemos que o MD produzido pelo professor se configura em um “gênero catalizador” que desencadeia e potencializa as ações formativas do professor (SIGNORINI, 2006).

O capítulo 4 foi o espaço em que nos ocupamos de apresentar e descrever as concepções metodológicas que nos guiaram na geração e nas análises dos dados. Nesta parte destacamos que nossa pesquisa centrou-se no paradigma qualitativo e interpretativo que nos deu condições de compreender os dados sob a ótica de um tecelão que trama, costura, borda, reunindo elementos que fizeram parte do contexto (DENZIN e LINCOL, 2006[1994]) de formação dos professores nos cursos e na produção de MD, durante o PDE 2007/2008. Assim, descrevemos o recorte dos dados e a escolha dos participantes da pesquisa, apresentamos também os instrumentos utilizados na geração dos dados e indicamos, brevemente, como procederíamos às análises. Ainda neste capítulo, apresentamos outros conceitos e categorias teóricas, especialmente os de “voz”, “ideologia” e “apreciação valorativa”, que perpassaram nossas discussões durante as análises. Essas categorias nos permitiram entender que as escolhas e a organização dos temas/conteúdos de língua/linguagem nos MD produzidos pelos professores-PDE não foram aleatórias, neutras e nem impositivas, mas que se centraram no cruzamento de diversas vozes manifestadas pelas histórias na profissão, no contato com os colegas, com os alunos, com os estudos na

formação inicial e continuada e, especialmente, nas discussões, estudos e leituras realizados durante o PDE.

Nos capítulos de 5 a 9, desenvolvemos as análises dos dados. Para isso, fizemos algumas discussões mais pormenorizadas das entrevistas, dos relatos de experiências e dos MD produzidos pelos professores Paula, Roberto, Olívia, Fernanda, Eloísa e Sandra. Procuramos, no capítulo 5, traçar o perfil dos professores participantes de nossa pesquisa e com isso, discutimos questões em torno da escolha da profissão e dos interesses pela formação continuada que estes professores desenvolveram durante a sua vida profissional. Essa discussão foi importante, pois nos permitiu visualizar um pouco da história pessoal nos estudos desses professores e que se reflete na história profissional e em suas atuações no magistério. Bem como, nos permitiu compreender e reafirmar que os saberes dos professores são plurais e oriundos de diversas e diferentes fontes (a família, a escola elementar, a formação inicial e continuada, os currículos, materiais didáticos) com as quais os professores têm contato ao longo da vida e, especialmente, ao longo da carreira. Esse conhecimento nos foi útil para entendermos as motivações e os interesses que moveram Paula, Roberto, Olívia, Fernanda e Sandra na participação do PDE.

A discussão que abordou a participação no PDE foi realizada no capítulo 6. Ao analisar as entrevistas e os relatos dos professores, pudemos perceber a dimensão do que foi para eles realizar este curso de formação continuada e produzir MD. Esse curso se mostrou, como nos contaram os professores, como um instrumento que lhes possibilitou a ampliação do conhecimento, tornando-o mais seguro na realização de suas atividades educativas e com isso eles se sentiram, também, mais valorizados.

Ainda no decorrer das análises apresentadas neste capítulo, foi possível verificar que o encontro entre a Educação Básica e a Educação Superior gerou tensões, tanto do ponto de vista teórico e prático, quanto das posições discursivas assumidas pelos diferentes atores (Secretaria de Educação, professores-PDE e professores-formadores) envolvidos nesse processo de formação. Essa tensão gerou atritos que apontam para a necessidade de mudanças e de reorganização no processo de relação entre a Educação Básica e o Ensino Superior e no estabelecimento de um diálogo mais estreito entre esses

dois níveis de ensino. A construção de um diálogo mais próximo promoveria discussões teóricas e metodológicas que sustentassem os currículos, as ideias de ensino e aprendizagem de língua portuguesa, em nosso caso, de forma mais significativa na formação do professor e, conseqüentemente, em sala de aula.

Além disso, verificamos que, discursivamente, os professores da Educação Básica, aqui representados pelos participantes de nossa pesquisa, assumem que suas ações em sala de aula necessitam de amparo teórico, mas que este amparo deve reconhecer a realidade em que eles (professores, alunos, escolas) estão inseridos e propor mudanças levando em consideração esse contexto educacional, as pessoas que nele agem e os materiais disponíveis para as ações dos professores e dos alunos na escola. Caso não haja esse reconhecimento e valorização, tanto do nível prático, quanto do nível teórico, as atividades de sala de aula continuarão a ser desenvolvidas somente a partir da intuição, bem intencionada, dos professores que estão em sala de aula na educação básica. No outro extremo, o nível teórico continuará fechado em si não surtindo muitos efeitos positivos e significativos no nível prático.

Assim, podemos dizer que as análises do capítulo 6 apontam para duas forças que se confrontaram: a força da experiência prática (dos professores-PDE) e a força da elaboração teórica (as DCELP, os cursos, as leituras teóricas e as orientações dos professores da universidade). Na primeira, verificamos que o professor da Educação Básica chegou à universidade com “sede” de conhecimento (como os professores nos disseram), levando consigo a vontade de aprender, a sua bagagem de experiências de sala de aula e suas concepções de ensino e de aprendizagem que eram diversas e apontavam para diferentes práticas. Na segunda, encontramos forças que, ao mesmo tempo, eram centralizadoras e apontavam caminhos a serem seguidos em termos de concepções teóricas e metodológicas de ensino de LP presentes nas DCE e forças centralizadoras do ponto de vista da Academia, que é o lugar de produção de teorias, mas que se mostraram também descentralizadoras à medida que cada professor universitário seguiu uma concepção de ensino de Língua Portuguesa centrado em suas linhas de pesquisa que, naturalmente, são diversas e, em muitos casos, não condizentes com as propostas das DCELP. Assim, esse

encontro entre as *forças centrípetas*, representadas pelas diretrizes, pelos diferentes cursos oferecidos durante o PDE, e pelas áreas teóricas dos professores universitários, e as *forças centrífugas*, representadas pelas práticas e experiências dos professores-PDE, mostrou-se altamente conflituoso e apontou para a necessidade da construção de ações de formação continuada dos professores que estejam dispostas a enfrentar os atritos, despindo-se da couraça que envolve as ideias prontas e acabadas e que impõem mecanismos de ensino que podem funcionar num contexto, mas não em outro.

É esse o ponto que os participantes de nossa pesquisa ressaltaram quando descreveram suas motivações para a escolha e a organização dos temas/conteúdos de língua/linguagem em seus MD. Todos os seis professores que entrevistamos, guardadas as suas especificidades, informaram-nos que suas práticas e experiências *na e com a* educação, com a realidade de suas escolas e de seus alunos e o desejo de colaborar com uma formação mais crítica desses alunos foram determinantes para a produção de seus materiais. Essa experiência, que buscou, da melhor forma possível, amparo nas DCELP, nos cursos e leituras realizados durante o PDE e no diálogo com os professores-orientadores, foi o “carro chefe” de suas produções, que tiveram as mais variadas amarras didáticas. Nessa direção, as análises das falas dos professores apontam que o processo de produção de material didático se mostrou significativo para a formação do professor da educação básica, pois os estudos, de uma forma ou de outra, permitiram que Paula, Roberto, Olívia, Fernanda, Eloísa e Sandra olhassem para a sua própria prática, ora confirmando o que já faziam como sendo uma prática significativa, mas que necessitava de amparo teórico, ora modificando-a em alguns pontos, ora, ainda, transformando-a numa nova prática.

Já em relação às análises dos MD, que aparecem nos capítulos 7, 8 e 9, nos mostram seis maneiras diferentes (mesmo que três deles, os de Eloísa, Olívia e Sandra, sejam construídos de maneira semelhante e que procuram explorar a temática dos textos utilizados nas atividades de leitura) de didatizar e de organizar as tarefas para o ensino e a aprendizagem dos temas/conteúdos escolhidos para serem transpostos. Essa variação nos mostrou que os professores partiram de suas práticas e do conhecimento da realidade

(contextual, dificuldades na leitura, especialmente) dos alunos indo em direção aos conhecimentos teóricos estudados e discutidos nos cursos de formação. Os dados nos mostram que os saberes da experiência dialogaram com os saberes da formação e, que ao procederem à transposição, houve uma espécie de cruzamento entre a experiência do professor e a teoria, sobressaindo-se nesse diálogo as vozes da experiência do professor, por mais que essa experiência seja também fruto de discussões teóricas e de organização curricular de outros momentos históricos. Assim, nos MD analisados houve quase que um apagamento das orientações das DCELP do PR para emergir o conhecimento prático dos professores no ensino em uma relação tangencial com os diferentes cursos oferecidos pelas IPES, pelas variadas leituras realizadas e pelas orientações dos professores-orientadores.

Essa característica pode ser um indício de que a apropriação das orientações teórico-metodológicas dos documentos parametrizadores não aconteceu de maneira efetiva nem pelos professores PDE e nem pelos professores-orientadores. O que pode ser percebido, por exemplo, é que há uma tentativa, quando se menciona a palavra “gêneros” ou algum conceito de leitura, de escrita, de ensino dos conhecimentos linguísticos que estão presentes nas DCELP, de não se abandonar totalmente as orientações dos documentos oficiais.

Logo, o que foi prescrito pelas DCELP e pelas bases que sustentam o curso de formação, por um lado, sofreu alterações para que os encaminhamentos se realizassem nos MD, demonstrando diferenças significativas entre o prescrito e o realizado e, por outro, foi possível identificar, que o processo de *transposição didática* e de *modelização dos saberes* só se realiza quando o professor se apropria com segurança dos conhecimentos teóricos. Por isso, baseando-nos nas análises dos dados, ousaríamos afirmar que tanto a estrutura do curso, quanto a política de formação continuada do PDE necessitariam de reestruturação. Para isso, os cursos oferecidos pelas IPES precisariam dotar o professor da Educação Básica que vai produzir MD de fundamentos teóricos, como afirmou João Wanderley Geraldi em *Portos de Passagem* (1992). Além disso, criar mecanismos que se direcionem para “os aspectos propriamente didáticos da implementação das teorias numa prática escolar”, como afirma com muita propriedade Rojo (2001, p. 316), o que não acontece com

grande ênfase, como nos mostraram as análises. Para criar esses mecanismos, os cursos precisariam se preocupar também e principalmente com questões relacionadas aos conceitos e práticas da *transposição didática*, *didatização* e *modelização didática*.

Dessa maneira, acreditamos que os cursos, ao aliar os conhecimentos teóricos com os conceitos e práticas das atividades na *modelização didática*, seriam mais significativos e proporcionariam aos professores maior segurança na realização da atividade de produção de objetos de ensino, não incorrendo em erros conceituais nem se distanciando das orientações dos documentos oficiais. Assim, a produção de MD se mostraria, com mais ênfase, como um espaço significativo de formação continuada de professores, pois, além de aliar a experiência dos professores às teorias, permitiria que eles procurem mecanismos para (re)significar e (re)organizar o seu saber.

E para finalizar, propomos um recomeço...

Nosso trabalho de tessitura deste texto iniciou quando, a exemplo da moça tecelã de Marina Colassanti, tomamos a “linha clara para começar o dia” e, enquanto a manhã, com sua claridade, planava livre na armação do dia, os “gritos de galos” começaram a surgir. E um grito aqui, outro ali, outros acolá formaram uma multidão de gritos de galos que em um constante diálogo foram nos mostrando que a vida é como um tecido, como uma manhã, como a teia de uma aranha, cheia de fios, de fios de vozes sociais e que viver é participar desse constante diálogo com muitas vozes. Esta pesquisa, a exemplo da manhã, da teia, do tecido, da vida foi, então, tramada, amarrada, bordada, tecida por diferentes fios que foram se cruzando, se entretendo até formar um tecido. A qualidade do tecido e do bordado aqui apresentados pode ter deixado muitos fiapos, talvez porque seja impossível amarrar todas as pontas ou talvez por pura inabilidade do tecelão. Mas, o tecido se apresenta e está posto para ser complementado, retecido, rebordado e enriquecido com outros fios de vozes que se juntam aos que aqui se apresentam para formar, quiçá, outras tendas, outras teias, outras manhãs...

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDALÓ, C. S. A. **Fala, professora!:** repensando o aperfeiçoamento docente. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

ANDRADE, L. T. de. **Professores-leitores e sua formação:** transformações discursivas de conhecimentos e saberes. Belo Horizonte: Ceale, Autêntica, 2004.

ANDRÉ, M. E. D. A.; LÜDKE, M. **Pesquisa em Educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1994.

ARROYO, M. **Ofício de mestre:** imagens e auto-imagens. 2. Ed. Petrópolis, RJ, 2001.

ASTOLF, J-P. & DEVELAY, M. **A didática das ciências.** (trad. Magda S. S. Fonseca). 15. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2011[1990].

ASSOESTE – ASSOCIAÇÃO EDUCACIONAL DO OESTE DO PARANÁ. Relatório de Atividades. Período: 1993 a 1996, Cascavel, PR, 1997.

ATHAYDE JÚNIOR, M. C. de. **Articulando vozes. Deslocar sentidos. O ensino de Língua Português em discursos oficiais e em falas de professores.** Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas, SP, 2006.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal.** Trad. Maria Ermantina G. G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1993[1979].

_____. **Questões de Literatura e de Estética** (A Teoria do Romance). São Paulo: Editora Hucitec, 1988 [1934-1935].

BAKHTIN/VOLOCHÍNOV. **Marxismo e filosofia da linguagem.** Trad. Michel Lahud e Yara Fratesschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1995[1929].

BARBOSA, J. P. Trabalhando com os gêneros do discurso: uma perspectiva enunciativa para o ensino da Língua Portuguesa. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

_____. Do professor suposto pelos PCNs ao professor real de Língua Portuguesa: são os PCNs praticáveis? In.: ROJO, R. (org) **A prática de linguagem em sala de aula:** Praticando os PCNs. Campinas/SP: Mercado de Letras/EDUC, 2006[2000]. pp. 149-182.

BATISTA, A.A.G. Os professores são “não-leitores”? In.: MARINHO, M. e SILVA, C.S.R. (orgs.). **Leituras do professor.** Campinas: Mercado das Letras; Associação de Leitura do Brasil (ALB), 1998.

BELLONI, L. M. **O que é mídia-educação.** Campinas (SP): Autores Associados, 2001.

BERNSTEIN, B. A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle. Vozes: Petrópolis, 1996.

BORDINI, M e AGUIAR, V. T. **A Formação do Leitor: Alternativas Metodológicas**. 2^a ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993[1988].

BOURDIEU, P. La production de la croyance: contribution à une économie des biens symboliques, **Actes de la recherche en sciences sociales**. n. 13, 1977.

_____. **Le sens pratique**. Paris : Minuit, 1980.

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

_____, **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – Língua Portuguesa**. Brasília, DF: SEF/MEC, 2000a.

_____, **Parâmetros Curriculares Nacionais: bases legais**. Brasília, DF: SEF/MEC, 2000b.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: lei n. 5692/71. Brasília: MEC, 1971.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: lei n. 9394/96. Brasília: MEC, 1996.

BRITTO, L.P.L. Leitor interditado. In.: In.: MARINHO, M. e SILVA, C.S.R. (orgs.). **Leituras do professor**. Campinas: Mercado das Letras; Associação de Leitura do Brasil (ALB), 1988.

BRONCKART, J-P. & PLAZAOLA-GIGER, I. La transposition didactique. Histoire et perspectives d'une problématique fondatrice. **Pratiques**. n. 97-98. juin 1998. pp. 35 – 58.

BUNZEN, C. **Dinâmicas discursivas na aula de português: os usos do livro didático e projetos didáticos autorais**. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas, SP, 2009.

_____. Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. [orgs.]. **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006.

_____. **Livro didático de Língua Portuguesa: um gênero do discurso**. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas, SP, 2005.

CAILLOT, M. La théorie de la transposition didactique est-elle transposable? In.: _____. (Org.). **Au delà des didactique, le didactique**. Débats autor des concepts fédérateurs. Bruxelles : De Boeck, 1996.

CANELAS-TREVISI, S. **La transposition didactique dans les documents pédagogiques et dans les interactions en classe.** Thèse de doctorat, Université de Genève, 1997.

CAVALCANTI, M. & MOITA LOPES, L. P. Implementação de pesquisa na sala de aula de línguas no contexto brasileiro. **Trabalhos de Linguística Aplicada.** Campinas, v. 17, 1991, pp. 133 – 144.

CAVALCANTI, M. A pesquisa do professor como parte da educação continuada em curso de magistério indígena no Acre. In: KLEIMAN, A. (org.) **A formação do professor: perspectivas da Linguística Aplicada.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001. p. 219-238.

CELANI, M.A.A. Um programa de formação contínua. In.: _____. (org.) **Professores e formadores em mudança:** relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

CHARTRAND, S.G. Analyse comparative d'activités et de tâches prescrites pour l'écriture de textes argumentatifs au secondaire. In: **Colloque de L'Association Internationale pour le Développement de la recherche en didactique du Français Langue Maternelle**, 8., 2002, Neuchâtel. Actes... Neuchâtel: IRDP, 2002. CD ROM.

CHERVEL, A. As histórias das disciplinas escolares. Reflexão sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 2, 1990a, pp. 177 – 229.

_____. L'école, lieu de production d'une culture. In.: _____ **Analyser et gérer les situations d'enseignement et apprentissage.** Paris: INRP, 1990b.

CHEVALLARD, Y. & JOSHUA, M. A. Un exemple d'analyse de la transposition didactique – La notion de distance. **Recherche en didactique des mathématiques.** v. 3, 1982, pp. 157 – 239.

CHEVALLARD, Y. **La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné.** Grenoble : La pensée sauvage, 1985.

_____. **Transposition didactique:** Du savoir savant au savoir enseigné - Un exemple d'analyse de la transposition didactique. Paris: La Pensée Sauvage, (2004[1991]).

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** São Paulo, Cortez, 1991.

COLASANTE, M. Um Espinho de Marfim & outras histórias. Porto Alegre: L&PM, 1999, pp. 9-12.

COLL, C. Psicologia y curriculum. Barcelona, Papeles de Pedagogía, Paidós, 1992.

COMENIUS. **Didática magna:** tratado de ensinar tudo a todos. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1985.

CONNE F. Savoir et connaissance dans la perspective de la transposition didactique. IN Didactique des mathématiques, Collection Textes de base en Pédagogie. (Org.). Brun, J. Lausanne, Paris : Delachaux et Niestlé, 1996, 5e chapitre, pp. 275-338. IN **Recherches en didactique des mathématiques**, Vol. 12 / 2-3, 1992, pp. 221-270.

_____. Interactions de connaissances et investissement de savoir dans l'enseignement des mathématiques en institutions et classes spécialisées. Éducation et francophonie, vol. XXXI, p. 82-102, 2003. Disponível em : <http://www.acelf.ca/c/revue/pdf/ACELF_XXXI_2.pdf>. Acesso em 16 maio 2011.

CRISTOVÃO, V. L. L. Modelo didático de gêneros como instrumento para formação de professores. In: Meurer, J. L. & Motta-Roth, D. (Org.). **Gêneros Textuais e Práticas Discursivas**: Subsídios para o Ensino da Linguagem. Bauru: Edusc, 2002, v. 1, p. 31-73.

_____. **Estudos da Linguagem: à luz do Interacionismo Sociodiscursivo**. Londrina: UEL, 2008.

DAHLET, P. A produção escrita. Abordagens cognitivas e textuais. In: **Trabalhos de linguística Aplicada**, (23), Jan./jun., 1994, pp. 79-95

DENZIN N. K., LINCOLN, Y. S. (Ed.). **Handbook of Qualitative Research**. Thousand Oaks: Sage Publications, 1994.

_____. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K. & LINCOLN, Y. S. (orgs.). 2. ed. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006[1994]. pp. 15-41.

DOLZ, J. Tâches et outils dans des nouveaux moyens d'enseignement sur l'argumentation. In: **Colloque de L'Association Internationale pour le Développement de la recherche en didactique du Français Langue Maternelle**, 8., 2002, Neuchâtel. Actes... Neuchâtel: IRDP, 2002. CD ROM.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. e DE PIETRO, J-F. Relato da elaboração de uma sequência: o debate público. In.: ROJO & CORDEIRO (orgs, trads). **Gêneros Oraís e Escritos na Escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004[1998].

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: In.: ROJO & CORDEIRO (orgs, trads). **Gêneros Oraís e Escritos na Escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004[1996]. p. 95-128.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para a reflexão sobre uma experiência Suíça (Francófona) In.: ROJO & CORDEIRO (orgs, trads). **Gêneros Oraís e Escritos na Escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004[1996].

DUBAR, C. **La socialisation**: construction des identités sociales et professionnelles. Paris, Armand Collin, 1991.

_____. À propos de l'insertion professionnelle: l'insertion comme articulation temporelle du biographique et du structurel. In.: **Revue Française de Sociologie**, XXXV (2), 1994, pp. 283-291.

EMER, I. O. **Desenvolvimento do Oeste do Paraná e a construção da escola**. Dissertação (mestrado), Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, JR, 1991.

EVENSEN, L. S. A Linguística Aplicada a partir de um arcabouço com princípios caracterizadores de disciplinas e transdisciplinas. In: SIGNORINI, I. & M. Cavalcanti (Orgs.) **Linguística Aplicada e transdisciplinaridade**. Campinas: Mercado de Letras, 1998[1996]. pp. 81-90.

FARACO, C. A. Autor e autoria. In: BRAIT, B. (org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2007 - pp. 37-60.

FARACO, C. A. Linguagem & diálogo: As ideias linguísticas do círculo de Bakhtin . Curitiba: Criar Edições, 2003.

FAUS, F. Roda e o Vento. (Trad. Stella Leonardos e Patrick Gifreu). São Paulo: Editora Giordano, 1995, pp. 12-14.

FIAD, R. S. Diversidade e ensino. In: **Leitura: teoria & prática**. Ano 13. n. 23, Associação de Leitura do Brasil, 1994.

FIORENTINI, D., NACARATO, A., FERREIRA, A. C., LOPES, C. E., FREITAS, M. T., MISKULIN, R. G. S., Formação de professores que ensinam matemática: um balanço de 25 anos da pesquisa brasileira. In.: **Educação em Revista**, nº 36, 2000, pp. 137-160.

FLICK, U. Introdução à Pesquisa qualitativa. (Trad, Joice Elias Costa). 3. ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 2009[1995].

FREIRE, P. **Educação como prática libertadora**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

GERALDI, J. W.; SILVA, L. FIAD, R. S. Linguística, ensino de língua materna e formação de professores. In: **D.E.L.T.A.** vol. 12, n. 02, 1996.

GERALDI, J. W. **O texto em sala de aula – leitura e produção**. São Paulo: Ática, 1984.

_____. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. **A aula como acontecimento**. Portugal, Aveiro: Fundação João Jacinto de Magalhães, 2004.

GOMES-SANTOS. S. N.; SEIXAS, C. Gêneros textuais da formação docente inicial: o projeto de ensino de língua portuguesa (no prelo).

GOODMAN, K. The reading process. In: CA RRELL, P., DEVINE, J. & ESKEY, D. (eds). **Interactive Approaches to second Language Reading**, 1988 [1976] .

GUEDES-PINTO, A.L. Narrativas de práticas de leitura: trajetórias da professora-alfabetizadora. In.: KLEIMAN, A.B. (org) **A formação do professor: perspectivas da linguística aplicada**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2001.

HOFSTETTER R.; SCHNEUWLY, B. Savoirs en (trans)formation. Au cœur de l'enseignement et de la formation. In: R. Hofstetter; B. Schneuwly (Org.). **Savoirs en (trans)formation. Au cœur de l'enseignement et de la formation**. Bruxelles : De Boeck, Coll. Raisons Éducatives, 2009, pp. 7- 40.

HUTNACHER, W. A escola em todos os seus estados: das políticas de sistemas às estratégias de estabelecimento. In.: NÓVOA, A. (Org.). **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

HUTNER, M. L. **Livro Didático Público: a participação do professor como sujeito de uma política educacional pública para o ensino médio**. Dissertação (mestrado) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR, Curitiba, PR, 2008.

IMBERNÓN, F. **Formação Docente e Profissional**. Formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2005.

JAUSS, Hans. **A História da Literatura como provocação à Teoria Literária**. Trad. Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994[1967].

JORNAL EDUCAÇÃO – Canal aberto para um novo tempo, n. 31, Secretaria de Estado da Educação do Paraná, Curitiba, Maio 2003.

KLEIMAN, A. B. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. Campinas, SP: Pontes, 1989.

_____. Oficina de leitura. 11ª ed. Campinas: Pontes, 2007 [1992].

_____. Modelos de letramento e a prática de alfabetização na escola. In: _____. **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

_____. Histórico da proposta de (auto)formação: confrontos e ajustes de perspectivas. In.: KLEIMAN, A.B. e SIGNORINI, I. (orgs.). **O ensino e a formação do professor**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

_____. Letramento e formação do professor: quais as práticas e exigências no local de trabalho? In.: _____ (org). **A formação do professor: perspectivas da linguística aplicada**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2001a.

_____. Formação de professores: retrospectivas e perspectivas na pesquisa. In.: _____. (org). **A formação do professor: perspectivas da linguística aplicada**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2001b.

_____. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?**. CEFIEL/IEL/UNICAMP, Campinas, SP, 2005.

_____. Os estudos do letramento e formação do professor de língua materna In.: KLEIMAN, A. B. & BALTAR, M. (orgs). **Linguagem em Discurso** - Letramento e formação de professores. Palhoça/SC, v. 8, n. 3, p.p. 407-652, set/dez., 2008, pp. 487 – 517.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender:** os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2006.

LAJOLO, M. Do mundo da leitura para a leitura do mundo. São Paulo: Ática, 2000.

LEFFA, V. J. **Aspectos da leitura:** uma perspectiva psicolinguística. Porto Alegre: Sagra/Luzzatto, 1996.

LEITE, M. S. **Recontextualização e transposição didática** - Introdução à leitura de Basil Bernstein e Yves Chevallard, Araraquara, SP: Junqueira&Martins, 2007.

LIBERALI, F.C. **O papel do coordenador no processo reflexivo do professor.** Dissertação de Mestrado. PUC-SP, 1994.

MAGALHÃES, L. M. **Representações Sociais da Leitura:** Práticas Discursivas do Professor em Formação (Tese de doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas, SP, 2005

_____. Modelos de educação continuada: os diferentes sentidos da formação reflexiva do professor. In.: KLEIMAN, A.B. (org). **A formação do professor:** perspectivas da linguística aplicada. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2001.

MAGALHÃES, M. & CELANI, M.A.A. **Reflexive sessions:** a tool for teacher empowerment. Revista Brasileira de Linguística Aplicada. Vol. 5, n. 1. 2005, pp. 135-160.

MAGALHÃES-ALMEIDA, C. Os PCNs e a formação pré-serviço: uma experiência de transposição didática no ensino superior. In.: ROJO, R. (org) **A prática de linguagem em sala de aula:** Praticando os PCNs. Campinas/SP: Mercado de Letras/EDUC, 2006[2000]. pp. 127-147.

MARANDINO, M. A transposição didática em museus de ciências. In.: **Anais da 24ª Reunião Anual da ANPED.** Cd-rom. RJ: Autores Associados, 2001.

MARINHO, M. Discursos sobre a língua nos currículos do final do século. In.: BARRETO, E. S. S *et al.* **Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras.** Campinas: Autores Associados; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1998.

MARCUSCHI, LUIZ ANTONIO. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, L. A. & Xavier, A. **Hipertexto e Gêneros Digitais:** novas formas de construção do sentido. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

_____. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A. M., GAYDECZKA, Beatriz, BRITO, K.S. (Orgs.). **Gêneros textuais:** reflexões e ensino. União da Vitória: Kaygangue, 2005.

- MARTINAND, J.-L. **Connaître et transformer la matière**. Bern: Lang, 1986.
- MELO NETO, J. C. Antologia poética. 2. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, Sabiá, 1973.
- MENDONÇA, M. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. [orgs.]. **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006.
- MIOTELLO, V. Ideologia. In: BRAIT, B. (org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. 4. ed. São Paulo : Contexto, 2007 - pp. 167-176.
- MOITA LOPES, L. P Pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução. **D.E.L.T.A.**, Vol. 10, nº 2, 1994, pp. 329-338.
- _____. **Oficina de Linguística Aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas**, Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 1996.
- _____. As tendências atuais da pesquisa na área de ensino/aprendizagem de línguas no Brasil. **Revista Letras**, vol. 4, 1992, pp. 7-13. Disponível em: <http://w3.ufsm.br/revistalettras/artigos_r4/moita_lopes.pdf>. Acesso em: 05 de maio de 2011.
- MOITA-LOPES, L. P.; ROJO, R. H. R. Linguagens, códigos e suas tecnologias. In: BRASIL. Ministério da Educação. Orientações Curriculares de Ensino Médio. Brasília, DF: MEC/SEB/DPEM, 2004. pp. 14 -56.
- MOITA, F. (2004). Currículo, conhecimento, cultura: estabelecendo diferenças, produzindo identidades. Disponível em <www.bocc.ubi.pt>. Acesso em: 05 de abril de 2008.
- MONDADA, L. A entrevista como acontecimento interacional: abordagem linguística e interacional. In.: **Rua**. n. 3. Campinas, SP, 1997.
- NERY, B. K. Projeto Folhas: uma perspectiva de formação continuada de professores – análise no campo curricular de química. Dissertação (mestrado) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul - UNIJUÍ. Ijuí, RS, 2008.
- NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- NUNES, C. M. F. **Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira**. Educação e Sociedade. vol.22, no.74, 2001, pp.27-42.
- OPPENHEIMER, B. T.; FLUM, H. Teachr' motives attitudes toward education. In.: **Journal of Experimental Education**. v. 36, n. 4, 1986, pp. 34 - 45.
- PARANÁ. **Língua: mundo mundo vasto mundo**. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação, 1987.

_____. **Projeto de conteúdos essenciais do ensino de 2º grau: Língua Portuguesa.** Curitiba: Secretaria de Estado da Educação, 1988.

_____. **Currículo Básico para a escola pública do Paraná.** Curitiba: Secretaria de Estado da Educação, 1990.

_____. **Construção de Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental: um processo de formação continuada.** (2003a) Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portal/insitucional/def/def_diretrizes.php (vistado em agosto de 2009).

_____. Lei Complementar n. 103/2004, de 15/03/2004. Plano de Carreira do Professor da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná. **Diário Oficial do Estado,** Curitiba, n. 6.687, 2004.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Plano de Implementação da Elaboração de Livros Didáticos Públicos (POAL).** SEDITEC Curitiba, 2004a.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Carta convite para os professores do ensino médio.** SEED/PR. Curitiba, 2004b.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Manual de produção do Folhas:** feito por quem mais entende de educação: você. SEED/PR, 2003b.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Uma nova Política de Formação Continuada e Valorização dos Professores da Educação Básica da Rede Pública Estadual** - Documento Síntese. 2007. Disponível em: <http://www.pde.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/documento_sintese.pdf> Acesso em: 24 de maio de 2009.

_____. **Diretrizes curriculares de Língua Portuguesa para a educação básica.** Curitiba: Secretaria de Estado da Educação, 2008.

_____, Secretaria de Estado da Educação. **Relatório de Ações PDE – 2006 a 2010.** SEED/PR: Curitiba, 2010.

PETITAT, A. **Produção da escola/Produção da sociedade:** análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente. (trad) Eunice Gruman. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1994.

PETITJEAN, A. La transposition didactique en français. In: **Pratiques.** Université de Metz, N° 97-98, juin, 1998, pp. 7- 34.

RAFAEL, E. **Construção dos conceitos de texto e de coesão textual:** da linguística à sala de aula. (Tese de Doutorado). Campinas: IEL/UNICAMP, 2001.

RAZZINI, M. P. G. **O Espelho da Nação**: A Antologia Nacional e o ensino de Português e de Literatura (1838-1971). Tese (Doutorado em Teoria Literária) – Instituto de Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

RODRIGUES, R. H. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: A abordagem de Bakhtin. In: MEURER, J. L.; BONINI, Adair, MOTTA-ROTH, Désirée. (orgs.). **Gêneros**: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola, 2005.

ROJO, R. H. R. (Org.). **Alfabetização e Letramento** : perspectivas linguísticas. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

_____. Concepções não-valorizadas de escrita: a escrita como “um outro modo de falar”. In: KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995. pp. 65-89.

_____. Modelização didática e planejamento: duas práticas esquecidas do professor?. In: KLEIMAN, A.B. (org). **A formação do professor**: perspectivas da linguística aplicada. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2001a.

_____. Letramento escolar, oralidade e escrita em sala de aula. Diferentes modalidades ou gêneros do discurso. In: SIGNORINI, I. (org). **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2001b, pp. 51 - 74.

_____. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Org.). **Gêneros**: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. pp. 184-207.

_____. Alfabetização e letramento: sedimentação de práticas e (des)articulação de objetos de ensino. In: **Perspectiva**, v. 24, n. 2, jun./dez. 2006^a, pp. 569-596.

_____. Fazer Linguística Aplicada em perspectiva sócio-histórica: privação sofrida e leveza de pensamento. In: MOITA-LOPES, L. P. (Org.) **Por uma Linguística Aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006b. pp. 253-276.

_____. O texto como unidade e o gênero como objeto de ensino de Língua Portuguesa. In: TRAVAGLIA, L. C. **Encontro na Linguagem** – Estudos linguísticos e literários. Uberlândia/MG, 2006c, pp. 51-80.

_____. Modos de transposição dos PCNs às práticas de sala de aula: progressão curricular e projetos. In: _____. (org) **A prática de linguagem em sala de aula**: Praticando os PCNs. Campinas/SP: Mercado das Letras/EDUC, 2006[2000] pp. 27-40.

_____. Gêneros do discurso no Círculo de Bakhtin - Ferramentas para a análise transdisciplinar de enunciados em dispositivos e práticas didáticas. **Anais do SIGET**, p. 1761-1776, 2007 < Disponível em:

<http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/cd/Port/117.pdf> > (Acesso em 18 de out. 2009).

_____. Gêneros de discurso/texto como objeto de ensino de línguas: Um retorno ao trivium? In I. Signorini (org) **[Re]Discutir texto, gênero e discurso**. Campinas: Mercado de Letras, 2008, pp. 73-108.

_____. Gêneros do discurso no Círculo de Bakhtin - Ferramentas para a análise transdisciplinar de enunciados em dispositivos e práticas Didáticas. Anais do SIGET, p. 1761-1776, 2007a. Disponível em: <http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/cd/Port/117.pdf> . Acesso em 18 de out. 2009.

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

_____. (mimeo, 2010) Gêneros Textuais. 2010 .

SAVIANI, N. Origem do currículo e a tradição escolar brasileira. **Programa Salto Para o Futuro/TV Escola**. On line. Disponível em <http://www.tvebrasil.com.br/salto>, (s/d). (Visitado em maio de 2008).

SCHNEUWLY, B. De l'utilité de La transposition didactique. In. : CHISS, J. DAVID & REUTER, Y. (éds.). **Didatique du français**. État d'une discipline. Paris : Nathan, (2005[1995]).

_____. Les outils de l'enseignant – Um essai didactique. Repères, 22, p. 19-38, 2000.

_____. Genres écrits et oraux et forme scolaire. Enseignement et apprentissage de la langue première à l'école. In. : BORÉ, C. (éds.). **Construire et exploiter des corpus de genres scolaires**. Belgique : Presses Universitaires de Namur (Diptyque n°10), 2007.

_____. L'objet enseigné. In. : SCHNEUWLY, B. e DOLZ, j. (éds.). **Des objets enseignés en classe de français**. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2009a, pp. 17 – 28.

_____. Le travail enseignant. In. : SCHNEUWLY, B. e DOLZ, j. (éds.). **Des objets enseignés en classe de français**. Rennes: Presses Universitaires de Rennes. 2009b, pp. 29 – 43.

SCHREIBER, M. B. C. **Análise dos aspectos relevantes da formação docente do professor/autor que favorecem a publicação de sua produção, no portal educacional**. Dissertação (mestrado) – Universidade Pontifícia Católica do Paraná – PUC/PR, Curitiba, PR, 2007.

SCHWANDT, T. A. **Qualitative inquiry: a dictionary of terms**. Thousand Oaks, CA: Sage, 2006[1994]).

SIGNORINI, I. O gênero relato reflexivo produzido por professores da escola pública em formação. In.: SIGNORINI, I. (org.). **Gêneros catalizadores: letramento e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, pp. 53 – 70.

_____. Relato do professor: percurso feito, percurso por fazer. In.: KLEIMAN, A.B. e SIGNORINI, I. (orgs.). **O ensino e a formação do professor**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

SMITH, F. Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

_____. Leitura significativa, 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999 [1997].

SILVA, E. T. **Conferências sobre Leitura** – trilogia pedagógica. 2. ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2005.

_____. **A produção da leitura na escola: pesquisas x propostas**. 2. ed. São Paulo: Ática: 2000

SILVA, T. T. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SOARES, M. Português na escola: História de uma disciplina curricular. In: M. Bagno, Marcos (org.) **Linguística da norma**. São Paulo: Edições Loyola, 2002. pp. 155-177.

SOBRAL, A. **Do dialogismo ao gênero: as bases do pensamento do Círculo de Bakhtin**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

TARDIF, M. Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática e saberes no magistério. In.: CANDAU, V. M. (org.) **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

_____. Os professores face ao saber; esboço de uma problemática do saber docente. In.: **Teoria & Educação**, n. 4, 1991, pp. 215-234.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. In.: **Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 73, Dez., 2000, pp. 209-244.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Les enseignants des orders d'enseignement primaire et secondaire face aux savoir. Esquisse d'une problématique du savoir enseignant. In.: **Sociologie et Sociétés**, v. 23, 1, 1991, pp. 55 – 70.

TORQUATO, C. P. **O estudo da leitura na rede pública estadual do Paraná a partir dos anos 90: entre o discurso de formação e a prática pedagógica**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) IEL/UNICAMP, Campinas, SP, 2003.

VANHULLE, S. **Des savoirs en jeu au savoir en je**. Cheminements réflexifs et subjectivation des savoirs chez de jeunes enseignants en formation. Berne/ Neuchâtel : Peter Lang, 2009a.

_____. Dire les savoirs professionnels: savoirs de référence et logiques d'action. In : Hofstetter, R. ; Schneuwly ; B. (Eds). **Savoirs en (trans)formation**. Au cœur de l'enseignement et de la formation. Bruxelles : De Boeck, Coll. Raisons Éducatives, 2009b, pp. 245-264.

VERRET, M. **Les temps des études**. Paris: Honoré Champion, 1975.

VIEIRA, A. Formação de leitores de literatura na escola brasileira: caminhadas e labirintos. In: **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 134, pp. 441-458, maio/ago. 2008.

VIEIRA, M. L. O trabalho do *autor* na construção do *leitor* na revista *Nova Escola*. In.: MARINHO, M. e SILVA, C.S.R. (orgs.). **Leituras do professor**. Campinas: Mercado das Letras; Associação de Leitura do Brasil (ALB), 1998.

VIEIRA-SILVA, C. & ALCARAZ, R. C. M. Análise das concepções e das estratégias de leitura presentes no *Livro Didático Público de Língua Portuguesa* do Estado do Paraná. In.: **Anais do 1º Simpósio Internacional de Estudos Linguísticos e Literários**. Maringá, PR: UEM, 2010

VIEIRA-SILVA, C. Atividades de escrita no Livro Didático Público de Língua Portuguesa: um hibridismo teórico-metodológico. In.: **Anais do XIX Seminário do Centro de Estudos Linguísticos e Literários do Paraná: Pesquisa em Língua e Cultura na América Latina - XIX CELLIP**, 2009a.

_____. O Professor e sua obra: uma nova relação com o saber. In.: **Anais do SETA**, Número 3, Campinas, 2009b - pp. 197–207.

VOLOCHÍNOV, V. N. **Il linguaggio come pratica sociale**. Saggi, 1980[1926-1930].

VYGOTSKY, L. S. O instrumento e o símbolo no desenvolvimento das crianças. In.: COLE, M. et. Al. (orgs.). **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, (1984a[1930]).

_____. O desenvolvimento mental das crianças e o processo de aprendizagem. In.: COLE, M. et. Al. (orgs.). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, (1984b[1935]).

YUS, Rafael. **Educação Integral**: uma educação holística para o século XXI. Trad. Daisy Vaz de Moraes. – Porto Alegre: Artmed, 2002.

WEIL, Pierre. **A Arte de Viver em Paz**. Por uma nova Consciência, por uma nova Educação. 4^a ed. São Paulo – SP: Editora Gente, 1994.

WIRTHNER, M. Le resume d'un texte informatif s'enseigne-t-il? Des outils sémiotique pour l'enseignant. In: SCHNEUWLY, B. THÉVENAZ-CHRISTEN, T. (Org.). **Analyses des objets enseignés: Le cas du français**. Bruxelles: De Boeck & Larcier S.A., 2006, pp. 159-177.

_____. Les outils de l'enseignant au service de la construction de l'objet. **Actes du 9^{ème} colloque de l'AIRDIF**, Québec, 26 au 28 août, 2004.

SITE

<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br> (visitado em 15/07/10).

APÊNDICE

Apêndice 1:

PLANO DE CARREIRA DOS PROFESSORES DO PARANÁ ATÉ 2003

O Estatuto do Magistério do Estado do Paraná foi criado em dezembro de 1976. Este Estatuto constituiu-se em um instrumento definidor dos direitos e dos deveres dos profissionais da educação do Paraná, incluindo questões relacionadas à formação dos profissionais que atuavam em sala de aula e o direito a progressão e promoção na carreira profissional.

A formação dos professores no estado do Paraná, ao longo de sua história de educação, não é linear nem estável: os níveis de formação dos profissionais atuantes em sala variavam e variam em relação direta com questões geográficas, socioeconômicas e históricas. Ou seja, da institucionalização do Estatuto do Magistério até a presente data, o quadro do magistério do PR é constituído por professores com as seguintes formações: a) Ensino Médio – Magistério (hoje conhecido como Curso de Formação Docente); b) Não licenciado – Ensino Médio completo em qualquer área e cursando, obrigatoriamente, o ensino Superior; c) Superior - Licenciatura de Curta Duração (profissionais formados em cursos (variados) de bacharelado e que atuavam (atuam) no ensino); d) Superior - Licenciatura de Curta Duração, mais um ano de Estudos Adicionais (profissionais de curso de bacharelado e que fizeram cursos adicionais de formação pedagógica); e) Superior - Licenciatura Plena (profissionais com formação específica para a atuação no magistério); f) Superior - Licenciatura Plena mais curso de pós-graduação *lato sensu* (especialização na área da educação ou na área de concurso com duração mínima de 180h ou 300 - cursos realizados antes de 1989 - ou de 360 horas); g) Superior - Licenciatura Plena mais curso de pós-graduação *strito sensu* (cursos de Mestrado e Doutorado).

Essas categorias, até 2004, recebiam níveis de enquadramento profissional diferenciados, a saber:

- i) participa do Quadro Próprio do Magistério (QPM) do Paraná e com direitos a promoções e progressões na carreira profissional, os professores com, no

mínimo, curso de Nível Médio na área do Magistério (Formação docente) para atuarem no Ensino Fundamental I¹⁴⁸, ou com Licenciatura Plena em uma das áreas específicas do currículo para atuarem no Ensino Fundamental II e/ou Ensino Médio ou aqueles profissionais com Licenciatura Curta mais o curso de complementação pedagógica e que foram aprovados em concurso público e prova de títulos (estes profissionais, a depender de curso de pós-graduação *lato sensu*, tempo de serviço e participação em cursos de formação continuada, ascendem na carreira e têm enquadramento funcional e remuneração diferenciados). O anexo 1 demonstra e explica os níveis de enquadramento dos professores QPM no Plano de Cargos e Salários que vigorou até 2004;

- ii) os demais profissionais que não possuíam a formação necessária (Licenciatura Plena ou Curta com complementação pedagógica) e aqueles que não aprovados em concurso público podiam atuar em sala de aula como professor contratado sem direitos a efetivação nem a participarem dos benefícios do plano de carreira. Estes professores atuavam como substitutos ou na falta de outro profissional habilitado para a vaga.

Observemos o quadro a seguir para entendermos melhor como estava organizado até 2004 este plano de carreira dos professores que atuavam como QPM no Ensino Fundamental I e II e/ou Ensino Médio. Vejamos:

NÍVEIS/CLASSES	REFERÊNCIAS										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Classe “G”/Nível II											
Classe “F”/Nível I											
Classe “E”											
Classe “D”											
Classe “C”											

Quadro 1: Plano de Carreira do Magistério do Paraná até 2004.

¹⁴⁸ Atualmente, no Paraná, 98% desse nível de ensino estão a cargo dos municípios e os professores em sua maioria possuem curso superior em Pedagogia, Magistério Superior ou Licenciatura em uma das áreas do currículo (Letras, Matemática, Ciências, Biologia, Educação Física, etc.).

Os Níveis/Classes compreendiam a divisão da Carreira segundo o grau de escolaridade, titulação e estão assim classificados: pertenciam à Classes “C”, “D” e “E” os profissionais que possuíam formação em Nível Médio (Magistério), Licenciatura Curta e Licenciatura Curta com mais um ano de estudos adicionais, respectivamente. A Classe “F”/Nível I é destinado a professores com Licenciatura Plena; Classe “G”/Nível II comporta professores com Licenciatura Plena mais curso de Pós-Graduação *lato sensu*, com no mínimo 360 horas (ou 180h e 300h, antes de 1989), na área da educação ou na área de concurso.

As Referências compreendem a divisão de cada Classe/Nível em unidade de progressão funcional. A primeira progressão acontece após o cumprimento do estágio probatório (de 3 anos) exigido por lei. Depois disso, a cada interstício de 2 anos o professor progredia na carreira em até 2 Classes a depender da avaliação no desempenho de suas funções.

Apêndice 2:

PLANO DE CARREIRA DOS PROFESSORES DO PARANÁ APÓS 2003

Em relação ao novo plano estabelecem-se seis Níveis - diferenciados por grau de escolaridade, formação e titulação ou certificação no PDE - na carreira, cada um com onze Classes diferenciadas por progressão funcional (associada a critérios de avaliação de desempenho e participação em atividade de formação e/ou qualificação profissional). Acompanhemos o quadro 2, abaixo, que exemplifica esse novo desenho no plano de carreira.

NÍVEIS	CLASSES										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Nível III											
Nível II											
Nível I											
Nível Esp. III											
Nível Esp. II											

Nível Esp. I										
--------------	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Quadro 2: Plano de Carreira do Magistério do Paraná a partir de 2004¹⁴⁹.

Os Níveis compreendem a divisão da Carreira segundo o grau de escolaridade, titulação, ou certificação no PDE e estão assim classificados: Níveis Especiais I, II e III são destinados aos profissionais que possuem formação em Nível Médio (curso de Formação Docente), Licenciatura Curta e Licenciatura Curta com estudos adicionais, respectivamente. Nível I é destinado a professores com Licenciatura Plena; Nível II comporta professores com Licenciatura Plena mais curso de Pós-Graduação *lato sensu*, com no mínimo 360 horas (ou 180h e 300h antes de 1989), na área da educação ou na área de concurso; Nível III é destinado a professores enquadrados no Nível II, Classe 11, e concluintes do PDE.

As Classes compreendem a divisão de cada Nível em unidade de progressão funcional. A primeira progressão inicia sempre em 1º de outubro do ano em que o professor cumpriu o estágio probatório (de 3 anos) exigido por lei. Após isso, a cada interstício de 2 anos, sempre em 1º de outubro, o professor poderá progredir na carreira em até 3 Classes, assim avaliado: 15 pontos de avaliação no desempenho de suas funções darão direito a progredir 1 Classe; 30 pontos para atividades de formação e/ou qualificação profissional darão direito a progredir 2 Classes. Nestas atividades de formação estão incluídas às produções de material didático e pedagógico que podem ser realizados por meio de um dos programas de formação continuada: Grupo de estudos, OAC, Folhas, Livro Didático Público e PDE.

¹⁴⁹ Este plano de carreira, embora tenha sido aprovado em 2004, só entrou em vigor em 2007, com o início do PDE. E só em 2010, os primeiros professores foram promovidos ao Nível III deste plano de carreira.

ANEXO

Questões elaboradas como roteiro das entrevistas:

1. Há quanto tempo você está no magistério?
2. Você exerceu outra profissão antes de ingressar no magistério?
3. Que fatores justificam a sua opção pela carreira docente?
4. Quais vivências pessoais ou profissionais prévias a carreira docente contribuíram para a sua escolha?
5. Por que você escolheu ser professor(a) de Língua Portuguesa?
6. Conte-nos como foram os seus estudos?
7. Como foi a sua formação específica para o trabalho com Língua Portuguesa (como foi o curso de Letras, instituição pública, privada, diurno, noturno, etc.)?
8. Você se lembra onde iniciou seu trabalho como professor(a) de LP? Foi em escola pública, particular? Foi aqui no Paraná? Em qual cidade?
9. A realização do seu trabalho, ao longo de sua carreira, sempre esteve pautada nas orientações recebidas ou você se baseava na sua experiência? Relate-nos alguns exemplos:
10. Em relação aos materiais didáticos usados em sala de aula, o que você pensa deles?
11. Ao longo de sua carreira, você participou de formação continuada? Como foi a sua formação continuada? Que tipo de cursos você participou?
12. O que você acha da política de incentivo à produção de material didático como formação continuada da SEED?
13. Quais fatores justificam a sua iniciativa de participar do PDE e produzir material didático?
14. Você acha que esse tipo de capacitação (por meio de produção de material didático) favorece a **relação entre a teoria** – aquela produzida na academia e aquela que está nas Diretrizes Curriculares - sobre o ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa **e a prática dos professores** da educação básica? Como esse curso favoreceu para você essa relação?
15. Você encontrou problemas no decorrer do curso, intervenção na escola, a proposta e o trabalho em rede (discutir com seus pares) e a produção do material didático? Poderia descrevê-los:
16. O que motivou a escolha do tema/conteúdo presente no material didático que você produziu?
17. A forma (maneira) como você organizou o conteúdo, os textos selecionados, as atividades do material didático produzido foi motivada pelo quê? Pelo estudo

das teorias? Pela orientação das DCE? Pela sua experiência/prática de sala de aula (conhecimento da realidade da escola, conhecimento da realidade de seus alunos, etc.)? Pela intervenção do orientador? Ou por meio de outros conhecimentos?

18. A atividade de produção de material didático foi importante para você? Em quê?
19. A experiência de produzir material didático faz você se considera “autor” de objetos de saber a serem transpostos em sala de aula? Poderia nos relatar seus sentimentos a respeito disso:
20. Você acha que a atividade de produzir material didático agregou valor ao seu trabalho docente?
21. Essa experiência – o curso, a intervenção, o trabalho em rede e, especialmente, a produção de material didático – cooperou para modificar a sua prática? Como e por que isso ocorreu?
22. A maneira como esse curso de formação foi encaminhado, do princípio ao fim, supriu suas expectativas? Esteve coerente com seus objetivos? Você teria alguma crítica e/ou sugestão a fazer?
23. Teria mais algum comentário a fazer? Sinta-se a vontade para comentar.