



UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO
PRÓ-REITORIA ACADÊMICA
MESTRADO EM CIÊNCIAS DA LINGUAGEM

HILIANA ALVES DOS SANTOS

**OS GÊNEROS TEXTUAIS NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE
LÍNGUA PORTUGUESA EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR**

RECIFE
2010

HILIANA ALVES DOS SANTOS

**OS GÊNEROS TEXTUAIS NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE
LÍNGUA PORTUGUESA EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Católica de Pernambuco como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ciências da Linguagem, na linha de pesquisa *Linguagem, Educação e Organização Sócio-Cultural* sob orientação da Prof^ª. Dr^ª Marígia Ana Aguiar e do Prof. Dr. Junot Cornélio Matos.

RECIFE
2010

S237g

Santos, Hílana Alves dos

Os gêneros textuais na formação do professor de língua portuguesa em instituições de ensino superior / Hílana Alves dos Santos ; orientador Marília Ana Aguiar, Junot Cornélio Matos, 2010.

137 f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Católica de Pernambuco. Pró-Reitoria Acadêmica. Curso de Mestrado em Ciências da Linguagem, 2010.

1. Língua portuguesa. 2. Professores de línguas - Formação. 3. Professores universitários - Formação. 4. Linguística
5. Análise do discurso. I.Título

CDU 806.90

OS GÊNEROS TEXTUAIS NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR

HILIANA ALVES DOS SANTOS

Prof^ª. Dr^ª Marília Ana Aguiar

Prof. Dr. Junot Cornélio Matos.

Dissertação de mestrado, submetida à banca examinadora, como requisito final para obtenção do título de Mestre em Ciências da Linguagem.

Data: ____/____/____

Banca examinadora:

Prof^ª Dr^ª Marília Ana Aguiar
Universidade Católica de Pernambuco
Orientadora

Prof. Dr. Junot Cornélio Matos
Universidade Católica de Pernambuco
Co-orientador

Prof. Dr. Karl Heinz Efken
Universidade Católica de Pernambuco
Examinador interno

Prof^ª Dr^ª Beth Marcuschi
Universidade Federal de Pernambuco
Examinadora externa

“O domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua, como sistema simbólico utilizado por uma comunidade linguística, são condições de possibilidade de plena participação social. Pela linguagem os homens e as mulheres se comunicam, tem acesso à informação, expressam e defendem pontos de vista, partilham ou constroem visões de mundo, produzem cultura. Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de contribuir para garantir a todos os alunos o acesso aos saberes lingüísticos necessários para o exercício da cidadania”.

PCN – Língua Portuguesa (1998)

DEDICATÓRIA

A Deus, meu bem maior;
Aos meus filhos – Helton e Cecília – que tanto suportaram a ausência da
mãe, esta tão sonhadora professora;
Aos grandes torcedores da arquibancada da minha vida nesta caminhada:
Minha amada “mainha” – Carminha – por ter começado tudo na minha vida;
Meu querido marido Cosminho, por ter segurado a minha mão nas horas mais difíceis, pelo
carinho e pelo amor que Deus nos permitiu sentir um pelo outro;
A minha estimada professora Marígia, por ter sempre acreditado em mim, mesmo quando pra
mim, parecia que não dava mais.

Pra vocês!!!

AGRADECIMENTOS

“Cada pessoa que passa em nossa vida, passa sozinha, é porque cada pessoa é única e nenhuma substitui a outra. Cada pessoa que passa em nossa vida, passa sozinha, e não nos deixa só porque deixa um pouco de si e leva um pouquinho de nós. Essa é a mais bela responsabilidade da vida e a prova de que as pessoas não se encontram por acaso.”

Charles Chaplin

Agradeço a Deus, por ter abençoado e iluminado meus caminhos, me guiando e concedendo graças em minha vida como a conquista e realização do mestrado.

A minha família, especialmente minha mãe, fonte de incentivo e de uma força brilhante dedicada a mim e que brotou da natureza materna nos meus momentos de angústia.

Ao meu querido esposo, que não mediu esforços para a realização desse sonho, compreendendo e incentivando por meio de suas palavras precisas no momento certo.

A minha querida amiga de curso Gilvânia Gonzalez, um presente maravilhoso do Mestrado em minha vida, cuja amizade, parceria e paciência abrilhantaram o período do curso, estreitando laços para uma vida inteira. Obrigada Gil.

A minha orientadora Marígia Ana Aguiar, exemplo de profissional a ser seguido e que ampliou em minha vida o sentido da palavra “educador”. Minha fonte inspiradora. Obrigada Marígia.

Ao meu professor Junot Cornélio Matos, esmero educador e pessoa admirável, pelas preciosas orientações que direcionaram essa pesquisa, pela confiança e credibilidade.

A professora Beth Marcuschi e ao professor Karl Heinz, que com suas valiosas e fundamentais contribuições enriqueceram essa pesquisa.

Aos professores do Curso de Mestrado em Ciências da Linguagem, da Universidade Católica de Pernambuco, de incontestável competência, alicerces do direcionamento e da construção dos conhecimentos acadêmicos que me fazem hoje uma nova professora.

Aos professores Aureliano Guedes, Conceição Marinho, Doralice Santana, Paula Patrício e Roseana Prazeres, ilustres amigos e companheiros, as pessoas certas nas horas certas, disponíveis para o diálogo, doadores de carinho e paciência e que me auxiliaram durante as reflexões aqui realizadas.

Aos coordenadores dos Cursos de Letras e aos sujeitos das instituições participantes da pesquisa que me dedicaram sua confiança e preciosa colaboração para o desenvolvimento desse trabalho.

Aos colegas de turma, pela socialização de conhecimentos e pelo compartilhamento de momentos importantes durante as aulas.

Aos meus amigos da Escola Municipal Jair Pereira de Oliveira, pela solidariedade e presteza a mim dedicada.

As minhas amigas e gestoras das escolas em que eu trabalho, professora Sidalva Tavares e Eulália de Fátima, que compreenderam a necessidade desse momento em minha vida.

A cada pessoa, permitida por Deus, que passou em minha vida, contribuindo significativamente para o meu crescimento pessoal e acadêmico e que contribuíram direta ou indiretamente para a realização desse sonho, muito obrigada, pois as pessoas não se encontram por acaso.

LISTAS DE QUADROS

Quadro 1 - Quadro sinóptico sobre tipos e gêneros textuais.....	25
Quadro 2 - Quadro sintético de algumas tendências que permearam a educação brasileira sob o contexto sócio-histórico-cultural das entradas do ISD no Brasil.....	35
Quadro 3 - Representação das instituições participantes.....	47
Quadro 4 - Identificação dos sujeitos.....	49
Quadro 5 - Representação da formação acadêmica dos sujeitos.....	50
Quadro 6 - Representação da experiência profissional dos sujeitos participantes.....	51
Quadro 7 - Representação da missão apresentada nos projetos dos cursos de Letras.....	57
Quadro 8 - Representação dos objetivos gerais dos cursos de Letras.....	59
Quadro 9 - Representação dos objetivos específicos dos cursos de Letras.....	60
Quadro 10 - Representação dos objetivos gerais e específicos para formação acadêmica da F3.....	61
Quadro 11 - Representação do perfil de egresso da FI.....	63
Quadro 12 - Representação do perfil de egresso da F3.....	64
Quadro 13 - Representação das competências e habilidades apresentadas pela F1.....	66
Quadro 14 - Representação das competências e habilidades apresentadas pela F3.....	66
Quadro 15 - Representação das ementas das disciplinas.....	70
Quadro 16 - Representação dos objetivos das disciplinas.....	71
Quadro 17 - Representação dos conteúdos apresentados nos planejamentos das disciplinas ministradas pelos sujeitos.....	74
Quadro18 - Representação das metodologias apresentadas nos planejamentos das disciplinas.....	78
Quadro19 - Representação das etapas apresentadas na sequência didática de PF.....	80
Quadro20 - Representação dos aspectos teóricos práticos.....	84
Quadro 21 - Representação dos aspectos relacionados à leitura e produção de textos.....	88
Quadro 22 - Representação das perspectivas de estudos sobre os gêneros informados pelos sujeitos.....	92
Quadro 23 - Representação dos gêneros utilizados para o ensino de leitura e produção de textos.....	94

Quadro 24 - Representação dos critérios utilizados para escolha dos gêneros que serão trabalhados no ensino de leitura e produção de textos.....	95
Quadro 25 - Representação das situações didáticas informadas pelos sujeitos.....	98
Quadro 26 - Representação das respostas avaliativas dos sujeitos sobre o trabalho realizado com os gêneros textuais nas instituições.....	101
Quadro 27 - Quadro representativo das descrições de observações realizadas em aulas do sujeito PA.....	103
Quadro 28 - Quadro representativo das descrições de observações realizadas em aulas do sujeito PB.....	106
Quadro 29 - Quadro representativo das descrições de observações realizadas em aulas do sujeito PC.....	108
Quadro 30 - Quadro representativo das descrições de observações realizadas em aulas do sujeito PD.....	110
Quadro 31 - Quadro representativo das descrições de observações realizadas em aulas do sujeito PE.....	112
Quadro 32 - Quadro representativo das descrições de observações realizadas em aulas do sujeito PF.....	116

LISTAS DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BCC/PE - Base Curricular Comum do Estado de Pernambuco

BIRD - Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento

CNE/CES - Conselho Nacional de Educação / Centro de Ensino Superior

CNE/CP - Conselho Nacional de Educação / Conselho pleno

D. C. N. F. P. E. B - Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica

ISD - Interacionismo sociodiscursivo

LDB - Lei de Diretrizes e Bases

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC/USAID - Ministério da Educação / United States Agency for International Development

PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais

PDI - Projeto Pedagógico do Curso de Letras

PPCL - Ementas das disciplinas e plano de aula dos professores

PPI - Projeto de Desenvolvimento Institucional

TCC - Trabalho de Conclusão de Curso

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

RESUMO

Muito embora sejam inúmeras as produções acadêmicas sobre os estudos dos gêneros textuais e a concentração de esforços para implementação de práticas significativas de trabalho com estes gêneros na sala de aula, ainda se percebe uma lacuna entre o que é aprendido pelos professores de língua portuguesa em sua formação inicial e a prática desses professores no Ensino Fundamental. A partir dessa constatação é que se pensou o objetivo deste trabalho, que consistiu em analisar o tratamento dado ao ensino dos gêneros textuais no Curso de Letras, em faculdades de formação de professores. Trata-se de uma pesquisa do tipo qualitativa com base nas contribuições teóricas de Marcuschi (2008), Bakhtin ([1979] 2003), Bronckart (1999, 2006), Schneuwly e Dolz (2004), Machado (2009), Bazerman (2006a, 2006b, 2007), Miller (2009) entre outros, com foco nas questões que abordam o trabalho com os gêneros textuais sob o contexto do interacionismo sociodiscursivo. Essa perspectiva sugere uma nova configuração nas aulas de língua portuguesa e uma mudança de postura da escola como um todo em relação ao trabalho com a linguagem. Para melhor conhecer a realidade do papel que a faculdade exerce na formação de professores com o perfil que atenda a essa nova postura, esta pesquisa foi realizada com a análise de documentos norteadores do curso de Letras, de questionários respondidos pelos seis professores participantes da pesquisa e de observações realizadas na sala de aula de cada um dos sujeitos participantes. Observou-se que o trabalho desenvolvido com os gêneros textuais nas faculdades não apresenta coerência com o que é anunciado no planejamento da instituição, no planejamento de alguns professores e com o que é vivenciado nas salas de aula. Os resultados mostram, ainda, que o trabalho com os gêneros textuais pode estar muito mais vinculado ao fazer pedagógico individual de cada sujeito do que às possíveis indicações apresentadas nos documentos que organizam e orientam a formação de professores, e até mesmo àquilo que o próprio professor anuncia no questionário e no seu planejamento. No que diz respeito às atividades desenvolvidas pelos professores e sua relação com os pressupostos teóricos defendidos nesta pesquisa, teve destaque a instituição da rede pública de ensino cujas abordagens teóricas e metodológicas evidenciam o trabalho sob o contexto do interacionismo sociodiscursivo com os gêneros textuais na formação inicial dos professores de língua portuguesa.

Palavras-chave – Gêneros textuais; Formação de professores; Língua portuguesa.

ABSTRACT

Although there are innumerable academic productions about genres and a concentration of efforts for the implementation of meaningful working practices with genres in the classroom, there is still a noticeable hiatus between what is learned by the Portuguese Language teachers during their initial formation and their teaching practice in Primary and Middle School. From this finding we established the objective of this work: it consists in analyze the treatment given to genre theories in the programs of graduation in Letters (Portuguese Language teaching courses) in the Colleges for teachers formation. This is a qualitative research based on the theoretical contributions of Marcuschi (2008), Bakhtin ([1979] 2003), Bronckart (1999, 2006), Schneuwly e Dolz (2004), Machado (2009), Bazerman (2006a, 2006b, 2007), Miller (2009) among others, focused on questions addressed to the teaching work with genres in the context on Socio-Discursive Interacionism. This perspective suggests a new configuration for the Portuguese classes and a change of posture from the school in relation to the language teaching. In order to know better the reality around the role executed by the College in teachers' formation with a profile which attends this new posture to be assumed by the school. This research was done through the analysis of the programs for the course of Letters, questionnaires answered by the six participant teachers and observations done in the classrooms where each one of the participants teach. It was observed that the developed work with genres in the Colleges does not present a coherent position towards the presented discipline programs of the teaching institution, some of the teachers planning and the observed classroom experiences. The results still show that the work with genres can be much more connected to the individual pedagogical doing of each one of the participants then to the possible indications presented in the documents which organize and guide the teachers formation, even to that the own teacher announces in the questionnaires they answerd and in their planning. Concerning to the developed activities by the teachers and their relation with the theoretical assumptions defended here, it was evidenced the public institution whose theoretical and metodologic approaches shows up a work under the light of the Socio-Discursive Interacionism for the treatment of genres in the initial formation of the Portuguese Language teachers.

Palavras-chave – Genres, teachers formation, Portuguese Language.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO 1 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	18
1.1 APORTES PARA O ESTUDO SOBRE GÊNEROS TEXTUAIS.....	18
1.1.1 Linguagem, discurso e interação: algumas considerações	18
1.1.2. Gêneros textuais: Conceituação e caracterização	20
1.1.3. Gêneros textuais: agentes de práticas sociais	26
1.2 GÊNEROS TEXTUAIS E INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO: UM REDIMENSIONAMENTO NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS	28
1.2.1 Interacionismo sócio-discursivo: perspectivas teóricas e metodológicas	28
1.2.2. Linguagem, educação e gêneros textuais: novas configurações do fazer pedagógico no contexto do interacionismo sociodiscursivo	31
1.3 OS GÊNEROS TEXTUAIS NA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	33
1.3.1 Gêneros textuais e ensino na formação docente: uma reflexão sócio-histórica sobre a prática pedagógica	34
1.3.2 Os gêneros textuais no arcabouço curricular da formação docente	39
CAPÍTULO 2 – MÉTODO	46
2.1 FONTES E BASE BIBLIOGRÁFICA: CONHECENDO E SITUANDO GÊNEROS NA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA	46
2.2 PARTICIPANTES.....	47
2.2.1 Locais da pesquisa	47
2.2.2 Sujeitos envolvidos	48
2.2.2.1 Identificação dos professores.....	49
2.2.2.2 Formação acadêmica dos docentes.....	50
2.2.2.3 Experiência profissional.....	50
2.3 PROCEDIMENTOS DA PESQUISA.....	52
2.4 MATERIAIS UTILIZADOS.....	53

2.4.1 Documentos apresentados pelos Coordenadores do Curso de Letras	53
2.4.2 Material obtido através dos professores	54
2.5 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE.....	54
CAPÍTULO 3 – ANÁLISE DOS DADOS	56
3.1 DOCUMENTOS DO CURSO DE LETRAS: O NORTE DA PRÁTICA DOCENTE.....	56
3.1.1 O projeto pedagógico curricular	56
3.1.2 Algumas caracterizações específicas dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Letras	57
3.1.3 Os planejamentos dos professores	69
3.1.2.1 As ementas.....	69
3.1.2.2 Os objetivos.....	71
3.1.2.3 Os conteúdos.....	73
3.1.2.4 As metodologias.....	77
3.1.2.5 Um planejamento diferente.....	79
3.2 ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS.....	82
3.2.1 Sobre os aspectos teórico-práticos gerais	83
3.2.2 Sobre leitura e produção de textos	87
3.2.3 Sobre os gêneros textuais	91
3.2.4 Sobre a formação de professores	100
3.3 AS OBSERVAÇÕES DAS AULAS.....	103
3.4 OS GÊNEROS TEXTUAIS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR.....	119
CONSIDERAÇÕES GERAIS	122
REFERÊNCIAS	125
ANEXO	130

INTRODUÇÃO

Sabe-se que são grandes os desafios da formação docente diante das exigências de um novo modelo de sociedade e de mudanças de paradigmas governamentais e ideológicos que constituem, ao longo do tempo, a educação brasileira. Logo, refletir sobre o compromisso social do ensino nas escolas e, particularmente, nas universidades, passa a ser uma necessidade, tendo em vista as atuais orientações e direcionamentos que se acentuam no contexto escolar.

Diante dessa necessidade, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena (2001) orientam a formação docente, destacando a atualização e o aperfeiçoamento dos formatos de preparação dos currículos vivenciados nas faculdades.

Nessa perspectiva, as mudanças em curso na organização pedagógica e curricular da educação básica, em sintonia com as Diretrizes Curriculares Nacionais e as recomendações dos Parâmetros e Referenciais Curriculares elaborados pelo Ministério da Educação, constituem o novo panorama do ensino no Brasil.

Em relação ao ensino de língua, os Parâmetros Curriculares Nacionais, especificamente os de Língua Portuguesa, referencial para o ensino no país, apontam para a diversidade textual na prática escolar, dada a sua importância para o desenvolvimento da leitura e da produção de textos.

Nesse contexto, surge o interesse em investigar o trabalho realizado com os gêneros textuais em faculdades de formação de professores, considerando o que Schneuwly e Dolz (2004, p. 17) defendem, ao afirmarem que o gênero constitui efetivamente “o meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares, mais particularmente no domínio do ensino da produção de textos”.

Ressalte-se que o conjunto desta pesquisa traz, como foco principal, reflexões sobre o trabalho com os gêneros textuais, considerando a formação inicial do professor de língua portuguesa.

Partindo da hipótese de que existe ainda uma lacuna que se estabelece entre a teoria e a prática refletida no agir docente e constituída num trabalho de base na formação inicial do professor, procurou-se responder ao seguinte questionamento: Como está sendo realizado o trabalho com os gêneros textuais na formação inicial do professor de língua portuguesa de forma a prepará-lo para um trabalho eficaz nas escolas da Educação Básica? Desse

questionamento, surgiu o objetivo desta pesquisa que consistiu em analisar o tratamento dado aos gêneros textuais na formação docente nos cursos de Letras em faculdades de formação de professores.

Para isso, investigou-se: a) a proposta de trabalho com os gêneros nos documentos que organizam a formação inicial dos professores de língua portuguesa em instituições de ensino superior; b) as concepções de gêneros textuais presentes no planejamento do professor; e c) as atividades realizadas nas salas de aula com foco no trabalho com os gêneros textuais.

Para conduzir a investigação e análise do objeto deste trabalho, foi realizada uma pesquisa bibliográfica fundamentada na perspectiva do interacionismo sociodiscursivo de Bronckart (1999, 2006), sob a influência de Bakhtin (([1979] 2003), e pelos aportes teóricos de Marcuschi (2008), Bazerman (2006a, 2006b, 2007), Miller (2009), Guimarães, Machado e Coutinho (2007), Schneuwly e Dolz (2004), entre outros.

Para dar conta dos procedimentos na realização da pesquisa, alguns passos foram observados e relatados em três capítulos.

O primeiro aborda as questões teóricas que orientaram a investigação, considerando alguns aportes para o estudo sobre gêneros textuais, as contribuições do interacionismo sociodiscursivo, bem como suas implicações na formação inicial do professor de língua portuguesa.

Inicialmente, julgou-se necessário uma reflexão sobre conceitos básicos como linguagem, discurso, interação assim como algumas conceituações e caracterizações diante das perspectivas teóricas que permeiam o estudo sobre gêneros, destacando-os como agentes de práticas sociais. Nessa perspectiva, os gêneros textuais são abordados no contexto do interacionismo sociodiscursivo como proposta para um redimensionamento nas práticas educativas com base nos pressupostos teóricos e metodológicos que sugerem novas configurações do fazer pedagógico.

Ainda no primeiro capítulo, apresenta-se uma visualização sócio-histórica da prática pedagógica na formação docente e o ensino de língua no Brasil, com vistas a uma reflexão sobre os gêneros textuais na formação inicial do professor de língua portuguesa e sobre a composição curricular dessa formação.

O segundo capítulo consiste na descrição da metodologia utilizada com a apresentação das fontes e bases bibliográficas, participantes, procedimentos da pesquisa, materiais utilizados e procedimentos de análise. Para a pesquisa de campo, foram selecionadas três faculdades de formação de professores, com a participação de seis sujeitos (professores das instituições), com vistas a obter elementos para análise e reflexão. São apresentados os

procedimentos adotados, a relação de documentos que norteiam o curso de Letras nas instituições participantes, os questionários aplicados aos docentes de disciplinas que suscitam o ensino de leitura e produção de textos, e a observação de aulas ministradas pelos sujeitos da pesquisa.

O terceiro capítulo apresenta os dados e as análises das informações obtidas através dos documentos do curso de Letras, do questionário dos professores e das observações realizadas na sala de aula.

Nas análises dos documentos procurou-se identificar informações que explicitassem o trabalho desenvolvido com os gêneros em função da inserção do indivíduo num contexto educativo que considerasse aspectos sociais, culturais, históricos e interativos, entre outros.

Em relação aos questionários, desenvolveu-se uma investigação que apontasse os pressupostos teóricos e metodológicos adotados pelos sujeitos participantes da pesquisa para que fossem confrontados com os dados obtidos durante as observações realizadas em sala de aula.

Durante as observações, procurou-se identificar a articulação entre teoria e prática docente em consonância com a concepção de linguagem sociointerativa situada e os pressupostos teóricos defendidos nesta pesquisa.

De acordo com as análises realizadas, foi possível perceber que o trabalho com os gêneros textuais na formação inicial do professor de língua portuguesa em instituições de ensino superior não apresenta uma articulação coerente entre o que preceituam as instituições em seu planejamento, o planejamento de alguns professores, as respostas dos questionários de alguns professores e o trabalho realizado durante as aulas observadas.

Observou-se, em alguns casos, que o fazer docente está relacionado a uma prática individualizada, com base em sua formação e nas abordagens teóricas e metodológicas que lhe são mais familiares, independentemente das informações relatadas no questionário.

Pôde-se constatar, ainda, que, na instituição da rede pública de ensino, há um trabalho com os gêneros nas salas de aula que se destaca positivamente em relação às outras, por articular a teoria com a prática.

Por fim, apresentam-se as considerações gerais e reflexões sobre os resultados obtidos, apontando novos questionamentos no sentido de dar continuidade e aprofundamento ao tema.

CAPÍTULO 1

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Gêneros não são apenas formas. Gêneros são formas de vida, modos de ser. São frames para a ação social. São ambientes para a aprendizagem. São os lugares onde o sentido é construído. Os gêneros moldam os pensamentos que formamos e as comunicações através das quais interagimos. Gêneros são os lugares familiares para onde nos dirigimos para criar ações comunicativas inteligíveis uns com os outros e são os modelos que utilizamos para explorar o não-familiar.

Charles Bazerman (2006)

1.1 APORTES PARA O ESTUDO SOBRE GÊNEROS TEXTUAIS

A indicação para o trabalho com gêneros textuais no ensino de língua é defendida nesta pesquisa, acreditando que toda ação da escola deve ser contextualizada com produções enunciativas do discente na ânsia de estimular o saber sistemático dos gêneros e sua atuação diante das premissas apresentadas.

Para a compreensão da posição aqui assumida, algumas concepções e conceituações nas discussões sobre gêneros, tal como linguagem, discurso e interação, imprescindíveis nas reflexões sobre o tema, fazem-se necessárias.

1.1.1 Linguagem, discurso e interação: algumas considerações

No conjunto deste trabalho, define-se a linguagem verbal e as noções de língua como eixo norteador das discussões apresentadas para que se reflita sobre suas relações e concepções existentes no que se refere aos estudos sobre gêneros textuais na linguística aplicada.

Consideram-se as concepções de linguagem apresentadas em Marcuschi (2008, p. 59) que caracteriza a língua como forma ou estrutura a partir de um sistema de regras, defendendo

a autonomia do sistema diante das condições de produção assumidas pelo formalismo, ou ainda, como instrumento e transmissor de informações a partir de um sistema de codificação assumida pela teoria da comunicação. Ao mesmo tempo considera-a como atividade cognitiva a partir do ato de criação e expressão do pensamento típica da espécie humana representada pelo cognitivismo, ou, como atividade sociointerativa situada a partir de uma perspectiva sociointeracionista relacionada aos aspectos históricos e discursivos.

Reconhecendo as contribuições das correntes teóricas que se dedicam ao estudo da língua nas suas possíveis manifestações e campos de análises, destaca-se é no contexto do desenvolvimento humano e da necessidade de intercâmbio nas relações entres os indivíduos que a concepção de língua aqui adotada situa-se nos aspectos sociointeracionista, histórico e discursivo da linguagem, visto que “a língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema lingüístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes” (BAKHTIN & VOLOSHINOV, 2006, p. 128).

A língua é concebida como prática social, imanente das ações e práticas de linguagem dos sujeitos, situada no contexto histórico e social em situações interativas, partindo, primeiramente, do exame das relações que as ações de linguagem mantêm com os parâmetros do contexto social em que se inscrevem e das capacidades que as ações colocam em funcionamento e, sobretudo, das condições de construção dessas capacidades.

Para Bronckart (1999, p. 34),

a linguagem humana se apresenta, inicialmente, como uma produção interativa associada às atividades sociais, sendo ela o instrumento pelo qual os interactantes, intencionalmente, emitem pretensões às validades relativas, às propriedades do meio em que essas atividades se desenvolvem (BRONCKART, 1999, p. 43).

Para este autor, a linguagem é, portanto, primariamente uma característica da atividade social humana, cuja função maior é de ordem comunicativa ou pragmática.

Refletindo sobre essas premissas, pode-se inferir que o quadro comparativo da concepção de língua e da construção do conhecimento que norteiam os posicionamentos teóricos apresentados nesta pesquisa pautam-se na atividade sócio-histórica, cognitiva e sócio-interativa.

A linguagem é reconhecida como prática social, constituída na história da humanidade nos processos interativos emergentes nas enunciações, nos discursos caracterizados por “uma ativa posição responsiva”, como observado em Bakhtin ([1979]2003, p.272) para o qual “cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados”, assim

como “não é uma unidade convencional, mas uma unidade real, precisamente delimitada da alternância dos sujeitos do discurso [...]”. Para esse autor,

O discurso só pode existir de fato na forma de enunciações concretas de determinados falantes, sujeitos do discurso. O discurso sempre está fundido em forma de enunciado pertencente a um determinado sujeito do discurso, e fora dessa forma não pode existir (BAKHTIN, [1979] 2003, p.274).

Nessa linha de reflexão é possível considerar a afirmação de Marcuschi (2008.p.70) de que “o sujeito que falamos aqui é aquele que ocupa um lugar no discurso e que se determina na relação com o outro”, reconhecendo que é pela linguagem que o indivíduo se constitui sujeito como um ser historicamente inserido no contexto social, cultural e acima de tudo concreto. Esse sujeito não é inerte às situações de envolvimento da linguagem, nem simplesmente ativo, ele é interativo diante das relações estabelecidas entre o mundo e o uso da língua demandada da sociedade, assim como das circunstâncias propostas por ela nos diferentes grupos sociais.

Como afirma Bakhtin ([1979] 2003, p.261), “todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem” e, sendo assim, percebe-se que as ações sociais realizadas pela linguagem humana caracterizam o enunciado em um sistema organizacional de práticas de linguagem sócio-historicamente situadas e reconhecidas de acordo com a esfera de comunicação e sua intenção comunicativa.

Partindo dessas premissas, passa-se à compreensão de gêneros textuais como

textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas (MARCUSCHI, 2008, p. 64).

Nessa perspectiva, entendendo que a comunicação humana acontece por meio do gênero textual, é importante atentar para os aspectos enunciativos e discursivos que circundam o trabalho com os gêneros textuais na perspectiva sócio-histórica, ressaltando seu aspecto funcional e interativo que, como “tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, [1979] 2003, p.262), organizam atividades e pessoas.

1.1.2 Conceituação e caracterização dos gêneros textuais

Na linguística, o estudo do texto, em suas várias ramificações, vem trazendo para o campo teórico diferentes perspectivas que enriquecem a discussão sobre o tema, sugerindo posicionamentos diante do trabalho com a língua e com a linguagem.

Para Marcuschi (2008, p.152), algumas tendências para o tratamento dos gêneros textuais no Brasil podem ser distribuídas basicamente em quatro linhas teóricas:

1. Uma linha bakhtiniana, alimentada pela perspectiva de orientação vigotskyana socioconstrutivista da escola de Genebra, representada por Schneuwly / Dolz e pelo interacionismo sócio-discursivo de Bronckart. Essa linha de caráter essencialmente aplicativo ao ensino de língua materna é desenvolvida particularmente na PUC/SP;
2. Uma perspectiva “swalesiana”, na linha da escola norte-americana, mais formal e influenciada pelos estudos de gêneros de John Swales (1990), tal como se observa nos estudos da UFC, UFSC, UFSM e outros pólos;
3. Uma linha marcada pela perspectiva sistêmico-funcional, a Escola Australiana de Sidney, alimentada pela teoria sistêmico funcionalista de Halliday, com interesses na análise lingüística dos gêneros, presente na UFSC;
4. Uma quarta perspectiva menos marcada por essas linhas e mais geral, com influências de Bakhtin, Adam, Bronckart e também os norte-americanos como Charles Bazerman, Carolyn Miller e outros ingleses e australianos como Günther Kress e Norman Fairclough, vem se desenvolvendo na UFPE e na UFPB.

A perspectiva sócio-histórica e dialógica, tal como proposta por Bakhtin, ressalta a importância do outro no papel constitutivo da linguagem, situado no tempo e no espaço, que sugere a responsividade como ação propiciadora do processo dialógico em circunstâncias de uso da língua. Para este autor ([1979] 2003, p. 268) “os enunciados e seus tipos, isto é, os gêneros discursivos, são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem”, reconhecendo, a partir daí, o caráter da linguagem numa proposição viva, dinâmica, dialógica e interacional.

A interação, neste contexto, como constitutiva da construção do sentido, tem papel fundamental na formação do discurso, apresentando caráter essencialmente dialógico e responsivo, como afirma Sobral (2009, p.40): “A interação é entendida como essencialmente fundada no diálogo em sentido amplo, algo que não se separa dele, isto é, que envolve mais de um termo e mais de um sujeito: a “pergunta” e a “resposta”, o eu e o outro”.

Considera-se, assim, o papel do sujeito como agente do seu próprio discurso, estabelecido em relações sociais, de forma singular, mas que acontece em situação de

interação em meio a outros sujeitos, outras vozes caracterizando a concepção dialógica da linguagem, evidenciando seu caráter social a serviço do desenvolvimento humano e destacando a noção de gêneros textuais como discursivos a partir de enunciações concretas.

Na perspectiva apresentada por Swales (*apud* HEMAIS; BIASI-RODRIGUES, 2005) segue uma orientação teórica e metodológica que atribui ao gênero um propósito comunicativo, em uma abordagem inicial, e mantém seu foco na ação retórica influenciada por contribuições que, segundo Hemais e Biasi-Rodrigues (2005, p.110), indicam que,

A noção de gêneros proposta por Swales é o resultado do entrelaçamento de tradições de vários campos de estudo. Segundo ele, a originalidade de seu trabalho está na integração proveitosa de idéias emprestadas dessas tradições, que o levou a adotar uma postura eclética quanto à noção de gênero (HEMAIS; BIASI-RODRIGUES, 2005, p.110).

Partindo desse pressuposto, estas autoras apresentam, ainda, quatro influências na abordagem desenvolvida por Swales sobre a questão dos gêneros textuais e ensino: 1) variedades funcionais; 2) influência de estudos das estratégias usadas para leituras com objetivos variados; 3) a pesquisa na área da aprendizagem e, em particular, as abordagens de noções e funções; 4) a análise do discurso.

Os estudos propostos nesta direção apontam uma preocupação voltada para o ensino de segunda língua e para análises de gêneros no contexto acadêmico com mais ênfase na produção escrita.

O dimensionamento, nesse âmbito, desenvolve-se sob três conceitos que consideram o caráter social da escrita, apresentando características etnográficas, marcando as noções de “comunidade discursiva, gênero e a tarefa de aprender línguas” (SILVEIRA, 2005, p.84).

Hemais e Biasi-Rodrigues (2005) apresentam ainda, os campos de estudo que inspiram Swales para a formulação da definição de gênero com vistas ao ensino, que traz como primeiro elemento característico a idéia de classe em que “o gênero é uma classe de eventos comunicativos, sendo o evento uma situação em que a linguagem verbal tem um papel significativo e indispensável” (2005, p.113). A segunda característica, julgada por elas como a mais importante de todas, é o compartilhamento de propósitos comunicativos em decorrência do papel fundamental do gênero de realizar objetivos. A terceira característica traz a noção de prototipicidade que classifica e define os gêneros por seus traços específicos, e a quarta característica trata da questão da razão ou lógica subjacente ao gênero que é reconhecido em determinadas comunidades discursivas e serve a um propósito apropriado e com finalidades específicas. A quinta característica do gênero apresentada trata da questão da terminologia

elaborada pela comunidade discursiva para seu próprio uso nos eventos comunicativos.

Para Swales,

Um gênero compreende uma classe de eventos comunicativos, cujos exemplares compartilham os mesmos propósitos comunicativos. Esses propósitos são reconhecidos pelos membros mais experientes da comunidade discursiva original e constituem a razão do gênero. A razão subjacente dá o contorno da estrutura esquemática do discurso e influencia e restringe as escolhas de conteúdo e estilo. (SWALES, 1990 *apud* MEURER; BONINI; MOTTA-ROTH, 2005, p.58).

Ressaltam-se, então, as valiosas contribuições apresentadas e desenvolvidas por Swales nos estudos do gênero, que trazem em sua particularidade, atenção especial voltada para as aplicações no âmbito acadêmico e profissional, caracterizando sua importância na abordagem social da linguagem.

Na linha sistêmico-funcional influenciada por Halliday e descrita por Marcuschi (2008, p.52) como “análise da relação texto e contexto, estrutura esquemática do texto em estágios, relação situacional e cultural e gênero como realização do registro”, a visão de linguagem adotada também diz respeito ao processo social, mas, com particularidades que utilizam parâmetros que integram texto e contexto na organização das relações do homem com ênfase no sistema lingüístico e funcional. Na quarta perspectiva, que evidencia o gênero como ação social, desenvolvida na ação retórica e que caracterizam a escola norte-americana com interesse na natureza da função social do discurso entrelaçado aos propósitos da análise crítica e das relações de poder expressas no uso dos gêneros, desenvolve-se uma linha de pensamento voltada para uma visão histórica e cultural que encontra no espaço institucional o alcance de algum propósito em determinada situação social em que o gênero é direcionado para um efeito pretendido.

Para Miller (2009, p.58), “A retórica oferece poderosos recursos de estruturação para manutenção da ordem social, da continuidade e da significância”, portanto, o conceito de gênero presente neste contexto aponta para o agir discursivo numa situação organizada e situada no tempo e no espaço.

A autora (2009, p. 41) elenca, ainda, alguns elementos para a compreensão de gênero retórico, defendendo que os gêneros estão em constante evolução ou deteriorização, corroborando a afirmativa de Bakhtin de que estes são “relativamente estáveis”, afirmando, portanto, que essa compreensão não se presta à taxonomia: 1) O gênero refere-se a uma categoria convencional de discurso baseada na tipificação em grande escala da ação retórica;

como ação, adquire significado da situação e do contexto social em que essa situação se originou; 2) Como ação significativa, o gênero é interpretável por meio de regras; regras de gênero ocorrem num nível relativamente alto de uma hierarquia de regras para interações simbólicas; 3) O gênero é distinto de forma: é o termo mais geral usado em todos os níveis da hierarquia. O gênero é uma forma num nível particular, que é a fusão de formas de níveis mais baixos e a substância característica; 4) O gênero serve como a substância de formas em níveis mais altos. Como padrões recorrentes de usos lingüísticos: os gêneros ajudam a constituir a substância da nossa vida cultural; 5) Um gênero é um meio retórico para a mediação das intenções privadas e da exigência social: ele é motivador ao ligar o privado com o público, o singular com o recorrente.

Miller (2009) caracteriza os gêneros no contexto da ação retórica em situações recorrentes de uso, num processo ativo e dinâmico que traduz para esta perspectiva a investigação dos papéis sociais desempenhados diante da produção e recepção de textos oriundos de determinadas comunidades comunicativas, considerando suas especificidades.

De acordo com estas perspectivas, também são apresentadas por Marcuschi (2008) algumas tendências mais específicas que caracterizam o estudo dos gêneros internacionalmente, como a perspectiva sócio-histórica e dialógica, comunicativa, sistêmico-funcional, sociorretórica de caráter etnográfico, voltada para o ensino de segunda língua; interacionista e sociodiscursiva, de caráter psicolinguístico e atenção voltada para a língua materna, a perspectiva da análise crítica e a perspectiva sociorretórica/sócio-histórica e cultural.

Vale ressaltar que a prática social é bastante evidente nas perspectivas apresentadas, mas, é no contexto da dialogicidade, da interação e do desenvolvimento humano que são desenvolvidas as abordagens aqui realizadas, que concebem o gênero para além do texto, do sistema, da função, do lugar da interação.

Passa-se a ver o gênero como a ação, em prática social, que faz do sujeito o agente do seu próprio discurso em situações consubstanciais de uso da linguagem e do gênero.

Outra questão importante para essa caracterização diz respeito à diferenciação entre gêneros e tipos textuais que configuram objetivos específicos na constituição do gênero.

Marcuschi (2005) distingue tipo e gênero textual, apresentando uma breve definição dessas noções, afirmando que usamos a expressão “tipo textual” para designar uma espécie de seqüência teoricamente definida pela natureza lingüística de sua composição, que, em geral, abrange cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição e injunção, em que predominam a identificação de seqüências

lingüísticas típicas como norteadoras; e usamos a expressão gênero textual como uma noção propositalmente vaga para refletir os textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica, sobrepondo-se aos tipos de textos por tudo isso e devido à sua diversidade.

Este autor, ao sistematizar estes termos (gênero textual e tipologia textual), apresenta as seguintes definições:

- a) Tipo textual designa uma espécie de construção teórica {em geral uma sequência subjacente aos textos} definida pela natureza lingüística de sua composição { aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas, estilo}. O tipo caracteriza-se muito mais como sequências lingüísticas (sequências retóricas) do que como textos materializados; a rigor, são modos textuais. Em geral, os *tipos textuais* abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: *narração, argumentação, exposição, descrição, injunção*. O conjunto de categorias para designar tipos textuais é limitado e sem tendência a aumentar. Quando predomina um modo num dado texto concreto, dizemos que esse é um texto *argumentativo* ou *narrativo* ou *expositivo* ou *descritivo* ou *injuntivo*.
- b) Gênero textual refere os textos materializados em situações comunicativas recorrentes. Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. Em contraposição aos tipos, os gêneros são entidades empíricas em situações comunicativas e se expressam em designações diversas, constituindo em princípio listagens abertas [...] Marcuschi (2008, p. 154)

ilustradas no seguinte quadro sinóptico sobre tipos e gêneros textuais:

TIPOS TEXTUAIS	GÊNEROS TEXTUAIS
1. constructos teóricos definidos por propriedades lingüísticas intrínsecas;	1. realizações lingüísticas concretas definidas por propriedades sócio-comunicativas;
2. constituem sequências lingüísticas ou sequências de enunciados no interior dos gêneros e não são textos empíricos;	2. constituem textos empiricamente realizados cumprindo funções em situações comunicativas;
3. sua nomeação abrange um conjunto limitado de categorias teóricas determinadas por aspectos lexicais, sintáticos, relações lógicas, tempo verbal;	3. sua nomeação abrange um conjunto aberto e praticamente ilimitado de designações concretas determinadas pelo canal, estilo, conteúdo, composição e função;
4. designações teóricas dos tipos:	4. exemplos de gêneros, telefonema, sermão, carta

narração, argumentação, descrição, injunção e exposição	comercial, carta pessoal, romance, bilhete, aula expositiva, reunião de condomínio, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio, instruções de uso, outdoor, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversação espontânea, conferência, carta eletrônica, bate papo virtual, aulas virtuais etc.
---	--

Marcuschi (2005: p. 22)

Quadro 1 - Quadro sinóptico sobre tipos e gêneros textuais

Diante de tais conceitos e definições, fica evidente a dinamicidade dos gêneros no processo de aquisição da linguagem, sugerindo um trabalho que não limite os conhecimentos a serem adquiridos durante os estudos que permeiam a questão dos gêneros textuais.

1.1.3 Gêneros textuais: agentes de práticas sociais

O estudo sobre gêneros textuais, que traz no seu quadro de sistematização contribuições apresentadas por Platão e Aristóteles, entre outros, numa época remota, destaca, nos dias atuais, a expressão gênero textual como toda produção textual permeada pela concepção enunciativa proposta por Bakhtin ([1979] 2003), em que toda atividade de comunicação humana se dá na natureza do discurso numa manifestação viva, concreta e situada sócio-historicamente.

Marcuschi (2005, p.22), quando aborda a questão dos gêneros em sua definição e funcionalidade, define gênero textual, partindo do pressuposto básico de que “é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum *gênero* assim como é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum *texto*”.

Porém, faz-se necessário atentar para o fato de que os gêneros não são estruturas pré-determinadas e impostas, de alguma forma, no contexto de sua utilização. Para, Marcuschi (2006, p.25) os gêneros “são formações interativas, multimodalizadas e flexíveis de organização social e produção de sentidos”, ou ainda “são formas verbais de ação social relativamente estáveis em textos situados em comunidades de práticas sociais em domínios discursivos específicos” (MARCUSCHI, 2005, p.25).

Observa-se que o fato de ser “relativamente estável” atribui ao gênero o caráter de dinamicidade em consonância com a época e o contexto de circulação que o configura no seu

espaço de utilização e organização, dependendo de sua funcionalidade, dos atores, das atividades e dos papéis sociais envolvidos.

Sobre isso, Bazerman (2006a) afirma que

Os gêneros são o que as pessoas reconhecem como gêneros em qualquer momento do tempo. Podem reconhecer os gêneros por nomeação, institucionalização, e regularização explícita, através de várias formas de sanção social e de recompensa. Ou ainda, as pessoas podem reconhecer gêneros através da organização implícita de práticas dentro de formas padronizadas de interação letrada (BAZERMAN, 2006a, p. 49).

Ou seja, os gêneros podem ser definidos pelo que as pessoas reconhecem que eles são, a partir de seus usos, e emergem dos processos sociais em que os sujeitos estão inseridos, sejam eles retóricos, culturais, institucionalizados etc.

Os gêneros, neste caso, proporcionam limites, transformações e realizações que constroem sentidos nas atividades humanas e que introduzem práticas discursivas de usos em situações cotidianas veiculadas pela ativação do controle social, do exercício de poder, da organização das atividades humanas etc.

Como afirma Bazerman (2007, p.13): “leitura e escrita são fundamentalmente processos sociais, ligando os pensamentos, as experiências e os projetos às coletividades mais amplas de ação e crença organizadas”.

Para Bronckart,

A espécie humana caracteriza-se, enfim, pela extrema diversidade e pela complexidade de suas formas de organização e de suas formas de atividade. Essa evolução espetacular está indissolivelmente relacionada à emergência de um modo de comunicação particular, a **linguagem**, e essa emergência confere às organizações e atividades humanas uma dimensão particular, que justifica que sejam chamadas de sociais [...] (BRONCKART, 1999 p. 31).

Vale ressaltar que todo este processo constitui-se de verdadeiras mediações de interação verbal vivenciadas pelos sujeitos da ação comunicativa, encontrando, na intertextualidade, recursos de dimensões sociais e históricas efetuadas no tempo e no espaço e que situam os gêneros em condições especiais de usos, dependendo do parâmetro do contexto social, reproduzindo-o, adaptando-o, transformando-o.

Diante dessas concepções, é reconhecido nesta pesquisa, que os gêneros, independente das terminologias adotadas, trazem aspectos discursivos da língua em usos coletivos que integram as atividades humanas importantes para a inserção social do indivíduo.

1.2 GÊNEROS TEXTUAIS E INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO: UM REDIMENSIONAMENTO NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS

Este estudo é desenvolvido a partir do “interacionismo social” que, segundo Bronckart (1999, p. 21), designa uma posição epistemológica geral, na qual podem ser reconhecidas algumas influências de áreas de conhecimentos que tem em comum o fato de aderir à tese de que as propriedades específicas das condutas humanas são o resultado de um processo histórico de socialização, possibilitado, especialmente, pela emergência e pelo desenvolvimento de ações comunicativas.

1.2.1 Interacionismo sócio-discursivo: perspectivas teóricas e metodológicas

Para Cristóvão e Nascimento (2006), no interacionismo sociodiscursivo, tal como proposto por Bronckart, parte-se, primeiramente, do exame das relações que as ações de linguagem mantêm com os parâmetros do contexto social em que se inscrevem das capacidades que as ações colocam em funcionamento e, sobretudo, das condições de construção dessas capacidades.

Surge, então, uma preocupação didática o projeto do ISD com trabalhos voltados para a criação e a testagem de seqüências didáticas para a elaboração de um modelo teórico capaz de sustentar e esclarecer essa abordagem prática de ensino numa primeira fase, e, numa segunda, o aperfeiçoamento do modelo teórico inicial, ressitando a questão das condições e das características da atividade de linguagem no quadro do problema do desenvolvimento humano.

Dessa forma, o ISD adere ao quadro epistemológico da teoria do interacionismo social de Vygotsky, complementando-se e enriquecendo as construções teóricas que apontam o contexto da interação, que evidencia sua relação com o outro e com o meio como fatores essenciais às condições de atividades de linguagem.

De acordo com os pressupostos básicos do quadro teórico e metodológico da proposta do ISD, Bronckart estabelece os seguintes pontos:

- Idéia de que o objeto de estudo das ciências humanas e sociais compreende todas as ações que dizem respeito às condições de desenvolvimento e funcionamento das condutas humanas;

- Estabelece como base para o estudo do desenvolvimento e funcionamento dessas condutas a caracterização e a constituição sócio-histórica das mesmas;
- Baseia-se na idéia de que todo desenvolvimento humano se efetiva no “agir” humano, e não em elucubrações produzidas por uma atividade meramente cerebral, restritas a um espírito ou uma alma;
- Assume-se que o desenvolvimento humano se realiza através de duas vertentes complementares e indissociáveis: a do processo de socialização e a do processo de formação individual;
- Postula-se que em todo o processo de desenvolvimento humano a linguagem desempenha um papel decisivo, fundamental e insubstituível.

Este autor afirma que “as diferenças dos ambientes sociais condicionam a forma de evolução das atividades e das produções dos grupos sociais, gerando-se assim, a história cultural de cada grupo em particular”.

Com base nisso, pensa-se no sujeito como autor do seu próprio discurso em decorrência do conhecimento a ser construído e caracteriza-se a linguagem como fator incontestável dessa construção, além de reconhecer a participação das pessoas no processo de aprendizagem e desenvolvimento social, histórico e intelectual.

Este enlace propõe desenvolvimento de projetos que viabilizam a socialização dos conhecimentos oriundos de uma proposta pedagógica voltada para a formação do aluno crítico, ativo e reflexivo.

Segundo Machado (2009, p.96), de acordo com o ISD proposto pelos pesquisadores genebrinos, explicitado por Bronckart (1999), “as atividades e as produções de linguagem do ambiente social desempenham um papel central, pois são elas que levam ao desenvolvimento humano na direção de um pensamento consciente”.

E assim, as ações de linguagem são desenvolvidas no quadro dessas atividades.

Bronckart (1999) define as ações de linguagem em dois níveis: o primeiro, sociológico, por tratar da atividade de linguagem do grupo recortada pelo mecanismo geral das avaliações sociais e imputadas a um organismo humano singular; o segundo, o psicológico, por apontar questões do conhecimento disponível em um organismo ativo sobre as diferentes facetas de sua própria responsabilidade na interação verbal, sendo este, o de maior interesse para as questões do ISD por ser o caminho em que a noção de ação de

linguagem reúne e integra os parâmetros do contexto de produção e de conteúdo temático.

Pois, de acordo com Bronckart (1999, p. 100) “a ação de linguagem não é um sistema de restrições, mas uma base de orientação a partir da qual o agente produtor deve tomar um conjunto de decisões”.

Como é perceptível, as ações de linguagem estão longe de uma proposta que atenda apenas aos aspectos de análise lingüística. Entretanto, o agente produtor desta ação precisa observar alguns aspectos fundamentais para tomar esse conjunto de decisões e concretizar a interação comunicativa em que está inserido.

Nessa direção, as ações de linguagem podem ser de natureza oral e escrita, fazendo-se necessário atentar para questões como espaço-tempo de produção, lugar social, emissor, enunciador, receptor, destinatário e objetivo em consonância com a escolha do gênero textual mais adequado à situação de uso.

Para a realização de um trabalho com os gêneros nessa perspectiva, faz-se necessário observar os aspectos sociais, culturais e políticos que constituíram a história da educação brasileira. Um cenário ocupado por tendências pedagógicas que ainda se cruzam nas práticas dos professores em pleno século XXI, apresentando posturas tradicionalistas e conservadoras que refletem no ensino de língua um estudo apenas normativo e não reflexivo.

Portanto, considerando as premissas apontadas por Vygotsky e Bronckart, com base nos princípios referentes à interação, com as influências de Bakhtin, e as preocupações com o desenvolvimento da linguagem, emergentes das novas propostas curriculares e das transformações sociais, é reconhecida a importância da escola como espaço de sistematização de saberes, e, neste caso, do ensino de língua.

Passa-se, então, a uma nova abordagem didática que se expande no meio educacional e, principalmente, no trabalho com o texto, oral ou escrito, que deixa de ser analisado apenas em seus aspectos estruturais como afirmam Cristovão e Nascimento,

Pela proposta do interacionismo sociodiscursivo proposto pela Escola de Genebra os elementos que compõem os *corpora* verbais (textos) deixam de ser analisados apenas como unidade do sistema da língua (abordagem estruturalista), mas como *marcas das operações psicolingüísticas das representações nas atividades lingüísticas* [...] (CRISTÓVÃO; NASCIMENTO, 2006, p.44).

Percebe-se, então, a necessidade do redimensionamento das práticas educativas do ensino de língua em consonância com as práticas sociais das atividades de linguagem e com os parâmetros estabelecidos pelas propostas curriculares.

1.2.2 Linguagem, educação e gêneros textuais: novas configurações do fazer pedagógico no contexto do interacionismo sociodiscursivo

Muito se tem refletido sobre o trabalho com os gêneros textuais no ensino de língua materna nas escolas no intuito de repensar a relação entre os gêneros, a escola e o desenvolvimento da oralidade e da escrita. Porém, faz-se necessário ter objetivos claros em relação ao trabalho com os gêneros textuais em decorrência das diversas perspectivas teóricas de estudos que se desenvolvem sobre o tema. Pois, como afirma Brait (2007, p.122), “a noção de gêneros vai depender de um ponto de vista sobre a linguagem, traduzindo-se, conseqüentemente, sob diferentes pontos de vista; funcional, enunciativo, textual, comunicacional, por exemplo”.

Com os aportes teóricos do ISD, postulam-se renovações pedagógicas e metodológicas para o ensino de língua por meio dos gêneros textuais, visto que, de acordo com Bezerra,

O estudo dos gêneros pode ter consequência positiva nas aulas de Português, pois leva em conta seus usos e funções numa situação comunicativa. Com isso, as aulas podem deixar de ter um caráter dogmático e/ou fossilizado, pois a língua a ser estudada se constitui de formas diferentes e específicas em cada situação e o aluno poderá construir seu conhecimento na interação com o objeto de estudo, mediado por parceiros mais experientes (BEZERRA, 2005, p.41).

Trata-se de um trabalho com os gêneros que considere, entre outros aspectos, a possibilidade de promover situações concretas de uso do gênero na sala de aula, podendo ser estudado, analisado e produzido a partir das relações interativas que se estabelecem no contexto escolar.

Segundo Schneuwly e Dolz (2004, p.79), a representação do gênero pode ser descrita levando o aluno ao domínio do gênero, respeitando o seu funcionamento real, considerando que estes textos, autênticos, entrem tais quais na escola. Para estes autores, “Uma vez dentro desta, trata-se de (re) criar situações que devem reproduzir as práticas de linguagem de referência, com uma preocupação de diversificação claramente marcada”.

Bezerra (2005, p. 41) destaca a preocupação da lingüística com o ensino da língua materna, defendendo a idéia de que se deve favorecer o desenvolvimento da competência dos alunos e sugere que os textos orais e escritos sejam os objetos de estudo.

Desta forma, trabalhar com gêneros textuais permite ainda a articulação das atividades entre as áreas de conhecimento, com vistas ao desenvolvimento de atividades de linguagem.

Diante do exposto, vale salientar que os estudos sobre gêneros textuais vêm trazendo para o universo acadêmico uma série de reflexões, com a perspectiva de atender aos anseios pedagógicos do fazer docente e de toda comunidade escolar, destacando a relação “gêneros textuais e ensino” e trazendo, no bojo de seu reconhecimento, contribuições teóricas muito importantes em busca de renovação.

Sabe-se, porém, que inúmeras são as dificuldades para que haja a inovação necessária nas escolas, se forem consideradas as políticas públicas voltadas para o ensino, a formação de professores, seja ela inicial ou continuada, e o contexto escolar, entendendo-se que o trabalho com os gêneros textuais na sala de aula está voltado para o desenvolvimento da linguagem e seus usos em situações comunicativas.

No espaço escolar, as marcas históricas governamentais e ideológicas foram impressas à prática pedagógica dos docentes e trazem, até os dias de hoje, algumas características que se entrecruzam, desconsiderando a linguagem em seus usos e funcionalidade, num momento em que não se admite mais que a escola se negue ao dever de educar para um novo modelo de organização social.

É nesse quadro de novas nuances pedagógicas que surge o interacionismo sociodiscursivo proposto por Bronckart (1999), com influências de Bakhtin ([1979] 2003) e Vigotsky (1998), trazendo para o âmbito de discussões sobre o ensino de língua materna a língua situada sócio-historicamente e, para a escola, desafios constantes para mudanças.

Para Machado (2009, p.47), de acordo com as propostas do interacionismo sociodiscursivo, “a principal idéia defendida é a de que o desenvolvimento dos indivíduos ocorre em atividades sociais, em um meio constituído e organizado por diferentes pré-construídos e através de processos de mediação, sobretudo linguajeiros”.

Com base nessa afirmação de Machado, ressalta-se a responsabilidade que a escola, como espaço de sistematização de saberes, possui e se sugere que a relação ensino-aprendizagem esteja intrinsecamente direcionada para o desenvolvimento humano e para uma ação de linguagem que possibilite ao discente tornar-se agente do seu próprio discurso de maneira crítica e reflexiva, como defendem Cristóvão e Nascimento (2006, p. 45):

Além de contribuir para o desenvolvimento das capacidades de linguagem o ISD pode contribuir para o desenvolvimento de capacidades reflexivas sobre as coerções e sobre os pré-constructos sociais, o que implica o despertar da consciência prática partindo de situações concretas. Isso significa desenvolver as capacidades reflexivas de nossos alunos sobre as coerções e restrições que atuam nos pré-construtos sociais _ entre os quais estão os gêneros textuais.

Sugere-se, assim, que os textos não sejam usados apenas como pretextos para exercícios de análises lingüísticas com destaque para a língua enquanto sistema, mas, como atividade sócio-histórica, cognitiva e sócio-interativa, movida pelo processo de interação. Trata-se, enfim, de uma (re) configuração no fazer pedagógico de toda a escola, de uma proposta não apenas didática, voltada para o âmbito da sala de aula, mas de um projeto político voltado para mudanças efetivas no contexto educacional como um todo com vistas ao desenvolvimento da linguagem.

Portanto, como afirma Pinto (2007, p.116) o Interacionismo sócio-discursivo, no seio de sua proposta “pretende demonstrar o papel central da linguagem no conjunto dos aspectos do desenvolvimento humano, e, conseqüentemente, seu papel nas orientações explicitamente dadas a esse desenvolvimento através das mediações educativas e formativas”.

Destaca-se, dessa forma, o papel fundamental das articulações entre as propostas curriculares, a formação dos professores, seja ela inicial ou continuada, e a prática pedagógica no cotidiano escolar. Tudo isso a favor de um redimensionamento no ensino de língua portuguesa que se traduza em resultados satisfatórios não só para as questões avaliativas e classificatórias, mas nos contextos enunciativos e pragmáticos, ou seja, em situações reais de uso da língua.

1.3 OS GÊNEROS TEXTUAIS NA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA

A proposta hoje adotada para a formação de docentes, consiste em articular saberes docentes às práticas educativas, visando a formar o estudante para vivências sociais e, portanto, profissionais capazes de promover esta articulação, o que não tem sido tarefa das mais fáceis, seja na formação inicial ou continuada.

Este fato tornou-se mais evidente com o advento dos Parâmetros Curriculares Nacionais, que trouxeram para as mãos dos docentes um leque de possibilidades e orientações, sugerindo uma nova roupagem para o ensino de língua portuguesa, a exemplo do trabalho com os gêneros textuais.

Caracteriza-se, a partir deste momento, a efervescência de pesquisas sobre a questão dos gêneros textuais nas escolas e nas faculdades de formação de professores, secretarias de educação, assessorias pedagógicas, entre outros, ficando estabelecido o desafio de promover

estudos que apontem caminhos que garantam o alcance dos anseios pedagógicos suscitados por teorias até então pouco conhecidas por muitos docentes.

Apresentam-se, no espaço da formação docente, novas reflexões que trazem como tema o trabalho com os gêneros textuais no espaço da sala de aula e que postulam a disseminação de pressupostos teóricos e metodológicos articulados a uma concepção de língua e linguagem com vistas a efetivação de práticas docentes que estabeleçam relações sociais, políticas e culturais.

Guimarães (2007, p.203) chama a atenção para as “novas questões metodológicas [que] são postas a partir dessa perspectiva, sobretudo, no que tange à diversidade, complexidade e singularidade das práticas de linguagem no universo do trabalho”. Tal empreitada consiste na identificação e análise do agir do professor em práticas de linguagem, assim como em propostas que (re) organizem documentos prescritos para a ação pedagógica, como as organizações curriculares, e que forneçam elementos para uma nova reflexão sobre o ensino e os fins a que se propõe.

Neste sentido, formar professores para o ensino de linguagem que atuem sob um contexto de enunciação e interação traz, no bojo de sua tarefa, a responsabilidade da conscientização de uma prática que pense a ação pedagógica a partir das relações interativas dentro e fora da sala de aula, e, conseqüentemente, lutar contra os impasses oriundos de um sistema educacional que ainda não é capaz de cumprir com o seu papel fundamental na arte de educar.

1.3.1 Gêneros textuais e ensino na formação docente: uma reflexão sócio-histórica sobre a prática pedagógica

Muito se tem refletido a respeito do ensino de leitura e escrita no Brasil com base nas premissas que postulam uma renovação pedagógica. No entanto, ao considerarmos o trabalho com os gêneros textuais na formação docente, faz-se necessário atentar para algumas questões.

Uma delas é observar um pouco da história da educação e seus interesses a partir desta, que traz para o âmbito da educação novos rumos e objetivos.

Com base no texto de Machado (2009, p.19) apresenta-se, então, um quadro sintético de algumas tendências que permearam a educação brasileira sob o contexto sócio-histórico-cultural das entradas do ISD no Brasil:

Fatos políticos	Modificações introduzidas nas políticas educacionais e nos paradigmas científicos
<ul style="list-style-type: none"> • Golpe de 1964 - instauração da ditadura militar que permaneceria no poder durante 21 anos consecutivos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Política educacional baseada em acordos MEC/USAID consubstanciada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1971) em que se assumia o chamado “tecnicismo educacional”, com a educação sendo vista apenas como instrumento para formação de mão-de-obra; - Concepção de ensino-aprendizagem predominantemente behaviorista ou sistêmica; - Tentativas de aplicação do estruturalismo clássico e mais especificamente da teoria da comunicação, baseada na teoria da informação; - Estudos lingüísticos de base estruturalista e pouco mais tarde de base gerativista.
<ul style="list-style-type: none"> • Segunda metade da década de 1970 <ul style="list-style-type: none"> ▪ Aumento da oposição à ditadura militar e do começo da abertura política. ▪ Promulgação da lei da anistia brasileira. 	<ul style="list-style-type: none"> - Outras idéias sobre a educação começaram a circular: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Althusser (1974) que vê a escola como aparelho de reprodução da ideologia dominante. ✓ Disseminação das idéias de Piaget que começaram a ser traduzidas desde 1958. - Os estudos estruturalistas e gerativistas vão cedendo espaço para a Teoria da Enunciação, para a Semântica Argumentativa, para a Análise do Discurso francesa, para a Teoria Sistêmico-funcional e para a Linguística textual. - Na Linguística Aplicada, a maioria dos estudos ainda era de base funcionalista e cognitivista, e basicamente centrada nas questões do ensino da língua estrangeira. - Publicação de uma das obras centrais de Bakhtin/Voloshínov: Marxismo e filosofia da linguagem.
<ul style="list-style-type: none"> • 1980 – Marcada por lutas políticas e consequentes transformações na sociedade brasileira provocadas pela resistência a ditadura e materializadas, em 1983, na criação do “Movimento Diretas Já” que embora não tenha alcançado seu objetivo, muito contribuiu para a eleição do primeiro presidente civil, Tancredo Neves que morreu antes mesmo de sua posse. 	
<ul style="list-style-type: none"> • 1985 a 1989 – José Sarney Presidente: passada a presidência da república para a mão dos civis. 	<ul style="list-style-type: none"> - Passada a Presidência da República para as mãos dos civis, iniciou-se uma movimentação intensa da sociedade para elaboração de uma nova constituição.
<ul style="list-style-type: none"> • 1988 – Promulgação da nova 	<ul style="list-style-type: none"> - Emerge neste contexto de luta o desejo de

<p>constituição</p>	<p>renovação marcada por forte mobilização dos intelectuais de esquerda envolvidos com a questão escolar, que fundamentavam sua reflexão sobre o conceito socialista de educação em autores clássicos com Marx, Engels e Lenin, entre outros, que defendiam uma visão de educação com prática social política e transformadora.</p> <p>- Apresentação de diferentes propostas para sua efetivação dividida em três grupos principais:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Defensores da chamada pedagogia libertadora; ✓ Defensores de uma pedagogia crítico-social dos conteúdos; ✓ Defensores da integração entre as tendências mais psicológicas e as mais sociológicas e políticas.
<ul style="list-style-type: none"> • 1990 – Primeira eleição direta de um presidente da República, desde o golpe de 64, na qual foi eleito Collor de Melo (afastado com “impeachment” em 1992, quando Itamar Franco assumiu a presidência, posteriormente substituído por Fernando Henrique Cardoso). 	<ul style="list-style-type: none"> - Assinatura do “Plano Mundial de Educação para Todos” - Promulgação do “Plano Decenal de Educação para Todos”. - Início da primeira fase das reformas educacionais previstas. -Início da produção dos “Parâmetros Curriculares Nacionais” sob orientação do banco mundial/BIRD e da UNESCO e de técnicos e de especialistas estrangeiros. -Divulgação de obras de Vigotsky e, conseqüentemente, o crescimento de sua influência, tanto no pensamento das Ciências da Educação quanto na lingüística Aplicada. - Publicação de Estética da criação verbal (Bakhtin, 1992). - Pesquisas prevalecendo a intervenção na escola para discussão do ensino de produção e leitura textual. <ul style="list-style-type: none"> ◆ 1995- Instauração Do Exame Nacional De Cursos Superiores. ◆ 1996 – Promulgação da lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e reestruturação do Plano Nacional do Livro Didático. ◆ 1997 – Publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais do primeiro e segundo ciclos. ◆ 1998 – Publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais do terceiro e quarto ciclos. -Instauração do Exame Nacional

	<p style="text-align: center;">do Ensino Médio.</p> <p style="text-align: center;">♦ 1999 – Publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio.</p>
--	---

Quadro 2- Quadro sintético de algumas tendências que permearam a educação brasileira sob o contexto sócio-histórico-cultural das entradas do ISD no Brasil.

Diante do quadro histórico que constitui a educação brasileira é possível perceber a importância do momento vivido atualmente, tendo em vista as idéias propostas pelo ISD.

Durante o golpe de 1964, observa-se uma política ditatorial que não permitia questionamentos, reflexões ou intervenções no sistema educacional, cujo direcionamento estava voltado para uma educação profissionalizante.

Essa postura refletia-se também no ensino de língua em escolas brasileiras e trazia para a sala de aula um ensino de língua portuguesa com base em regras, estudo da gramática.

Na segunda metade de 1970, com o aumento da oposição à ditadura militar tem início a abertura política, e grandes nomes da educação no Brasil começam a questionar os rumos da escola. Os estudos sobre linguagem começam a receber as primeiras influências de teorias estrangeiras como a Teoria da Enunciação, da Semântica Argumentativa, da Análise do Discurso Francesa, da Teoria Sistêmico Funcional e da Linguística textual. Surgem, então, reflexões que colocam em foco o ensino de língua no Brasil.

Na década de 80, observa-se a grande efervescência que vem marcar o contexto de mudanças na educação do Brasil, com reflexões que apontam para um trabalho realizado em consonância com práticas sócias numa perspectiva política transformadora, apresentando diferentes propostas de implementação no ensino.

Mas, foi na década de 1990 que começam a surgir, motivados pela onda da globalização, as principais transformações que colocam a rede nacional em conflitos teóricos e metodológicos. Este é um período marcado pela promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que desencadeia a publicação de uma série de documentos, com a finalidade de orientar e nortear a prática docente.

Entre estes documentos, os PCNs são divulgados no espaço docente, trazendo orientações que sugerem uma nova forma de trabalhar o texto, que deixa de ser usado apenas como pretexto para o ensino de regras ou estruturas gramaticais, levando a reflexões sobre o contexto de seus usos, acentuando a preocupação da inserção social.

Nesse ínterim, surgem também as reflexões sobre o ISD que passa a pensar o indivíduo na sua relação com o outro, construída no processo de interação.

A partir destes momentos, muitos desafios se constituíram no âmbito educacional, principalmente no trabalho com os gêneros textuais que aparece com indicação expressa nestes documentos que norteiam a prática pedagógica.

Cabe, então, aqui, uma reflexão pertinente que ressalta, com a proposta do ISD, a preocupação com o desenvolvimento humano na formação escolar, uma vez que a educação já esteve a serviço dos interesses do estado, da formação da mão-de-obra. Vive-se, neste momento, o auge histórico de uma preocupação em que a enraização de uma proposta teórica “atende aos interesses da formação humana” com base na interação, em uma educação que esteja a serviço de práticas de linguagem desenvolvidas no contexto da escola.

Um contexto que leve em consideração uma teoria que “remonte” uma sala de aula e que postule um saber teórico refletido em uma prática que seja capaz de atender aos anseios da sociedade em que os estudantes estão inseridos, e que estes sejam capazes de atuar e compreender as relações estabelecidas através das atividades linguageiras, especificamente, pelos usos dos gêneros textuais, que como sistema de organização social “são atividades discursivas socialmente estabilizadas que se prestam aos mais variados tipos de controle social e até mesmo ao exercício de poder” (MARCUSCHI, 2008, p. 161).

Um trabalho com os gêneros realizado nesta perspectiva ressalta a possibilidade de uma inserção social do indivíduo que reconheça os atores das atividades de linguagem diante dos usos e funções pertinentes a cada gênero.

Para Garcia (1977, p.127), “ao pensarmos na prática pedagógica, logo nos ocorre a idéia de uma ação entre pessoas ou a ação de uma pessoa sobre a outra”. Fica evidente, desta forma, que a dinâmica dos processos de ensino aprendizagem está sujeito a posturas recorrentes de ensino que caracterizam e identificam a prática docente num contexto histórico.

Sendo assim, este autor afirma que

A relação dialética existente entre teorias educacionais e as práticas é uma observação que deve orientar na busca dos pontos que unem estes dois momentos da atividade educativa.

Por relação dialética, estamos entendendo uma relação progressiva que implica em evolução, desde o momento em que a teoria influi sobre a prática, modificando-a, e na medida em que a prática fornece subsídios para as teorizações que podem transformar uma dada situação. A relação dialética implica em atividade, por oposição a passividade (GARCIA, 1977, p. 128).

Destaca-se, assim, o papel da interação na relação professor e aluno, teoria e prática, ensino e aprendizagem, que será incentivada na formação científica, preparando o futuro docente para o exercício de sua função na sala de aula.

O desafio, portanto, consiste em trazer para o âmbito da formação do professor um fazer pedagógico que crie situações dialógicas, interacionais, discursivas, que extrapolem os textos didáticos, que saltem as paredes da sala de aula e que permitam aos professores em formação uma reflexividade capaz de discernir aspectos favoráveis a uma verdadeira construção de conhecimento, de uso da linguagem e de possibilidades reais de interação entre um saber que dele se espera, que a ele se ensina e o que realmente ele efetua.

1.3.2 Os gêneros textuais no arcabouço curricular da formação docente

É reconhecida a grande importância da organização do projeto pedagógico-curricular, em qualquer que seja a instituição de ensino, como eixo articulador entre o planejamento institucional e as práticas educativas vivenciadas diretamente na sala de aula, com vistas ao seu reflexo dentro e fora da escola. Não se pode deixar de considerar que, “o projeto pedagógico curricular é um documento que reflete as intenções, os objetivos, as aspirações e os ideais da equipe escolar tendo em vista um processo de escolarização que atenda a todos os alunos” (LIBÂNEO, OLIVEIRA, TOSCHI, 2008, p. 357).

Sobre isso, estes autores descrevem, ainda, quatro razões que justificam a importância deste projeto:

Na escola, a direção, os especialistas, os professores, os funcionários e os alunos estão envolvidos em uma atividade conjunta, para a formação humana destes últimos. Se essa formação implica valores, convicções práticas educativas muito concretas, orientadas para certa direção, é desejável que a escola tenha certos padrões comuns de conduta, certa unidade de pensamento e de ação. Surge, então, a necessidade de explicitação de objetivos e práticas comuns. Por isso o projeto pedagógico curricular é a expressão das aspirações e dos interesses do grupo de especialistas e professores (LIBÂNEO, OLIVEIRA, TOSCHI, 2008, p. 357).

Percebe-se que a coerência entre o planejamento elaborado e os objetivos a serem atingidos deve pautar o trabalho efetivo da instituição, concretizando e favorecendo o processo de ensino e aprendizagem com base em um currículo que considere as bases legais externas à instituição como os Parâmetros Curriculares Nacionais, diretrizes, pareceres etc., textos que prescrevem e direcionam a ação pedagógica.

Faz-se, então, necessário, atentar para a concepção de currículo adotada nesta pesquisa que o assume não apenas como a concretização das ações programadas e explicitadas no

projeto pedagógico em consonância com as pesquisas acadêmicas e os direcionamentos oficiais do Ministério da Educação, mas, como uma organização institucional delineada por definições que estejam a serviço do desenvolvimento das capacidades subjacentes ao trabalho do professor.

De acordo com o parecer CNE/CES 492/2001,

é necessário que se amplie o conceito de **currículo**, que deve ser concebido como construção cultural que propicie a aquisição do saber de forma articulada. Por sua natureza teórico-prática, essencialmente orgânica, o currículo deve ser constituído tanto pelo conjunto de conhecimentos, competências e habilidades, como pelos objetivos que busca alcançar.

Neste sentido, renovar a prática pedagógica tem sido uma prioridade exigida pelas novas concepções de ensino que permeiam a educação brasileira nas relações teoria e prática com foco nos aspectos sociais, culturais e históricos que trazem para o âmbito da formação de professores de língua portuguesa um novo arcabouço curricular, ainda que,

[...] apesar de conceitos como inovação pedagógica, mudança curricular, e nova escola parecerem coincidentes, nem sempre há acordo quanto a concepção de inovação e as estratégias de mudança entre aqueles que formulam políticas e decidem para a escola, e aqueles, os professores, que pensam e fazem a escola. Que diferenças e coincidências podemos encontrar? Que tem feito os professores empenhados em renovar a escola? Tem seguido os modelos propostos pelos que decidem? Tem seguido o pensamento crítico dos que pesquisam e escrevem? Em que grau esses modelos e essa produção teórica têm orientado a inovação da prática escolar (ARROYO, 1999, p. 132).

Observam-se aqui possibilidades para reflexões sobre a mudança na prática educativa em consonância com os documentos e pesquisas que norteiam o ensino, sabendo-se que é fundamental essa articulação para a formação profissional dos futuros docentes.

Dessa forma, apresenta-se uma sintética descrição de alguns tópicos de documentos oficiais fornecidos pelo Ministério da Educação que orientam para a articulação entre a formação inicial e o fazer docente na educação básica.

Entre eles, pode-se destacar o artigo 3º, parágrafo II da resolução CNE/CP nº1, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica e que delibera sobre a formação de professores para atuação nas diferentes etapas e modalidades da educação básica, observando os princípios norteadores do preparo para o exercício profissional específico, considerando “a coerência entre a formação oferecida e a

prática esperada do futuro professor”, tendo em vista os seguintes itens:

- a) A simetria invertida, onde o preparo do professor, por ocorrer em lugar similar àquele em que vai atuar, demanda consistência entre o que faz na formação e o que dele se espera;
- b) A aprendizagem como processo de construção de conhecimentos, habilidades e valores em interação com a realidade e com os demais indivíduos, no qual são colocadas em uso capacidades pessoais;
- c) Os conteúdos como meio e suporte para a constituição das competências;
- d) A avaliação como parte integrante do processo de formação, que possibilita o diagnóstico de lacunas e a aferição dos resultados alcançados, considerada as competências a serem construídas e a identificação das mudanças de percurso eventualmente necessárias.

Tudo isso em prol de um currículo de formação num projeto pedagógico que atenda às questões elencadas no artigo 5º, assegurando, entre outros, que “a formação deverá garantir a constituição das competências objetivadas na educação básica”.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Letras (PARECER CNE/CES 492/2001),

O objetivo do Curso de Letras é formar profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito, e conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro.

Com isso, é traçado a partir daí o perfil dos formandos para atuação no ensino de línguas, ressaltando seus usos, estrutura, manifestações culturais e variedades.

Em relação aos conteúdos curriculares, é sugerido, nesse documento, que os conteúdos caracterizadores básicos estejam ligados à área dos Estudos Lingüísticos e Literários, e que contemplem o desenvolvimento de competências e habilidades específicas.

Neste caso, os estudos lingüísticos e literários devem fundar-se na percepção da língua e da literatura como prática social e como forma mais elaborada das manifestações culturais, articulando a reflexão teórico-crítica com os domínios da prática – essenciais aos profissionais de Letras – de modo a dar prioridade à abordagem intercultural, que concebe a diferença como valor antropológico e como forma de desenvolver o espírito crítico frente à

realidade, ainda que, “no caso das licenciaturas deverão ser incluídos os conteúdos definidos para a educação básica, as didáticas próprias de cada conteúdo e as pesquisas que as embasam” (PARECER CNE/CES 492/2001).

Verifica-se, então, que desde as primeiras orientações para a implementação do Curso de Letras para formação de professores, está explícito e evidente o compromisso com a questão social do estudo e do uso da língua em suas particularidades e sua implementação nas aulas de língua portuguesa da Educação básica.

É importante, aqui, refletir sobre um currículo que esteja articulado às necessidades de comunicação não apenas do docente, mas, que seja capaz de construir um elo de comunicação e interação entre o que se aprende na faculdade, o que o professor precisa saber para ser autônomo em sua vida acadêmica, o que precisa ser ensinado nas salas de aula e o que o estudante precisa aprender para sua integralização no meio social.

Passa-se, então, a pensar na elaboração de um currículo voltado para a formação humana a favor do desenvolvimento das ações de linguagem inseridas num contexto de uso, de ações concretas, de aprendizagem significativa, que transcenda a situações mecânicas de ensino e que caracterize um fazer pedagógico descontextualizado, inerte, e que se esgota numa avaliação interna da instituição. Para Lima (2008,p.20),

Subjacente à elaboração do currículo, está a concepção de ser humano e o papel que se pretende que a escola tenha em seu processo de desenvolvimento. Não há, portanto, currículo ingênuo: ele sempre implica em uma opção e esta opção poderá ou não ser favorável ao processo de humanização.

Um currículo para a formação humana precisa ser *situado historicamente*, uma vez que os instrumentos culturais que são utilizados na mediação do desenvolvimento e na dinâmica das funções psicológicas superiores se modificam com o avanço tecnológico científico (LIMA, 2008, p. 20).

Desta forma, pode-se perceber que o currículo reflete a concepção de pessoa que a instituição pretende formar para o exercício da profissão, e que configura no espaço da educação básica o reflexo da aprendizagem inicial na formação docente.

No entanto, a concretização do currículo planejado depende de muitos outros fatores que o colocam em situação de vulnerabilidade, fazendo com que sua implementação se torne mais difícil e não se consiga atingir os objetivos esperados.

Para Libâneo, Oliveira e Toschi (2008, p.362), há, pelo menos três tipos de manifestações do currículo:

- O *currículo formal* ou oficial é aquele estabelecido pelos sistemas de ensino, expresso em diretrizes curriculares, nos objetivos e nos conteúdos das áreas ou disciplinas de estudo.
- O *currículo real* é aquele que, de fato, acontece na sala de aula, em decorrência de um projeto pedagógico e dos planos de ensino. É tanto o que sai das idéias e da prática dos professores, da percepção e do uso que eles fazem do currículo formal, como o que fica na percepção dos alunos.
- O *currículo oculto* refere-se àquelas influências que afetam a aprendizagem dos alunos e o trabalho dos professores e são provenientes da experiência cultural, dos valores e dos significados trazidos de seu meio social de origem e vivenciados no meio ambiente escolar _ ou seja, das práticas e das experiências compartilhadas na escola e na sala de aula.

Para estes autores, “embora as escolas trabalhem quase sempre com o currículo oficial, na realidade são os professores, o corpo técnico e os pais que acabam por definir o currículo real” (2008, p. 363), sendo este, o que influi na vida escolar dos alunos.

Sendo assim, a preocupação que se apresenta é a de constituição do processo de ensino-aprendizagem que se configura no espaço da sala de aula da educação básica evidenciando o real trabalho do professor em consonância com as orientações didáticas e o conhecimento construído na faculdade em sua formação inicial.

Espera-se, então, que o docente, ao concluir o curso, apresente resultados de acordo com o perfil que foi planejado pela instituição para o futuro professor de língua portuguesa, tendo em vista, o que realmente foi aprendido em sua formação e o que será vivenciado na sua atuação pedagógica, ressaltando que:

É necessário compreender quais são as capacidades e os conhecimentos necessários para que os professores possam ser bem sucedidos naquilo que é a especificidade de seu ofício: a gestão de uma situação de aula e seu percurso, em função das expectativas e dos objetivos pré-definidos pela instituição escolar e das características e das reações efetivas dos alunos (BRONCKART, 2006, p.203).

É reconhecido, a partir dessas premissas, que há um espaço entre o planejamento institucional e a prática pedagógica que permite a flexibilidade das ações vivenciadas diante do currículo, que sugere uma articulação cuidadosa entre os documentos que norteiam o

ensino nas Faculdades de Formação de professores e o fazer pedagógico do professor da instituição em uma situação de ensino que terá reflexos na ação docente dos futuros professores.

No entanto, documentos prescritivos podem dialogar no que se refere aos seus objetivos, finalidades e processos de implementação, considerando as orientações curriculares para a formação de professores de língua portuguesa e articulando-se às prescrições apresentadas por documentos oficiais, para o trabalho com os gêneros textuais na formação inicial do professor de língua portuguesa.

Como já foi mencionado, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997, 1998), com seu surgimento e efervescência, apresentaram, entre outras, orientações para o direcionamento do ensino de língua portuguesa que fosse delineado sob o trabalho com os gêneros textuais nas escolas considerando que

Os textos organizam-se sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilísticas, que os caracterizam como pertencentes a este ou aquele gênero. Desse modo, a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino (PCN, 1997, P.23).

Para Schneuwly e Dolz (2004, p.71), “o gênero é que é utilizado como meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares, mais particularmente no domínio do ensino da produção de textos orais e escritos”. E se é reconhecido o papel da escola de acordo com a LDB 9.394/96, art.1º, §2º assegurando que “a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e a prática social”, destaca-se a importância da utilização dos gêneros textuais nas aulas em instituições de ensino superior, e principalmente, nas Faculdades de Formação de Professores no Curso de Letras com vistas à extensão dessa aprendizagem na educação básica considerando as concepções de linguagem e gêneros textuais como prática social apresentadas por Marcuschi (2008), Bazerman (2006), Miller (2009), Bronckart (1999), entre outros.

Dessa forma, admite-se aqui, que a inserção do trabalho com os gêneros textuais nos programas curriculares de ensino seja uma das formas de garantir os princípios e orientações descritos na LDB nº 9.394, na resolução CNE/CP 009/2001, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica; no Parecer CNE/CES 492/2001 que apresenta as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais,

Biblioteconomia, Arquivologia, Museologia e **Letras** (grifo nosso); nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997; 1998); na Base Curricular Comum do Estado de Pernambuco (BCC/PE) e nas orientações das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação.

Portanto, infere-se que é dever da instituição de ensino superior zelar para que o trabalho com os gêneros textuais sejam contemplados nos documentos que organizam o curso de Letras, monitorando e garantindo sua implementação.

CAPÍTULO 2

MÉTODO

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

Paulo Freire (1996)

Para conduzir a investigação e análise do objeto desta pesquisa, foi traçado um plano metodológico, procurando estabelecer coesão entre os dados coletados e os objetivos elencados.

2.1 FONTES E BASE BIBLIOGRÁFICA: CONHECENDO E SITUANDO GÊNEROS NA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA

Foi desenvolvida uma pesquisa bibliográfica pautada na perspectiva do interacionismo sociodiscursivo proposto por Bronckart (1999, 2006), sob a influência de Bakhtin (2003) e pelos aportes teóricos de Marcuschi (2008), Bazerman (2006, 2007), Miller (2009), Guimarães, Machado e Coutinho (2007), Schneuwly e Dolz (2004), Karwoski, Gaideczca e Brito (2006), entre outros, que forneceram subsídios teóricos que ampliaram o universo da investigação do tratamento dado ao trabalho com os gêneros textuais na formação do futuro professor de língua portuguesa.

Primeiramente, julgou-se necessário que, para início das reflexões, fossem desenvolvidos alguns tópicos que apresentassem informações que apontassem para conhecimentos mais aprofundados sobre gêneros textuais como as questões de linguagem, discurso e interação, apresentando algumas concepções e situando a pesquisa no contexto teórico.

Foram apresentadas, com destaque para o contexto da dialogicidade e da interação, algumas conceituações e caracterizações, entre outras definições, sobre as perspectivas dos

estudos sobre gêneros textuais. Em seguida, foi apresentada a proposta do interacionismo sociodiscursivo articulada à concepção de linguagem aqui adotada, como pressupostos teóricos que fundamentem um redimensionamento nas práticas educativas em consonância com as relações estabelecidas pela linguagem no contexto social. Por conseguinte, foi feita uma abordagem geral sobre a formação do professor de língua portuguesa, sugerindo uma nova visão do fazer pedagógico com foco na perspectiva interacionista da linguagem, ressaltando a responsabilidade do sistema educativo. Refletiu-se sobre a prática pedagógica no contexto sócio-histórico, que constituiu, no Brasil, os desafios propostos para a educação brasileira, e, especificamente para o ensino de língua.

Reconhecendo a importância do trabalho com os gêneros textuais no processo de ensino-aprendizagem, destacou-se, portanto, a necessária articulação entre o arcabouço curricular da formação docente em instituições de ensino superior, no curso de Letras, e as práticas efetivas de sala de aula a favor de situações dialógicas, interativas e reais de uso dos gêneros com vistas ao reflexo deste ensino na formação dos estudantes da educação básica.

2.2 PARTICIPANTES

Para delinear a coleta de dados desta pesquisa, são apresentados, a seguir, local e sujeitos envolvidos que tiveram importância fundamental no desenvolvimento deste trabalho.

2.2.1 Locais da pesquisa

A pesquisa de campo foi realizada com uma amostragem de três faculdades de formação de professores localizadas e caracterizadas conforme representação a seguir:

Faculdade de Formação de Professores	Localização geográfica	Regime
F1	Zona da Mata Meridional Pernambucana	Privado
F2	Região Metropolitana de Recife	Autárquico
F3	Região Metropolitana de Recife	Público

Quadro 3 - Representação das instituições participantes

A escolha das faculdades justifica-se, primeiramente, pela suposição de que muitos professores que atuam nestas áreas geográficas são egressos destas instituições de ensino superior, constituindo-se este um dado relevante para reflexão sobre a relação entre formação do professor e desempenho do aluno nas escolas da região. Em outras palavras, acredita-se que o trabalho realizado com os gêneros textuais nestes cursos de letras pode refletir-se no espaço das salas de aula do Ensino Fundamental. Este, na realidade, é o objeto de uma pesquisa desenvolvida no Mestrado de Ciências da Linguagem da Universidade Católica de Pernambuco¹, que investiga os reflexos da formação docente no contexto da sala de aula, oferecendo elementos para uma visualização do trabalho realizado com os gêneros textuais nas regiões cujas instituições participantes estão localizadas.

As instituições participantes situam-se nas proximidades da capital pernambucana, caracterizando um contexto social, cultural e econômico diferente, podendo apresentar maiores desafios no que se refere ao processo de ensino-aprendizagem. Estes desafios consistem, entre outros fatores, na dificuldade de acesso aos textos ou gêneros mais complexos e não disponíveis no cotidiano dos estudantes.

O outro aspecto considerado para escolha dos locais da pesquisa foi o modelo de organização institucional adotado, definidos por redes de ensino pública, privada e autárquica. A partir desse critério, é possível identificar elementos para análise, em relação ao trabalho com os gêneros textuais, de modo a desmistificar alguma hipótese do senso comum, diante das variáveis classificatórias quanto à qualidade de ensino pelo regime institucional.

O foco da pesquisa, portanto, está no trabalho realizado com os gêneros textuais na formação inicial de professores de língua portuguesa e seu reflexo na prática pedagógica em salas de aula do Ensino Fundamental.

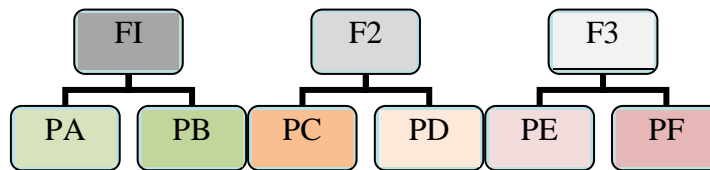
2.2.2 Sujeitos envolvidos

A pesquisa contou com a participação efetiva de seis sujeitos (professores do curso de Letras) que forneceram elementos essenciais para a sua realização mais três sujeitos (coordenadores do curso na instituição) que participaram como articuladores entre a

¹ Dissertação de Mestrado de Gilvânia de Oliveira Gonzalez, intitulada *Ensino-aprendizagem de língua portuguesa, gêneros textuais e prática pedagógica* – UNICAP- 2010

pesquisadora, a instituição e os docentes, na coleta dos dados, totalizando nove sujeitos. No entanto, o foco desta pesquisa está concentrado apenas nos professores.

Todos os sujeitos são professores do curso de Letras em instituições de ensino superior, conforme caracterização a seguir. Para melhor leitura na análise os docentes serão representados pela letra P (Professor) em sequência alfabética, totalizando dois sujeitos para cada instituição conforme representação a seguir.



A pesquisa foi realizada com anuência de todos, salvaguardando-se quaisquer riscos, por ser mantido o anonimato dos participantes, e dificuldades para aquisição do material de pesquisa.

2.2.2.1 Identificação dos professores

Apresenta-se, a seguir, um quadro de identificação dos professores enquanto sujeitos da pesquisa.

Instituição	Sujeito	Sexo	Idade	Disciplina ministrada referente a esta pesquisa
F1	P.A	Feminino	41 anos	L.P – Prática de leitura e produção de textos
	P.B	Feminino	44 anos	Pesquisa e prática educativa
F2	P.C	Feminino	39 anos	L.P – Leitura e produção de textos II
	P.D	Masculino	33 anos	L.P – Leitura e produção de textos I
F3	P.E	Feminino	43 anos	L.P - Leitura e produção de textos
	P.F	Feminino	27 anos	Prática VIII

Quadro 4 - Identificação dos sujeitos

Para seleção dos sujeitos desta pesquisa, foram considerados dois critérios:

- 1) Ser professor de turmas do curso de Letras em instituições de ensino superior;
- 2) Lecionar disciplinas que possibilitam o trabalho com os gêneros textuais, escolhidos em comum acordo com os coordenadores do curso na instituição.

Feito isto, os docentes foram convidados a participar da pesquisa, autorizando e validando sua participação, assinando o TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido), conforme as exigências do Comitê de Ética da Universidade Católica de Pernambuco que aprovou o projeto de pesquisa, sob o Parecer nº 047/2009.

Neste caso, todos os convidados aceitaram fazer parte do corpus do trabalho, desempenhando, assim, um papel fundamental na obtenção dos dados.

2.2.2.2 Formação acadêmica dos docentes

O perfil acadêmico dos participantes foi investigado para fornecer maiores esclarecimentos sobre sua formação, podendo oferecer elementos que justifiquem sua atuação pedagógica e explicitar concepções e práticas oriundas do conhecimento teórico construído no decorrer de sua vida acadêmica², representada no Quadro 5.

Instituição	Sujeito	Formação
F1	P.A	-Licenciatura plena em Letras – Habilitação Português/ Inglês -Mestre em Ciências da Linguagem
	P.B	-Licenciatura plena em Letras – Habilitação Português/ Inglês -Especialista em língua vernácula e em Leitura, produção e avaliação de textos -Mestranda em Ciências da Linguagem
F2	P.C	-Licenciatura plena em Letras – Habilitação Português/ Inglês -Especialista em Língua Portuguesa -Mestre em Linguística
	P.D	-Licenciatura plena em Letras – Habilitação Português/ Inglês -Especialista em Leitura, produção e avaliação textual e em Linguística aplicada ao ensino de língua espanhola -Doutorando em Análise do discurso
F3	P.E	-Licenciatura plena em Letras – Habilitação Português/ Inglês -Especialista em Avaliação da leitura e da escrita -Mestre em Linguística - Linguagem e Trabalho.
	P.F	-Licenciatura plena em Letras – Habilitação Português/ Inglês - Especialista em Linguística aplicada ao Ensino de Língua Portuguesa - Mestre em Linguística

Quadro 5 - Representação da formação acadêmica dos sujeitos

2.2.2.3 Experiência profissional

² Informações registradas de acordo com as respostas apresentadas pelos sujeitos.

A observação da experiência profissional dos sujeitos fez-se necessária para análise de sua atuação diante das variáveis que possam ser encontradas no cotidiano que envolve o trabalho docente.

No Quadro 6, as características da experiência profissional dos sujeitos participantes são apresentadas observando-se as instituições, os sujeitos, o tempo de exercício no magistério, o tempo de atuação na instituição, as disciplinas lecionadas, o trabalho em outras instituições, o nível em que atua, e o regime de trabalho.

Instituição	Sujeito	Tempo de exercício no magistério	Tempo que atua na instituição	Leciona outras disciplinas na instituição		Trabalha em outras instituições de ensino		Nível	Regime
				SIM	NÃO	SIM	NÃO		
F1	P.A	+ de 21 anos	06 a 10 anos	X		X		Ensino Fund. e Médio	-Municipal -Estadual
	P.B	+ de 21 anos	06 a 10 anos	X		X		Ensino Fund. e Médio	-Municipal -Estadual
F2	P.C	11 a 15 anos	06 a 10 anos	X		X		Licenciatura	Privado
	P.D	06 a 10 anos	01 a 05 anos	X		X		- Ensino Fund. e Médio - Licenciatura -Especialização	Privado
F3	P.E	16 a 20 anos	06 a 10 anos	X		X		- Ensino Fund. e Médio - Licenciatura -Especialização	-Municipal -Estadual
	P.F	06 a 10 anos	01 a 05 anos	X		X		- Ensino Fund. e Médio -Especialização	Privado

Quadro 6 - Representação da experiência profissional dos sujeitos participantes

Para a observação da experiência profissional dos sujeitos, faz-se necessária uma descrição de sua atuação diante das variáveis que possam ser encontradas no cotidiano que envolve o trabalho docente.

As questões como tempo de exercício no magistério, tempo de atuação na instituição, as disciplinas que leciona, a possibilidade de outros vínculos empregatícios, os níveis de ensino em que atua e o regime de trabalho das instituições oferecem elementos que formam o perfil do participante, ressaltando facilidades e dificuldades que caracterizam, individualmente, estes sujeitos.

2.3 PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

Como procedimentos para obtenção dos dados, foram realizadas as seguintes atividades:

- a) Identificação e análise dos documentos que norteiam o processo ensino-aprendizagem no curso de Letras nestas Faculdades de Formação de Professores;
- b) Verificação das concepções de linguagem e, conseqüentemente, de gêneros textuais presentes, implícita e explicitamente, nos documentos identificados;
- c) Observação da indicação existente nestes documentos para o trabalho com gêneros textuais na prática docente do graduando;
- d) Realização da pesquisa de campo através de questionários, estruturados com perguntas abertas e fechadas, aplicados aos docentes de disciplinas que suscitam o trabalho com os gêneros textuais;
- e) Observação de uma (01) aula dos professores das disciplinas que correspondem ao item anterior.

A identificação e análise dos documentos permitem uma visualização da proposta de formação planejada pela instituição, apontando para os aspectos gerais que levam ao alcance dos objetivos estabelecidos.

A verificação das concepções de linguagem, explícitas ou implícitas nos documentos, apresenta indícios da perspectiva teórica adota e refletida no trabalho com os gêneros nas salas de aula, assim como as informações adquiridas através dos questionários respondidos pelos sujeitos.

As observações das aulas apresentam elementos para que sejam confrontados com as informações identificadas nos questionários e nos documentos adotados e elaborados nas faculdades.

2.4 MATERIAIS UTILIZADOS

Para responder aos questionamentos que compõem este trabalho, fez-se necessário a análise de documentos apresentados pelos coordenadores do curso de Letras e de materiais obtidos através dos professores.

2.4.1 Documentos apresentados pelos Coordenadores do Curso de Letras

Para análise da composição organizacional do curso de Letras e do direcionamento dado ao trabalho com os gêneros textuais no ensino de língua portuguesa, julgaram-se necessários os seguintes documentos:

- Projeto Pedagógico da Instituição (PPI);
- Projeto de Desenvolvimento Institucional (PDI);
- Projeto Pedagógico do Curso de Letras (PPCL);
- Currículo do curso referenciado;
- Ementas das disciplinas;
- Plano de ensino dos professores.

Com o Projeto Pedagógico da Instituição (PPI) e o Projeto de Desenvolvimento Institucional (PDI) pretendia-se identificar, no âmbito geral, a missão, a visão de futuro e os valores estabelecidos para o encaminhamento das atividades que serão desenvolvidas na instituição.

Já o Projeto Pedagógico do Curso de Letras (PPCL), dada a sua especificidade, permite uma visualização da composição organizacional que direciona o Curso de Letras na Instituição, como os objetivos gerais e específicos do curso, o perfil do egresso, competências e habilidades a serem adquiridas, matriz curricular, entre outros.

Com relação às ementas das disciplinas, no caso desta pesquisa, os dados ali constantes apresentam os pontos principais norteadores das aulas desenvolvidas nos planejamentos dos professores, com o objetivo geral da disciplina, os conteúdos a serem vivenciados, metodologia utilizada etc, de forma a possibilitar a observação da orientação a ser seguida pelo professor.

As informações coletadas através destes materiais apresentam um conjunto de indicações propostas para o trabalho realizado com os gêneros na sala de aula, podendo sugerir uma formação voltada apenas para a comunicação como transmissão de informações, para o trabalho técnico, para a o desenvolvimento da linguagem em práticas sociais etc.

2.4.2 Material obtido através dos professores

Aos docentes, foi distribuído um questionário estruturado com perguntas abertas e fechadas com uma seqüência de indagações (cf. ANEXO) que atenderam aos seguintes itens:

- Caracterização dos sujeitos enquanto profissionais da educação e como professores do curso de Letras;
- Conhecimento teórico do docente;
- Aspectos teórico-práticos em relação às concepções de língua adotada pelo professor;
- O trabalho com gêneros textuais na prática pedagógica em relação ao ensino de leitura e produção de textos;
- Os gêneros textuais nas salas de aula;
- Perguntas avaliativas, considerando o ensino de leitura e produção de textos, e o trabalho com os gêneros textuais realizados nas faculdades de formação de professores, com vistas ao reflexo deste trabalho nas aulas de língua portuguesa no Ensino Fundamental.

2.5 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

Para atender ao objetivo desta pesquisa, algumas indagações são colocadas a seguir, visando, na análise dos dados, a reflexões pertinentes:

- 1) Como está sendo contemplado o trabalho com os gêneros textuais no curso de Letras em instituições de ensino superior, desde a composição organizacional dos documentos que planejam o ensino até a prática dos professores na sala de aula?
- 2) Que concepções de gêneros estão presentes, implícita ou explicitamente, na ação

pedagógica dos sujeitos da pesquisa?

- 3) Como acontece o trabalho de construção dos conhecimentos sobre gêneros textuais nas aulas do curso de Letras?
- 4) Que contribuições o trabalho realizado nestas aulas pode levar para a prática pedagógica dos futuros professores de língua portuguesa no Ensino Fundamental?

A análise proposta por estas indagações deve fornecer uma visão panorâmica do contexto de ensino de língua e do trabalho com os gêneros textuais realizado em faculdades de formação de professores, com vista à sua disseminação na Educação básica e ao favorecimento de práticas efetivas de utilização de textos que atendam a um novo modelo de escola e de sociedade.

CAPÍTULO 3

ANÁLISE DOS DADOS

Este capítulo tem como objetivo descrever e analisar os dados obtidos durante a pesquisa de campo em instituições de ensino superior com foco no trabalho realizado com os gêneros textuais na formação inicial do professor de língua portuguesa na Educação Básica.

De posse das informações, passou-se a sua exploração subdividindo-os em harmonia com os blocos temáticos conforme procedimentos apresentados no capítulo anterior.

Os dados e as análises são apresentados começando pelos documentos que embasam o curso de Letras, a análise dos questionários e das observações realizadas, com a finalidade de identificar as concepções de língua, e, conseqüentemente, de gêneros, presentes nestes documentos e na prática pedagógica do docente.

Busca-se observar a coerência entre os pressupostos teóricos defendidos na fundamentação teórica da pesquisa e o trabalho realizado nas faculdades de formação de professores, no contexto da sala de aula, com vistas à sua disseminação.

3.1 DOCUMENTOS DO CURSO DE LETRAS: OS NORTES DA PRÁTICA DOCENTE.

3.1.1 O projeto pedagógico curricular

Ressalta-se, aqui, a importância do planejamento para a instituição de ensino, caracterizada pelo projeto pedagógico-curricular, tendo em vista que “O projeto é um documento que propõe uma direção política e pedagógica para o trabalho escolar, formula metas, prevê as ações, institui procedimentos e instrumentos de ação” (LIBÂNEO, OLIVEIRA, TOSCHI, 2008, p. 345), identificados e analisados nesta pesquisa.

Para Machado (2009, p. 52),

no nível do sistema educacional, traçam-se as diretrizes gerais para a atividade educacional e as finalidades que se quer alcançar com ela, em

função da concepção sobre o tipo de cidadão que se deseja formar, tendo em vista as atividades políticas, econômicas e científicas e culturais da sociedade.

Visto isso, passou-se a análise dos documentos observando-se aspectos que indicassem perspectivas de atuação dos estudantes egressos do curso de Letras enquanto docentes do Ensino Fundamental.

Foram solicitados às instituições os seguintes documentos: Projeto Pedagógico da Instituição (PPI), Projeto de Desenvolvimento Institucional (PDI), Projeto Pedagógico do Curso de Letras (PPCL), Ementas das disciplinas e Plano de Aula dos professores.

Conforme previsto no projeto de pesquisa, algumas dificuldades foram encontradas quando da obtenção de documentos como o Projeto Pedagógico da Instituição (PPI) e o Projeto de Desenvolvimento Institucional (PDI). E por serem apresentados apenas pela FI optou-se por não investigar estes documentos com base em um contexto isolado.

De posse dos Projetos Pedagógicos dos cursos de Letras das instituições participantes, passaram-se, então, à análise dos aspectos relacionados ao curso, anunciados na missão que a faculdade define, nos objetivos propostos, no perfil do egresso e nas competências e habilidades a serem adquiridas pelo aluno para atuar como docente de língua portuguesa.

3.1.2. Algumas caracterizações específicas dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Letras

Considerando-se que os projetos não obedecem à mesma estrutura de composição, mas postulam os mesmos objetivos e finalidades, os dados identificados para análise são apresentados no Quadro 7.

Caracterização específica dos projetos	F1	F2	F3
Missão	Formar profissionais interculturalmente competentes, capazes de fazer uma releitura de mundo e de sociedade através de diversos códigos de comunicação, a fim de interagir e criar condições para intervir no contexto social, impulsionando o seu acesso no mercado de	Preparar profissionais competentes para a docência de Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Literaturas de Língua Inglesa, cuja atuação considere os aspectos filosóficos, políticos, sociais e pedagógicos da educação nacional, respeitando a	Não informado no Projeto Pedagógico do Curso

	trabalho, possibilitando-lhes conquistas nas ciências e tecnologias das linguagens humanas no mundo contemporâneo.	regionalidade.	
--	--	----------------	--

Quadro 7 – Representação da missão apresentada nos projetos dos cursos de Letras.

Ressaltando-se que a missão da F3 não fora informada no Projeto Pedagógico, observa-se que em relação à missão expressa pelas faculdades, a preocupação social está presente nas outras duas, embora valha a pena ressaltar a expressão “códigos de comunicação” utilizada pela FI, que destaca a finalidade de interagir e criar condições para intervir no contexto social. Neste caso, a expressão destacada sugere uma visão voltada para uma noção de língua vista como instrumento em sua função comunicativa.

Para Marcuschi (2008), a língua vista dessa maneira, transmissora de informações e sistema de codificação, está desvinculada de suas características mais importantes: os fatores cognitivos e sociais.

Sendo assim, as atividades comunicativas do cotidiano dos estudantes não são consideradas e a indagação que se apresenta diante desta constatação está relacionada à proposta da instituição para “interagir e criar condições para intervir no contexto social” que não fica explicitada.

Para a F2, destaca-se a preocupação com a competência docente para atuar como professor, considerando os aspectos filosóficos, políticos, sociais e pedagógicos da educação nacional, respeitando a regionalidade. Sobre isso, pode-se inferir que existe um posicionamento alusivo ao sistema educacional cujas indicações para o trabalho com a língua se diversificam e se misturam na prática docente.

Conforme visto anteriormente (capítulo I, p.25), de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Letras (PARECER CNE/CES 492/2001),

O objetivo do Curso de Letras é formar profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito, e conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro.

Nos objetivos gerais apresentados para os cursos, nas instituições, destaca-se a intenção da faculdade de formar profissionais para o ensino de língua portuguesa, capazes de atuar com a linguagem nos contextos orais e escritos, ressaltando a preocupação social, conforme redação apresentada pela F1 e F2, como se pode ver no Quadro 8. No caso de FI, o

objetivo geral, no Projeto Pedagógico do Curso de Letras da instituição, é o mesmo objetivo apresentado para os cursos de Letras do PARECER CNE/CES 492/2001, não atentando para as particularidades dessa instituição.

Caracterizações específicas dos projetos	F1*	F2	F3
Objetivos gerais dos Cursos	Formar profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos orais e escritos, e conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro.	Trabalhar a formação de profissionais para a docência, competentes intercultural e socialmente, capazes de lidar, de forma criativa, com as linguagens e suas multiformalidades, nos contextos das modalidades lingüísticas oralidade e escrita, e conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro, tendo sempre por base as línguas e as literaturas em seu estudo formal, buscando o exercício efetivo do fazer pedagógico.	Formar profissionais docentes de Língua Portuguesa e Língua Inglesa e suas respectivas literaturas para atuar na Educação Básica – Ensino Fundamental e Médio – como também em outras instâncias educativas como assessor e revisor de textos e outras exigências do mercado na área de línguas.

Quadro 8 – Representação dos objetivos gerais dos cursos de Letras

Sabendo-se que o objetivo é o eixo que desencadeia as demais ações do planejamento na instituição e no curso, percebe-se, na F3, que a relação com o outro como processo interativo da linguagem não foi contemplada explicitamente.

Neste caso, retoma-se a noção de linguagem apresentada por Bronckart (1999, p. 34) de que “a linguagem humana se apresenta, inicialmente, como uma produção interativa associada às atividades sociais”, considerando-se a importância e relevância das prioridades em relação ao trabalho com a linguagem.

Portanto, apesar de, trazer, no bojo de suas incumbências, outras tendências de atuação profissional, é preciso destacar que “ao lado de uma noção de língua, é necessário ter uma noção de texto e de funcionamento do texto” (MARCUSCHI, 2008, p.241) e que

[...] o texto não é um puro produto nem um simples artefato pronto; ele é um processo e pode ser visto como um processo comunicativo sempre emergente. Assim, não sendo um produto acabado e objetivo nem um depósito de informações, mas um evento ou um ato comunicativo, o texto acha-se em permanente elaboração ao longo de sua história e das diversas recepções pelos diversos leitores (MARCUSCHI, 2008, p.242).

Sendo assim, o trabalho com o texto deve considerar os “*fenômenos de reconhecimento psicossocial* que são partes de processos de atividades socialmente

organizadas” (BAZERMAN, 2006, p.31) caracterizando, assim, os gêneros textuais.

Outra questão a ser considerada no projeto pedagógico do curso de Letras é a disposição dos objetivos específicos (Quadro 9) que sugere situações específicas para o alcance do objetivo geral.

Caracterizações específicas dos projetos	F1	F2	F3
Objetivos específicos dos Cursos	<p>-Possibilitar a qualificação técnico-metodológica e técnico-científica para o exercício da profissão numa sociedade complexa, globalizada, que usa perspectivas de aprofundamento e intercâmbio da Língua Espanhola.</p> <p>-Formar em língua portuguesa, língua espanhola e literatura professores para atuarem no ensino fundamental e médio, visto que a área de educação é uma das grandes motivadoras do desenvolvimento da região.</p> <p>-Promover articulação constante entre ensino, pesquisa e extensão, proporcionando à comunidade acadêmica novas perspectivas de trabalho.</p> <p>-Criar oportunidades para o desenvolvimento de habilidades necessárias para atingir a competência desejada no desempenho profissional de pessoas que surgem em um mercado de trabalho saturado para a produção açucareira, mas que oferece grande potencial em turismo cultura e educação.</p>	<p>-Propiciar ao profissional domínio do uso das línguas, objeto de estudo (Português/ Inglês), contempladas pelo seu Desenho Curricular, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais, além de ter consciência das variedades lingüísticas e culturais.</p> <p>-Refletir teoricamente sobre a linguagem, de fazer uso de novas tecnologias como meios e de compreender sua formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente.</p> <p>-Formar profissionais capazes de refletir criticamente sobre temas e questões relativos aos conhecimentos literários, bem como àqueles referentes aos processos educacionais de ensino-aprendizagem, visto que se trabalha, prioritariamente, com formação de professores.</p> <p>-Proporcionar ao aprendiz/egresso em Letras a formação docente crítica e consciente, capaz de promover necessárias mudanças com vistas à otimização do processo ensino-aprendizagem, sem perder de vista a realidade específica da região.</p>	Não informado no Projeto Pedagógico do Curso

Quadro 9 – Representação dos objetivos específicos dos cursos de Letras

Observa-se que, em relação à F1, há uma preocupação constante com a formação docente, voltada para sua inserção no mercado de trabalho, que nos remete à formação proposta pela LDBEN (1971), conforme visto no Quadro 2.

No entanto, a orientação presente no contexto da atual política educacional dialoga com as necessidades de uso da linguagem no meio social em que os gêneros circulam, e não apenas com o desenvolvimento de habilidades para o trabalho, mas para inserção social nas diversas esferas que compõem a formação cidadã e a organização dos grupos sociais. Com isso, espera-se que o trabalho realizado em função das atividades comunicativas suscite um ensino situado culturalmente e sócio-historicamente, em função do desenvolvimento social e humano.

A F2, além da preocupação com a formação para o trabalho (exercício do magistério), apresenta, também, aspectos que consideram a formação sociocultural, a reflexão teórica sobre a linguagem, o uso de novas tecnologias, a reflexão crítica dos conhecimentos “literários”, os processos educacionais de ensino-aprendizagem e a promoção de mudanças com vistas à otimização desses processos.

Percebe-se, então, que a formação crítica e consciente do graduando para atuação no ensino de língua está em evidência nos objetivos específicos da instituição, configurando, assim, no âmbito da formação inicial, uma possível postura reflexiva sobre o ensino de língua, quer no Ensino Básico, quer na própria instituição.

Em relação à F3, os objetivos apresentados se configuram como uma forma de apresentação diferenciada. A instituição apresenta um objetivo geral para o curso, conforme visto anteriormente, além de objetivos gerais e específicos para a formação acadêmica, distribuídos conforme apresentação no Quadro 10.

Caracterizações específicas dos Projetos	F3
Objetivos gerais da formação acadêmica	<ul style="list-style-type: none"> -Formar professores-leitores e pesquisadores capazes de desempenhar o papel de multiplicadores do saber; -Formar professores que produzam e leiam competentemente textos de gêneros variados, capacitando outras pessoas para a mesma proficiência lingüística; -Incentivar a pesquisa e promover a extensão, beneficiando alunos e professores da região; -Incitar atitudes investigativas que favoreçam um processo contínuo de construção de conhecimentos na área, bem como a utilização de novas tecnologias; -Propiciar a vivência de valores humanos (partilha, cooperação, ética, solidariedade) necessários à construção de uma sociedade mais justa

<p>Objetivos específicos da formação acadêmica</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Garantir um sólido embasamento teórico das diferentes abordagens que fundamentam as investigações da língua e da literatura; -Propiciar uma reflexão constante do movimento dinâmico existente entre linguagem, pensamento e realidade; -Proporcionar uma postura reflexiva em relação ao ensino das línguas portuguesa e inglesa, apontando problemas, sugestões, propostas metodológicas, visando à formação de profissionais competentes; -Fazer com que o professor-aluno seja capaz de utilizar, com domínio, os recursos da língua culta e de dominar a gramática bem como refletir acerca de suas diferentes concepções; -Propiciar ao professor-aluno a percepção da evolução das línguas portuguesa e inglesa para que este consiga analisá-las, descrevê-las e explicá-las, diacrônica e sincronicamente; -Incitar, no professor-aluno, a percepção do fato literário como objeto de vivências, de realidades através da linguagem; -Proporcionar a leitura do repertório da literatura brasileira, portuguesa e inglesa, ampliando o horizonte de leituras do aluno para que este esteja apto a identificar relações intertextuais com obras de literatura universal; -Capacitar o professor-aluno para comparar textos, literários e não literários, cotejando-os com outras manifestações da linguagem; -Proporcionar a reflexão sobre as condições de enunciação do texto literário diante das diferentes tramas discursivas da cultura contemporânea; -Contextualizar o ensino de língua portuguesa e de língua inglesa e suas respectivas literaturas no quadro político, social e escolar brasileiro; -Fomentar a prática docente do ensino da língua portuguesa e da língua inglesa e de suas respectivas literaturas nas instituições de ensino da região; -Proporcionar o desenvolvimento de competências e de habilidades para o exercício de reflexões que levem à formação de uma consciência crítica e comprometida com a construção da cidadania; -Gerenciar um conjunto de atividades de extensão para proporcionar a aquisição de conhecimentos transdisciplinares, fora do espaço da sala de aula.
--	---

Quadro 10 - Representação dos objetivos gerais e específicos para formação acadêmica da F3.

Observa-se que a F3 contempla aspectos relacionados à formação para o trabalho docente, ao uso de novas tecnologias e destaca a preocupação com a postura crítica e reflexiva diante dos desafios do processo ensino-aprendizagem apresentando questões pedagógicas mais próprias do currículo planejado para as salas de aula.

É possível destacar uma indicação alusiva ao trabalho com os gêneros, visando à formação de professores leitores e produtores competentes de gêneros variados e sua

disseminação.

Além disso, a instituição apresenta, entre outras, a proposta de garantir um sólido embasamento teórico das diferentes abordagens que fundamentam as investigações sobre a língua (e a literatura).

Ao propor isto, considera a diversidade que compõe um currículo, ressaltando a importância de contemplar o trabalho com os gêneros textuais pela abrangência social das diversas manifestações da linguagem em seus usos.

Nesse sentido, refletir sobre a língua, fundamentando-a teoricamente, proporciona ao futuro docente elementos para uma análise crítica do fazer pedagógico, tornando-o agente consciente da sua prática docente de acordo com os seus interesses.

Para o contexto de análise dos documentos relativos ao curso de Letras, realiza-se outra consideração importante pautada na apresentação do perfil do profissional que a instituição pretende formar, conforme representação dos Quadros 11 e 12, respeitando-se suas configurações.

De acordo com as informações contidas no Projeto Pedagógico do Curso de Letras da F2 não foi possível verificar a descrição destes perfis.

Caracterizações específicas dos Projetos	F1
Perfil do egresso do curso	<p>PERFIL GERAL</p> <ul style="list-style-type: none"> -Formação humanística, teórica e prática; -Capacidade de lidar de forma crítica com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos orais e escritos; -Capacidade de operar, sem preconceitos, com pluralidade de expressão lingüística e literária; -Domínio do uso das línguas que sejam objeto de estudos, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais; -Consciência das variedades lingüísticas e culturais; -Atitude investigativa indispensável ao processo contínuo de construção do conhecimento na área; -Capacidade de formar leitores e produtores proficientes de textos de diferentes gêneros e para diferentes propósitos

Quadro 11 – Representação do perfil de egresso da FI

Caracterizações específicas dos Projetos	F3
Perfil do egresso do curso	<p>PERFIL COMUM</p> <ul style="list-style-type: none"> -Elaborador de um pensamento crítico que permita sempre renovar o seu trabalho pedagógico, configurando as novidades decorrentes das novas tecnologias de informação e comunicação; -Ético, consciente, crítico e apto a intervir e contribuir na construção do projeto político-pedagógico da instituição em que atua, bem como na transformação social; -Valorizador dos princípios éticos e humanistas; -Assimilador da formação científico-técnico-pedagógica, incorporando-a à experiência de ensino, pesquisa e extensão; -Multiplicador do conhecimento na formação de cidadãos-leitores-críticos das realidades sociais; -Favorecedor de atitudes que possam incrementar o desenvolvimento das áreas biopsicotecnológicas, de forma inter e multidisciplinar; -Comprometido com a qualidade do ensino e do sistema educacional brasileiro, respeitando as diferenças étnicas, sociais e de credo, políticas e partidárias; -Utilizador de recursos tecnológicos e de informática como ferramentas de auxílio no processo ensino/aprendizagem; -Conhecedor de problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, para ser capaz de intervir na comunidade, estabelecendo relações de reciprocidade; -Entendedor do processo lingüístico como um dos meios favoráveis de inserção social; -Articulador, conhecedor e pesquisador da prática educacional. <p>PERFIL ESPECÍFICO</p> <ul style="list-style-type: none"> -Gerenciador de práticas educativas embasadas no dialogismo de diferentes linguagens e códigos para melhoria do ensino na região; Participador nas funções de ensino, pesquisa e extensão em um processo de formação continuada, cujas metas são a reflexão e a ação sobre sua própria prática pedagógica; -Gestor do seu próprio processo de atualização intelectual e pedagógica, visando a uma gratificação pessoal e coletiva; -Administrador do conhecimento teórico, das habilidades norteadoras do Curso e da capacidade crítica que constitui o aluno-professor; -Gestor de sua própria vivência universitária que não deve apenas se limitar à sala de aula, mas que o predisponha a se tornar um cidadão acadêmico de pleno direito; -Compreendedor dos diferentes movimentos e correntes teóricas dos estudos lingüísticos, literários e educacionais; -Administrador de um repertório de termos especializados através dos quais se pode discutir e transmitir a fundamentação do conhecimento da língua e da literatura;

	<ul style="list-style-type: none"> -Entendedor do conhecimento histórico e teórico necessário para refletir sobre as condições sobre as quais a escrita se torna literatura; -Gestor da capacidade de analisar, descrever e explicar, diacrônica e sincronicamente, as estruturas das línguas portuguesa e inglesa; -Administrador das diferentes manifestações lingüísticas possíveis, sendo usuário, enquanto profissional, da norma padrão; -Articulador do planejamento didático-pedagógico com o projeto político-pedagógico da instituição.
--	---

Quadro 12 – Representação do perfil de egresso da F3

Como é possível perceber, as pretensões metas explicitadas para o perfil do estudante egresso do curso de Letras informados pela F1 apontam para a construção de um conhecimento apurado sobre linguagens. No entanto, não se faz clara a preocupação com a responsabilidade social, expressa pela proposta do ISD (BRONCKART, 1999), que sugere um trabalho voltado para as formações sociais de uso da linguagem no contexto em que as pessoas se desenvolvem (sejam elas alunos ou professores).

Sente-se falta, então, nos aportes da construção do planejamento acadêmico, da preocupação e da explicitação com as produções de sentido com base na interação e na dialogicidade, de forma a nortear outras ações que se desencadeiam dentro da faculdade, em função de um projeto pedagógico, para atender aos anseios do currículo elaborado.

A F3 destaca essa questão em um dos tópicos do perfil comum e complementa em outro no perfil específico ao sugerir que o estudante egresso do curso possa ser entendedor do processo lingüístico como um dos meios favoráveis à inserção social, introduzindo, dessa forma, expressões que suscitem um trabalho mais aprofundado sobre o tema, que deverá ser enfatizado tanto no planejamento do docente como nas aulas do professor.

Por outro lado, apresenta a possibilidade de formar um estudante gerenciador de suas práticas educativas embasadas no dialogismo de diferentes linguagens e códigos para melhoria do ensino na região.

Neste caso, a palavra “dialogismo”, se compreendida no sentido bakhtiniano (BAKHTIN, [1979] 2003) atribui às expressões “linguagens e códigos”, neste contexto, uma interpretação que sugere o funcionamento da linguagem nas suas relações de usos ligados a uma atividade comunicativa real.

Ao apresentar os objetivos específicos para a formação acadêmica, a F3 destaca um tópico que remete a outra caracterização específica do projeto pedagógico das instituições. A faculdade assume o compromisso de proporcionar o desenvolvimento de competências e de

habilidades para o exercício de reflexões que levem à formação de uma consciência crítica e comprometida com a construção da cidadania.

Sobre isso, passa-se a observar a questão das competências e habilidades, que também não foram descritas pela F2, conforme representação dos Quadros 13 e 14.

Caracterizações específicas dos Projetos	F1
Competências e habilidades	<ul style="list-style-type: none"> -Domínio do uso da língua portuguesa e da língua espanhola nas suas manifestações oral e escrita, em termos de interpretação e produção de textos; -Reflexão analítica e crítica sobre a linguagem como fenômeno psicológico, cognitivo, cultural, educacional, social, histórico e ideológico; -Visão crítica das perspectivas teóricas adotadas nas investigações lingüísticas e literárias, que fundamentam sua formação profissional; -Exercício profissional atualizado, de acordo com a dinâmica do mercado de trabalho; -Percepção de diferentes contextos interculturais; -Utilização de recursos da informática; -Domínio dos conteúdos básicos que são objeto dos processos de ensino e aprendizagem no ensino fundamental e médio; -Domínio dos métodos e técnicas pedagógicas que permitam a transposição dos conteúdos para os diferentes níveis de ensino.

Quadro 13 – Representação das competências e habilidades apresentadas pela F1

Caracterizações específicas dos Projetos	F3
	<ul style="list-style-type: none"> -Dominar os métodos e técnicas pedagógicas que permitam a transposição dos conhecimentos para os diferentes níveis de ensino; -Dominar o uso da língua portuguesa e da língua inglesa nas suas manifestações oral e escrita, em termos de recepção e produção de textos; -Refletir analítica e criticamente sobre a linguagem como fenômeno psicológico, educacional, social, histórico, cultural, político e ideológico; -Assimilar uma visão crítica das perspectivas teóricas adotadas nas investigações lingüísticas e literárias que fundamentam sua formação profissional; -Dominar o mecanismo teórico e descritivo dos componentes morfosintático, léxico e semântico da língua portuguesa e da língua inglesa; -Compreender, avaliar e produzir textos de tipos variados em sua estrutura, organização e significado; -Produzir e ler competentemente enunciados em diferentes linguagens e traduzir umas

<p>Competências e habilidades</p>	<p>em outras;</p> <ul style="list-style-type: none"> -Descrever e justificar as peculiaridades fonológicas, morfológicas, lexicais, sintáticas e semânticas do português brasileiro, com especial destaque para as variações regionais e socioletais e para as especificidades da norma padrão; -Apreender criticamente as obras literárias, não somente através de uma interpretação derivada do contato direto com elas, mas também através da mediação de obras de crítica e de teorias literárias; -Pesquisar e articular informações lingüísticas, literárias e culturais; -Ler e analisar criticamente textos literários e identificar relações de intertextualidade entre obras da literatura em língua portuguesa, em língua inglesa e da literatura universal; -Estabelecer e discutir as relações dos textos literários com outros tipos de discurso e com os contextos em que se inserem; -Compreender, à luz de diferentes teorias, os fatos lingüísticos e literários e conduzir investigações sobre língua e linguagem e sobre problemas relacionados ao ensino/aprendizagem da língua materna; -Interpretar textos de diferentes gêneros e registros lingüísticos e explicar os processos ou argumentos utilizados para justificar tal apresentação; -Analisar, descrever e explicar, diacrônica e sincronicamente, a estrutura e funcionamento de uma língua, em particular da língua portuguesa; -Dominar o mecanismo teórico e descritivo dos componentes fonológico, morfossintático, lexical e semântico da língua inglesa; -Repensar e intervir na melhoria da qualidade do ensino da língua portuguesa e suas literaturas tendo como embasamento teórico-filosófico as novas propostas da lingüística textual; -Utilizar a teoria literária como base e motivação para a leitura dos textos ditos artísticos; -Reconhecer o texto literário como “texto obra”, capaz de ultrapassar a utilidade e funcionalidade do discurso comum; -Compreender a literatura como fenômeno ligado a uma época, a um contexto social e a uma estrutura crítica determinada; -Contextualizar os diferentes conteúdos de língua portuguesa, língua inglesa e as respectivas literaturas, relacionando-os à proposta político-pedagógica da Escola Básica; -Utilizar procedimentos avaliativos de forma processual, possibilitando a construção e a reconstrução da aprendizagem; -Elaborar os planos de intervenção pedagógica (planos de curso e projetos didáticos).
-----------------------------------	--

Quadro 14 – Representação das competências e habilidades apresentadas pela F3

Destaca-se na representação da F1, a segunda competência elencada que prevê o desenvolvimento da “reflexão analítica e crítica sobre a linguagem como fenômeno psicológico, cognitivo, cultural, educacional, social, histórico e ideológico”.

Diante das competências e habilidades apresentadas, observa-se que esta é a indicação mais explícita para o desenvolvimento de um trabalho voltado para a linguagem, com proposta de estudos que a situe em diferentes contextos.

Um trabalho realizado nessa perspectiva permite que a linguagem seja vista num conjunto de abordagens vinculadas que amplie as possibilidades de estudos e análises dos gêneros.

A F3, no corpo da redação das competências e habilidades a serem adquiridas pelos graduandos, repete a mesma competência apresentada pela F1, analisada nos parágrafos acima. Apresenta também a possibilidade dos alunos egressos do curso de Letras terem como habilidades e competências a capacidade de “compreender, à luz de diferentes teorias, os fatos lingüísticos e literários e conduzir investigações sobre língua e linguagem e sobre problemas relacionados ao ensino/aprendizagem da língua materna”, assim como “interpretar textos de diferentes gêneros e registros lingüísticos e explicar os processos ou argumentos utilizados para justificar tal apresentação”.

A partir da primeira proposição apresentada no parágrafo anterior, espera-se que, de posse dos conhecimentos lingüísticos, seja possível identificar os aspectos da linguagem que dizem respeito ao trabalho com os gêneros voltado para os princípios da interação, do dialogismo e da enunciação, de maneira que a ação docente articule-se a estas premissas e que seja refletido em salas de aula, nas diversas modalidades de ensino.

A proposta de trabalho com os gêneros apresentada a seguir aponta, todavia, para um trabalho com os gêneros com base na interpretação e nos registros lingüísticos.

Considerando a diversidade de perspectivas que envolvem os estudos sobre os gêneros, como visto em Marcuschi (2008), faz-se necessário atentar para o fato de que a língua não pode ser vista de maneira dissociada dos seus contextos de uso.

O trabalho com os gêneros textuais deve ir além das fronteiras do texto, visto que

a análise do gênero engloba uma análise do texto e do discurso e uma descrição da língua e visão da sociedade, e ainda tenta responder a questões de natureza sociocultural no uso da língua de maneira geral. O trato dos gêneros diz respeito ao trato da língua em seu cotidiano nas mais diversas formas (MARCUSCHI, 2006, p. 149).

Portanto, um projeto pedagógico voltado para a formação humana e para o desenvolvimento social deve contemplar, no âmbito de suas prioridades, um currículo que se diversifique nas possibilidades de atuação, análise e embasamento teórico, mas que, sobretudo, possa incitar um estudo sobre a linguagem situado no contexto social, cultural e

histórico, lembrando que “a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua” (BAKHTIN, 2006, p.265).

3.1.3 Os planejamentos dos professores

Procurou-se identificar, nos planejamentos dos professores, a indicação proposta para o trabalho com os gêneros textuais articulada a uma concepção de língua.

Trata-se de outro documento norteador da prática docente e que configura sua importância por ser o documento mais próximo do professor e por ser elaborado sob sua orientação e responsabilidade.

Os documentos foram solicitados junto à coordenação dos cursos e/ou aos respectivos sujeitos, não tendo sido obtidos na íntegra como no caso de PE (que entregou o programa da disciplina) e PF (que entregou a sequência didática) passando-se, assim, à sua análise.

3.1.3.1 As ementas

As ementas constituem os pontos essenciais a serem contemplados em cada disciplina.

Sua importância se configura no direcionamento do plano de ensino dos docentes para execução em sala de aula, propiciando o desenvolvimento do conteúdo e as construções pertinentes ao embasamento teórico necessário para atuação do futuro docente de língua portuguesa.

Sendo assim, faz-se necessário atentar para as indicações alusivas ao trabalho com o gênero, que fornecerá elementos para análise da organização curricular em torno da disciplina a ser trabalhada, conforme representação do Quadro 15.

Instituição	Sujeito	Disciplina	Ementas
F1	P.A	L.P – Prática de leitura e produção de textos	Leitura e compreensão de textos: aspectos cognitivos, lingüísticos e textuais – Gêneros textuais – componente social, histórico e cognitivo
	P.B	Pesquisa e prática educativa	Investigação da docência de língua portuguesa no Ensino Fundamental; observação das dificuldades apresentadas pelos alunos na aprendizagem da língua oral e escrita; organização de metodologia e projetos de intervenções pedagógicas;

			planejamento, execução e avaliação de estratégias metodológicas vivenciadas no campo de estágio; análise teórico-metodológico.
F2	P.C	L.P – Leitura e produção de textos II	Práticas sociais de leitura e produção textual. Teoria dos gêneros textuais. Argumentação em textos orais e escritos. Projetos didáticos e a prática da produção textual. Estudos sobre o letramento.
	P.D	L.P – Leitura e produção de textos I	Estudo das teorias de leitura e escrita. Desenvolvimento das práticas de leitura e produção textual. Análise e elaboração de textos argumentativos em formato científico, tais como projetos e artigos acadêmicos e científicos. O jornal como ferramenta midiática e didática.
F3	P.E	L.P - Leitura e produção de textos	Cultura escrita e escolarização dos saberes elementares para a inserção dos sujeitos numa sociedade grafocêntrica. Práticas de leitura e produção textuais. Articulação desses tópicos ao processo de formação docente.
	P.F*	Prática VIII	Construção e estruturação de trabalho científico, com suas diversas fases, segundo a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT). Análise de textos orais e escritos tanto em português quanto em inglês. Apresentação de textos em linguagem científica. Estudo de Caso. Pesquisa de campo, exploratória, de opinião, aplicada, teórica e piloto. Análise de dados. Investigação. Técnicas e métodos especiais de pesquisa, visando à aplicabilidade no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Quadro 15 – Representação das ementas das disciplinas

* PF – Ementa informada na proposta pedagógica do curso de Letras da instituição

Observa-se que não há indicação explícita para o trabalho com os gêneros textuais nas ementas apresentadas nas disciplinas ministradas por PB, PD, PE e PF. No entanto, entende-se que o trabalho com os gêneros textuais encontra-se subjacente ao trabalho realizado com a linguagem durante as aulas.

De acordo com o que foi visto em Marcuschi (2008),

É impossível não se comunicar verbalmente por um gênero, assim como é impossível não se comunicar verbalmente por algum texto. Isso porque toda manifestação verbal se dá sempre por meio de textos realizados em algum gênero. Em outros termos, a comunicação verbal só é possível por algum gênero textual (MARCUSCHI, 2008, p.154).

Sendo assim, como produto da atividade humana, o trabalho com os gêneros textuais é inerente à prática pedagógica de qualquer docente a serviço de qualquer disciplina, mas sua indicação assegura o compromisso com o desenvolvimento do conteúdo a ser explorado e desenvolvido.

Conforme as indicações das ementas observa-se que PA sugere um trabalho com gêneros abordando questões sociais, históricas e cognitivas, no entanto, fornece pistas para identificação de um trabalho a ser realizado com base em construções teóricas, ao contrário de

PC, PD e PF, que evidenciam práticas, análises e estudos dos gêneros.

Na ementa apresentada na disciplina ministrada por PB, não foi possível identificar um trabalho efetivo de estudo dos gêneros, senão pelas dificuldades apresentadas pelos alunos na aprendizagem da língua oral e escrita e pela organização de metodologia e projetos de intervenções pedagógicas que traz o gênero no bojo de seu desenvolvimento.

3.1.3.2 Os objetivos

Considerando que os objetivos de um planejamento são o norte que articula e guia a formação em torno da disciplina, vale ressaltar sua importância para a implementação das aulas.

Passa-se, então, a analisar a representação do quadro 16 que apresenta os objetivos apresentados nos planejamentos dos sujeitos desta pesquisa.

Instituição	Sujeito	Disciplina	Objetivos gerais da disciplina
F1	P.A	L.P – Prática de leitura e produção de textos	Proporcionar ao graduando reflexão sobre as práticas de leitura, compreensão de textos e análise dos gêneros dentro e fora da escola, considerando a noção de letramento e as concepções de leitura e escrita subjacentes à prática pedagógica no cotidiano escolar.
	P.B	Pesquisa e prática educativa	<ul style="list-style-type: none"> • Observar e diagnosticar a prática de língua portuguesa no Ensino Fundamental. • Estudar e compreender as novas metodologias para o ensino da língua materna, realizando com as situações observadas em sala de aula. • Planejar, executar e avaliar as estratégias metodológicas de língua portuguesa em sala de aula. • Produzir textos (artigos, relatos, resenhas) a partir do diagnóstico da situação real da sala de aula. "propor a realização de oficinas, palestras e mesas redondas; relatórios diagnósticos do fazer pedagógico realizado na escola campo de estudo.
F2	P.C	L.P – Leitura e produção de textos II	Proporcionar ao aluno reflexões sobre as práticas de leitura e produção de textos recorrentes dentro e fora da escola, considerando a noção de letramento e as concepções de leitura e escrita subjacentes à prática pedagógica no cotidiano escolar.
	P.D	L.P – Leitura e produção de textos I	Compreender conceitos, usos e funções da leitura e da escrita. Além de praticar a própria leitura e a produção de textos argumentativos de cunho científico, tais como resumos e resenhas, estabelecendo conexões entre os saberes teóricos, as atividades pragmáticas e os usos destes na escola.
F3	P.E	L.P - Leitura e produção de textos	(Não informado no documento fornecido pelo sujeito – programa da disciplina)
	P.F	Prática VIII	(Não informado no documento fornecido pelo sujeito – organização da sequência didática)

Quadro 16 – Representação dos objetivos das disciplinas

De acordo com as representações do Quadro 16, é possível perceber que PA já apresenta indicações de utilização dos gêneros, considerando sua compreensão e sua análise dentro e fora da escola, ressaltando o contexto escolar.

O gênero trabalhado nesta orientação traz na sua essência a proposta de desenvolvimento da competência textual, mas atrelado aos preceitos anunciados na ementa da disciplina e sugerem um trabalho produtivo com base nos pressupostos teóricos que permeiam o estudo dos gêneros textuais.

Para PB, a produção de textos, com base nos gêneros artigos, relatos e resenhas, da forma como foi apresentada, sugere a realização da atividade apenas como uma produção técnica, e não direciona para estudos dos gêneros que considerem aspectos sócio-históricos, análises, enfim, estudos mais aprofundados sobre os gêneros no que concerne à sua constituição, usos, funções, seu percurso social e histórico, entre outros.

É possível que, em face de maiores necessidades de abrangência dos conteúdos da disciplina (Pesquisa e Prática Educativa), esta não seja uma questão que deva ser tão explorada durante as aulas e, sendo assim, aumenta-se a responsabilidade sobre disciplinas mais específicas que poderiam contemplar em seus planejamentos, questões para reflexões sobre as perspectivas e tendências teóricas que constituem o estudo dos gêneros.

Em relação ao objetivo apresentado por PC, observa-se que o sujeito anuncia trazer reflexões sobre as práticas de leitura e produção de textos levantando uma preocupação com os gêneros a serem trabalhados no contexto escolar.

De acordo com esta orientação, é possível que o trabalho com os gêneros esteja voltado tanto para reflexões teóricas em relação a usos, conceitos e funções, conforme também apresenta PD, quanto para utilização de gêneros escolares, como sugere a expressão “concepções de leitura e escrita subjacentes à prática pedagógica no cotidiano escolar” ou se, dependendo do trabalho realizado, direcionar este estudo para as orientações oficiais do trabalho do professor da educação básica.

PD assegura, com base no objetivo apresentado, a prática de leitura e produção de textos científicos com vistas a estabelecer conexões entre os saberes teóricos, as atividades pragmáticas e o uso destes na escola.

Visto dessa forma, os estudos dos gêneros pode articular-se a concepções teóricas e atividades práticas que podem ser vivenciadas na escola.

Faz-se necessário que seja grande o compromisso assumido diante das indicações propostas no planejamento em decorrência do que se pretende alcançar durante a implementação do planejamento.

3.1.3.3 Os conteúdos

Espera-se que os conteúdos apresentados para uma proposta de leitura e produção de textos possam sugerir um trabalho mais acentuado em relação às perspectivas de estudos sobre os gêneros textuais, tendo em vista que as orientações dos documentos que norteiam a atuação docente na Educação Básica apontam para um ensino pautado na diversidade textual com base em gêneros.

Considera-se, também, as necessidades de aprendizagem do graduando enquanto agente de sua própria formação diante das inúmeras contribuições que podem ser oferecidas no contexto das faculdades de formação de professores, no que se refere ao ensino de leitura e produção de textos.

Sendo assim, passa-se às análises das representações dos conteúdos propostos pelas disciplinas, de acordo com o Quadro 17.

Conteúdos					
F1		F2		F3	
PA	PB	PC	PD	PE	PF*
<p>1. Leitura, texto e sentido: I-Concepção de leitura; II-A interação: autor-texto - leitor; III-Intertextualidade, leitura e produção de sentido; IV-Fatores de compreensão da leitura; V-Estratégias de leitura;</p> <p>2. Aspectos cognitivos da leitura: I - O conhecimento prévio na leitura; II-Objetivos e expectativas de leitura; III-Estratégias de processamento do texto; IV-Interação na leitura de textos.</p> <p>3. Compreensão de texto: I-Leitura e compreensão como trabalho social e não atividade individual</p>	<p>1-Revisão das principais metodologias de ensino - aprendizagem. 2-Enfoque nas novas metodologias para o ensino da língua materna 3-Observação e diagnóstico da prática de língua portuguesa no ensino Fundamental; 4-Análise teórica metodológica das situações da prática docente. 5-Planejamento, execução e avaliação de estratégias metodológicas em sala de aula de língua portuguesa. 6-Integração entre o ensino de língua e literatura com prática docente.</p>	<p>Unidade I A) Escolarização da leitura e da produção textual</p> <ul style="list-style-type: none"> Leitura e produção de textos e a teoria dos gêneros Quais as funções da leitura e a produção de textos na escola? Que leitores/produtores de textos a escola pretende formar? Que leitores/produtores a escola está formando? Texto como pretexto: como a escola aborda as atividades de leitura e produção de textos Concepções de leitura/texto/escrita subjacentes à prática docente no contexto escolar. 	<p>Unidade I 1-Introdução à noção de letramento. 2-Leitura: definição e tipologia. 3- Estratégias de leitura. 4- Usos e funções da leitura e da escrita na sociedade. 5-Práticas Textuais- reescritura, sumarização, impessoalização da linguagem, citação do discurso alheio, tipos de desenvolvimento do parágrafo, falácias. 6-Aspectos da compreensão textual. 7-O trabalho interdisciplinar de leitura e produção textual.</p>	<p>1-Linguagem, língua, texto e textualidade; leitura, estratégias de leitura e compreensão de leitura; 2-Alfabetização e letramento no Brasil; indicadores de proficiência em leitura e escrita em testes de massa; 3-Usos e funções da leitura e da escrita; tecnologias da informação e suportes de textos na comunicação contemporânea; gêneros textuais/gênero científico(artigo, monografia, relatório de pesquisa); análise das práticas de leitura e escrita no livro didático.</p>	

<p>II-Fatores de compreensão da leitura</p> <p>III-Compreensão e atividade inferencial</p> <p>IV-A importância de conhecer a língua como trabalho social, histórico e cognitivo</p> <p>V-Noções sobre sentido literal</p> <p>VI- Noção de inferência</p> <p>VII-Compreensão como processo</p> <p>VIII-Necessidade de tomar o texto como evento comunicativo</p> <p>IX-Papel do léxico na compreensão</p> <p>X-Teorias da compreensão</p> <p>XI-Fatores de compreensão</p> <p>4. Gêneros Textuais:</p> <p>I-Noção de Gênero textual, tipo textual e domínio discursivo;</p>	<p>8-Realização de análise da prática docente para construção de um relatório diagnóstico realizado na escola campo de estudo.</p> <p>9-Fases do projeto de intervenção pedagógica: identificação do problema; fundamentação do problema; apresentação de estratégias de superação para o problema.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Redação e produção de textos: qual o papel do professor? • Competência para leitura e produção de textos: análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais (OCNs). • Análise de livros didáticos: avaliação das atividades de leitura e produção textual. <p>Unidade II</p> <p>B) Leitura e produção textual: práticas sociais e culturais</p> <ul style="list-style-type: none"> • A noção de letramento. • Sujeito letrado vs. Sujeito alfabetizado. • Leitura do mundo vs. Leitura da palavra. • Crítica e leitura. • Leitura e produção de textos: intertextualidade, transversalidade, trans e interdisciplinaridade. 	<p>Unidade II</p> <p>1-Análise e produção de gêneros textuais do cotidiano.</p> <p>2-O gênero acadêmico: resenha.</p> <p>3-Técnicas de produção textual – Escolha do assunto / Esquema / Rascunho / Conteúdo / Formas / Estruturação.</p> <p>4-Parágrafos: relações interpessoais, contextuais ou pragmáticas.</p> <p>5-As dificuldades na escrita: razões e caminhos minimizadores.</p>		
---	---	--	---	--	--

<p>II-A questão da intergenericidade: que nome dar aos gêneros?</p> <p>III-A questão intercultural;</p> <p>IV- A análise dos gêneros textuais na relação fala - escrita;</p> <p>V-Os gêneros emergentes na mídia virtual e o ensino;</p> <p>VI-A questão dos gêneros e o ensino de língua;</p> <p>VII- Visão dos PCNs a respeito da questão dos gêneros;</p> <p>VIII-Gêneros textuais na língua falada e escrita de acordo com os PCNs</p> <p>IX-Os gêneros textuais em sala de aula: as "seqüências didáticas"</p>		<ul style="list-style-type: none"> • Leitura e produção de textos: trabalho com projetos didáticos pedagógicos. • A reescrita e a releitura: atividades de construção e de reconstrução da significação textual. <p>C) Letramento digital: leitura, escrita e novas tecnologias</p> <ul style="list-style-type: none"> • Do leitor ao navegador: mudança de paradigmas. • A noção do hipertexto. • Novas estratégias de leitura e de escrita na era virtual. • O papel da escola na formação do leitor-navegador / do leitor cibernético. • Gêneros digitais: mudança de paradigmas nas estratégias de leitura e escrita. 			
---	--	--	--	--	--

Quadro 17 – Representação dos conteúdos apresentados nos planejamentos das disciplinas ministradas pelos sujeitos.

* PF – Planejamento descrito na sequência das análises

Observa-se, então, que PA apresenta uma seção exclusiva para o estudo dos gêneros, contemplando-os em vários aspectos, e que podem oferecer diversas possibilidades de trabalho considerando as temáticas elencadas.

Não foi observada, nos conteúdos elencados por PB, a indicação para o trabalho com gêneros, e, em PC, esta indicação apareceu contemplando o estudo de leitura e produção de textos e a teoria de gêneros (não especificando). PD citou apenas, nos conteúdos apresentados, a análise e produção de gêneros textuais do cotidiano e o gênero acadêmico resenha.

PE, que elenca apenas três itens como conteúdos programáticos para a disciplina, apresenta um que prioriza o trabalho com os gêneros, no que se refere aos usos e funções da leitura e da escrita, e gêneros textuais científicos (artigo, monografia, relatório de pesquisa).

Faz-se necessário atentar para o leque de possibilidades de estudos no ensino de leitura e produção de textos, conforme visto no Quadro 17, sobre os conteúdos das disciplinas.

Dessa forma, o que pode ser abordado sobre questões relativas aos gêneros depende da maneira como o tema será abordado no contexto da sala de aula. O que precisa estar explicitado no planejamento.

Sabe-se, porém, que o tempo pedagógico da sala de aula engloba muitos outros fatores que não a implementação dos conteúdos programados para a disciplina.

Diante disso, é necessário atentar não apenas para a quantidade de conteúdos selecionados, mas também para o dimensionamento do trabalho a ser realizado na sala de aula, se existe o objetivo de lograr êxito.

Dessa forma, o estudo dos gêneros deve contemplar o conhecimento teórico que embasa as situações de produção e de usos, as análises que articulem o conhecimento adquirido, as capacidades de produção e reconhecimento dos gêneros nos seus aspectos sócio-históricos e o processo de ensino-aprendizagem a ser vivenciado na escola com as habilidades necessárias para atuação no exercício da docência.

3.1.3.4 As metodologias

A metodologia apresentada nos planejamentos apresentados pelos sujeitos, expressa ação docente para o desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem dos conteúdos programados.

Diante da representação do Quadro 18 passa-se a conhecê-las e analisá-las.

Instituição	Sujeito	Disciplina	Metodologias
F1	P.A	L.P – Prática de leitura e produção de textos	A metodologia que orienta o desenvolvimento da disciplina está direcionada à articulação entre teoria e prática. Por meio de discussões teóricas, serão apresentados os temas que nortearão a disciplina. Posteriormente, serão desenvolvidas situações didáticas, a fim de fornecer subsídios metodológicos para o trabalho em sala de aula.
	P.B	Pesquisa e prática educativa	A execução dos trabalhos em sala de aula terá caráter dialógico entre professor e aluno, oportunizando momentos constantes de leitura, análise e produção de textos. Para isso planejar-se desenvolver os conteúdos utilizando-se a exposição dialógica com apoio de retroprojeto, data show, o trabalho em grupo, a observação, a entrevista, a pesquisa e a socialização de experiências através de seminários, oficinas, palestras, mesa redondas, fóruns de resultados.
F2	P.C	L.P – Leitura e produção de textos II	A metodologia que orienta o desenvolvimento da disciplina está direcionada à articulação entre teoria e prática. Por meio de discussões teóricas, serão apresentados os temas que nortearão a disciplina. Posteriormente, serão desenvolvidas situações didáticas, a fim de fornecer subsídios metodológicos para o trabalho em sala de aula.
	P.D	L.P – Leitura e produção de textos I	O conteúdo será desenvolvido através de conteúdos teórico-práticos, onde serão contemplados textos literários e/ou pragmáticos como caminhos para a interface entre os textos científicos, a produção lectoescria acadêmica e o fazer pedagógico. Realizar-se-á ainda a elaboração de sínteses, resumos, produções textuais diversas e reescritura de textos produzidos pelos alunos, em classe ou extraclasse; além de pesquisas bibliográficas, degustação literária, contação de história, atividades lútero-pedagógicas(seções de leitura e produção de fichas interdisciplinares para o trabalho de leitura e escrita em sala de aula e apresentação de álbuns seriados ou oficinas de leitura).
F3	P.E	L.P - Leitura e produção de textos	(Não informado no programa da disciplina)
	P.F*	Prática VIII	-

Quadro 18 – Representação das metodologias apresentadas nos planejamentos das disciplinas

* PF – Planejamento descrito na sequência das análises

As representações das metodologias expressas nos planejamentos das disciplinas apresentam, de forma geral, uma preocupação didática que procura assegurar a disseminação dos conteúdos programados, articulando teoria e prática.

Dessa forma, o que precisa ser observado é o trabalho realizado por estes sujeitos no contexto da sala de aula, com a finalidade de verificar como se dá o processo de ensino aprendizagem mediante tal articulação, conforme anunciado no planejamento.

Com relação a isso, destaca-se a afirmação de PB quando declara que a execução dos trabalhos em sala de aula terá caráter dialógico entre professor e aluno, oportunizando momentos constantes de leitura, análise e produção de textos.

O trabalho com os gêneros realizado desta forma pode promover atividades

enunciativas a favor da interação verbal, produzindo construção de saberes concernentes ao estudo vivenciado na sala de aula fazendo com que o estudante se sinta convidado a interagir com os atores da atividade comunicativa.

Assim, mesmo não sendo observada a indicação explícita para os estudos sobre os gêneros, no conjunto dos elementos analisados até o momento, para este sujeito, pode-se inferir que esta ação docente traz, no bojo do trabalho realizado em torno dos conteúdos vivenciados, elementos importantes para o desenvolvimento de um trabalho com a linguagem, que apresente não apenas uma preocupação didática, mas reflita sobre outros fatores inerentes à formação docente diante do trabalho com a língua.

É possível observar, ainda, na metodologia apresentada por PB, que há um direcionamento para atividades que promovam o trabalho com gêneros, viabilizando outras formas de saberes e usos dos textos como seminários, oficinas, palestras, mesa redonda e fóruns de resultados.

3.1.3.5 Um planejamento diferente

Vale ressaltar, no contínuo desta análise, o diferencial apresentado por PF quando disponibilizou, no lugar do planejamento de ensino, a organização da sequência didática da aula observada sobre o conteúdo “resumo”, que será descrita e analisada.

Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97) “uma “sequência didática” é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”.

Para Marcuschi (2008, p. 213),

“A idéia central é a de que se devem criar situações reais com contextos que permitam reproduzir em grandes linhas e no detalhe a situação concreta de produção textual incluindo sua circulação, ou seja, com atenção para o processo de relação entre produtores e receptores”.

Pode-se inferir que se trata de um modelo de planejamento detalhado que auxilia o professor no trabalho com os gêneros na escola.

Assim, este sujeito, de acordo com a indicação proposta na ementa da disciplina, e seguindo as orientações para elaboração da sequência didática apresentada em Schneuwly e Dolz (2004), formulou um objetivo geral para o conteúdo a ser abordado que versa sobre o

desenvolvimento de competências e habilidades necessárias para a realização social do gênero resumo.

Em seguida apresenta, dividida em módulos, a organização didática que direciona as atividades e seus propósitos, contemplando a apresentação do problema, a busca dos conhecimentos prévios, a provocação do conflito cognitivo, a marcação das relações interativas, a sistematização do conteúdo, a avaliação do aluno em relação ao conteúdo estudado e a auto-avaliação do aluno em relação à aprendizagem do gênero textual como é possível perceber no Quadro 19, que apresenta as etapas da sequência didática, registrado conforme sua apresentação no planejamento de PF.

MÓDULOS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	ATIVIDADES
<p>1. Levantar uma discussão com os alunos sobre o conceito do gênero RESUMO, suas características e sua funcionalidade. É interessante que a turma seja disposta em círculo.</p>	<p>Resgatar o conhecimento prévio da turma a respeito do conteúdo que será posteriormente sistematizado</p>	<p>Elaborar uma ficha síntese pontuando as informações prestadas pelos alunos sobre o conceito, as características e a funcionalidade social do gênero RESUMO. Esta ficha é uma atividade coletiva que será comparada com outra ficha construída após a sistematização do conteúdo. É importante que aqui eu assumo o papel de mediadora, orientando a discussão, sem fazer, no momento, intervenções com finalidade de sistematização.</p>
<p>2. Apresentar dois exemplos de textos que são caracterizados como RESUMO (acadêmicos).</p>	<p>Oferecer para os alunos a sistematização do conteúdo em forma de exemplos</p>	<p>Analisar os exemplos, pontuando as características que foram seguidas ou transgredidas no quadro criado na etapa anterior e observar se há a necessidade da criação de mais alguma característica.</p>
<p>3. Sistematizar o gênero textual RESUMO, enfocando seu uso social, aspectos lingüístico-discursivos, temáticos e composicionais.</p>	<p>Confrontar o conhecimento empírico demonstrado no módulo 1 com os exemplos oferecidos no módulo 2 como forma de elaborar uma sistematização do conhecimento.</p>	
<p>4. Levantar uma nova discussão sobre o gênero RESUMO, seu uso social e suas principais características.</p>	<p>Refletir sobre os módulos anteriores, buscando agora a aquisição da sistematização do conteúdo.</p>	<p>Reconstruir a ficha que pontuou a questão do conceito, das características e usos sociais, arrumando-os nos seguintes pontos:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) conceito; b) uso social; c) função social; d) caracterização de alguns contextos produção; e) caracterização das condições de produção mais recorrentes;

		<p>f) caracterização das temáticas mais recorrentes;</p> <p>g) caracterização dos elementos lingüístico-discursivos mais relevantes;</p> <p>h) caracterização dos componentes composicionais mais relevantes.</p>
5. Organizar a produção do RESUMO do TCC	Transformar em prática os tópicos estudados.	Cada aluno construirá o RESUMO que fará parte do TCC (é importante ressaltar que neste momento o TCC já está em fase final de elaboração permitindo que o aluno possa produzir um Resumo de acordo com o trabalho que desenvolveu). Antes da produção montaremos uma ficha avaliativa seguindo os critérios mais importantes observados na parte da sistematização do conteúdo.
6. Avaliar o RESUMO	Verificar a aquisição da sistematização do conteúdo	<p>MINHA ATIVIDADE elaborar um parecer avaliativo de cada aluno.</p> <p>ATIVIDADE DOS ALUNOS</p> <p>Troca de resumos entre a turma. Cada aluno irá avaliar o resumo construído pelo colega.</p> <p>OBS: TANTO EU QUANTO OS ALUNOS UTILIZAREMOS A MESMA FICHA AVALIATIVA.</p>
7. Auto-avaliação dos alunos	Fazer com que o aluno reflita sobre a produção do resumo	Construção da autoavaliação com a mesma ficha criada no módulo anterior.
8. Analisar o processo avaliativo	Construir uma reflexão sobre a sistematização do conteúdo	Cada aluno receberá a sua ficha avaliativa construída pelo professor, a ficha construída pelo colega para que ele possa comparar com a construída por ele mesmo, analisando as divergência e convergências.

Quadro 19 – Representação das etapas apresentadas na sequência didática de PF.

De acordo com o documento fornecido pelo docente, é possível observar que a sequência didática foi organizada em etapas subdivididas em módulos, e os objetivos específicos destes módulos e a atividade a ser realizada em função dos objetivos apresentados.

A distribuição das informações relativas ao planejamento, da maneira como apresentada, possibilita melhor direcionamento da aula e registra as possibilidades do trabalho com cada gênero em particular.

Sobre o tratamento com a linguagem, o sujeito anuncia, implicitamente, um trabalho realizado com as características da perspectiva sociointeracionista, oferecendo elementos de estudos sobre os gêneros que constroem, por meio da interação, as aprendizagens necessárias para a disseminação de um trabalho de qualidade nas salas da Educação Básica.

O sujeito considera, no seu planejamento, a participação dos alunos na construção das informações pertinentes ao estudo do gênero, partindo do conhecimento prévio para o conhecimento sistematizado, construindo-o através de estudos cuidadosamente seqüenciados e elaborados.

Outra questão importante a ser destacada é a relação estabelecida entre o gênero estudado e suas características, abordando aspectos como conceito, uso social, função social, caracterização de alguns contextos de produção, caracterização das condições de produção mais recorrentes, entre outros.

Um trabalho com os gêneros realizado nesta direção constitui uma aprendizagem significativa e contextualiza, como bem o faz o sujeito PF, que traz para o âmbito da sala de aula um gênero que será usado no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) da turma e que poderá ser usado, também, em outros trabalhos ou eventos acadêmicos.

Nos planejamentos apresentados pelos outros sujeitos, não foi possível identificar informações que caracterizassem uma perspectiva de estudo sobre gêneros ou a delimitação de uma concepção de língua, tendo em vista a abrangência das informações apresentadas.

É possível que a formatação dos planejamentos apresentados possa exercer influência na disposição das informações, no entanto, é reconhecido, nesta pesquisa, que o trabalho com os gêneros é composto por um leque de possibilidades que não se esgotam nem no tempo da graduação e nem no espaço da faculdade.

3.2 ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS

Os sujeitos desta pesquisa foram convidados a responderem a questões que pudessem traduzir, entre outras coisas, como os docentes percebem sua atuação no processo de formação inicial de professores de língua portuguesa.

Foram oferecidas questões que possibilitassem a análise e a reflexão sobre os aportes que constituem o trabalho com os gêneros textuais nestas instituições, considerando a individualidade de cada sujeito participante.

O questionário está subdividido em blocos temáticos que apresentam a caracterização

dos sujeitos (conforme descrição na metodologia desta pesquisa), aspectos teóricos práticos gerais em relação ao trabalho com a linguagem, possibilidades de trabalho em relação ao ensino de leitura e produção de textos, perspectivas teóricas e práticas para o desenvolvimento de atividades com os gêneros textuais durante as aulas e a visão geral do professor sobre o trabalho realizado nas faculdades de professores para a formação docente.

Diante das informações obtidas, passou-se a refletir sobre as respostas dos sujeitos, ressaltando aspectos teóricos e metodológicos que configuram a ação docente na sua formação profissional, acadêmica e, especificamente, no espaço da sala de aula.

3.2.1 Sobre os aspectos teórico-práticos gerais

Os sujeitos foram indagados sobre sua participação em grupos de pesquisa, área e subárea de atuação, sobre os documentos que auxiliam suas práticas pedagógicas e a concepção de linguagem adotada pelo professor.

Compreende-se que a participação em grupos de pesquisa contribui para o crescimento da construção do conhecimento teórico, inerente ao professor pesquisador e formador.

Em relação à área e subárea de atuação, é possível observar vários aspectos através das informações apresentadas, dentre elas, a possibilidade da ocorrência de conhecimentos mais específicos e afunilados ou o leque de ampliação destes conhecimentos, respeitando-se as particularidades e especificidades dessas áreas e subáreas.

Sobre os elementos que auxiliam a prática pedagógica, alguns documentos foram elencados, pensando na articulação das diretrizes, dos princípios e dos saberes necessários para a formação do professor, de acordo com o planejamento da instituição.

Por conseguinte, a concepção de linguagem declarada pelo docente, pode ser um reflexo das construções teóricas constituídas no âmbito da sua atuação profissional e acadêmica, porém, pode não ser o refletido na prática pedagógica.

Os conjuntos dessas informações, apresentadas no Quadro 20, caracterizam a probabilidade do direcionamento dos saberes teóricos construídos pelos sujeitos dessa pesquisa.

Instituição	Professor	Participação em grupo de pesquisa		Áreas e subáreas de atuação	Documentos norteadores da prática pedagógica							Concepção de linguagem adotada pelo professor			
		SIM	NÃO		D. C. N. F. P. E. B. em cursos de nível superior	Projeto Pedagógico da Instituição (PPI)	Projeto de Desenvolvimento Institucional (PDI)	Projeto Pedagógico do Curso de Letras (PPCL)	Currículo do curso referenciado	Plano de ensino da disciplina	Materiais bibliográficos (livros, periódicos, sites etc.)	Forma ou estrutura / sistema de regras	Instrumento / transmissor de informações	Atividade cognitiva / ato de criação e expressão do pensamento	Atividade sociointerativa situada
F1	PA		X	Não assinalou	X	X	-	X	X	X	X	-	-	-	X
	PB	X		Educação – ensino aprendizagem	X	X	-	X	X	X	X	-	-	-	X
F2	PC		X	Letras – Língua Portuguesa Linguística – Linguística Aplicada, Linguística Histórica, Psicolinguística, Sociolinguística e Dialectologia, Teoria e Análise Linguística	X	X	-	X	-	X	X		-		X
	PD		X	Letras – Língua Portuguesa, Línguas Estrangeiras Modernas	X	X	-	-	-	X	X	-	-	X	X
F3	PE	X		Letras Linguística – Filosofia da Linguagem, Linguística Aplicada, Teoria e Análise Linguística.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	X
	PF		X	Letras – língua Portuguesa Linguística – Linguística Aplicada, Teoria e análise Linguística	-	X	-	X	-	X	X	-	-	-	X

Quadro 20 - Representação dos aspectos teórico-práticos

Como é possível observar, dois sujeitos declaram fazer parte de grupos de pesquisa, sugerindo, com essa participação, a ampliação e atualização dos conhecimentos a cerca dos conteúdos trabalhados nos grupos, dos projetos desenvolvidos, da flexibilidade crítica etc.

Em relação às áreas e subáreas, os sujeitos PC, PD, PE e PF apresentam uma diversidade de atuação que exige múltiplos saberes, porém, são saberes que podem dialogar nos seus propósitos em relação ao conhecimento sobre língua e linguagem.

Diferentemente desses sujeitos, PB declara atuar apenas na área de educação no contexto do ensino-aprendizagem, no entanto, observa-se que sua formação acadêmica constituiu-se com formação inicial no curso de Letras, especialização em Língua Vernácula e mestrado em Ciências da Linguagem, configurando, assim, uma formação voltada para o trabalho com a linguagem.

Conforme visto no Quadro 20, PA não assinalou.

Em relação aos documentos norteadores da prática pedagógica, observa-se que as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica em cursos de nível superior, o Projeto Pedagógico do Curso de Letras, o plano de ensino das disciplinas e os materiais bibliográficos (livros, periódicos, sites, etc.) foram destacados concomitantemente pelos sujeitos PA, PB, PC, PD e PF.

Ressalte-se que a contribuição destes documentos acontece em consequência do direcionamento proposto e que denota, numa visão macro, os interesses da instituição ao qual o professor está vinculado.

Assim, a missão, a visão, os objetivos, entre outros aspectos, devem ser considerados em decorrência do perfil de profissional que se pretende formar.

Observa-se que o Projeto Pedagógico do Curso de Letras, não foi assinalado por PD e por PF, no entanto, vale ressaltar a importância deste documento que apresenta a estrutura do Curso na instituição, considerando os aspectos coletivos da organização curricular da faculdade.

Observa-se, também, que as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica em cursos de nível superior não foi assinalado por PF.

Neste caso, as diretrizes e os princípios propostos por tal documento poderiam ser considerados, pelo docente, como eixos norteadores da prática pedagógica em face de uma legislação maior composta pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96.

Destaca-se, diante das informações apresentadas, que nenhum dos sujeitos envolvidos na pesquisa assinalou o Projeto de Desenvolvimento Institucional, muito embora, não tenha sido possível perceber, com os dados adquiridos, atribuição de sua devida importância.

Outro aspecto a ser destacado é o fato de PE não ter assinalado nenhuma das alternativas apresentadas, desconhecendo-se o motivo de sua atitude.

Sabe-se que o trabalho do professor é guiado por orientações teóricas e metodológicas que constituem o seu agir. Para Machado (2009, p.39),

[...] o trabalho do professor, especificamente o seu trabalho em sala de aula, mobiliza seu ser integral, em suas diferentes dimensões (físicas, cognitivas, languageiras, afetivas etc.), com o objetivo de criar um meio propício à aprendizagem de determinados *conteúdos* e ao desenvolvimento de determinadas *capacidades dos alunos*. A realização dessa atividade é sempre orientada por *prescrições* e por modelos do agir, que são apropriadas pelo professor, e desenvolvida em interação permanente com a atividade de outros actantes (dos alunos principalmente) e com a utilização de instrumentos materiais ou simbólicos, oriundos da apropriação de artefatos disponibilizados pelo meio social.

Com isso, verifica-se a articulação necessária entre os textos prescritivos e o agir docente com vistas à (re) criação dos processos interativos realizados na sala de aula.

Nessa perspectiva, destacam-se as respostas apresentadas por PA, PB, PC,PD e PF que, de maneira implícita, atribui uma determinada importância aos documentos apresentados nas alternativas.

Sobre a concepção de língua adotada pelos sujeitos, houve unanimidade em apontar para a concepção de linguagem como atividade sociointerativa situada, com exceção de PD, que enumera mais uma das alternativas que apresenta a linguagem como atividade cognitiva/ato de criação e expressão do pensamento.

Segundo Marcuschi (2008, p.60),

Tomando essa posição de maneira radical, enfatizando a língua como atividade cognitiva ou apenas um sistema de representação, pode-se incorrer no risco de outra redução, que confina a língua a sua condição exclusiva de fenômeno mental e sistema de representação conceitual.

Diante dessa afirmativa, não é possível perceber a proposta de trabalho com a linguagem declarada pelo professor, se não, pela articulação das duas concepções.

Com base nas informações aqui apresentadas, é possível inferir o direcionamento das questões a serem abordadas em relação ao ensino de leitura e produção de textos nas faculdades e, conseqüentemente, no trabalho com os gêneros textuais se for considerado, entre outros aspectos, o planejamento da instituição como um todo e a concepção de língua informada pelos sujeitos.

3.2.2 Sobre leitura e produção de textos

Nas perguntas elaboradas para observação do trabalho em relação ao ensino de leitura e produção de textos, procurou-se investigar aspectos do trabalho com a linguagem que considerasse os processos interativos e dialógicos, visto que “cada texto (como enunciado) é algo individual, único e singular, e nisso reside todo seu sentido (sua intenção em prol da qual ele foi criado (BAKHTIN, 2003, p. 310).

Considerando que o trabalho com o texto envolve atividades como compreensão, leitura e produção de textos orais e escritos, as questões foram apresentadas com a finalidade de investigar os eixos priorizados para o ensino de leitura e produção de textos em consonância com uma concepção de língua.

As atividades promovidas para o trabalho com a leitura foram elencadas de modo a apresentar um panorama da participação dos alunos em situações didáticas, com vistas ao desenvolvimento de processos interativos na sala de aula.

Para a investigação de indícios sobre o trabalho realizado com a produção de textos, foram apresentadas alternativas que apontassem o direcionamento das atividades desenvolvidas, podendo surgir como propostas que sugerissem um trabalho para obtenção de nota (como produto final), a utilização de textos base para produção de outros, a possibilidade de elaboração de textos em situações diferenciadas de criação, entre outros.

Os recursos disponíveis e utilizados na instituição para auxiliar o trabalho com a leitura e a produção de textos foram listados com a finalidade de identificar possibilidades de criação de situações que envolvam os estudantes em atividades com os gêneros.

Vale ressaltar que, diante da limitação das alternativas apresentadas neste bloco temático, os sujeitos foram informados, no questionário, sobre a possibilidade de assinalarem mais de uma opção, todas e/ou elencar outras.

A representação desses aspectos permite uma visualização parcial do trabalho desenvolvido com os textos conforme representação do Quadro 21.

Instituição	Sujeitos	Eixos priorizados para o ensino de leitura e produção de texto				Atividades promovidas para o trabalho com a leitura					Atividades utilizadas para o trabalho com a produção de textos				Recursos disponíveis e utilizados na instituição para auxiliar o trabalho com a leitura e a produção de textos														
		Desenvolvimento da competência interativa	Desenvolvimento da competência textual	Desenvolvimento da competência gramatical	Todas alternativas	Leitura autônoma (individual)	Leitura colaborativa	Projetos de leitura	Atividades sequenciadas de leitura	Atividades permanente de leitura	Projetos	Textos provisórios	Produção com apoio	Situações de criação	Jornais	Revistas	Quadro branco	DVD	TV	Rádio	Computador	Internet	Material impresso	Livros	Projektor de slides	Biblioteca	Data-show	CD'S	Outros
F1	PA	X							X			X		X	X		X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	
	PB*				X	X	X	X	X	X		X	X		X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
F2	PC*				X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X		
	PD	X	X					X				X	X	X	X		X			X	X	X	X	X					
F3	PE				X			X	X			X		X	X					X	X					X			
	PF*				X					X				X		X	X			X	X	X	X	X		X	X	X	

Quadro 21 – Representação dos aspectos relacionados à leitura e produção de textos

* O sujeito PB cita outras atividades para produção de textos: produção de resumos, mapa conceitual, fichamento, resenhas críticas, relatórios de observação de aulas.

*1 O sujeito PC apresenta uma escala que obedece a seguinte sequência de prioridade: competência interativa, competência textual e competência gramatical.

² Cita mais uma atividade que promove no seu trabalho com a leitura: Retextualização - transformação de um gênero em outro para fins de compreensão.

*1 O sujeito PF afirma trabalhar com projeto de leitura, mas declara não ter assinalado o item por não compartilhar com a noção de trabalho como projeto visando um produto final.

² Sobre as atividades utilizadas para o trabalho com produção de textos, o respectivo sujeito não assinalou nenhuma das alternativas oferecidas. Declara que trabalha com objetivos previamente organizados, mas vai modelando o trabalho de acordo com as necessidades da turma, utilizando-se de produção com apoio de outros textos, com sequências didáticas necessárias para alcançar os objetivos.

Observa-se, então, que PA e PD assinalaram como eixo priorizado para o ensino de leitura e produção de textos a opção correspondente ao desenvolvimento da competência interativa. PD assinala, ainda, a opção referente ao desenvolvimento da competência textual. No entanto, observa-se que os demais sujeitos apontaram os três eixos apresentados como prioridades, assinalando a opção “todas as alternativas”.

Dentre as respostas apresentadas pelos sujeitos, destaca-se a observação realizada por PC, que enumera uma sequência de prioridade: competência interativa, competência textual e competência gramatical.

Reconhecendo a importância das competências que precisam ser adquiridas no ensino de leitura e produção de textos, retoma-se a noção de língua como atividade sociointerativa situada, defendida por Marcuschi (2008, p. 60) e adotada nesta pesquisa. Segundo esse autor, nessa perspectiva, denominada textual interativa,

Não se deixa de admitir que a língua seja um sistema simbólico (ela é sistemática e constitui-se de um conjunto de símbolos ordenados), contudo ela é tomada como uma atividade sociointerativa desenvolvida em contextos comunicativos historicamente situados (MARCUSCHI, 2008, p.61).

Dessa forma, a realização do trabalho com o texto deve considerar os três eixos apresentados, mas é diante da seguinte noção de texto apresentada por Bronckart (1999, p.77) que o tratamento dado ao ensino de leitura e produção de textos se diversifica e se prioriza: “os textos são unidades cuja organização e funcionamento dependem de parâmetros múltiplos e heterogêneos: situações de comunicação, modelos de gêneros, modelos dos tipos discursivos, regras do sistema da língua, decisões particulares do produtor etc.”.

Sendo assim, defende-se que o trabalho com a língua não se esgota na competência gramatical, em consequência de um sistema de regras, nem na competência textual, diante do reconhecimento de modelos textuais e critérios de textualização, mas, deve estar pautado na competência textual-interativa, em consonância com esta concepção de língua, considerando os aspectos gramaticais, textuais, psicológicos, sociológicos, antropológicos e históricos.

Em relação às atividades promovidas para o trabalho com a leitura, procurou-se oferecer alternativas que sugerissem a leitura individual e coletiva, de forma a promover a interação entre os pares da leitura (leitor/texto- leitor/professor- leitor/alunos).

Pode-se observar que PB assinalou todas as questões apresentadas, demonstrando a importância de cada atividade, assim como PC, que deixou de assinalar apenas uma das questões, e declara promover outras atividades com a leitura, citando-as.

PA, PD, PE e PF assinalaram apenas uma ou duas das alternativas apresentadas.

PF declara, ainda, que trabalha com projetos de leitura (uma das alternativas apresentadas), mas afirma não ter assinalado o item por não compartilhar com a noção de trabalho com projeto visando a um produto final.

Em relação a estes casos, vale salientar a importância da diversidade de atividades na sala de aula, embora, diante do trabalho realizado pelo professor, seja possível identificar sua eficácia.

Para o trabalho com a produção de textos, outros fatores devem ser considerados, tendo em vista que “o texto acha-se em permanente elaboração ao longo de sua história e das diversas recepções pelos diversos leitores” (MARCUSCHI, 2008, p. 242).

Retoma-se, então, diante das competências a serem adquiridas no trabalho com a produção textual, a noção de língua aqui adotada atrelada à noção de texto.

Para Marcuschi (2008, p.242),

A língua é atividade interativa e não apenas forma, e o texto, é um evento comunicativo e não apenas um artefato ou produto, a atenção e análise dos processos de compreensão recaem nas atividades, nas habilidades e nos modos de produção de sentido bem como na organização e condução das informações. Como o texto é um evento que se dá na relação interativa e na sua situacionalidade, sua função central não será a informativa. Os efeitos de sentido são produzidos pelos leitores ou ouvintes na relação com os textos, de modo que as compreensões daí decorrentes são fruto do trabalho conjunto entre produtores e receptores em situações reais de uso da língua. O sentido não está no leitor, nem no autor, mas se dá como um efeito das relações entre eles e das atividades desenvolvidas.

Nessa linha de pensamento, produzir textos, no contexto do ensino superior, requer uma série de cuidados em relação ao direcionamento desta atividade. Trabalhar com projetos, textos provisórios, produção com apoio e oferecer condições de criação para a produção dos próprios textos dos alunos pode oferecer diversas possibilidades de abordagem em relação ao conteúdo e à forma.

Diante das respostas apresentadas, observa-se que PA e PE marcam apenas a alternativa referente à produção com apoio, que sugere a elaboração de outros textos a partir de textos já existentes.

Trata-se de uma opção importante, mas que, sozinha, não dá conta da dimensão do trabalho com a produção textual.

PB, assim como PD, além de declarar utilizar a produção com apoio afirmam oferecer situações de criação de textos.

PB assinala, ainda, a opção referente ao trabalho com projetos com objetivo compartilhado por todos os envolvidos, visando a um produto final.

É possível dizer, de forma simplificada, que o conjunto dessas atividades oferece um leque de possibilidades para elaboração de situações didáticas pertinentes.

Na realidade, o trabalho com projetos configura intervenções teóricas e metodológicas no fazer pedagógico do futuro docente de Língua Portuguesa, o trabalho com textos provisórios planeja a elaboração de futuros textos, a produção com apoio oferece elementos modelizadores para produção de outros textos e a criação de situações oferece possibilidades de usos tanto da linguagem oral como da linguagem escrita. Assim, como assinala PC, todas as possibilidades são interessantes, mas o trabalho deve ser realizado em consonância com os pressupostos didáticos que permeiam a ação docente.

Dessa forma, corrobora-se a observação feita por PF, que não assinalou nenhuma das alternativas, em trabalhar com objetivos previamente organizados, modelando o trabalho de acordo com as necessidades da turma, utilizando-se de produção com apoio de outros textos e com sequências didáticas necessárias para alcançar os objetivos.

Em relação aos recursos disponíveis e utilizados nas instituições para auxiliar o trabalho com a leitura e a produção de textos, verifica-se a diversidade de opções de acordo com as alternativas apresentadas e assinaladas pelos sujeitos, com exceção de PE que indica apenas jornais, revistas, internet, material impresso e data-show, ressaltando que este sujeito está vinculado à mesma instituição de PF que acrescenta quadro branco, DVD, computador, livros, projetor de slides, CDs e outros.

Portanto, o que vale ser observado em relação a estes recursos é a maneira como eles são utilizados e as relações que são estabelecidas entre esses recursos, os textos e a linguagem no trabalho com o ensino de leitura e produção de textos e, conseqüentemente, com os gêneros textuais, pois, para Schneuwly e Dolz (2004, p. 71), “ o gênero é que é utilizado entre as práticas sociais e os objetos escolares, mais particularmente no domínio do ensino da produção de textos orais e escritos”.

3.2.3 Sobre os gêneros textuais

De acordo com o que foi visto no capítulo I em relação às perspectivas para o trabalho com os gêneros textuais, passou-se a investigar os pressupostos teóricos e metodológicos que constituem a ação docente no contexto da sala de aula no curso de Letras.

Os sujeitos foram indagados a respeito do conhecimento sobre alguma perspectiva teórica no estudo dos gêneros textuais, sendo obtidas respostas afirmativas de todos.

Ressalta-se que, na atual conjuntura dos estudos acadêmicos, são grandes as possibilidades de formação e atuação dos professores mediadas por opção individual e pelas oportunidades de estudo que lhe foram viabilizadas.

Nesse sentido, os sujeitos declaram, conforme o Quadro 22, as perspectivas teóricas conhecidas que expressam sua atuação pedagógica.

Instituição	Sujeito	Perspectiva teórica conhecida e que expressa a ação pedagógica
F1	P.A	- perspectiva interacionista e sociodiscursiva de caráter psicolinguístico e atenção didática voltada para a língua materna (Bronckart, Dolz, Schneuwly – influências de Bakhtin e Vygotsky)
	P.B	- perspectiva interacionista e sociodiscursiva de caráter psicolinguístico e atenção didática voltada para a língua materna (Bronckart, Dolz, Schneuwly – influências de Bakhtin e Vygotsky)
F2	P.C	- perspectiva sociorretórica/sócio-histórica e cultural (C. Miller, Bazermam, Freedman); - perspectiva interacionista e sociodiscursiva de caráter psicolinguístico e atenção didática voltada para a língua materna (Bronckart, Dolz, Schneuwly – influências de Bakhtin e Vygotsky)
	P.D	- perspectiva sócio-histórica e dialógica (Bakhtin); - perspectiva interacionista e sociodiscursiva de caráter psicolinguístico e atenção didática voltada para a língua materna (Bronckart, Dolz, Schneuwly – influências de Bakhtin e Vygotsky)
F3	P.E	- perspectiva sócio-histórica e dialógica (Bakhtin)
	P.F*	- perspectiva sócio-histórica e dialógica (Bakhtin); - perspectiva sistêmico-funcional (Halliday); - perspectiva sociorretórica de caráter etnográfico voltada para o ensino de segunda língua (Swales, Bhatia); - perspectiva interacionista e sociodiscursiva de caráter psicolinguístico e atenção didática voltada para a língua materna (Bronckart, Dolz, Schneuwly – influências de Bakhtin e Vygotsky); - perspectiva sociorretórica/sócio-histórica e cultural (C. Miler, Bazermam, Freedman)

Quadro 22 – Representação das perspectivas de estudos sobre os gêneros informados pelos sujeitos.

Observa-se que PA, PB, PC, PD e PF assinalaram a perspectiva interacionista e sociodiscursiva de caráter psicolinguístico e a atenção didática voltada para a língua materna, entre outras, que possibilitam influências, considerando os aspectos sócio-históricos e dialógicos, conforme perspectiva também assinalada por PD, PE e PF, e a perspectiva sócio-retórica/sócio-histórica conforme assinala PC.

Com relação às alternativas assinaladas por PF, o sujeito declara conhecê-las, mas que, particularmente, faz uso da proposta do ISD.

Diante das respostas apresentadas pelos sujeitos, pressupõe-se que há uma forte inclinação para um trabalho com gêneros textuais voltado para os processos interativos estabelecidos entre a linguagem, os textos e a sala de aula frente às novas perspectivas de ensino.

Considerando que o ISD “se volta, hoje, para analisar as condições das práticas de linguagem na procura de relações entre o domínio da linguagem e o agir humano” (GUIMARÃES, 2007, p. 2003), espera-se que os fazeres pedagógicos, que cultuam o ISD como base teórica, possam estabelecer relações de uso dos gêneros na prática docente, de maneira que, entre outras coisas, possa articular os conteúdos estudados à atuação do futuro docente.

Em seguida, todos os sujeitos envolvidos assinalam positivamente para a importância da utilização da diversidade de gêneros textuais durante as aulas e afirmam, na questão posterior, que costumam criar situações de uso dos gêneros.

Sendo assim, o que vale ser observado são as possibilidades de criação de situações que envolvem este trabalho com os gêneros na sala de aula, que oportunidades de (re) criação dos gêneros são viabilizadas, em que momento a interação acontece, etc., pois

O professor tem autoridade para tentar selecionar e reorganizar as diversas forças presentes na sala de aula de modo a formar o caráter desse fórum particular que a sala de aula vai se tornar, mas aí ela passa a ser o resultado das forças que atuam dentro deste fórum. Assim a determinação de como ensinar a escrever é uma questão de escolha social e ética, mas os eventos reais da sala de aula e a aprendizagem são produtos dinâmicos da interação acima de qualquer controle do indivíduo (BAZERMAN, 2006b, 58).

Destaca-se, mais uma vez, a responsabilidade do professor diante das questões que trazem no bojo do ensino de leitura e produção de textos as possíveis escolhas que configuram a aula do professor. Entre estas escolhas, estão também os gêneros, que são trabalhados no espaço da sala de aula e que precisam estar articulados às reais necessidades de aprendizagens, embora,

quais gêneros funcionam em uma dada sala de aula vai depender de uma negociação entre as instituições, o professor e os alunos. Essa negociação determina aonde a jornada da aula pode ir com mais sucesso de forma a atingir os objetivos e suprir as necessidades de cada parte (BAZERMAN, 2006b, p.33).

Sobre isso, os sujeitos foram indagados a respeito de alguns gêneros utilizados para o ensino de leitura e produção de textos, considerando-se gêneros orais e escritos selecionados com base no Dicionário de Gêneros Textuais (2008) e Marcuschi (2008, p. 194). Segundo Schneuwly (2004, p. 27), “a escolha dos gêneros se faz em função da definição dos parâmetros da situação que guiam a ação”.

Visto isso, vale salientar que a escolha dos gêneros a serem trabalhados deve estar atrelada ao planejamento do professor em consonância com os conteúdos previstos para serem desenvolvidos na sala de aula.

As respostas foram distribuídas conforme representação do Quadro 23.

Instituição	Sujeito	Gêneros utilizados para o ensino de leitura e produção de textos																			
		resenha	resumo	fichamento	artigo científico	artigo de opinião	entrevistas	projetos	relatório tec. cient.	ensaios	sínteses	relato de caso	colóquio	blogs	conferência	debates	palestras	diário de pesquisa	bâner	panfleto	comunicação oral
F1	P.A	X	X	X	X			X			X					X	X				X
	P.B	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X					X					
F2	P.C	X	X	X	X	X	X	X			X	X	X			X	X	X		X	
	P.D	X	X				X									X					X
F3	P.E	X	X	X	X	X		X	X							X					X
	P.F*	X	X	X	X		X	X	X					X		X		X	X		X

Quadro 23 – Representação dos gêneros utilizados para o ensino de leitura e produção de textos.

É oportuno destacar a frequência com que foram assinalados a resenha, o resumo, o fichamento, o artigo científico, os projetos, e os debates, que de certa forma, cristalizam gêneros acadêmicos mais presentes nas salas de aula das instituições.

Por outro lado, tendo em vista os recursos que foram informados como disponíveis na instituição, poderia haver a possibilidade de maior exploração de gêneros que sugerissem oportunidades de interação com o outro, como colóquio, blogs, conferências, palestras, comunicação oral, entre outros.

Considerando os grandes desafios do ensino, tanto no contexto da universidade, quanto no contexto das escolas públicas de Educação Básica, portanto, faz-se necessário viabilizar o uso de novas tecnologias para inserção em determinado contexto social e para o desenvolvimento de capacidades que ilustrem as atividades de linguagem do futuro docente, preparando-o para o exercício da profissão e tornando-o autônomo para crescimento acadêmico.

Sobre isso, faz-se necessário observar os critérios considerados mais importantes para a escolha dos gêneros trabalhados no ensino de leitura e produção de textos apresentados pelos sujeitos, conforme representação do Quadro 24.

Instituição	Sujeito	Critérios considerados mais importantes para a escolha dos gêneros a serem trabalhados no ensino de leitura e produção de textos
F1	P.A	-Escolho gêneros que desenvolvam a função comunicativa dos alunos.
	P.B	-Sigo as orientações curriculares exigidas nos documentos que norteiam o ensino no curso de Letras; -Escolho os gêneros com base na necessidade da disciplina; -Permito a escolha de gêneros conforme vontade e habilidades dos alunos.
F2	P.C	-Escolho gêneros próprios para o desenvolvimento de atividades interativas; -Escolho gêneros próprios para o desenvolvimento da competência textual; -Escolho gêneros que desenvolvam a função comunicativa dos alunos.
	P.D	-Escolho gêneros próprios para a produção textual; -Escolho gêneros próprios para o desenvolvimento da competência textual.
F3	P.E	-Escolho gêneros próprios para a produção textual; -Escolho gêneros próprios para o desenvolvimento da competência textual; -Escolho gêneros próprios para o desenvolvimento da competência gramatical.
	P.F	-Escolho os gêneros com base na necessidade da disciplina; -Escolho gêneros próprios para o desenvolvimento de atividades interativas; -Escolho gêneros próprios para o desenvolvimento da competência textual.

Quadro 24 – Representação dos critérios utilizados para escolha dos gêneros que serão trabalhados no ensino de leitura e produção de textos.

A observação destes critérios pode fornecer elementos para análise e reflexão sobre o quadro geral do trabalho com os gêneros nestas faculdades de formação de professores, especificamente no curso de letras. Entre eles, pode-se destacar a concepção de língua proposta para este trabalho, as prioridades implícitas na ação pedagógica dos sujeitos, os direcionamentos que podem ocorrer no percurso das aulas, entre outros.

Vale salientar que os sujeitos da pesquisa receberam oito alternativas que apresentavam os seguintes critérios: seguir orientações curriculares exigidas nos documentos que norteiam o ensino no curso de Letras, a escolha dos gêneros com base na necessidade das disciplinas, a escolha de gêneros próprios para o desenvolvimento de atividades interativas, escolha de gêneros próprios para produção textual, para o desenvolvimento da competência gramatical, para o desenvolvimento da função comunicativa dos alunos e escolha do gênero conforme a vontade e habilidade dos alunos.

Das oito alternativas presentes, o sujeito teve a opção de marcar três que fossem considerados mais importantes.

Visto isso, observa-se que o sujeito PA assinalou apenas uma das questões e PD apenas duas.

As orientações curriculares, a escolha individual dos gêneros e a escolha de gêneros próprios para a competência gramatical não foram tão priorizados, porém, numa escala de importância, adquirem maior destaque se a resposta do sujeito for considerada individualmente como é o caso de PB e PE.

Para PA a escolha foi única, referindo-se a escolha de gêneros para o desenvolvimento da função comunicativa dos alunos.

Infere-se que há uma tendência para um trabalho com a linguagem voltado para uma visão de língua como instrumento. Vista dessa forma

“a linguagem é considerada do ponto de vista do falante. O enunciado satisfaz ao seu objeto (isto é, ao conteúdo do pensamento enunciado) e ao próprio enunciador. Em essência, a língua necessita apenas do falante – de um falante – e do objeto de sua fala, se neste caso a língua pode servir como objeto de comunicação, pois essa é sua função secundária, que não afeta a sua essência (BAKHTIN, [1979] 2003, p. 270).

Um trabalho com gêneros realizado com base apenas neste critério, tendo em vista que três poderiam ser assinalados, ignora outros aspectos do processo da ação de linguagem e afasta o processo de interação. E, como visto no capítulo I, “A interação é entendida como essencialmente fundada no diálogo em sentido amplo, algo que não se separa dele, isto é, que envolve mais de um termo e mais de um sujeito: a “pergunta” e a “resposta”, o eu e o outro” (SOBRAL, 2009, p 40).

PB destaca em suas respostas a importância do direcionamento curricular para o curso de Letras, colocando-o como um dos critérios selecionados.

Além disso, escolhe os gêneros com base na necessidade das disciplinas e permite a escolha individual dos gêneros.

A seleção marcada por este sujeito pode indicar uma visão institucional do processo educativo baseada no planejamento prévio para a implementação do trabalho com os gêneros textuais e possibilita o trabalho com os gêneros selecionados pelos alunos.

Em relação a isso, é preciso atentar para a visão de linguagem implícita nos documentos que orientam a ação docente na instituição, conforme visto no capítulo I (p. 23), e para a limitação da quantidade de gêneros que adentram o espaço da sala de aula, que, vale ressaltar, é independente da qualidade do trabalho realizado.

De acordo com as respostas de PC, é possível identificar uma visão de língua que

aponte para a linguagem trabalhada de maneira interativa em conjunto com o desenvolvimento da competência textual e da função comunicativa, sugerindo, assim, outras formas de trabalhar os gêneros, mas, possibilitando a participação ativa dos sujeitos no processo de ensino-aprendizagem.

Considerando as respostas de PD, pode-se inferir que este sujeito prioriza o trabalho com os textos no que se refere às competências da escrita assim como PE, e apenas ele, que, além dessas alternativas, também assinala, a escolha dos gêneros para o desenvolvimento da competência gramatical.

Um trabalho realizado com estes critérios como prioridades demonstra uma tendência voltada para a língua vista como sistema de regras, e para os gêneros, vistos fora dos seus contextos reais de uso, fora das possibilidades dialógicas e interativas.

Para Bakhtin (2003, p. 282),

a língua materna – sua composição vocabular e sua estrutura gramatical – não chega ao nosso conhecimento a partir de dicionários e gramáticas, mas de enunciações concretas que nós mesmos ouvimos e nós mesmos reproduzimos na comunicação discursiva viva com as pessoas que nos rodeiam.

Ressalta-se, aqui, que é reconhecida a importância do trabalho realizado com o sistema da língua, mas se faz necessário atentar para o compromisso com a inserção social e o desenvolvimento humano inerente ao trabalho do professor formador / facilitador, bem como a articulação de saberes que contemplem mais que as formas, a composição, as regras, o conteúdo, etc. Da mesma forma, precisam ser considerados os saberes que suscitam o trabalho com os gêneros de maneira ativa e responsiva.

PF estabelece três relações importantes na escolha de seus critérios: o que é julgado como necessidades da disciplina, o desenvolvimento da competência interativa e a escolha dos gêneros próprios para o desenvolvimento da competência textual. Sugerem um trabalho focado nas perspectivas de atuação do futuro docente, tendo em vista que as necessidades da disciplina podem estar pautadas no planejamento do professor e da instituição em consonância com atividades que promovam o uso, a análise e a produção dos gêneros nas salas de aula.

Diante disso, passa-se a refletir sobre as alternativas, assinaladas pelos sujeitos, que apontam o direcionamento do trabalho com os gêneros textuais em situações didáticas vivenciadas na sala de aula conforme representação do Quadro 25.

Instituição	Sujeito	Alternativas que explicitam como o professor declara desenvolver situações didáticas com os gêneros textuais na sala de aula
F1	P.A	-Organizo sequências didáticas para executá-las durante a aula; -Promovo a leitura e a produção textual considerando diversos gêneros; -Promovo atividades que possibilitem o trabalho com os gêneros textuais em outros ambientes físicos ou virtuais.
	P.B	-Organizo sequências didáticas para executá-las durante a aula; -Promovo a leitura e a produção textual considerando diversos gêneros; -Promovo atividades que possibilitem o trabalho com os gêneros textuais em outros ambientes físicos ou virtuais.
F2	P.C	-Organizo sequências didáticas para executá-las durante a aula; -Promovo a leitura e a produção textual considerando diversos gêneros; -Promovo atividades que possibilitem o trabalho com os gêneros textuais em outros ambientes físicos ou virtuais.
	P.D	-Promovo a leitura e a produção textual considerando diversos gêneros; -Promovo atividades que possibilitem o trabalho com os gêneros textuais em outros ambientes físicos ou virtuais.
F3	P.E	-Organizo sequências didáticas para executá-las durante a aula; -Promovo a leitura e a produção textual considerando diversos gêneros;
	P.F	-Organizo sequências didáticas para executá-las durante a aula; -Promovo a leitura e a produção textual considerando diversos gêneros; -Promovo atividades que possibilitem o trabalho com os gêneros textuais em outros ambientes físicos ou virtuais.

Quadro 25 – Representação das situações didáticas informadas pelos sujeitos.

Os sujeitos PA, PB, PC e PF, afirmam que organizam sequências didáticas para executá-las durante a aula declaram que promovem a leitura e a produção textual considerando diversos gêneros, assim como promovem atividades que possibilitem o trabalho com os gêneros textuais em outros ambientes virtuais.

As respostas dos sujeitos para as situações didáticas coincidiram, com exceção de PE, que não marcou a alternativa referente à promoção de atividades que possibilitem o trabalho com os gêneros textuais em outros ambientes virtuais, e PD, que não assinala a alternativa referente à organização de sequências didáticas para executá-las durante a aula.

De acordo com essas informações é possível perceber que há um leque de possibilidades para o trabalho com os gêneros textuais, tendo em vista que as alternativas assinaladas podem propiciar o uso da diversidade textual, desenvolvendo-os em situações didáticas realizadas dentro e fora do espaço da sala de aula.

Porém, é possível observar que, de acordo com as respostas apresentadas pelos sujeitos em relação ao Quadro 22, os gêneros que foram informados não correspondem, claramente, a gêneros que possibilitem o trabalho em outros ambientes físicos ou virtuais, com exceção da entrevista e do debate, assinalados por PC, PD, PE e PF. No entanto, o relato de caso, o colóquio e os blogs foram assinalados apenas uma vez, e as palestras, duas vezes.

Neste caso, vale ressaltar, mais uma vez, a importância da utilização da diversidade

tecnológica a favor do ensino e da possibilidade do desenvolvimento de competências que sugeriram outras formas de trabalhar os gêneros.

Na sequência desta análise, os sujeitos foram indagados sobre as dificuldades encontradas para o trabalho com os gêneros textuais e foi solicitado que as descrevessem.

De acordo com PA, a produção efetiva do gênero caracteriza a maior dificuldade, destacando que os alunos apresentam dificuldades de produção e que transparecem isto ao solicitarem esclarecimentos detalhados sobre a elaboração do gênero trabalhado externando desconhecimento.

Este sujeito declara, ainda, que por esta razão há necessidade de se organizar sequências didáticas antes de se solicitar a elaboração textual, para poder ativar o conhecimento prévio do aluno quanto ao gênero trabalhado.

PA ilustra essa questão com um exemplo, afirmando que, para se pedir a elaboração de uma resenha crítica de um livro, faz-se necessário, antes de trabalhar a resenha, pedir pesquisa sobre ela, esclarecer seus usos e funções para depois, solicitar a produção.

Sabe-se que é louvável a conscientização do gênero em relação aos seus usos e funções, porém, é preciso atentar para o desenvolvimento de situações de ensino que reflita sobre o gênero na sua condição histórica, social e cultural e que esta produção, se possível, esteja atrelada a contextos reais de uso e que possa inserir o discente em situações concretas de uso do gênero, como, no caso de gêneros acadêmicos, e que a atividade não seja esgotada no espaço da sala de aula, mas, em outros eventos comunicativos.

Para PB, a dificuldade de trabalho com os gêneros se concentra na falta de discernimento entre gêneros e tipologias.

Segundo este sujeito, isso dificulta muito o seu ensino-aprendizagem, assim como a prática de leitura e a própria compreensão e interpretação dos textos sugeridos.

De acordo com o que foi visto em Marcuschi (2008, p.154), no capítulo que fundamenta esta pesquisa, a tipologia textual designa uma espécie de construção teórica definida pela natureza lingüística de sua composição, e, gêneros textuais se referem a textos materializados em situações comunicativas recorrentes.

Sendo assim, faz-se necessário identificar a importância atribuída ao trabalho com gêneros que pode estar pautado, apenas, no conjunto de terminologias e construções teóricas ou em situações didáticas fundamentadas nesta construção em consonância com atividades de análise, estudo e uso dos gêneros.

Para PC, a dificuldade se apresenta na tendência à escolarização dos gêneros e, conseqüentemente, à artificialização do processo.

PD não elenca dificuldades, assim como PE declara não ter muita dificuldade porque já consegue fazer as intervenções necessárias tanto na leitura quanto na escrita.

Para PF, a dificuldade está, muitas vezes, em promover o trabalho com gêneros ainda pouco explorados no espaço acadêmico, como blogs, história em quadrinhos (HQs), manifestos, entre outros. Declara que vê um estranhamento dos alunos quando coloca após uma aula sobre a história da gramática a proposta de produção de uma história em quadrinhos dirigida a alunos do 6º ano.

Esta é uma dificuldade significativa, considerando os laços que devem ser feitos na relação entre o professor formador/ facilitador, o atual aluno do curso de Letras e o futuro docente.

O trabalho realizado nesta direção sugere, além da análise, do estudo e do uso dos gêneros, a indicação para a realização deste trabalho nas salas de aula da educação básica pelos futuros professores de língua portuguesa.

Sobre o gênero blog, citado por PF, é possível inferir sobre a dificuldade que se apresenta, se observarmos no Quadro 22 a frequência com que este gênero foi assinalado.

Observa-se que apenas este sujeito marcou tal opção, logo, é previsto que haja estranhamento, tendo em vista que a exploração desse tipo de gênero não parece ser prática constante na ação docente.

Diante dados apresentados nessa questão, pode-se inferir que estas dificuldades se estendem aos professores da Educação Básica quando no trabalho com os gêneros nas aulas de língua portuguesa.

Essa é uma preocupação que ressalta o compromisso das instituições de ensino superior na disseminação dos conhecimentos construídos.

3.2.4 Sobre a formação de professores.

O passo seguinte foi a análise das respostas avaliativas que consideraram o ensino de leitura e produção de textos e o trabalho com os gêneros textuais realizados em faculdades de formação de professores.

Os sujeitos foram convidados a responderem SIM ou NÃO, conforme a representação do Quadro 26, expressando os anseios conscientes ou inconscientes do desenvolvimento de competências para a ação docente no processo de formação do professor língua portuguesa.

Instituição	Sujeitos	Sobre a formação de professores de língua portuguesa em instituições de ensino superior													
		Formam para a atividade docente visando à aprendizagem dos alunos das séries do ensino fundamental e médio.		Desenvolvem competências para que o docente atenda aos anseios das diretrizes definidas pelos Parâmetros e Referenciais Curriculares propostos pelo Ministério da Educação, Secretarias Estaduais ou Municipais de Educação para o tratamento com a linguagem.		Desenvolvem competências para o uso de tecnologias da informação e da comunicação.		Possibilitam autonomia para o desenvolvimento de metodologias, estratégias e uso dos materiais de apoio inovadores.		Viabilizam coerência entre a teoria e a prática vivenciada nas faculdades de formação de professores e a atuação do docente nas diferentes etapas e modalidades da educação básica.		Incentivam e preparam os futuros professores para o desenvolvimento de atividades de enriquecimento e resgate do universo sócio histórico e cultural nas escolas.		Desenvolvem competências que possibilitem ao futuro docente a realização de atividades sociodiscursiva nas escolas.	
		SIM	NÃO	SIM	NÃO	SIM	NÃO	SIM	NÃO	SIM	NÃO	SIM	NÃO	SIM	NÃO
F1	PA	X		X		X		X		X		X		X	
	PB	X		X			X	X		X		X		X	
F2	PC	X		X		X		X			X	X		X	
	PD	X		X		X		X		X		X		X	
F3	PE	X		X		X		X		X		X		X	
	PF*														

Quadro 26 – Representação das respostas avaliativas dos sujeitos sobre o trabalho realizado com os gêneros textuais nas instituições.

* PF declara não ter respondido as questões de 1 a 7 por achar que as opções são extremamente limitantes, acreditando que nada acontece de forma extrema. Afirma que tivemos algumas mudanças ao longo dos anos, mas talvez ainda não sejam suficientes para que possamos observar uma real mudança.

Observa-se que a maioria das respostas sobre as questões apresentadas foram assinaladas afirmativamente pelos sujeitos.

Porém, PB não acredita que se desenvolvam competências para o uso de tecnologias da informação e da comunicação, corroborando as colocações de PF em relação às dificuldades enfrentadas para o trabalho com os gêneros na sala de aula, conforme visto no tópico anterior.

Em relação ao que declara PB, é possível afirmar que o uso de recursos tecnológicos a favor da informação e da comunicação a serviço do trabalho com os gêneros textuais apresenta uma lacuna que se estende para as salas de aula do ensino fundamental e configura uma dificuldade presente na atuação docente, tendo em vista que não há um trabalho efetivo realizado para este fim.

PC não acredita que se viabiliza, nas instituições, coerência entre a teoria e a prática vivenciada nas faculdades de formação de professores e a atuação do docente nas diferentes etapas e modalidades da educação básica.

Sobre essa resposta pode-se inferir que de acordo com esse sujeito ainda não é possível estabelecer relações entre o que é aprendido em faculdades de formação de professores e o que se executa na prática pedagógica na Educação Básica.

PF não assinala nenhuma das questões e declara que são extremamente limitantes, mencionando que houve mudanças ao longo dos anos, embora ainda não suficientes para que se possa observar uma real mudança.

A resposta deste professor constitui um diferencial entre os demais participantes, levantando um posicionamento crítico em relação ao que se coloca nas questões e mostrando ser um sujeito consciente da necessidade de mudanças, mas também, dos avanços e das dificuldades do processo de ensino-aprendizagem nas faculdades.

Os sujeitos PA, PC, PD e PE declaram acreditar que essas instituições desenvolvem competências para o uso de tecnologias da informação e da comunicação, no entanto, não assinalam, em relação ao Quadro 22, gêneros que possivelmente garantiriam o uso de recursos tecnológicos e contribuiriam significativamente para o desenvolvimento desta competência.

De acordo com as respostas afirmativas apresentadas pelos sujeitos PA, PB, PC, PD e PE acreditam que o ensino nas faculdades de formação de professores vem desempenhando o seu papel formador com uma qualidade que garanta uma boa atuação profissional em relação aos itens abordados nessas questões.

Há uma consciência por parte destes sujeitos de que o agir docente realizado em sala de aula está contribuindo positivamente para o trabalho com os gêneros textuais.

3.3 AS OBSERVAÇÕES DAS AULAS

A observação das aulas foi realizada com a finalidade de levantar dados para análises e reflexões sobre a prática docente na sua relação com os documentos norteadores dessa prática e com as informações contidas no questionário respondido pelos sujeitos.

Procurou-se observar aspectos relacionados à interação entre professores e alunos na discussão sobre os conteúdos, o trabalho realizado em consonância com a concepção de linguagem informada e a identificada, a coerência entre o currículo apresentado pela instituição e o que é vivenciado nas salas de aula, a forma de utilização dos recursos disponíveis na instituição, a indicação do trabalho desenvolvido na sala de aula para disseminação no Ensino Fundamental e a articulação entre a teoria e a prática.

Nos casos em que não possível identificar estas questões na primeira observação, houve reincidência para coleta de novos dados que corroborassem a observação anterior ou apresentassem novas informações, totalizando nove aulas observadas.

Essas aulas serão apresentadas e descritas conforme sua realização e de acordo com a sequência obedecida para distribuição das instituições e dos sujeitos no conjunto desta pesquisa.

Instituição: FI

Período: 1º

Sujeito: PA

Disciplina: Leitura e produção de textos

Recursos utilizados: Computador, data-show

Atividades	Observações
<p style="text-align: center;">Aula 1 Realizada em 03/05/2010</p> <ul style="list-style-type: none"> - Revisão dos slides da aula anterior para relembrar os aspectos históricos sobre os gêneros textuais; - Exploração dos slides produzidos pelo professor abordando os seguintes tópicos: <ul style="list-style-type: none"> • Diferença entre gêneros textuais e tipologia textual • Domínio discursivo • Gêneros textuais como forma de controle social • Intergenericidade • Suporte textual 	<ul style="list-style-type: none"> - Comentários sobre realização de abordagens sobre as tendências do estudo de gêneros no Brasil, destacando tendências nacionais e internacionais. -Utilização de citações de Marcuschi (2008, 155) para aprofundamento da noção de tipos textuais. - Durante a explanação do sujeito, um dos alunos solicitou que os fichamentos fossem enviados para o email da turma. -Verificação da exploração teórica sobre gêneros textuais.

<p style="text-align: center;">Aula 2 Realizada em 10/05/2010</p> <ul style="list-style-type: none"> - Revisão dos slides da aula anterior; - Os gêneros na relação fala e escrita; - O contínuo dos gêneros na comunicação digital; - O gênero como processo de interação unilateral e bilateral; - Sequências didáticas - Reflexões sobre os PCNs 	<ul style="list-style-type: none"> - O sujeito perguntou aos alunos qual a diferença entre os gêneros textuais e tipos textuais, pedindo também exemplos de gêneros, cujas respostas não explicitaram a devida diferenciação, voltando a explicar sobre o assunto. - Questionamentos sobre domínio discursivo, voltando a sua conceituação de acordo com as apresentações dos slides. - Menção ao blog e e-mail como exemplos de gêneros que podem ser trabalhados nesta esfera de comunicação. - Explanação sobre os gêneros textuais, obtendo a resposta de uma das alunas que destaca a necessidade do trabalho com a diversidade textual, passando à reflexões sobre o tema. - Críticas referentes à limitação na enumeração de gêneros orais e escritos. -Alerta para a funcionalidade dos textos, a situação de uso e a responsabilidade do professor de língua portuguesa em apontar a situação real de produção. - Destaque para a importância do conhecimento sobre gêneros textuais pelo professor. -Apresentação do gênero artigo de opinião com base na referência de Marcuschi (2008) e leitura de outros artigos para que os alunos possam reconheçam suas características.
---	---

Quadro 27: Quadro representativo das descrições de observações realizadas em aulas do sujeito PA.

Nas respostas assinaladas no questionário, PA afirma (entre outras) que adota uma concepção de linguagem caracterizada como atividade sociointerativa situada, prioriza o desenvolvimento da competência interativa, realiza atividades permanentes de leitura, considera importante a utilização da diversidade de gêneros textuais, costuma criar situações de uso dos gêneros durante as aulas, organiza sequências didática para executá-las durante a aula, promove leitura e a produção de textos considerando diversos gêneros, promove atividades que possibilitam o trabalho com os gêneros textuais em outros ambientes físicos e virtuais e responde afirmativamente a todas as questões sobre a formação de professores.

De acordo com as observações feitas em sala de aula, foi possível identificar que houve uma preocupação em trabalhar gêneros textuais, independentemente da abordagem realizada. Nesse trabalho, houve, por parte do sujeito, uma preocupação com a construção teórica correspondente aos estudos sobre gêneros. Vários conteúdos foram explorados, tanto na primeira aula observada quanto na segunda, porém, além dos exemplos oferecidos pelo

texto base, nenhum outro foi apresentado.

Em decorrência do perfil acadêmico e profissional que caracteriza este sujeito, como Mestre em Ciências da Linguagem, mais de 21 anos de experiência, atuação em outras instituições de ensino em nível Médio e Fundamental, com regime estadual e municipal, esperava-se que as ações pedagógicas durante o ensino na sala de aula fossem mais articuladas e próximas da realidade com que o estudante egresso do curso irá atuar. No entanto, contraponto com o trabalho a ser realizado nas salas do Ensino Fundamental pelos futuros docentes, PA limitou-se a comentários realizados sobre a necessidade da realização do trabalho com os gêneros na sala de aula.

Com base nos pressupostos do ISD, Machado (2009, p. 48) lembra que, para Bronckart (2004, *apud* MACHADO, 2009, p. 48), “há de se assumir uma atitude que rejeita a divisão entre pesquisas teóricas e aplicadas, postulando que, principalmente no caso das ciências humanas, todas elas devem ser ao mesmo tempo teóricas e práticas”.

Sobre o sentido atribuído a “práticas” e “teóricas”, também considerando o que apregoa Bronckart, a autora afirma:

[...] as pesquisas devem ser “práticas” no sentido que elas devem se voltar para problemas concretos da vida humana, buscando analisar, compreender e transformar situações problemáticas, assumindo-se, portanto, que se trata de fazer uma ciência de intervenção, em que a validade das proposições teóricas é constantemente testada pela eficácia de sua operacionalização nas situações concretas. São “teóricas” ou “filosóficas”, no sentido de que essas intervenções só tem valor quando se baseiam em um trabalho propriamente científico, orientado por uma reflexão epistemológica, por meio da qual sejam avaliados os modelos teóricos e metodológicos assumidos[...] (MACHADO, 2009, p. 49).

Sendo assim, passa-se a refletir sobre a ausência de um trabalho que consolidasse as questões práticas em consonância com as teóricas e que constituíssem vínculos com os contextos do ensino de língua portuguesa, tendo em vista a preparação desse futuro professor, que poderia atuar de forma consciente e fundamentada com base no estudo de pressupostos teóricos confrontados com as práticas efetivas do cotidiano do professor, pois, para Dolz (2009, p. 169), “a perspectiva assumida pelo ISD rejeita o simples aplicacionismo dos aportes lingüísticos e, assim, agrega a eles as posições da didática das línguas oriundas de outros contextos acadêmicos”.

Instituição: FI

Período: 7º

Sujeito: PB

Disciplina: Prática Educativa

Recursos utilizados: Computador, data-show.

Atividades	Observações
<p style="text-align: center;">Realizada em 16/06/2010</p> <p>- Apresentação de Seminário</p>	<p>-Apresentação do grupo com temas geradores que tratavam do ensino de língua portuguesa, orientados pelos aportes teóricos do PCN e que exploravam tópicos sobre o ensino aprendizagem, o aluno adolescente e o trabalho com a linguagem, a mediação do professor no trabalho com a linguagem, os objetivos de ensino, conteúdos, tratamento didático dos conteúdos, entre outros, discorrendo sobre o texto deste documento oficial que norteia a prática docente.</p> <p>- Organização dos alunos em torno da reprodução, em forma de topicalização do texto base, apresentando-se na estrutura de um fichamento organizado em slides do PowerPoint.</p> <p>- Abordagem sobre leitura, produção de textos e gêneros textuais como conteúdos a serem explorados em relação aos conceitos e procedimentos subjacentes às práticas de linguagem e o tratamento didático, seguindo as indicações do texto base dos PCNs, sendo, inclusive, apresentados os gêneros privilegiados para a prática de escuta e leitura de textos e gêneros privilegiados para a prática de produção de textos orais e escritos.</p> <p>-Solicitação da professora para que os alunos fizessem comentários sobre a apresentação dos colegas.</p> <p>- Uma das alunas ressalta a importância da participação e contribuição de cada um componente do grupo no momento do planejamento e da elaboração do trabalho.</p> <p>- Explicação do sujeito sobre a avaliação a ser realizada, justificando que esta não será realizada para classificar, mas par melhorar a apresentação dos próximos trabalhos.</p> <p>- Destaque da importância da releitura do texto e de sua reorganização escrita</p> <p>- Alerta para leitura em excesso e não organização do tempo de cada um, orientando o grupo para que provoquem uma discussão sobre o assunto, e não apenas uma apresentação.</p> <p>-Sugestão para os próximos seminários, destacando as relações com o dia-a-dia, visivelmente encontradas no contexto da sala da aula.</p>

Quadro 28: Quadro representativo das descrições de observações realizadas em aulas do sujeito PB.

Este sujeito é mestrando em Ciências da Linguagem e professor há mais de 21 anos, com experiência em escolas estaduais e municipais, no nível médio e no fundamental.

Entre as respostas de seu questionário, PB afirma que adota a concepção sociointerativa situada de linguagem e que prioriza tanto o desenvolvimento da competência interativa como da textual e gramatical.

Esse mesmo sujeito (PB) declara que promove leitura autônoma e colaborativa, desenvolve projetos de leitura e realiza atividades sequenciadas e permanentes. Considera importante a utilização da diversidade de gêneros durante as aulas, costuma criar situações de usos desses gêneros e permite a escolha dos gêneros conforme a vontade e habilidade dos estudantes.

Assim como PA, organiza sequências didáticas para executá-las durante a aula, promove a leitura e a produção textual, considerando diversos gêneros, e promove atividades que possibilitem o trabalho com os gêneros textuais em outros ambientes físicos ou virtuais. Responde afirmativamente as questões sobre a formação de professores de língua portuguesa, mas admite que estas instituições não desenvolvem competências para o uso de tecnologias de informação e comunicação.

Na observação realizada na aula deste sujeito, verificou-se a realização de um seminário proposto pela professora, que, em decorrência da disciplina, deveria refletir sobre a prática docente diante das indicações propostas pelos PCNs.

Destacou-se a realização de uma atividade diferenciada (seminário), que envolvia estrutura e organização com a participação de vários alunos que optaram pela elaboração de um fichamento em PowerPoint (conforme o sujeito afirma – permite a escolha do gênero conforme vontade e habilidades dos alunos), topicalizando os parágrafos do texto base e reproduzindo-os, oralmente, durante a apresentação.

Uma questão importante a ser observada é que, apesar do sujeito não acreditar que a faculdade não desenvolve competências para o uso de tecnologias da informação e comunicação, os próprios alunos, além de escolherem o computador e o data-show para apresentarem o seminário, organizaram o texto do gênero escolhido com base no uso desse gênero, bem como, com base na sua função e situacionalidade, e operaram os recursos tecnológicos com muita habilidade.

O que vale ser ressaltado, também, é a importância do processo de construção do conhecimento entre os estudantes para se chegar a uma culminância, como as trocas de informações, os diálogos, a construção, em decorrência da atividade programada.

Segundo Dolz (2009, p. 166),

O interacionismo social considera as ações recíprocas entre os membros do grupo como fundamentais para a aprendizagem. A relação social é uma dimensão indispensável para se compreender o comportamento dos indivíduos, pois é nas relações com o seu meio social, humano, afetivo e material que o indivíduo se constrói.

Outra questão a ser abordada é a pertinência da construção do conhecimento teórico que poderia ser realizado pelos alunos participantes do seminário, pelo sujeito e pelos alunos espectadores, no momento da apresentação, propiciando a interação dialógica e evitando enunciados “mecânicos” que ilustram as colocações do sujeito no final da apresentação, pois, “A aprendizagem da linguagem se dá, precisamente, no espaço situado entre as práticas e as atividades de linguagem. Nesse lugar, produzem-se as transformações sucessivas da atividade do aprendiz, que condizem à construção das práticas de linguagem” (SCHNEWULY; DOLZ (2004, p. 75).

O referido sujeito, mestrando em Ciências da Linguagem e também professor há mais de 21 anos, com experiência em escolas estaduais e municipais e nível médio e fundamental, fez as recomendações necessárias para apresentação dos próximos seminários, mas, nesta aula, não foi possível observar a articulação entre o conteúdo estudado e a prática em sala de aula.

Instituição: F2

Período: 5º

Sujeito: PC

Disciplina: Leitura e produção de textos II

Recursos utilizados: Quadro, material impresso (cópia do texto), jornal

Atividades	Observações
<p style="text-align: center;">Aula 1 Realizada em 05/05/2010</p> <p>-Elaboração de textos para um jornal.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Anotações sobre o gênero “lead” seguido das indagações “O que é?”, “Quem?”, “Quando?”, “Onde?”, “Como?” e “Por que?” sem maior exploração. - Destaque, por parte do sujeito, do objetivo da disciplina de Leitura e Produção de Textos II que está mais voltado para a prática enquanto que a disciplina de Leitura e Produção de Textos I está mais voltada para as questões teóricas da análise. - Durante a aula os alunos faziam os seus textos e levavam para a professora corrigir.

<p style="text-align: center;">Aula 2 Realizada em 12/05/2010</p> <p>- Análise de texto e identificação das sequências tipológicas presentes.</p>	<p>-Conversas paralelas</p> <ul style="list-style-type: none"> - Retomada da aula anterior falando sobre a importância do jornal. - Seguimento da aula fazendo anotações de construções teóricas no quadro sobre questionamentos da escrita apresentando-a como objeto e como processo de constituição social e tecendo alguns comentários explicativos sobre o assunto. - Introdução, de acordo com sua fala, da questão da estrutura clássica dos tipos de textos (descrição, dissertação e narração). - Apresentação de jornais elaborados anteriormente, por alunos de outras turmas, pra servirem como modelos. - Atendimento das equipes para esclarecimentos.
---	---

Quadro 29: Quadro representativo das descrições de observações realizadas em aulas do sujeito PC.

PC, mestre em Linguística, com experiência no magistério entre onze e quinze anos e com atuação profissional em instituições privadas em nível superior (licenciatura), afirma em seu questionário que adota a concepção sociointerativa situada de linguagem. Prioriza o desenvolvimento das competências interativa, textual e gramatical. Promove um trabalho com leitura autônoma e colaborativa, com projetos de leitura e atividades permanentes de leitura.

Considera importante a utilização da diversidade de gêneros e a criação de situações para usos destes gêneros durante as aulas. Também afirma que organiza sequências didáticas para executá-la durante a aula, que promove a leitura e a produção textual considerando diversos gêneros e que promove atividades que possibilitem o trabalho com os gêneros textuais em outros ambientes físicos e virtuais.

Responde afirmativamente às questões sobre a formação de professores, exceto aquela referente à viabilização da coerência entre a teoria e a prática vivenciada nas faculdades e a atuação do docente nas diversas etapas e modalidades da educação básica.

Em relação ao trabalho realizado por este sujeito, observou-se uma dinâmica que não se restringia ao uso do quadro e do giz, buscando proporcionar um direcionamento de modo a incentivar o trabalho com os gêneros.

No entanto, apesar de ter oferecido outros jornais como modelos para elaboração de um novo jornal, não se observou a exploração do estudo sobre os gêneros a serem trabalhados

e as respectivas análises. Não houve retomada dos pressupostos teóricos que permeiam o estudo sobre os gêneros.

Poucas informações foram exploradas a respeito da tipologia textual, assim como não se observou a exploração de exemplos, e os estudantes tinham autonomia na produção do gênero.

Não houve nenhuma indicação alusiva ao trabalho realizado pelos alunos nas suas futuras e/ou respectivas salas de aula.

Instituição: F2

Período: 4º

Sujeito: PD

Disciplina: Leitura e produção de textos I

Recursos utilizados: retroprojeto, transparências, material impresso, revista

Atividades	Observações
<p style="text-align: center;">Aula 1 Realizada em 13/05/2010</p> <p>- Produção do gênero resenha -Leitura de texto</p>	<p>- Menção às aulas teóricas sobre gêneros textuais realizadas anteriormente afirmando que irá introduzir a parte de análise e, a parte prática a partir do gênero resenha.</p> <p>- Leitura de texto, pergunta sobre que tipo de texto ele pertencia. Se ao tipo narrativo, se ao tipo descritivo, se ao tipo dissertativo, afirmando logo em seguida que se tratava de um texto dissertativo pelas características que o texto apresentava.</p> <p>- Solicitação aos alunos para que em outro momento respondessem as questões que acompanhavam o texto, - Questionamento para os alunos sobre os usos e funções da resenha.</p> <p>- Comentários explicativos sobre o “lead” e estabeleceu diferenças entre o gênero lead e a resenha.</p> <p>-Leitura do material (texto fornecido pelo professor)- resenha crítica de um filme- seguido de interpretação do texto.</p> <p>-Solicitação da produção (em duplas) de três resenhas: uma sobre resenhas que apareciam em uma revista (oferecida no momento pelo professor), uma sobre um livro e outra sobre um CD ou show.</p> <p>- Esclarecimentos sobre a metodologia para as próximas aulas, estabelecendo que na aula seguinte seria planejamento e orientação para elaboração e na subsequência a apresentação das resenhas.</p>

<p style="text-align: center;">Aula 2 Realizada em 20/05/2010</p> <p>-Leitura de texto -Produção de resenha</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Iniciou lembrando a aula anterior sobre resenha. - Organização de grupos, para que, em sala, realizassem a análise de uma resenha dada e a elaboração de uma resenha, que seria apresentada na outra aula. - Leitura de um texto (fornecido pelo professor) que apresentava dezoito formas de começar uma redação e depois da leitura orientação para que os alunos respondessem às perguntas contidas no texto em trios.
---	---

Quadro 30: Quadro representativo das descrições de observações realizadas em aulas do sujeito PD.

Segundo as informações apresentadas por PD, doutorando em Análise do Discurso, com experiência entre seis e dez anos no exercício do magistério, atuante em instituições de nível médio, fundamental e superior, pode-se observar que o sujeito assinala duas concepções de linguagem, considerando a sociointerativa situada e a atividade cognitiva – como expressão do pensamento – conforme as análises do questionário.

Afirma que prioriza o desenvolvimento da competência interativa textual. Promove trabalho com projetos de leitura e considera a importância do trabalho com os gêneros durante as aulas e da criação de situações de seus usos.

Promove também a leitura e a produção textual, considerando diversos gêneros e atividades que possibilitam o trabalho com os gêneros textuais em outros ambientes físicos e virtuais. Respondeu, afirmativamente, as questões sobre a formação de professores.

Durantes as aulas observadas, verificou-se que, embora houvesse a intenção de trabalhar o gênero definido previamente, na dinâmica proposta para a aula, ele se concentrou em leituras de textos fornecidos aos alunos e no encaminhamento de trabalho em grupo, dedicando pouca exploração quanto ao tipo ou gênero textual.

Para Marcuschi (2008, p. 242),

A língua é atividade interativa e não apenas forma, e o texto é um evento comunicativo e não apenas um artefato ou produto, a atenção e a análise dos processos de compreensão recaem nas atividades, nas habilidades e nos modos de produção de sentido bem como na organização e na condução das informações. Como o texto é um evento que se dá na relação interativa e na sua situacionalidade, sua função central não será a informativa. Os efeitos de sentido são produzidos pelos leitores ou ouvintes na relação com os textos, de modo que as compreensões daí decorrentes são fruto do trabalho conjunto entre produtores e receptores em situações reais de uso da língua. O sentido

não está no leitor, nem no texto, nem no autor, mas se dá como um efeito das relações entre eles e das atividades desenvolvidas.

Partindo desse pressuposto, é possível inferir que o gênero parece ter sido trabalhado apenas como pretexto para usos e produções de outros textos, tendo em vista que não foram observadas maiores explorações de análise e estudo dos gêneros citados na aula, quer no contexto social, histórico, acadêmico ou nas salas de aulas dos futuros professores de língua portuguesa.

Também não foi identificado o uso da língua em prol de alguma atividade que suscitasse um trabalho efetivo de construção de sentido entre as perspectivas teóricas alusivas aos gêneros e as atividades realizadas, explícita ou implicitamente.

Apesar de muitas conversas entre os alunos e o professor, não foi possível identificar os aspectos anunciados no questionário respondido pelo sujeito, nem reconhecer itens que corroborassem as afirmativas apresentadas em relação à formação dos professores de língua portuguesa.

Instituição: F3

Período: 2º

Sujeito: PE

Disciplina: Leitura e produção de textos

Recursos utilizados: Quadro, computador, data-show, CD, vídeo, material impresso, internet

Atividades	Observações
<p style="text-align: center;">Aula 1 Realizada em 27/05/2010</p> <p>- Leitura e produção de textos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Gênero: crônica <p>- Análises e estudo do gênero</p>	<p>- Apresentação do tema a ser estudado naquele dia e que foi informado na aula anterior, tendo solicitado que estudassem sobre o assunto para que pudessem desenvolvê-lo, tendo em vista que o gênero fora escolhido pelos próprios alunos para análise (crônica) e outro para elaboração (artigo de opinião), conforme orientação do sujeito em sala.</p> <p>- Aula sobre o gênero crônica, iniciada com uma localização histórica do gênero, dizendo que este representa o primeiro documento escrito em terras brasileiras e tratava-se de registros que tinham uma funcionalidade na época do descobrimento do Brasil e que no contexto atual são históricos.</p> <p>- Investigação do conhecimento inicial dos alunos perguntando sobre o que são crônicas e se os alunos costumavam ler crônicas. <i>(Um dos alunos respondeu que fica difícil responder, uma vez que existem vários</i></p>

	<p><i>tipos de crônicas como as esportivas, jornalísticas, entre outras).</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Sondagem em relação ao conhecimento sobre crônicas, considerando o conhecimento prévio do aluno, explorando o que o estudante já poderia saber sobre o assunto e passando a discorrer sobre significados e sua funcionalidade deste gênero no percurso da história. - Identificação da diferença entre os cronistas de ontem e os cronistas de hoje, levando em consideração a funcionalidade do gênero. - Discussão sócio-histórica sobre a crônica que contou com a participação dos alunos com uma série de indagações e colocações sobre o assunto, que contou com muita participação da turma. - Afirmação, por parte do sujeito, de que a crônica tinha um valor diferente do valor que tem hoje, ressaltando que sua divulgação contou com a participação da imprensa nos seus primórdios e trata-se sempre de um resgate do tempo. - Recomendação de alguns sites para que os alunos pudessem pesquisar sugerindo a leitura do texto “A última crônica”. - Indagação de um dos estudantes sobre a diferença ou aproximações entre os gêneros conto e crônica, sendo explicado pelo sujeito que seguiu a aula continuando a abordagem sócio-histórica, destacando que, num primeiro momento, os suportes da crônica eram os livros e os jornais (<i>Uma das alunas ressaltou que atualmente, podemos encontrar a crônica em vários lugares e deu exemplo de revistas que as trazem na última página</i>). - Alerta para o cuidado que se deve ter enquanto leitor para não confundir o gênero <i>crônica</i> com o <i>artigo de opinião</i>, trabalhado em aulas anteriores. - Questionamento de uma das alunas sobre a mudança do gênero com o passar do tempo - se a estrutura da crônica ou a temática - sendo respondido pelo sujeito que as duas coisas mudaram, passando a maiores explicações. - Sugestão de análises de crônicas produzidas em tempos diferentes. - Pergunta de uma aluna sobre o lirismo na crônica (<i>A professora solicitou a outra aluna que contasse uma crônica depois de identificado que esta a conheceria e que assim o fez</i>). - Contação da crônica por outra aluna. - Abordagem sobre o lirismo, afirmando que este se encontra no olhar do leitor, no recorte que o cronista
--	--

	<p>poderá fazer do fato da crônica, passando a explicar e mostrar exemplos.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Leitura de crônicas com os alunos e provocação de discussão sobre a temática e sobre os fatos. - Leitura de uma crônica, ressaltando seus aspectos humorísticos, lendo com muita ênfase na entoação para atribuir sentido ao texto, considerando que se tratava de uma crônica com tonalidade caipira. - Interação dos alunos com risos e intervenções durante a leitura do texto e que, divertidamente, ensaiavam um coro de “mais um”. - Escuta de outra crônica em CD e que fazia parte de um repertório de crônicas enviadas pelo Ministério da Educação no conjunto referente às Olimpíadas de Língua Portuguesa, evento vivenciado nas escolas durante o ano letivo. - Recomendação para que os alunos trabalhassem, com seus próprios alunos, os elementos da análise lingüística que marcam a estrutura do texto, sugerindo que abordassem o tema, a formação de palavras, o discurso direto e indireto, a coesão e a coerência. - Leituras de outras duas crônicas, apresentadas em vídeo, passando-se em seguida, a sua interpretação e compreensão. - Abordagem do tema da intertextualidade presente nas crônicas, alertando para as tipologias dominantes nas crônicas lidas. -Comentários sobre crônicas esportivas, argumentativas, de auto-ajuda, entre outras. - Escuta de uma música que segue sendo cantada pelos alunos da turma, sendo seguida de mais um exemplo e de explicações sobre intertextualidade e intergeneridade. - Apresentação do exemplo de um professor, que era juiz de futebol, e que, enquanto trabalhava ensinava seus alunos a preencherem súmulas. - No final da aula, a professora ficou à disposição dos alunos para que tirassem dúvidas sobre o trabalho que deveria ser entre na aula seguinte.
--	---

Quadro 31: Quadro representativo das descrições de observações realizadas em aulas do sujeito PE.

PE é mestre em Linguística, com experiência no exercício do magistério entre dezesseis e vinte anos, com atuação no Ensino Fundamental, Médio e Superior (licenciatura e especialização) em instituições municipais e estaduais.

Declara em seu questionário que adota a concepção de linguagem sociointerativa e situada, prioriza o desenvolvimento das competências interativa, textual e gramatical, desenvolve projetos e atividades sequenciadas de leitura e que considera importante a utilização dos gêneros textuais na sala de aula e a criação de situações para usos desses gêneros.

Afirma que organiza sequências didáticas para executá-las durante a aula, promove leitura e produção textual, considerando diversos gêneros e, assim como PA, PB, PC e PD, responde afirmativamente às questões sobre formação dos professores de língua portuguesa.

Nas aulas de PE, a forma de trabalhar o gênero foi bastante diferenciada das demais, particularmente quanto à localização do gênero no seu percurso sócio-histórico, atrelado às questões atuais que abordaram aspectos situacionais, funcionais, sociais, entre outros.

A análise dos gêneros foi bastante explorada, esclarecendo, quanto às estruturas, às intenções e às formas de apresentação dos gêneros. Fez uso adequado de recursos tecnológicos, demonstrando habilidade em sua aplicação ao gênero explorado na aula.

O sujeito foi capaz de interagir com os alunos da turma explorando a leitura, a interpretação e a compreensão dos textos apresentados, contando com a participação significativa dos estudantes que fizeram colocações precisas, participaram, contribuíram com exemplos, associando tudo o que estava sendo estudado ao trabalho nas salas de aula do ensino fundamental, tendo em vista que o sujeito sempre colocava na discussão o estudo das possibilidades de exploração em sala de aula.

As abordagens lingüísticas de estudo dos gêneros não foram descartadas, mas, sim, sugeridas como ponto a ser explorado nos textos.

O gênero foi apresentado sob várias formas de representação e analisado conforme o professor sugeria, contemplando os conteúdos, os aspectos temáticos e sociais.

Chama-se a atenção, aqui, ao fato de que os gêneros trabalhados na aula observada foram escolhidos pelos próprios alunos, e a abordagem realizada pelo sujeito atribuiu riqueza de exploração conforme a necessidade dos alunos e da disciplina.

Os aspectos assinalados no questionário e que foram retomados acima, foram claramente identificados e configuram a articulação entre a teoria e a prática docente.

Instituição: F3

Período: 8º

Sujeito: PF

Disciplina: Prática Educativa

Recursos utilizados: Quadro, computador, data-show

Atividades	Observações
<p style="text-align: center;">Realizada em 05/05/2010</p> <ul style="list-style-type: none"> - Leitura e produção de textos <ul style="list-style-type: none"> • Gênero: resumo - Análises e estudo do gênero 	<ul style="list-style-type: none"> - Entrega de uma atividade que consistia na análise (correção) de um texto (artigo científico) produzido pelo colega de sala. - Apresentação do tema a ser trabalhado na aula: gênero resumo - Apresentou da paráfrase como um dos mecanismos textuais tidos como colaboradores do gênero a ser abordado, passando à sondagem para verificação do conhecimento prévio dos alunos sobre o assunto, passando à sua exploração com riqueza de detalhes por meio de slides do PowerPoint. - Solicitação aos alunos para que citassem exemplos de gêneros em que as paráfrases poderiam ser utilizadas, sendo apresentados os seguintes gêneros: resumo, artigo científico, resenha, artigo de opinião, livro didático, fichamentos, carta ao leitor, TCC e monografia. <i>(Uma das alunas pergunta sobre a diferença entre TCC e monografia, sendo seguida das explicações pertinentes por parte do sujeito).</i> - Questionamento sobre a certeza de que o livro didático constituía um gênero, passando a explicar sobre gêneros e suportes, esclarecendo- os. - Apresentação de justificativas sobre a escolha do resumo como gênero que será muito utilizado pelos alunos em sua vida acadêmica, na participação de eventos, etc., relembrando o uso da paráfrase. - Sondagem sobre as experiências de elaboração do gênero resumo, perguntando aos alunos sobre a sua utilização nas situações didáticas em sala de aula considerando a elaboração do gênero e as explicações teóricas pertinentes. <i>(As respostas foram, em sua maioria, afirmativas, mas destacaram que quando este gênero era solicitado na faculdade sentiam dificuldades)</i> - Explanação sobre as nossas próprias dificuldades que se refletem nas salas de aula. - Estudo do resumo, indagando sobre que gêneros textuais eram fundamentados na produção de resumos, apresentando outros gêneros como abstract, sinopse de filme, resumo de livro, entre outros. - Explanação sobre as etapas para elaboração e avaliação de um resumo, abordando a leitura do texto, a análise da situação de produção do texto base, a seleção dos textos paragrafais do texto base, a

	<p>sumarização, a compreensão global e a produção do resumo.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Explicação sobre a sistematização da leitura, destacando os elementos da situação de produção, ressaltando a participação do autor do texto, a função social do autor, o leitor potencial, a imagem que o autor tem do destinatário, os locais ou veículos em que o texto possivelmente irá circular, o momento da produção e o objetivo do autor com o texto. - Análise de resumos elaborados por alunos do Ensino Fundamental solicitado por um professor de história sobre um texto base de conteúdo desta disciplina. (<i>As análises foram realizadas com base na construção teórica feita anteriormente</i>). - Participação dos alunos com perguntas sobre o conteúdo da aula e que o sujeito sempre traçava um paralelo entre o que estava sendo aprendido e o dia-dia dos alunos da turma, ressaltando a importância do trabalho com os gêneros, os tópicos que seriam importantes para ser analisados junto aos alunos do Ensino Fundamental e a orientação necessária para produção dos gêneros. - Constante interação entre professor e aluno, não configurando passividade durante a exploração do conteúdo.
--	---

Quadro 32: Quadro representativo das descrições de observações realizadas em aulas do sujeito PF.

Mestre em Linguística e com experiência entre seis e dez anos de exercício no magistério, PF apresenta atuação no Ensino Fundamental, Médio e Superior (licenciatura e especialização) em instituições de natureza privada.

Declara adotar a concepção de linguagem sociointerativa situada, priorizar o desenvolvimento das competências interativa, textual e gramatical, e promover atividade permanente de leitura, ressaltando que trabalha com projetos de leitura, mas não compartilha com a noção de trabalho com projeto visando a um produto final.

Também considera a importância da utilização dos gêneros textuais na sala de aula e costuma criar condições de situações de uso dos gêneros durante as aulas. Afirma que organiza sequências didática para executá-las durante a aula, que promove a leitura e a produção textual, considerando diversos gêneros, e que possibilita o trabalho com os gêneros em outros ambientes físicos ou virtuais.

De acordo com o que foi visto na análise dos questionários, PF não respondeu as questões sobre a formação de professores de língua portuguesa e julgou as questões como extremamente limitantes.

Com a observação realizada na aula de PF, identificou-se que o padrão de exploração do gênero em relação a PE foi mantido, tendo em vista que se trata de dois sujeitos da mesma instituição.

Destaca-se, no trabalho realizado por PF, a interação entre os alunos, no que se refere à produção de textos e socialização das construções teóricas e práticas que o sujeito direcionou durante o trabalho de correção e orientação, atentando para as capacidades e habilidades a serem desenvolvidas pelos estudantes, para atuação como profissionais da educação, entre outras atribuições do egresso do curso de Letras.

O sujeito enfatizou, em suas abordagens, a necessidade de conhecimento e da produção do gênero a favor do desenvolvimento acadêmico do graduando, situando os usos em eventos comunicativos como congressos, seminários, simpósios, etc. além de orientar para os cuidados que se deve ter ao trabalhar com o gênero nas salas de aula.

O que se destaca na atuação de PF é o fato de ter utilizado na aula sobre gêneros os textos de alunos do Ensino Fundamental e a abordagem realizada em função dos conhecimentos construídos durante as aulas.

De acordo com as construções teóricas estudadas no contexto da aula observada, PF conseguiu estabelecer paralelos entre o conteúdo estudado e as produções dos alunos com bastante êxito, e os atores da interação verbal deste evento comunicativo participavam com bastante entusiasmo e trocas de informações, analisando e comparando, dando exemplos de situações de suas próprias salas de aula, de suas próprias experiências que eram escutadas e comentadas pelo sujeito, sem perder de vista o conteúdo e o trabalho com o gênero.

O que se conclui dessa experiência é que o trabalho com os gêneros na sala de aula está sujeito à abordagem utilizada nesse estudo.

Para Bazerman (2006b, p.30),

Os gêneros que atuam na sala de aula são mais que uma repetição ritual de proposições padronizadas. Se eles falham em ser mais do que isso, é porque nós esvaziamos de tal forma o sentido da atividade de sala de aula que as produções genéricas se tornam meros exercícios formais. Cabe a nós professores ativarmos o dinamismo da sala de aula de forma a manter vivos, nas ações significativas de comunicação escolar, os gêneros que solicitamos aos nossos alunos produzirem. Isso pode ser feito, tomando-se como base a experiência prévia dos alunos com os gêneros, em situações sociais que eles consideram significativas, ou explorando o desejo dos alunos de se

envolverem em situações discursivas novas e particulares, ou ainda tornando vital para o interesse dos alunos o terreno discursivo que queremos convidá-los a explorar. Devemos fazer isso de acordo com as definições institucionais das nossas disciplinas, de modo que os alunos considerem apropriado o que estão fazendo na sala de aula.

Nesse sentido, pode-se inferir que o trabalho realizado pelos sujeitos PE e PF ressalta a vitalidade do gênero no contexto da sala de aula a favor de propósitos comunicativos que estão ligados tanto aos interesses dos alunos como das disciplinas.

3.4 OS GÊNEROS TEXTUAIS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR

Considerando o conjunto das análises que compõem esta pesquisa, verifica-se que ainda não está completa a articulação entre o planejamento institucional, o planejamento do professor e o agir docente na sala de aula em relação do trabalho com os gêneros textuais.

A F1 traz em seus documentos uma preocupação voltada para a formação profissional com desenvolvimento de competências para atuar de forma crítica com as linguagens verbal nos contextos orais e escritos, para a inserção social, para a qualificação técnico-metodológica e técnico-científica e para a articulação constante entre pesquisa, ensino e extensão, entre outros.

No entanto, de acordo com a representação do sujeito PA, observou-se um trabalho teórico, sem abordagens que possibilitasse o que se anuncia tanto no planejamento da instituição como no planejamento do professor.

O sujeito PB, conforme representação de seu planejamento, não apresenta uma indicação para o trabalho com os gêneros quando elenca seus conteúdos. Mas, como foi possível observar em sala de aula, mesmo não abordando questões como o estudo e a análise dos gêneros, aproximou-se dos preceitos que orientam um trabalho com os gêneros voltado para a prática social por meio de situações criadas na sala de aula que poderão ser vivenciadas tanto ali como em outros ambientes.

Na F2, observou-se um planejamento institucional que destaca, entre outras, a preparação de profissionais competentes para o ensino de língua portuguesa capazes de lidar de forma criativa com as linguagens e suas multimodalidades nos contextos orais e escritos e conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro.

Esta instituição apresenta, entre outras, uma preocupação em propiciar ao profissional o domínio dos usos das línguas, em refletir teoricamente sobre a linguagem, de fazer uso de novas tecnologias e proporcionar ao aprendiz/egresso do curso de Letras a formação docente crítica e consciente capaz de promover necessárias mudanças com vistas à otimização do processo ensino-aprendizagem.

Nos planejamentos dos dois sujeitos que a representa aparecem, claramente, aspectos alusivos ao desenvolvimento de um trabalho com os gêneros voltado para práticas sociais de leitura e produção textual e a articulação entre a teoria e a prática. No entanto, nas observações realizadas nas aulas dos sujeitos PC e PD, embora tenham sido constatadas a apresentação dos gêneros e a dinâmica diferenciada, não houve maior exploração de estudos e análises, conforme visto nas descrições das aulas.

A F3 anuncia em seus documentos a pretensão em formar profissionais docentes de língua portuguesa para atuar na Educação básica – Ensino Fundamental e Médio, como também para outras instâncias educativas como assessor e revisor de textos, e outras exigências do mercado na área de línguas.

De acordo com as análises dos planejamentos obtidos através desta instituição não foi possível identificar, considerando o trabalho com os gêneros textuais, uma preocupação com os aspectos interacionais da linguagem, mas sim, uma indicação para uma formação profissional técnica e teórica.

No programa da disciplina apresentado por PE, que representa esta instituição, as informações em relação ao trabalho com os gêneros foram imprecisas, embora aponte, na metodologia, a indicação para elaboração de alguns gêneros.

PF, que também representa essa instituição, apresenta uma sequência didática como planejamento para o direcionamento das aulas e traz claramente, conforme análise realizada, elementos que caracterizam o trabalho com os gêneros de acordo com as propostas defendidas nessa pesquisa.

Durante a observação das aulas destes dois sujeitos foi possível perceber que o trabalho realizado em função dos gêneros textuais está muito além do que é anunciado no planejamento institucional. Os sujeitos realizaram um trabalho que configura a prática pedagógica do docente de acordo com a concepção de linguagem interativa e situada e colocou os estudantes do curso de Letras em constante atividade de reflexões teóricas e práticas, desenvolvendo competências textuais, gramaticais e interativas sempre articuladas ao contexto das salas de aula em que os estudantes atuam ou atuarão.

Os gêneros foram situados num contexto sócio-histórico cultural, estudados, analisados e produzidos de forma significativa de maneira que atraiu a participação de todos os alunos com debates, inferências, perguntas etc.

Diante das análises aqui realizadas é possível traçar um quadro panorâmico do tratamento dado ao trabalho com os gêneros textuais nestas faculdades de formação de professores nos cursos de Letras, reconhecendo-as quanto ao regime de trabalho, conforme visto no capítulo II, que compõe essa pesquisa.

A F1, definida como rede privada de ensino, apresenta um trabalho com os gêneros textuais que sugere reflexões com vistas à composição de seus documentos norteadores e aos posicionamentos teórico-metodológicos vivenciados em sala de aula.

A F2, configurada como uma rede autárquica de ensino, apresenta documentos coerentes para a realização de um trabalho com a linguagem que permite a visualização de uma atividade desenvolvida a favor de uma prática interativa articulada aos saberes teóricos e práticos, pertinente à formação do professor de língua portuguesa. No entanto, a prática observada nas duas aulas de cada sujeito não permitiu a identificação de elementos coerentes com os planejamentos.

Na F3, caracterizada como rede pública de ensino, identificou-se que as indicações do trabalho realizado na instituição ainda são tímidas em relação à explicitação do trabalho desenvolvido durante as aulas.

Nesta instituição, foi possível identificar a articulação entre teoria e prática, que pode preparar o docente para atuação nas salas de aula da Educação Básica de acordo com as orientações curriculares nacionais, estaduais e municipais, em consonância com os estudos desenvolvidos no meio acadêmico, tendo em vista o desenvolvimento de um trabalho significativo com os gêneros textuais.

CONSIDERAÇÕES GERAIS

Com base na literatura evidenciada neste trabalho e a partir das discussões vivenciadas em eventos nacionais e internacionais, conclui-se que discutir sobre gêneros textuais, ensino e formação de professores tem sido uma constante no meio acadêmico e profissional.

Visto isso, faz-se necessário salientar que toda a reflexão em torno deste assunto não se esgota enquanto ainda forem visíveis as lacunas existentes entre a teoria e a prática que circundam a atuação docente no contexto da sala de aula.

Muitos são os desafios encontrados em relação ao ensino de língua no Brasil, porém, é na formação inicial de professores que se constrói o alicerce para que se possa mudar uma realidade presente, marcada por fatores ideológicos e governamentais que constituem a educação brasileira.

Essa discussão, particularmente impulsionada pela divulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, instaurou uma série de reflexões com vistas a mudanças no ensino de língua, trazendo, para o *locus* escolar, a possibilidade de um trabalho com o gênero pautado pelo desenvolvimento da linguagem, do discurso e da interação, questionando uma abordagem voltada, exclusivamente, para questões de análises linguísticas.

Nesse contexto, refletir sobre as propostas do Interacionismo Sociodiscursivo deixa de ser um aplicacionismo de orientações para um novo modelo de ensino para ser um tema que nos permite pensar no desenvolvimento humano das pessoas, com vistas à inserção social, e nas posturas políticas estabelecidas pela escola diante do compromisso de responsabilidade social assumido com a educação, inerente às instituições de ensino.

Pensar, então, na estrutura curricular da formação de professores dos cursos de Letras, na formação acadêmica dos professores que disseminam o ensino de língua portuguesa nas escolas e nos aspectos teórico-práticos em relação ao trabalho com os gêneros textuais trouxe, nesta pesquisa, uma série de esclarecimentos que podem justificar algumas dificuldades encontradas para o ensino de língua em escolas brasileiras, no caso particular desta investigação de escolas pernambucanas, e os êxitos de trabalhos que já apontam uma nova maneira de ensinar.

De acordo com o que foi visto, é possível perceber que ainda é tímida a abrangência da indicação proposta no currículo das faculdades para o desenvolvimento de um trabalho com os gêneros, sabendo-se que este trabalho passa a ser desenvolvido no contexto da sala de aula, quer essa indicação exista ou não. No entanto, no momento em que é colocado de forma

explícita nos projetos, planejamentos e programas que constituem o curso de Letras, pode-se assegurar um compromisso que focalize as reflexões sobre gêneros, tendo em vista sua relevância e importância, considerando-se este trabalho não apenas como conteúdos a serem desenvolvidos, mas como formas de organização social, cabendo ao professor de língua portuguesa sua sistematização.

Diante das respostas obtidas através dos questionários, foi possível verificar, em consonância com a formação docente do sujeito participante, que há uma coerência entre o que é preconizado pelos teóricos dos estudos sobre o ensino de língua, na perspectiva do interacionismo sócio-discursivo, e as orientações teóricas e metodológicas dos documentos norteadores da prática pedagógica na formação de professores.

No entanto, os elementos mais surpreendentes e que forneceram subsídios para responder aos questionamentos que propõe esta pesquisa foram encontrados nas observações, tendo em vista a atuação realizada de fato nas aulas dos sujeitos participantes.

Verificou-se que a construção de conhecimentos sobre gêneros textuais está muito mais relacionada ao fazer pedagógico dos sujeitos no contexto da sala de aula do que às possíveis indicações estabelecidas no currículo da universidade ou nos discursos teóricos que se apresentaram nos documentos norteadores do curso de Letras e nos questionários respondidos por alguns professores.

Observou-se que o tratamento dado à questão dos gêneros textuais na formação inicial dos professores de língua portuguesa configura-se sob o aspecto da formação individual de cada sujeito, desenvolvidas a partir de sua formação acadêmica, tornando-o agente de sua própria formação direcionada pelos seus interesses e oportunidades.

Nessa perspectiva, a formação do professor do curso de Letras traz para o processo de ensino-aprendizagem de língua e, conseqüentemente para o trabalho com os gêneros, particularidades da sua pré-disposição para o exercício do magistério e um desprendimento de práticas que suscitem renovação e reflexão.

Diante do exposto é importante que se reflita, em trabalhos posteriores, sobre que elementos da formação do professor constituem a profissionalidade desse sujeito em seu agir docente, sobre que contextos de formação se constituem as concepções de linguagem identificadas nesse agir e sobre que influências caracterizam a representação do trabalho com os gêneros textuais no âmbito da sala de aula em cursos de Letras, considerando os aspectos interacionais e enunciativos.

Passa-se, com isso, a sugerir que a divulgação de saberes sobre os pressupostos teóricos que aqui se apresentam, passe a ser uma constante em aulas, seminários, congressos,

palestras, simpósios, salas de professores, enfim, que seja possível estabelecer um diálogo com os atores da formação para o ensino de língua com vistas à implantação de propostas que ressaltem o trabalho com os gêneros textuais.

Nessa direção, o estudo dos gêneros textuais deve ter como proposta não apenas um modelo de transposição didática, mas um desafio a mudanças de atitudes no quadro geral do ensino de língua que apreende tanto o professor de língua portuguesa quanto a escola como um todo.

Um trabalho realizado nessa perspectiva considera o desenvolvimento da linguagem articulado a práticas significativas de usos da língua num contexto de interação social, sendo, para isso, a formação dos professores fundamental.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica. MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (Org.) **Currículo: Políticas e práticas**. – Campinas, SP: Papirus, 1999.

BAKHTIN, M. (V. N. Volochinov) **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 6ª. Edição. São Paulo: Hucitec, 1992 [1929].

_____, Mikhail. **Estética da criação Verbal**. Introdução e tradução do russo Paulo Bezerra; prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov. 4ª ed. 2ª tiragem. São Paulo: Martins Fontes, [1979]2003.

Base Curricular Comum para as Redes Públicas de Ensino de Pernambuco: língua portuguesa / Secretaria de Educação. - Recife: SE. 2008. Disponível em: http://www.educacao.pe.gov.br/principal/exibir_noticia.asp?CO_NOTICIA=383&CO_AREA=11&CO_ITEM=43&CO_SUB_ITEM=&CO_ABA=

BAZERMAN, Charles. **Gêneros, tipificação e interação**. DIONÍZIO, Ângela Paiva. HOFFMANAGEL, Judith Chambliss (orgs)- 2. ed. –São Paulo: Cortez, 2006a.

_____, **Gêneros, agência, escrita**. DIONÍZIO, Ângela Paiva. HOFFMANAGEL, Judith Chambliss (orgs) – São Paulo: Cortez, 2006b.

_____, **Escrita, Gêneros e Interação Social**. DIONÍZIO, Ângela Paiva. HOFFMANAGEL, Judith Chambliss (orgs) – São Paulo: Cortez, 2007

BEZERRA, Maria Auxiliadora. Ensino de Língua Portuguesa e contextos teórico-metodológicos. *In*: DIONÍZIO, Ângela Paiva; MACHADO, Ana Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs) **Gêneros textuais & ensino** – 4ª. Ed. - rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

BRAIT, Beth, O estatuto dos gêneros no quadro do ISD: provocando o debate. *In*: GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; MACHADO, Ana Raquel; COUTINHO, Antônia. (org.) **O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas** – Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007. – (Coleção idéias sobre linguagem)

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos. Por um interacionismo sociodiscursivo**. Trad. Anna Rachel Machado, Péricles Cunha. -São Paulo: EDUC, 1999.

_____,. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano.** Org. Anna Rachel Machado e M^a de Lourdes Meirelles Matencio; trad. Anna Rachel Machado e M^a de Lourdes Meirelles Matencio [*et al*]; Cmpinas, SP: Mercado de Letras, 2006.

_____, (2004) *apud* MACHADO. Anna Raquel, **Linguagem e educação:** o ensino e a aprendizagem dos gêneros textuais. Anna Raquel Machado e colaboradores: ABREU-TARDELLI, Lília Santos. CRISTÓVÃO Vera Lúcia, (orgs); posfácio Joaquim Dolz. – Campinas, SP: Mercado de Letras. 2009.

COSTA, Sérgio Roberto. **Dicionário de Gêneros textuais.** –Belo Horizonte: Autêntica Editora. 2008.

CRISTÓVÃO. Vera Lúcia Lopes; NASCIMENTO. Elvira Lopes, Gêneros textuais e ensino: contribuições do interacionismo sócio-discursivo. *In:* KARWOSKI, Acir Mário. GAYDEKSKA, Beatriz. BRITO. Karim Siebeneicher. **Gêneros textuais: reflexões e ensino.** 2^a ed. Revista e ampliada. -Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12861:formacao-superior-para-a-docencia-na-educacao-basica&catid=323:orgaos-vinculados (13/ 01/ 2010)

DOLZ, Joaquim. Posfácio. *In:* MACHADO. Anna Raquel, **Linguagem e educação:** o ensino e a aprendizagem dos gêneros textuais. Anna Raquel Machado e colaboradores: ABREU-TARDELLI, Lília Santos. CRISTÓVÃO Vera Lúcia, (orgs); posfácio Joaquim Dolz. – Campinas, SP: Mercado de Letras. 2009.

GARCIA, Walter Esteves. **Educação:** visão teórica e prática pedagógica. São Paulo, McGraw-Hill do Brasil, 1977.

GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos. O agir educacional nas representações de professores de língua materna. *In:* GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; MACHADO, Ana Raquel; COUTINHO, Antónia. (org.) **O interacionismo sociodiscursivo:** questões epistemológicas e metodológicas – Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007. – (Coleção idéias sobre linguagem)

HEMAIS, B.; BIASI-RODRIGUES, B. A proposta sócio-retórica de John M. Swales para o estudo de gêneros textuais. *In:* MEURER, J. L; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Org.). **Gêneros: teorias, métodos, debates.** São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9. 394 / 960) Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12907:legislacoes&catid=70:legislacoes (08/08/2010)

LIBÂNEO, José Carlos. ; OLIVEIRA. João Ferreira de; TOSCHI. Mirza Seabra, **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 6ª Ed. – São Paulo: Cortez, 2008.

LIMA, Elvira Souza. **Indagações sobre currículo: currículo e desenvolvimento humano**. BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (Orgs) – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

MACHADO, Anna Rachel, Colaboração e crítica: possíveis ações no lingüista na atividade educacional. *In*: MACHADO. Anna Raquel, **Linguagem e educação: o ensino e a aprendizagem dos gêneros textuais**. Textos de Anna Raquel Machado e colaboradores: ABREU-TARDELLI, Lília Santos. CRISTÓVÃO Vera Lúcia, (orgs); posfácio Joaquim Dolz - Campinas, SP: Mercado de Letras. 2009.

MACHADO, Anna Rachel, GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos. O interacionismo sociodiscursivo no Brasil. *In*: MACHADO. Anna Raquel, **Linguagem e educação: o ensino e a aprendizagem dos gêneros textuais**. Textos de Anna Raquel Machado e colaboradores: ABREU-TARDELLI, Lília Santos. CRISTÓVÃO Vera Lúcia, (orgs); posfácio Joaquim Dolz - Campinas, SP: Mercado de Letras. 2009

MACHADO, Anna Rachel, Um instrumento de avaliação de material didático com base nas capacidades de linguagem a serem desenvolvidas no aprendizado de produção textual. *In*: MACHADO. Anna Raquel, **Linguagem e educação: o ensino e a aprendizagem dos gêneros textuais**. Textos de Anna Raquel Machado e colaboradores: ABREU-TARDELLI, Lília Santos. CRISTÓVÃO Vera Lúcia, (orgs); posfácio Joaquim Dolz. – Campinas, SP: Mercado de Letras. 2009.

MACHADO, Anna Rachel, Uma experiência de acessória docente e de elaboração de material didático para o ensino de produção de textos na universidade. *In*: MACHADO. Anna Raquel, **Linguagem e educação: o ensino e a aprendizagem dos gêneros textuais**. Textos de Anna Raquel Machado e colaboradores: ABREU-TARDELLI, Lília Santos. CRISTÓVÃO Vera Lúcia, (orgs); posfácio Joaquim Dolz. – Campinas, SP: Mercado de Letras. 2009.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In*: DIONÍZIO, Ângela Paiva; MACHADO, Ana Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs) **Gêneros textuais & ensino** – 4ª. Ed. - rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de genros e compreensão** – São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MILLER, Carolyn R. **Estudos sobre Gênero Textual, agência e tecnologia**, DIONÍZIO, Ângela Paiva. HOFFMANAGEL, Judith Chambliss (orgs), Recife- Editora Universitária da UFPE, 2009.

MOTTA-ROTH, D.; HEBERLE, V. O conceito de “estrutura potencial de gênero” de Ruqayia Hasan. *In*: MEURER, José Luiz; BONINI, Adair; MOTTA ROTH, Désirée. **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola, 2005.

Parâmetros curriculares Nacionais. Ensino Fundamental: Língua Portuguesa. Brasília. MEC/SEF. 1997.

Parâmetros curriculares Nacionais. Ensino Fundamental: Língua Portuguesa. Brasília. MEC/SEF. 1998.

Parecer CNE/CP 009/2001 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12861:formacaosu-perior-para-a-docencia-na-educacao-basica&catid=323:orgaos-vinculados. (13/01/2010)

Parecer nº: CNE/CES 492/2001 - Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12991:diretrizes-curriculares-cursos-de-graduacao-&catid=3 (13/01/2010)

PINTO, Rosalvo. O interacionismo sociodiscursivo, a inserção social, a construção da cidadania e a formação de crenças e valores do agir individual. *In*: Guimarães, Ana Maria de Mattos; Machado, Ana Raquel; Coutinho, Antónia. (org.) **O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas** – Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

SCHNEWLY, Bernard. ; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola/** tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro-Campinas, SP: Mercado de letras, 2004.

SILVEIRA, M. I. M. **Análise de gênero textual: concepção sócio-retórica**. Maceió: EDUFAL, 2005.

SOBRAL, Adail. **Do dialogismo ao gênero: as bases do pensamento do círculo de Bakhtin-** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

TARDELLI, Lília Santos Abreu; CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes, (org.) **Linguagem e educação: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais/ textos de Anna Rachel Machado e colaboradores; posfácio Joaquim Dolz.** – Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. – (Série Idéias sobre Linguagem).

VIGOTSKY, Lev Semenovitch. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, [1930]1998.

ANEXO

QUESTIONÁRIO DO PROFESSOR

Prezado professor, você está sendo convidado a participar desta pesquisa por lecionar em uma das Faculdades de Formação de Professores da Região Metropolitana de Recife ou Zona da Mata Meridional Pernambucana, por acreditarmos que destas instituições de ensino superior emanam grande parte dos profissionais (professores de língua portuguesa) que atuam ou atuarão nestas áreas geográficas.

Ao preencher este questionário tome como base sua linha de pesquisa, formação e atuação didática, considerando as seguintes observações:

- a) Não há respostas certas ou prontas.
- b) Cada item deve ser lido com atenção e respondido conscientemente.
- c) Há questões que devem ser respondidas com “X” e uma questão descritiva.
- d) Caso você trabalhe em mais de uma Faculdade de Formação de Professores, deve responder as questões considerando a instituição na qual você recebeu este questionário.

Sua participação é muito importante para execução dessa pesquisa e para compreensão das questões teóricas e metodológicas que norteiam a prática pedagógica dos professores atuantes no Ensino Fundamental.

Agradecemos por sua colaboração.

1. IDENTIFICAÇÃO

1) Nome do professor (opcional) _____

2) Sexo: () masculino () feminino

3) Idade: _____

4) Esfera da instituição: () Público () Privado () Autárquico

5) Disciplina ministrada referente a esta pesquisa:

2. FORMAÇÃO PROFISSIONAL

NÍVEL	CONCLUÍDO		ESPECIFICAR
	SIM	NÃO	
Licenciatura			
Especialista			
Mestre			
Doutor			
Pós-Doutorado			
Livre-docente			
Formação complementar (os três que julgar mais importante para sua carreira)			

3. EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL

1) Tempo de exercício no magistério:

01 a 5 anos 6 a 10 anos 11 a 15 anos 16 a 20 anos + de 21 anos

2) Há quanto tempo você trabalha nesta instituição?

01 a 5 anos 6 a 10 anos 11 a 15 anos 16 a 20 anos + de 21 anos

3) Leciona outras disciplinas nesta instituição?

SIM NÃO

Especifique:

4) Trabalha em outras instituições de ensino?

SIM NÃO

5) Caso trabalhe em outras instituições de ensino, especifique:

Regime	NÍVEL					
	Ensino Fundamental ou Médio	Licenciatura	Especialização	Mestrado	Doutorado	Pós-doutorado
Municipal						
Estadual						
Federal						
Privada						

6) Disciplinas que leciona em outras instituições:

4. ASPECTOS TEÓRICOS – PRÁTICOS

4.1 – GERAIS

1) Você participa de algum grupo de pesquisa?

SIM NÃO

2) Qual (quais) área(s) e subárea(s) de atuação?

Letras

Língua Portuguesa

Línguas Clássicas

Línguas estrangeiras modernas

Línguas indígenas

Literatura brasileira

Literatura comparada

Literaturas clássicas

- Literaturas estrangeiras modernas
- Outras literaturas vernáculas
- Teoria literária

- Linguística
 - Filosofia da Linguagem
 - Linguística aplicada
 - Linguística histórica
 - Psicolinguística
 - Sociolinguística e dialetologia
 - Teoria e análise linguística

- Educação
 - Administração educacional
 - Currículo
 - Ensino-aprendizagem
 - Fundamentos da educação
 - Orientação e aconselhamento
 - Planejamento e avaliação educacional
 - Tópicos específicos de educação

3) Quais documentos auxiliam suas práticas pedagógicas?

- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em cursos de nível superior
- Projeto Pedagógico da Instituição (PPI)
- Projeto de Desenvolvimento Institucional (PDI)
- Projeto Pedagógico do Curso de Letras (PPCL)
- Currículo do curso referenciado
- Plano de ensino da disciplina
- Materiais bibliográficos (livros, periódicos,sites etc.)

4) Que concepção de linguagem é adotada por você no percurso de sua formação e atuação?

- forma ou estrutura – sistema de regras
- instrumento – transmissor de informações
- atividade cognitiva – ato de criação e expressão do pensamento
- atividade sociointerativa situada

4.2 - SOBRE LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS

Obs. Nas questões abaixo você poderá assinalar mais de uma opção, todas e/ou elencar outras.

1) Qual dos eixos abaixo você prioriza para o ensino de leitura e produção de textos?

- desenvolvimento da competência interativa
- desenvolvimento da competência textual
- desenvolvimento da competência gramatical
- todas alternativas

2) Qual (quais) da(s) atividade(s) abaixo você promove no seu trabalho com leitura?

Leitura autônoma (individual) – Voz alta, silenciosa, escuta de alguém que lê. Leitor propenso a aceitar desafios mais complexos.

Leitura colaborativa – Professor ou aluno lê um texto e depois da leitura os alunos são questionados.

Projetos de leitura – Objetivo compartilhado por todos envolvidos visando um produto final. Inter-relação contextualizada entre linguagem oral e escrita (leitura e produção de textos).

Atividades sequenciadas de leitura (leitura de escolha pessoal) – Parecida com projetos. Não tem um produto final predeterminado. O objetivo explícito é a leitura em si. Desenvolvimento individual de atitudes e procedimentos de leitura.

Atividades permanentes de leitura – Situações didáticas propostas com regularidade.

Outras: _____

3) Qual (quais) da(s) atividade(s) abaixo você utiliza no seu trabalho com produção de textos?

Projetos - Objetivo compartilhado por todos envolvidos visando um produto final.

Textos provisórios – Produção de esboços para futuros textos.

Produção com apoio – Produção de textos a partir de outros: reescrita, paráfrases, transformação de um texto em outro etc.

Situações de criação – Oferecer condições de criação dos seus próprios textos.

Outras: _____

4) Que recursos disponíveis na instituição são utilizados para auxiliar o trabalho com a leitura e a produção de textos?

- | | | |
|---|--|---|
| <input type="checkbox"/> jornais | <input type="checkbox"/> rádio | <input type="checkbox"/> projetor de slides |
| <input type="checkbox"/> revistas | <input type="checkbox"/> computador | <input type="checkbox"/> biblioteca |
| <input type="checkbox"/> quadro branco/ lousa | <input type="checkbox"/> internet | <input type="checkbox"/> data-show |
| <input type="checkbox"/> DVD | <input type="checkbox"/> material impresso | <input type="checkbox"/> CD's |
| <input type="checkbox"/> TV | <input type="checkbox"/> livros | <input type="checkbox"/> outros |

4.3 - SOBRE GÊNEROS TEXTUAIS

1) Você conhece alguma perspectiva teórica no estudo dos gêneros textuais?

SIM NÃO

2) Se sua resposta foi SIM assinale o item que corresponde à direção da perspectiva teórica conhecida por você e que expressa sua atuação pedagógica. Se NÃO, passe para a questão posterior.

- perspectiva sócio-histórica e dialógica (Bakhtin)
- perspectiva comunicativa (Steger, Gülich, Bergmann, Berkenkotter)
- perspectiva sistêmico-funcional (Halliday)
- perspectiva sociorretórica de caráter etnográfico voltada para o ensino de segunda língua (Swales, Bhatia)
- perspectiva interacionista e sociodiscursiva de caráter psicolinguístico e atenção didática voltada para a língua materna (Bronckart, Dolz, Schneuwly – influências de Bakhtin e Vygotsky)
- perspectiva da análise crítica (N. Fairclough; G. kress)
- perspectiva sociorretórica/sócio-histórica e cultural (C. Miler, Bazermam, Freedman)

3) Você considera importante a utilização da diversidade de gêneros textuais durante as aulas?

SIM NÃO

4) Você costuma criar situações de uso dos gêneros textuais durante as aulas?

SIM NÃO

5) Que gêneros você utiliza para o ensino de leitura e produção de textos?

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> resenha | <input type="checkbox"/> relato de caso |
| <input type="checkbox"/> resumo | <input type="checkbox"/> colóquio |
| <input type="checkbox"/> fichamento | <input type="checkbox"/> blogs |
| <input type="checkbox"/> artigo científico | <input type="checkbox"/> conferência |
| <input type="checkbox"/> artigo de opinião | <input type="checkbox"/> debates |
| <input type="checkbox"/> entrevistas | <input type="checkbox"/> palestras |
| <input type="checkbox"/> projetos | <input type="checkbox"/> diário de pesquisa |
| <input type="checkbox"/> relatório técnico-científico | <input type="checkbox"/> bânner |
| <input type="checkbox"/> ensaios | <input type="checkbox"/> panfleto |
| <input type="checkbox"/> sínteses | <input type="checkbox"/> comunicação oral |

Outros: _____

6) Assinale três critérios considerados mais importantes para a escolha dos gêneros a serem trabalhados no ensino de leitura e produção de textos.

- sigo as orientações curriculares exigidas nos documentos que norteiam o ensino no curso de Letras
- escolho os gêneros com base na necessidade da disciplina
- escolho gêneros próprios para o desenvolvimento de atividades interativas
- escolho gêneros próprios para a produção textual
- escolho gêneros próprios para o desenvolvimento da competência textual

- escolho gêneros próprios para o desenvolvimento da competência gramatical
- escolho gêneros que desenvolvam a função comunicativa dos alunos
- permito a escolha gêneros conforme vontade e habilidades dos alunos

7) Assinale de uma, duas ou três alternativas que explicitem como você desenvolve situações didáticas com os gêneros textuais na sala de aula?

- organizo sequências didáticas para executá-las durante a aula
- solicito leitura e produção textual apenas de gêneros já conhecidos
- promovo a leitura e a produção textual considerando diversos gêneros
- realizo apenas as atividades com gêneros que possam ser realizados com todos alunos da turma
- promovo atividades que possibilitem o trabalho com os gêneros textuais em outros ambientes físicos ou virtuais.

8) Que dificuldades são encontradas para o trabalho com os gêneros textuais? Descreva-as.

4.4 - SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA

Considerando o ensino de leitura e produção de textos e o trabalho com os gêneros textuais realizados nas faculdades de formação de professores assinale SIM ou NÃO se você acredita que estas instituições:

1) Formam para a atividade docente visando à aprendizagem dos alunos das séries do ensino fundamental e médio.

- SIM NÃO

2) Desenvolvem competências para que o docente atenda aos anseios das diretrizes definidas pelos Parâmetros e Referenciais Curriculares propostos pelo Ministério da Educação, Secretarias Estaduais ou Municipais de Educação para o tratamento com a linguagem.

- SIM NÃO

3) Desenvolvem competências para o uso de tecnologias da informação e da comunicação.

- SIM NÃO

4) Possibilitam autonomia para o desenvolvimento de metodologias, estratégias e uso dos materiais de apoio inovadores.

- SIM NÃO

5) Viabilizam coerência entre a teoria e a prática vivenciada nas faculdades de formação de professores e a atuação do docente nas diferentes etapas e modalidades da educação básica.

- SIM NÃO

6) Incentivam e prepara os futuros professores para o desenvolvimento de atividades de enriquecimento e resgate do universo sócio histórico e cultural nas escolas.

() SIM () NÃO

7) Desenvolvem competências que possibilitem ao futuro docente a realização de atividades sociodiscursiva nas escolas.

() SIM () NÃO

Prezado professor, agradecemos a sua colaboração no desenvolvimento desta pesquisa. Sua participação foi muito importante na execução deste trabalho.

Att.

Hiliana Alves dos Santos

Mestranda – UNICAP

Recife – PE

Em: ____/____/____