

“BORDAS FLUIDAS E DINÂMICAS” ENTRE A INOVAÇÃO E TRADICIONALISMO NO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA¹

FRONTERAS FLUIDAS Y DINÁMICAS ENTRE LA INNOVACIÓN Y TRADICIONALISMO EN LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA PORTUGUESA

DINAMIC AND FLUID EDGES BETWEEN THE INOVATION AND THE TRADITIONALISM OF THE PORTUGUESE TEACHING

Marilúcia dos Santos Domingos Striquer*
Universidade Estadual do Norte do Paraná

RESUMO: Este artigo, norteado pelo arcabouço teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo, tem como objetivo apresentar um relato de experiência de uma professora que por mais de vinte anos, em sua prática de sala de aula, acionou gestos didáticos direcionados para o ensino da gramática normativa, decorrentes de concepções tradicionalistas. Mas, com o objetivo de colocar em prática as orientações oficiais (PCNs e Diretrizes Estaduais), a professora centrou-se em transformar suas concepções de linguagem e de ensino da língua, o que por consequência promoveu modificações de alguns de seus gestos e, principalmente, criação de gestos didáticos inovadores.

PALAVRAS-CHAVE: gestos didáticos; gêneros textuais e ensino; formação docente.

RESUMEN: En este artículo, conducido por un marco teórico metodológico del interaccionismo sociodiscursivo, tiene como objetivo presentar un informe de experiencia de una maestra que por más de veinte años, en su práctica en la/el aula, accionó gestos didáticos direccionados para la enseñanza de la gramática prescriptiva, como consecuencia de concepciones tradicionales. Pero, con el objetivo de poner en práctica las orientaciones oficiales (PCNs y Directrices Estatales), la maestra logró convertir sus concepciones de lenguaje y de enseñanza de la lengua, lo que por consecuentemente promovió cambios de algunos de sus gestos y, principalmente, creación de gestos didáticos innovadores.

PALABRAS CLAVE: gestos didáticos; géneros textuales y enseñanza; formación docente.

ABSTRACT: This article, guided by the theoretical-methodological framework of the Sociodiscursive Interacionism, has as its goal to introduce the experience report of a teacher who, for more than twenty years, has taught inside classrooms and activated didactic motions directed to the normative grammar teaching derived from traditionalist conceptions. But, aiming to put into practice the official orientations (PCNS and State Guidelines), the teacher focused on transforming her language conceptions and language teaching, which as a consequence promoted modifications on her gestures and, mainly, on the creation of innovative didactic motions.

KEYWORDS: didactic motions; textual gender and teaching; educational training.

1 INTRODUÇÃO

As discussões e as orientações oficiais acerca da necessidade da transformação de concepções e métodos tradicionais que sustentaram durante anos o ensino da língua materna nas escolas não são mais recentes. Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCNs), datados do ano de 1998, por exemplo, orientam os professores para um trabalho de sala de aula que tome como unidade básica de ensino o texto, a fim de um rompimento com o ensino tradicionalista (BRASIL, 1998) que se centra em práticas de repasse de conteúdos gramaticais. Assim, como todo texto caracteriza-se como pertencente a um gênero, “a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino” (BRASIL, 1998, p. 23).

No mesmo sentido, a Diretriz Curricular do Estado do Paraná de Língua Portuguesa (DCE), publicada em sua versão final em 2009, mas em processo de elaboração desde 2005, define que “ao contrário de uma concepção de linguagem que centraliza o ensino na gramática tradicional” (PARANÁ, 2009, p. 63), as práticas de linguagem é que devem ser o ponto central do trabalho pedagógico, “assim, o trabalho com a

¹ O emprego da expressão “bordas fluidas e dinâmicas” é uma citação direta a SIGNORINI, I. (Org.). *Significados da inovação no ensino de língua portuguesa e na formação de professores*. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2007, p. 8.

* Professora do Centro de Letras, Comunicação e Artes da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), campus Jacarezinho. Email: marilucia@uenp.edu.br.

disciplina vai considerar os gêneros discursivos” (p. 63), uma vez que os gêneros são representações/materializações das diferentes e diversas práticas de linguagem existentes.

Contudo, estudos revelam que além de algumas dificuldades de compreensão sobre estas orientações, o como transpor as orientações para a efetiva prática de sala de aula é um dos maiores problemas enfrentados pelos professores. Por exemplo, os estudos de Souza (2010) sobre os encaminhamentos para o ensino dos gêneros na DCE apontam que,

Não há, [...], elementos epistemológicos que sustentem a sua abordagem didática, faltando ao professor, portanto, as noções que lhe permitam, com segurança, utilizá-los como instrumentos do ensino e aprendizagem de língua materna (SOUZA, 2010, p. 88).

Também Barros (2012), em análise a DCE, afirma que a diretriz não se posiciona de forma clara quanto às possibilidades de como ensinar os gêneros textuais. Não diferente é o que constatam Suassuna (1998) e Marcuschi (2008) em estudos sobre os PCNs de Língua Portuguesa. Segundo Suassuna (1998, p. 181) um dos problemas dos PCNs é a “inadequação ao público leitor (*os professores*) por excesso de cientificismo” (inserção minha).-De acordo com Marcuschi (2008), os PCNs não oferecem sugestões claras de tratamento sobre os gêneros textuais a ser dado pelo professor, bem como pelos livros didáticos; para o autor “são poucos os casos de tratamento dos gêneros de maneira sistemática” (MARCUSCHI, 2008, p. 207).

Assim, motivados por estes estudos, relatamos neste artigo a experiência de uma professora que por mais de vinte anos, na práxis, acionou, em decorrência de concepções tradicionalistas, gestos didáticos direcionados para o ensino da gramática normativa. Contudo, em vistas de transpor as orientações oficiais para sua prática de sala de aula, a professora centrou-se em modificar seus gestos e, principalmente, criar gestos didáticos inovadores a partir da transformação de suas concepções de linguagem e de ensino da língua. Mas, o que principalmente aconteceu foi um embaralhamento de gestos tradicionais e inovadores, confirmando a premissa de Signorini (2007, p.8) de que,

[...] onde se costumam traçar fronteiras nítidas e firmes entre a inovação e o conservadorismo, ou entre o inovador e o tradicional, tem-se de fato bordas fluidas e dinâmicas, ou seja, zonas de contínuo embaralhamento do que se apresenta como separado e excludente nos discursos de autoridade sobre língua(gem) e ensino.

O arcabouço teórico-metodológico que sustentou toda nossa pesquisa se constituiu sobre o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) (BRONCKART, 2006, 2009), o qual busca aportes na Teoria da Atividade (LEONTIEV, 2004) e na Clínica da Atividade (CLOT, 1999; FAÏTA, 2004).

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Se gêneros, para Bakhtin, são formas relativamente estáveis de enunciados, devido os enunciados representarem em sua essência as formas de ação de linguagem dos sujeitos, para Faïta (2004), é possível, então, que todas as formas de ação, de natureza simbólica e linguageira de uma atividade, de um grupo social historicamente organizado, também sejam designadas de gêneros. Também porque, para Faïta (2004, p. 59), se “a noção de ‘gênero’ responde a tantas necessidades quanto dela se fazem usos fundados ou coerentes” (grifo do autor), a expressão pode ser empregada para designar as maneiras de se realizar uma atividade (um trabalho), e, assim, essas maneiras podem ser denominadas de “gêneros da atividade”.

Nesta perspectiva, os gêneros da atividade são, na concepção de Faïta (2004, p. 60), “formas de fazer que impregnam nossas formas de ação [...] sejam de natureza simbólica ou linguageira”. Formas de fazer que, na terminologia adotada por Clot (1999), ganham a designação de “gêneros profissionais”, maneiras que se estabilizam de acordo com o fazer de um determinado grupo profissional, isto é, obrigações partilhadas por um coletivo em um meio profissional. Portanto, os gêneros da atividade são muito mais do que tarefas a serem realizadas, são obrigações partilhadas por um coletivo profissional na execução do *métier*. E por serem, assim como os gêneros discursivos na configuração bakhtiniana, instrumentos, no sentido de sua função psicológica, integram dois lados: os trabalhadores devem respeitar este trabalho da organização, mas por outro lado, este se constitui, igualmente, como um recurso da própria ação (CLOT, 1999). Pelo mesmo motivo, por serem pré-construídos criados por gerações antecedentes, os gêneros da atividade sofrem

transformações em vistas de atender às necessidades, aos objetivos dos sujeitos, no momento de agirem em uma situação de comunicação, inclusive novos gêneros da atividade podem ser criados.

Dentro do grupo profissional docente, os gêneros da atividade estabilizados e compartilhados comumente por todo o grupo docente são, por exemplo, as reuniões pedagógicas, os cursos de formação continuada, as aulas, etc. Só que, conforme Barros (2012), para operacionalização de cada um destes gêneros, o professor, o que também ocorre em todas as profissões, mobiliza ainda outros muitos gêneros de seu *métier*. Exemplo: sendo a aula a atividade principal, outros gêneros dela e nela emergem: a chamada de alunos, a elaboração e correção de tarefas, a exposição de conteúdos, etc.

Para pôr em funcionamento todos esses e muitos outros gêneros da atividade, de acordo com os estudos de Aeby-Daghé e Dolz (2008), de Nascimento (2011; 2011a) e de Barros (2012), o professor executa uma cadeia de gestos didáticos articulados às ferramentas materiais e semióticas, corporificando assim a atividade docente.

Na concepção destes autores, gestos didáticos são todos os movimentos discursivos e pragmáticos, verbais e não-verbais, executados pelo professor para presentificar e topicalizar os objetos de ensino, sendo que tais gestos se distinguem em duas categorias: gestos fundadores e gestos específicos. Os gestos fundadores são os consagrados pelo *métier* docente, uma vez que são comuns a este grupo profissional na efetivação de seu trabalho, e são classificados por Aeby-Daghé e Dolz (2008) da seguinte forma:

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

Ressalto, todos esses gestos são realizados e estabilizados pelo coletivo, por isto são concebidos como gestos fundadores. Evidentemente, um professor pode realizar mais constantemente um gesto fundador do que o outro, ou privilegiar um em detrimento ao outro, o que ocorre de acordo com sua concepção de linguagem e de ensino (GERALDI, 2006), e por esse motivo os gestos didáticos fundadores são considerados inerentes ao *métier* docente (NASCIMENTO, 2011). Contudo, quando um professor passa a realizar um gesto fundador de outra maneira, ou nas palavras de Faïta (2004), a fazer de outra maneira, acaba por constituir um “gesto didático específico” (NASCIMENTO, 2011), ou o que Clot (1999) chama de estilo profissional.

Assim, um gesto didático específico é realizado quando o docente precisa inventar novas soluções diante de problemas não previstos; quando gêneros da atividade precisam ser transformados no momento de um agir do professor; quando os professores colocam em prova ou se (re)apropriam de prescrições diante de suas experiências pessoais; são, portanto, as invenções, as transformações, as (re)apropriações que se caracterizam como gestos didáticos específicos ou estilo profissional.

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

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A prática pedagógica aqui relatada refere-se à implementação de um Projeto de Intervenção Pedagógica (PIP), realizada no ano de 2010, por uma professora participante do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) da rede pública de ensino do estado do Paraná, que é o maior programa de formação continuada para docentes do estado. A elaboração e a implementação do PIP são tarefas obrigatórias a serem realizadas pelos professores em formação no referido programa.

A professora em questão, chamada ficticiamente de Ana, estabeleceu como objetivo de seu projeto, destinado aos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, auxiliá-los no domínio do gênero textual “artigo de opinião”, bem como construir um ensino de gramática, o qual funcionasse como auxílio e não como obstáculo para que os alunos escrevessem de maneira mais adequada em situações comunicativas diversas. Também em seu projeto, a professora expõe que “ao longo de todos esses anos trabalhando com gramática normativa e produção textual, percebo que meus alunos não apresentam crescimento com relação ao conteúdo do texto e à revisão gramatical” (Excerto 1 do PIP de Ana). Ou seja, a professora, no momento do planejamento de uma nova prática, deixa explícito que as anteriores se centravam em concepções tradicionais no ensino de normas e regras da língua.

A fim de que pudesse ser possível compreender como Ana foi, durante a implementação de seu projeto, transformando suas concepções de linguagem e de ensino da língua, o que por consequência promoveu modificações no acionamento de gestos didáticos direcionados para o ensino da gramática normativa para o emprego e criação de gestos didáticos inovadores, centrei-me apenas na observação e análise dos gestos didáticos específicos executados por ela. A delimitação se justifica diante da concepção, já apresentada, de que os gestos fundadores são aqueles convencionados e estabilizados pelo coletivo, isto é, executados de forma generalizante pelo grupo profissional docente. No caso dos gestos específicos, resalto, são os gestos executados por um professor singular, em uma situação particular de ensino (CLOT, 1999; NASCIMENTO, 2011).

Contudo, foi preciso reconfigurar as noções de gestos didáticos específicos apresentados a partir dos conceitos de Clot (1999), Aeby-Daghé e Dolz (2008), Nascimento (2011, 2011a) e Barros (2012), frente aos dados particulares gerados por Ana no processo de implementação de seu projeto. A premissa inicial é a de que os gestos didáticos, de forma geral, são tudo aquilo que o professor faz, movimentos verbais e não-verbais, para presentificar e topicalizar os conteúdos em sala de aula (NASCIMENTO, 2011): a) o professor realiza movimentos do corpo: aponta, faz mímica, atende os alunos em suas carteiras, caminha pela sala recorrendo a modalidades de entonação específicas para o que ele tem em mente; b) aciona gêneros escolares orais: instrui, explica, discute, dramatiza; c) incentiva os alunos a materializem respostas em voz alta; d) utiliza instrumentos materiais variados: textos, livros, esquemas, cartazes, desenhos na lousa, vídeos, músicas; etc.

Já a maneira singular de fazer tudo isto, isto é, de pôr em prática os gêneros da atividade docente, é o que constitui os gestos didáticos específicos (NASCIMENTO, 2011; CLOT, 1999). Logo, interessada em compreender quais gestos específicos foram mobilizados por Ana, para a realização de suas aulas como gênero da atividade, criei duas categorias para classificação dos gestos específicos que ela mobilizou: a) gestos didáticos tradicionalistas: por muitos anos, os gestos mobilizados por Ana presentificaram e topicalizaram as regras e as normas da gramática normativa como eixo do trabalho didático, configurando sua postura pedagógica como tradicionalista. Fundamental expor que para tais gestos não foi agregado nenhum julgamento de valor de positivo ou negativo, de errado ou dispensável. Simplesmente é uma etiquetagem aos gestos específicos que durante anos foram acionados por Ana; b) gestos didáticos inovadores: representam tudo aquilo que Ana fez “de outra maneira” (FAÏTA, 2004; CLOT 1999; NASCIMENTO, 2011), isto é, são os gestos que emergiram das novas posturas relacionadas à concepção de linguagem, de ensino de LP e da internalização do conceito de gêneros estudado durante o processo de formação continuada no PDE, demonstrando que o gênero foi tomado como eixo organizador de sua intervenção pedagógica.

4 O RELATO DE UMA PRÁTICA

A fim de cumprir o planejado no projeto de intervenção, de auxiliar os alunos a produzir artigos de opinião, várias ações foram realizadas por Ana durante as 26 aulas de implementação de seu PIP. Evidentemente, apresento neste artigo apenas alguns dos gestos acionados por Ana, durante todo o processo.

Primeiramente, destaco os gestos específicos acionados por ela no trabalho com os textos produzidos pelos alunos, a saber: os alunos produziram 2 artigos de opinião; 3 parágrafos argumentativos; e 1 parágrafo conceitual; e textos-respostas a exercícios variados. Todos estes textos foram tema de 10 aulas, sendo que em 7 delas os gestos didáticos específicos se centraram em: apontar os erros gramaticais presentes nos textos dos alunos; debater o conteúdo temático dos textos em estudo; revisar e reescrever, a professora, os textos dos alunos. Portanto, na maioria das aulas que abordaram os textos produzidos pelos alunos, Ana acionou gestos específicos tradicionalistas.

Somente nas três últimas aulas de implementação, gestos específicos inovadores, resultado de uma nova significação das concepções de Ana, foram dispensados aos textos produzidos pelos alunos. Significação que ocorreu em decorrência da internalização do novo instrumento: a base teórica-metodológica sobre os gêneros. Ana foi, então, transformando sua prática pedagógica no decurso da intervenção em sala de aula. A seguir apresento uma série de exemplificações dessas assertivas:

Na primeira aula oficial de implementação, 27/08/2010, a professora discursou a respeito da importância dos alunos aprimorarem os textos de opinião que produzem; expôs aos alunos onde os textos de opinião circulam, orais: no rádio, na televisão, nos debates; escritos: nos jornais, na internet, na escola, no vestibular; o objetivo desses textos: discutir, expor e buscar convencer as pessoa sobre um ponto de vista. Explicou também que para construir um texto é muito importante saber quem vai lê-lo, e que os recursos linguísticos são importantes para que o texto fique bem construído e passe a mensagem que pretende. A professora fez, portanto, uma apresentação elementos específicos que compõem um artigo de opinião, configurando-o como um modo de ação comunicativa. Os alunos aprenderiam a produzir o gênero artigo de opinião para participar de situações de apresentação e defesa de suas opiniões a respeito de um assunto: na escola, em debates em sala, na escrita da redação do vestibular; fora da escola: em debates na sociedade de um modo geral.

Também expôs a professora que os alunos começariam por divulgar a opinião deles em murais na escola e em um blog. Ou seja, os textos produzidos pelos alunos durante o Projeto seriam divulgados no mural da escola, e o artigo iria para um blog da sala. O que é um blog e sua funcionalidade na sociedade foi discutido pela professora e pelos alunos, e também, naquele momento, definiu-se um aluno para criar o blog da sala. Tanto no mural como no blog, a comunidade escolar teria a oportunidade de conhecer os textos produzidos pelos alunos, suas opiniões a respeito do tema ficar ou namorar que permearia todo o Projeto.

A prática social de linguagem classificada como discussão de problemas sociais controversos (DOLZ, SCHNEUWLU, 2004) que ocorrem em campos da atividade como o midiático (jornal, revista, rádio) e o escolar (redação escolar dissertativa) foi apresentada por Ana como eixo estruturante do processo de ensino e como motivação para o aprimoramento da escrita do gênero artigo de opinião. Contudo, na continuação desta mesma aula, 2ª aula do dia 27/08, Ana explicou aos alunos que a partir do primeiro texto escrito por eles, ela realizou um levantamento das dificuldades e planejou suas aulas. Então, a professora levou todos os alunos para o auditório da escola e reproduziu em multimídia algumas das primeiras produções dos alunos, explicando que era preciso que eles conhecessem as dificuldades iniciais para compreenderem o que estudariam e para que ao final do Projeto, os alunos pudessem ter consciência de quanto melhoraram.

Frente aos textos reproduzidos, Ana informou aos alunos que o objetivo naquele momento, com aquela atividade, era o de:

[...] identificar o que é que está acontecendo, porque quando um tem um problema, ali, que vai aparecer, não é aquele que tem problema, é a sala. É a sala que está com aquele problema... Então eu fiz uma estatística e percebi mais ou menos o que vocês estão errando mais, concordância, colocação pronominal, regência, acentuação então!!! Vocês vão ver aí...[...]

(Excerto 2 da fala de Ana)²

Para cada texto reproduzido no telão, a professora foi discutindo as ideias lá instauradas, mas principalmente foi destacando e enfatizando oralmente os “erros”:

“[...] ciente de que: olha que a pessoa fez a regência certa; usou o de que”;

“[...] vejam como a construção está boa, usou o porém que é um conjunção certinho [...]”;

“[...] lugares inusitado, lugares que é um substantivo tem que concordar com o adjetivo, teria que ser inusitados [...]”;

“[...] vocês têm a tendência de quando separam o sujeito do verbo erram na concordância...”;

“[...] vão na escola, tem erro de regência aí... vão à escola [...]”;

“[...] as vezes, faltando acento do às vezes [...]”;

“[...] namorando, ficando, essa pessoa adora gerúndio [...]”

(Excertos 3 da fala de Ana)

Pela topicalização, Ana revela apego ao ensino da gramática normativa. Ao final da aula, ela até chamou atenção para a importância dos elementos linguísticos como parte constitutiva da construção do sentido do texto, mas o que se sobrepôs a qualquer outro conteúdo foram os “erros”:

[...] de modo geral, os textos não estão ruins, porque para quem não teve orientação, foi jogado um tema para vocês assim: fala sobre o tema ficar e namorar.... Até que vocês têm uma opinião formada sobre isso... sabem se colocar. Muitas vezes o que compromete o texto, que é o que nós vamos ter que ver nesse decorrer desse projeto é essa falta de acentuação, de pontuação. Vocês viram o não lá, sem vírgula, o que causou?... muda o sentido. Então, a falta de uma vírgula, a falta de uma pontuação, de uma acentuação muda completamente o sentido do que você quer dizer, por isso é que tem que prestar atenção no que escreve. Errar uma palavra que vocês quase não usam [...] não é tão grave quanto errar uma que usam no dia a dia. [...] Nós vamos ver tudo isso no decorrer do projeto.

(Excerto 4 da fala de Ana)

O preconceito, a visão contemporânea do namoro, de relacionamentos de uma forma geral, o comportamento dos alunos frente a pressões e aos padrões sociais, foram debatidos durante o processo de leitura e discussão dos textos.

As primeiras produções dos alunos foram retomadas na 9ª e 10ª aulas. Ao reproduzir na televisão da sala alguns trechos das produções dos alunos, Ana foi comentando e discutindo questões como, por exemplo:

Ana: “Vamos ver essa frase aqui: “em que se divertem mais”. Tem um erro de concordância grave, qual?”

Aluno 1: Duas palavras se repetem.

Aluno 2: É o mais, tem que ser mas.

Aluno 3: É o se que não está concordando.

Aluno 4: Não é não, isso tá certo.

² Mantivemos em todos os excertos a fala e a escrita original da professora.
Forum linguistic., Florianópolis, v.11, n.4, p.474-491, out./dez.2014.

Ana: Olha lá o que XXXX (aluno 3) disse. Se é nós, é a gente, pode ser se? A gente se divertimos? Está certo? O verbo não tem que concordar sempre com o sujeito?"

(Excerto 5 da fala de Ana e de alguns dos alunos)

Os textos dos alunos foram mais uma vez tomados como produto acabado e os “erros” como pretexto para o ensino de elementos gramaticais.

Na mesma aula, os alunos produziram um parágrafo argumentativo, e os gestos específicos acionados por Ana sobre esses parágrafos foram também os tradicionalistas, como pode ser visualizado pela Figura 1:

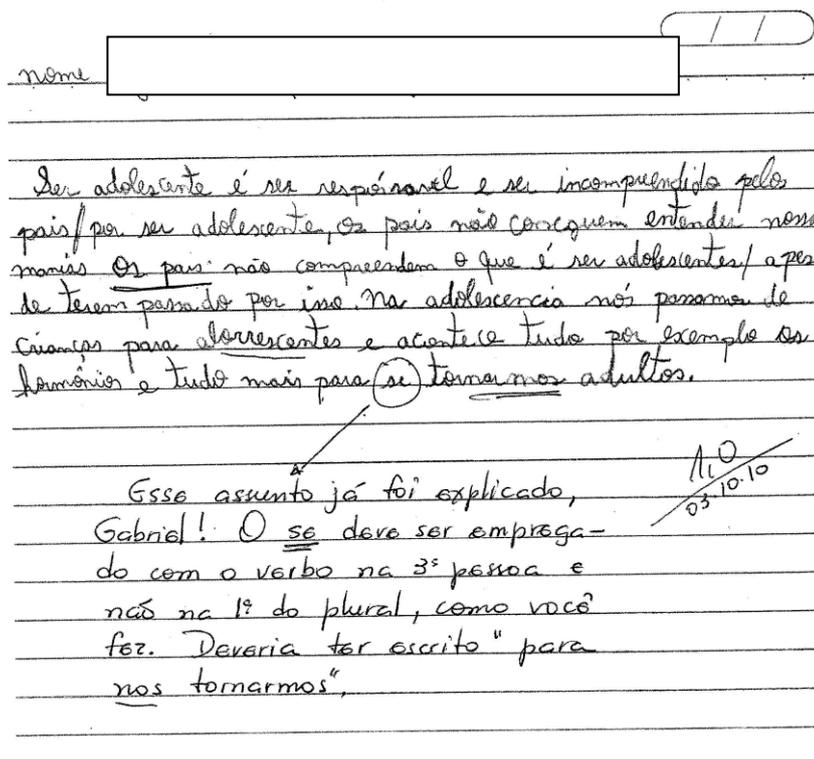


Figura 1: Reprodução do parágrafo produzido por um aluno e da correção feita pela professora
Fonte: Arquivo da professora.

Os “erros” gramaticais se colocam em detrimento aos demais aspectos que não chegaram nem aos menos a serem observados pela professora. O tratamento dado ao texto não leva o aluno a compreender que é a partir de um tema, tratado dentro de uma situação específica, que os recursos linguísticos e a estrutura composicional são determinados (BAKHTIN, 2003).

Na 11ª e 12ª aulas, a professora solicitou a produção de um outro parágrafo argumentativo, e, novamente, o corrigido foram os fatores gramaticais, em uma postura prescritiva, o que também pode ser constatado nas 13ª e 14ª aulas e nas 15ª e 16ª aulas. Nessas últimas, por exemplo, assim que a professora anunciou que os parágrafos produzidos pelos alunos estavam em um novo painel (terceiro painel), uma das alunas se manifestou: “Vamos descer lá pra ver!”. Mas a resposta de Ana foi: “Não, só depois, porque o ‘mais importante é’ que eu quero fazer uns comentários sobre as respostas que vocês deram...” (grifo meu)³.

Então, a professora passou a destacar os problemas encontrados: problemas ortográficos, de concordância e do uso dos porquês utilizados de forma “errada” pelos alunos. Para tanto, foi colocando no quadro trechos e palavras das respostas e trazendo conceitos, regras e normas, a fim de sustentar as correções.

³ Excerto 5 da fala de Ana e de uma das alunas.

Portanto, os textos produzidos pelos alunos serviram, principalmente, como instrumento para uma gramaticalização do gênero, na noção de gramaticalização que Bonini (2007, p. 58) define: “como o processo de negação da dinâmica de transformação da linguagem, que decorre da adoção de uma postura prescritivista”. Os textos não foram trabalhados como representantes de uma prática social, como forma típica de estruturação de um uso específico da língua (BAKHTIN, 2003), mas como objeto empírico pronto, acabado e a serviço do ensino de regras e normas da língua. Conforme Baltar et al. (2005), a gramaticalização ocorre, geralmente, pelo desconhecimento do professor do referencial teórico que sustenta a transposição didática do gênero. Pela abordagem dada por Ana aos textos é o que parece mesmo ter ocorrido com ela, pois a abordagem ficou totalmente desvinculada da prática social tomada como objeto de ensino na primeira parte da aula.

De acordo com Bakhtin (2003), e corroborado por Bronckart em toda a sua obra, a ordem metodológica para o estudo da língua deve partir da dimensão social para as formas da língua; primeiro, investigando as formas e os tipos de interação verbal em ligação com os campos em que se realizam as interações; depois, as formas distintas de enunciações em ligação com as interações que as constituem, os gêneros do discurso; e só então o exame das formas linguísticas. Não somente alterando a ordem, o que não causaria nenhum tipo de problema, mas privilegiando o último nível em detrimento aos demais, Ana demonstra uma visão de que os elementos da língua são os responsáveis em construir um texto, e não o contrário, no sentido de que os recursos linguísticos contribuem para a organização textual de um gênero, a partir de uma interação comunicativa, que ocorre dentro de um determinado campo, da finalidade dessa interação, da intenção do autor que considera quem são seus interlocutores, o espaço e tempo que eles ocupam, de suas ideologias (BAKHTIN, 2003; RÓDRIGUES, 2004).

Outro exemplo de gestos tradicionalistas acionados por Ana são os relacionados ao trabalho de revisão e reescrita dos textos. Mas, antes de apresentar tais gestos, é preciso expor os gestos específicos acionados, e as análises deles resultantes, no encaminhamento dado pela professora para que os alunos produzissem os parágrafos argumentativos e o parágrafo conceitual:

Na 9ª e 10ª aulas, o parágrafo argumentativo produzido pelos alunos foi resultado/resposta a um exercício, e a orientação da professora foi a seguinte:

Ana: “Olha... esse texto de vocês, os que estiverem mais interessantes, eu vou colocar no mural do corredor para a comunidade escolar ler. Então, lembrem-se de quem serão os interlocutores de vocês. Quem serão?... as outras séries, os professores, a direção, os pedagogos e os pais que passarem pelos corredores da escola”.

(Excerto 6 da fala de Ana)

A produção do aluno teria um interlocutor real, a comunidade escolar, mas a relação da produção do parágrafo argumentativo com a produção de artigos de opinião não foi esclarecida para os alunos. Possivelmente, a proposta foi a de propor primeiro a produção de uma parte do artigo de opinião, o parágrafo argumentativo, não o considerando (o parágrafo) como um novo gênero, mas sim como uma parte mais simples do gênero em abordagem. Pautados sobre os preceitos bakhtinianos, o sentido do mais simples ao mais complexo, do parágrafo ao texto, o parágrafo seria um gênero discursivo primário, pois estaria mais vinculado à realidade concreta, a situação imediata de comunicação: ao cotidiano escolar, pois há na sala de aula sempre um professor ou material didático que pergunta e o aluno que responde por meio de parágrafos escritos. Como primário, o parágrafo argumentativo seria, então, incorporado e reelaborado pelo gênero secundário: o artigo de opinião (BAKHTIN, 2003). No entanto, a falta de esclarecimento do motivo de produzir um parágrafo argumentativo fez com que a tarefa se configurasse em uma atividade apenas escolar, não uma atividade que se relaciona à aproximação de práticas discursivas que acontecem fora da escola. A artificialidade do contexto escolar, de escrever *na* e *para* a escola não foi minimizada, mas fortalecida (GERALDI, 1991; NASCIMENTO, 2009). A artificialidade se minimizou apenas no sentido de que os alunos tiveram um interlocutor real.

O mesmo aconteceu em outras três aulas, quando a professora trabalhou com a produção de parágrafos não informando a ligação deles com o processo de escrita de artigos de opinião. Colocados como tarefa constante, no mínimo, o aluno deveria ter ciência do que produzir parágrafos contribui para que ele aprenda

a produzir textos de opinião. De acordo com Pasquier e Dolz (1996, p. 4) “[...] toda aprendizagem supõe, por parte do aprendiz, uma consciência clara do que faz, de por que o faz e de para onde se dirige”.

Enfim, pelos gestos específicos tradicionalistas acionados no encaminhado da produção dos alunos, os parágrafos argumentativo e conceitual não foram trabalhados como textos que representam e produzem práticas sociais que manifestam o uso real da língua, como orienta a DCE (PARANÁ, 2009), mas sim como obediência a tarefas escolares, como respostas a perguntas feitas pelos exercícios dados pela professora. Uma outra questão ainda deve ser destacada: era Ana quem produzia os painéis para o qual se destinavam os textos produzidos pelos alunos, com a configuração que ela elegia, com os textos que ela determinava como melhores. No mesmo sentido, era Ana quem fazia a revisão, a reescrita e a digitalização dos textos produzidos pelos alunos. Contudo, orienta a DCE-LP (PARANÁ, 2009, p. 70):

O refazer textual pode ocorrer de forma individual ou em grupo, considerando a intenção e as circunstâncias da produção e não a mera “higienização” do texto do aluno, para atender apenas aos recursos exigidos pela gramática. O refazer textual deve ser, portanto, atividade fundamentada na adequação do texto às exigências circunstanciais de sua produção.

Em seu PIP, em diferentes trechos, Ana reconhece a importância da revisão e reescrita:

Trecho 1: No entanto, diante de todos esses questionamentos surge um ainda maior e mais importante, ou seja, de quais recursos se pode dispor para realizar a análise linguística dos textos dos alunos, sem causar desmotivação nos mesmos, sem incorrer numa simples “higienização” do texto [...].

Trecho 2: De acordo com Geraldi (1999), o essencial na prática de análise linguística é a substituição do trabalho com metalinguagem pelo trabalho produtivo de correção e autocorreção de textos produzidos pelos próprios alunos.

(Excertos 7 do PIP de Ana)

Nesse aspecto, considero que o texto de Ana, em seu projeto, era apenas reprodução de outras vozes (BAKHTIN, 2003; MENEGASSI, 2009), pois sua prática didática, em muitos momentos, se apresentou bastante divergente da teoria apresentada. Para comprovação desta afirmativa, reproduzo a seguir um mural confeccionados por Ana, onde é possível, na comparação da Figura 2 com a Figura 3, visualizar, de uma forma mais geral, a atitude de higienização realizada pela professora nos textos dos alunos:

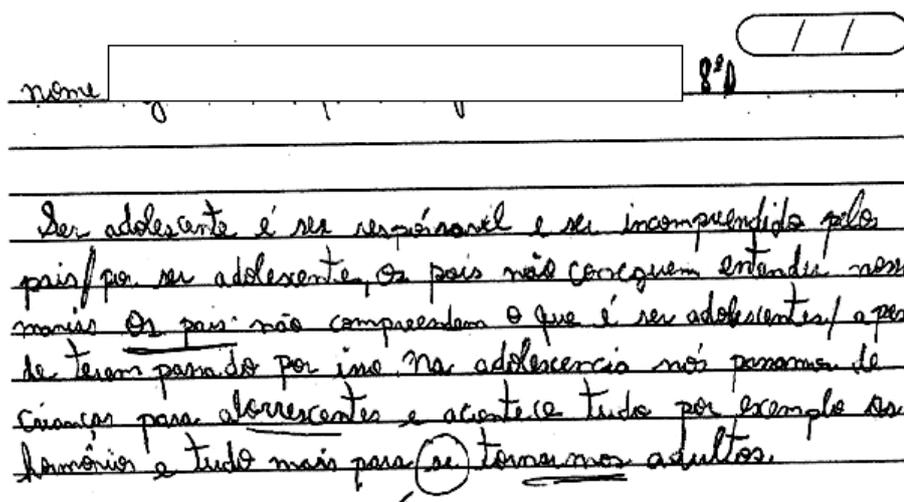


Figura 2: Texto original produzido pelo aluno
Fonte: Arquivo da professora.

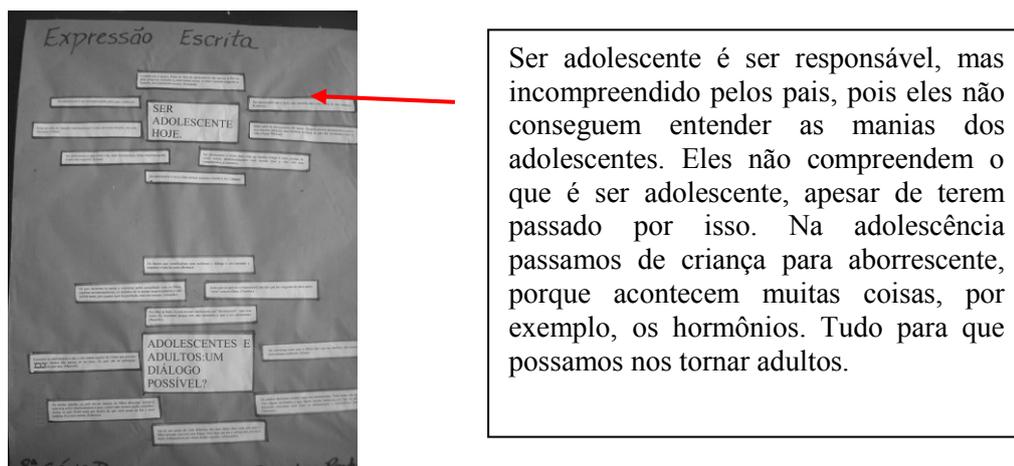


Figura 3 - Primeiro painel produzido por Ana para veiculação dos parágrafos produzidos pelos alunos.
Fonte: Arquivo da professora.

O texto original do aluno, Figura 2, foi revisado e reescrito por Ana, Figura 3, que é o que também acontece com o segundo parágrafo argumentativo produzido pelos alunos e divulgado em um segundo mural. Conforme afirmam Menegassi e Fuzza (2008), toda vez que o aluno revisa e reescreve seu texto, posiciona-se como um leitor de seu próprio texto, e consegue observar o que melhorar, situação que promove o crescimento do aluno como escritor. Por isso, a reescrita do aluno é considerada um fator essencial no processo de produção, e deve acontecer, sempre, após a revisão do texto. Mas essa não era a prática didática de Ana.

Em contrapartida ao apresentado até aqui, nas últimas aulas de implementação do projeto, novos gestos, gestos específicos inovadores, foram acionados por Ana frente à produção da versão final do artigo de opinião. Diferente do que ocorria, vários gêneros da atividade passaram a ser colocados em prática por meio de novos gestos. Os exemplos seguem descritos a seguir.

Nas antepenúltimas aulas de implementação do projeto, na 21ª e 22ª aulas, a professora solicitou aos alunos a produção um novo artigo de opinião, dando ênfase às instruções sobre os elementos do contexto de produção: onde o texto circularia; quem seriam os leitores; o tema; o objetivo comunicativo (os alunos da turma D apresentariam para a comunidade suas opiniões a respeito de um assunto polêmico); o gênero. E, reforçando as características do gênero, a professora lembrou a importância da criação de títulos que chamassem a atenção do leitor; a possibilidade da utilização de vozes: de autoridades com fonte explícita; do emprego de argumentos fortes para convencer o leitor. Enfim, fez uma retomada ao que foi objeto de ensino e de aprendizagem em algumas aulas.

Para auxiliar os alunos na escrita, a professora ofereceu a eles alguns exemplares de dicionários e fixou no quadro-negro dois grandes painéis que chamou de: dicas para auxiliar os alunos em suas produções. Um dos painéis trazia uma lista de palavra e expressões que, segundo a descrição da professora, deveriam funcionar como elementos articuladores nos textos dos alunos. Exemplo: “expressão para tomar posição: do meu ponto de vista, na minha opinião, penso que, pensamos que, etc.”. O outro painel trazia palavras e expressões recortadas das produções anteriores dos alunos (primeira produção, parágrafos argumentativos e parágrafo conceitual) para que os alunos se atentassem à correta ortografia de algumas palavras. Exemplo: “adolescente; tem-singular e têm-plural, etc.”.

Para a correção dos novos artigos, na 23ª e 24ª aulas, a professora levou todos os alunos para o salão nobre da escola, onde projetou alguns dos textos produzidos. Coletivamente, professora e alunos foram discutindo os problemas e as possibilidades de melhorias. Ou seja, os alunos avaliaram e revisaram coletivamente seus textos. Os textos, conforme expõe Gaffuri e Menegassi (2010, p. 109), foram, então, tomados como “[...] ferramenta de diálogo entre o professor e o aluno, em que ambos tornam-se sujeitos ativos do processo de construção da escrita, em situação de interação verbal social determinada”. Completamente diferente das situações anteriores, em que a professora anulava a autoria dos alunos e não utilizava o texto como instrumento mediador.

Em seguida, a professora entregou aos alunos os novos artigos por eles produzidos e escreveu no quadro, para copiarem, uma lista com os símbolos marcados nos textos. A partir dos símbolos os alunos é que fariam a correção dos textos. Lista que reproduzo:

| | | | |
|---|-------------------------------------|---|----------------------|
| △ | Concordância nominal | + | regência verbal |
| ▽ | Concordância verbal | — | ortografia |
| ○ | Acentuação | X | colocação pronominal |
| / | pontuação | | parágrafo |
| ? | Letra ilegível | → | margens |
| * | repetição de palavras ou expressões | ↑ |) título |
| { | Melhorar e/ou modificar fragmento | m | mistura de pronomes |
| = | regência nominal | | |

Figura 4: Lista de códigos para autocorreção de textos: “Códigos para correção dos textos”
Fonte: Arquivo da professora.

A lista de símbolos apresenta uma transformação no gesto tradicionalista de corrigir e revisar os textos dos alunos. Os símbolos apontam onde existem deficiências, permitindo que o aluno reflita e encontre a solução, a adequação. Não é mais a professora que marca e já determina o que deve ser alterado, é o aluno que é colocado em um processo de reflexão, revisão e reescrita.

Os alunos receberam também um roteiro para auxiliar na revisão dos textos:

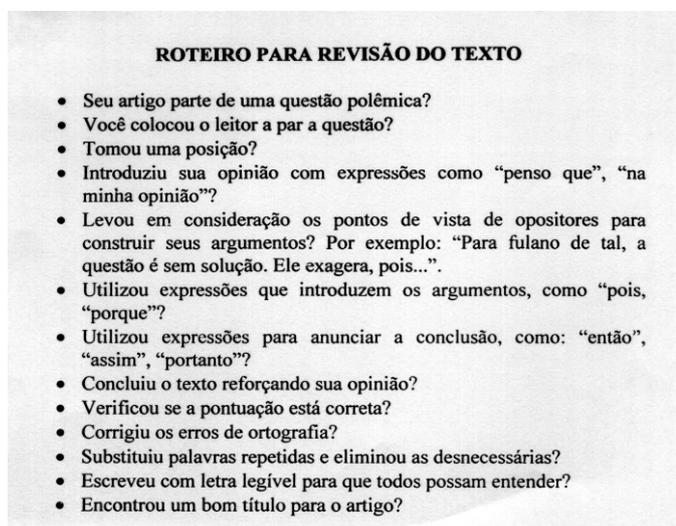


Figura 5 - Roteiro para revisão do texto
Fonte: Arquivo da professora.

No roteiro em questão, são 12 itens a serem analisados, 5 deles voltados à correção de aspectos gramaticais, os demais para aspectos que envolvem o conteúdo e o posicionamento do aluno como produtor de seu texto e responsável por uma interação com os leitores. Baseado em Gonçalves (2009), em seus estudos sobre a *grille de contrôle* elaborada como instrumento didático pelo Grupo de Genebra e traduzida pelo autor como “lista de constatações”, considerei esse roteiro como adaptação da lista de constatações, a qual se constituiu, em síntese, da seguinte forma:

- cada item da lista se relaciona aos módulos trabalhados para o ensino e aprendizagem de um gênero textual;
- o roteiro se configura como uma revisão interativa, permitindo que o aluno trave um diálogo com o seu texto, ajustando o que ele tem a dizer; e com o professor, conhecendo claramente o que o professor espera que ele diga em seu texto;
- é um instrumento pelo qual o professor vai considerar o texto do aluno como um objeto provisório, que ainda vai ser tratado, revisado e trabalhado;
- é uma prática menos subjetiva de comentários;
- pode ser elaborada pelos próprios estudantes ou pelo professor (GONÇALVES, 2009). No caso do Roteiro de Ana, ele foi elaborado por ela, mas são os alunos que a partir da lista fazem as reflexões necessárias, a interação com seus textos, para averiguação do que é preciso melhorar, e em quais pontos a professora espera que eles melhorem.

As versões finais do artigo de opinião foram divulgadas no mural da escola.

Nas duas últimas aulas do Projeto, a professora entregou aos alunos a primeira produção e a versão final, e pediu que eles fizessem um comparativo, analisando o quanto eles melhoraram no processo de produção. Depois, em grupos, os alunos analisaram quais seriam os textos mais representativos da sala para serem postados no blog. Foram eleitos cinco textos.

As transformações que ocorreram com o passar do tempo na postura pedagógica de Ana, na mobilização de gestos específicos inovadores em superação aos gestos tradicionalistas; também foram constatadas nas análises realizadas sobre os exercícios oferecidos aos alunos (os exercícios propriamente ditos e o encaminhamento dado pela professora para que os alunos os executassem). Os exemplos serão descritos abaixo.

Nas 3ª e 4ª aulas (8/9), com o objetivo de trabalhar (segundo a professora em relato no diário reflexivo) as dificuldades encontradas nos textos dos alunos, a coerência e coesão textual, ela ofereceu aos alunos uma folha com a definição gramatical de coerência e de coesão junto a alguns exercícios: troca de palavras e expressões em um trecho de texto; preenchimento de lacunas em outros dois; identificação de sentidos coerentes nos trechos dados. A *Figura 6* é exemplo de um dos exercícios:

COESÃO TEXTUAL - ATIVIDADE

Alguns elementos de coesão foram retirados do texto a seguir. Leia-o atentamente e substitua os números dos parênteses, utilizando adequadamente os elementos do quadro. Atenção: alguns deles podem repetir-se.

As transformações físicas não são as únicas que os adolescentes enfrentam. (1) mentes (2) passam por grandes alterações. Nem sempre nos damos conta do quanto (3) inteligência evolui. (4), (5) é uma fase de dubiedades: (6), o jovem pode tornar- (7) mais sonhador ou independente e arrojado, passando a querer experimentar novas possibilidades e vivências; (8), fica encabulado e retraído, sensível ou agressivo. (9) (10) sente frágil e inseguro, pode achar que não precisa de ninguém; (11) (12) vê retraído, acha- (13) capaz de tudo; (14) temer o mundo, acredita que nada pode (15) acontecer. (16) começam a trabalhar e a experimentar cedo, um início de independência material. (17), trabalhando ou não, procuram, através dos estudos, um encaminhamento para a vida profissional.

(Português – Projeto Radix, 9º ano, p.146)

| | | | |
|--------------------|------------|-------------|------|
| suas | entretanto | sua | se |
| ao mesmo tempo que | outros | num momento | lhe |
| apesar de | muitos | noutro | essa |
| também | | | |

Figura 6 - Exercício sobre coesão textual
Fonte: Arquivo da professora.

O exercício deixa transparecer o vínculo da professora com procedimentos de apresentação de definições e logo depois exercícios de fixação (POSSENTI, 1986; TRAVAGLIA, 2002), ou seja, apresenta um esquema tradicional de aula de gramática, em que o elemento gramatical a ser estudado é introduzido por meio de definições prontas para depois serem identificados e classificados em exercícios. Durante toda a aula, Ana utilizou muitos termos técnicos da gramática, fez classificações. Por exemplo, a respeito de uma cartolina que foi colada no quadro negro repleta de textos curtos, destacou: “[...] observem que no texto são poucos e, nem, que, são poucas conjunções... [...] o e seria que tipo de conjunção? Conjunção que aparece em frases coordenadas aditivas...” (Excerto 8 da fala de Ana).

Os conceitos teóricos, vistos sob o viés vygotkiano, são necessários no processo de ensino e aprendizagem, pois não estão evidentes no contexto. Assim, na construção e interpretação do artigo de opinião, é preciso que o professor intencionalmente dirija a atenção dos alunos (GALUCH; SFORNI, 2009) para que eles sejam colocados em atividade mental (LEONTIEV, 2004) podendo identificar, analisar, generalizar e tomar consciência do uso e do valor real dos conceitos (HILA, 2009). Contudo, os gestos acionados pela professora e o exercício em si representam um esquema tradicional de “[...] introdução de definições e conceitos prontos para posterior identificação e classificação pelo aluno” (APARÍCIO, 2007, p. 20). Não houve debate oral, que nesse contexto poderia ser um instrumento semiótico introduzido na aula para que a professora trabalhasse as capacidades argumentativas dos alunos (NASCIMENTO, 2005).

A reflexão e análise de questões problemáticas estiveram ausentes nas primeiras aulas, mas aconteceram, visivelmente, nas aulas finais do período investigado, pois gestos inovadores foram colocados em prática: nas 19ª e 20ª aulas, a professora recortou um texto em trechos, os reproduziu em tiras, e o elemento que iniciava cada uma das tiras era um “articulador”, expressão utilizada pela professora. A orientação para a execução do exercício foi:

Para ligar as partes do texto, eu preciso de articuladores, que são palavras, expressões que servem para ligar essas partes para que quem está lendo, o interlocutor, não perca o fio da meada ... Nesse texto de hoje, o que eu fiz: eu peguei um texto só, eu tirei algumas partes dele, separei uns trechos e recortei essas partes e coloquei alguns elementos articulares do início dos trechos. Cada trecho está separado, então, em uma tira colorida e vocês vão montar de volta o texto utilizando os articuladores, para isso vocês terão que entender o sentido desses articuladores. Por exemplo, quando vocês têm o articulador mas, ... vão ver lá, se tiver uma ideia que está contradizendo uma outra de uma outra tira, vocês vão ver lá que dá para encaixar o mas, ou o porém, o contudo... Então, quando a frase começar com por isso, com portanto, é porque é a conclusão de uma ideia que está em uma outra tira ... Então em que entender a função dos articuladores no texto, entender que os articuladores servem para articular, para ligar as ideias, ligar o texto.

(Excerto 9 da fala de Ana)

Os alunos, em grupos, começam a montar o texto, utilizando os articuladores, a fim de unir os trechos separados. A atividade demonstra uma concepção completamente diferente das atividades oferecidas sobre coesão, na segunda e na terceira aulas do Projeto. Os elementos coesivos passaram a ser apresentados como recursos da língua necessários para a construção do sentido do texto. Durante a atividade, os alunos buscaram unir os trechos do texto, considerando a pontuação, a função dos elementos coesivos, a apresentação de tese e de argumentos em relação à estrutura formal do texto.

Uma outra aula que serve de exemplo de como os gestos específicos tradicionalistas foram se modificando, ao longo do tempo, em gestos inovadores, principalmente no tratamento dispensado ao ensino de elementos linguísticos-gramaticais, foram as 17ª e 18ª aulas: a professora ofereceu aos alunos tiras de cartolina com trechos que foram recortados do “Soneto 11” de Camões, explicando que eles deveriam, coletivamente, reconstruir o poema, colando a sequência de versos correta no quadro, e para encontrar a sequência deveriam se basear nos recursos linguísticos-discursivos do texto, os quais eram elementos auxiliares para a construção do sentido. Assim, mesmo sem conhecer o poema seria possível reconstruí-lo a partir da atenção aos recursos linguísticos-discursivos.

Durante a aula, a professora foi chamando a atenção dos alunos para os fatores linguísticos-discursivos que contribuem para construção do texto:

[...] vocês viram que o último verso termina com ponto final? E agora, o que é que tem que ter no outro verso para começar a estrofe? Não é letra maiúscula? Outra coisa, vocês perceberam que nos versos da primeira estrofe o autor trabalha com ideias contrárias, ideias opostas, por exemplo, dói e não sente..., contentamento, de contente, descontente, de não contente..., dor sem doer... Será que isso vai continuar acontecendo nos demais versos?

(Excerto 9 da fala de Ana)

Também a estrutura de um soneto foi destacada como auxiliar na execução da atividade, a definição de versos e de estrofes foram topicalizadas (a estruturação do gênero poema foi estudada de forma mais sistemática em aulas anteriores, não dentro do PIP). Os alunos recebiam confirmação da professora quando conseguiam encontrar a sequência do texto.

Os gestos de Ana demonstram que as propriedades estruturais do poema foram colocadas em conciliação com a proposta instituída em seu PIP, que era a de demonstrar como os recursos linguísticos-gramaticais auxiliam o aluno na construção e na interpretação dos sentidos de um texto. O que se estabeleceu não foi o ensino de regras e normas gramaticais a partir do poema, nem tampouco uma valorização dos recursos linguísticos-gramaticais em detrimento a construção do sentido do texto, como antes fazia Ana. Pelo contrário, esses fatores se apresentaram totalmente entrelaçados. Os alunos acabaram por envolver os elementos que compõem a arquitetura interna ao processo de construção de sentido do texto, sobretudo de uma forma simples, articulando a reprodução à situação de compreensão do texto. É a concretização da análise linguística, que de acordo com uma perspectiva sociointeracionista de linguagem, acontece quando o arranjo textual e as marcas linguístico-enunciativas são vinculadas às condições de produção e ao processo de construção de sentidos (PERFEITO, 2010).

Do exposto, destaco que as transformações operadas na professora não se manifestaram de forma linear, o embaralhamento na realização de gestos específicos tradicionalista e gestos didáticos específicos inovadores estiveram presentes em muitos e diferentes momentos no decorrer do trabalho realizado, embora tenha ficado evidente que os temas tratados no início do processo, por gestos tradicionalistas, foram ressignificados em gestos específicos inovadores, para o ensino dos gêneros, mais no final do processo de implementação do PIP. Contudo, destaco que as concepções de língua/linguagem e de ensino de Ana não se transformaram por completo. Confirma essa interpretação o texto produzido pela docente, em seu diário, ao final da implementação da primeira parte do Projeto, onde a afirmação é a de que os resultados até aquele momento alcançados eram satisfatórios:

Visto que 71,8% da turma concluiu o bimestre com notas acima da média (6,0). Percebi também melhoria nas produções dos alunos. Algumas incorreções das primeiras produções não voltaram a se repetir, na maioria dos casos. [...]

O sistema de avaliação desta turma é diferenciada, em relação às outras, onde são cobradas avaliações gramaticais separadas do texto. Percebi que avaliar através das produções dos alunos é melhor para eles, visto que é possível considerar muito do que eles escrevem, embora existam incorreções. O que é preciso ficar claro é que entre uma avaliação sobre concordância nominal e verbal e um texto de opinião, por exemplo, este último proporciona ao aluno mais oportunidade do que a avaliação propriamente dita, com perguntas mais específicas sobre a análise linguística.

Talvez seja por este motivo que houve um melhor aproveitamento desta turma, em relação às demais.

(Excerto 11 do diário reflexivo de Ana)

A avaliação da professora vai de encontro ao proposto como objetivo de seu PIP, onde ela expôs a necessidade do aluno dominar o gênero; só que nesse texto avaliativo esse aspecto nem ao menos chegou a

ser considerado. Primeiro, ela considerou como satisfatória as notas dos alunos, ou seja, o que eles apresentaram de melhoria em relação à aprendizagem dos conteúdos linguísticos-gramaticais, uma vez que os elementos gramaticais foram o único alvo de avaliação no primeiro texto e nos parágrafos-respostas produzidos pelos alunos. Só em um segundo momento, a professora relata que percebeu “também” melhoria nas produções dos alunos, “embora existam incorreções”. A noção de erro tradicionalista está sedimentada na concepção de ensino da língua para Ana, o que justifica o fato de que foi mais no terceiro bimestre que os gestos específicos tradicionalistas foram mobilizados nos exercícios de identificação e classificação, nas correções apenas de “erros” gramaticais. Formas tradicionais de fazer que impregnaram o agir de Ana (FAÍTA, 2004; NASCIMENTO, 2009), o que Leontiev denomina de hábitos, não no sentido de novas ferramentas constituídas pela nova ação proposta: ensinar o texto de opinião como gênero textual, mas hábitos automatizados no curso do exercício da profissão.

Não diferente foi o texto proferido no final de toda a implementação do PIP, onde Ana se mostrou ainda bastante ligada às concepções tradicionais. Seu relato no diário reflexivo é a de que:

Neste quarto bimestre, todos os 32 alunos obtiveram média acima de seis (6,0). Além disso, foi possível observar um progresso significativo nas produções textuais. Quanto às perguntas feitas aos alunos sobre a aplicação do projeto, todos responderam positivamente, quanto à experiência de participar de uma sequência didática, com prioridade para o gênero texto de opinião. Nenhum deles sentiu-se prejudicado por não terem realizado provas formais. Ao contrário, sentiram-se aliviados, pois, de acordo com as respostas, muitos consideram as avaliações como uma “pressão” sobre os alunos e também mais difícil para tirar nota, segundo eles. [...] Enfim, a avaliação dos alunos foi muito positiva e os resultados bastante satisfatórios.

Quanto a mim, devo confessar que no início temia por ter que trabalhar tanto tempo com o mesmo tema. Porém, como houve vários textos, o desenvolvimento do projeto não ficou cansativo, ao contrário, considerei-o bastante dinâmico, inclusive não houve tempo suficiente para trabalhar com todos os textos previstos inicialmente.

Considerarei muito mais “leve” o trabalho sem as avaliações formais, o que não significa em absoluto que os conteúdos essenciais tenham sido deixados de lado. Somente foram analisados sob outro aspecto, ou seja, foi avaliado o modo como os alunos aplicam os conhecimentos linguísticos no texto. O que considerei “leve” foi o modo de avaliar sem pressão, tensão ou estresse desnecessário. Os alunos iam recebendo notas à medida que respondiam as questões propostas no decorrer dos módulos.

Pelos resultados alcançados, com relação às médias bimestrais, só houve crescimento de um bimestre ao outro. O mais importante é que quase que a totalidade dos alunos progrediu, no que se refere à produção textual, especificamente o gênero texto de opinião. [...]. Considero que os objetivos foram alcançados, pois houve boas produções no decorrer e na finalização do projeto.

(Excerto 12 do diário reflexivo de Ana)

O primeiro aspecto destacado foi a nota dos alunos. Em consequência deles terem atingido a média, Ana considerou os trabalhos como realizados, o Projeto como bom e que os alunos aprenderam. A evolução é avaliada pelo produto final, não pelo processo. A melhoria no processo de produção é apenas um adendo, pois a expressão utilizada é “além disso”, ou seja, além da boa nota, eles melhoraram ao escrever textos de opinião.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como resultado do processo de participação em um programa de formação continuada, a professora Ana elaborou um Projeto de Intervenção Pedagógica que teve como objetivo implícito por em prática os preceitos teóricos-metodológicos norteadores dos documentos orientadores da prática pedagógica, como os PCNs e a DCE. Esses documentos enfatizam a necessidade da transformação de concepções e métodos tradicionais que sustentam o ensino da língua materna nas escolas, por decorrência estabelecendo o gênero (BRASIL, 1998) e as práticas sociais de linguagem (PARANÁ, 2009) como objeto de ensino.

Como exposto, devido às concepções tradicionalistas, Ana, por mais de vinte anos, em sua prática de sala de aula, acionou gestos didáticos direcionados para o ensino da gramática normativa, o que a influenciou no momento de por em prática seu Projeto de Intervenção Pedagógica, ressaltando, construído com o objetivo de transformar sua prática. Já na prática da implementação, o que ocorreu foi um embaralhamento de gestos didáticos tradicionais e de novos gestos, denominados de inovadores, sendo que inicialmente, nas aulas do 3º bimestre, Ana ficou presa ao ensino de conteúdos relacionados aos aspectos linguísticos-discursivos da língua, do ensino de conceitos, normas e regras estabelecidos pela gramática normativa, em uma gramaticalização do gênero (BALTAR et al., 2005; BONINI, 2007), realizando operações automatizadas que representam hábitos cristalizados em sua trajetória de ensino (LEONTIEV, 2004). Foram realizados hábitos que ela já possuía antes da nova proposta de trabalho, de acordo com seu próprio relato na construção de seus objetivos específicos do Projeto.

Durante a maior parte do processo, a professora solicitava produções aos alunos sem relacioná-las às finalidades da atividade; elaborava tarefas em que a gramática era estudada de forma descontextualizada; usava o texto como elemento empírico para o ensino de elementos gramaticais; revisava e reescrevia os textos dos alunos; elegia quais textos (os melhores textos) seriam apresentados no mural.

Entretanto, em vários momentos, novos gestos didáticos específicos se revelaram. No 4º bimestre houve uma alteração bastante significativa, sinalizando ações conscientes (LEONTIEV, 2004), gestos didáticos específicos inovadores. Praticamente em todas as aulas finais, os objetos de ensino se voltavam para a interpretação e construção dos textos de forma a fundir todos os elementos que caracterizam o gênero de modo indissolúvel (BAKHTIN, 2003). O trabalho com os recursos linguísticos-discursivos passaram a ser tomados como essenciais, assim como os demais elementos, para a interpretação e a construção dos sentidos dos textos.

Portanto, evidencia-se que a prática didática de Ana se transformou. Só que o processo de transformação ainda não se completou, porque a concepção da professora não sofreu mudanças, o que é, segundo o conceito de inovação que apresentei logo no início deste artigo, muito natural, pois de acordo com Signorini (2007, p. 218) “diferentes tipos de mudanças provocadas pela educação refletem o grau de congruência entre valores trazidos por ela e os já existentes no contexto social de inserção”. Assim, é preciso considerar que por quase vinte anos Ana direcionou suas práticas a partir de uma postura mais tradicionalista. Segundo Vygotsky (2007), o processo de internalização de novos instrumentos não ocorre de forma passiva, nem imediata, nem tampouco tem caráter aditivo. Dessa forma, não é porque a professora passou por uma nova formação, porque novos estudos foram realizados que automaticamente transformações comportamentais e desenvolvimento individual foram provocados. É ao percorrer uma longa série de eventos que a professora tomará posse do novo e gradualmente transformará suas ações interiores intelectuais (LEONTIEV, 2004).

REFERÊNCIAS

- AEBY-DAGHÉ, S.; DOLZ, J. Des gestes didactiques fondateurs aux gestes spécifiques à l'enseignement-apprentissage du texte d'opinion. In : BUCHETON, D.; DEZUTTER, O. (Org.). *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français: un défi pour la recherche et la formation*. Bruxelles: De Boeck, 2008. p. 83-105.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Tradução Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 4. ed. São Paulo/SP: Martins Fontes, 2003.

BALTAR, M. et al. O interacionismo sociodiscursivo na formação dos professores: o perigo da gramaticalização dos gêneros textuais. *Signum*, Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina/PR, v. 1, n. 8, p. 159-172, 2005.

BARROS, E. M. D. *Gestos de ensinar e de aprender gêneros textuais: a sequência didática como instrumento de mediação*. 2012. 366f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina/PR, 2012.

BONINI, A. A relação entre prática social e gênero textual: questão de pesquisa e ensino. *Veredas*, Juiz de Foca/MG, n. 2, p. 58-77, 2007.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: Língua Portuguesa*. Brasília. Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

BRONCKART, J.P. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Tradução Anna Rachel Machado, Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas/SP: Mercado das Letras: 2006.

_____. *Atividade de linguagem, textos e discurso: por um interacionismo sociodiscursivo*. Tradução Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. 2. ed. São Paulo: EDUC, 2009.

CLOT, Y. *La fonction psychologique du travail*. Paris: PUF, 1999.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas/SP: Mercado das Letras, 2004. p. 41-70.

FAÏTA, D. Gêneros de discurso, gêneros de atividade, análise da atividade do professor. In: MACHADO, A. R. (Org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina/PR: Eduel, 2004. p. 55-80.

GAFFURI, P.; MENEGASSI, R. J. Processos reflexivos, responsivos e dialógicos na reescrita de textos. *Todas as Letras*, São Paulo/SP, v. 12, n. 2, p. 108-116, 2010.

GALUCH, M.T.B.; SFORNI, M.S.F. Aprendizagem conceitual e apropriação da linguagem escrita. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 20, n. 42, p. 111-124, jan./abr. 2009.

GERALDI, J.W. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. *O texto na sala de aula*. Cascavel/PR: Assoeste, 2006.

GONÇALVES, A.V. Ferramentas didáticas e ensino: da teoria à prática de sala de aula. In: NASCIMENTO, Elvira Lopes (Org.). *Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino*. São Carlos/SP: Editora Claraluz, 2009. p. 223-248.

HILA, C.V.D. A contribuição da teoria da atividade de Leontiev para a apropriação dos gêneros textuais nas séries iniciais. In: V SIGET – Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais, 5., 2009, Caxias do Sul/RS. *Anais...* Caxias do Sul: Universidade de Caxias do Sul, 2009. p.2-24.

LEONTIEV, A.N. *O desenvolvimento do psiquismo*. 2.ed. São Paulo: Centauro, 2004.

MARCUSCHI, L.A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

MENEGASSI, R.J. Aspectos da responsividade na interação verbal. *Línguas & Letras*. Cascavel/PR, v. 10, n. 18, p. 147-170, 1º sem. 2009.

_____; FUZA, A. F. Procedimentos de escrita na sala de aula do ensino fundamental. *Signótica*, Goiás/GO, v. 20, p. 469-493, jul./dez. 2008.

- NASCIMENTO, E. L. Gêneros em expressão oral: elementos para uma sequência didática no domínio do argumentar. *Signum*, Londrina/PR, v. 1, n. 8, p. 131-156, 2005.
- _____. (Org.). *Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino*. São Carlos/SP: Editora Claraluz, 2009.
- _____. A dupla semiotização dos objetos de ensino-aprendizagem: dos gestos didáticos fundadores aos gestos didáticos específicos. *Signum*, Londrina/PR, v. 14, n. 1, p. 421-445, 2011.
- _____. Mediações formativas e apropriação de gêneros textuais. SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE GÊNEROS TEXTUAIS – SIGET, 6., 2011a, Natal. *Anais...* Natal: UFRN, 2011a. <Disponível em: <http://www.cchla.ufrn.br/visiget/>>. Acesso em 22 out. 2011a.
- PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. *Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa para os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio*. Curitiba/PR: SEED, 2009.
- PERFEITO, A. M. Concepções de linguagem, teorias subjacentes e ensino de língua portuguesa. In: MENEGASSI, R.J.; SANTOS, A.R.; RITTER, L.C.B. (Org.). *Concepções de linguagem e ensino*. v. 41- Formação de professores EAD. Maringá/PR: Eduem, 2010. p. 11-40.
- POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas/SP: Mercado das Letras, 1986.
- RODRIGUES, R. H. Análise de gêneros do discurso na teoria bakhtiniana: algumas questões teóricas e metodológicas. *Linguagem em (Dis)curso*. Tubarão/SC, v. 4, n. 2, p. 415-440, jan./jun. 2004.
- SIGNORINI, I. (Org.). *Significados da inovação no ensino de língua portuguesa e na formação de professores*. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2007.
- SOUZA, I. R. *Conceitos bakhtinianos no contexto da reformulação curricular da Educação Básica do Paraná*. 2010. 103f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Estadual de Maringá (UEM), Maringá/PR, 2010.
- SOUZA-E-SILVA, M.C.P. O ensino como trabalho. In: MACHADO, A.R. (Org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina/PR: Eduel, 2004. p. 81-104.
- SUASSUNA, L. O que são, por que e como se escreveram os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa: o professor como leitor de propostos oficiais de ensino. In: MARINHO, M.; SILVA, C.R. *Leituras do professor*. Campinas/SP: Mercado de Letras, 1998. p. 175-186.
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

Recebido em 21/01/2014. Aprovado em 23/04/15.