

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS (MESTRADO)

VIVIANE SCHIER MARTINS IACHAK

**A CONFLUÊNCIA TEORIA-PRÁTICA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE  
PORTUGUÊS**

MARINGÁ - PR  
2014

VIVIANE SCHIER MARTINS IACHAK

**A CONFLUÊNCIA TEORIA-PRÁTICA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE  
PORTUGUÊS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras, área de concentração: Estudos Linguísticos.

Orientadora: Prof. Dra. Marilurdes Zanini

MARINGÁ - PR  
2014



## AGRADECIMENTOS

Ao meu esposo Jaizer, meu maior incentivador, por ter participado intensamente de todo esse processo com orgulho, amor e respeito.

A Deus, que me fortaleceu nos momentos mais difíceis dessa trajetória.

À minha orientadora Prof. Dra. Marilurdes Zanini, pelo exemplo de profissionalismo e dedicação ao longo de todo o percurso de pesquisa.

Aos meus familiares, pelo apoio, pela compreensão, pelo carinho e cuidado de sempre.

Aos membros das bancas de qualificação e de defesa pelas contribuições para a elaboração deste trabalho.

À professora e amiga Cristiane Malinoski Pianaro Angelo, que, desde o princípio, acreditou em mim e me incentivou a buscar este sonho.

A todos que, de alguma forma, contribuíram para a realização deste trabalho.

## RESUMO

Orientada pelos pressupostos interacionistas de linguagem de Bakhtin e do seu Círculo esta pesquisa objetiva contribuir para o aperfeiçoamento das teorias que buscam compreender o processo de formação do professor de língua portuguesa. Especificamente, objetiva analisar o processo em que se entrelaçam teoria e prática na formação do professor de língua materna, a fim de compreender por que, em serviço, há professores que tratam a teoria como algo distante de sua prática pedagógica. Tomamos como espaço de pesquisa o 3º ano do Curso de Letras-Português- Única, da Universidade Estadual de Maringá, que forma especificamente professores de língua portuguesa. Focamos no curso a disciplina que, na sua base, dedica-se a confluir, de acordo com os pressupostos da Linguística Aplicada, a teoria e a prática: Práticas de Formação do Professor de Língua Portuguesa. Para atender aos objetivos e à finalidade do trabalho, esta pesquisa, ao assumir a perspectiva metodológica qualitativa, propõe-se a interpretar os dados colhidos nas aulas de uma disciplina da grade curricular, por permitir o entrelaçamento com a pesquisa etnográfica, consolidada na observação participante, que lhe atribui esse paradigma interpretativista. Os resultados apontam que a dissociação de teoria e prática feita pelos professores em exercício é o reflexo da crença que se perpetua nos discursos dos acadêmicos: segundo os professores em formação, algumas disciplinas que compõem os currículos jamais serão utilizadas na prática pedagógica. Nesse caminho, outra hipótese emerge e mereceria uma nova pesquisa: os cursos de formação de professor precisam encontrar meios de superar a pretensa dicotomia entre teoria e prática que segue sendo disseminada, por meio da implementação de ações que tornem possível a confluência teoria-prática em outros espaços que não só as disciplinas de práticas de formação e de estágio supervisionado.

Palavras-chave: confluência teoria-prática, formação de professores, ensino de língua portuguesa.

## ABSTRACT

Oriented by the presupposed interactionists of the language of Bakhtin and his Circle, this research aims to contribute to the refinement of the theories that look to comprehend the process and education of Portuguese language professors. It specifically aims to analyse the process in which theory and practice interlink, in order to understand the reason why, when in service, there are professors who treat theory as something distant in their pedagogical practice. We took as our sample group for the research, the 3<sup>rd</sup> year of the Language-Portuguese course; the only course in the 'Universidade Estadual de Maringá' that specifically graduates Portuguese language professors. We focused on the course, the subject that as a base sets about emerging, in accordance with the requisites of Applied Linguistics, theory and practice: Practices of the education of professors of the Portuguese language. In order to achieve the objectives and for the purpose of this work, this research, in assuming a qualitative methodology perspective, purposes to interpret the data collected in the classroom of one module from the curriculum, by allowing the interlacing with the ethnographic research, consolidated in the participant observation, to which is attributed this interpretativist paradigm. The results demonstrate that the dissociation of theory and practice made by the professors in service, is simply the reflection of the belief that perpetuates in the academics' discourse: the belief that some disciplines which comprise the curriculum will never be utilized in pedagogical practice.

Key words: confluence, practical theory, education of professors, teaching of the portuguese language.

## LISTA DE QUADROS

Quadro1- O Programa da disciplina “Práticas de formação do professor de língua portuguesa.....	55
Quadro 2- Plano de aula.....	61
Quadro 3- Esquema apresentado pelos alunos no microensino.....	84
Quadro 4- Estrutura da notícia apresentada no microensino.....	85
Quadro 5- Questionário aplicado aos alunos.....	88

**LISTA DE FIGURAS**

Figura 1- Entrevista 1.....	93
Figura 2- Entrevista 1.....	94
Figura 3- Entrevista 2.....	98
Figura 4- Entrevista 2.....	99
Figura 5- Entrevista 3.....	103
Figura 6- Entrevista 3.....	104
Figura 7- Entrevista 4.....	107
Figura 8- Entrevista 4.....	108
Figura 9- Entrevista 5.....	111
Figura 10- Entrevista 5.....	112
Figura 11- Entrevista 6.....	115
Figura 12- Entrevista 6.....	116
Figura 13- Entrevista 7.....	120
Figura 14- Entrevista 7.....	121
Figura 15- Entrevista 8.....	124
Figura 16- Entrevista 8.....	125



**LISTA DE ANEXOS**

Anexo 1-Resolução CNE/CP 2 de 02/02/2002.....	134
Anexo 2- Resolução 181/2005- CEP- UEM.....	135
Anexo 3- Parecer 776/97 CNE/CS.....	136
Anexo 4- Plano de aula 1.....	137
Anexo 5- Plano de aula 2.....	138
Anexo 6- Plano de aula 3 .....	139
Anexo 7- Plano de aula 4.....	140
Anexo 8- Plano de aula 5.....	141
Anexo 9- Plano de aula 6.....	142
Anexo 10- Plano de aula 7.....	143
Anexo 11- Plano de aula 8.....	144
Anexo 12- Plano de aula 2.....	145
Anexo 13- Plano de aula 3 .....	146
Anexo 14- Plano de aula 4.....	147
Anexo 15- Plano de aula 5.....	148
Anexo 16- Plano de aula 6.....	149
Anexo 17- Plano de aula 7.....	150
Anexo 18- Plano de aula 1.....	151
Anexo 19- Plano de aula 2.....	152
Anexo 20- Plano de aula 3 .....	153

## **SIGLAS E ABREVIATURAS**

CEP- Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão

CNE- Conselho Nacional de Educação

CPA- Comissão Própria de Avaliação

DCEs - Diretrizes Curriculares Estaduais do Estado do Paraná.

LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais.

UEM- Universidade Estadual de Maringá

## SUMÁRIO

<b>CAPÍTULO I</b> .....	13
<b>CAPÍTULO II: METODOLOGIA DA PESQUISA</b> .....	15
2.1 O caráter qualitativo-interpretativista da pesquisa .....	15
2.2 O cunho etnográfico.....	17
2.3 Passos metodológicos.....	18
2.3.1 Definição das bases teóricas.....	18
2.3.2 Problematização e pergunta de pesquisa .....	19
2.3.3 A negociação .....	19
2.3.4 A observação participativa.....	20
2.3.5 Produção dos relatos.....	21
2.3.6 Levantamento de dados nos documentos reunidos.....	21
2.3.7 Análise: triangulação dos dados.....	21
2.3.8 Construção do conhecimento .....	21
<b>CAPÍTULO III: O CONTEXTO DA PESQUISA</b> .....	22
3.1 O curso de Letras da Universidade Estadual de Maringá – UEM.....	22
3.2 Práticas de formação do professor de língua portuguesa.....	24
3.3 Os sujeitos da pesquisa.....	25
3.4 O ambiente físico: descrição .....	25
<b>CAPÍTULO IV: BASES TEÓRICAS</b> .....	27
4.1 Reflexões sobre o ensino de língua portuguesa no Brasil: caminhos trilhados.....	27
4.2 A filosofia interacionista da linguagem.....	31
4.3 O Interacionismo e o ensino de língua materna .....	33
4.4 Ensino de língua portuguesa: o texto como a unidade e o objeto de ensino.....	34
4.5 Análise linguística e gramática: o que ensinar? .....	37
4.6 Objetivos do ensino de língua portuguesa .....	40
4.7 As Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Paraná.....	41
4.8 A prática de leitura, de análise linguística e de produção textual.....	42
4.8.1 Leitura.....	42
4.8.2 Análise linguística.....	43
4.8.3 Produção textual.....	45
4.9 A formação de professores: práticas reflexivas.....	48
4.9.1 Transposição didática na formação de professores: a teoria na prática?.....	52

<b>CAPÍTULO V: ANÁLISE TEÓRICO-PRÁTICA DO PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE</b> .....	54
5.1 O programa da disciplina “Práticas de Formação do Professor de Língua Portuguesa”.....	55
5.2 Os planos de aulas: descrição, análise e interpretação .....	59
5.2.1 Análise teórico-prática de um plano de aula: processo, produto e interpretação.....	59
5.2.1.1 O processo.....	59
5.2.1.2 O produto.....	60
5.2.1.3 Interpretação .....	63
5.3 O microensino: planejamento e estruturação para a transposição didática.....	66
5.3.1 A observação do microensino: análise teórico-prática.....	67
5.3.1.1 Primeira e segunda aulas.....	67
5.3.1.2 Terceira e quarta aulas.....	73
5.3.1.3 Quinta e sexta aulas.....	78
5.3.1.4 Sétima e oitava aulas.....	81
5.3.1.5 Nona e décima aulas.....	84
5.4 Entrevista: como os alunos veem o processo.....	86
5.4.1 As respostas: o processo sob a ótica do sujeito em formação.....	89
5.4.1.1 Entrevista 1.....	89
5.4.1.2 Entrevista 2.....	95
5.4.1.3 Entrevista 3.....	100
5.4.1.4 Entrevista 4.....	105
5.4.1.5 Entrevista 5.....	109
5.4.1.6 Entrevista 6.....	113
5.4.1.7 Entrevista 7.....	117
5.4.1.8 Entrevista 8.....	122
<b>6. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS</b> .....	126
<b>7. CONCLUSÃO</b> .....	128
<b>8- REFERÊNCIAS</b> .....	129
<b>9- ANEXOS</b> .....	130

## INTRODUÇÃO

Há décadas os estudos em Linguística Aplicada, em cujo campo de atuação situam-se questões afetas ao ensino-aprendizagem de línguas, nas quais se envolvem professores e alunos, vêm evidenciando a série de obstáculos e entraves enfrentados pelo professor de português, com vistas a encontrar soluções para os diversos problemas no ensino-aprendizagem da língua materna.

A crise identitária vivida pelo professor de língua materna é cada vez mais visível, pois, em meio aos diversos conhecimentos produzidos pela academia e as – cada vez menos didatizadas – orientações curriculares promovidas pelos governos estadual e federal, o professor tem dúvidas quanto ao que ele deve ensinar: a sistematização da língua que ele domina ou o ensino do funcionamento da linguagem que volta o seu foco para o uso e a reflexão, conforme propõem os documentos oficiais. Entendendo que se cria um conflito para o professor, quando ele retoma o que aprendeu e o que ele terá a responsabilidade de ensinar na sua atuação em sala de aula, nosso foco volta-se para as ações que procuram criar os elos entre a teoria e a prática no processo de formação desse profissional.

Essa problematização motiva-nos a acreditar que há um descompasso entre a teoria e a prática quando o profissional atua nas aulas de língua portuguesa. Essa crença nos traz uma inquietação que nos move a questionar: 1) O que acontece nas aulas dos cursos de formação do professor de língua portuguesa? 2) De que maneira as disciplinas do curso de Letras têm estabelecido os elos entre as teorias apreendidas nas outras que compõem a grade curricular do curso e a prática de sala de aula? 3) O que realmente acontece no desenrolar das aulas da disciplina cujo objetivo é estabelecer esses elos?

A fim de procurar respostas a essas perguntas e de compreender por que os professores desassociam o seu discurso (teoria) de sua prática pedagógica, colocando-se em conflito, que cremos ser gerado pela dificuldade em identificar o significado do que aprendeu para transformá-lo em práticas docentes mais eficientes, investimos nesta pesquisa.

Nesse caminho, o presente trabalho, sob a perspectiva da pesquisa qualitativa, objetiva, em nível geral, contribuir para o aperfeiçoamento das teorias que buscam compreender o processo de formação do professor de língua portuguesa. Especificamente, objetiva analisar o processo em que se entrelaçam a teoria e a prática na formação do professor de língua materna, a fim de compreender por que, em serviço, há professores que tratam a teoria como algo distante de sua prática pedagógica. Voltamos, para isso, nossa atenção para o curso formador de professores de língua portuguesa, o

curso de Letras. Nesse contexto, para tentar exaurir a questões levantadas e considerar a natureza desta pesquisa, elegemos a Universidade Estadual de Maringá – UEM, por estarmos diretamente ligadas a essa instituição de ensino, como aluna do Programa de Pós-graduação em Letras (Mestrado e Doutorado) e, em especial, devido ao lugar que ocupa dentre as instituições de ensino superior do Estado do Paraná, ou seja, o primeiro. Essa conquista nos induz a tomá-la como referência e pressupor uma formação de profissionais de excelência nas carreiras pelas quais optaram. Tomamos como espaço de pesquisa o 3º ano do Curso de Letras-Português Única da Universidade Estadual de Maringá, que forma especificamente professores de língua portuguesa. Focamos no curso a disciplina que, na sua base, dedica-se a confluir, de acordo com os pressupostos da Linguística Aplicada, a teoria e a prática: Práticas de Formação do Professor de Língua Portuguesa. Além dessa particularidade, temos a registrar um fato que fortaleceu o nosso interesse pela disciplina: em nossa passagem por outras instituições, não nos deparamos com grades curriculares que contemplassem uma disciplina que, diretamente, apontasse na sua descrição uma formação comprometida com a teoria e a prática concomitantemente. Encontramos, sim, evidências, nos cursos de Letras, que apontam para a relação teoria e prática que culmina na transposição didática dentro desses cursos.

Consideramos que, apesar de outros pesquisadores, mesmo dentro da instituição, terem se dedicado e desenvolvido trabalhos consistentes sobre a formação de professores de língua portuguesa, a presente pesquisa procura fomentar discussões no âmbito da discussão de um dos muitos pontos debatidos, e nem por isso exaurido, ou seja, aquele que, na visão de Matêncio (1992), diz respeito à confluência teoria-prática na formação do professor de língua portuguesa.

Para atender aos objetivos e à finalidade do trabalho, esta pesquisa, ao assumir a perspectiva metodológica qualitativa, propõe-se a interpretar os dados colhidos nas aulas de uma disciplina da grade curricular, por permitir o entrelaçamento com a pesquisa etnográfica, consolidada na observação participante, que lhe atribui um paradigma interpretativista.

Sem ter, pois, a pretensão de estabelecer parâmetros universais, antes trazer à tona “detalhes de uma situação específica para compará-la a outras situações específicas” (BORTONI-RICARDO, 2013:42), em busca de atingir o seu objetivo geral, esta dissertação organiza-se com: 1) Capítulo I: Introdução; 2) Capítulo II: Metodologia de pesquisa; 3) Capítulo III: Contexto de pesquisa; 4) Capítulo IV: Bases teóricas; 4) Capítulo IV: Análise e discussão dos resultados obtidos; 5) Capítulo V: Construção do conhecimento.

## CAPÍTULO II: METODOLOGIA DA PESQUISA

Fundamentada nos princípios da Linguística Aplicada, doravante LA, a presente pesquisa orienta-se pela definição de Moita Lopes (1996 p. 20), para quem, LA “é uma ciência social, cujo enfoque está em problemas de uso da linguagem enfrentados pelos participantes do discurso no contexto social”. Entendida até pouco tempo como um apêndice da Linguística (dentro da tradição de LA como aplicação de linguística) (MOITA LOPES, 1996) a LA teve prejudicado, por um longo período, seu desenvolvimento como área independente.

Ao refletir sobre o percurso da pesquisa em LA nos últimos anos, Moita Lopes (1996) estabelece que as suas ações envolvem: a) uma pesquisa aplicada em Ciências Sociais; b) focaliza a linguagem como ponto de vista processual; c) possui natureza interdisciplinar e mediadora; d) envolve formulação teórica; e) utiliza métodos de investigação de base positivista e interpretativista. Esse paradigma interpretativista emerge, como alternativa na pesquisa científica, das “críticas sistemáticas ao positivismo clássico de Comte e ao neopositivismo que se constituiu”, no início dos anos 1920, “em torno de outros pensadores, como Ernst Mach (1838-1916) e Rudolf Carnap (1891-1970)” (BORTONI-RICARDO, 2013:31).

Para sermos fiéis a esses pressupostos, procurando não desprezar o contexto sócio-histórico, optamos pela pesquisa qualitativa, que traz para o seu bojo o trabalho etnográfico e interpretativista. Buscamos, assim, interpretar os significados que os atores sociais envolvidos no processo de formação – professor e alunos – conferem às suas ações. Nessa perspectiva, recortamos o tema que constitui nossa pesquisa: as ações desenvolvidas por professor e alunos no processo de formação dos professores de língua portuguesa.

### 2.1 O caráter qualitativo-interpretativista da pesquisa

Conforme Flick (2009), a pesquisa qualitativa vem assumindo definições diversas, a ponto de estar cada vez mais difícil encontrar uma definição aceita completamente pela maioria das abordagens e dos pesquisadores do campo.

Para definirmos o cunho qualitativo que orienta este trabalho, tomamos por base as definições de Trivínõs (2008), segundo o qual a pesquisa qualitativa tem como princípios: a) o ambiente natural como fonte direta de dados; b) o caráter descritivo; c) a preocupação com o processo e não simplesmente com os resultados e o produto; d)

método indutivo; e) o significado como preocupação essencial. A par dessas, vêm as considerações de Bortoni-Ricardo (2013), para quem a pesquisa em sala de aula insere-se no campo da pesquisa social e pode ser construída de acordo com um paradigma quantitativo, que deriva do positivismo, ou com um paradigma qualitativo que provém da tradição epistemológica conhecida como interpretativismo.

Para justificarmos a nossa opção, neste primeiro momento, pelo interpretativo, julgamos conveniente discorrer de modo resumido a polarização que ocorre entre essas vertentes metodológicas.

Conhecidas pela oposição que fazem entre si – positivismo/interpretativismo, essas vertentes metodológicas adotadas pelas ciências sociais se diferenciam basicamente pelo fato de que a vertente positivista privilegia a razão analítica, buscando explicações causais por meio de relações lineares entre fenômenos, ao passo que o paradigma interpretativista pressupõe a superioridade da razão dialética sobre a analítica e busca a interpretação dos significados culturais ( BORTONI-RICARDO, 2013).

De acordo com Bortoni-Ricardo (2013), sob a denominação de interpretativismo há um vasto conjunto de métodos e práticas empregados na pesquisa qualitativa, tais como: pesquisa etnográfica, observação participante, estudo de caso, interacionismo simbólico, pesquisa fenomenológica e pesquisa construtivista.

Moita Lopes (1996), por sua vez, explica que o interesse pela pesquisa interpretativista está cada vez maior, não só por representar um foco de investigação diferente, revelador, portanto, de novas descobertas que não estão ao alcance da pesquisa positivista, mas por avançar no tipo de método de pesquisa que pode ser mais adequado à natureza subjetiva do objeto das ciências sociais.

A pesquisa de cunho interpretativista supera, pois, a visão positivista, uma vez que não há como observar o mundo independentemente das práticas sociais (BORTONI-RICARDO, 2013). A compreensão do pesquisador está perpassada pelos significados que ele constrói. Nesse sentido, o pesquisador-observador não é relator passivo daquilo que viu, mas um sujeito ativo, construtor de sentidos, que tem um compromisso com a interpretação das ações sociais e com os significados. Logo, podemos considerar a necessidade de valermos-nos dos paradigmas interpretativistas, ao nos propormos focar o processo de ensino-aprendizagem no contexto da sala de aula, ação que implica a pesquisa qualitativa.

No âmbito dessas discussões, Bortoni-Ricardo (2013 p. 34) expõe que

na pesquisa qualitativa trabalha-se com variáveis procurando estabelecer uma relação entre elas. A variável dependente é a que é explicada; a independente é



a explicação. O pesquisador está interessado em um processo que ocorre em determinado ambiente e quer saber como os atores sociais envolvidos nesse processo o percebem, ou seja, como o interpretam .

Conforme Trivinõs (2008), elementos principais a serem considerados na pesquisa de cunho qualitativo-interpretativista são o ambiente natural – no caso, a sala de aula – como forma direta de coleta de dados e o pesquisador como instrumento fundamental no processo de análise e reflexão. Assim, o que permite a análise é o viés subjetivo, o qual abre espaço para a entrada das interpretações do sujeito pesquisador, tendo em vista que ele é observador participante do processo. Como o pesquisador é um observador participante, o viés etnográfico não é desprezado.

## 2.2 O cunho etnográfico

O cunho etnográfico desta pesquisa se justifica pelo fato de que, como propõe Angrosino (2009), a pesquisa etnográfica é utilizada para registrar um processo, e, ao contrário de uma relação estatisticamente nítida, um processo é composto de elementos numerosos e sempre cambiantes, por isso, também dinâmicos. Além disso, “a pesquisa etnográfica é uma mistura de observação, entrevista e estudo em arquivo” (ANGROSINO, 2009 p. 73), instrumentos envolvidos na pesquisa qualitativa, para o levantamento de dados que permitirão a triangulação em busca de respostas à problematização.

Respaldando-nos na concepção de Angrosino (2009), entendemos que a verdadeira etnografia depende da capacidade de um pesquisador de observar e de interagir com as pessoas enquanto elas essencialmente executam suas rotinas do dia a dia, isto é, em um cenário naturalmente coletivo, como o ambiente de sala de aula no qual nos inserimos como observadora. Segundo Angrosino (2009, p. 43), “os métodos etnográficos são especialmente úteis, quando a obtenção do ponto de vista das próprias pessoas é um dos objetivos da própria pesquisa”.

Nesse panorama, a observação entra em cena quando consideramos que a pesquisa etnográfica fundamenta-se na observação regular e repetida de situações, muitas vezes com a intenção de responder a alguma questão teórica sobre a natureza do comportamento ou da organização social (ANGROSINO, 2009).

### 2.3 Passos metodológicos

Os passos metodológicos desta pesquisa obedecem às orientações da pesquisa qualitativo-interpretativista de cunho etnográfico, segundo os pressupostos defendidos até aqui. São eles que seguimos para cumprir os objetivos geral e específicos, ora retomados:

Objetivo geral: contribuir para o aperfeiçoamento das teorias que buscam compreender o processo de formação do professor de língua portuguesa.

Objetivo específico: analisar o processo em que se entrelaçam a teoria e a prática na formação do professor de língua materna, a fim de compreender por que, em serviço, há professores que tratam a teoria como algo distante de sua prática pedagógica.

Dada a especificidade desse objetivo, para mais bem conduzir a pesquisa, procuramos delinear nele outras ações:

- 1) Observar as ações desenvolvidas por professor e alunos durante as aulas de teoria e de prática da disciplina Práticas de formação do professor de língua portuguesa;
- 2) Entrevistar os professores em formação, a fim de estabelecer ações responsivas face às aulas da disciplina foco da pesquisa;
- 3) Refletir sobre a mediação estabelecida pelo professor-formador no âmbito do microensino.
- 4) Analisar as ações dos alunos no desenvolvimento do microensino.

#### 2.3.1 Definição das bases teóricas

O desenvolvimento da presente pesquisa exigiu prévia organização dos procedimentos e estratégias a serem adotados, tendo em vista os objetivos pré-estabelecidos. Em primeira instância, buscamos bases teóricas na Linguística e na Linguística Aplicada para ampliação de nosso arcabouço teórico e fortalecimento das análises, lendo os autores: Bakhtin (1992); Chevallard (2005); Nóvoa (1992; Perrenoud (1993; 2002), dentre outros referidos no desenvolvimento deste trabalho.

### 2.3.2 Problematização e pergunta de pesquisa

Nas experiências vividas como aluna e como professora, sentimos que o discurso, na sua abrangência, não se coaduna com a prática docente. Isso nos incomodou a ponto de desejarmos compreender por que acontece essa incoerência, se sabemos que os cursos de licenciatura – que formam professores – oferecem espaços para a promoção da transposição didática, em que se imbricam as teorias para transformar e melhorar as práticas pedagógicas.

Surge(m), então, a(s) pergunta(s) de pesquisa:

“Como acontece o entrelaçamento de teoria e prática nos cursos de formação?”

“O que realmente acontece nas aulas da disciplina “Práticas de formação do professor de língua portuguesa”, cujo objetivo é estabelecer a interação entre a teoria e a prática?”

Para respondê-las, há necessidade de prepararmos o campo de investigação.

### 2.3.3 A negociação

Subsidiados pelos construtos teóricos necessários, partimos para a negociação com os envolvidos no campo de pesquisa, ou seja: a) a universidade – UEM, espaço onde obtivemos informações sobre a trajetória do curso de Letras Português da UEM; b) o curso – Letras, Habilitação Português Única, em cujo departamento obtivemos orientações para acessar as grades curriculares e o projeto pedagógico do curso; c) o turno/período – diurno/matutino; d) a disciplina – Práticas de formação de professores de língua portuguesa; e) turma/professor – 3º. Ano, professora MZ (iniciais de referência). Uma vez traçado o mapa do campo, negociamos diretamente com a professora, que se dispôs a colaborar, deixando-nos livres para a coleta de dados das ações de rotina, nas suas aulas.

O contato com a trajetória do curso e com os programas das disciplinas induziu-nos a entrar no cerne da disciplina Práticas de Formação do Professor de Língua Portuguesa, levando-nos a fazer um levantamento de dados sobre os conteúdos programáticos que a constituem, seus objetivos, sua ementa e também sobre o referencial teórico utilizado na disciplina, antes e durante as observações participativas.

Com os devidos dados em mãos e, considerando os aspectos éticos necessários ao desenvolvimento da pesquisa, partimos para o campo, onde desenvolvemos as seguintes ações:

- a) Acesso aos planos de aulas produzidos mediante a discussão e análise de textos teóricos e a mediação da professora, no primeiro semestre, quando é abordada a teoria por meio de seminários, leituras e aulas expositivo-interativas;
- b) Observação de 10 aulas, no segundo semestre, quando são ministrados os microensinos (prática) – número acordado com a professora da turma e aceito pela orientação que considerou, para o relato do processo, pertinente, já que, concomitantemente, seriam analisados os documentos oficiais – resoluções, parâmetros curriculares, diretrizes curriculares, plano pedagógico – e aconteceriam a interação com a professora e os alunos da turma;
- c) Anotações que configurariam os relatos da observação das 10 aulas;
- d) Entrevista semi-estruturada com os alunos, organizada na modalidade escrita;
- e) Relato da observação, considerando o contexto em que se desenvolveram as ações com a professora e os alunos;
- f) Triangulação de dados: anotações, bases teóricas, entrevista, planos;
- g) Resultados obtidos: descrição e interpretação.

#### 2.3.4 A observação participativa

a) Para chegarmos às respostas que satisfizessem nossos questionamentos, primeiramente, verificamos os planos de aula desenvolvidos no 1º semestre de 2011, a fim de observar a habilidade de planejamento e estruturação de aulas para a prática da transposição didática dos professores em formação.

b) Como segundo passo, observamos atividades de microensino desenvolvidas pelos alunos no 2º semestre de 2011, quando assistimos às aulas.

c) Interagimos com os alunos e professora, durante os espaços de tempo surgidos entre as ações.

d) Anotamos os detalhes de cada aula a que assistimos, considerando as ações desenvolvidas pela professora, pelos alunos e contexto: espaço da sala de aula, participação de todos os alunos, ações desenvolvidas pelos sujeitos participantes do processo, ruídos e colaborações do ambiente físico, humano, material.

#### 2.3.5 Produção dos relatos

Nesta etapa, procuramos interpretar as ações ocorridas em sala de aula, levando em conta o que presenciamos, sentimos e compreendemos no contexto da pesquisa.

#### 2.3.6 Levantamento de dados nos documentos reunidos.

Lemos os documentos reunidos nos setores em que se deram as negociações. Procuramos neles a estrutura organizacional do curso, das grades curriculares e centramos o foco na disciplina “Práticas de formação de professores de língua portuguesa”.

#### 2.3.7 Análise: triangulação dos dados

Cotejo entre bases teóricas, documentos, e relatos oriundos da observação participativa.

#### 2.3.8 Construção do conhecimento

A redação dos resultados obtidos no movimento de triangulação de dados acontece quando procuramos fechar respostas para as perguntas que motivaram a pesquisa.

A compreensão do desenvolvimento do nosso trabalho, de acordo com o plano traçado, começa pela inserção no contexto em que se realizou.

### **CAPÍTULO III: O CONTEXTO DA PESQUISA**

A base interpretativista da pesquisa se sustenta no contexto em que se insere. Por isso, neste espaço, a sua descrição é imprescindível.

#### **3.1 O curso de Letras da Universidade Estadual de Maringá – UEM**

O curso de Letras da UEM foi implantado em 22 de fevereiro de 1967 e reconhecido em 12/02/72, pelo Decreto nº 70.156.

Regido atualmente pela resolução 181/2005-CEP o curso passou por três reformas curriculares, em 1976, em 1991 e em 2005.

Conforme citado na Resolução 181/2005- CEP o curso tem a finalidade de formar profissionais competentes no que tange ao domínio das teorias linguístico-literárias e no desenvolvimento de atividades de ensino, pesquisa e extensão. Nessa perspectiva, o Projeto Pedagógico do curso prevê, pois, a formação indivíduos capazes de desenvolver uma prática didático-pedagógica calcada na estimulação da curiosidade, do espírito de pesquisa, da capacidade analítico-interpretativa crítica e da independência de opinião e do pensamento, quando procura atingir os objetivos:

- a) Disseminar e fomentar um trabalho dinâmico e integrado com a língua e literaturas, de modo a renovar os processos de ensino-aprendizagem, atualmente vigentes, em relação a estas matérias.
- b) Romper com a rotinização e a robotização das práticas pedagógicas e promover a formação de alunos críticos e competentes. (DLE, 2006)

O curso de Letras da UEM abrange as habilitações: a) dupla Português-Inglês; b) dupla Português-Francês; c) única Inglês (tradução); d) única Português.

Devido à natureza e interesse desta pesquisa, detemo-nos na habilitação única Português, que visa à formação exclusiva de professores de língua portuguesa e literaturas correspondentes. Desse curso, o foco é a disciplina Práticas de formação de professores de língua portuguesa, pelas razões já expostas nesta dissertação. Essa disciplina faz parte da grade curricular do 3º ano do curso e o ano letivo foco desta dissertação foi o de 2011. A carga horária da disciplina é de 136 h/a, em regime anual.

Atualmente o curso de Letras Português da UEM na habilitação Português e Literaturas Correspondentes, conta com 30 disciplinas obrigatórias de regimes anual e semestral, cuja integralização deve ocorrer em quatro anos.

**HABILITAÇÃO: PORTUGUÊS E LITERATURAS CORRESPONDENTES**

SÉRIE	COMPONENTE CURRICULAR	CARGA HORÁRIA				PERIODICIDADE			
		TEÓR.	PRÁT.	TEÓRICO-PRÁTICA	TOTAL	ANUAL	1º Sem.	2º Sem.	MOD.
1ª	Língua Latina	120	16		136	X			
	Linguística I	100	36		136	X			
	Oficina de Leitura e de Produção Textual	136			136	X			
	Práticas de Leitura do Texto Literário	96	40		136	X			
	Políticas Públicas e Gestão Educacional	68			68		X		
	Fundam. da Gramática de Lg. Portuguesa	30	38		68			X	
2ª	Linguística II	100	36		136	X			
	Literatura Portuguesa	110	26		136	X			
	Morfossintaxe I	60	76		136	X			
	Cultura Clássica	60	8		68		X		
	Psicologia da Educação A	68			68		X		
	Literatura Brasileira: Poesia	50	18		68			X	
	Práticas de Pesquisa em Letras	30	38		68			X	
3ª	Linguística Aplic. ao Ensino de Lg. Materna	80	56		136	X			
	Literatura Brasileira: Narrativa	106	30		136	X			
	Morfos. II: a subordenação e a superordenação	100	36		136	X			
	Prát. de Form. do Prof. de Lg. Portuguesa				136	X			
	Estágio Curricular Supervisionado I		72		72		X		
	Estudo das Interpretações I	68			68		X		
	Estágio Curricular Supervisionado II		136		136			X	
	Tópicos de Liter. Infantil e Juvenil Brasileira	50	18		68			X	
4ª	Estágio Curricular Supervisionado III		272		272	X			
	Linguística III	100	36		136	X			
	Introd. à Libras – Lg. Brasileira de Sinais	58	10		68	X			
	Estudo das Interpretações II	68			68		X		
	História das Idéias Literárias	50	18		68		X		
	Práticas Metodológicas em Educ. Literária			68	68		X		
	Metodologia do Ensino de Gramática	34	34		68			X	
	Tópicos de Literatura Brasileira	50	18		68			X	
	Tópicos de Literatura Portuguesa	18	50		68			X	
<b>Atividades Acadêmicas Complementares</b>								<b>240</b>	
<b>TOTAL DA CARGA HORÁRIA DO CURSO</b>								<b>3.372</b>	

A Resolução CNE/CP 02, de 19 de fevereiro de 2002, institui que a prática deve ser um componente curricular, perpassado em todas as disciplinas.

Conforme o Art.1º desta Resolução:

A carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2800 (duas mil e oitocentas) horas, nas quais a articulação teoria-prática garantida, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns: I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso; II - 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso; III - 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural. (CNE. RESOLUÇÃO CNE/CP 2/2002)

O quadro de disciplinas acima exposto está proposto na Resolução 181/2005-CEP evidencia que o atual projeto pedagógico atenta-se para essas questões, quando define que as disciplinas devem articular aspectos teóricos e práticos.

### 3.2 Práticas de formação do professor de língua portuguesa

Implantada no ano de 2008, a disciplina Prática de formação do professor de língua portuguesa é ofertada no 3º ano do curso. De periodicidade anual, com carga horária de 136 h/a, das quais 66 h/a compreendem as aulas de cunho teórico-prático, que contemplam atividades de leitura e exposição de conteúdos teórico-metodológicos no âmbito da Linguística Aplicada, por meio de seminários e de discussões sobre as questões que envolvem as práticas de ensino de língua portuguesa e 70 h/a compreendem a elaboração de material didático, organização de aulas e a prática do microensino.

A disciplina analisada tem como preocupação ofertar ao aluno um panorama da educação no Brasil. Em seu conteúdo programático, ela busca abranger conteúdos relacionados à formação reflexiva do professor de português, à prática pedagógica, às tendências epistemológicas na formação do professor de língua portuguesa, aos objetivos do ensino de língua portuguesa, ao planejamento, à transposição didática.

Quando se propõe a fazer com que os alunos reflitam sobre o momento da transposição didática nas práticas de leitura, produção textual e análise linguística, a disciplina toma como alicerce a concepção interacionista de linguagem.



Os participantes desta pesquisa são a professora pesquisadora, a professora-formadora que, aqui, será referida também pelas iniciais MZ e dezoito alunos matriculados na disciplina. Desses alunos, cuja faixa etária compreendia de 20 a 31 anos, dois estavam cursando a disciplina pela segunda vez, por reprovação em avaliações ou por faltas. A seguir fornecemos mais alguns dados sobre eles.

### 3.3 Os sujeitos da pesquisa

Os sujeitos participantes diretamente da pesquisa são: a) a pesquisadora, aluna do Programa de Pós-graduação em Letras (Mestrado e Doutorado) da UEM. Entra em cena, para concluir o curso em nível de mestrado em Letras, na área de concentração Estudos Linguísticos, na linha de pesquisa ensino-aprendizagem de línguas, voltando-se para a formação de professores de língua portuguesa; b) a professora da disciplina, integrante do quadro de docentes efetivos da UEM desde 1990. Antes de seu ingresso na instituição, ela já havia atuado no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, onde se aposentou. Licenciada em Letras Português-Francês, com doutorado em Letras área de concentração Filologia e Linguística Portuguesa, e Pós-doutorado em Linguística Textual, atua também na Pós-graduação, desenvolvendo as linhas de pesquisa ensino-aprendizagem de línguas e formação de professores de língua portuguesa. A professora é responsável pela disciplina desde 2009, estando ativamente no processo formativo. Essa experiência abaliza-nos a inferir que ela conhece a realidade educacional e tem autonomia para problematizar o ensino de língua portuguesa que está se consolidando nos últimos anos; c) os alunos, professores em formação, colocam-se como o alvo para o qual todo o processo é preparado e encontra razão de ser. Daqueles frequentes, repisamos o fato de dois serem repetentes e os demais estarem em processo de formação segundo as previsões do projeto pedagógico.

### 3.4 O ambiente físico: descrição

A título de situacionalidade, já que não analisamos a interferência os aspectos físicos na formação do professor, esta seção descreve o ambiente espacial onde transcorriam as aulas.

A turma está alocada no bloco I-12, onde se encontra o curso de Pedagogia. A sala é cedida ao curso de Letras, por questões de espaço físico no bloco destinado ao curso de Letras. Trata-se de uma sala confortável, com poltronas adequadas à

acomodação dos alunos. Está equipada com quadro branco, *datashow*, cortinas, telão, sempre à disposição dos alunos e dos professores. O acesso pode ser feito pelas escadas amplas do prédio, já que está no piso superior, bem como por um elevador. A localização do bloco permite a locomoção dos sujeitos à parte administrativa, biblioteca, cantinas, setor de produção de cópias de textos.

Descrito o contexto físico-espacial, trazemos o cenário teórico que nos instigou a desenvolver a pesquisa e que, por isso, se dispõe como as suas bases teóricas.

## CAPÍTULO IV: BASES TEÓRICAS

As bases teóricas sustentadoras de uma pesquisa encontram credibilidade através do percurso histórico em que se estruturam. Desse percurso emergem reflexões que permitem àqueles que se envolvem na pesquisa estabelecer recortes sobre os quais se debruçam em busca de maior conhecimento.

### 4.1 Reflexões sobre o ensino de língua portuguesa no Brasil: caminhos trilhados

Refletir sobre o ensino de língua portuguesa no Brasil implica considerar as diversas fases pelas quais passou o processo educacional nas últimas décadas. Com o avanço da sociedade, surgiram novas necessidades educativas que, conseqüentemente, levaram a mudanças no processo de ensino.

Se tomarmos por base o que propõe Zanini (1999), veremos que nas últimas décadas foram três as leis que nortearam o ensino de língua portuguesa. Uma reflexão mais profunda sobre cada um desses momentos pode nos levar a compreender de que maneira as mudanças ocorridas nas orientações e diretrizes de ensino influenciaram a prática pedagógica nos últimos tempos; por isso, passamos a discorrer um pouco sobre elas.

A consolidação da Lei 4024/61, na década de 60, quando foi publicada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) enfocava um ensino voltado à transmissão de informações. Nessa época, acreditava-se que o indivíduo bem sucedido era aquele que dominava as informações. Em face disso, dever-se-ia, pois, transmitir conhecimentos diversificados aos sujeitos, cabendo a estes a tarefa de apreender os conteúdos que lhes eram dados.

Essa visão desconsiderava qualquer participação ativa do aluno no processo de aprendizagem, assim como a escolha dos conteúdos ignorava as necessidades educativas reais dos alunos. Centrado na metalinguagem, pura e simplesmente, o ensino de língua portuguesa nessa época era um conjunto de regras e de conceitos sobre a língua, que, tradicionalmente, deveriam ser dominados pelos falantes de português. Assim, o centro do ensino era a distinção entre o certo e o errado, este em detrimento daquele. O bom aluno era aquele que dominava os conceitos gramaticais e o bom professor aquele que detinha o conhecimento das normas gramaticais e sabia transmiti-lo aos alunos.

A respeito disso, Zanini (2009) expõe que

o objeto de ensino, nessa época, era a gramática descontextualizada do uso, centrada na unidade frasal da qual se absorviam conceitos generalizados para

as classes gramaticais e uma forma de construção sintática e significados relativamente estanques, sempre cravada na expressão dos grandes clássicos, de cujos textos eram retiradas frases que serviam de modelo para a observação da posição das palavras e suas funções na proposição. (p. 17)

Nesse mesmo viés, Perfeito (2005) explica que os objetivos do ensino de língua portuguesa eram conceituar, classificar, para, sobretudo, entender e seguir as prescrições em relação à concordância, à regência, à acentuação, à pontuação, ao uso ortográfico.

No que se refere à leitura e à produção textual, Perfeito (2005) explica que, nesse período, a leitura era vista como extração dos sentidos fixados pelo autor do texto ou por um leitor autorizado, ao passo que a produção textual era um produto de avaliação, por meio do qual era possível diagnosticar se o aluno sabia escrever “articulada e organizadamente”, utilizando-se das normas que lhe haviam sido repassadas.

Essa concepção tradicional de ensino, que se preocupava com a transmissão de conhecimentos sobre a estrutura da língua, embora seja muito criticada, teve e ainda tem a sua relevância. Conforme Zanini (1999), os professores de língua materna oriundos dessa formação têm um vasto conhecimento sobre as normas da língua materna, sua estrutura e sua história e, segundo ela, esse conhecimento é, até hoje, imprescindível a qualquer pessoa que pretenda ensinar língua materna. Tais reflexões apontam para o fato de que essa concepção de ensino não foi de todo negativa e que “não devemos - e nem podemos - acreditar que naquela fase isso não era bem recebido e que hoje isso ainda não seja importante” (ZANINI, 1999, p. 81).

A partir da implantação de uma nova Lei de Diretrizes e Bases, na década de 1970, a Lei 5692/71, o ensino passou a ser subsidiado mais fortemente pela concepção estruturalista de linguagem, voltada para o instrumentalismo, garantido pela reprodução de modelos, haja vista que os rápidos avanços da sociedade exigiam sujeitos “capazes de reproduzirem modelos de linguagem-padrão, a fim de acompanharem a velocidade do tempo e produzirem mais no campo de trabalho” (ZANINI, 1999, p. 83).

Ancorada na ideia de que o sujeito era capaz de internalizar o saber por meio de atividades de repetição, estímulo e resposta, a década dos modelos, assim denominada por Zanini (1999), levou a produção de livros didáticos a uma crescente, pois

os livros didáticos tornaram-se os grandes aliados dos professores, já que vinham com diversos e variados exercícios, aos quais os alunos respondiam no próprio livro e nos quais o professor, presenteado pelo livro do professor, já encontrava as respostas, aceitas com submissão, sem muito, ou talvez, sem nenhum questionamento ( p.82)

Nesse contexto, os textos eram analisados em suas estruturas e a redação era uma atividade que, além de rara, funcionava como um método de avaliar os conhecimentos gramaticais.

A Lei 5692/71, não diferentemente da Lei 4024/61, não instaurou um novo objeto de ensino de língua materna, que continuou sendo, pura e simplesmente, a gramática. O foco desse ensino permanecia na análise da forma e, portanto, só se diferenciava da concepção anterior a ela porque se debruçava sobre a repetição dos modelos que serviam para a construção de frases similares.

Essa década, que deveria representar uma nova era para o ensino de língua materna, acabou por ser uma era de conflitos. O professor – que nessa época já não era exclusivamente o detentor do saber a ser adquirido pelos alunos (também se baseava em modelos do livro didático) – e o aluno, que das aulas de conceitos memorizados de gramática passou a reproduzir modelos, acabaram por se tornarem sujeitos passivos, pois, com o aparecimento dos modelos, não cabiam questionamentos, apenas a instrumentalização das estruturas ditadas pelos manuais. Ao professor cabia a tarefa de cumprir com o programa estabelecido para a sua disciplina e ao aluno o papel de seguidor dos modelos.

Ao discorrer sobre isso, Zanini (1999) comenta que,

aí, percebeu-se que o conhecimento, tão cobrado anteriormente, havia se esvaziado, tanto no professor quanto no seu aluno. Não havia, nem mais o confronto dos dois sujeitos, já que não havia mais “saber”, não havia nem o detentor, nem o receptor. Havia, sim, o modelo e os seguidores dos modelos (p. 82)

Influenciado pelas correntes linguísticas que vinham se fortalecendo, nos anos 80, o ensino de língua materna tomou novos rumos. Com o aparente fim da década dos modelos, inúmeras discussões teóricas sobre o ensino-aprendizagem de língua materna ganharam força, buscando uma aproximação entre discurso científico e prática pedagógica.

Denominada por Zanini (1999) como a década dos discursos, essa época foi o “período mais rico em teorias sobre a língua, quer na sua descrição, quer nos questionamentos sobre as formas de melhorar o seu ensino”. (ZANINI, 1999, p. 82)

A partir daí percebeu-se que o estudo da língua sem contextualização, isto é, sem considerar os usos efetivamente feitos pelos falantes em cada situação comunicativa era um grande equívoco. Viu-se que o ensino de língua materna ia além do ensino de regras estruturais descontextualizadas e sem funcionalidade, levando-se à revisão dos paradigmas que se mantinham vivos no ensino-aprendizagem até aquele momento.

Com a implantação dos PCN's em 1997, as teorias orientadoras do ensino de língua materna trazem para o cerne do ensino o texto e não mais a gramática descontextualizada, levando o olhar para as regularidades e recursos expressivos da língua em situações concretizadas de interação social.

Para Rojo (2006), os PCN's representam um avanço para as políticas educacionais brasileiras e também para as políticas linguísticas. Para a autora, os PCNs, especialmente o de Língua Portuguesa, abrem caminhos para a superação do iletrismo e atuam em favor da cidadania crítica e consciente.

Com isso, ganhou força a visão de que a aula de português deveria propiciar a reflexão sobre os elementos da língua em cada contexto de uso e de que a sua finalidade maior seria o desenvolvimento das habilidades comunicativas dos alunos, para que eles pudessem agir autonomamente nas diversas situações de comunicação social. Assim, o professor deveria deixar de lado os modelos e construir sua prática a partir da realidade contextual e linguística de seus alunos. Nesse universo, o texto seria, então, o objeto de ensino por meio do qual seria possível refletir sobre a linguagem. Passou-se a crer que, por meio do contato com textos diversos que circulam socialmente, o aluno poderia conhecer mais sobre a língua. Leitura, análise linguística e produção escrita de enunciados diversos, nas diferentes esferas sociais, passaram a ser uma saída para superar o ensino até então voltado unicamente à metalinguagem.

A implantação da Lei 9394/96 trouxe novos ideais ao ensino-aprendizagem, haja vista que eles não se constituíam em grades de objetivos e conteúdos curriculares pré-fixados (ROJO, 2006), mas eram tidos como diretrizes que norteariam os currículos e seus conteúdos mínimos.

Essa nova perspectiva foi, de acordo com Rojo (2006) uma qualidade inovadora dos PCNs, se comparados a outros documentos oficiais já elaborados no território nacional; entretanto, implicava um grande esforço de reflexão para uma transposição didática.

Frente a essas novas concepções, a gramática como objeto de ensino foi perdendo o espaço privilegiado que tinha nas aulas de português. Os modelos não serviam mais, pois o ensino se configurava como um processo dialógico, interativo. Por meio dos PCNs, a concepção interacionista de linguagem foi apresentada oficialmente no Brasil e passou a conquistar espaço no campo das mais diversas discussões sobre o ensino-aprendizagem de línguas e, principalmente, de língua materna. Em meio às discussões sobre como deveria ser esse ensino interacionista, as práticas tradicionalistas

de ensino, que vinham se construindo há décadas foram recebendo cada vez mais críticas, face a conceitos que vinham surgindo.

As novas orientações curriculares propostas pelos PCNs ampliaram a visão da escola sobre a possibilidade e a necessidade de se promover um ensino interativo. Assim, alguns dos conceitos teóricos do Interacionismo passaram a ser vistos como aliados na prática de um ensino mais produtivo.

Para entender mais sobre essa filosofia que orientou os PCNs, passamos a discutir sobre a sua origem, de maneira a compreender seus fundamentos e sua influência nos estudos da linguagem e sua relação com o ensino de língua materna.

#### 4.2 A filosofia interacionista da linguagem

Os estudos do filósofo russo Mikhail Bakhtin sobre a linguagem datam da década de 1920. Conhecido por fazer oposição radical aos estudos da época, que tomavam o sistema linguístico sem relacioná-lo às situações de comunicação, Bakhtin (1992) via a língua como fruto da interação social; portanto, para ele, a fala está indissoluvelmente ligada às condições da comunicação que, por sua vez, estão sempre ligadas às estruturas sociais.

A concepção de linguagem fundamentalmente dialógica, proposta por Bakhtin (1992), orienta que, no processo de interação verbal, o nosso dizer ocorre sempre em resposta a outros enunciados e, nesse processo de interação, a fala está estritamente ligada às condições sociais que levam à sua produção. Nesse sentido, vemos que Bakhtin (1992) tem seu fundamento na ideia de que a construção do discurso, tanto falado quanto escrito, é perpassada por questões ideológicas.

Opondo-se a teorias linguísticas que concebiam a língua como um sistema abstrato de formas linguísticas ou como uma expressão da consciência individual, o interacionismo bakhtiniano exprime que a enunciação é produto da interação entre sujeitos socialmente organizados, pois, é sempre socialmente dirigida e tem seu fundamento na situação social imediata. A partir dessas considerações, vemos que Bakhtin considera ambos os participantes da comunicação discursiva (locutor e interlocutor) sujeitos ativos.

Na abordagem bakhtiniana, os participantes da enunciação possuem a capacidade de compreender e de responder aos enunciados manifestados na situação comunicativa. Essa capacidade é chamada de responsividade ativa, segundo a qual aos sujeitos é dada a possibilidade de alternância de papéis, isto é, a passagem de locutor a interlocutor ao longo da atividade comunicativa.

Nessa comunicação discursiva, na qual o enunciado “é um elo na cadeia dos atos da fala e não pode ser separado dos elos precedentes e subsequentes” (BAKHTIN, 2003, p. 301) o outro é a medida, aquele para quem o enunciado é construído, é a condição necessária para que a atividade enunciativa exista, haja vista que o enunciado é construído com ele e para ele, e nele o enunciado deve gerar atitudes responsivas.

O contexto extraverbal corresponde ao contexto social que rege a produção e a compreensão do discurso verbal, ou seja, à situação pragmática extraverbal. Em suma, nesse contexto extraverbal, estão incluídos fatores como: o conhecimento que o falante tem do outro (interlocutor), para que saiba como deve conduzir o discurso; o conhecimento que o falante tem de si mesmo, uma vez que é necessário que cada um saiba o seu lugar social no momento da enunciação, a fim de que possa elaborar um discurso condizente à posição que assume; o momento e o ambiente onde se produz o discurso (horizonte espacial) devem ser comuns aos interlocutores; a situação enunciativa deve ser conhecida pelos interlocutores, pois eles devem saber sobre o que está sendo dito, por que está sendo dito, entre outros aspectos. Somente a partir da familiaridade com esses fatores é que o interlocutor poderá atribuir significação aos enunciados.

A compreensão dos fatores que envolvem a situação comunicativa, por parte dos sujeitos dela participantes, é determinante para a compreensão do discurso do outro, e é este entendimento que possibilitará ao interlocutor agir ativamente diante do discurso alheio. Nessa cadeia dialógica, a língua não é individual, mas social; portanto, quaisquer atividades que se façam com a linguagem – inclusive o ensino - deveriam considerar o outro, numa atividade interativa.



### 4.3 O Interacionismo e o ensino de língua materna

Investigações na área da Língua Aplicada, cujos respaldos estão na abordagem interacionista, têm enfatizado o papel do professor nos eventos de interação em sala de aula. Embora muito se tenha dito acerca disso, sabemos que a realidade vista em sala, por vezes, é diferente daquela proposta pelos documentos oficiais que embasam as práticas de ensino de língua materna (por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) e as Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Paraná (DCE's) que estão orientados pela perspectiva interacionista proposta por Bakhtin) segundo os quais, o professor deve atuar como mediador na interação entre o aluno e o texto, que passa a ser a unidade do ensino de línguas.

Nesse âmbito, é possível afirmar que práticas de ensino dadas fora da base teórica que lhes subjazem não são uma expressão de má vontade do professor; antes, refletem problemas de formação, no contexto da transposição das teorias aprendidas em práticas didáticas eficazes. Assim, os professores em formação acabam por aprender acerca do que devem fazer em sala, mas não sabem como fazer. Sobre essa questão, Kleiman (2001) explica que

os resultados da pesquisa em Língua Aplicada nos obrigam a reexaminar uma questão relevante para a formação do professor, também fundamental para o ensino de língua materna (mas sem grande expressão na nossa área) qual seja, a da interface entre produção teórica sobre a língua e os conteúdos a serem didatizados. ( p. 21)

No contexto da teoria bakhtiniana, vemos que muitos desses conceitos, embora conhecidos pelos professores, ainda não são assimilados na elaboração do material didático, o que resulta na elaboração de atividades escolares sem grande significação. Em suma, a maioria das atividades com leitura acaba por se restringir a decodificação e cópia, sem considerar a possibilidade de manutenção de diálogo com o texto ou a importância dos processos inferenciais na construção de sentido, enquanto que as atividades de produção escrita feitas na escola têm revelado a falta de familiaridade dos alunos com a língua escrita. Acerca disso, Kleiman (2004) considera que,

de fato, tem se tornado lugar comum entre os professores declarar a adoção de enfoques interacionistas para o ensino de língua oral e escrita. Entretanto, a explicitação dos fundamentos linguísticos, sociais, pedagógicos desses enfoques, é muitas vezes uma tarefa que o professor parece não exercer (p. 18)

Embora existam muitas perspectivas de mudança no âmbito do trabalho desenvolvido em sala de aula, conforme Kleiman (2004), o método tradicionalista de

ensino não está completamente fora de sala de aula e isso ocorre porque os professores sentem insegurança quanto à adoção de novos rumos para o seu trabalho e optam pelo ensino que eles dominam, construído a partir de modelos do ensino tradicional que vivenciaram.

Da mesma forma, os professores em formação, percebemos que, embora tenham o conhecimento teórico necessário para a elaboração de material didático consistente, ainda encontram dificuldades quanto à assimilação dos conteúdos estudados quando se trata de contribuir para a prática pedagógica mais adequada ao conteúdo estudado em sala de aula.

Orientados pela filosofia interacionista da linguagem no Brasil, os PCNs merecem a atenção da academia, a qual passou a preocupar-se com a formação de professores capazes de interagir com seus alunos por meio da linguagem, atentando para a necessidade de eles compreenderem que a língua é um processo de interação entre sujeitos socialmente constituídos e, portanto, passível de transformações e mudanças, já que são diversos os falantes e diversos os meios de utilizar a linguagem na sociedade.

Com essa nova tarefa, a instituição formadora passou à pesquisa e à produção de conhecimentos que sustentassem o ensino de língua portuguesa pautado nessa nova concepção de linguagem, utilizando-se de um vasto conjunto de construtos teóricos originados pela ciência linguística. A partir de então, novos rumos foram dados às pesquisas sobre o ensino-aprendizagem de línguas, conseqüentemente sobre a prática de formação do professor de língua portuguesa.

#### 4.4 Ensino de língua portuguesa: o texto como a unidade e o objeto de ensino

Assumir que a língua é um meio de interação entre sujeitos implica fazer da aula de português um momento de reflexão sobre os usos que, efetivamente, fazemos da linguagem. O professor precisa, pois, desconstruir os conceitos tradicionalistas de ensino que ele tem solidificados em sua prática.

Considerando que, para o interacionismo, o texto (enunciado) é o lugar de interação, já que é por meio dele que realizamos a linguagem, a unidade e o objeto de ensino da aula de português deve ser o texto e não a gramática.

A Gramática Tradicional – objeto de ensino de muitas aulas de português, oficialmente determinado – nas décadas de 1960 a 1980, foi e ainda é alvo de inúmeras críticas advindas de teóricos da Linguística Aplicada e da Sociolinguística. Isso porque dentre os diversos problemas nela apontados, o mais grave de todos é o fato de que seu

foco de interesse é extremamente restrito (BAGNO, 2007). Ela se limita ao estudo da frase.

Conforme Antunes (2003), a língua é uma prática social que acontece entre duas ou mais pessoas, com alguma finalidade, num contexto específico e sob a forma de um texto mais ou menos formal, desse ou daquele gênero, que, em sala de aula deve servir apenas para ilustrar uma noção gramatical, entretanto, esta não deve ser o foco de estudo do texto. Nesse caminho, “o texto é que vai conduzindo nossa análise e em função dele vamos recorrendo às determinações gramaticais, aos sentidos das palavras, ao conhecimento que temos da experiência, enfim”. (ANTUNES, 2003, p. 110).

A implantação dos PCNs nas escolas trouxe muita controvérsia sobre a concepção de texto. Quando os PCNs afirmam que o estudo da língua deve ser feito por meio de textos, muitos chegam a acreditar que eles se refiram somente a textos literários, levando professores a crer que o estudo de textos seria a análise estrutural dessas manifestações de linguagem formal e escrita (ANTUNES, 2003), saindo, portanto, da frase isolada com extensão menor e indo para um conjunto maior e já acabado. Isso pouco muda na postura do professor face ao ensino, uma vez que o objeto continua sendo a gramática e não o texto na sua mobilização, ou seja, na sua produção, na qual os participantes – produtor e leitor – são responsáveis pela construção dos sentidos, o que permite sentir o texto e as suas regularidades, prática necessária para a formação de um sujeito autônomo na interação pela linguagem.

Antunes (2003) postula que, se não descobrimos o texto e suas regularidades, não descobrimos a língua em sua dimensão funcional e interativa; por isso, o ensino de português proposto pelos PCNs não pressupõe apenas a escolha de determinado texto para ser “o objeto da aula de Português”; antes, pressupõe a existência de interlocução, interação, estratégias de leitura, para que, depois, possam ser compreendidas as funções expressas pelas regularidades no contexto de uso.

Ao dizermos que o texto é a unidade e o objeto de ensino de português, propomos a crença de que toda regularidade formal expressa no texto deve ser analisada em relação à função que assume em determinada situação de enunciação, ou seja, à finalidade do autor no texto, auxiliando na compreensão do sentido previsto pelo autor no momento em que construiu o texto. Portanto, por ser o nosso objeto de ensino, um “produto” de uma atividade interativa, devemos ter em mente que ele possui variedades, mudanças e finalidades distintas, dependendo da situação social em que ele foi construído.

As contribuições da filosofia de Bakhtin refletem no ensino, quando, ao discorrer sobre a teoria de gêneros do discurso, o filósofo russo passou a considerar os diversos modos de organização do discurso, voltando o olhar para as práticas sócio-discursivas efetivas, ou seja, para os enunciados criados em situações reais de comunicação.

A concepção bakhtiniana prevê que o uso da língua se dá em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos participantes de uma ou outra esfera humana; desse modo, os enunciados sempre refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo.

Denominados por Bakhtin (1992) de gêneros do discurso, esses enunciados são divididos em duas categorias: os gêneros primários (simples) e secundários (complexos). Os gêneros primários se referem às circunstâncias cotidianas nas quais uma comunicação é realizada. Na categoria de gêneros denominada secundária, estão agrupados aqueles que aparecem em circunstâncias de comunicação mais complexas, como por exemplo, discursos científicos ou mesmo um romance.

Com a teoria dos gêneros do discurso, as práticas de ensino focadas no estudo das tipologias textuais (narração, descrição e dissertação) foram colocadas em xeque. Isso se deu porque essas práticas educativas, por elas mesmas, não contemplavam as situações social e ideológica que envolvem o discurso. Em contrapartida, os gêneros do discurso são produto da enunciação viva, concreta; por isso não podem ser separados das relações sociais que os originaram.

Nesse caminho, a concepção interacionista de linguagem prevê um ensino de língua portuguesa que toma como ponto de partida os diversos textos que circulam socialmente, isto é, os gêneros do discurso, que compreendem enunciados reais concretizados na interação.

#### 4.5 Análise linguística e gramática: o que ensinar?

Discussões importantes sobre gramática e seu ensino surgiram, no Brasil, a partir de Neves (2004), Possenti (1996) Travaglia (2006, 2010), Assis e Decat (2009), Bagno (2007), Antunes (2003).

Para Neves (2004) a conceituação de gramática pode ir desde a ideia de um “mecanismo geral que organiza as línguas” até a ideia de gramática como disciplina, e, neste caso não se pode ficar num conceito único, sendo necessária uma incursão de múltiplas noções, já que são múltiplos os “tipos de lições” que uma gramática pode fornecer.

De acordo com Possenti (1996), a noção de gramática é controvertida, visto que nem todos que se dedicam ao estudo desse aspecto das línguas o definem da mesma maneira. Na mesma direção, Travaglia (2006) assume um ensino plural de gramática, já que cada situação interlocutiva, ao evidenciar certas regularidades, mobiliza e define um conceito de gramática.

Neves (2004) propõe que há cinco modelos de gramática: o *modelo normativo* puro, no qual a gramática é vista como um conjunto de regras que o usuário deve aprender para falar e escrever corretamente a língua, visão que traz o ensino da gramática como fim e não como meio; o *modelo descritivo* ou expositivo, no qual a gramática é entendida como um conjunto que descreve os fatos de uma dada língua, necessário para compreender as regularidades que a organizam; o *modelo estruturalista*, no qual a gramática é concebida como descrição das formas e estruturas de uma língua, revelado de forma mais petrificada, já que se ancora nas estruturas frasais, fragmentadas; o *modelo gerativo*, no qual a gramática é vista como o sistema de regras que o falante aciona intuitivamente ao falar ou entender sua língua, apontando para a criatividade ou competências do falante.

Em meio a tantos modelos e definições, ao trazer a gramática para o contexto de ensino-aprendizagem, Assis e Decat (2009) afirmam que é necessário deixar de lado o conceito tradicional de gramática como um conjunto de regras de cunho somente prescritivista e adotar um conceito de gramática que considere, de fato, as regularidades da língua, construídas em práticas sociais de uso da língua(gem). Assim, ensinar gramática envolveria uma atividade de natureza reflexiva, em que o aluno percebesse a importância da escolha dos recursos linguísticos disponíveis nas gramáticas, a fim de atender às condições de produção do texto.

Esse estudo reflexivo do texto, no qual a gramática já não é o fim, centro das atenções, tem feito com que muitos professores não reconheçam se é ou não é para ensinar metalinguagem, tampouco tenham segurança sobre como ensiná-la.

A respeito disso, Bagno (2007) comenta que

a todo momento me perguntam: “É ou não é para ensinar gramática?”, a resposta é: se for para ensinar gramática como mera repetição da doutrina tradicional definitivamente não é para ensinar gramática. Se for para ensinar gramática como decoreba de nomenclatura sem nenhum objetivo claro e como análise sintática de frases descontextualizadas, definitivamente não é para ensinar gramática. Mas se por gramática entendemos o estudo sem preconceitos do funcionamento da língua, do modo como o ser humano é capaz de produzir linguagem e interagir por meio dela, através de textos falados e escritos portadores de um discurso, então, definitivamente é para ensinar gramática, sim. ( p. 70)

As palavras de Bagno (2007) nesse contexto vêm reforçar uma tese já muito discutida entre linguistas: a de que o ensino de metalinguagem proposto pelo professor em sala está estritamente ligado à concepção que ele tem de linguagem e ao sentido que ele atribui ao termo “gramática”, ou seja, descontextualizando-o da variação de seu uso. Desse modo, ao falar de um ensino sem preconceitos, o autor remete ao estudo descritivo dos fatos da língua, isto é, à análise do uso da linguagem que ocorre efetivamente nas interações sociais, não somente à norma padrão considerada na gramática normativa. Considera-se, pois, a funcionalidade da língua.

À luz dessa concepção o ensino de gramática tende a ser ressignificado e já começa a ceder espaço à análise linguística de textos.

Perfeito (2005) compreende a análise linguística como

o processo reflexivo (epilinguístico) dos sujeitos-aprendizes, em relação à movimentação de recursos textuais, lexicais e gramaticais, no que tange ao contexto de produção e aos gêneros veiculados, no processo de leitura, de construção e de reescrita textuais (mediado pelo professor (p. 60)

Nesse processo reflexivo, a descrição dos diferentes usos que os falantes fazem da língua, como também das funções desempenhadas pelos elementos linguísticos em situações enunciativas concretas, faz emergir a concepção interacionista no trabalho com a gramática. Nesse contexto, o trabalho realizado em sala deve estar voltado ao reconhecimento de que há inúmeras variedades linguísticas sendo usadas pelos falantes e, portanto, elas não devem ser desconsideradas, já que fazem parte do processo de mudança pelo qual a língua passa há décadas – decorrente, inclusive, dos usos que o falante faz dela.

Por outro lado, a escola não pode criar no aluno a falsa noção de que falar ou escrever não tem nada a ver com gramática; muito pelo contrário, deve instigá-lo ao domínio da língua padrão, a fim de que aja de modo eficiente quando lhe for solicitado o uso da linguagem formal. Mesmo porque, ao reconhecer as regularidades, o sujeito absorve uma instrumentalização que valoriza o seu conhecimento, concebendo que

a língua ainda é, e provavelmente continuará sendo por muito tempo, de importância fundamental, numa extensão muito grande, para que a comunicação entre os homens, com todas as consequências advindas dessa comunicação, se faça de maneira eficiente, competente”. (TRAVAGLIA, 2006. p 23)

A importância da língua para uma comunicação eficiente e competente entre os homens leva-nos a repensar o papel do professor de língua portuguesa no processo

ensino-aprendizagem: a ele cabe a tarefa inquestionável de contribuir para uma educação linguística, que compreende

o conjunto de atividades de ensino-aprendizagem, formais ou informais, que levam uma pessoa a conhecer o maior número possível de recursos da sua língua e a ser capaz de usar tais recursos de maneira adequada para produzir textos a serem usados em situações específicas de interação comunicativa para produzir efeito(s) de sentido pretendido(s). (TRAVAGLIA, 2006, p. 26)

Ancorados na ideia de que um dos objetivos de um trabalho com a língua portuguesa deve ser o de apresentar uma abordagem em que a gramática encontre seu lugar no discurso, Hintze e Antonio (2010) afirmam que muitos professores insistem no ensino de gramática normativa mesmo sabendo que ele não é adequado para dar conta de outra variedade da língua que não seja a variedade culta. E, de modo a aumentar ainda mais o prestígio que variedade culta já tem, o professor “corrige” a fala do aluno, pois, o que foge à regra é visto como “erro”.

Segundo Travaglia (2006), o erro linguístico não existe; o que há, na verdade é a inadequação da variedade linguística utilizada em uma determinada situação de interação comunicativa, por não haver o atendimento às normas sociais de uso da língua, ou inadequação do uso de um determinado recurso linguístico para consecução de uma determinada intenção comunicativa que poderia ser melhor alcançada se o falante tivesse usado outro recurso.

A preocupação dos professores quanto ao ensino das regras gramaticais para o “falar e escrever melhor” ligados ao sucesso na vida prática foi evidenciada por Neves (2004). Os resultados da pesquisa apontaram para o fato de que dentre as finalidades atribuídas pelos professores ao ensino da gramática estão: a obtenção de aprovação em concursos, o conhecimento da língua padrão/norma culta para expressar-se bem e ser bem sucedido na vida, a expressão de maneira correta e a aceitação na sociedade. Essa discussão faz emergir outra questão ainda mais instigante: que objetivos têm orientado os professores na prática do ensino de língua portuguesa?

#### 4.6 Objetivos do ensino de língua portuguesa

Para pensarmos os objetivos de ensino de língua portuguesa, refletimos sobre a fala que perpassa o texto dos PCNs (1997).

Atentando para a interação professor-aluno por meio da linguagem e para a reflexão sobre os usos linguísticos, a proposta dos PCN's trouxe à roda de discussões a ideia de que o aluno só poderá construir seu conhecimento e ampliar sua capacidade comunicativa, se tiver contato com enunciados efetivamente produzidos nas interações sociais:

espera-se que o aluno amplie o domínio ativo do discurso nas diversas situações comunicativas, sobretudo nas instâncias públicas de uso da linguagem, de modo a possibilitar sua inserção efetiva no mundo da escrita, ampliando suas possibilidades de participação social no exercício da cidadania (BRASIL, 1997 p. 32).

Orientados por uma abordagem segundo a qual o ensino-aprendizagem deve favorecer o aluno à construção progressiva de saberes sobre os textos que circulam socialmente, os PCN's partem do pressuposto de que “os sujeitos se apropriam dos conteúdos, transformando-os em conhecimento próprio, por meio da ação sobre eles mediada pela interação com o outro” (BRASIL, 1997. p. 33). Sob essa perspectiva, propõem que, quando na sala de aula o aluno interage com textos com os quais convive fora da escola, a relação que ele faz com os conteúdos disciplinares e sua vivência se torna mais significativa.

No âmbito dessas discussões, à escola, cabe

organizar um conjunto de atividades que possibilitem ao aluno desenvolver o domínio da expressão oral e escrita em situações de uso público da linguagem, levando em conta a situação de produção social e material do texto (lugar social do locutor em relação ao(s) destinatário(s); destinatário(s) e seu lugar social; finalidade ou intenção do autor; tempo e lugar material da produção e do suporte) e selecionar, a partir disso, os gêneros adequados para a produção do texto, operando sobre as dimensões pragmática, semântica e gramatical (BRASIL, 1997, p. 49)

Os objetivos do ensino de língua portuguesa, propostos nos PCN's, atentam para o que realmente os alunos de fato precisam, não apenas para o domínio da gramática, mas para uma competência discursiva que permita ao aluno falar, escutar, ler e escrever nas diversas situações de interação.

Ao permitir que o aluno fale, escute, leia e escreva em situações reais de uso, os PCN's traçam o objetivo geral, listando uma série de habilidades que são desenvolvidas por meio da metodologia uso – reflexão – uso:



utilizar a linguagem na escuta e produção de textos orais e na leitura e produção de textos escritos; utilizar a linguagem para estruturar a experiência e explicar a realidade; analisar criticamente os diferentes discursos, inclusive o próprio, desenvolvendo a capacidade de avaliação dos textos: conhecer e valorizar as diferentes variedades do Português, procurando combater o preconceito linguístico; reconhecer e valorizar a linguagem de seu grupo social como instrumento adequado e eficiente; usar os conhecimentos adquiridos por meio da prática de análise linguística para expandir sua capacidade de monitoração das possibilidades de uso da linguagem (BRASIL, 1997. p.32 e 33)

Nessa passagem, o texto dos PCNs reforça a necessidade do desenvolvimento de habilidades que norteiam os objetivos específicos das aulas de Língua Portuguesa, sempre considerando o uso – a reflexão – o uso.

Nesse panorama, o Estado tem autonomia para criar suas diretrizes a fim de adequar-se às necessidades específicas de sua região sem, entretanto esquecer do contexto nacional. Por isso, os objetivos são traçados em nosso Estado, segundo as Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Paraná – DCEs/PR.

#### 4.7 As Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Paraná

As DCE's, implantadas no Paraná, no ano de 2007, surgiram com o objetivo de promover uma reflexão sistematizada dos professores sobre a prática educativa. Fundamentado nos conceitos de conhecimento, conteúdos escolares, interdisciplinaridade, contextualização e avaliação, o documento foi construído para apresentar aos professores e educadores os fundamentos teórico-metodológicos e os conteúdos estruturantes que devem organizar o trabalho docente.

Assim como os PCNs, as Diretrizes de Língua Portuguesa também se orientam por uma abordagem interacionista. Entretanto, apresentam na íntegra alguns conceitos teóricos elaborados na teoria bakhtiniana, o que não acontece nos PCN's.

Bem delineados, os objetivos de se ensinar língua portuguesa são retomados ao longo das Diretrizes e confluem em “proporcionar ao aluno a oportunidade de aprimoramento de sua competência linguística, de forma a garantir uma inserção ativa e crítica na sociedade” (PARANÁ, 2007 p.38). Nesse viés, as aulas de língua materna devem ser o momento ideal para o aluno desenvolver as práticas de linguagem que lhe possibilitem interagir nas mais diversas situações de uso da língua.

Partindo do pressuposto de que o ensino-aprendizagem de língua portuguesa deve aprimorar os conhecimentos linguísticos e discursivos dos alunos para que eles tenham condições de interagir com esses discursos (PARANÁ, 2007, p. 50), as DCEs

sustentam que o ensino que toma como unidade o texto requer que se considerem os aspectos sociais e históricos em que o sujeito autor está inserido, bem como o contexto de produção do enunciado.

Ao afirmar que “a escola não pode agir como se a escrita fosse a língua” (p. 55), as DCE’s defendem que a ação pedagógica referente à linguagem deve pautar-se na interlocução, priorizando as práticas sociais.

De modo semelhante ao que fazem os PCN’s, as DCE’s listam alguns dos principais objetivos da disciplina de Língua Portuguesa tais como: possibilitar que o aluno empregue a língua oral e saiba adequá-la a cada contexto e interlocutor; desenvolver o uso da língua escrita pelos alunos em situações discursivas diversas; analisar textos produzidos, lidos e ouvidos; aprofundar a capacidade crítica e a sensibilidade estética dos alunos por meio da leitura de textos literários; aprimorar o conhecimento linguístico dos alunos de maneira que eles tenham acesso a diversas ferramentas de expressão e compreensão de processos discursivos.

Essas considerações nos permitem ver que, por estarem sustentadas pela filosofia bakhtiniana e as concepções de língua e de linguagem dela decorrentes, assim como os PCN’s, as DCE’s elencam objetivos que fortalecem a concepção de linguagem interacionista nas aulas de língua portuguesa, em prol de um ensino com mais significação, que articule as habilidades de leitura, fala, escrita e reflexão.

#### 4.8 A prática de leitura, de análise linguística e de produção textual

Se considerarmos que o ensino-aprendizagem de língua portuguesa não deve perder de vista a educação linguística em sala de aula, devemos organizar transposições didáticas que contemplem os eixos uso-reflexão-uso, em que se pauta a organização curricular dos conteúdos de Língua Portuguesa.

Essas transposições, por sua vez, devem se organizar considerando as variáveis do processo ensino-aprendizagem: a) professor, mediador do processo, deve atentar para os vínculos a serem estabelecidos entre aluno – objeto de conhecimento – professor, de modo a estabelecer relações importantes para o sucesso do ensino-aprendizagem; b) aluno, o interlocutor, portador de um conhecimento prévio que não pode ser descartado e de necessidades a serem atendidas; c) objeto de conhecimento – o texto, objeto de reflexão; d) circunstâncias em que se desencadeará o processo, a fim de adequar as instruções verbais, a dosagem e oportunidade de oferta das informações, suas relações e atitudes, sempre valorizando as várias formas de falar e de escrever, tornando significativas as normas que regem a língua materna, no caso, a portuguesa.

#### 4.8.1 Leitura

Guedes (2006) evidenciou em estudos sobre leitura e ensino que o repertório de leitura dos professores é limitado e os leva a reproduzir mecanicamente sempre as mesmas indicações e práticas de leitura a seus alunos. Assim, para o ensino e dinamização da leitura escolar, o trabalho do professor é um fator relevante, isso porque, sem um professor que – além de se posicionar como um leitor assíduo, crítico e competente – entenda a complexidade do ato de ler, as atividades de produção de leitura perdem a validade.

Em seus estudos sobre leitura, Silva (2002) postula que a compreensão do ato de ler deve partir da ideia de que a leitura ultrapassa a decodificação, a sonorização de um símbolo escrito, visto que ler é mais do que operar uma decodificação de palavras e de frases, é a participação do leitor nas representações do autor e, a partir de suas próprias representações, a construção progressiva de sentido para aquilo que se lê. Segundo Silva (2002, p.12), “a leitura na escola tem sido um movimento mecanizado e sincronizado, executado da mesma maneira de ano para ano e, quase sempre, teatralizado, os alunos são atores, que apenas fingem ler, para contentar a instituição”.

Sob esse mesmo enfoque, Menegassi (2010, p. 68) afirma que “o trabalho criativo com a leitura acaba sendo relegado, pelos professores, a simples cópias de partes do texto lido, que servem para responder a perguntas certas, com direcionamento do sentido do texto, sem a preocupação necessária com a formação e o desenvolvimento do leitor”. Desse modo, podemos dizer que a falta de conhecimento do professor em relação às questões que envolvem o processo de leitura vem comprometendo a formação de leitores críticos.

Sabendo-se que, na perspectiva de Kleiman (2004, p. 39), “a leitura é considerada um processo interativo, no sentido de que os diversos conhecimentos do leitor interagem em todo momento com o que vem da página para chegar à compreensão”, vemos que, embora os professores declarem ter adotado os enfoques interacionistas em sua prática pedagógica, muitos parecem não conseguir inseri-los em seu trabalho com a leitura. Isso pode ser identificado nos próprios exercícios de compreensão aplicados em sala, reduzidos quase sempre à manipulação mecanicista de sequências, a questões que não auxiliam na produção de sentidos e na construção de inferências.

De acordo com Silva (2002), as atividades de cópia, paráfrase e memorização formam o tripé que sustenta o ensino de leitura conhecido e utilizado no espaço escolar,

e, ao ser institucionalizado, o ensino de leitura perdeu sua naturalidade, caiu na esfera dos reducionismos e, de certo modo, transformou-se numa estafante rotina. Sob esse ponto de vista, “não mais se lê para melhor compreender a vida, mas para cumprir os artificialismos e pretextos impostos pela escola: treinamento da língua “cultura”, análises gramaticais, apregoação de valores, exercícios de compreensão e interpretação, obtenção de nota” (SILVA, 2002, p. 14). Com isso, a interação entre os textos e os leitores acabou por ser distorcida, desviando-se de seu propósito: a promoção da reflexão, da discussão e a produção de novos significados.

Como vemos em Menegassi (1995), a leitura é um processo que pode ser dividido em quatro etapas, as quais estão inter-relacionadas: a decodificação, a compreensão, a interpretação e a retenção. Nesses aspectos, para se compreender um texto é necessário decodificá-lo, assim como, para que haja a interpretação é necessária a compreensão e, por fim, para reter, ou seja, absorver as informações contidas no texto é preciso interpretá-lo. Com base nisso, percebemos que a leitura é um processo que ocorre em etapas, as quais estão entrelaçadas para formar o todo. Portanto, ler não é somente decodificar, não é apenas a compreensão ou a interpretação, visto que nenhuma das fases pode existir sem a outra.

Acerca do ato de ler, Dell’Isola (1996) propõe três enfoques possíveis: a leitura como habilidade fundante do ser humano (a leitura é uma habilidade que inaugura o indivíduo como ser humano); a leitura como prática social (as marcas individuais e as determinadas pelo lugar social de onde provém o sujeito estarão presentes tanto na produção quanto na leitura); a leitura como ato de co-produção do texto (a leitura ocorre ao desencadear-se o processo criativo em que sujeito e linguagem interagem permanentemente, uma vez que o texto não está acabado, não é produto, antes, dispositivo de produção). Sob a perspectiva que toma a leitura co-produtiva como a base do ensino de leitura, visto que ela decorre de um processo interacional, podemos afirmar que somente a partir da interação entre sujeito e linguagem o leitor pode preencher as lacunas deixadas pelo texto e, portanto, tornar-se coprodutor do texto.

Considerando-se o que propõem as DCE’s (2007), e, embasados em teorias que defendem a leitura como um ato dialógico, interlocutivo, que envolve demandas sociais, históricas, políticas, econômicas e ideológicas, podemos dizer que, ao ler, o indivíduo busca suas experiências, seus conhecimentos prévios, sua formação familiar, religiosa, cultural, o que configura a leitura um ato individual. Desse modo, se faz necessário que o professor, ao promover a leitura em sala de aula, tenha em mente fatores como: os

conhecimentos de mundo do aluno, os interlocutores envolvidos, o conhecimento da situação comunicativa, os gêneros discursivos e suas esferas e o suporte textual.

Para promover uma leitura significativa em sala de aula, o professor deve fornecer condições para que o aluno perceba seu papel na interação com o texto, permitindo que o estudante passe de aluno – que realiza leitura para atender à solicitação do professor – a leitor crítico, propiciando oportunidades de o estudante reconhecer-se enquanto sujeito social, que possui uma visão de mundo, apto a estabelecer relações que venham aceitar ou refutar os valores presentes em um texto. Nesses aspectos, o texto deixaria de ser entendido apenas como um objeto passível de decodificação, mas como uma estrutura possível de significação, que carrega consigo uma visão de mundo, que pode gerar conhecimentos e possui uma ação transformadora do sujeito-leitor, neste caso, o aluno.

A leitura vista assim como uma possibilidade de o sujeito se reconhecer socialmente e de agir criticamente propõe-se a ser ensinada de forma a instigar o aluno a construir representações, favoráveis ou contrárias, a partir daquilo que lê, não estando ele, o leitor, passivo diante do texto.

#### 4.8.2 Análise linguística

Ancoramo-nos na ideia de que análise linguística de textos se configura um meio de reflexão sobre o enunciado, sobre as condições sociais que levam à sua produção, relacionando-as às finalidades discursivas, isto é ao contexto de interação. Defendendo a importância das atividades interativas na prática de análise linguística, Geraldi (1993 p. 89) afirma que “criadas as condições para atividades interativas efetivas em sala de aula, quer pela produção de textos, quer pela leitura de textos, é no interior destas e a partir destas que a análise linguística se dá”.

Geraldi (1993) estabelece duas atividades distintas que compõem a prática de análise linguística. A primeira delas refere-se à reflexão sobre o uso dos recursos expressivos em relação ao contexto em que foram produzidos. A segunda, à reflexão sobre os recursos expressivos “que levam à construção de noções com as quais se torna possível categorizar tais recursos” (p.190). Tais atividades são denominadas epilinguísticas e metalinguísticas, respectivamente.

Ao promover essa distinção, Geraldi (1993) busca evidenciar que, na análise linguística de textos, as atividades metalinguísticas só terão sentido no âmbito da reflexão que emerge a partir das atividades epilinguísticas.

Perfeito e Ritter (2009) defendem que, na análise linguística, a gramática seja abordada contextualizadamente em dois momentos. O primeiro momento deve ocorrer com a mobilização dos recursos linguístico-expressivos na coprodução de sentidos, ou seja, durante o processo de leitura. No momento da produção escrita (ou reescrita), ocasião em que devem ser levantados aspectos referentes à produção coerente, em relação ao gênero discursivo trabalhado por meio da abordagem de aspectos formais. As autoras defendem essa ideia por acreditarem que “nos dois momentos, há de se considerar as marcas linguísticas (do *gênero*) e enunciativas (do sujeito-autor), de acordo com o arranjo composicional e com o contexto de produção” (PERFEITO e RITTER, 2009, p. 5).

Segundo as DCEs (2008) na prática de análise linguística os elementos usados nos diferentes gêneros precisam ser avaliados sob uma prática reflexiva e contextualizada que lhes possibilite compreender esses elementos no interior do texto. Complementar às atividades de leitura, oralidade e escrita, a análise linguística faz parte do letramento escolar, e se detém na compreensão do funcionamento dos elementos na língua.

Na análise linguística, o professor tem o papel de instigar, no aluno, a compreensão das semelhanças e diferenças dos textos orais e escritos, dependendo do gênero, do contexto de uso, e da situação de interação. Além disso, a percepção da multiplicidade de usos e funções da língua também deve ser uma preocupação da análise linguística.

Assim como propõe Antunes (2003), entendemos que é apenas no domínio do texto que as regularidades gramaticais encontram inteira relevância e aplicabilidade, por isso, justificamos a importância de se promover um ensino que tenha na análise linguística uma ferramenta para a reflexão e para a compreensão dos fenômenos da língua nas práticas sociais.

#### 4.8.3 Produção textual

A produção escrita no sentido bakhtiniano sob o qual a tomamos implica dialogia. Partindo da ideia de que o processo de produção textual prevê a participação ativa de todos os envolvidos na interação, concordamos com Zanini (2010 p. 20) quando afirma que “a escrita acontece segundo um processo em que o autor se envolve num contínuo refazer-se, elaborando o seu conhecimento de mundo, de língua e de si mesmo”.

Nesse processo que constitui a escrita há uma troca de papéis em que o autor deve colocar-se na posição de leitor, distanciado, ao passo que deve expressar-se de modo a fazer com que o seu interlocutor se coloque na posição de autor e compreenda as suas intenções. Segundo Garcez (1998) é por meio do exercício de troca de papéis que autor e

leitor aprofundam seu conhecimento sobre o funcionamento do texto e sobre os aspectos que devem levar em consideração no processo enunciativo e interpretativo.

Fundamentada nos pressupostos do dialogismo bakhtiniano, Garcez (1998) trouxe à discussão a importância do *outro* - interlocutor - na construção de habilidades e procedimentos mentais necessários à produção escrita. Na produção de textos realizada nas aulas de português vemos que *o outro* é sempre o professor e que a participação ativa deste no processo de construção do discurso escrito dos alunos nem sempre acontece, pois, na maioria das vezes, o que se faz é corrigir os erros gramaticais e atribuir uma nota.

As condições em que tem se dado a produção de textos na escola mostram quão equivocadas estão as concepções de escrita que residem no ambiente escolar. A escrita não tem sido vista como uma atividade discursiva, interativa, e isso tem feito com que o professor se coloque na posição de “receptor” dos textos de seus alunos, portanto, passivo. Não diferentemente, o aluno, que deveria se colocar na posição de produtor de discursos, não se vê participando de um processo interlocutivo, fazendo com que ele produza o texto sem enxergar o *outro* a quem se destina. Essa falta de legitimidade da situação de produção textual resulta em um ensino de escrita artificializado e improdutivo.

Essas considerações reforçam a tese de que a prática de produção de textos é vista pelo aluno como o simples ato de “fazer uma redação”. O texto, nesse contexto, representa para o aluno um produto através do qual se vai avaliar sua habilidade de emprego das normas gramaticais, e que provavelmente ninguém, além do professor, irá lê-lo.

Nesses aspectos, não há surpresa quando se questiona o fato de os alunos não gostarem de escrever. Sem enxergar na sua escrita uma finalidade concreta, além da obtenção de nota, o aluno não se vê motivado a produzir o texto.

Em detrimento à artificialidade no contexto de produção do texto, questões importantes devem ser retomadas no processo de constituição da escrita, tais como: releitura, revisão e reescrita. O professor, mediador nesse processo, precisa fornecer ao aluno condições para que ele promova uma “reflexão sobre o próprio texto, discuta o funcionamento do discurso, as inferências, a construção de significados, a interlocução possível” (GARCEZ, 2010). Sem a mediação, o aluno não se apropria das habilidades de estruturação do discurso e não consegue perceber em que medida sua intenção comunicativa foi consolidada.

A escrita como um processo e não como um produto, parece ser uma das saídas para o professor superar a artificialidade no trabalho com a produção de textos.

Entretanto, quando falamos em processo, pensamos em algo que leva certo tempo para se constituir, haja vista que a produção de um texto não ocorre de um momento para outro. É no âmbito dessa questão que se instaura o desafio do professor. Ele precisa ter a consciência de que a produção de texto em sala de aula é uma atividade que requer planejamento e que deve seguir etapas, para que, efetivamente, ocorra uma atividade interativa por meio da qual possam emergir a reflexão sobre as possibilidades dialógicas do texto produzido e sobre o funcionamento das estruturas textuais.

O trabalho com leitura e escrita desenvolvido pelo professor em sala de aula está diretamente ligado à sua formação e, até certo ponto, justifica que professores formados há décadas continuem desenvolvendo um trabalho ancorado em teorias tradicionalistas. Por outro lado, há professores com formação recente que constroem sua prática a partir de concepções já ultrapassadas e é isso o que nos direciona a um aprofundamento nas discussões sobre a formação do professor de Letras na atualidade.

#### 4.9 A formação de professores: práticas reflexivas

No início da década de 1990, com a ampliação das pesquisas no campo da formação do professor, principalmente a partir dos estudos do professor português Antônio Novoa, o conceito de professor reflexivo e discussões diversas sobre a construção da identidade do professor de línguas passaram a ganhar espaço no Brasil.

Evidenciando a impropriedade da formação docente e seu distanciamento em relação às necessidades da educação básica, Pimenta (2010) afirma que a falta de reflexão por parte do professor para pesquisar sua própria prática, ao longo de muitos anos, foi um dos fatores que impediu o professor de agir autonomamente diante da realidade que deveria enfrentar.

A partir da expansão de cursos de pós-graduação, a produção acadêmica teve um sobressalto, influenciando expressivamente na análise crítica da educação básica no Brasil. Pimenta (2010) aponta que

incorporando as contribuições das várias disciplinas que se ocupavam da educação, como a Sociologia, a Antropologia, a Filosofia, a Economia, além da própria Pedagogia, produzindo as primeiras dissertações e teses, os programas de pós-graduação foram determinantes para a análise crítica da escola e da educação (p.31)

A realização de pesquisas qualitativas e quantitativas que dessem conta de fornecer respostas a diversos aspectos referentes ao cotidiano escolar abriu caminhos para



o estudo da escola nos cursos de formação e, segundo Pimenta (2010), possibilitou a articulação da formação inicial e contínua, principalmente através da prática de estágio.

Tendo como prioridade a compreensão do exercício da docência em seu sentido amplo, a partir da interpretação dos processos de construção da identidade do professor, do desenvolvimento de sua profissionalização e das condições de trabalho, as pesquisas no âmbito da formação do professor buscavam evidenciar a escola como espaço institucional de práticas coletivas.

A influência que as teorias científicas exercem na prática pedagógica é um tema muito debatido e a responsabilidade de fazer uma transposição didática sempre recai sobre o professor. Essa questão foi discutida também por Charlot (2010), que apontou a existência de uma recusa de teorias por parte de professores, pois estes só tendem a aceitar uma teoria quando ela está falando de práticas que façam sentido fora da teoria, ou seja, o que os professores não querem é uma teoria que está falando só a outros pesquisadores e a outras teorias.

Sob essa perspectiva, Pimenta (2010) afirma que a teoria, como cultura objetivada é importante na formação do professor, uma vez que, além de possuir um poder formativo, ela dota os sujeitos de pontos de vista variados para a construção de uma ação contextualizada.

Nesses aspectos, dizemos que a função dos conhecimentos ofertados no curso de formação é oferecer aos professores possibilidades de compreensão dos contextos, sejam históricos, sociais, culturais, ideológicos, nos quais se dão as atividades docentes, para que possam agir sobre eles e transformá-los.

Entendendo que o saber docente não é formado apenas da prática, vemos que, na abordagem de Pimenta (2010), o saber docente é nutrido pelas teorias da educação. Entretanto, é preciso que se entenda que teoria e prática no âmbito da formação do professor não são dicotômicas, antes se complementam e se difundem, em um contexto em que o ensino é tomado como ponto de partida e de chegada.

A ênfase dada à teoria nos cursos de letras em geral foi discutida por Guedes (2006 p. 28). Para ele, “o argumento com que se costuma justificar a ênfase na formação teórica nos cursos de letras é que a visão geral e crítica da ciência, proporcionada pelo domínio da teoria, vai dar condições ao professor de transformar o conhecimento em conteúdo de ensino”.

O processo formativo nos cursos de Letras já foi problematizado por Guedes (2010), quando apontou que as deficiências na formação do professor têm sido

negligenciadas, inclusive se nega o fato de que muitos dos alunos ingressam no curso com pouca ou nenhuma habilidade de ler e escrever. Para o autor,

a tentativa de construir uma formação teórica em alunos que não exercitaram a leitura e a escrita numa mínima quantidade capaz de dar sentido à reflexão sobre a língua e sobre a literatura transforma a pretensa formação teórica em formação meramente metalinguística. Certamente, abstrações como enredo, personagem, conflito, cenário dificilmente serão concebidas por quem não dispõe de um acervo mínimo de leitura de romances, contos, novelas; vazias de conteúdo ficarão noções de formação discursiva para quem não foi levado a assumir sua palavra (GUEDES, 2010 p.28)

Nossa pesquisa não se detém em investigar as dificuldades de leitura e escrita apresentadas pelos professores em formação, contudo, acreditamos que esse aspecto merece de fato uma investigação, pois, parece-nos contraditório que sujeitos que não sabem para si possam ensinar.

Nesse contexto, no curso de Letras devem ocorrer não só práticas de reflexão sobre a língua, mas também sobre a formação, sobre a identidade do ser professor, a fim de que os professores em formação desenvolvam não só suas habilidades de uso da linguagem, mas também suas habilidades de pensar sobre os elementos que constituem a prática pedagógica e tomem conhecimento dos saberes necessários à sua prática.

Os discursos sobre o que é ser professor e o que esse ofício implica têm tomado diversos caminhos, normalmente, embasados por concepções da Pedagogia. Desses estudos, emergiram abordagens como a de Perrenoud (2002) que defende a prática reflexiva como cerne do trabalho do professor. Quando fala de práticas reflexivas, Perrenoud (2002 p. 47) se refere a práticas reflexivas que sejam a base de uma “análise metódica, regular, instrumentalizada, serena e causadora de efeitos”, que, acredite-se ou não, só podem ser adquiridas por meio de um treinamento intensivo e deliberado.

De fato, todo ser humano já traz consigo uma habilidade inata de pensar sobre o que faz; entretanto, refletir sobre a prática pedagógica implica uma sistematização com a qual, muitas vezes, os professores em formação não tiveram contato antes do ingresso no curso.

Conforme Perrenoud (2002 p. 48), de uma prática reflexiva, podemos esperar que: a) compense a superficialidade da formação profissional; b) favoreça a acumulação de saberes de experiência; c) propicie uma evolução rumo à profissionalização; d) prepare para assumir a responsabilidade política e ética; e) permita enfrentar a crescente complexidade das tarefas; f) ajude a vivenciar um ofício impossível; g) ofereça os meios

necessários para trabalhar sobre si mesmo; h) estimule a enfrentar a irreduzível alteridade do aprendiz; i) aumente a cooperação; j) aumente a capacidade de inovação.

Para Libâneo (2012, p. 89), a noção de reflexividade vem trazendo aportes valiosos para a pesquisa como “a recusa do professor meramente técnico, a afirmação da prática docente como algo consciente e deliberada, a correspondência entre teoria e prática nas ações cotidianas, a aceitação da existência de pressupostos interpretativos e valorativos na atuação e nas decisões profissionais”.

O professor em formação precisa saber transcender os limites que se apresentam fixos em seu trabalho e isso implica a habilidade de problematizar as visões sobre a prática e suas circunstâncias. Nesse sentido, cada professor em formação precisa estar apto a analisar o sentido político, cultural e econômico que cabem à escola.

De acordo com Gedhin (2012, p. 159) é preciso caminhar para um processo de emancipação dos professores, que “se encaminhe para uma configuração como intelectuais críticos, entendendo-se por reflexão crítica não só aquele tipo de meditação que podem fazer os docentes sobre as suas práticas e as incertezas que estas lhes ocasionam, ademais, supõe uma forma de crítica que lhes permita analisar e questionar as estruturas institucionais em que trabalham”.

A formação do professor deve orientá-los para o fato de que não há conhecimento pronto e acabado, pois “tudo é um processo contínuo de construção e autoconstrução” (GEDHIN, 2012, p. 165). Por isso, a tarefa primordial de um processo reflexivo dentro do curso de formação de professores é proporcionar a si e aos demais um caminho para a instauração de sujeitos autônomos, capazes de construir e reconstruir sempre que for necessário.

O processo reflexivo resulta de uma longa trajetória de formação e não é um fim em si, mas um meio possível e necessário para que possamos operar um processo de mudança no modo de ser da educação (GEDHIN, 2012). Perrenoud (2002, p. 104) reforça essa tese quando afirma que “a formação de profissionais reflexivos deve se tornar um objetivo claro, explícito e prioritário em um currículo de formação; em vez de apenas uma familiarização com a futura prática”.

No âmbito dessas discussões, as práticas de formação e os estágios precisam ser constantemente repensados, de modo que não fiquem relegados à familiarização com a prática. A instituição não pode restringir a reflexividade apenas às disciplinas que se voltam para a prática pedagógica, pois a formação de um profissional reflexivo compete a todos os professores formadores.

#### 4.9.1 Transposição didática na formação de professores: a teoria na prática?

O termo transposição didática assumiu diversas acepções desde que surgiu, principalmente nos trabalhos de Chevallard (1998), assim como a abordagem de Perrenoud (1993 p. 23), para quem a transposição didática compreende a “ação de fabricar artesanalmente os saberes, tornando-os ensináveis, exercitáveis e passíveis de avaliação no quadro de uma turma, de um ano, de um horário, de um sistema de comunicação e trabalho”.

Há quem critique a adoção do termo “transposição didática”, supondo que este remete a aplicabilidade de um conhecimento científico à sala de aula, como se, na transposição didática coubessem táticas e técnicas para a aplicação de uma teoria no ensino-aprendizagem. Nessa visão restrita, realmente, transpor didaticamente não faz qualquer sentido (CHEVALLARD, 1998).

Conforme Charlot (2012), há diferenças estruturais que nos permitem entender por que a pesquisa educacional não pode ser aplicada à sala de aula, e a principal delas deve-se ao fato de que o ensino é sempre global e contextualizado, ao passo que a pesquisa não pode abranger a totalidade da situação educacional. Por isso, não é possível pensar na aplicação de uma teoria em sala de aula.

Considerar o conhecimento teórico algo pleno e suficiente para a construção da prática é algo equivocado, pois, o papel da teoria é forjar instrumentos, ferramentas, para entender o que acontece em sala de aula (CHARLOT, 2012) e não impor o que o professor deve fazer em sala de aula. Até porque o professor se defronta diariamente com situações que exigem decisões urgentes e ações imediatas não previstas em qualquer discurso científico.

Falar em transposição didática implica, pois, considerar que os saberes acionados para a prática não provêm todos de teorias no âmbito das pesquisas em ciências sociais. O professor, ao longo de sua formação, adquire saberes culturais e de experiência que não têm seu fundamento em teorizações. Por isso, Charlot (2012) defende que há dois tipos de teorias que orientam a transposição didática: uma enraizada na prática e outra enraizada no desenvolvimento de uma ciência ou de várias ciências. Em outras palavras, conforme Charlot (2012) nem todas as decisões que o professor toma em sala de aula são orientadas por saberes científicos, pois há determinados saberes que lhe vêm da própria experiência, um saber intuitivo que exerce maior influência sobre o seu trabalho do que qualquer outro conhecimento adquirido a partir de teorizações.

Chevallard (1998) defende que, para que o ensino de determinados saberes seja possível, são necessárias adaptações que os tornem aptos para serem ensinados. Do

mesmo modo, Charlot (2012 p. 104), defende que “quando um pesquisador afirma que ele pode provar, mostrar que é possível ao professor fazer isto ou aquilo, ele precisa estar atento para o fato de que, se ele pode provar, deve provar nestas ou naquelas condições”, pois em dadas circunstâncias, um fato já comprovado pode não funcionar. É justamente aí que entra a habilidade de transposição didática: o professor vai construir sua prática a partir da reconstrução dos saberes, adequando-os às diversas situações.

A transposição didática, que reúne saberes que têm o texto como unidade de ensino, segundo Zanini (2009 p. 20) compreende diversas organizações curriculares nas quais o professor o tem como a base da interação pela linguagem e, ao tomá-lo como objeto, centra a atenção nas diversas formas utilizadas para elaborar e estruturar o conhecimento.

Ao voltar o olhar sobre para o atual ensino acadêmico, alguns estudos sugerem que muitos dos cursos de formação atuais são fragmentados e que não há uma convergência entre os conhecimentos científicos e a prática escolar, porque não há um espaço para a confluência teoria-prática. Se não há espaço para o professor confluir a teoria e a prática (MATÊNCIO, 1994; ALMEIDA, 2007), não há transposição didática; sem transposição didática, não há meios de superar a fragmentação dos cursos de formação.

Tomando por base os trabalhos de Chevallard (1998), Rocha (2012) afirma que transposição didática ocorre quando se fazem e se recriam diversas maneiras de mediação entre o conhecimento científico e o aluno, onde mediar vai além de se aplicar um método e dar uma aula, mas, sim, criar maneiras funcionais de se trabalhar conforme o ambiente educativo.

Orientados pelos construtos teóricos até aqui apresentados, partimos para a análise teórico-prática que configura este trabalho.

## **CAPÍTULO V: ANÁLISE TEÓRICO-PRÁTICA DO PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE**

Nesse primeiro momento, justificamos os motivos que nos levaram a assumir um movimento de análise teórico-prático. Optamos por apresentar os relatos do microensino e as análises de maneira articulada, uma vez que, não vemos nenhum sentido, para este trabalho, na discussão do programa da disciplina, do plano de aula, das entrevistas de forma isolada, tampouco nos relatos do microensino, se não for de modo a articulá-los a fundamentos que sustentam a transposição didática.

Lemos os documentos reunidos nos setores em que se deram as negociações. Procuramos neles a estrutura organizacional do curso, das grades curriculares e centramos o foco na disciplina Práticas de Formação de Professores de Língua Portuguesa. De posse das anotações que deram ancoragem para a produção dos relatos da observação participativa, das respostas às perguntas constitutivas das entrevistas e inseridos no construto teórico, passamos ao seu cotejo.

A compreensão do desenvolvimento do nosso trabalho, de acordo com o plano traçado, começa pela inserção no contexto onde se realizou, do qual retomamos aspectos que ajudam a sustentar a interpretação do processo.

O desenvolvimento da presente pesquisa exigiu prévia organização dos procedimentos e estratégias a serem adotados, tendo em vista os objetivos pré-estabelecidos. Em primeira instância, buscamos bases teóricas na Linguística e na Linguística Aplicada para ampliação de nosso arcabouço teórico e fortalecimento das análises.

Subsidiados pelos construtos teóricos necessários, partimos para a investigação do campo de pesquisa, atentando-nos para a coleta de informações sobre a trajetória do curso de Letras Português da UEM e as condições atuais em que tem ocorrido a formação docente nesse contexto.

O contato com a grade curricular do curso e com os programas das disciplinas fomentou o interesse pela disciplina Práticas de Formação do Professor de Língua Portuguesa, com vistas ao fato de que ao longo de nossa trajetória de pesquisa, ainda não tínhamos nos deparado com uma disciplina que toma como foco, unicamente, a prática de ensino; a maioria dos cursos de licenciatura atrela as práticas de ensino à disciplina de estágio. Em nossa passagem por outras instituições, cujos cursos de Letras não têm uma disciplina nesse viés, nós já tínhamos levantado algumas evidências sobre os possíveis

problemas decorrentes do pouco espaço dado aos elementos da transposição didática dentro desses cursos.


Envolvidos na curiosidade por conhecer mais sobre a disciplina Práticas de Formação do Professor de Língua Portuguesa, mergulhamos no seu programa, a fim de levantar dados sobre os seus objetivos, a ementa disciplinar, o conteúdo programático e o referencial teórico utilizado na disciplina.

Com os devidos dados em mãos partimos a campo, para analisar o que ocorre na rotina dos ambientes acadêmicos em que se desenvolve o processo de formação dos professores no Curso de Letras, a fim de compreender por que, em serviço, há professores que tratam a teoria como algo distante da prática pedagógica.

### 5.1 O programa da disciplina “Práticas de Formação do Professor de Língua Portuguesa”

Apresentamos abaixo o programa da disciplina escolhida como espaço desta pesquisa, para que discorramos sobre alguns pontos.

Quadro 1- Programa da disciplina “Práticas de Formação do Professor de Língua Portuguesa”

	<b>UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ</b> <b>PRÓ-REITORIA DE ENSINO</b> <b>PROGRAMA DE DISCIPLINA</b>
Curso: Letras Departamento: Departamento de Letras Centro: Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes	
<b>COMPONENTE CURRICULAR</b>	
Nome: Prática de Formação do Professor de Língua Portuguesa Código: 3553	
Carga Horária: 136	
Periodicidade: anual	
Ano de Implantação: 2008	
<b>1. EMENTA</b>	
Elementos de transposição didática relacionados ao ensino da leitura, da produção textual e da análise linguística, analisados em situações-problema no ensino aprendizagem de língua portuguesa. (Resolução nº 181/2005-CEP)	
<b>2. OBJETIVOS</b>	
2.1. Possibilitar a reflexão sobre o momento da transposição didática das práticas linguísticas: leitura, produção textual e análise linguística.	
2.2. Criar condições para a reflexão teórico-prática sobre aspectos situacionais e interacionais envolvidos no ensino-aprendizagem de língua portuguesa.	
2.3. Desenvolver competências para a análise e produção de materiais didáticos. (Resolução nº 181/2005-CEP)	
<b>3. CONTEÚDO PROGRAMÁTICO</b>	
3.1. Panorama educacional na atualidade: globalização e diversidade cultural	
3.1.2 Escola e sociedade: conexões	

### 3.2 A formação do professor de Língua Portuguesa na atualidade: as Diretrizes Curriculares

- 3.2.1 Crenças e biografia e suas articulações com a formação profissional
- 3.2.2. Ensino reflexivo e formação reflexiva: possibilidades e limitações
- 3.3. O professor de Língua Portuguesa e a prática pedagógica
  - 3.3.1. A relação professor, aluno e escola- aspectos interacionistas;
  - 3.3.2. Tendências epistemológicas na formação do professor de língua portuguesa.
- 3.4. Objetivos do ensino de Língua Portuguesa
  - 3.4.1. As diretrizes curriculares nacionais
- 3.5. O planejamento
- 3.6. Prática da leitura.
- 3.7. Prática da escrita
- 3.8. Prática da análise linguística.
- 3.9. Progressão curricular e projetos pedagógicos

#### 4. REFERÊNCIAS

- 4.1- Básicas (Disponibilizadas na Biblioteca ou aquisições recomendadas)
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 3 ed., São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua portuguesa* / Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília : MEC/SEF, 1998b.
- BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais* / Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 1998a.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 15. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- GERALDI, J.W. *Portos de passagem*. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- KLEIMAN, A. B. (Org.) *A formação do professor: perspectivas da linguística aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.
- NEVES, M.H. *Que gramática estudar na escola? 2.ed.* São Paulo: contexto, 2004.
- NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. *Os professores e a sua formação*. 3a. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 15-33.
- NUNES, R.H. et al. *Os PCNs: uma experiência de formação de professores no ensino fundamental*. IN: ROJO, R. (org.). *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. São Paulo : EDUC, p. 93-126, 2000.
- ORLANDI, Eni P. *Discurso e leitura*. São Paulo: Cortez Editora, 1998.
- PERRENOUD, P. *A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- POSSENTI, S. *Por que (não) ensinar gramática na escola?* Campinas: ALB: Mercado de Letras, 1996.
- TRAVAGLIA, L.C. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º. e 2º. Graus*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1997.

A disciplina escolhida como espaço desta pesquisa tem grandes contribuições para o profissional de Letras, pois ela orienta para um ensino interacionista cujo foco está nas práticas de linguagem que possibilitem ao aluno interagir na sociedade em circunstâncias efetivas de uso da língua.

O contato com os planos de aulas e, posteriormente, com a dinâmica das aulas da disciplina, considerando as 10 (dez) aulas a que assistimos, dentre as 136 ministradas no ano letivo de 2011, permitiu-nos conhecer, em linhas gerais, o processo de ensino-aprendizagem que busca ajustar teoria e prática, no curso da disciplina. Nesse momento, uma breve discussão sobre o programa da disciplina deve nos servir como aporte para enxergarmos o que a disciplina propõe fazer.



O microensino é um instrumento de ensino muito comum nos cursos de Letras da UEM, conforme estudo de Hila (2009)<sup>1</sup>. Nesse âmbito, foi eleito pela professora-formadora como uma das ferramentas da disciplina de “Práticas de formação do professor de língua portuguesa” no processo de transposição didática dos conteúdos.

Em consonância com o que propõe a Resolução 181/2005- CEP, a ementa da disciplina prevê *elementos de transposição didática relacionados ao ensino da leitura, da produção textual e da análise linguística, analisados em situações-problema no ensino-aprendizagem de língua portuguesa*. Cabe considerar que as situações-problema, como são compreendidas, englobam atividades em que a prática é o ponto de partida e de chegada do processo de formação, em que a teoria seja também a ação e a prática não seja receptáculo da teoria, que deverá ser explorada em situações de vivência (VEIGA, 2009). Desse modo, o microensino se configura, no contexto da disciplina, um momento de enfrentamento dos alunos, com os desafios do exercício da docência, oportunizando aos professores em formação a vivência de diferentes situações no âmbito da transposição didática, pois, conforme o Parecer 776/97- CNE/CS, os currículos dos cursos de graduação devem estimular a prática de estudo independente, visando a uma progressiva autonomia profissional e intelectual do aluno.

A disciplina analisada empreende o desenvolvimento da habilidade de transposição didática dos professores em formação, especificamente, visa: 1) possibilitar a reflexão sobre o momento da transposição didática das práticas linguísticas: leitura, produção textual e análise linguística; 2) criar condições para a reflexão teórico-prática sobre aspectos situacionais e interacionais envolvidos no ensino-aprendizagem de língua portuguesa; 3) desenvolver competências para a análise e produção de materiais didáticos.

O conceito de reflexão que perpassa o objetivo de *possibilitar a reflexão sobre o momento da transposição didática das práticas linguísticas* desenvolvidas na disciplina concentra-se no que propõe Perrenoud (2002):

todo ser humano é um prático reflexivo. Insiste-se em convidar a uma reflexão mais metódica que não seja movida apenas por suas ações habituais- angústia, preocupação de antecipar, resistência do real, regulação ou justificativa da ação – mas por uma vontade de aprender metodicamente com a experiência e de transformar sua prática (p. 18)

---

<sup>1</sup> HILA, C.V.D. O microensino como instrumento de formação do professor de Língua portuguesa. *Revista Acta Scientiarum Human and Social Sciences*, v.31, n.1, 2009. P. 33-41

Nesse sentido, a reflexão objetivada pelo curso de formação não está centrada na habilidade de saber analisar as próprias ações, mas em “encontrar um caminho entre a autossatisfação e a autodifamação” (PERRENOUD, 2002, p. 19)

As condições para a *reflexão teórico-prática sobre aspectos situacionais e interacionais envolvidos no ensino-aprendizagem de língua portuguesa* são previstas, no curso da disciplina, a partir das atividades de planejamento e desenvolvimento do microensino, por meio da produção e da análise de materiais didáticos.

Como já discutimos anteriormente, a transposição didática deve se construir como propõe Almeida (2007, p. 34), pela “soma de vários fatores que vão confluindo para compor o todo, chamado de condições mínimas de um profissional para fazer a adaptação e a transposição do saber científico para o ambiente escolar”. Desse modo, o curso da disciplina “Práticas de formação do professor de língua portuguesa” prevê o entrelaçamento teórico-prático nas ações pensadas para o exercício da profissão docente.

Ao tomar como conteúdo programático aspectos sobre o panorama educacional na atualidade, tendências epistemológicas na formação do professor de língua portuguesa, discussões sobre a relação professor-aluno-escola e sobre as crenças e suas articulações com a formação profissional, a disciplina visa à politização do professor, inserindo os alunos em um estudo sobre as consequências sociais do trabalho pedagógico e a construção da identidade do profissional. Como observamos em Veiga (2009),

com efeito, o processo formativo deve visar à politização do professor, incorporando a intencionalidade do processo educativo e das condições de trabalho, a compreensão do professor como profissional e de seu papel social e o desvelamento das formas de organização da categoria e dos estatutos dos magistérios vigentes (p.38)

Voltada a essas questões, a disciplina Práticas de Formação do Professor de Língua Portuguesa, nesse contexto, tem muito a contribuir com a formação de professores, sobretudo porque é espaço possível para a confluência teoria-prática, engajando-se na superação da visão dicotômica de que teoria é uma coisa e prática é outra.

## 5.2 Os planos de aulas: descrição, análise e interpretação

A observação dos planos de aula desenvolvidos pelos professores em formação foi o primeiro passo para compreendermos um pouco das ações que se efetivavam no contexto investigado. Os planos de aula aos quais tivemos acesso foram construídos individualmente, no primeiro semestre letivo.

O contato com todos os planos de aula foi fundamental para levantarmos as primeiras evidências sobre a transposição didática que se consolidava na disciplina. Considerando que os dezoito planos construídos objetivavam a leitura, por isso possuíam atividades orientadas para o desenvolvimento desta atividade, optamos pela discussão de um dos planos de aula especificamente, pela apresentação dos demais nos anexos. A escolha desse plano levou em conta a sua organização, uma vez que nele estão delineados, muito claramente: motivação, objetivos, metodologia, cronograma.

### 5.2.1 Análise teórico-prática de um plano de aula: processo, produto e interpretação

Do mesmo modo que o planejamento escolar é importante para que a transposição didática possa acontecer, o planejamento diário do professor deve seguir na mesma direção, seguir o mesmo alinhamento (ALMEIDA, 2007); por isso, acreditamos que uma formação de qualidade deva atentar para o desenvolvimento da capacidade de planejamento dos docentes, como vistas a uma prática pautada em objetivos e intenções claros e que lança o olhar para as expectativas e necessidades dos alunos.

#### 5.2.1.1 O processo

Consolidando teorias abordadas nas aulas da disciplina e estabelecendo relações com outras da grade curricular do curso e da série, a professora procura mediar o acesso dos alunos ao conhecimento, encaminhando-os ao processo de transposição didática.

Obedecendo ao processo de produção textual do gênero plano de aula, a mediação pela professora-formadora se deu segundo estas etapas:

- a) Aulas expositivas com apoio do Datashow;
- b) Produção da primeira versão;
- c) Correção pela professora da versão encaminhada por e-mail;

- d) Reescrita pelos alunos;
- e) Produção da versão por eles considerada definitiva;
- f) Avaliação do produto pela professora.

#### 5.2.1.2 O produto

Todos os planos de aula feitos pelos professores em formação atentavam à leitura, elencando objetivos como os seguintes: a) oferecer condições para o aluno desenvolver sua capacidade de decodificação, compreensão e interpretação; b) desenvolver a capacidade de leitura; c) despertar o interesse pela leitura; d) desenvolver a habilidade e a disposição do aluno para a leitura; e) levar o aluno a compreender e interpretar o texto. Em consonância com os PCNs (1998), os professores em formação entendem que a habilidade de leitura é essencial para o domínio das práticas de linguagem. O ensino de leitura não pode perder de vista o objetivo de “fazer com que o aluno leia, de maneira autônoma, textos de gêneros e temas com os quais tenha construído familiaridade, selecionando procedimentos de leitura adequados a diferentes objetivos e interesses, e a características do gênero e suporte” (PCNs, 1998, p.41).

O plano de aula que segue foi apresentado à professora-formadora no primeiro semestre e trata-se da primeira versão. À medida que ocorriam as aulas expositivas e seminários, a professora da disciplina ia solicitando que os professores em formação planejassem e elaborassem as aulas, com base no aporte teórico que tinham e pensando na prática de microensino que se efetivaria no segundo semestre. Os alunos tiveram a oportunidade de construir e reconstruir os planos diversas vezes, seguindo as sugestões da professora-formadora e dos colegas.

## Quadro 3- Plano de aula

### 3. METODOLOGIA

3.1 Método: Interacionista.

3.2 Passos Metodológicos:

- 3.2.1 Atividades orais de Pré-Leitura (Tema e Recorte temático);
- 3.2.2 Entrega do texto impresso e individual aos alunos;
- 3.2.3 Leitura silenciosa (Decodificação);
- 3.2.4 Levantamento das informações referentes ao gênero textual;
- 3.2.5 Interação oral com o gênero;
- 3.2.6 Exposição de outros textos da mesma categoria;
- 3.2.7 Comentários sobre o autor do texto;
- 3.2.8 Reprodução do texto em data-show;
- 3.2.9 Leitura em voz alta;
- 3.2.10 Mediação da leitura (Compreensão e Interpretação).

A mediação da leitura será realizada visando uma futura situação de produção escrita partindo da análise linguística do texto. Ao explorar a temática e as perspectivas as quais o autor abordou o assunto, o mediador trabalhará outros documentos que possuam o mesmo enfoque temático, buscando estimular e ampliar o conhecimento de mundo do aluno.

### 4. AVALIAÇÃO

- 4.1 Integração nos levantamentos realizados através das discussões orais;
- 4.2 Desenvolvimento de atividades de leitura.

### 5. CRONOGRAMA

Cronograma elaborado para duas aulas sequenciais de cinquenta minutos.

PRIMEIRA E SEGUNDA AULA	
Tempo	Conteúdo
00h10min	Atividades orais de Pré-Leitura
00h15min	Entrega do texto e leitura silenciosa
00h10min	Levantamento das informações referentes ao gênero textual
00h10min	Interação oral com o gênero
00h15min	Exposição de outros textos da mesma categoria
00h05min	Comentários sobre o autor
00h15min	Reprodução do texto em data-show e leitura em voz alta
00h20min	Mediação da leitura

### 6. RECURSOS

- 6.1 Físicos: Sala de aula;
- 6.2 Audiovisuais: Data-show (Para a reprodução ampla do texto que será trabalhado);
- 6.3 Materiais: Quadro negro, caderno da disciplina, caneta, lápis e borracha.

### 7. REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. Assumindo a dimensão interacional da linguagem. In: \_\_\_\_\_ (Org.). *Aula de português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola, 2003. Pág. 66-100.

AGUIAR, Vera Teixeira. Da teoria à prática: competência de leitura. In: Martha, Alice A. P. (Org.). *Leitor, leitura e literatura: teoria, pesquisa e prática: conexões*. Maringá: Eduem, 2008. Pág. 13-26.

GUIA DO ESTUDANTE. Redação: Trinta dicas "infalíveis" para escrever bem. Disponível em: <[www.guiadoestudante.abril.com.br/redacao/materias\\_280335.shtml](http://www.guiadoestudante.abril.com.br/redacao/materias_280335.shtml)> Acesso em 02 de março

### 5.2.1.3 Interpretação

A visão tradicional de leitura como uma atividade de decodificação e de captação das ideias de um autor na Academia já foi superada. O plano acima nos dá indícios de que a prática de leitura cuja fundamentação teórica está no Interacionismo tem tudo para superar a visão tradicionalista também dentro das escolas. O contato com abordagens teóricas de viés interacionista, dentro dos cursos de Letras, faz com que os alunos entendam a leitura como um processo reflexivo, cuja intenção é fazer do aluno um leitor crítico e não mero recebedor de outros discursos.

Como defende Bakthin (1992),

o ouvinte, ao perceber e compreender o significado linguístico do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc.; essa posição responsiva do ouvinte se forma ao longo de todo o processo de audição e compreensão desde o seu início, às vezes literalmente a partir da primeira palavra do falante. (p. 271)

Vemos, portanto, que, ao construir seu plano de aula calcado em uma atividade de leitura, o professor em formação voltou-se para o fato de que, como propõem as DCEs (2008 p. 53), “o aprimoramento da competência comunicativa do aluno acontece com maior propriedade, se lhe for dado conhecer, nas práticas de leitura, escrita e oralidade o caráter dinâmico dos gêneros do discurso”. A dinamicidade dos gêneros pode ser compreendida como a instabilidade desses enunciados em relação ao conteúdo, ao estilo e à construção composicional. Nessa perspectiva, de acordo com os PCNs (1998), é necessário contemplar, nas atividades de ensino, a diversidade de textos e gêneros, e não apenas em função de sua relevância social, mas também pelo fato de que textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas.

Ancorado em conhecimentos decorrentes dos estudos enunciativo-discursivos da linguagem, o plano de aula analisado privilegiou a discussão sobre as condições de produção do texto. Conforme as DCE's (2008), é essencial considerar o contexto de produção e de circulação do texto para planejar as atividades de leitura. Não diferentemente, os PCNs (1998, p. 21) afirmam que “as escolhas feitas ao produzir um discurso não são aleatórias, ainda que possam ser inconscientes, mas decorrentes das condições em que o discurso é realizado” e precisam ser consideradas no trabalho com a leitura.

Partimos da premissa de que a leitura envolve diferentes processos e estratégias de realização, na dependência de diferentes condições do texto lido e das funções

pretendidas com a leitura (ANTUNES, 2003). Nesse mesmo enfoque, o professor em formação apresentou uma aula de leitura a partir do gênero discursivo “dica”, assegurando que a opção por esse gênero se deu pelo fato de que este não recebe, em sala de aula, o mesmo tratamento dado aos textos literários. Os objetivos elencados no plano são: a) Despertar o interesse pela leitura; b) Contribuir para a formação de leitores críticos; c) Desenvolver os três níveis de leitura: decodificação, compreensão e interpretação.

Visando a esses objetivos, o plano de aula se constrói a partir do texto “*Trinta dicas infalíveis para escrever bem*”, que “foi selecionado por oferecer uma lista de possíveis “erros” que não devem ser cometidos nas produções escritas em qualquer nível de ensino, focando principalmente as provas de redação de vestibular”.

Conforme Oliveira (2010), os objetivos da tarefa pedagógica precisam ser claros para que as possíveis resistências dos alunos sejam minimizadas. Nesse caso, os objetivos de “despertar o interesse pela leitura” e de “contribuir para a formação de leitores críticos” não comungam quando da seleção do texto a ser levado para a sala de aula, cujo objetivo é instruir os alunos sobre os equívocos que não podem ser cometidos nas redações de vestibulares.

Em seu plano, o professor em formação atentou-se para a mediação, em consonância com o que propõem os PCNs (1998, p. 47), segundo os quais “nas situações de ensino de língua a mediação do professor é fundamental, cabe a ele mostrar ao aluno a importância que, no processo de interlocução, a consideração real da palavra do outro assume, concorde-se com ela ou não”.

A mediação, conforme Oliveira (2010), consiste na facilitação da aprendizagem. Para esse autor,

facilitar o processo de aprendizagem engloba uma série de atos bastante complexos, dentre os quais figuram: oferecer um ambiente afetivo na sala de aula que seja favorável ao aprendiz; dar espaço para que a voz do estudante seja ouvida; sugerir estratégias de aprendizagem; recomendar leituras; transmitir informações relevantes para o processo de construção do conhecimento (p. 29).

Por meio da mediação, o professor em formação propunha auxiliar os alunos a dialogar com o autor e com o texto. Essa atividade, segundo Geraldi (1999), trata-se de reconstruir a caminhada interpretativa do leitor: descobrir por que este sentido foi construído a partir das pistas fornecidas pelo texto.

Por outro lado, quando anuncia que “a mediação da leitura será realizada visando a uma futura situação de produção escrita partindo da análise linguística do



texto”, o professor em formação pareceu se distanciar do objetivo de “desenvolver os três níveis de leitura: decodificação, compreensão e interpretação”, isso porque, a proposta inicial, que era o desenvolvimento dos três níveis de leitura a partir do gênero “dica”, converte-se em um pretexto para a produção escrita, considerando as instruções dadas no texto lido.

Algo que nos chamou a atenção nos planos de aula lidos é o fato de que, quando alguns acadêmicos se propuseram a fornecer explicações sobre a metodologia a ser utilizada, afirmaram que o método era “interacionista”, o mesmo acontece no plano analisado. Percebemos, a partir disso, que havia professores em formação que concebiam o interacionismo como um método de trabalho pedagógico e não uma filosofia que deveria orientar as práticas de ensino.

Conforme Oliveira (2010), todo professor de Português tem a obrigação pedagógica de saber o que é método de ensino. Para precisar o conceito de método, Oliveira (2010) assevera que o método é composto de três partes: a abordagem; o projeto; e o procedimento. Para esse autor, a abordagem é o sustentáculo teórico do método. Ela é formada por uma teoria de língua que aponta para uma forma de conceber a língua e por uma teoria de aprendizagem. É com base na abordagem que o professor toma decisões pedagógicas, seleciona materiais didáticos e avalia políticas educacionais. O projeto se constitui no delineamento do curso ou da disciplina (objetivos, conteúdos) e só é possível com base nos princípios teóricos explicitados na abordagem. O procedimento é o conjunto de ações práticas que implementam o projeto, elemento organizacional do método, que por sua vez é delineado pelos princípios teóricos explicitados pela abordagem.

Os procedimentos metodológicos pensados pelo professor em formação para construção do conhecimento prezaram o interacionismo. Tomando como ponto de partida as atividades de pré-leitura, o trabalho planejado dialogou com o que defende Oliveira (2010 p. 91), pois “é a partir das atividades de pré-leitura que o professor se certifica de que os alunos possuem os conhecimentos linguísticos, textuais e enciclopédicos necessários e suficientes para lidar com os textos selecionados para a aula”.

Quando da observação dos planos, levando em conta que compreendiam à primeira versão dos textos, consideramos, pois, que as inconsistências presentes nos planejamentos são comuns ao processo de aprendizagem. Chamamos a atenção, todavia, ao fato de que, nos trabalhos, os alunos buscaram articular aos princípios da filosofia interacionista às atividades didáticas, nesse caso, especificamente, a adoção de Antunes

(2003) e Aguiar (2008) como arcabouços norteadores para a transposição didática evidencia a fundamentação no interacionismo.

Sustentando-se em aportes interacionistas, os planos apresentados pelos professores atendiam às expectativas de um ensino interacional, apresentando conhecimentos que, acreditamos, sejam inerentes à prática de transposição didática.

Entendemos que o domínio de conceitos não é uma garantia de que o professor terá uma boa atuação em sala de aula, pois

é verdade que a formação teórica pode levar ao traçado de um caminho, tal como leva a subsídios metodológicos (...) mas não é verdade que a formação teórica seja necessariamente o ponto de partida para que um licenciado em letras se torne professor de português (GUEDES, 2006, p.60)

Nesse sentido, as implicações diretas que a teoria exerceu no planejamento, na seleção de materiais e nas formas de avaliação são muito visíveis nos planos de aula. Os professores em formação, na medida do possível, articularam o plano construído aos interesses de um ensino que visava a ultrapassar os limites da simples transferência de conhecimentos. Nesse sentido, concordamos com Veiga (2009, p. 43), quando postula que “o saber científico produzido na universidade não é para mera divulgação, mas sim para a melhoria da capacidade de decisão”.

Cada movimento percebido nos planos de aula pode ser interpretado no contexto da sala de aula. Essa interpretação emerge da observação participativa, que teve início quando as abordagens na disciplina já se encontravam nessa etapa.

### 5.3 O microensino: planejamento e estruturação para a transposição didática

Para precisarmos o conceito de microensino, tomamos como base os estudos de Hila (2009), para quem o microensino ou *microteaching*, desenvolvido na década de 1960, tem como função básica possibilitar ao futuro professor a vivência de uma prática simulada de um determinado conteúdo.

Ao construir uma nova estrutura para o microensino, por meio da adaptação dos modelos tradicionais, Hila (2009) estabeleceu alguns procedimentos que configuram o que se pode chamar de microensino: 1) Preparação / definição do contexto de ensino da regência do aluno, escolha de um eixo de ensino (leitura, produção textual, gramática, análise linguística); 2) Elaboração do plano de aula; 3) Apresentação da aula em que os estagiários assumem a função social de professores da série em que farão a sua regência; 4) Sessão de reflexão: finalizado o microensino, os estagiários, junto com os demais

colegas do grupo, avaliam suas aulas e se autoavaliam. 5) Elaboração de um diário de reflexão do estagiário acerca de seu microensino. 6) Novo microensino: nos casos em que a aula foi muito problemática, solicita-se que os estagiários façam novo planejamento da aula e apresentem novamente o microensino.

Desses procedimentos, focamos o terceiro e o quarto, já que o primeiro e o segundo foram cumpridos no primeiro semestre e os demais cumprir-se-ão no estágio supervisionado.

ao simular uma prática, desnuda também seus aspectos lacunares que, se, devidamente negociados, construídos em parcerias colaborativas, auxiliam os futuros professores a entenderem a dimensão reflexiva que subjaz ao ato de ensinar e de aprender (HILA, 2009, p.8)

A proposta de produção do microensino em sala de aula partiu da professora-formadora. Visando à ampliação da capacidade de organização e planejamento didático, além de objetivar o desenvolvimento da competência dos alunos na produção de material didático, a atividade de microensino se deu como um meio de a professora observar se os futuros docentes tinham condições de realizar uma transposição didática.

No período em que ocorreram as nossas observações, os alunos estavam na segunda fase da disciplina, portanto, tinham sob sua responsabilidade a produção de uma unidade didática em duplas e aplicação na própria sala de aula, para discussão e reflexão junto aos colegas sobre as situações-problema que surgem na prática pedagógica. A versão reescrita do plano foi a base para a prática pedagógica. Cabe comentar ainda que, ao longo de todo o ano letivo, o microensino foi o único momento em que foram oportunizadas aos alunos aulas práticas. Entretanto, sabemos que outras atividades, como seminários e a produção dos planos contaram com ações responsivas da professora-formadora e dos professores em formação.

### 5.3.1 A observação do microensino: análise teórico-prática

Ressaltamos que, por uma questão terminológica, consideramos que os sujeitos envolvidos no processo são, sobretudo, dezoito professores em formação; entretanto, no contexto, eles são também acadêmicos/alunos. Com base nisso, adotamos os termos “acadêmicos”, “alunos” e “professores em formação”, para fazer referência aos mesmos sujeitos.

### 5.3.1.1 Primeira e segunda aulas

Antes do contato com a turma participante da pesquisa, já tínhamos conversado com a professora responsável pela disciplina a fim de discutir os objetivos do trabalho. Por isso, no primeiro contato com os sujeitos no campo de pesquisa, a professora-formadora MZ comentou com seus alunos os motivos de nossa presença em sala de aula.

Os alunos haviam sido divididos em duplas, as quais deveriam construir uma unidade didática e desenvolvê-la em sala de aula por meio do microensino. O primeiro dia de observação contemplou duas aulas.

A adoção do microensino como ferramenta na ampliação da aprendizagem, na disciplina de “Práticas de formação do professor de língua portuguesa” vem ao encontro da proposta de Veiga (2009, p. 38) para quem “construir processos didáticos na perspectiva da investigação-ação (a prática na prática) significa considerar a prática fortemente marcada pela maneira como os sujeitos a percebem e constroem, é um saber contextualizado”.

A contextualização, conforme Almeida (2007, p. 39), é o que “estabelece a margem e delimita os caminhos a serem percorridos” no trabalho do professor. Nesse sentido, logo que deu início à aula, a professora-formadora MZ fez uma contextualização do trabalho desenvolvido na disciplina, discutindo com os alunos sobre as atividades que haviam sido desenvolvidas até aquele momento e sobre os trabalhos que seriam realizados posteriormente aos microensinos, “garantindo o comprometimento do aluno com o futuro dele em relação ao conteúdo e, portanto, em relação à aprendizagem” (ALMEIDA, 2007, p. 40).

A professora-formadora MZ sentou-se ao fundo da sala, dando liberdade para que a dupla assumisse o encaminhamento da aula. Em seguida, solicitou que a dupla, aqui referida dupla A, entregasse o plano de aula reelaborado e desse início ao microensino.

A dupla, composta por A1 e A2, deu início ao seu trabalho, explicitando que o objetivo da aula era promover a leitura do gênero charge. A partir da entrega de uma charge, a dupla solicitou que a turma a lesse silenciosamente. A leitura foi realizada pela turma conforme solicitado pela dupla, e, posteriormente, o aluno A1 questionou a turma sobre a finalidade do texto e sobre os possíveis leitores daquele texto. Os colegas de classe interagiam muito com o A1 quando este perguntava algo, em consonância com o que propõem Bakhtin/Voloshinov (1992)

toda enunciação é uma resposta a alguma coisa e é construída como tal. Não passa de um elo da cadeia dos atos de fala. Toda inscrição prolonga aquelas

que a precederam, trava uma polêmica com elas, conta com as reações ativas da compreensão, antecipa-as. (p. 131-132)

O conteúdo temático da charge foi explorado pelo aluno A1 quando este comentava sobre a crítica social, refletindo sobre a intertextualidade do gênero em questão e os acontecimentos sociais. Prezando as relações dialógicas em que devem se efetivar as práticas de linguagem em sala de aula, a dupla assume a proposta das DCEs (2008 p. 51), de que “um texto não é um objeto fixo num dado momento no tempo, ele lança seus sentidos no diálogo intertextual”. Os PCN’s (1997) asseveram que

a produção de discursos não acontece no vazio. Ao contrário, todo discurso se relaciona, de alguma forma, com os que já foram produzidos. Nesse sentido, os textos, como resultantes da atividade discursiva, estão em constante e contínua relação uns com os outros, ainda que, em sua linearidade, isso não se explicita. A esta relação entre o texto produzido e os outros textos é que se tem chamado intertextualidade (p.21)

A discussão sobre o texto lido foi muito produtiva, a dupla deixou que os colegas comentassem sobre o gênero em questão e explicou o texto de maneira clara e objetiva. Para estabelecer uma progressão ao trabalho que vinha se desenrolando, o aluno A1 entregou aos colegas uma crônica, solicitando que, depois da leitura, a turma apontasse as semelhanças entre os textos lidos e entre os gêneros charge e crônica. As conversas entre a dupla A envolveram questões acerca do suporte textual e da relação entre o texto verbal e o texto não verbal. Tudo isso feito oralmente. Os colegas de turma a todo o momento iam respondendo às indagações, mostrando interesse na prática que se efetivava.

A interação da turma com os gêneros levados para a sala de aula só foi possível porque a dupla atentou para a situacionalidade e para aceitabilidade que permeiam os textos. Oliveira (2010) defende essa prática ao afirmar que os alunos devem sempre estar atentos ao objetivo do texto, o público para o qual ele foi escrito e a situação em que foi escrito. Essa prática consiste em desvelar a intencionalidade do autor, em analisar criticamente um texto para chegar à posição do autor, a qual nem sempre está explícita (OLIVEIRA, 2010, p. 94).

No momento da progressão da prática de análise linguística do texto, em que a dupla deveria evidenciar os elementos linguísticos e sua funcionalidade, o aluno A2, que havia ficado responsável por essa parte da aula, confuso, deu início à leitura das características do gênero charge, dispostas em uma folha que portava. E, na sequência,

comentou, rompendo com a progressão, sobre o que são aposto e vocativo. A turma, em silêncio, observava a postura indecisa do aluno A2 que não construiu uma reflexão sobre os elementos no texto, todavia os explicou de forma dissociada do texto. Naquele instante, percebemos que o aluno A2 não sabia transpor seus conhecimentos para a análise linguística. Para Almeida (2007), é a contextualização que garante que os conteúdos possam ser abordados em sua complexidade.

A dificuldade do aluno A2 levou o aluno A1 a tomar a palavra. Oralmente, A1 explorou o uso do vocativo e dos termos independentes dentro das orações da charge lida. Como última atividade do microensino a dupla A entregou aos colegas uma tirinha e solicitou que, com base na leitura, realizassem a atividade sobre vocativos disposta em uma folha. Em suma, a reflexão prevista na análise linguística não aconteceu, pois não houve a articulação uso-reflexão-uso, proposta pelos PCN's (1997). A aula teria sido mais produtiva se os professores em formação conseguissem “orientar o esforço de ação e reflexão dos alunos, procurando garantir aprendizagem efetiva” (PCN's, 1997, p. 21).

Embora ainda pequena, nossa trajetória de pesquisa na área da formação do professor nos permite argumentar que o momento mais difícil da transposição didática, na maioria das vezes, é no que tange à análise linguística. Normalmente, as dificuldades não se concentram somente no trabalho com leitura e no encaminhamento de atividades para a produção escrita, mas na reflexão sobre os usos dos elementos linguísticos. E isso se valida tanto no que diz respeito à produção de material didático quanto na prática em sala de aula.

Essa atitude do aluno A2 frente à dificuldade de fazer análise linguística do texto na sala de aula pode ser avaliada sob dois pontos de vista: 1) ou ele não tinha domínio dos aspectos linguísticos com os quais ele se propusera a trabalhar; 2) ou o aluno não sabia como articular as noções de morfossintaxe no ensino do texto. A nosso ver, nenhum dos pontos justifica o que presenciamos no microensino, pois: 1) na fase do curso em que se encontram, esses alunos já têm bases adquiridas nas outras disciplinas para precisar o que são os termos acessórios da oração, haja vista a disciplina *Morfossintaxe II*; 2) a aplicação de princípios metodológicos básicos em exercícios da língua padrão na sala de aula está prevista na disciplina de *Linguística II*.

No momento em que observávamos esse processo, fomos construindo nossas hipóteses sobre os aspectos do microensino que provavelmente seriam apontados pela professora da disciplina. O primeiro deles diz respeito ao fato de os alunos demonstrarem muita dificuldade no ensino dos aspectos gramaticais, a começar pela escolha dos recursos (vocativo e aposto) dentro dos três gêneros diferentes. A análise linguística deu

conta apenas do primeiro texto, a charge, ao passo que o segundo texto, uma crônica, serviu apenas para uma leitura-pretexo, para que se pudesse promover uma comparação entre os dois gêneros. Por fim, a tirinha, terceiro texto por eles entregue, serviu apenas como um meio de explorar um determinado conteúdo gramatical: o vocativo. Os alunos não obedeceram às etapas epilinguística e linguística (momento em que o leitor passa a refletir sobre a escolha dos elementos linguísticos), promovendo uma abordagem somente estruturalista.

O que queremos dizer é que, quando um professor se propõe a levar um texto para a sala de aula, devem estar claros os objetivos da aula, e esses objetivos, por sua vez, devem ser muito claros, sobretudo, para os alunos/leitores. O que esperávamos presenciar e o que os alunos de fato planejaram, foi uma aula que teria como objetivo explorar a leitura a partir de alguns gêneros. Mas, o que vimos foi uma espécie de apresentação dos gêneros textuais, um em sequência do outro.

Concordamos com as DCE's (2008 p. 50) de que aula de língua portuguesa deve ser “um espaço que promova, por meio de uma gama de textos com diferentes funções sociais, o letramento, para que o aluno se envolva nas práticas de uso da língua – sejam de leitura, oralidade e escrita”, contudo, temos a impressão de que certos conhecimentos não estão muito claros para os professores em formação: quando as diretrizes preconizam que se “levar textos diversos para a sala de aula”, implicam que isso seja feito continuamente, pois é o contato corriqueiro com os gêneros textuais que faz com que o aluno desenvolva o domínio da leitura e da escrita e não a apresentação dos gêneros, como se fossem fórmulas a serem seguidas.

Ao longo do microensino não foi feita nenhuma interferência por parte da professora-formadora MZ, que fazia várias anotações. Ao término, a professora-formadora problematizou o microensino realizado pela dupla A. Questionando os objetivos da aula ministrada pelos professores em formação, MZ explicou que o objetivo daquela aula deveria ser o desenvolvimento da leitura por meio da charge e da crônica e não o reconhecimento dos gêneros. Em sua fala, a professora-formadora MZ argumentou que os acadêmicos deveriam ter explorado mais a comparação entre os gêneros, em termos de condição de produção e de temática; questionou, ainda, o fato de a dupla fechar a aula apresentando como avaliação uma atividade com vocativos, haja vista que, numa proposta interacionista e, se o foco da aula era leitura, então era leitura que deveria ser avaliada e isoladamente os vocativos presentes no texto.

Nas discussões sobre os planos de aula, feitas anteriormente, ressaltamos a importância dos objetivos para a construção das atividades e percebemos que,

especificamente no plano analisado, os objetivos da aula de leitura foram perdidos, culminando em uma leitura-pretexto para a aprendizagem da metalinguagem, com vistas, fragmentadamente, à atividade de escrita. De fato, no microensino, momento da transposição didática, a dupla A cometeu o mesmo equívoco, pois perdeu de vista os objetivos da aula e deu outro direcionamento ao trabalho, tomando os elementos gramaticais como fins para o trabalho realizado. Nas atividades de leitura é preciso selecionar procedimentos de leitura adequados a diferentes objetivos e interesses e a características do gênero e suporte (PCN's, 1997).

No que tange à atuação da professora-formadora MZ elencamos dois aspectos que merecem a nossa atenção: 1) a postura; 2) a mediação. A postura adotada pela professora se revelou pelo comprometimento em encaminhar a dupla à reflexão sobre o microensino. O professor-formador é “quem deve fazer com que os próprios estagiários cheguem às suas possíveis incoerências (procedimentais, organizacionais, interativas)” (HILA, 2009 p. 4). Na interação com a turma, a professora-formadora MZ buscou mostrar aos alunos A1 e A2 os possíveis encaminhamentos para o trabalho, atentando os professores em formação para os objetivos da aula. Para tanto, envolveu os demais acadêmicos nas discussões no momento em que lançou questionamentos sobre como as inconsistências ali percebidas poderiam ser superadas e solicitou que fornecessem sugestões à dupla.

A formação é um processo coletivo de construção docente, por isso, no momento em orientou a turma para uma reflexão conjunta, a professora-formadora MZ transformou a prática em uma ação necessariamente coletivizada; não isenta de conflito, que se torna mais produtiva, se e quando partilhada (VEIGA, 2009).

A mediação da professora da disciplina aconteceu no planejamento das ações, momento em que os alunos programaram as aulas, bem como nas interações posteriores ao microensino. Para o processo ocorrer, é fundamental o papel do outro, pois é a partir dele que temos a possibilidade de adquirir a consciência de nós mesmos. A formação dessa consciência, assim, necessita de mediadores, não ocorrendo ao acaso (HILA, 2009).

Na mediação posterior ao microensino, a professora-formadora MZ visou à reflexão dos alunos, e, embora julgemos a fala da professora da disciplina e concordemos com os apontamentos por ela feitos, tivemos a percepção de que esses comentários feitos naquele momento não foram suficientes para os professores em formação refletirem sobre a própria prática. Pensar a prática, conforme Veiga (2009), não consiste em pensar somente na ação pedagógica na sala de aula, pois se trata de um



processo de aprendizagem sistemático que leva os futuros professores a teorizar para compreender a prática pedagógica e a buscar diversas fontes de informação.

Enquanto a professora e a turma teciam os comentários, a dupla A não esboçou interesse no que estava sendo dito, ambos os alunos mantiveram-se silenciados, sem manifestar qualquer ação de responsividade. Em contrapartida, os colegas de turma interagiram a todo o momento com a professora, comentando sobre o microensino.

A nosso ver, os alunos tomaram as considerações feitas pela professora e pelos colegas como críticas negativas, e, no processo de formação, “sinalizar erros, desacertos e apontá-los exigem muito cuidado, a fim de que os estagiários possam compreender esses momentos não como erros efetivos, mas como hipóteses de configuração de uma aula” (HILA, 2009, p.5).

Assim que a aula se encerrou, a professora-formadora MZ nos perguntou sobre o que havíamos achado da aula, salientando que as atividades feitas pela dupla A no microensino não estavam previstas no plano de aula que lhe foi entregue e que fugiam completamente à finalidade expressa no plano.

Se por um lado a seleção das atividades sem o auxílio da professora da disciplina revela a confiança da dupla A em relação àquilo que pretendia desenvolver, por outro, ela pode justificar os desajustes que presenciamos no microensino e o distanciamento entre o que se pretendia fazer e o que foi feito.

A formação deve buscar a emancipação e a consolidação de um coletivo profissional autônomo e construtor de saberes e valores próprios (VEIGA, 2009). De fato, a atuação da dupla A não foi entendida como autônoma, antes, como desorganizada, uma vez que não seguiu o que tinha sido planejado.

#### 5.3.1.2 Terceira e quarta aulas

Corroboramos Oliveira (2010 p. 24), quando diz que “a prática pedagógica precisa estar explicitamente baseada em arcabouços teóricos que fundamentem e justifiquem suas ações, suas decisões” e acreditamos que, quando não há domínio dos conhecimentos teóricos, a tarefa de tomar decisões fundamentadas, no que diz respeito ao planejamento das aulas, à escolha das atividades a serem realizadas e ao gerenciamento das aulas, torna-se muito difícil. Esse discurso respalda as nossas discussões sobre o microensino da dupla B.

Iniciamos nossas discussões, questionando a falta de domínio teórico apresentada pelos alunos B1 e B2.

A disciplina “Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Materna”, ofertada no 3º ano do curso, empreende discutir sobre a filosofia interacionista da linguagem, do mesmo modo, os conceitos são rediscutidos na disciplina “Práticas de Formação do Professor de Língua Portuguesa”, entretanto, no processo algo parece não ter funcionado, pois, na prática de ensino vivenciamos ações sem fundamentação.

Assim como a dupla A, os alunos da dupla B construíram o microensino centrado na leitura de um gênero textual, tomando como cerne das reflexões o gênero conto. A ação primeira da dupla veio a partir do seguinte questionamento: “O que é amizade?”

A dupla entregou um texto que falava sobre a importância de se ter amigos e sugeriu que cada um dos alunos da turma lesse um parágrafo em voz alta. Debates sobre a prática de leitura em voz alta, destacam que

a leitura em voz alta pode servir ao professor para ele saber: 1) se o aluno conhece as regras ortográficas por meio da correspondência entre a grafia e o som; 2) se o aluno reconhece os valores dos sinais de pontuação, pois a evidência se encontra na entonação com que ele lê. O professor precisa ter consciência dos objetivos das atividades que ele decide usar em sala de aula. Se ele não tiver em mente os objetivos mencionados, ele não tem motivos para pedir a seus alunos que leiam textos em voz alta (OLIVEIRA, 2010, p. 107).

Assim que a atividade se iniciou, a professora da disciplina interferiu, questionando se aquela era mesmo uma aula pautada no interacionismo, visto que, para ela, o tipo de leitura solicitado pela dupla B era estruturalista. Os professores em formação não esboçaram nenhuma reação frente à fala da professora. Então, a professora-formadora MZ pediu para que cada aluno fizesse uma leitura silenciosa. A postura da professora-formadora, naquele momento, fez com que os alunos B1 e B2 ficassem apreensivos, desorientados.

À luz do interacionismo, ensinar é facilitar a aprendizagem. Oliveira (2010, p. 29) assevera que no processo formativo é preciso “criar um ambiente afetivo na sala de aula, favorável ao aprendizado; dar espaço para que a voz do estudante seja ouvida; sugerir estratégias de aprendizagem”.

A leitura silenciosa foi realizada pela turma, conforme a solicitação da professora-formadora MZ e, a partir dela, o aluno B1 lançou a seguinte pergunta: “*Que gênero textual vocês reconhecem lendo esse conto?*”. Naquele momento, a turma riu. Sem perceber o motivo dos risos, o aluno B1 deu continuidade às discussões e fez outras

perguntas como: “*Qual a finalidade desse texto?*”, “*Onde ele circula?*”, “*O que acontece na história?*”.

O fato de o aluno B1 não ter percebido o porquê de os colegas estarem rindo, ao lançar a pergunta “*Que gênero textual vocês reconhecem lendo esse conto?*” nos mostra a não incorporação da teoria por parte do aluno B1, que dissocia conto de gênero. Quando usa a expressão “*reconhecem*” o aluno B1 parece não entender os gêneros textuais como enunciados com finalidades discursivas, mas como modelos de texto que precisam apenas ser reconhecidos.

A turma respondia ativamente aos questionamentos propostos pela dupla B, tanto que ambos os professores em formação buscavam controlar a interação, demonstrando muita preocupação com o horário. Foi justamente essa preocupação com o horário que levou o aluno B2 a dar início ao que era para ser uma explicação sobre a estrutura do conto, tema e enredo. Todavia, houve uma tentativa de explicação desses conteúdos, tanto apressada quanto superficial que, descontextualizada, gerou um descompasso na aula, deixando os colegas de turma confusos. Novamente a falta de domínio daquilo que se ensinava prejudicou a aula.

Todas as atividades realizadas pela dupla B caminharam na mesma direção. A aplicação de exercícios que lançavam o olhar apenas para a estrutura do conto fez com que, mais uma vez, a aula de leitura se tornasse o momento de analisar aspectos estruturais do texto.

É importante explicitar que a postura da professora-formadora frente à aula da dupla B era de insatisfação. Logo que a dupla iniciou a discussão sobre os exercícios, a professora lançou a seguinte frase: “*Gente, vocês precisam entender que uma sala de aula é um espaço de trabalho semelhante a um laboratório, no qual a mistura de muitas coisas pode levar a uma explosão*”. A dupla B ficou em silêncio, mas a turma percebe que o que a professora-formadora queria dizer, na verdade, é que a dupla deveria ter observado mais os objetivos no momento de construir a aula, pois aquelas ações fugiam à proposta inicial.

O aluno B2 questionou os colegas sobre qual era o conflito do conto lido, e, posteriormente, forneceu a resposta. Essa atitude não seria um problema se, ao fornecê-la, o aluno B2 não tivesse dado uma resposta errada. Aquilo que ele acreditava ser o conflito do conto, na verdade não o era, e um dos colegas de turma questionou a resposta, mostrando ao aluno B2 que ele estava equivocado. A dupla agiu como se nada tivesse acontecido e isso fez com que a professora-formadora MZ, mais uma vez, interrompesse a aula e orientasse a dupla B. As palavras da professora da disciplina salientavam que

eles é que eram os professores, portanto, eles é que deveriam admitir o erro e explicar o motivo pelo qual erraram e que não podiam ter passado adiante nas atividades e minimizado o fato. Diante das considerações da professora-formadora, a dupla B demonstrou não saber mais como proceder.

O fato presenciado não dialoga com o que ensina Veiga (2007 p. 71), para quem “as bases da relação pedagógica estão alicerçadas na unicidade de ensinar, pesquisar, aprender e avaliar, e, na horizontalidade, concretizada pelo papel orientador do professor”. Em suma, as ações mal sucedidas da dupla e a falta de domínio de conhecimentos necessários para que houvesse a transposição didática levaram a professora-formadora a adotar uma postura avaliativa em relação à dupla, pois, percebendo que a dupla não estava sendo coerente, passou a questionar o conhecimento dos alunos em relação ao que falavam.

A dupla tentou retomar a aula passando no quadro a frase “*Pedro é um touro*”, o aluno B2 explicou o que era comparação e construiu no quadro negro uma tabela com as figuras de linguagem, dando início a uma série de explicações sobre as figuras de linguagem, sem fazer qualquer referência ao texto lido.

Frente à atitude dos alunos, a professora-formadora interrompeu a aula novamente, afirmando que estava muito decepcionada, pois a aula não tinha viés interacionista; pelo contrário, ambos os alunos foram altamente estruturalistas e fizeram um trabalho dissociado do texto. Os colegas também interferiram na aula e, para auxiliar os colegas, passaram a fornecer sugestões de como eles poderiam ter trabalhado as figuras de linguagem sem sair do texto.

Em uma tentativa de explorar as figuras de linguagem no texto, os professores em formação acabaram apontando figuras de linguagem onde não havia e a professora-formadora se mostrou ainda mais preocupada e intrigada, afirmando que não acreditava que o trabalho da dupla tivesse sido previamente elaborado e programado. A aula se perdeu em meio às discussões e foi encerrada.

Construímos nossas hipóteses orientando-nos para um fator já muito debatido e, nem por isso, menos importante: os frutos deixados por anos de educação linguística pautada no estruturalismo, na apreensão de nomenclaturas e classificações recaem sobre as práticas de ensino orientadas pelo interacionismo: quando não se sabe o que fazer, faz-se o que se sabe, ou o que se acredita saber.

A respeito das perguntas feitas pelos alunos ao longo das atividades, algumas coisas nos chamaram a atenção. Uma delas é o fato de que as perguntas lançadas oscilavam entre o plano da dimensão social do gênero e o plano textual. Em outras

palavras, isso quer dizer que, ao perguntarem “*Onde ele circula?*”, os alunos se dispuseram a levantar hipóteses sobre as condições de produção do enunciado, ao passo que quando perguntaram “*O que acontece na história?*”, saltaram para o plano da narrativa, como se tais questionamentos estivessem no mesmo plano. Essas interrogações foram feitas simultaneamente, ou seja, interrogava-se sobre o gênero textual, depois sobre as personagens da história, depois se retornava ao plano do gênero, tudo de maneira misturada e confusa.

Um fator que merece discussão é a pergunta lançada à turma logo no início da aula. Ao tomarem como partida a pergunta “*O que é amizade?*”, os alunos levaram a turma ao acionamento dos conhecimentos prévios. O conhecimento prévio, como fator determinante no processo de construção de sentidos da leitura relaciona-se ao fato de que “todo leitor possui informações sobre o tema armazenadas em sua memória” (MENEGASSI, 2010 p. 75). A partir dessa primeira pergunta feita aos colegas, os professores em formação souberam como chamar os colegas ao texto. Geraldi (2006, p. 25) propõe que um dos problemas nas atividades de leitura em sala de aula é que, normalmente, “não há perguntas prévias para se ler, há perguntas que se fazem porque se leu”.

Com base nessas considerações, percebemos a tentativa dos alunos B1 e B2 em promover um ensino perpassado pelo interacionismo, mas que, no âmbito da análise linguística, acabou por incidir sobre um ensino sem reflexão. Mais uma vez, o problema reside no estudo dos aspectos linguísticos do texto.

No que diz respeito à postura da professora-formadora, evidenciamos tamanho desconforto frente ao que os alunos demonstravam em sala de aula, ao passo que, a todo o momento em que fazia as intervenções, ela atentava para a questão das leituras, da organização e dos planejamentos feitos antes do microensino.

Estamos em consonância com Oliveira (2010 p. 29), quando diz que “o professor que adota a concepção interacionista de aprendizagem passa a ser corresponsável pelo aprendizado do aluno, que é o principal responsável por esse processo”.

Nosso trabalho aqui não se detém em apontar os culpados pelas falhas na aprendizagem. Entendemos que ela ocorra por meio de um sistema de cooperação onde, se uma das partes perde de vista os seus propósitos, o processo não se concretiza. Se a professora-formadora atribui ao seu trabalho um caráter interacionista, ela precisa diagnosticar as causas das deficiências ou dificuldades apresentadas por seus alunos no processo de ensino-aprendizagem e procurar saná-las. Foi o que procurou fazer durante as

atividades do microensino da dupla B. Do mesmo modo, o professor em formação deve atuar como pesquisador de seu próprio processo de ensino, transformando-o em objeto de indagação voltada à melhoria de suas qualidades educativas (VEIGA 2009, p. 66).

Em suma, essa atividade, que evidenciou tamanho descompasso entre os objetivos propostos para a aula e as atividades construídas, a partir da mediação da professora-formadora serviu como um meio de a turma atentar mais aos propósitos da aula no momento da produção do material.

### 5.3.1.3 Quinta e sexta aulas

Segundo as DCE's (2008, p. 74), “para a seleção dos textos, é importante avaliar o contexto de sala de aula, as experiências de leitura dos alunos, os horizontes de expectativa deles”. Nesse sentido, os textos selecionados para o microensino serviram de ferramenta para analisarmos a capacidade dos professores em formação de avaliar o contexto de atuação e de elaborar estratégias para a aprendizagem.

O microensino teve início com o aluno C1, pedindo para que a turma fizesse a leitura silenciosa de uma fábula. Em seguida, o texto foi exposto no datashow para que todos pudessem fazer reflexões sobre o gênero textual.

O aluno C1 comentou sobre as características da fábula, explicando sobre a personificação de animais, sobre a moral implícita, buscando diferenciar as fábulas ocidentais das orientais. Em seguida, entregou outra fábula para ser lida pelos colegas e, do mesmo modo como havia feito com o texto anterior, projetou a fábula no datashow.

A discussão sobre esse segundo texto teve início com a exploração dos elementos da narrativa: os colegas deveriam indicar as personagens, o tempo e o espaço da história. Ainda nessa discussão, o aluno C1 pediu para que os colegas realizassem uma análise comparativa entre os textos lidos, e, em seguida, fez comentários acerca de onde tinham sido extraídas as fábulas lidas, abarcando as condições de produção de ambos os textos. Ao longo dessa atividade, a dupla demonstrou habilidade de discussão, apontando para o domínio de conceitos e elementos estruturais da narrativa. Esse domínio pode provir dos estudos feitos no 1º ano do curso, na disciplina *Práticas de Leitura do Texto Literário*, quando são discutidos temas como: foco narrativo, personagens, tempo/espaço e ambientação dentro das fábulas, contos, novelas e romances.

Dando continuidade ao microensino, a dupla entregou aos colegas uma folha contendo algumas perguntas de leitura: “*Por que é difícil definir felicidade?*”, “*Você concorda com a afirmação de que ninguém pode ser feliz sozinho?*”, “*Qual o caminho que te levaria à felicidade?*”, “*Em quais momentos você se sente feliz?*”.

Para nos auxiliar na reflexão sobre as atividades de leitura propostas pelos professores em formação, retomamos Menegassi (2010), segundo o qual muitas atividades de leitura propostas na escola surgem muito mais da intuição do professor do que da preocupação com a formação e o desenvolvimento do leitor. Chamadas por ele de atividades de extrapolação textual, as perguntas de leitura que convidam o leitor a sair do texto, buscando uma resposta que nada tem a ver com a história lida, não trazem nenhuma contribuição para a formação leitora dos alunos, pois não auxiliam na reconstrução de sentidos do texto.

As perguntas de leitura feitas pela dupla C são daquelas que não levam o leitor a construir sentidos pra o texto, portanto, a condição para que esse tipo de pergunta seja usado em atividades de leitura é que seja complementar a atividades de leitura que, efetivamente, contribuam para a produção de inferências sobre o texto e para a construção de sentidos. O tema felicidade, abordado na fábula foi explorado pela dupla C, entretanto, discutir sobre o tema do texto não leva o leitor a percorrer a caminhada interpretativa para chegar à construção de sentido, como propõe Geraldi (1996).

Diferentemente do que observamos na análise dos microensinos que se deram anteriormente a esse, a análise linguística do texto atendeu às expectativas de um ensino que “possibilita a reflexão consciente sobre fenômenos gramaticais e textual-discursivos que perpassam os usos linguísticos” (PARANÁ, 2008, p. 77). Isso porque, depois de explicar alguns aspectos da tipologia narrativa, o aluno C2 demonstrou habilidade em explorar o uso dos verbos no pretérito no texto lido.

Por meio de discussões sobre a importância do pretérito nos textos narrativos, o aluno C2 mostrou aos colegas a diferença entre o pretérito perfeito e o imperfeito, atentando para o fato de que o uso deles leva o leitor a construir sentidos diferentes para o texto, haja vista que o uso do pretérito perfeito na narrativa funciona com um recurso para dar sequência ao enredo, ao passo que o pretérito imperfeito funciona como um pano de fundo para a narrativa, pois verbos no pretérito imperfeito servem para descrever fatos e não para indicar ações. Essas discussões propostas pela dupla vão ao encontro da proposta da disciplina Linguística II, ofertada no 2º ano do curso.

Como atividade final, a dupla C propôs a leitura de um texto que falava sobre o uso da vírgula. Devido ao fato de o texto levado ser de cunho metalinguístico, os alunos não conseguiram estabelecer uma relação entre ele e a fábula lida no primeiro momento de aula. O que houve, então, foi um desvio de foco, pois não detectamos os objetivos para essa atividade. O microensino se encerrou com o seguinte comentário de um dos alunos: *“Trouxemos esse texto para mostrar que uma vírgula pode mudar tudo”*.

Chamamos a atenção para a postura adotada pela professora-formadora dentro dessa atividade de microensino, pois ao longo das duas aulas, esta não fez nenhuma interferência. Embora consideremos que as aulas tenham sido bem planejadas e estruturadas e que, realmente, estes professores em formação tenham demonstrado mais segurança diante do que faziam, esperávamos que, ao final do microensino, a professora da disciplina tecesse algum comentário sobre a aula. Inferimos que, em comparação com as duplas anteriores e com as atitudes responsivas dos colegas, ela tenha adiado os comentários para aulas subsequentes, associando-os a outros fatos.

Expandimos a inferência considerando a hipótese de que os problemas apresentados pelas duplas anteriores, no momento de fazer a análise linguística, não ocorreram nessa atividade de microensino. Isso nos parece ter sido suficiente para a professora-formadora considerar produtivo o microensino que acabara de presenciar. Inferimos, conseqüentemente, que o fato de os professores em formação terem conseguido realizar a transposição didática necessária para análise linguística dos verbos agradou sobremaneira à professora-formadora.

Construímos diante da (re)ação da professora formadora, dentre muitos outros fatores, duas hipóteses: 1) ou a análise linguística tem lugar privilegiado nesse espaço e, como foi desenvolvida de modo muito produtivo, o microensino não mereceu nenhuma ressalva; 2) ou o fato de os professores em formação terem feito “o mais difícil” fez com que a professora formadora minimizasse as dificuldades apresentadas por eles nas demais atividades.

Vimos que, ao longo das aulas, a dupla C apresentou dificuldades no que tange às perguntas de leitura que realizaram na sala de aula; entretanto, a professora da disciplina não ressaltou essas questões. Quando se assume um viés interacionista no trabalho com a leitura, assume-se o compromisso de

realizar atividades que propiciem a reflexão e discussão sobre o texto, tendo em vista o gênero a ser lido: do conteúdo temático, da finalidade, dos possíveis interlocutores, das vozes presentes no discurso e o papel social que elas representam, das ideologias no texto, da fonte, dos argumentos elaborados, da intertextualidade (PARANÁ, 2008, p. 74).

Aceitamos a posição defendida por Valadares (2012) de que o professor nunca estará acabado, nunca dominará plenamente seu percurso de formação. Por isso, entendemos que o processo de formação deve colocar o acadêmico em confronto com suas próprias ações.

#### 5.3.1.4 Sétima e oitava aulas



Merecem nossa atenção, para a interpretação que fazemos neste item, as atividades de microensino da dupla D. Ao alvo, uma turma de 8º ano, a dupla contemplou como objeto de ensino a capa de revista.

A partir da leitura do texto projetado no datashow, o aluno D1 comentou sobre a finalidade da capa, sobre o suporte textual, a multimodalidade do gênero, a diagramação, o texto imagético, o título, a imagem construída e o público alvo da revista Capricho. Após fazer essas explanações, o aluno D1 partiu para a leitura de uma capa da revista Veja, edição de 1988, também disposta na projeção.

A intenção da dupla D era fazer um estudo comparativo entre as condições de produção do primeiro e do segundo textos, explicando sobre a situação social que deu origem àqueles enunciados, sobre a propriedade de construção de imagens sociais que têm as capas das revistas e a influência que essas capas podem ter exercido na formação discursiva dos leitores. O que nos chamou a atenção nesse caso foi a propriedade com que D1 fez a análise discursiva dos textos lidos. A todo o momento aplicava à leitura conceitos próprios de quem domina as linguísticas discursivas.

Em consonância com o que propõe Zabalza (2004), acreditamos que,

para a efetividade da aprendizagem, é fundamental destacar o papel importante do aluno em seu processo de aprender a aprender, seja porque, ao ser protagonista, melhora seu rendimento, seja porque ele intervém em sua própria aprendizagem ( p. 224).

Consideramos importante salientar que, nas demais atividades de leitura realizadas nos microensinos, não presenciamos tamanho interesse em discutir questões discursivas do texto como fez o aluno D1. Não podemos deixar de lançar o olhar para o fato de que, embora os alunos do 3º ano tivessem passado pelas mesmas disciplinas, nem todos apresentavam o mesmo domínio dos conhecimentos estudados nos anos anteriores.

Cabe aqui a importância da interdisciplinaridade nos cursos de formação, pois, se o aluno consegue transpor os conhecimentos adquiridos em outra disciplina à prática feita na disciplina de Práticas de Formação do Professor de Língua Portuguesa, é uma evidência de que as disciplinas dialogam entre si, compartilhando a responsabilidade de formar um profissional capaz de realizar a transposição didática.

Conforme Guedes (2006),

muito mais produtivas do que as aulas de semântica, de sociolinguística, de análise do discurso nos cursos de letras têm sido as discussões a respeito de subsídios metodológicos ou unidades básicas que antecederam e acompanharam sua implementação em sala de aula, para o encaminhamento da formação teórica de cada professor em formação (p. 61)

No entanto, a articulação dos conhecimentos adquiridos em outras disciplinas foi uma tarefa árdua. O aluno D2 havia anunciado à turma que falaria sobre o aposto, afirmando que este é recurso muito comum em capas de revista. O aluno D1 começou a passar no quadro algumas frases que continham aposto: “*Barack Obama, presidente dos EUA, enfrenta crises em seu governo*”, “*Reinaldo Gianechini está com câncer, uma doença crônica*”. Notamos aí que a dupla não retomou o texto para explicar o aposto e utilizou apenas as frases escritas no quadro para explicar o conteúdo.

Apressadamente, a dupla passou a explicar sobre a função do aposto, sem, entretanto, considerar explicitamente o conhecimento dos colegas sobre esse recurso. Para nós, a dupla não resgatou o conhecimento prévio dos alunos, especialmente, daqueles a quem as atividades se destinavam: alunos da 8ª série do ensino fundamental. Para auxiliar nas explicações, os professores em formação escreveram no quadro outras frases: “*O prefeito de Maringá, irmão do ex-prefeito Ricardo Barros, discutiu sobre o nepotismo*”; “*O prefeito de Maringá, político de extrema popularidade, discursou contra o nepotismo*”; “*O prefeito de Maringá discursou sobre o nepotismo*”. A partir da leitura destas frases avulsas, a dupla explicou e justificou que o aposto nem sempre é termo acessório na oração. Feito isso, os professores em formação entregaram aos colegas uma folha com perguntas sobre o texto e, depois, promoveram uma discussão sobre as possíveis respostas.

Partindo do pressuposto de que o texto é o espaço em que se concretiza e se evidencia o uso da língua, e que, conforme propõe Antunes (2007 p. 130), “tudo o que nos deve interessar no estudo da língua culmina com a exploração das atividades textuais e discursivas”, podemos dizer que a gramática é constitutiva do texto e não pode ser dissociada dele. Sob essa perspectiva, não podemos perder de vista o fato de que a análise linguística proposta pelos professores em formação não partiu da reflexão sobre os elementos linguísticos e seus efeitos de sentido no texto, sendo dissociada dele.

A constante mudança de repertório, à qual a análise linguística expõe o professor, é um dos fatores que tem feito com que muitos profissionais que atuam no ensino de língua portuguesa mostrem resistência à análise linguística, em prol de um ensino pautado nos modelos, principalmente nos exercícios prontos trazidos pelo livro didático, bem mais simples e que não exigem do professor a elaboração de uma atividade a cada nova necessidade apresentada pelo aluno, tampouco a alteração de sua prática face a novas situações surgidas na interação.

Diante do que os alunos apresentaram no microensino, a professora-formadora fez algumas considerações, principalmente pelo fato de os alunos usarem frases soltas

(isto é, dissociadas do texto), para explorar aspectos gramaticais. Segundo ela, a análise do aposto não poderia ter saído do gênero, deslocado-se para o quadro e retornado para o gênero; pelo contrário, nem deveria ter saído do gênero. Se os textos do gênero escolhido não permitiam a reflexão sobre esses elementos gramaticais, os alunos deveriam ter optado por um texto em que tais regularidades estivessem evidentes.

Considerando a interlocução como ponto de partida para o trabalho com o texto, “os conteúdos gramaticais devem ser estudados a partir de seus aspectos funcionais na constituição da unidade de sentido do enunciado” (DCE’s, 2008, p. 78), entendemos que o estudo das particularidades linguísticas só tem validade no texto, porque é dentro dele que elas estabelecem funcionalidade.

Esse momento de observação veio somar para precisarmos que a dificuldade da maioria dos professores em formação reside em “como” explorar os aspectos gramaticais dentro dos textos.

Apoiando-nos no discurso de Hila (2009), quando afirma que o professor formador não deve assumir uma atitude avaliativa explícita, mas uma postura de colaboração, de provocação de indagações e de questionamentos mobilizados para a reflexão do agir docente, acreditamos que a postura da professora-formadora, ao dizer “*É errado vocês anunciarem no início da análise metalinguística que vão falar do aposto*” assumiu, naquele contexto, um tom de avaliação. Talvez isso se justifique pelo fato de que, mesmo depois de tantas explicações sobre como deve ser o trabalho de análise linguística, na prática, os alunos insistiam em um ensino de gramática descontextualizada.

Corroboramos com Antunes (2003) quando defende que no processo de ensino-aprendizagem o ensino e a avaliação se interdependem. Não teria sentido avaliar o que não foi objeto de ensino, como não teria sentido avaliar sem que os resultados dessa avaliação refletissem nas próximas atuações de ensino. Assim, um alimenta o outro, tudo em função de se conseguir realizar o objetivo maior que é desenvolver competências nos campos que elegemos.

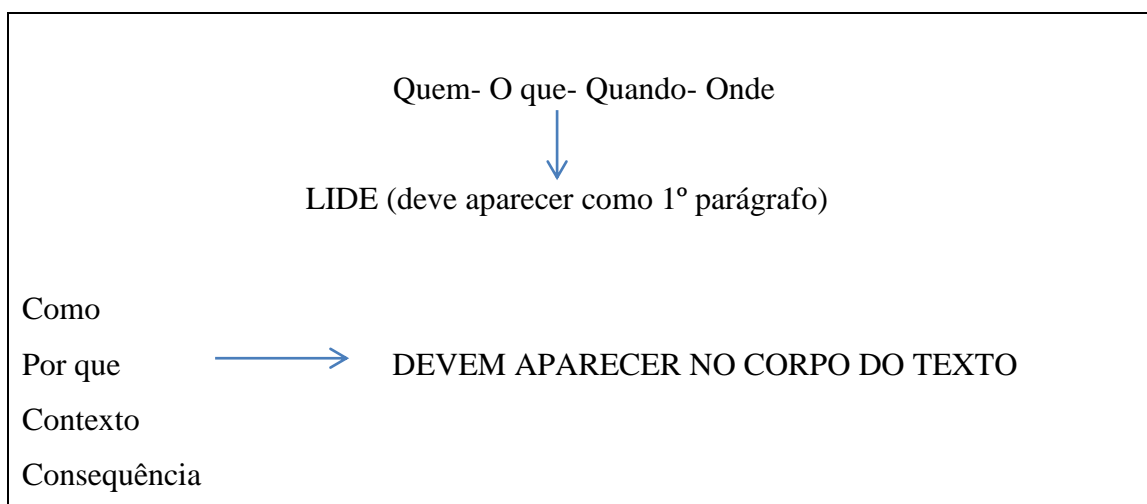
#### 5.3.1.5 Nona e décima aulas

A atividade de microensino, segundo Hila (2009, p. 37), funciona como uma estratégia de aprendizagem, quando o professor em formação “define o contexto de atuação, elabora seus planos de aula, apresenta sua aula (assumindo a função social de professor), e depois reflete sobre sua prática”.

O microensino da dupla E teve início a partir da seguinte afirmação, por parte do aluno E1: *“Nós não vamos trabalhar com leitura, apenas com produção textual”*. A professora-formadora ouvindo a fala do aluno questionou se, de fato existiria produção textual sem leitura. O aluno E2 explicou, então, que na verdade, o que se queria dizer é que a aula preparada não seria apenas uma aula de leitura, como havia ocorrido nos microensinos anteriores àquele.

A aula teve início com a entrega de uma notícia para leitura silenciosa, seguida de uma releitura do texto em voz alta. Feito isso, a dupla fez alguns questionamentos tais como: *“Onde circula esse gênero?”*, *“Qual a sua finalidade?”*. A turma participou ativamente nas discussões sobre o texto, pedindo, inclusive que a dupla comentasse a relação entre notícias impressas e televisivas. Nesse momento, o aluno E1 fez uma explicação, respondendo ao pedido da turma e aprofundou sua explicação a partir do seguinte esquema construído no quadro de giz:

Quadro 3- O esquema apresentado pelos alunos no microensino



Após a elaboração desse esquema, o aluno E2 entregou uma folha contendo algumas perguntas sobre o gênero e uma pirâmide explicativa sobre a estrutura do gênero textual notícia. No mesmo momento, a professora-formadora interferiu com a seguinte pergunta: *“É só na notícia que há lide?”*. A dupla E explicou que todos os textos contêm as informações dos lides.

No momento em que a turma respondia às questões propostas pela dupla E, um deles escreveu no quadro o seguinte:

Quadro 4- Estrutura da notícia apresentada no microensino

- A notícia informa sobre um fato que desperta interesse em uma parcela da sociedade.
- O foco é o fato, não há opiniões do autor.
- É composta por título, lide e corpo.
- O título deve chamar a atenção para o fato
- O tempo verbal predominante é o pretérito perfeito, mas outros podem aparecer.

O aluno E2 discutiu com a turma os tópicos acima e solicitou que os colegas se dividissem em grupos. Após a entrega de alguns jornais para cada grupo, foi solicitado que eles escolhessem uma notícia e refletissem sobre estes aspectos (que foram passados no quadro): *Qual o tema da notícia? Em que caderno está inserida a notícia? A que público se destina? A notícia apresenta as características estudadas anteriormente?*

Assim que os grupos terminaram as discussões sobre as características de cada notícia lida, a dupla E iniciou um debate sobre as respostas criadas pela turma. Entendemos então, que a dupla tratava por tema aquilo que, na verdade, era o assunto das notícias.

Tendo em vista os objetivos pensados para o microensino da dupla E, que envolviam a produção escrita do gênero notícia, consideramos que a dupla percorreu apenas a primeira etapa do percurso que é a produção de texto, pois o que a dupla mostrou no microensino foi um conjunto de atividades que precedem à produção de texto. A não realização da escrita em sala de aula envolve a falta de tempo para avançar as etapas que a escrita de um texto exige: planejamento, escrita, revisão e reescrita.

Temos o conhecimento de que a atividade de microensino nas disciplinas de formação pode sofrer adaptações de acordo com a concepção de cada professor-formador. Entretanto, vimos que o microensino, neste último caso, foi uma simulação do que seria feito em uma aula, pois a artificialidade do contexto não permitiu que a dupla fizesse a atividade de produção textual. Nesse caso, como o microensino levaria os alunos a uma postura reflexiva diante de sua prática, se ela ocorreu de maneira artificializada? Como eles poderiam pensar suas ações que eles sequer executaram? O que queremos dizer com isso é que o professor em formação na verdade não tem como saber se ele saberá ensinar produção textual quando estiver no exercício de sua profissão, isso porque, no microensino, a produção textual se restringe a uma simulação do que se pretende desenvolver. A dupla não teve condições de ensinar o planejamento, a escrita, a reescrita. A reflexão, por parte dos professores em formação, não envolveu a totalidade das ações, pois a dupla só atentou para as atividades prévias à produção escrita.

O trabalho com a produção escrita, segundo as DCE's (2008), deve estar orientado para os seguintes aspectos:

no percurso da produção de texto do aluno, outras práticas de escrita podem ocorrer para, então, chegar ao gênero pretendido, por exemplo: se a proposta for produzir uma notícia, o professor poderá encaminhar leituras de notícias, solicitar comentários escritos sobre o fato para os alunos, a fim de trabalhar com a síntese de um assunto; em seguida, pode definir um tema para a produção de notícia, indicar a pesquisa sobre a temática e requerer entrevistas sobre o caso para compor a notícia. Nesse caminho, serão trabalhados: a opinião do aluno, a pesquisa e notícia; gêneros orais e escritos diferenciados que colaborarão com o objetivo que se tem: a produção de notícia (p.70).

O fato de a professora responsável pela disciplina não ter se voltado, naquela aula, para esses fatores que envolvem a escrita, nos leva a inferir que, embora a professora-formadora compreenda o microensino como um instrumento importante no processo de construção de ações reflexivas pelos acadêmicos, ela tem consciência de que, em certos momentos, o contexto artificializado impede que determinadas práticas sejam concretizadas no microensino.

O empenho do professor em planejar as aulas e em produzir atividades estruturadas é fator determinante na qualidade de uma aula. Nesse caminho, o planejamento está diretamente ligado à atuação do professor, portanto, está diretamente relacionado aos resultados que ele poderá obter em sala de aula e nos demais ambientes educativos (ALMEIDA, 2007). Nesse âmbito o microensino se mostrou muito produtivo, visto que os professores em formação demonstraram habilidades de mediação, organização, planejamento, bem como o domínio do conteúdo a ser ensinado. Além disso, a dupla soube explorar um recurso didático que até aquele momento tinha havia sido pouco utilizado, o quadro de giz.

#### 5.4 Entrevista: como os alunos veem o processo

Dialogando com o que propõe Almeida (2007), acreditamos que o aluno exerce uma função primordial no processo formativo, pois é ele quem pode melhor avaliar o percurso e apontar possíveis ajustes para a dinâmica na qual ele está inserido. A entrevista realizada com os professores em formação objetivou entender a maneira como os acadêmicos avaliavam o processo de formação, especialmente, a partir da disciplina Práticas de Formação do Professor de Língua Portuguesa.

A entrevista escrita foi feita no mês de novembro de 2011. Previamente, já tínhamos conversado com os alunos sobre a participação deles nas entrevistas escritas e todos haviam demonstrado interesse em participar. Contudo, no dia em que se deu a coleta das entrevistas, dos dezoito alunos matriculados na turma, apenas dez aceitaram responder ao questionário e, destes, oito alunos fizeram a entrega do questionário respondido.

Naquele momento não pudemos precisar quais foram os motivos que levaram muitos dos alunos a não participarem da entrevista, mas, posteriormente, observando o relatório da Comissão Própria de Avaliação- CPA, percebemos que apenas sete alunos da turma responderam a avaliação para a disciplina Prática de Formação do Professor de Língua Portuguesa, revelando o pouco interesse dos alunos em relação às avaliações institucionais, que, evidentemente procuram detectar as falhas e soluções para elas, a fim de promover melhorias na instituição. Ou seja, a participação desses alunos nesse tipo de avaliação deveria partir da consciência de cada um, considerando a importância deles nas discussões que empreendem buscar alternativas para elevar a qualidade da instituição e de sua própria formação.

As perguntas dividiam-se em dois grupos: no primeiro grupo se concentravam questões sobre o curso de Letras no qual os alunos estavam inseridos; no segundo grupo, questões específicas sobre a disciplina envolvida na pesquisa.

Compreendemos a importância de fazer aqui uma ressalva. O questionário foi construído com base na observação do currículo do curso e do programa da disciplina Práticas de Formação do Professor de Língua Portuguesa. Considerando esse fato, a questão 4, da maneira como está apresentada, pode levar ao entendimento de que há, no curso, disciplinas somente de teoria e disciplinas somente de prática, quando na verdade elas são de teoria e de prática, articuladamente. A expressão “disciplinas teóricas e práticas” na verdade, não deve ser interpretada como “disciplinas teóricas ou práticas”.

Não adotamos o termo teórico-práticas, uma vez que, conforme a Resolução 181/2005, apenas a disciplina “Práticas de formação do professor de língua portuguesa” é considerada teórico-prática. A seguir, apresentamos o questionário proposto aos alunos.

Quadro 5- O questionário aplicado aos alunos

<b>QUESTIONÁRIO</b> <b>SOBRE O CURSO DE LETRAS</b>	
<b>1) O que te motivou a cursar Letras Português?</b>	<input type="checkbox"/> O desejo de trabalhar como professor <input type="checkbox"/> Para ampliar meus conhecimentos sobre a língua que falamos. <input type="checkbox"/> Por uma questão de comodidade (o vestibular era menos concorrido; as aulas ocorrem pela manhã (período no qual tenho disponibilidade); para ter um curso superior) <input type="checkbox"/> Outro. _____
<b>2-) O que te fez optar por essa instituição de ensino para cursar Letras-Português?</b>	<input type="checkbox"/> Pelo fato de ela ser pública (gratuita). <input type="checkbox"/> Conheço pessoas que cursaram Letras- Português na UEM e saíram bem preparadas para a atuação, isso justifica a minha escolha. <input type="checkbox"/> Por recomendação de outras pessoas. <input type="checkbox"/> Outro. _____
<b>3) O que você acha da grade curricular do curso?</b>	_____
<b>4-) Explique de que maneira as disciplinas teóricas e práticas ofertadas no curso contribuirão para a sua atuação em sala de aula.</b>	_____
SOBRE A DISCIPLINA “PRÁTICAS DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA”	
<b>5) Você acredita que a disciplina “Prática de formação do professor de Língua Portuguesa” contribuiu para a sua formação? Explique.</b>	_____
<b>6-) Qual o perfil da professora que ministrou a disciplina?</b>	_____
<b>7-) O trabalho realizado pela professora permitiu que você refletisse sobre como se dá a transposição didática nas práticas de ensino da língua materna? Justifique.</b>	_____
<b>8-) Houve articulação entre teoria e prática nas aulas ministradas pela professora? Explique.</b>	_____
<b>9-) Que conhecimentos sobre os aspectos interacionistas da relação <i>professor- aluno- escola</i> a disciplina te proporcionou?</b>	_____
<b>10 ) Quais foram as suas maiores dificuldades no momento de promover o microensino?</b>	_____
<b>11-) As atividades práticas realizadas na disciplina o deixaram mais seguro para analisar e/ou elaborar materiais didáticos? Justifique.</b>	_____



#### 5.4.1 As respostas: o processo sob a ótica do sujeito em formação

As entrevistas analisadas são de oito alunos da turma, todos do sexo feminino com idade entre 20 e 31 anos.

Para elaborarmos o presente questionário, consideramos que os motivos que levaram os alunos a cursarem Letras também são pertinentes na análise do processo, visto que nem todo aluno que ingressa em um curso de licenciatura o faz porque deseja ser professor.

Do processo de formação, podem ser participantes sujeitos que não têm, necessariamente, o perfil e as habilidades necessárias para a profissão, além do que, a falta de uma perspectiva para o exercício da profissão pode levar os sujeitos a não se comprometerem com o processo do mesmo modo que o fariam, se tivessem claros os objetivos para estarem no curso.

##### 5.4.1.1 Entrevista 1

A primeira entrevista por nós analisada não continha o nome do respondente. No questionário, havia um campo para preenchimento do nome completo ou das iniciais do nome, entretanto, demos aos alunos a liberdade para preenchê-lo ou não. Na análise, denominamos esse acadêmico de aluno 1.

Guedes (2006) já se propôs a discutir a formação do professor de português e, em relação aos motivos que levam os estudantes ao curso de Letras, afirma que muitos têm a crença de que este é o lugar em que se aprende a falar, ler e escrever melhor, desenvolvendo as chamadas habilidades comunicativas. Isso fica evidente no discurso do aluno 1.

Quando questionado sobre a motivação para o ingresso no curso de Letras, o aluno deixou claro o fato de que não tinha o desejo de ser professor, mas *“tinha interesse de atuar na área de comunicação”*. Esse fato, a nosso entender, é interferente no processo, haja vista que as suas expectativas em relação à profissão, incidem, portanto, sobre as suas ações, pois defendemos *“o papel dos alunos com suas capacidades e motivações são considerados fatores fundamentais para que a aprendizagem ocorra”* (VEIGA, 2009, p.60).

Em contrapartida, percebemos uma incoerência na fala do aluno 1 que, mesmo não expressando o desejo de ser professor, fez uma crítica ao currículo do curso, ao afirmar que as matérias deveriam ser mais bem direcionadas ao ensino. Essa afirmação encontra alicerce no discurso de Almeida (2007), para quem *“a cobrança do aluno por*

aulas mais práticas é cada vez mais constante”, mas não se fundamenta no que está proposto na Resolução 181/2005-CEP/ (anexo 1) que regulamenta a atribuição de carga horária específica à teoria e à prática em cada disciplina que compõe o currículo.

Aceitamos, portanto, a proposta de Pimenta (2010), que segue nesse mesmo caminho:

num curso de formação de professores, todas as disciplinas, as de fundamentos e as didáticas, devem contribuir para a sua finalidade que é a de formar professores, a partir da análise, da crítica e da proposição de novas maneiras de fazer educação. Nesse sentido, todas as disciplinas necessitam oferecer conhecimentos e métodos para esse processo ( p.4).

A premissa de que os conhecimentos teóricos fornecem subsídios ao trabalho do professor é fato, como já discutimos anteriormente a partir de Pimenta (2010) e de Charlot (2012). Essa discussão é ilustrada na resposta do aluno 1, quando este assumiu que *“as aulas teóricas deram subsídios à prática no estágio”*, entretanto, percebemos que o aluno 1 delegou ao curso à responsabilidade de formá-lo para a atuação, afirmando que, somente a partir do exercício da profissão, ele poderá precisar quais foram as contribuições das disciplinas em sua formação: *“apenas a vivência real trará as conclusões pertinentes sobre a qualidade do curso”*.

A formação reflexiva prevê tornar *“visíveis as relações ideológicas que sustentam aquela situação, para que as ações que ali ocorrem sejam devidamente compreendidas e, quando necessárias”* (HILA, 2009, p.2), todavia, figuramos que o aluno 1 não tomou consciência da importância dos conhecimentos ofertados nas disciplinas para a sua formação. Há, nesse caso, uma dúvida sobre a qualidade do curso, segundo palavras do aluno.

A disciplina *“Práticas de formação do professor de língua portuguesa”* já foi discutida por nós enquanto uma possibilidade de superação da decantada dicotomia teoria e prática, a partir da análise do programa da disciplina e da observação dos microensinos. Vemos, entretanto, que o aluno 1 não demonstrou satisfação em relação à disciplina, pois, em algumas passagens, expõe que *“o conteúdo ministrado foi muito teórico e repetitivo”* e que *“em apenas algumas situações através de micro-aulas”* houve articulação teoria-prática. Ressaltamos nessas respostas o perfil da professora-formadora traçado pelo aluno 1: *“exigente e pontual”*. O perfil exigente da professora foi percebido por nós durante observações, e pode ser justificado pelo fato de que, depois de quase todo o percurso da disciplina concluído, a professora esperava que os professores em formação construíssem microensinos mais consistentes e mais bem fundamentados.

Por outro lado, inferimos que o aluno 1 entendia a teoria e a prática de maneira dissociada, pois este não teve a percepção de que a transposição didática aconteceu ao longo de toda a disciplina, a partir das discussões sobre os fundamentos que compõem o conteúdo programático da disciplina e sua articulação com o planejamento, com a escrita dos planos de aula e com o microensino. A resolução 181/2005- CEP estabelece que a disciplina “Práticas de formação do professor de língua portuguesa” é teórico-prática, por isso, nela estão imbricados fundamentos teórico-práticos que, na concepção do aluno 1, são apenas teóricos.

É justamente essa incompreensão que pode ter levado o aluno 1 a afirmar que a disciplina “*poderia ter sido mais bem aproveitada*”. Para esse aluno, a disciplina não deu conta de fornecer subsídios para a elaboração e análise de materiais didáticos, visto que “*foi necessário o acesso a outros materiais não disponibilizados em aula*”. Nesse caso, percebemos que o aluno 1 havia criado uma expectativa equivocada em relação à disciplina: a de que os conhecimentos adquiridos no curso da disciplina seriam bastantes à confecção de material didático.

O que o aluno fez foi delegar à disciplina a responsabilidade de ensiná-lo a elaborar/analisar material didático, quando, na verdade, a transposição didática ocorre pela articulação dos fundamentos vistos nas diversas disciplinas do curso. Ademais, o aluno 1 parecia querer mostrar que, se ele não tivesse buscado outros conhecimentos, além dos disponibilizados em aula, ele não estaria apto a confeccionar o próprio material. Entendida como a independência intelectual que se justifica pela ideia de emancipação (VEIGA, 2009), a autonomia não perpassa o discurso do aluno 1, que esperava que o conhecimento lhe fosse dado, sem que se fizessem necessárias a pesquisa, a investigação em outras disciplinas ou outras fontes.

Os dados acima fornecidos apontam para uma visão contraditória, por parte do aluno 1, sobre a sua formação. O aluno que, inicialmente, não tinha o desejo de ser professor, que queria atuar na área de comunicação, passou a questionar a disciplina e o curso de maneira geral, colocando em xeque a sua formação. O professor em formação não conseguiu apreender que, na realidade, a transposição didática não é um método de ensino, ela empreende um comportamento profissional que só acontece mediante estudo, que exige do professor “estudar continuamente, formar-se continuamente, preparar-se constantemente, aprofundar-se, buscar, pesquisar” (ALMEIDA, 2007, p. 32).

Algo a ser considerado nesta entrevista, especificamente, é o questionamento feito por nós sobre quais foram as maiores dificuldades encontradas no microensino, ao qual ele respondeu ser “*a artificialidade da situação de ensino*”. Um dos pontos já

expostos no trabalho é a questão da artificialidade do contexto de ensino, uma vez que, em uma situação simulada é sempre mais difícil para o acadêmico assumir a condição de professor. É essa artificialidade que faz Pimenta (2010) assumir uma posição contrária ao microensino, pois, segundo a autora, o microensino restringe a prática a uma instrumentalização técnica:

o entendimento de prática presente nessas atividades é o de desenvolvimento de habilidades instrumentais necessárias ao desenvolvimento da ação docente. Um curso de formação estará dando conta do aspecto prático da profissão na medida em que possibilite o treinamento em situações experimentais de determinadas habilidades consideradas, a priori, como necessárias ao bom desempenho docente. Apesar da importância dessas atividades, elas não possibilitam que se compreenda o processo de ensino em seu todo (PIMENTA, 2010, p. 5)

Por outro lado, algo que nos chamou muito a atenção foi o fato de o aluno 1 não ter respondido à pergunta que indagava acerca dos conhecimentos sobre a relação professor-aluno-escola, à luz do interacionismo. Extraímos, dessa ausência de resposta, duas possibilidades: 1) o aluno desviou-se da tarefa de refletir sobre os estudos bakhtinianos e sua influência no ensino; 2) o aluno não havia compreendido os pressupostos interacionistas e seus reflexos em sala de aula, mesmo tendo sido abarcados nos estudos da disciplina. Em suma, o que queremos evidenciar a partir disso é que um aluno que desconhece os pressupostos que fundamentam sua própria formação não tem condições de efetivar uma transposição didática para o ensino atual, pois não há prática pedagógica consistente sem fundamentação teórica.

Figura 1 - Entrevista 1

Nome \_\_\_\_\_ Idade \_\_\_\_\_

**QUESTIONÁRIO**

**SOBRE O CURSO DE LETRAS**

**1) O que te motivou a cursar Letras Português?**

O desejo de trabalhar como professor

Para ampliar meus conhecimentos sobre a língua que falamos.

Por uma questão de comodidade (o vestibular era menos concorrido; as aulas ocorrem pela manhã (período no qual tenho disponibilidade); para ter um curso superior)

Outro. Tinha interesse de atuar na área de  
comunicação

**2-) O que te fez optar por essa instituição de ensino para cursar Letras-Português?**

Pelo fato de ela ser pública (gratuita).

Conheço pessoas que cursaram Letras- Português na UEM e saíram bem preparadas para a atuação, isso justifica a minha escolha.

Por recomendação de outras pessoas.

Outro. Pelo reconhecimento da universidade

**3) O que você acha da grade curricular do curso?**

Os conteúdos deveriam ser mais bem  
direcionados ao ensino, por ser um  
curso de licenciatura

**4-) Explique de que maneira as disciplinas teóricas e práticas ofertadas no curso contribuirão para a sua atuação em sala de aula.**

As aulas teóricas deram subsídios  
para a prática no estágio, mas  
além da vivência real terá que  
conduzir o estudante sobre a qualidade  
de do curso.

Figura 2 - Entrevista 1

SOBRE A DISCIPLINA 'PRÁTICA DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE  
LÍNGUA PORTUGUESA'

5) Você acredita que a disciplina "Prática de formação do professor de Língua Portuguesa" contribuiu para a sua formação? Explique.

*Sim, mas poderia ter sido mais bem aproveitada.*

6-) Qual o perfil da professora que ministrou a disciplina?

*Exigente, prática,*

7-) O trabalho realizado pela professora permitiu que você refletisse sobre como se dá a transposição didática nas práticas de ensino da língua materna? Justifique.

*Pouco, o conteúdo ministrado foi muito técnico e repetitivo.*

8-) Houve articulação entre teoria e prática nas aulas ministradas pela professora? Explique.

*Sim, em algumas algumas situações foi proporcionados momentos de micro-aulas!*

9-) Que conhecimentos sobre os aspectos interacionistas da relação professor- aluno- escola a disciplina te proporcionou?

7-) Quais foram as suas maiores dificuldades no momento de promover o microensino?

*A artificialidade da situação de ensino.*

8-) As atividades práticas realizadas na disciplina o deixaram mais seguro para analisar e/ou elaborar materiais didáticos? Justifique.

*Em fatos sim, mas foi necessário o acesso a outros materiais, não disponíveis em aula.*

#### 5.4.1.2 Entrevista 2

A busca pelo curso de Letras para a ampliação dos conhecimentos sobre a língua é uma das questões discutidas por Guedes (2006). Para o autor, muitos jovens ingressam no curso acreditando que, nesse espaço, irão encontrar estudos que os levem àquele conhecimento que, na escola, aprenderam muito pouco: gramática tradicional. O aluno 2 evidenciou justamente isso, quando assinalou “*que o interesse em aprender mais sobre a língua*” foi o que o motivou a cursar Letras. Não sabemos, entretanto, que concepção de língua o aluno tinha quando ingressou no curso. A opção pela UEM veio por meio da recomendação de outras pessoas.

Indagado sobre a grade curricular do curso, o aluno 2 justificou que esta “*poderia ter mais espaço para a prática didática em sala de aula, com maior carga horária para projetos de extensão*”. A questão da prática, novamente é tomada aqui como algo distante da teoria. O aluno 2 não enxergou a prática perpassada nas disciplinas de fundamentos; para ele, a prática efetiva compreende ações didáticas, como microensinos, mini-aulas. Observamos a seguir as respostas do aluno 2.

Uma ideia relevante argumentada por VEIGA (2009) é a de que há uma indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Para a autora, a indissociabilidade aponta para a atividade reflexiva e problematizadora do futuro profissional e articula componentes curriculares e projetos de pesquisa e de intervenção. O aluno 2 demonstrou ter conhecimento sobre a importância da extensão para a formação, acreditando que, na extensão, seja possível contextualizar e articular os conhecimentos que extrai das disciplinas. Conforme o Parecer 776/97 – CNE, é dever dos cursos de graduação valorizar a pesquisa, assim como os estágios e a participação em atividades de extensão.

A visão de que os fundamentos teóricos são a base para o trabalho do professor também perpassa o discurso do aluno 2, pois a prática profissional da docência exige fundamentação explícita (VEIGA, 2009, p. 27). Ao afirmar que “*a graduação é só o primeiro passo da formação do professor, que deve ser contínua*”, o aluno 2 nos chamou a atenção para um tema muito explorado no âmbito da formação do professor, qual seja, o da formação continuada. Defendemos a proposição de Almeida (2007):

Não há formação que nos sirva para a vida inteira. É preciso acompanhar o tempo. É preciso perceber as necessidades e as mudanças. Caso contrário, corremos o risco de chegar a determinadas condições didáticas e só então descobrir que elas não são mais úteis (p. 66)

Nesse caminho seguiu o aluno 2, que, ao contrário do aluno 1, tinha consciência de que a graduação não dá conta de responder a todos os questionamentos que virão a surgir, quando do exercício da profissão, uma vez que ela é uma formação inicial, que deve abrir caminhos para a formação continuada.

Quando questionado sobre a contribuição das disciplinas de prática ofertadas no curso, o aluno 2 defendeu que *“as disciplinas práticas oferecem apenas uma noção superficial do que enfrentaremos na realidade, servindo mais para aprimorar nossa capacidade oratória”*. O que se reflete aqui é uma visão distorcida do que venham a ser as “disciplinas práticas” que, na concepção do aluno, seriam disciplinas que se limitam ao como fazer, às técnicas a ser empregadas em sala de aula, ao desenvolvimento de habilidades específicas do manejo de classe, ao preenchimento de fichas de observação, diagramas, fluxogramas (PIMENTA, 2010) que servem, segundo o aluno 2, para desenvolver a habilidade de oratória. Consideramos importante salientar que em nenhum momento presenciamos a professora-formadora fazendo comentários sobre o modo como os professores em formação empregavam a língua ou fazendo correções. Enfim, nas aulas observadas não foi estabelecido qualquer comentário sobre oratória. Portanto, não sabemos qual o fundamento dessa afirmação.

No que tange à disciplina foco da pesquisa, o aluno 2 explica que ela contribuiu para a sua formação, todavia, argumentou que *“a disciplina poderia ter focado mais as atividades de microensino, em vez de apenas discussões sobre a teoria já vista nos anos anteriores”*. A transposição didática feita na disciplina pela articulação teoria-prática não foi percebida pelo aluno 2. Do mesmo modo que o aluno 1, o aluno 2 entende que a transposição didática aconteceu em um único momento: o do microensino. Essa tese se reforça quando o aluno justificou que deveriam acontecer mais atividades de microensino. A ausência de mais atividades de microensino foi retomada nas respostas do aluno 2: *“como já disse, ela (a professora) poderia ter atribuído mais tempo para o microensino como estratégia”*; *“a disciplina ofereceu apenas uma atividade de microensino para cada dupla, portanto, é muito pouco”*. Nesse caso, o aluno 2 acreditava que o microensino poderia fornecer técnicas para se ensinar, e que estas poderiam ser mais bem exploradas pela professora-formadora, por isso, enfatizou a necessidade de outras atividades de microensino.

A transposição didática foi entendida pelo aluno como a maneira de se ensinar gramática em sala de aula. Quando perguntado sobre o trabalho da professora-formadora em relação à reflexão sobre a transposição didática no ensino de língua materna, o aluno explicou que *“por meio das discussões realizadas em sala de aula, pude ter uma ideia de*



*como o ensino gramatical pode ser trabalhado em sala de aula*”. Essa inversão pode desvelar os motivos que levaram os professores em formação a terem demonstrado tanta dificuldade na análise linguística. Formulamos, a partir disso, a seguinte proposição: Não apreendendo, de fato, o que era transposição didática, os professores em formação não sabiam fazê-la, e, não sabendo fazê-la, recaíram ao ensino tradicional de gramática descontextualizada.

No que tange ao conhecimento do aluno 2 sobre a relação professor-aluno-escola sob o viés interacionista, podemos perceber que, quando indagado sobre essa relação, o aluno 2 afirma que *“essas relações só possam ser efetivamente conhecidas com a disciplina de Estágio III”*. Nesse sentido, o que o aluno queria dizer, na verdade, é que somente o contato com a realidade educacional, por meio do estágio curricular poderá fazê-lo “conhecer” essa relação. Essa visão do aluno 2, entretanto, é contraditória ao que está proposto no programa da disciplina, o qual contempla, em seu conteúdo programático, a discussão sobre essa relação. Por conta disso, inferimos que o aluno não sabia precisar o que seria essa relação à luz do interacionismo.

Figura 3 - Entrevista 2

Nome- J.R.N Idade- 20

**QUESTIONÁRIO**

SOBRE O CURSO DE LETRAS

**1) O que te motivou a cursar Letras Português?**

O desejo de trabalhar como professor

Para ampliar meus conhecimentos sobre a língua que falamos.

Por uma questão de comodidade (o vestibular era menos concorrido; as aulas ocorrem pela manhã (período no qual tenho disponibilidade); para ter um curso superior)

Outro. \_\_\_\_\_

**2-) O que te fez optar por essa instituição de ensino para cursar Letras-Português?**

Pelo fato de ela ser pública (gratuita).

Conheço pessoas que cursaram Letras- Português na UEM e saíram bem preparadas para a atuação, isso justifica a minha escolha.

Por recomendação de outras pessoas.

Outro. \_\_\_\_\_

**3) O que você acha da grade curricular do curso?**

Deveria ter mais espaço para a prática didática em sala de aula com mais carga horária para projetos alternativos de extensão.

**4-) Explique de que maneira as disciplinas teóricas e práticas ofertadas no curso contribuirão para a sua atuação em sala de aula.**

As disciplinas teóricas são a base do conhecimento que o professor transmitirá e constatará em sala de aula. Porém a graduação é só o primeiro passo da formação, que deve se continuar, do professor. As disciplinas práticas oferecem apenas uma noção superficial do que enfrentaremos na realidade, servindo mais para aprimorar nossa capacidade oratória.

Figura 4 - Entrevista 2

SOBRE A DISCIPLINA 'PRÁTICA DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA'

5) Você acredita que a disciplina "Prática de formação do professor de Língua Portuguesa" contribuiu para a sua formação? Explique.

*Sim. Contudo, acredito que a disciplina poderia ter enfocada mais as atividades de micro-ensino, em vez de apenas discussões sobre a teoria já vista nos anos anteriores.*

6-) Qual o perfil da professora que ministrou a disciplina?

*A professora é calma, solicita, mas precisa de mais organização e atenção para alcançar os objetivos discutidos no começo da disciplina.*

7-) O trabalho realizado pela professora permitiu que você refletisse sobre como se dá a transposição didática nas práticas de ensino da língua materna? Justifique.

*As ideias das discussões realizadas em sala de aula, pode ter uma ideia de como o ensino gramatical pode ser trabalhado em sala de aula.*

8-) Houve articulação entre teoria e prática nas aulas ministradas pela professora? Explique.

*Sim, mas superficialmente. Como já disse, ela poderia ter atribuído mais tempo para o micro-ensino como estratégia.*

9-) Que conhecimentos sobre os aspectos interacionistas da relação professor- aluno- escola a disciplina te proporcionou?

*Acredito que essas relações só possam ser efetivamente conhecidas com a disciplina Estágio III. Essa interação tanto é muito valiosa de escola para escola.*

7-) Quais foram as suas maiores dificuldades no momento de promover o microensino?

*Acredito que a maior dificuldade é imaginar com que linguagem trabalharíamos o conteúdo, se a aula fosse para os alunos que escrevem.*

8-) As atividades práticas realizadas na disciplina o deixaram mais seguro para analisar e/ou elaborar materiais didáticos? Justifique.

*A disciplina ofereceu apenas uma atividade de micro-ensino para cada dupla, portanto é muito pouco para oferecer tal segurança.*

### 5.4.1.3 Entrevista 3

O Parecer 776/97-CNE sustenta a importância das Diretrizes curriculares para os cursos de graduação. Segundo esse documento, as diretrizes têm princípios como o de fortalecer a articulação da teoria com a prática, valorizando a pesquisa individual e coletiva, assim como os estágios e a participação em atividades de extensão. A entrevista que analisamos nesse momento, mostra a reflexão do entrevistado, aqui denominado aluno 3, sobre articulação da teoria com a prática.

O desejo de ampliar o conhecimento sobre a língua, novamente aparece como um fator de motivação para o ingresso no curso de Letras. A gratuidade da instituição foi considerada pelo aluno quando prestou vestibular na UEM.

O reconhecimento de que a fundamentação teórica é necessária ao trabalho do professor é o primeiro passo para a transposição didática, assim como a concepção de teoria e prática com elementos articulados, imbricados é, na formação do professor, um dos fatores que faz com que o professor seja consciente e autônomo em suas ações. Sob esse viés, a resposta construída pelo aluno 2, apontou que *“as disciplinas teóricas compõem toda a base para o trabalho do professor, pois é a partir da teoria que podemos realizar a prática; as disciplinas práticas são de extrema importância por oferecerem, justamente, uma forma de relacionar teoria com prática”*. O aluno demonstrou compreender a influência da fundamentação na construção da atuação pedagógica; todavia, em sua resposta, ele separa as disciplinas em teóricas e práticas.

Inferimos que a grade curricular do curso, conforme Resolução 181/2005, não era conhecida pelo acadêmico, pois, em seu discurso há uma divisão das disciplinas que não condiz com o que pudemos perceber anteriormente, quando apresentamos o currículo do curso.

A importância da disciplina Práticas de Formação do Professor de Língua Portuguesa na formação foi reconhecida pelo aluno 3, quando afirmou que *“a dificuldade em relacionar teoria e prática instigou o estudo e a reflexão, que por sua vez resultaram numa forma de prática pertinente para a sala de aula”*. Essa dificuldade em relacionar teoria e prática mencionada pelo aluno corresponde àquela já evidenciada por nós no microensino. Para esse aluno, o microensino instigou o estudo e a reflexão. O que ele denomina *“prática pertinente para a sala de aula”* compreende à prática fundamentada em pressupostos interacionistas da linguagem, engajada no ensino proposto pelos PCN's (1997):

organizar situações de aprendizado, supõe: planejar situações de interação nas quais os conhecimentos sejam construídos e/ou tematizados; organizar atividades que procurem recriar na sala de aula situações enunciativas de outros espaços que não o escolar, considerando-se sua especificidade e a inevitável transposição didática que o conteúdo sofrerá; saber que a escola é um espaço de interação social onde práticas sociais de linguagem acontecem e se circunstanciam, assumindo características bastante específicas em função de sua finalidade: o ensino (p. 22).

Pimenta (2010) postula que, a teoria, além de seu poder formativo, dota os sujeitos de pontos de vista variados sobre a ação contextualizada. Os saberes teóricos propositivos, nessa perspectiva, são articulados aos saberes da ação dos professores e da prática institucional, ressignificando-os e sendo por eles ressignificados. (PIMENTA, 2010, p. 12). O aluno foi ao encontro dessa proposição, quando afirmou que o trabalho realizado pela professora-formadora auxiliou na reflexão sobre a transposição didática, visto que *“a professora da disciplina sempre demonstrou segurança quanto ao conteúdo, dessa forma, as situações que lhe foram apresentadas, ou que ela mesma colocava serviram como reflexões que evidenciavam que sabe o que fala e está disposta a aprender com os alunos. Em poucas palavras, é uma professora que considera a interação fundamental na sala de aula”*. As situações ora mencionadas pelo aluno dizem respeito às situações-problema colocadas em discussão ao longo das aulas, as quais visavam à ação reflexiva dos professores e à busca por novos encaminhamentos, que estão em consonância com a ementa da disciplina e foram observados por nós no microensino.

Anteriormente comentamos sobre as dificuldades observadas no microensino. Questionado sobre o momento mais difícil do microensino, o aluno 3 salientou que *“a dificuldade surgiu no momento de definir o passo-a-passo da aula, isso se deve pelo desconhecimento de quais procedimentos – e informações- deveriam ser apresentados e em qual sequência para formar um todo capaz de contribuir com o aprendizado do aluno”*. Tal dificuldade encontra no discurso de Nóvoa (2000) um fundamento, uma vez que, embora o ofício do professor seja dos mais complexos, existe a convicção de que o ensino é uma atividade simples, que se exerce naturalmente. Essa resposta aponta para outro fato relevante: mesmo assumindo que não tinha conhecimento dos procedimentos que deveriam ser adotados no microensino, o aluno 3 não delegou à disciplina a responsabilidade de lhe fornecer habilidades instrumentais necessárias para a ação docente. Não se faz transposição didática por meio de técnicas ou métodos, até por que, nenhum método de ensino conseguiu provar que ele pode existir em si mesmo (ALMEIDA, 2007 p. 27).

Os estudos interdisciplinares nos cursos de formação já foram discutidos por Kleiman (2001). O diálogo mantido entre a disciplina “Linguística Aplicada” e a

disciplina pesquisada aparece na resposta do aluno 3, quando ele se propôs a explicar sobre a sua segurança em produzir e/ou analisar materiais didáticos. Explicando, pois, que nas atividades de análise de livro didático, tanto na disciplina em questão quanto na disciplina de Linguística Aplicada, *“foi possível o exercício de reflexão sobre a prática, onde pudemos questionar: Esse material apresenta quais conceitos? O que é necessário oferecer ao aluno para que ele possa realizar tais atividades? Essas atividades abrangem os níveis de compreensão, interpretação? entre outros”*.

Chamamos a atenção para a resposta fornecida pelo aluno 3 acerca da relação professor-aluno-escola sob o viés interacionista. Ao afirmar que *“a disciplina me proporcionou compreender melhor a relação professor-aluno-escola no que diz respeito à pluralidade de sentidos que podem- e devem- ser apresentados em uma sala de aula”*, o professor em formação não conseguiu deixar claro qual aspecto da interação ele estava considerando. Todavia, podemos inferir que, quando mencionou sobre a pluralidade de sentidos que devem ser apresentados em sala de aula, o aluno 3 levou em conta apenas uma parte dessa relação: o papel do professor como mediador nas atividades de leitura. Em suma, o entrevistado considerou os aspectos interacionistas apenas em relação à leitura. O que nos leva a concluir que ele não compreendeu a relação professor-aluno-escola em sua totalidade.

A articulação teórico-prática desenvolvida no curso da disciplina foi evidenciada pelo aluno 3, que em seu discurso, sustentou a importância desta para o seu processo formativo. O presente questionário demonstrou que, ao contrário dos alunos 1 e 2, o aluno tinha um conhecimento mais amplo de que fazer transposição didática, demanda pesquisa, estudo, uma vez que não há técnicas ou métodos que levem o professor ao desenvolvimento da ação docente.



Figura 5 - Entrevista 3

Nome- \_\_\_\_\_ Idade- 20 anos

**QUESTIONÁRIO**

SOBRE O CURSO DE LETRAS

**1) O que te motivou a cursar Letras Português?**

( ) O desejo de trabalhar como professor

Para ampliar meus conhecimentos sobre a língua que falamos.

( ) Por uma questão de comodidade (o vestibular era menos concorrido; as aulas ocorrem pela manhã (período no qual tenho disponibilidade); para ter um curso superior)

( ) Outro. \_\_\_\_\_

**2-) O que te fez optar por essa instituição de ensino para cursar Letras-Português?**

Pelo fato de ela ser pública (gratuita).

( ) Conheço pessoas que cursaram Letras- Português na UEM e saíram bem preparadas para a atuação, isso justifica a minha escolha.

( ) Por recomendação de outras pessoas.

( ) Outro. \_\_\_\_\_

**3) O que você acha da grade curricular do curso?**

Acredito que a grade curricular do curso de letras é pertinente por abarcar um vasto campo de conhecimentos. No entanto, algo a ser ressaltado talvez seja o tempo destinado a cada disciplina. Refiro-me particularmente às matérias de estágios que as quais tivemos que realizar após o horário matutino.

**4) Explique de que maneira as disciplinas teóricas e práticas ofertadas no curso contribuirão para a sua atuação em sala de aula.**

As disciplinas teóricas compõem toda a base para o trabalho como professor, pois é a partir da teoria que poderemos realizar a prática. Sobre as disciplinas práticas posso dizer que são de extrema importância, por oferecer, justamente, uma forma de relacionar a teoria com a prática. Dessa forma, as disciplinas teóricas contribuirão como suporte para a prática; uma vez que poderemos retornar aos textos - e também conceitos - quando for necessário e as disciplinas práticas servirão como exemplo e referência de acordo com a realidade que é apresentada.

Figura 5 - Entrevista 3

SOBRE A DISCIPLINA 'PRÁTICA DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA'

5) Você acredita que a disciplina "Prática de formação do professor de Língua Portuguesa" contribuiu para a sua formação? Explique.

*sim, principalmente pela dificuldade em relacionar a teoria e a prática de uma forma que evidencie o papel do professor como mediador, sendo assim, a dificuldade, investigar a virtude e a reflexão que, por sua vez, resultaram numa forma de prática pertinente para a sala de aula.*

6-) Qual o perfil da professora que ministrou a disciplina?

*A professora que ministrou a disciplina sempre demonstrou rigoroso quanto ao conteúdo. Dessa forma, as situações que lhe foram apresentadas ou que ela mesma colocava mencionam como reflexões que evidenciam que vale o que fala e está disposto a aprender com os alunos. Em poucas palavras, um professor que consiste na a integração fundamental na sala de aula.*

7-) O trabalho realizado pela professora permitiu que você refletisse sobre como se dá a transposição didática nas práticas de ensino da língua materna? Justifique.

*sim, pois houve reflexão tanto na própria transposição didática quanto no acompanhamento das outras aulas, principalmente pela diversidade de conteúdos e seus projetos.*

8-) Houve articulação entre teoria e prática nas aulas ministradas pela professora? Explique.

*sim, pois uma das formas de avaliação foi um seminário de uma teoria que já apresentava condições de relacionar e refletir sobre a prática.*

9-) Que conhecimentos sobre os aspectos interacionistas da relação professor-aluno-escola a disciplina te proporcionou?

*A disciplina me proporcionou compreender melhor a relação professor-aluno-escola no que diz respeito à pluralidade de sentidos que podem - e devem - ser apresentados em uma sala de aula.*

10-) Quais foram as suas maiores dificuldades no momento de promover o microensino?

*A dificuldade surgiu no momento de definir o passo-a-passo da aula. Isso se deu pelo desconhecimento de quais procedimentos e informações deviam ser apresentados e em qual sequência para formar um todo capaz de contribuir com o aprendizado do aluno.*

11-) As atividades práticas realizadas na disciplina o deixaram mais seguro para analisar e/ou elaborar materiais didáticos? Justifique.

*sim, as práticas permitiram mais segurança tanto para analisar como elaborar materiais didáticos. Isso pode ser claramente percebido ao analisar atividades de análise de livro didático tanto na disciplina em questão quanto na disciplina de Linguística Aplicada. Isso se deve, pois, devido ao exercício de reflexão sobre a prática, o qual pode ser questionar: "Este material apresenta quais características?", "O que é necessário oferecer ao aluno para que ele possa realizar tais atividades?", "Emas atividades abrangem os níveis de compreensão e interpretação?", entre outros.*



#### 5.4.1.4 Entrevista 4

A entrevista que segue forneceu indícios sobre a existência de uma incompatibilidade entre o discurso proposto pelos documentos oficiais, contemplados no currículo e o discurso dos professores em formação.

Retomando a Resolução CNE/CP 2 de 19 de fevereiro de 2002, veremos que ela institui que, dentre as 1800 (mil e oitocentas) horas mínimas de duração dos cursos de licenciatura, 400 (quatrocentas) horas devem ser práticas, como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso e 400 (quatrocentas) horas devem ser para o estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso.

Sustentando a ideia de que o currículo do curso de Letras Português - Única deveria *“investir mais na prática pedagógica”* e de que *“o estágio deveria estar presente na grade desde o primeiro ano”* as respostas produzidas pelo aluno 4 não têm fundamento na Resolução citada. A tese de que o estágio deveria ser realizado logo no primeiro ano da graduação nos mostra que o aluno 4 parecia não ter consciência da complexidade que envolve o estágio curricular, tampouco da maturidade acadêmica necessária ao exercício do estágio, na sua fase de práticas docentes.

Pimenta (2010) argumenta que

o estágio não é atividade prática, mas atividade teórica, instrumentalizadora da práxis docente, entendida esta como a atividade de transformação da realidade. Nesse sentido, o estágio, atividade curricular, é atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, este sim objeto da práxis (p.14)

À luz dessa proposta, argumentamos que o aluno 4 entendia o estágio como algo dissociado de qualquer exercício teórico, que poderia ser realizado em qualquer ano do curso, independente em relação às demais disciplinas do curso. O aluno afirmou, no início da entrevista, que a sua escolha pelo curso de Letras havia se dado pelo desejo de trabalhar como professor. Desse modo, o enfoque que o aluno 4 atribui ao estágio pode ser justificado pela crença de que o estágio é momento em que ele vai aprender a tarefa de dar aulas (PIMENTA,2010).

A transposição didática precisa de um suporte, uma base que sustente a sua construção; nesse caminho, o bom planejamento, conforme Almeida (2007, p. 57)

é aquele que retira, do grande centro de intenções, seus apontamentos, lança o olhar para os conteúdos que são definidos para aquele momento e traduz, em seguida, quais são os pontos fortes, as prioridades e, principalmente, com que objetivo lidar ao trabalhar com eles.

O trabalho realizado na disciplina foco da pesquisa considerou tais aspectos quando se prestou à construção de planejamentos pelos alunos. Essa atividade foi explicitada pelo aluno 4, quando este afirmou que acreditava que a disciplina contribuiu para sua formação, principalmente porque nela havia aprendido a construir planos de aula e “*como aplicar em sala de aula*”. A palavra “aplicar” nesse contexto poderia nos remeter à pretensa noção de transposição didática como a aplicação de teorias.

Quando da indagação sobre como ocorreu a transposição didática, o aluno 4 salientou que a turma praticou o microensino, portanto, que foi possível articular teoria e prática. Nesse caso, o aluno 4, assim como o aluno 2, entendia que a transposição didática era um momento isolado na disciplina, restringindo-a ao microensino. Além disso, o discurso do aluno, de que foi importante aprender “*a fazer plano de aula e como aplicar em sala de aula*” desvelou que o interesse maior desse acadêmico estava na aprendizagem de procedimentos ou habilidades instrumentais que pudessem auxiliar na “aplicação do plano de aula” no microensino. Conforme Almeida (2007), algumas habilidades pedagógicas necessitam estar na ponta da ação do professor, pois, embora não haja uma receita, há um comportamento que deve ser buscado e desenvolvido, descobrir quando tomar uma ou outra atitude é um dos pontos desse comportamento.

Por outro lado, no que diz respeito ao trabalho da professora da disciplina, o aluno postulou que a formadora era uma profissional “*séria, competente e muito didática*”. A avaliação que o aluno faz do professor é um fato interferente no processo formativo. Conforme Almeida (2007), o aluno sabe, em qualquer idade, fazer uma avaliação sobre a atuação do professor e, se fosse dada ao aluno a liberdade de apontar ao professor possíveis ajustes nesse sentido, o desempenho profissional seria outro.

Cabe comentar que o aluno 4 não respondeu a três das questões propostas. Não podemos precisar quais foram os motivos que levaram o aluno a não responder as questões. Para a ausência de resposta, poderiam ser formuladas diversas hipóteses, todavia preferimos aceitar a de que o aluno apenas não teve disposição para refletir sobre os fundamentos para uma transposição didática. Conforme vemos no questionário:

Figura 6 - Entrevista 4

Nome- \_\_\_\_\_ Idade- 57852

**QUESTIONÁRIO**

SOBRE O CURSO DE LETRAS

**1) O que te motivou a cursar Letras Português?**

O desejo de trabalhar como professor

Para ampliar meus conhecimentos sobre a língua que falamos.

Por uma questão de comodidade (o vestibular era menos concorrido; as aulas ocorrem pela manhã (período no qual tenho disponibilidade); para ter um curso superior)

Outro. \_\_\_\_\_

**2-) O que te fez optar por essa instituição de ensino para cursar Letras-Português?**

Pelo fato de ela ser pública (gratuita).

Conheço pessoas que cursaram Letras- Português na UEM e saíram bem preparadas para a atuação, isso justifica a minha escolha.

Por recomendação de outras pessoas.

Outro. \_\_\_\_\_

**3) O que você acha da grade curricular do curso?**

Bom. foram aredito que deveu investi mais na pratica pedagogica. O estagio deveria estar presente na grade desde o primeiro ano.

**4-) Explique de que maneira as disciplinas teóricas e práticas ofertadas no curso contribuirão para a sua atuação em sala de aula.**

As disciplinas teóricas e práticas contribuiram para o maior desempenho e segurança na sala de aula, pois os conteúdos são de muita importância para a prática docente.

Figura 8 - Entrevista 4

SOBRE A DISCIPLINA 'PRÁTICA DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA'

5) Você acredita que a disciplina "Prática de formação do professor de Língua Portuguesa" contribuiu para a sua formação? Explique.

*Acredito, pois aprendi a fazer o plano de aula, e como aplicar em sala de aula.*

---

6-) Qual o perfil da professora que ministrou a disciplina?

*Séria, competente e muito didática.*

---

7-) O trabalho realizado pela professora permitiu que você refletisse sobre como se dá a transposição didática nas práticas de ensino da língua materna? Justifique.

*Sim. Fizemos trabalhos específicos e pesquisas sobre a além de realizarmos microensinos / línguas em sala de aula. / matom*

8-) Houve articulação entre teoria e prática nas aulas ministradas pela professora? Explique.

*Sim. Como disse anteriormente praticamos em sala de aula o microensino.*

9-) Que conhecimentos sobre os aspectos interacionistas da relação professor- aluno- escola a disciplina te proporcionou?

---



---

7-) Quais foram as suas maiores dificuldades no momento de promover o microensino?

---



---

8-) As atividades práticas realizadas na disciplina o deixaram mais seguro para analisar e/ou elaborar materiais didáticos? Justifique.

---



---

#### 5.4.1.5 Entrevista 5

O Parecer 776/97- CNE estabelece que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no que tange ao ensino em geral e ao ensino superior em especial, aponta no sentido de assegurar maior flexibilidade na organização de cursos e carreiras, atendendo à crescente heterogeneidade, tanto da formação prévia como das expectativas e dos interesses dos alunos.

Nas entrevistas comentadas anteriormente, os alunos deixaram visíveis os seus interesses em uma reformulação curricular, por considerarem que o curso precisa incorporar mais a prática pedagógica. E, embora essa visão dos alunos não leve em consideração o que estabelece a Resolução 181/2005, percebemos que ela se repete no discurso do aluno 5, quando afirmou que *“as disciplinas poderiam ser distribuídas de uma forma melhor (anual/semestral) principalmente o estágio supervisionado”*.

A busca por dados no projeto pedagógico do curso facilitou a nossa compreensão sobre o que o aluno 5, de fato, queria dizer. O estágio supervisionado é contemplado, no segundo, no terceiro e no quarto anos do curso. Em regime semestral todavia, ele só acontece no segundo ano, no 2º semestre letivo, totalizando 60 horas. No terceiro e no quarto anos, o estágio está sob o regime anual, totalizando, 136 e 204 horas, respectivamente. Em outras palavras, o aluno acreditava que o estágio sob os regimes semestral e anual precisariam ser revistos.

Mesmo confiando na necessidade de uma redistribuição das disciplinas, o aluno 5 vê o processo formativo sob a ótica dicotômica de que, no curso, havia disciplinas unicamente teóricas e outras exclusivamente práticas: *“eu acredito que as disciplinas teóricas são muito importantes para dar suporte e segurança ao professor e as disciplinas práticas são responsáveis por oferecer ao acadêmico o contato com a escola e assim tentar estabelecer uma ponte entre teoria e prática.”* Esse equívoco pode ser evidenciado também em uma das entrevistas anteriormente analisadas, em que o aluno interpretou a pergunta de modo a separar as disciplinas.

Indagado sobre a contribuição da disciplina Práticas de Formação do Professor de Língua Portuguesa” o aluno afirmou que *“faltou explorar um pouco mais a efetiva prática da formação do professor. A professora tinha dificuldade em relação à transposição do conteúdo / teoria com a prática”*. Todavia, o aluno contradisse essa resposta quando afirmou que houve articulação entre teoria e prática nas aulas ministradas da disciplina, pois *“a professora sempre procurava apresentar exemplos relacionados à prática”*.

Nesse caso, percebemos que esse acadêmico não conseguiu discernir, com clareza, o que era a transposição de conteúdos. Em decorrência disso, o aluno argumentou que a disciplina deixou a desejar, alegando que *“muitos aspectos não foram trabalhados como mereciam”*. Um dos fatores que pode ter levado o aluno 5 a não compreender a transposição é a avaliação que ele fazia da professora da disciplina, qual seja, a de conservadora e autoritária.

No contexto em que ocorreram as observações, 10 aulas, percebemos que a professora-formadora exerceu a autoridade nas atividades de mediação. Essa autoridade foi interpretada pelo aluno como autoritarismo. Freire (1996) delinea a autoridade e o autoritarismo no trabalho do professor,

É o meu bom senso que me adverte de exercer a minha autoridade de professor na classe, tomando decisões, orientando atividades, estabelecendo tarefas, cobrando a produção individual e coletiva do grupo não é sinal de autoritarismo de minha parte.

O microensino promovido nas aulas da disciplina prezava, antes de qualquer coisa, fornecer encaminhamentos aos professores em formação para a interação no ensino-aprendizagem. A maior dificuldade em promover o microensino foi apontada pelo aluno 5, tendo sido a tarefa de *“pensar em uma sequencia didática que, além de promover a aprendizagem, também fosse capaz de estabelecer a interação na sala de aula*. Embora tenha comentado sobre o interacionismo no ensino, o aluno 5 não conseguiu responder à questão sobre os pressupostos interacionistas na relação professor-aluno-escola. Disso podemos depreender que o aluno, embora tenha comentado sobre a interação, não conseguiu perceber as implicações desta no ensino.



Figura 9 - Entrevista 5

Nome- \_\_\_\_\_ Idade- 23

**QUESTIONARIO**

**SOBRE O CURSO DE LETRAS**

**1) O que te motivou a cursar Letras Português?**

O desejo de trabalhar como professor

Para ampliar meus conhecimentos sobre a língua que falamos.

Por uma questão de comodidade (o vestibular era menos concorrido; as aulas ocorrem pela manhã (período no qual tenho disponibilidade); para ter um curso superior)

Outro. \_\_\_\_\_

**2-) O que te fez optar por essa instituição de ensino para cursar Letras-Português?**

Pelo fato de ela ser pública (gratuita).

Conheço pessoas que cursaram Letras- Português na UEM e saíram bem preparadas para a atuação, isso justifica a minha escolha.

Por recomendação de outras pessoas.

Outro. \_\_\_\_\_

**3) O que você acha da grade curricular do curso?**

Creio que as disciplinas ministradas poderiam ser distribuídas de uma forma melhor em relação ao tempo (anual/semestral) principalmente o estágio supervisionado.

**4-) Explique de que maneira as disciplinas teóricas e práticas ofertadas no curso contribuirão para a sua atuação em sala de aula.**

Eu acredito que as disciplinas teóricas são muito importantes para dar suporte e segurança ao professor no momento da sua atuação em sala de aula e as disciplinas práticas são importantes por fornecer ao acadêmico o contato direto com a escola e os alunos e assim tentar estabelecer uma ponte entre a teoria e a prática.

Figura 10 - Entrevista 5

SOBRE A DISCIPLINA 'PRÁTICA DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA'

5) Você acredita que a disciplina "Prática de formação do professor de Língua Portuguesa" contribuiu para a sua formação? Explique.

Sim, porém eu acredito que faltou explorar um pouco mais a esfera "prática" na formação do professor. A professora tinha um pouco de dificuldade em relação a transposição de conteúdo teórico com a prática.

6-) Qual o perfil da professora que ministrou a disciplina?

A professora que ministrou a disciplina tem um perfil conservador e autoritário.

7-) O trabalho realizado pela professora permitiu que você refletisse sobre como se dá a transposição didática nas práticas de ensino da língua materna? Justifique.

Parcialmente, pois muitos aspectos não foram trabalhados como deveriam.

8-) Houve articulação entre teoria e prática nas aulas ministradas pela professora? Explique.

Sim a professora sempre procurava apresentar exemplos relacionados a prática.

9-) Que conhecimentos sobre os aspectos interacionistas da relação professor- aluno- escola a disciplina te proporcionou?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

7-) Quais foram as suas maiores dificuldades no momento de promover o microensino?

Ter uma sequência didática que além de promover a aprendizagem também fosse capaz estabelecer a interação na sala de aula.

8-) As atividades práticas realizadas na disciplina o deixaram mais seguro para analisar e/ou elaborar materiais didáticos? Justifique.

Sim, pois a disciplina deixou a desejar.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_



#### 5.4.1.6 Entrevista 6

De acordo com o Parecer 776/97- CNE os cursos de graduação precisam ser conduzidos a abandonar as características de que muitas vezes se revestem, quais sejam de atuarem como meros instrumentos de transmissão de conhecimento e informações, passando a orientar-se para oferecer uma sólida formação básica, preparando o futuro graduado para enfrentar os desafios das rápidas transformações da sociedade, do mercado de trabalho e das condições de exercício profissional.

As Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação asseguram às instituições de ensino superior ampla liberdade na composição da carga horária a ser cumprida para a integralização dos currículos, assim como na especificação das unidades de estudos a serem ministrados.

O curso de Letras Português- Única, da UEM, conta com 35 disciplinas, dentre as quais o aluno 6 afirmou existirem “*matérias dispensáveis*”. Essa resposta dialoga com outra passagem: a de que a contribuição das disciplinas teóricas e práticas será “*mínima, pois as poucas disciplinas práticas pouco se articulam com as teóricas*”. Essa visão equivocada já foi discutida por Pimenta (2010):

Não é raro ouvir-se dos alunos que concluem seus cursos se referirem a estes como ‘teóricos’, que a profissão se aprende ‘na prática’, que certos professores e disciplinas são por demais ‘teóricos’. Que ‘na prática a teoria é outra’. (p.6)

Essas evidências revelam um desajuste entre o que o curso de Letras Português-Única da UEM propõe em relação à articulação teoria-prática como componente curricular e o modo como essa proposta têm sido compreendida pelos alunos.

A insatisfação demonstrada pelo aluno 6 não se limitou ao currículo do curso, uma vez que apareceu, também, nas discussões sobre a disciplina foco da pesquisa. Ao argumentar que “*a disciplina pouco contribuiu, foram poucos conteúdos relevantes, trabalhados de maneira superficial*”, o aluno anulou todas as atividades realizadas em sala, já que o trabalho desenvolvido ao longo de todo o ano letivo não teve muita validade para ele.

Não concordamos com essa ideia e justificamos os motivos: 1) Quando da discussão sobre o programa da disciplina, a relevância dos conteúdos para a formação do professor de português foi levada em conta; 2) Nas demais entrevistas, não houve reclamação em relação à pouca discussão de fundamentos, pelo contrário. Por isso, não vemos a superficialidade determinada pelo aluno 6 no trabalho com os conteúdos.

A artificialidade no contexto do microensino foi levantada nessa entrevista, quando o aluno 6 assegurou que a articulação teoria-prática não aconteceu nas aulas da disciplina. Segundo este, *“houve pouca teoria relevante para a prática do microensino”*. É perceptível a visão de que a atividade de microensino, na concepção do aluno 6, dependeria apenas da apreensão das teorias. Não obstante, ele mostrou não compreender a dimensão que a filosofia interacionista assume no âmbito do ensino-aprendizagem, visto que ele minorou tais pressupostos, dada sua “pouca relevância”.

Diante desta entrevista, destacamos que o discurso nela proposto não coaduna com o do professor reflexivo proposto por Perrenoud (2000). Insatisfeito com o processo, o aluno atribui sua dificuldade ao currículo do curso, à disciplina.

Figura 11 - Entrevista 6

Nome- \_\_\_\_\_ Idade- 23

**QUESTIONÁRIO**

**SOBRE O CURSO DE LETRAS**

**1) O que te motivou a cursar Letras Português?**

O desejo de trabalhar como professor

Para ampliar meus conhecimentos sobre a língua que falamos.

Por uma questão de comodidade (o vestibular era menos concorrido; as aulas ocorrem pela manhã (período no qual tenho disponibilidade); para ter um curso superior)

Outro. \_\_\_\_\_

**2-) O que te fez optar por essa instituição de ensino para cursar Letras-Português?**

Pelo fato de ela ser pública (gratuita).

Conheço pessoas que cursaram Letras- Português na UEM e saíram bem preparadas para a atuação, isso justifica a minha escolha.

Por recomendação de outras pessoas.

Outro. Por ser uma boa instituição

**3) O que você acha da grade curricular do curso?**

Há algumas matérias que ~~se~~ são dispensáveis.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**4-) Explique de que maneira as disciplinas teóricas e práticas ofertadas no curso contribuirão para a sua atuação em sala de aula.**

A contribuição será mínima, pois as poucas disciplinas práticas pouco se atenciam com os alunos.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Figura 12 - Entrevista 6

SOBRE A DISCIPLINA 'PRÁTICA DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE  
LÍNGUA PORTUGUESA'

5) Você acredita que a disciplina "Prática de formação do professor de Língua Portuguesa" contribuiu para a sua formação? Explique.

Não. A disciplina pouco contribuiu, foram poucas conteúdos relevantes, ~~mas~~ as dificuldades de maneira superficial.

6-) Qual o perfil da professora que ministrou a disciplina?

Pertencente, exigente, confusa.

7-) O trabalho realizado pela professora permitiu que você refletisse sobre como se dá a transposição didática nas práticas de ensino da língua materna? Justifique.

Não, a professora estendeu a discussão em assuntos paralelos.

8-) Houve articulação entre teoria e prática nas aulas ministradas pela professora? Explique.

Houve pouca teoria relevante para a prática do microensino.

9-) Que conhecimentos sobre os aspectos interacionistas da relação professor- aluno- escola a disciplina te proporcionou?

Nenhum conhecimento.

7-) Quais foram as suas maiores dificuldades no momento de promover o microensino?

A antiguidade das atividades de microensino.

8-) As atividades práticas realizadas na disciplina o deixaram mais seguro para analisar e/ou elaborar materiais didáticos? Justifique.

Sim, as microensinos ajudaram um pouco mais outros quanto à prática docente.

#### 5.4.1.7 Entrevista 7

A concepção de estágio como a parte prática dos cursos de graduação foi discutida por Pimenta (2010). Tal concepção coaduna com o discurso dos alunos entrevistados que, por diversas vezes, destacaram o estágio supervisionado como o momento de colocar em prática os conhecimentos adquiridos no curso.

Somamos a esses dados, os questionamentos concernentes ao currículo dos cursos, que, na voz dos alunos, precisa passar por alguma reformulação. É o que vemos na concepção do aluno 7, quando indagado sobre a grade curricular de seu curso: *“acho que faltam algumas disciplinas e outras precisariam de uma carga horária maior”*. Não podemos afirmar, especificamente, a que disciplinas o aluno 7 está fazendo referência, entretanto, de maneira geral, ele acredita que as disciplinas que compõem o curso *“precisariam estar mais articuladas entre si, visto que são a base na formação do professor”*.

A articulação mencionada pelo aluno 7 diz respeito ao planejamento indisciplinar, discutido por Almeida (2007). É necessário, pois, haver envolvimento de mais de um professor e/ou disciplina no processo formativo, em que todos saibam expor seus conceitos de maneira articulada, a fim de evitar brechas no trabalho que está sendo desenvolvido. No âmbito dessa discussão, o Projeto Pedagógico que regulamenta os cursos de Letras da UEM, aprovado pela Resolução 181/2005, destaca que um dos seus maiores objetivos *é disseminar e fomentar um trabalho dinâmico e integrado com a língua e literaturas*. Sob esse enfoque, percebemos que há, no âmbito dos componentes curriculares, uma preocupação com o trabalho dinâmico, sobretudo, integrado.

Por outro lado, o microensino, não diferentemente do que percebemos em outras entrevistas, foi um dos fatores levado em conta pelos alunos quando da reflexão sobre as contribuições da disciplina para a sua própria formação: *“essa disciplina foi importante pelas práticas de microensino”*. Essa informação vem a somar com as respostas de outros alunos, que, por considerarem o microensino uma ferramenta importante para a transposição didática, sugeriram que este poderia ter sido realizado mais vezes no curso da disciplina.

A transposição didática aconteceu, nesse contexto, de maneira continuada, no desenrolar de várias atividades, pela soma de experiências e habilidades e não unicamente no microensino. Uma das respostas do aluno 7 revela justamente isso, salientando que foram feitas diversas atividades de transposição didática, por meio das quais, segundo ele, *“fizemos várias atividades de transposição didática e pudemos perceber o desenvolvimento e a melhoria na produção”*. A melhoria na produção, mencionada pelo

aluno, concerne à mediação da professora-formadora no âmbito dos planejamentos e da produção dos planos de aula. Sob essa perspectiva, podemos destacar que a transposição didática não foi, portanto, um momento específico na disciplina, mas um processo que foi se construindo logo no início da disciplina, a partir das discussões fundamentadas, dos seminários, do planejamento, da produção dos planos de aula, e, somente depois, pelo microensino.

A adoção dessa proposta não aceita, entretanto, que o termo *aplicação de conhecimentos* seja o modo mais coerente para fazer referência às situações de microensino. Guedes (2006), em uma discussão a despeito disso, explicitou que a pesquisa e a teoria foram tomadas, por muito tempo, como “aplicação” pura e simples de uma ciência concebida de forma absoluta.

Indagado sobre a articulação entre teoria e prática, o aluno 7 explicou que houve essa articulação, uma vez que *“podemos aplicar nossos conhecimentos teóricos nas práticas de ensino”*. Essa resposta assegura uma concepção instrumentista que não tem vistas à confluência teoria-prática (MATÊNCIO, 1994), mas a aplicabilidade de conceitos. O que o aluno chama de prática compreende uma didática instrumental, que, se assumida, gera a ilusão de que as situações de ensino são sempre iguais e poderão ser resolvidas com técnicas formuladas a partir de teorias (PIMENTA, 2010). Essa tese foi reforçada, ainda, em outra passagem, quando o aluno salientou a contribuição da disciplina para a produção e a análise de material didático, justificando que, a partir dessas práticas, *“podemos ver como se dá a sistematização dos nossos conhecimentos teóricos na produção de atividades para os alunos”*. Concebida dessa maneira, a produção de material didático estaria ligada apenas à sistematização dos conhecimentos teóricos. Essa visão deturpada extingue do processo de construção do material didático a criatividade e a criticidade, uma vez que seria apenas o momento de transferir conhecimentos (ALMEIDA, 2007).

O caráter interativo das aulas da disciplina de práticas de formação foi exposto pelo aluno 7, a partir da explanação do papel da professora-formadora nas mediações. A postura adotada pela professora *“valorizava a interação, os alunos participavam muito das aulas”*. A participação da turma foi destacada por nós nas análises do microensino.

Em poucas palavras, ressaltamos que esse aluno, embora tenha apresentado noções contraditórias, tinha uma visão positiva sobre seu processo formativo. A opção pelo curso de Letras ocorreu a partir do interesse em ampliar seus conhecimentos sobre a língua, novamente. Todavia o aluno pareceu assumir a identidade de professor, uma vez

que suas respostas são perpassadas por fundamentos interacionistas, tão importantes no ensino-aprendizagem.

Figura 13 - Entrevista 7

Nome: \_\_\_\_\_ Idade: 21

**QUESTIONÁRIO**

**SOBRE O CURSO DE LETRAS**

**1) O que te motivou a cursar Letras Português?**

( ) O desejo de trabalhar como professor

Para ampliar meus conhecimentos sobre a língua que falamos.

( ) Por uma questão de comodidade (o vestibular era menos concorrido; as aulas ocorrem pela manhã (período no qual tenho disponibilidade); para ter um curso superior)

( ) Outro. \_\_\_\_\_

**2-) O que te fez optar por essa instituição de ensino para cursar Letras-Português?**

Pelo fato de ela ser pública (gratuita).

( ) Conheço pessoas que cursaram Letras- Português na UEM e saíram bem preparadas para a atuação, isso justifica a minha escolha.

( ) Por recomendação de outras pessoas.

( ) Outro. \_\_\_\_\_

**3) O que você acha da grade curricular do curso?**

acho que faltam algumas disciplinas e outros precisam de uma carga horária maior.

\_\_\_\_\_

**4-) Explique de que maneira as disciplinas teóricas e práticas ofertadas no curso contribuirão para a sua atuação em sala de aula.**

Estas disciplinas contribuirão esta mais em didáticas entre si, visto que não há base na formação de profs.

\_\_\_\_\_



Figura 14 - Entrevista 7

SOBRE A DISCIPLINA 'PRÁTICA DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA'

5) Você acredita que a disciplina "Prática de formação do professor de Língua Portuguesa" contribuiu para a sua formação? Explique.

Sim, esta disciplina foi importante pelas práticas de microensino.

6-) Qual o perfil da professora que ministrou a disciplina?

É professora, tinha formação na área de língua portuguesa e apresentou uma postura que valoriza a interação, os alunos sempre participavam muito das aulas.

7-) O trabalho realizado pela professora permitiu que você refletisse sobre como se dá a transposição didática nas práticas de ensino da língua materna? Justifique.

Sim, pois fizemos diversos tipos de transposição didática e podemos acompanhar e desenvolver melhor a produção das atividades.

8-) Houve articulação entre teoria e prática nas aulas ministradas pela professora? Explique.

Sim, tivemos vários exemplos de articulação entre teoria e prática nas aulas ministradas pela professora.

9-) Que conhecimentos sobre os aspectos interacionistas da relação professor- aluno- escola a disciplina te proporcionou?

A disciplina postula a importância do trabalho em grupo e o papel do professor enquanto mediador.

7-) Quais foram as suas maiores dificuldades no momento de promover o microensino?

Muitas vezes tivemos dificuldades de interação com a postura dos alunos, devido ao fato de serem alunos de primeira vez.

8-) As atividades práticas realizadas na disciplina o deixaram mais seguro para analisar e/ou elaborar materiais didáticos? Justifique.

Sim, pois podemos ver como se dá a prática de elaboração de materiais didáticos na produção de atividades pelos alunos.

#### 5.4.1.8 Entrevista 8

A entrevista do aluno 8 dialoga com as discussões expostas por Guedes (2006), acerca das dificuldades de ler e de escrever apresentadas pelos alunos que chegam aos cursos de letras, uma vez que o motivo que levou esse aluno a cursar Letras foi o desejo de trabalhar com produção textual.

A tentativa de construir uma formação teórica em alunos que não exercitaram a leitura e a escrita numa mínima quantidade capaz de dar sentido à reflexão sobre a língua e sobre literatura transforma a formação teórica em formação meramente metalinguística. (p. 28)

A Resolução 181/2005- CEP regulamenta o currículo do Curso de Letras-Português-Única da UEM, levando em conta a distribuição das disciplinas sob duas áreas de concentração: estudos linguísticos e estudos literários. Todavia, em uma das respostas o aluno 8 considerou o currículo do curso “*ruim, pois a grade privilegia os estudos linguísticos aos estudos literários*”. No entanto, essa conclusão à que chegou o aluno não é concernente com o que está proposto na Resolução, visto que são atribuídas 1020 horas do curso para cada uma das áreas.

Em suas discussões sobre a contribuição das disciplinas para a atuação profissional, o aluno 8 afirmou que elas “*agregaram conhecimento e cultura*. Contrariamente, quando questionado sobre o papel da disciplina nesse mesmo contexto, o aluno afirmou que esta pouco contribuiu, haja vista que “*a disciplina é utópica e um pouco repetitiva*”. Chamamos a atenção para a visão desacreditada que permeia a resposta do aluno 8.

Ao considerar utópica a disciplina, o aluno nega a existência da transposição didática e coloca os objetivos do ensino de língua portuguesa numa dimensão idealizada. Concebidos dessa maneira, os objetivos do ensino propostos nos documentos oficiais que orientam o trabalho pedagógico para uma perspectiva interacionista (PCN’s, DCE’s) seriam também utópicos, impossíveis de se concretizarem.

Sobretudo, percebemos uma contradição na resposta desse aluno, uma vez que ele afirma ter visto como se dá a “*articulação de teoria e prática as atividades de microensino*”. Ora, se todos os fundamentos eram utópicos, não havia como eles serem articulados ao microensino.

Nessa entrevista, destacamos uma resposta que nos inquietou: “*a disciplina procura transmitir um novo método de ensino*”. Método, conforme discutimos, envolve: abordagem, projeto, procedimento (OLIVEIRA, 2012). Por isso, pensar em método no ensino implica não restringi-lo aos procedimentos (técnicas ou ações que implementam o

projeto). A concepção que o aluno 8 tinha acerca do método pode ser compreendida, se estabelecermos uma relação com os planos de aula construídos pelos alunos. Em grande parte deles os professores em formação classificaram o método como interacionista. Quando fez essa afirmação, o aluno 8 acreditava que o interacionismo era um novo método de ensino.

Outra contradição pôde ser percebida a partir da seguinte questão: as atividades realizadas na disciplina te deixaram mais seguro para analisar e/ou elaborar materiais didáticos? A essa pergunta foi dada a seguinte resposta: “*Sim, apesar de eu não me sentir apto para produzir materiais didáticos*”. Em suma, asseveramos que o aluno não apresentou indício algum de que acreditava nos propósitos do interacionismo, da transposição didática e da própria ação do professor, por isso, viu na disciplina Práticas de Formação do Professor de Língua Portuguesa pouca contribuição para a sua formação.

Figura 15 - Entrevista 8

Nome- GS Idade- 22 anos

**QUESTIONÁRIO**

**SOBRE O CURSO DE LETRAS**

**1) O que te motivou a cursar Letras Português?**

O desejo de trabalhar como professor

Para ampliar meus conhecimentos sobre a língua que falamos.

Por uma questão de comodidade (o vestibular era menos concorrido; as aulas ocorrem pela manhã (período no qual tenho disponibilidade); para ler um curso superior)

Outro. Quero de trabalhar com produção de textos

**2-) O que te fez optar por essa instituição de ensino para cursar Letras-Português?**

Pelo fato de ela ser pública (gratuita).

Conheço pessoas que cursaram Letras- Português na UEM e saíram bem preparadas para a atuação, isso justifica a minha escolha.

Por recomendação de outras pessoas.

Outro. \_\_\_\_\_

**3) O que você acha da grade curricular do curso?**

Bom, pois a grade privilegia os estudos linguísticos nos dois estudos literários e não há matérias optativas

**4-) Explique de que maneira as disciplinas teóricas e práticas ofertadas no curso contribuirão para a sua atuação em sala de aula.**

Contribuirão na aquisição de conhecimento e cultura. As aulas de microsseminário e prática de formação são mais úteis, e que contribuem para atuação em sala de aula são os estágios

Figura 16 - Entrevista 8

SOBRE A DISCIPLINA 'PRÁTICA DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE  
LÍNGUA PORTUGUESA'

5) Você acredita que a disciplina "Prática de formação do professor de Língua Portuguesa" contribuiu para a sua formação? Explique.

Para A disciplina é utópica e um pouco repeti-  
tiva

6-) Qual o perfil da professora que ministrou a disciplina?

É uma profissional experiente e segura

7-) O trabalho realizado pela professora permitiu que você refletisse sobre como se dá a transposição didática nas práticas de ensino da língua materna? Justifique.

Sim.

8-) Houve articulação entre teoria e prática nas aulas ministradas pela professora? Explique.

Sim, houve articulação nas atividades de  
microensino

9-) Que conhecimentos sobre os aspectos interacionistas da relação professor- aluno- escola a disciplina te proporcionou?

Muitos aspectos, afinal a disciplina procura  
transmitir um novo método de ensino

7-) Quais foram as suas maiores dificuldades no momento de promover o microensino?

Não tive muitas dificuldades

8-) As atividades práticas realizadas na disciplina o deixaram mais seguro para analisar e/ou elaborar materiais didáticos? Justifique.

Sim, apesar de eu não me sentir apta para  
produzir materiais didáticos.

## 6. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Nesse momento, discutimos os dados obtidos em nossa investigação, com o objetivo de responder às questões que motivaram a realização da pesquisa. Ao compararmos as concordâncias e discrepâncias que se evidenciaram no processo, podemos construir e validar o nosso conhecimento, contribuindo para as discussões da Linguística Aplicada.

Começamos nossas discussões retomando as indagações que motivaram nossa pesquisa: “Como acontece o entrelaçamento de teoria e prática nos cursos de formação ?” O que acontece nas aulas da disciplina Práticas de Formação do Professor de Língua Portuguesa, cujo objetivo é estabelecer a interação entre a teoria e a prática? Formulemos a resposta.

Regido pela Resolução CNE/CP 2 de 02 de fevereiro de 2002, os currículos dos cursos de licenciatura, de graduação plena, devem “fortalecer a articulação teoria-prática, visando a assegurar uma sólida formação geral, necessária para que o futuro graduado possa vir a superar os desafios de renovadas condições de exercício profissional e de produção do conhecimento”.

A articulação teoria-prática no contexto investigado evidenciou-se no trabalho desenvolvido pela professora-formadora e foi destacada nas respostas da maioria dos alunos. Todavia, essa articulação não foi observada no trabalho dos próprios alunos, visto que apenas uma das duplas conseguiu transpor didaticamente os conteúdos (CHEVALLARD, 2005). Cremos que é na discussão das situações-problema que emergem as dúvidas, os anseios e a reflexão sobre a transposição didática, por isso, consideramos que o microensino deveria ser uma estratégia mais constante dentro do ambiente de formação.

Os planos de aula observados inicialmente nos forneceram dados para inferirmos sobre a dinâmica da disciplina. Em primeira instância, acreditamos que as ações reflexivas sobre a língua, previstas nos diversos planos de aula feitos pelos alunos, viriam à tona, posteriormente, no microensino. Entretanto, o microensino revelou um embate entre o que os alunos haviam proposto e aquilo que conseguiram fazer.

Uma das explicações para essa dificuldade é o fato de que o discurso dos professores em formação, que insurgiu nas entrevistas, revelou uma concepção de transposição didática equivocada. Concebida como um momento de prática isolado, a transposição didática era entendida por esses alunos como a transferência de conhecimentos ou o momento em que eles aplicariam os saberes teóricos. Essa visão deturpada apareceu ainda mais fortemente, no momento em que alguns dos alunos

afirmaram que a professora-formadora tinha dificuldades em fazer transposição didática. Para eles, a professora-formadora, no curso da disciplina, deveria ter-lhes fornecido instrumentos, métodos, para que a prática do ensino fosse possível. Nesse caminho, pudemos perceber que os alunos tiveram dificuldade em identificar o real significado daquilo que aprenderam, para transformá-lo em práticas docentes mais eficientes.

As ações reflexivas propostas por Perrenoud (2002) aconteceram no momento do planejamento das aulas, através da mediação da professora. Todavia, estas não se consolidaram nas atividades de microensino, visto que as considerações feitas pela professora-formadora eram tomadas pelos alunos sempre de maneira negativa. Essa insatisfação se deu em razão de eles conceberem que a professora-formadora, até aquele momento, não os havia ensinado a “dar aulas”.

Os microensinos favoreceram o diagnóstico de uma dificuldade generalizada: a de fazer análise linguística. Inferimos, portanto, que trabalho com a gramática precisa ser mais constante nas ações de transposição didática, uma vez que, como pudemos perceber, incorporam-se os discursos sobre como deve ser o ensino gramatical, sem articulá-los, entretanto, às ações pedagógicas. Essa dificuldade, todavia, vai ao encontro do que propõe Travaglia (2010), uma vez que, um dos grandes desafios do professor é operacionalizar, dar forma à análise linguística em atividades de ensino e aprendizagem.

A filosofia interacionista da linguagem, que ancora os trabalhos em Linguística Aplicada, esteve marcada nos planos de aulas e nos discursos dos alunos. No microensino, nem tanto. No caso dos planos de aula, tal filosofia chegou a ser concebida como método de ensino. Desse fato decorrem as incoerências presenciadas no microensino, pois, conforme discutimos com base em Oliveira (2010), método não é o sustentáculo teórico das ações práticas que implementam o ensino.

O distanciamento entre teoria e prática nas respostas dos professores em formação foi notório. Ao longo da análise das entrevistas, percebemos que os acadêmicos se referiam ao estágio como o momento prático do curso e às demais disciplinas como teóricas. No entanto, o Projeto pedagógico do curso de Letras Português-Única, da UEM, através da Resolução 181/2005, prevê a articulação dos conhecimentos entre as disciplinas.

No âmbito dessas discussões vemos ainda que as 200 (duzentas) horas de prática como componente curricular, garantidas pela Resolução CNE/CP 2 de 02 de fevereiro de 2002, não foram aludidas pelos acadêmicos nas entrevistas. Dessa maneira, as reiteraões dos alunos, em relação à necessidade de mais articulação entre teoria e prática no curso,

podem surgir, nesse momento, como um propósito para se (re) pensarem as ações que tem se efetivado nas disciplinas que compõem o curso.

A disciplina “Práticas de formação do professor de língua portuguesa”, teve, nesse contexto, uma árdua tarefa: romper com a dissociação entre teoria e prática. Todavia, no contexto desta pesquisa, sozinha, a disciplina não deu conta de desconstruir a crença dos alunos de que teoria e prática são coisas diferentes, uma vez que estes, em final de ano letivo, insistiam no fato de que o curso precisaria acrescentar ao currículo mais conhecimentos “práticos”.

Respondendo ao nosso objetivo, afirmamos que a dissociação de teoria e prática feita pelos professores em exercício é um reflexo da crença que se perpetua nos discursos dos acadêmicos, ainda nos cursos: a de que algumas disciplinas que compõem os currículos jamais serão utilizadas na prática pedagógica. O processo visto sob essa ótica se restringe à reprodução de teorias e põe cada vez mais distante das salas de aula a confluência teoria-prática.

## **7. CONCLUSÃO**

Enfim, com esta pesquisa, contribuímos para o aperfeiçoamento das teorias que buscam compreender o processo de formação do professor de língua portuguesa, atentando-nos para um fato há muito discutido e nem por isso exaurido: a confluência entre teoria e prática nos processos de formação.

Na análise do processo em que se entrelaçam a teoria e a prática na formação do professor, buscamos perceber as incongruências que levam os professores a desarticularem a teoria da prática. Esperamos que os resultados aqui expostos possam fomentar os debates sobre o processo de formação nesse contexto específico, promovendo inquietações que levem a novos encaminhamentos.

Entendemos, de maneira geral, que os cursos de formação de professor precisam encontrar meios de superar a pretensa dicotomia entre teoria e prática que segue sendo disseminada, por meio da implementação de ações que tornem possível a confluência teoria-prática em outros espaços que não só as disciplinas de práticas de formação e de estágio supervisionado. Essa tarefa, afinal, cabe a todos os pares que fazem parte do processo formativo. A confluência teoria-prática precisa ganhar vida no trabalho dos professores-formadores, não ficando relegada aos discursos e aos currículos.



## 7. REFERÊNCIAS

- ANGROSINO, M. **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- ALMEIDA, G. P. de. **Transposição didática: por onde começar?** São Paulo: Cortez, 2007.
- ANTUNES, I. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola, 2003.
- ASSIS, J. A.; DECAT, M.B.N. **Texto e Gramática: casamento impossível em sala de aula?** Veredas Matemática, 2009. Disponível em: [http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2009/12/ARTIGO-BEATRIZ-DECAT\\_RETIFICADO.pdf](http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2009/12/ARTIGO-BEATRIZ-DECAT_RETIFICADO.pdf). Acesso em: 11/09/2011.
- BAGNO, M. **Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística**. Parábola, 2007.
- BAKHTIN, M/ VOLOSHINOV, V. N. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes [1979]. 1992.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BORTTONI-RICARDO, S. M.. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. Disponível em: <http://www.parabolaeditorial.com.br/PROFESSOR.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2011.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília-DF: MEC/SEF, 1996.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa: primeiro e segundo ciclos**. Brasília-DF: MEC/SEF, 1998.
- CHARLOT, B. **Formação de professores e a pesquisa política educacional**. In: PIMENTA, Selma G.; GHEDIN, Evandro (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2012. P. 103-126.
- CHEVALLARD, Y. **La Transposición Didáctica: del saber sabido al saber enseñado**. 2. ed. Buenos Aires: Aique, 2005.
- DELL'ISOLA, R.L.P. **A interação sujeito-linguagem em leitura**. In: MAGALHÃES, I. (Org.). **As múltiplas facetas da linguagem**. Brasília: UNB, 1996, p. 69-75.
- FLICK, U. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GARCEZ, L. H. do C. **A escrita e o outro: os modos de participação na construção do texto.** Brasília-DF, Editora da UNB, 1998.

GEDHIN, E. **Professor reflexivo: da alienação técnica à autonomia da crítica.** In: PIMENTA, S, G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** 7 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula.** 4.ed. São Paulo, Ática, 2006.

\_\_\_\_\_. **Portos de passagem.** 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

GUEDES, P. C. **A formação do professor de português: que língua vamos ensinar?** São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

HILA, C.V. D. **O microensino como instrumento de formação do professor de língua portuguesa.** Acta Scientiarum: Maringá, v. 31, n. 1, p. 33-41, 2009.

KLEIMAN, A. **Formação do professor: perspectivas da Linguística Aplicada.** São Paulo: Mercado das Letras, 2001.

\_\_\_\_\_. A. B. **Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna.** Revista Linguagem em (Dis)curso: LemD, 2004.

LIBÂNEO, J, C; **Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro?** In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (orgs). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** 7 ed. São Paulo: Cortez, 2012. P. 63-93.

MATÊNCIO, M. de L. M. **Estudo da língua falada e aula de língua materna.** Campinas- SP: Mercado de Letras, 2001.

\_\_\_\_\_. M. de L. M.. **Leitura, produção de textos e a escola: reflexões sobre o letramento.** Campinas: Mercado de Letras, 1994.

MENEGASSI, R. J. **Inferências e produção de sentidos na leitura.** In: **Leitura, escrita e gramática no ensino fundamental: das teorias às práticas docentes.** (Org.). Maringá: Eduem, 2010.

MENEGASSI, R. J. **Compreensão e interpretação no processo de leitura: noções básicas ao professor.** Revista UNIMAR 17(1): 1995, p. 85-94.

MOITA LOPES, L P. da. **Oficina da lingüística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996

- NEVES, M. H. de M. **Que gramática ensinar na escola?** São Paulo: Contexto, 2004.
- NÓVOA, A. (Org). **Os professores e sua formação.** Lisboa: D. Quixote, 1992.
- OLIVEIRA, L.A. **Coisas que todo professor de português precisa saber: teoria na prática.** São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa para a Educação Básica.** Curitiba: SEED, 2008.
- PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas.** Lisboa: Dom Quixote, 1993.
- \_\_\_\_\_. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica.** Porto Alegre: ARTMED, 2002.
- PERFEITO, A. M; RITTER, L. C. B. **O editorial: uma proposta de leitura e análise linguística.** In: FERNANDES (org.), L.C. **INTERAÇÃO: práticas de linguagem,** Londrina:EDUEL,2009, p.153-174.
- PERFEITO, A. M. **Análise linguística e construção de sentidos.** In: LIMOLI, L.; MENDONÇA, A. P. F. *In: Nas fronteiras da linguagem: leitura e produção de sentidos.* Londrina: Editorial Mídia, 2005, p.7-16.
- PIMENTA, S. G.; **Professor reflexivo: construindo uma crítica.** In: PIMENTA, S. G. & GHEDIN, E. (orgs). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.* 7 ed. São Paulo: Cortez, 2012 p. 20-62.
- POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola.** Campinas-SP: Mercado das Letras, 1996.
- RAFAEL, E. L. **Atualização em sala de aula de saberes linguísticos de formação: os efeitos da transposição didática.** KLEIMAN, A. B.(org.) *A formação do professor: perspectivas da linguística aplicada.* Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001, p. 157-180.
- ROJO R. **Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas.** In: MEURER. J. L.; BONINI A; MOTTA- ROTH D. (Orgs) *Gêneros: teorias, métodos e debates.* São Paulo: Parábola, 2006.
- SILVA, E. T. **Produção de leitura na escola: pesquisas x propostas.** 2 ed. São Paulo: Ática, 2002.
- TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática.** 11. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

\_\_\_\_\_. **Que análise linguística operacionalizar no ensino de Língua Portuguesa?** Artigo 12 In: TAGLIANI, D; SILVA, E. N. S; OLIONI, R. C; e FEIJÓ, R. N. (org.) Anais do II Seminário Nacional sobre Linguística e Ensino de Língua Portuguesa – O ensino de Língua Portuguesa no séc. XXI: desafios e possibilidades, Rio Grande, RS: FURG, 2010. Disponível em: [http://www.senallp.furg.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=30:queanalise-linguistica-operacionalizar-no-ensino-de-lingua-portuguesa-luiz-carlostravaglia-ileelufu&catid=1:2010&Itemid=14](http://www.senallp.furg.br/index.php?option=com_content&view=article&id=30:queanalise-linguistica-operacionalizar-no-ensino-de-lingua-portuguesa-luiz-carlostravaglia-ileelufu&catid=1:2010&Itemid=14).

TRIVINÕS, A. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2008.

VALADARES, J. M; **O professor diante do espelho: reflexões sobre o conceito de professor reflexivo.** In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (orgs). Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2012. P.215-232.

VEIGA, I. P. A. **A aventura de formar professores.** Campinas, SP: Papirus, 2009.

ZANINI, M. **O texto como unidade de e objeto de ensino:** da teoria à transposição didática. In: ANTONIO, J.D. e NAVARRO, P. (Org.) O texto como objeto de ensino, de descrição linguística e de análise textual e discursiva. Maringá: EDUEM, 2010.

\_\_\_\_\_. **Uma visão panorâmica da teoria e da prática do ensino de língua materna.** *Acta Scientiarum: language and culture*. n. 21, v. (1), p. :79-88, 1999.

ZEICHNER, K.M. **A formação reflexiva de professores: idéias e práticas.** Lisboa: EDUCA, 1993.

**ANEXO 1****CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO  
CONSELHO PLENO****RESOLUÇÃO CNE/CP 2, DE 19 DE FEVEREIRO DE 2002. (\*)**

Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.

O Presidente do Conselho Nacional de Educação, de conformidade com o disposto no Art. 7º § 1º, alínea "f", da Lei 9.131, de 25 de novembro de 1995, com fundamento no Art. 12 da Resolução CNE/CP 1/2002, e no Parecer CNE/CP 28/2001, homologado pelo Senhor Ministro de Estado da Educação em 17 de janeiro de 2002, resolve:

Art. 1º A carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2800 (duas mil e oitocentas) horas, nas quais a articulação teoria-prática garantida, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns:

I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;

II - 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;

III - 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural;

IV - 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais.

Parágrafo único. Os alunos que exerçam atividade docente regular na educação básica poderão ter redução da carga horária do estágio curricular supervisionado até o máximo de 200 (duzentas) horas.

Art. 2º A duração da carga horária prevista no Art. 1º desta Resolução, obedecidos os 200 (duzentos) dias letivos/ano dispostos na LDB, será integralizada em, no mínimo, 3 (três) anos letivos.

Art. 3º Esta resolução entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 4º Revogam-se o § 2º e o § 5º do Art. 6º, o § 2º do Art. 7º e o § 2º do Art. 9º da Resolução CNE/CP 1/99.

ULYSSES DE OLIVEIRA PANISSET

Presidente do Conselho Nacional de Educação

## ANEXO 2

## RESOLUÇÃO Nº 181/2005-CEP

**CERTIDÃO**  
 Certifico que a presente  
 Resolução foi afixada em local  
 de costume, nesta Reitoria, no  
 dia 16/2/2006.

**Aprova novo projeto pedagógico do curso de  
 graduação em Letras e dá outras  
 providências.**

**Esmeralda Alves Moro,**  
 Secretária.

Considerando o contido no **processo nº 150/1991 – volume 3**;  
 considerando o disposto nas Resoluções nºs 167/91-CEP, 048/97-CEP, 058/97-CEP,  
 003/99-CEP, 038/99-CEP, 165/99-CEP, 176/2000-CEP, 195/2000-CEP, 102/2002-CEP,  
 079/2004-CEP, 118/2004-CEP, 024/2005-CEP e 027/2005-CEP;  
 considerando o disposto na Lei Federal nº 9.394/96;  
 considerando o disposto na Resolução nº 002/2002-CNE/CP;  
 considerando o disposto nos Pareceres nºs 492/2001-CNE/CES e 324/2004-  
 CNE/CES;  
 considerando o Parecer nº 114/2005 da Câmara de Graduação, Extensão e  
 Educação Básica e Profissional,

**O CONSELHO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO APROVOU E EU, REITOR,  
 SANCIONO A SEGUINTE RESOLUÇÃO:**

**Art. 1º** Fica aprovado o novo projeto pedagógico do curso de graduação em Letras –  
 habilitações: Português e Literaturas Correspondentes, Português/Inglês e Literaturas  
 Correspondentes, Português/Francês e Literaturas Correspondentes, e Inglês e Literaturas  
 Correspondentes (Licenciatura e Bacharelado), conforme o Anexo I e o regulamento do  
 componente Estágio Curricular Supervisionado, conforme o Anexo II, partes integrantes  
 desta Resolução.

**§ 1º** O novo projeto terá sua implantação no ano letivo de 2006 com as primeiras  
 turmas dos primeiros anos das habilitações: Português e Literaturas  
 Correspondentes(noturno); Português/Inglês e Literaturas Correspondentes(matutino e  
 noturno) e Português/Francês e Literaturas Correspondentes(noturno).

**§ 2º** As habilitações: Português e Literaturas Correspondentes (4 anos/matutino);  
 Inglês e Literaturas Correspondentes(4 anos – Licenciatura-matutino, 5 anos – Licenciatura  
 e Bacharelado–matutino); Português/Inglês e Literaturas Correspondentes e  
 Português/Francês e Literaturas Correspondentes (5 anos/noturno) serão implantadas para  
 os ingressantes do vestibular de 2007.

**§ 3º** A partir do Concurso Vestibular de 2007 não serão ofertadas as habilitações:  
 Português e Literaturas Correspondentes(noturno) e Português/Inglês e Literaturas  
 Correspondentes (matutino).

**Art. 2º** Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogada as  
 disposições em contrário.

Dê-se ciência.  
 Cumpra-se.

Maringá, 23 de outubro de 2005.

**Gilberto Cezar Pavanelli**

**ADVERTÊNCIA:**  
 O prazo recursal termina em 23/2/2006.  
 (Art. 175 - § 1º do Regimento Geral da  
 UEM)

### ANEXO 3

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO  
CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO**

<b>INTERESSADO/MANTENEDORA:</b> Conselho Nacional de Educação		<b>UF:</b> DF
<b>ASSUNTO:</b> Orientação para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação		
<b>RELATOR:</b> Cons. Carlos Alberto Serpa, Éfrem de Aguiar Maranhão, Eunice Durham, Jacques Velloso e Yugo Okida		
<b>PROCESSO Nº</b>		
<b>PARECER Nº:</b>  776/97	<b>CÂMARA OU COMISSÃO:</b>  CES	<b>APROVADO EM:</b>  03/12/97

#### I - Relatório

A Lei 9.131, de 1995, que criou o Conselho Nacional de Educação, dispôs sobre as diretrizes curriculares para os cursos de graduação quando tratou das competências deste órgão na letra “c” do parágrafo 2º de seu art. 9º:

...

*§ 2º São atribuições da Câmara de Educação Superior:*

...

*c) deliberar sobre as diretrizes curriculares propostas pelo Ministério da Educação e do Desporto, para os cursos de graduação;*

Entendem os relatores que a fim de facilitar a deliberação a ser efetuada, deve a CES/CNE estabelecer orientações gerais a serem observadas na formulação das diretrizes curriculares para os cursos de graduação, acima referidas. O presente Parecer trata dessas orientações gerais. Convém lembrar que a figura do currículo mínimo teve como objetivos iniciais, além de facilitar as transferências entre instituições diversas, garantir qualidade e uniformidade mínimas aos cursos que conduziam a um diploma profissional. A nova LDB, no entanto, em seu art. 48, pôs termo à vinculação entre diploma e exercício profissional, estatuidando que os diplomas constituem-se em prova da formação recebida por seus titulares. Isto propicia toda uma nova compreensão da matéria. Além do mais, os currículos dos cursos superiores, formulados na vigência da legislação revogada pela Lei 9.394, de dezembro de 1996, em geral caracterizam-se por excessiva rigidez que advém, em grande parte, da fixação detalhada de mínimos curriculares e resultam na progressiva diminuição da margem de liberdade que foi concedida às instituições para organizarem suas atividades de ensino. Deve-se reconhecer, ainda, que na fixação dos currículos muitas vezes prevaleceram interesses de grupos corporativos interessados na criação de obstáculos para o ingresso em um mercado de trabalho marcadamente competitivo, o que resultou, nestes casos, em excesso de disciplinas obrigatórias e em desnecessária prorrogação do curso de graduação.

Ao longo dos anos, embora tenha sido assegurada uma semelhança formal entre cursos de diferentes instituições, o currículo mínimo vem se revelando ineficaz para garantir a qualidade desejada, além de desencorajar a inovação e a benéfica diversificação da formação oferecida.

A orientação estabelecida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no que tange ao ensino em geral e ao ensino superior em especial, aponta no sentido de assegurar maior flexibilidade na organização de cursos e carreiras, atendendo à crescente heterogeneidade tanto da formação prévia como das expectativas e dos interesses dos alunos. Ressalta, ainda, a nova Os cursos de graduação precisam ser conduzidos, através das Diretrizes Curriculares, a abandonar as características de que muitas vezes se revestem, quais sejam as de atuarem como meros instrumentos de transmissão de conhecimento e informações, passando a orientar-se para oferecer uma sólida formação básica, preparando o futuro graduado para enfrentar os desafios das rápidas transformações da sociedade, do mercado de trabalho e das condições de exercício profissional. LDB, a necessidade de uma profunda revisão de toda a tradição que burocratiza os cursos e se revela incongruente com as tendências contemporâneas de considerar a boa formação no nível de graduação como uma etapa inicial da formação continuada.

Entende-se que as novas diretrizes curriculares devem contemplar elementos de fundamentação essencial em cada área do conhecimento, campo do saber ou profissão, visando promover no estudante a capacidade de desenvolvimento intelectual e profissional autônomo e permanente. Devem também pautar-se pela tendência de

redução da duração da formação no nível de graduação. Devem ainda promover formas de aprendizagem que contribuam para reduzir a evasão, como a organização dos cursos em sistemas de módulos. Devem induzir a implementação de programas de iniciação científica nos quais o aluno desenvolva sua criatividade e análise crítica. Finalmente, devem incluir dimensões éticas e humanísticas, desenvolvendo no aluno atitudes e valores orientados para a cidadania.

## II – Voto dos Relatores

Tendo em vista o exposto, os relatores propõem a consideração dos aspectos abaixo estabelecidos, na elaboração das propostas das diretrizes curriculares.

As diretrizes curriculares constituem no entender do CNE/CES, orientações para a elaboração dos currículos que devem ser necessariamente respeitadas por todas as instituições de ensino superior. Visando assegurar a flexibilidade e a qualidade da formação oferecida aos estudantes, as diretrizes curriculares devem observar os seguintes princípios:

- 1) Assegurar às instituições de ensino superior ampla liberdade na composição da carga horária a ser cumprida para a integralização dos currículos, assim como na especificação das unidades de estudos a serem ministradas;
- 2) Indicar os tópicos ou campos de estudo e demais experiências de ensino-aprendizagem que comporão os currículos, evitando ao máximo a fixação de conteúdos específicos com cargas horárias pré-determinadas, as quais não poderão exceder 50% da carga horária total dos cursos;
- 3) Evitar o prolongamento desnecessário da duração dos cursos de graduação;
- 4) Incentivar uma sólida formação geral, necessária para que o futuro graduado possa vir a superar os desafios de renovadas condições de exercício profissional e de produção do conhecimento, permitindo variados tipos de formação e habilitações diferenciadas em um mesmo programa;
- 5) Estimular práticas de estudo independente, visando uma progressiva autonomia profissional e intelectual do aluno;
- 6) Encorajar o reconhecimento de conhecimentos, habilidades e competências adquiridas fora do ambiente escolar, inclusive as que se referiram à experiência profissional julgada relevante para a área de formação considerada;
- 7) Fortalecer a articulação da teoria com a prática, valorizando a pesquisa individual e coletiva, assim como os estágios e a participação em atividades de extensão;
- 8) Incluir orientações para a condução de avaliações periódicas que utilizem instrumentos variados e sirvam para informar a docentes e a discentes acerca do desenvolvimento das atividades didáticas.

Considerando a importância da colaboração de entidades ligadas à formação e ao exercício profissionais, a Câmara de Educação Superior do CNE promoverá audiências públicas com a finalidade de receber subsídios para deliberar sobre as diretrizes curriculares formuladas pelo Ministério da Educação e do Desporto.

Brasília-DF, 03 de dezembro de 1997.



## ANEXO 4- PLANO DE AULA 1

---

### Plano de aula

Universidade Estadual de Maringá – UEM

Conteúdo: Leitura

Série: 6º série

Carga horária: (50) 100 min.

#### **Justificativa (motivação):**

Se você diz a alguém que estuda piadas, o primeiro efeito que produz ainda é o riso. É uma pena que seja assim, porque as piadas são, de fato, um tipo de material altamente interessante, por várias razões (Possenti: 1995).

As piadas por veicularem, com bastante frequência, uma visão sintetizada dos problemas, podem tornar-se mais fáceis de serem compreendidas por interlocutores não-especializados. Segundo Possenti, há fortes razões para que elas se tornem objeto de análise.

As piadas são interessantes, por exemplo, porque grande parte delas versam sobre sexo, política, racismo, instituições, ou seja, temas socialmente controversos.

Outra razão que justifica o uso de piadas é que, como elas funcionam, em grande parte, na base de estereótipos, fornecem um bom material para pesquisas sobre *representações sociais*. As piadas são interessantes porque, quase sempre, veiculam discursos proibidos, subterrâneos, não-oficiais, que, provavelmente, não se manifestariam em uma entrevista, por exemplo.

O texto a ser trabalhado em sala é uma piada, que se chama caipiródromo.

A importância da leitura desse texto está relacionada com questões vividas no cotidiano, pensando que devemos ater na moral que construímos de nossos alunos e ensinar quais são os possíveis desprendimentos do texto.

Motivação: o trabalho com as perguntas de pré-leitura; vídeo com caipiras (os caipiras do programa “a praça é nossa”).

#### **Objetivos:**

Traremos ao aluno o texto “caipiródromo” afim de que ele saiba reconhecer os elementos de um texto cujo gênero é o piada. Buscamos desenvolver não somente os elementos estruturais, mas sim o que o torna piada, ou seja, porque o texto se encaixa como gênero piada e não como um conto. Contribuir para a formação de leitores críticos; desenvolver a capacidade de leitura e despertar o seu interesse por ela; fazer com que o aluno não tenha uma leitura ingênua.

Metodologia: interacionista

Passos metodológicos:

1 Leitura da piada: a) decodificação (leitura silenciosa; em voz alta); b) compreensão (mediação do professor: situação de produção; situação de uso); c) interpretação (mediação do professor: perguntas do cotidiano, análise linguística; estímulo à expressão do seu conhecimento de mundo, aproximação de outros textos com o mesmo assunto; exploração dos temas- perspectivas sob os quais o autor abordou o assunto).

Estratégias:

- 1- Divisão da sala em grupos de aproximadamente 5 alunos, (esta separação deverá ser feita sem as carteiras, com as crianças sentadas no chão, para mostrar que assim como eles vão estar livres o gênero também é assim);
- 2- Apresentação do texto para a classe através da leitura.
- 3- Apresentação das questões de pré e de leitura oralmente e vídeo (gênero piada e o tema);
- 4- leitura em voz baixa de cada integrante; leitura em grupo; discutir sobre o tema da piada.
- 5- Análise linguística do texto;
- 6- Abordagem oral do conteúdo – gênero piada.

Cronograma:

- 1-Divisão da sala: 10 minutos;
- 2- Distribuição e apresentação do texto: 5 minutos;
- 3-Apresentação das questões de pré e de leitura oralmente: 10 minutos;
- 4-Leitura da piada efetuada pelos grupos: 10 minutos;
- 5-Análise linguística do texto: 10 minutos;
- 6- Abordagem oral do conteúdo: 10 minutos.

Bibliografia:

<http://www.piadasdodia.com.br/catpiadas.asp?categoria=Caipiras>

## ANEXO 5- PLANO DE AULA 2

---

## Plano de aula

Universidade Estadual de Maringá – UEM

Colégio de Aplicação Pedagógica (CAP)

Conteúdo: Leitura

Série: 5º série

Carga horária: (50) 100 min.

Justificativa (motivação):

O texto a ser trabalhado em sala é uma Fábula de Esopo. É importante que este gênero seja levado à sala de aula, pois traz em suas histórias sempre uma moral, que pode auxiliar o aluno a criar um senso crítico.

Motivação: Para motivar o aluno, inicialmente serão apresentadas as perguntas de pré-leitura, as quais serão trabalhadas oralmente, com o intuito primeiramente de motivar o aluno a lerem o texto e depois de interagi-lo com o tema do texto.

Objetivos:

- Despertar o interesse pela leitura.
- o aluno desenvolva os três níveis de leitura: decodificação, compreensão e interpretação.
- Desenvolver o senso crítico do aluno.

Metodologia: interacionista

Passos metodológicos:

apresentação do gênero;

perguntas de pré-leitura;

entrega do texto;

leitura: decodificação

mediação de leitura (perguntas)

avaliação: atividade escrita sobre as questões orientadoras da leitura (do que trata o texto).

Cronograma:

	Descrição	Duração
Atividade 1	Apresentação do gênero fábula	5 a 10 min.
Atividade 2	Perguntas de pré-leitura	5 min.
Atividade 3	Entrega do texto e leitura silenciosa	10 a 15 min.
Atividade 4	Mediação de leitura	30 min.
Atividade 5	Avaliação	40 min.

Bibliografia:

Fábulas de Esopo/Compilação Russell Ash e Bernard Higton; tradução Heloisa Jahn. – São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1994. Pág. 34-35.

## ANEXO 5- PLANO DE AULA 3

---

### Plano de aula

Universidade Estadual de Maringá

Conteúdo: LEITURA

Série: 5ª. série

Carga horária: (50) 100 min

Justificativa (motivação)

O trabalho com a leitura em sala de aula, que envolva os três níveis – decodificação, compreensão e, em especial a interpretação, proporciona ao aluno o desenvolvimento da sua competência comunicativa, uma vez que seu discurso é permeado por outros enunciados anteriores. O trabalho com o gênero poema, tanto por seu conteúdo temático – tema identificado com o contexto dos alunos – quanto por sua construção composicional – estrutura tipológica, elementos gráficos diferenciados – permitem a leitura de nível interpretativo, estimulando a reflexão e a imaginação dos alunos.

- Motivação: a aula será realizada a partir da pergunta de pré-leitura “O que é fofoca para você?”.

Objetivos:

1. Contribuir para o desenvolvimento da competência comunicativa;
2. Estimular a reflexão e a imaginação;
3. Inserir os alunos na leitura de poemas.

Metodologia: interacionista, por meio de aulas sequenciais.

Passos metodológicos:

- Interação a partir da pergunta;
- Distribuição do texto;
- Leitura (silenciosa) – distribuição do texto digitado;
- Mediação da leitura: primária;
- Mediação da leitura: compreensão;
- Mediação da leitura: interpretação;
- Avaliação: atividade de escrita sobre as questões orientadoras da leitura.

Cronograma.

1. Manuseio do texto e interação: 10 a 15 minutos;
2. Leitura silenciosa do poema: 10 a 15 minutos;
3. Mediação da leitura: 30 minutos;
4. Avaliação: 40 minutos.

## ANEXO 6- PLANO DE AULA 4

---

### Plano de aula

Conteúdo: Leitura e interpretação

Série: 5ª série

Carga Horária: 100 horas

**Justificativa:** Trabalhar com leitura é essencial em sala de aula, pois desenvolve a capacidade do estudante de ler e, além disso, agrega informações sobre novos conteúdos e novos vocabulários àqueles que já são de posse do estudante, criando um leque para melhor construção de um texto escrito, futuramente. Para colaborar com a atividade da aula, foi anexada uma letra de música, para ensinamento de gêneros textuais e maior motivação dos alunos. Ainda procurando incentivar os alunos, a música proposta é Aquarela de Toquinho.

**Motivação:**

- Texto escrito do gênero letra de música;
- Vídeo da música abordada.

**Objetivos:**

- a) Desenvolver o conhecimento sobre o gênero textual;
- b) Incentivar a leitura, visando aprendizagem de construção textual.

**Metodologia:**

- Leitura do texto escrito do gênero letra de música;
- Apresentação do vídeo da música, acompanhando a letra pelo texto escrito;
- Discussão sobre o sentido da música;
- Discussão sobre o vídeo;
- Atividades orais de pré-leitura;
- Aplicação de questões interpretativas sobre o texto escrito;

**Avaliação:**

- Participação na discussão sobre o sentido da música;
- Atividades de leitura (decodificação, compreensão e interpretação).

**Cronograma:**

Atividades orais de pré-leitura	5
Leitura do texto escrito	5 min.
Apresentação do vídeo	5 min.
Discussão sobre o sentido da música	35 min.
Discussão sobre o vídeo	10 min.
Questões interpretativas	40 min.

Trabalhando o gênero textual letra de música em diversos estilos musicais, tanto músicas importantes para nossa cultura, como músicas sugeridas pelos alunos é possível incentivar a leitura, abranger o universo lingüístico do aluno e proporcionar conhecimento sobre gênero textual para que futuramente ele esteja capacitado a produzir textos de diferentes gêneros textuais.

**Referências:**

- <http://pt.scribd.com/doc/11496317/A-Musica-em-Sala-de-Aula-Trabalhando-com-a-L-Portuguesa-despertando-Valores-Humanos>
- <http://www.construirnoticias.com.br/asp/materia.asp?id=539>

## ANEXO 7- PLANO DE AULA 5

### PLANO DE AULA

CONTEÚDO: Leitura e interpretação. Gênero Tirinhas

SÉRIE: 5º série.

CARGA HORÁRIA: 100 minutos.

#### 1. JUSTIFICATIVA

Ensinar os alunos a ler e escrever é e sempre foi responsabilidade da escola e principalmente dos educadores. Muitos alunos chegam alfabetizados, mas não desenvolvem adequadamente suas capacidades de leitura e escrita. Desta forma:

Enquanto atividade social, a leitura compete a todos os professores. Ao professor de língua, porque deverá ajudar a desenvolver nas crianças – mais ainda naquelas que foram alfabetizadas abruptamente através de métodos puramente formais e analíticos – o prazer e a magia da palavra na obra literária.

(KLEIMAN e MORAES, 1999, p. 98)

O gênero tirinha foi escolhido por ser de fácil agrado aos alunos, tornando-se bastante eficaz por sua característica humorística e seus personagens cativantes. Sendo assim, o gênero foi escolhido visando a uma aula mais prazerosa e mostrar à unificação da ortografia nos países de Língua Portuguesa, situando a reforma em um contexto cultural.

#### 2. MOTIVAÇÃO

- 1.1 Textos que abordem o tema *acordo ortográfico*;
- 1.2 Texto do gênero tirinha sobre o tema;

#### 3. OBJETIVOS

- 2.1 Formar leitores críticos;
- 2.2 Despertar o interesse pela leitura e escrita;
- 2.3 Desenvolver os níveis de decodificação, compreensão e interpretação na leitura dos alunos;
- 2.4 Conhecer diversos gêneros lingüísticos.

#### 4. METODOLOGIA : Interacionista

Passos metodológicos:

- 3.2.1 Atividades orais de Pré-Leitura;
- 3.2.2 Leitura dos textos; (Decodificação)
- 3.2.3 Discussão dos textos; (Compreensão)
- 3.2.4 Debate sobre o tema e os textos;
- 3.2.5 Entrega e leitura da tirinha referente ao tema;
- 3.2.6 Levantamento de informações do gênero textual;
- 3.2.7 Atividades interpretativas do texto; (Interpretação)

#### 5. AVALIAÇÃO

- 4.1 Interação nas discussões orais;
- 4.2 Atividades de leitura.

#### 6. CRONOGRAMA

Conteúdo	Tempo
Atividades de pré-leitura	5 min.
Leitura silenciosa dos textos	5 min.
Discussão dos textos	10 min.
Debate sobre o tema	10 min.
Leitura da tirinha	3 min.
Discussão do gênero e do tema	10 min.
Atividades do texto	7 min.

#### 7. REFERÊNCIAS

Uma aula que está no gibi. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/ensino-medio/aula-esta-gibi-531713.shtml>

## ANEXO 8- PLANO DE AULA 6

---

### Plano de aula

Universidade Estadual de Maringá  
 Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes – CCH  
 Departamento de Letras – DLE

**Conteúdo:** LEITURA

**Série:** 8ª série

**Carga horária:** 100 minutos

**Justificativa (motivação):**

A escolha de uma crônica para esta aula foi feita a fim de dar conta das necessidades de ampliar a competência de leitura da turma, passando pelos três níveis de leitura: decodificação, compreensão e interpretação. A partir da leitura do texto, espera-se que os alunos consigam chegar ao nível da interpretação para que possam criar, a partir do texto, os vários sentidos que ele possui.

A crônica é um gênero textual que possui a concisão do texto jornalístico com a poeticidade e a magia da literatura, retirando de acontecimentos ou fatos do cotidiano os temas para o texto. No entanto, mesmo sendo um texto curto não exclui de seus conteúdos a crítica social ou a reflexão dos valores humanos. Por essas características e, principalmente, por sua brevidade, a crônica torna-se um gênero peculiar para que o professor possa incentivar, motivar e promover estratégias para o trabalho de produção textual. Desta forma, fez-se a escolha do gênero crônica pelo fato de ser um texto curto, com uma linguagem bem acessível, favorecendo a leitura pelos alunos. A crônica escolhida traz ainda uma temática que dialoga com fatos da vida do aluno, sendo esta a vida em família.

Pretende-se, ainda, que ao final da atividade os alunos possam identificar o gênero textual crônica e suas principais características, levando à produção de textos.

**Objetivos(s):**

1. Despertar nos alunos o interesse pela leitura;
2. Contribuir para o desenvolvimento dos três níveis da leitura: decodificação, compreensão e interpretação;
3. Desenvolver a competência de leitura e
4. Identificar o gênero crônica, conhecendo suas principais características.

**Metodologia:** Interacionista

Passos metodológicos

- Exibir o vídeo com a biografia de Luis Fernando Veríssimo para auxiliar nas atividades e levantamento dos conhecimentos prévios sobre o autor e suas obras;
- Distribuição do texto;
- Leitura silenciosa e individual;

**Leitura mediada pelo professor (nesta segunda etapa fica livre a leitura em voz alta por algum aluno da sala que tiver interesse):**

- Leitura primária: decodificação do texto;
- Leitura compreensiva;
- Leitura interpretativa;
- Avaliação: atividades de escrita sobre as questões orientadoras de leitura.

**Cronograma:**

1. Exibição do vídeo: 5 minutos;
2. Distribuição do texto: 5 minutos;
3. Leitura silenciosa da crônica: 10 a 15 minutos;
4. Leitura mediada: 35 minutos;
5. Avaliação: 40 minutos.

**Bibliografia**

ANDRADE, Maria Lúcia C. V. de Oliveira. **O gênero crônica e a prática escolar.** In Filologia e Linguística Portuguesa, no. 6, 2004, p. 267-279.

VERÍSSIMO, Luis Fernando. **Comédias para se ler na escola.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2001, p. 15.

## ANEXO 9 PLANO DE AULA 7

---

### PLANO DE AULA

Universidade Estadual de Maringá – UEM  
Centro de Ciências Humanas Letras e Artes – Departamento de Letras

Conteúdo: Leitura.  
Série: 6º ano.  
carga Horária: 50 minutos.

#### Justificativa (motivação):

O trabalho em sala de aula com o gênero textual tirinha, se justifica por ser um gênero que conduz o aluno a desenvolver suas competências de leitura, não só nos níveis da decodificação e compreensão, mas também no da interpretação do texto. Assim, será possível ao aluno conferir ao texto uma leitura própria, a partir de suas experiências pessoais com a realidade e com o mundo, determinada por um contexto, juntamente com seus conhecimentos prévios. Pois, a leitura é produto pessoal, individual e determinada pelas condições sociais.

A tirinha, por ser um texto criativo, humorístico e com ilustrações, permite ao aluno interagir com o texto, porque faz parte do seu cotidiano e a linguagem utilizada pelo autor, normalmente é de fácil compreensão.

Ao final, espera-se que os alunos sejam capazes de desenvolver o senso crítico, perceber a multiplicidade de sentidos que um texto pode conter, conhecer as especificidades que caracterizam esse gênero textual e atribuir significados ao texto de forma independente.

#### Motivação:

Perguntas que levem à reflexão sobre o tema da tirinha.

#### Objetivos:

1. Desenvolver a competência da leitura em textos humorísticos e o senso crítico dos alunos;
2. Apresentar as características desse gênero textual;
3. Trabalhar a linguagem utilizada pelo autor;
4. Desenvolver a leitura por meio dos processos de decodificação, compreensão e interpretação.
5. Observação das informações extra-textuais (ilustrações).

#### Metodologia: INTERACIONISTA

- Entrega dos textos digitados para os alunos;
- Interação sobre os aspectos que caracterizam o texto e também sobre o tema;
- Leitura silenciosa da tirinha;
- Leitura em voz alta pelo professor;
- Mediação da leitura: as primeiras impressões com o texto;
- Mediação da leitura: correspondente a compreensão do texto;
- Mediação da leitura: correspondente a interpretação do texto;
- Avaliação: aplicação de exercícios de compreensão, inferência, interpretação e análise linguística do texto.

#### Cronograma:

1. Entrega dos textos aos alunos: 5 a 10 minutos;
2. Leitura silenciosa da tirinha: 5 a 10 minutos;
3. Leitura em voz alta pelo professor: 5 minutos;
4. Mediação de leitura: 10 a 15 minutos;
5. Avaliação: 20 minutos.

#### Bibliografia:

Português: linguagens, 6º ano: língua portuguesa/ William Roberto Cereja, Tereza Cochar Magalhães. – 5. ed. Reform. – São Paulo: Atual, 2009. p. 44

MAGALHÃES, I. As múltiplas faces da linguagem. Brasília: UNB, 1996.

## ANEXO 10- PLANO DE AULA 8

---

### Plano de aula

Universidade Estadual de Maringá  
Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes – CCH  
Departamento de Letras – DLE

**Conteúdo:** LEITURA

**Série:** 5ª série

**Carga horária:** 50 minutos

**Justificativa:** A leitura é importante em todos os níveis educacionais e ler significa não só ver as letras do alfabeto e juntá-las em palavras, mas também analisar linguisticamente o texto, a fim de compreender e de construir os seus sentidos. Para desenvolver as etapas de leitura (decodificação, compreensão e interpretação), propõe-se a leitura de um texto do gênero poema.

A escolha desse gênero se justifica pelo fato de que sua leitura, quando comparada com a leitura de outros gêneros, é mais "dinâmica", ou seja, pode ser feita de forma mais rápida, rítmica e fluente. Além disso, a temática do texto escolhido para esta aula pertence ao cotidiano do aluno e está presente em outros gêneros possibilitando a comparação e a produção textual.

**Motivação:** leitura do poema Classificados Poéticos de Roseana Murray.

**Objetivos:**

- Contribuir para a formação de leitores críticos, a fim de que eles não sejam leitores ingênuos;
- Desenvolver a capacidade de leitura;
- Despertar o interesse pela leitura .

**Metodologia:** INTERACIONISTA

Leitura do poema: a) pré-leitura; b) decodificação (leitura em voz alta); c) compreensão (mediação do professor: situação de produção; situação de uso); d) interpretação (mediação do professor: análise linguística; estímulo à expressão do seu conhecimento de mundo; acréscimo de informações para fortalecer o conhecimento de mundo; aproximação de outros textos com o mesmo assunto; exploração dos temas – perspectivas sob as quais o autor abordou o assunto).

**Estratégias:**

1. Apresentação do texto para a classe através da leitura e observação das informações extra-textuais (ilustrações);
2. Divisão da sala em três grupos;
3. Solicitação para que cada um dos alunos faça uma leitura em voz alta. Para isso, as equipes deverão estabelecer o tempo necessário para que a apresentação seja feita com ritmo e fluência;
4. Apresentação das questões de pré e de leitura oralmente;
5. Análise linguística do texto;
6. Abordagem oral do conteúdo – gênero poema.

**Cronograma:**

1. Distribuição e apresentação do texto: 5 minutos;
2. Observação das informações extra-textuais: 5 minutos;
3. Leitura do poema efetuada pelos grupos: 10 minutos;
4. Apresentação das questões de pré e de leitura oralmente: 10 minutos;
5. Análise linguística do texto: 10 minutos;
6. Abordagem oral do conteúdo: 10 minutos.

**Referências bibliográficas:**

Menegassi, José Renilson. Leitura, escrita e gramática no ensino fundamental. Editora UEM, Maringá, 2010.  
Murray, Roseana. Classificados Poéticos. São Paulo. Companhia Editora Nacional. 2004.



## ANEXO 11- PLANO DE AULA 9

---

### Plano de aula

Disciplina: Prática de Formação de Professores de Língua Portuguesa

5ª ou 6ª série do ensino fundamental

Gênero: Biografia

Conteúdo: Leitura

Carga horária: 200 minutos ou quatro aulas (que poderão ser divididas em dois dias).

### Plano de Aula

**Justificativa:** Uma das grandes dificuldades enfrentadas pelo ensino da Língua Portuguesa é na produção de textos, e um dos principais fatores que causam essa dificuldade é a falta de leitura, que transporta para a insegurança, pois com a leitura se adquire conhecimento em assuntos variados, vocabulário mais extenso e melhor domínio na escrita. Levar o aluno a escrever a própria história é estimulador, pois já possuem o domínio total do conteúdo, que é a própria vivência, e com isso compartilharão suas lembranças e conhecerão as biografias de autores variados.

**Motivar** o aluno a dividir sua história com os colegas da turma, até o momento que os uniram na escola, conduz a uma aproximação de toda a classe, a prática da leitura e da escrita com maior interesse e segurança e também incita a capacidade criadora nas crianças.

**Objetivos:** Realizar situações de leitura e escrita de biografias e autobiografias, desenvolvendo considerações sobre o gênero textual biografia, habilidade e disposição de leitura e iniciação na prática da produção de textos.

### Metodologia:

1) Entrega do material aos alunos (biografias e um roteiro com o que é relevante em uma biografia, como nome, local onde nasceu, o que mais gosta de fazer, bichos de estimação, nome dos pais ou parentes mais queridos, o que mais gosta da escola, os amigos que conquistou no colégio, etc...); 2) Leitura silenciosa de três diferentes biografias curtas (decodificação); 3) Leitura em voz alta realizada pelo professor das biografias e do roteiro (compreensão); 4) Auxílio aos alunos na realização das autobiografias; 5) Cada autor irá ler sua biografia (livre) e compartilhará suas lembranças; 6) Sugestão: Juntar as biografias dos alunos (com o consentimento dos autores), encadernar e sortear para a turma.

### Cronograma:

O cronograma organizado é para a realização de quatro aulas de cinquenta minutos cada (num total de 200 minutos). Foi dividido em duas etapas pelo fato de o horário das aulas serem divididos em duas em duas aulas, totalizando cem minutos cada etapa, com uma lacuna de dez minutos, caso haja uma possível expansão nas atividades. Serão realizadas na primeira etapa o processo de leitura e produção textual, e na segunda etapa o processo de leitura das autobiografias.

#### Horário - Conteúdo I Etapa

00:05min. - Entrega do material aos alunos (5min.);  
 00:20min. - Leitura silenciosa das biografias e do roteiro (15min.);  
 00:35min. - Leitura das biografias e explicação da atividade a ser realizada (15min.);  
 00:50min. - Realização das autobiografias (40 min.);  
 00:90min. - Encerramento da primeira etapa das atividades.

#### Horário - Conteúdo II Etapa

00:05min. - Levantarão a mão os alunos que não vão querer ler suas autobiografias;  
 00:65min. - Por ordem alfabética, os alunos lerão suas histórias, depositando as emoções nas suas autorias;  
 00:80min. - Trocas de vivências, perguntas entre os alunos;  
 00:85min. - Proposta para encadernar e sortear as autobiografias;  
 00:90min. - Encerramento das atividades;

## ANEXO 12- PLANO DE AULA 10

---

### Plano de aula

Universidade Estadual de Maringá

Conteúdo: Leitura do gênero dica

Série: 7ª série

Carga horária: 100 minutos

#### Motivação:

A escolha do trabalho com a leitura do gênero dica justifica-se pelo fato de o gênero tratar um tema comum do dia a dia do aluno. Trata-se de uma dica de moda em que fala da moda sustentável e retrata tema principal a preocupação sócio-ambiental, tema este muito discutido nos últimos tempos. Sendo que a dica não fala só de moda, mas também existem dicas de passeio, shows, filmes e até dicas de fim de semana. Isso fará com que o aluno se interesse pela leitura. Esse texto tem a finalidade de despertar no aluno o interesse pela leitura e pretende fazer com que esta prática de leitura não seja apenas uma obrigação escolar, fazendo que a leitura seja algo prazerosa, ou seja, uma prática fora da escola. Pretende-se fazer uma leitura de decodificação e da compreensão, através do gênero dica e conduzir o aluno a interpretação, isso fará com que ele relacione os elementos textuais com seu conhecimento de mundo e, conseqüentemente, seu cotidiano.

#### Objetivos:

- Propiciar que o aluno reconheça características do gênero dica;
- Oferecer condições para o aluno desenvolver sua capacidade de decodificação, compreensão e interpretação;
- Propor atividades de decodificação, compreensão e interpretação;
- Conduzir o aluno a refletir sobre a temática do texto e assim, ligá-la ao seu cotidiano;

#### Metodologia: Interacionismo

##### Passos metodológicos:

- Apresentar aos alunos o gênero dica de moda;
- Perguntar o que eles sabem sobre o gênero exposto;
- Entregar aos alunos o texto;
- Propor as atividades sobre a dica ;
- Discutir as respostas.

#### Cronograma:

- Apresentação do gênero dica: 5 minutos
- Discussão sobre o texto: 15 minutos
- Leitura da dica de moda: 10 minutos
- Atividades sobre o texto : 35 minutos

Correção das atividades.

## ANEXO 13- PLANO DE AULA 11

---

### Plano de aula Universidade Estadual de Maringá

**Conteúdo:** Leitura  
**Série:** 5ª. série  
**Carga horária:** (50) 100 min

**Justificativa (motivação):**

Com o intuito de despertar nos alunos o interesse pela leitura, a leitura de uma fábula contribui para o desenvolvimento da leitura nos seus três níveis: decodificação, compreensão e interpretação. Com isso, espero também contribuir para o aperfeiçoamento de sua criticidade, por meio da apreensão da mensagem do autor, criando sentidos ao texto e fechando as lacunas nele existentes, com o seu conhecimento de mundo. Isso porque o aluno, antes de ser aluno é um cidadão que circula por esferas sociais diversas e tem de se inserir nelas com posicionamentos próprios e sustentados pelo conhecimento de mundo. Com isso, ele perderá a ingenuidade perante o discurso do outro.

A escolha do gênero fábula deve-se ao fato de ser um texto curto, mas principalmente um texto que leva a criança a uma visão de mundo muito própria do autor que a produz. Uma visão instigante e criativa.

Ao final, acredito que os alunos acessarão um texto que permitirá desenvolverem habilidades também de reconhecimento do gênero.

- Motivação: Distribuição de uma coleção miniatura de fábulas, para eles manusearem.

**Objetivos:**

1. Desenvolver o senso crítico dos alunos;
2. Contribuir para o desenvolvimento dos três níveis da leitura: decodificação, compreensão e interpretação;
3. Despertar o interesse pela leitura.

**Metodologia:** interacionista.

**Passos metodológicos:**

- Manuseio da coleção miniatura;
- Interação sobre os aspectos de apresentação da coleção;
- Leitura de uma das fábulas (silenciosa) – distribuição do texto digitado;
- Mediação da leitura: primária;
- Mediação da leitura: compreensão;
- Mediação da leitura: interpretação;
- Avaliação: atividade de escrita sobre as questões orientadoras da leitura.

**Material utilizado:**

1. Texto

**O Garoto Pastor e o Lobo**

Um Jovem Pastor de ovelhas, encarregado que fora de tomar conta de um rebanho perto de um vilarejo, por três ou quatro vezes, fez com que os moradores e donos dos animais, viessem correndo apavorados ao local do pasto, sempre motivados pelos seus gritos: "Lobo! Lobo!". E quando eles chegavam ao pastoreio, imaginando que o jovem estava em apuros com o Lobo, encontravam-no zombando do pavor que estes demonstravam.

O Lobo, entretanto, por fim, de fato se aproximou do rebanho. Então, o jovem pastor, agora realmente apavorado, tomado de pavor, gritava desesperado: "Por Favor, venham me ajudar; o Lobo está matando todo o rebanho!". Mas, ninguém deu ouvidos aos seus gritos.

Moral da História: Ninguém acredita em um mentiroso, mesmo quando fala a verdade.

**Cronograma:**

1. Manuseio da coleção e interação: 10 a 15 minutos;
2. Leitura silenciosa da fábula: 10 a 15 minutos;
3. Mediação da leitura: 30 minutos;
4. Avaliação: 40 minutos.

**Bibliografia**

BAKHTIN, Michael. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

[http://sitededicas.uol.com.br/garoto\\_pastor.htm](http://sitededicas.uol.com.br/garoto_pastor.htm)

<http://revistaescola.abril.com.br/lingua-portuguesa/pratica-pedagogica/mudando-historia-617997.shtml>

## ANEXO 14- PLANO DE AULA 12

---

### PLANO DE AULA

Instituição: Universidade Estadual de Maringá

Série: 5ª

Conteúdo: Leitura

Carga Horária: 50min.

#### Justificativa/ Motivação

Os alunos de quintas séries estão saindo de uma fase onde eram desenvolvidas muitas atividades de alfabetização em detrimento das atividades de leitura. A partir desta série, portanto, é necessária maior atenção a essas crianças que já possuem a capacidade de decodificação, desenvolvendo sua leitura (decodificação, compreensão, interpretação). Nessas séries, os alunos estão numa faixa etária de 10-11 anos, fase em que o lúdico ainda se faz presente no cotidiano, além do grande interesse com questões que incitam a imaginação.

Neste sentido, será proposto, para o desenvolvimento da capacidade de leitura da turma, um trabalho de leitura do conto “Dia de Chuva” de Ana Maria Machado, que é curto, podendo ser mais e melhor explorado no tempo disponível. A escolha desse conto se fez pelo fato de que ele apresenta o tema diversão e imaginação, muito presente no dia a dia da criança, além de ser um gênero importante para o desenvolvimento da criatividade.

**Motivação:** leitura do conto “Dia de Chuva”.

#### Objetivos

- Desenvolver a capacidade de leitura;
- Permitir o contato dos alunos com o gênero conto;
- Incitar a imaginação.

#### Metodologia

##### Base interacionista.

- Antes da leitura do conto, serão feitas perguntas e discussões orais a respeito do tema abordado no conto;
- Leitura individual do conto;
- Reflexões por meio de perguntas orais a respeito do gênero;
- Respostas escritas de perguntas que vão desde o reconhecimento do tema até a inferência do aluno;
- Discussão oral das respostas obtidas.

#### Cronograma

ATIVIDADE	TEMPO CORRESPONDENTE
Perguntas e discussões a respeito do tema	10 min.
Leitura individual do conto	5 min.
Reflexões sobre o gênero	5 min.
Respostas escritas	20 min.
Discussão oral	10 min.

#### Referências bibliográficas

ANTUNES, I. *Aula de português – encontro & interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

MACHADO, A. Maria. *Dia de Chuva*. São Paulo: Moderna, 2002.

MENEGASSI, R. J. *Inferências e produção de sentidos na leitura*. In. MENEGASSI, R.J. *Leitura, escrita e gramática no ensino fundamental*. Maringá: Eduem, 2010. P. 115 – 139.

## ANEXO 15- PLANO DE AULA 13

---

### PLANO DE AULA

Série: 7ª série/ 8º ano  
Conteúdo: Leitura  
Carga Horária: 100 minutos.

#### MOTIVAÇÃO

A atividade de leitura, uma das práticas constitutivas da linguagem, torna-se, necessária, de ser trabalhada em sala de aula de modo reflexivo, ou seja, com objetivos previamente estabelecidos e que se destinem a desenvolver as competências necessárias na formação e desenvolvimento de um leitor crítico. Para isso, tem-se que considerar que cada esfera da atividade humana se vale de gêneros textuais com características relativamente estáveis na construção dos enunciados, exigindo-se, pois, que os alunos entrem em contato com o maior número possível de gêneros e que aprendam os aspectos textuais e discursivos que os compõem para que, no momento da leitura, atentem para eles.

Os alunos, dessa forma, nos eventos de letramento que estiverem engajados, poderão se manifestar conscientemente, ou seja, serão capazes de se valer de estratégias que os levem a produzir sentidos, não lendo superficialmente, mas, sim criticamente.

Motivados em possibilitar aos alunos a participação em outras práticas de letramentos que, comumente, não fazem parte de cotidiano, propomos uma situação comunicativa em que os estudantes lerão um trecho da cartilha “Os direitos humanos”, de Ziraldo, cujo objetivo é propor, de modo simples, uma reflexão a respeito dos direitos e deveres de cada membro da sociedade. Esse tema compõe um dos eixos transversais propostos pela Secretária de Educação do Estado da Educação do Paraná (SEEd) para ser trabalhado em sala de aula.

#### MOTIVAÇÃO

Como motivação, levaremos a cartilha “Os direitos humanos” para que os alunos tenham contato e se familiarizem com o material a respeito do qual desenvolverão as atividades.

#### OBJETIVO GERAL

Contribuir para a formação do leitor crítico.

#### OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Desenvolver as estratégias de leitura necessárias no desenvolvimento do leitor crítico.

#### METODOLOGIA

Ancorados pela concepção enunciativo-discursiva de linguagem, essa atividade busca fazer da sala de aula um ambiente de interação, na qual o professor mediará os alunos a dialogarem com o texto e com autor a fim de juntos produzirem sentidos para as atividades que estão realizando.

Passos metodológicos:

1. Distribuição das cartilhas aos alunos para que tenham o contato inicial com o material. 15 minutos.
2. Discussão inicial com questões de pré-leitura, ou seja, com o objetivo de fazer com que os alunos criem as antecipações e hipóteses para o texto que lerão. 15 min
3. Leitura silenciosa do texto. 10 min
4. Atividade de leitura oral e escrita, mediada pelo professor, a respeito da temática, do emprego da linguagem e das condições de produção e uso do texto estudado. 60 minutos.

#### AVALIAÇÃO

Avaliaremos, primeiramente, a participação e envolvimento da turma nas atividades orais. Por conseguinte, avaliaremos, separadamente, ou seja, de forma individual, as atividades escritas que os alunos realizarão.

#### REFERÊNCIAS

Ziraldo. Os direitos humanos. Disponível em <http://www.diaadia.pr.gov.br/cdec/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=302>

## ANEXO 16- PLANO DE AULA 14

---

### PLANO DE AULA

Universidade Estadual de Maringá – UEM  
 Centro de Ciências Humanas Letras e Artes – CCH  
 Departamento de Letras – DLE

**Conteúdo:** Leitura.

**Série:** 6º ano.

**Carga Horária:** 50 minutos.

**Justificativa (motivação):**

Considerando o caráter de uma crônica, esse plano de aula pretende promover reflexões sobre a importância da leitura de uma crônica e observar como o texto acrescenta e possibilita ao leitor o exercício do senso crítico e não apenas da decodificação e compreensão, mas também no da interpretação do texto.

**Motivação**

Para isso será utilizado algumas perguntas de pré-leitura como motivação, para que primeiramente o aluno se envolva com a temática do texto que será trabalhado. A escolha do gênero confere ao aluno uma maior possibilidade de interação, já que este tem um caráter real que pode ser relacionado experiências pessoais e com a realidade de mundo na qual o aluno muitas vezes está inserido.

Espera-se que os alunos estejam aptos a ampliação do senso crítico, percebendo assim a abundância de significados que um texto possa possuir e reconhecer as especificidades que distinguem esse gênero textual e ainda conferir aceção ao texto de forma autônoma.

**Objetivos:**

Nesta aula tem-se como objetivos:

6. fazer com que o aluno observe uma crônica, interaja com esse gênero fazendo com que este perceba o quão se relaciona com sua vida cotidiana, um grande caráter do gênero abordado.
7. Desenvolver competências de leitura do texto escrito em todos os seus níveis: decodificação, compreensão e interpretação.
8. Desenvolver a competência da leitura em textos humorísticos e o senso crítico dos alunos;
9. Apresentar as características desse gênero textual;

**Metodologia:** Interacionismo

**PASSOS:**

- Entrega dos textos digitados para os alunos;
- Interação com os alunos por meio do diálogo sobre os aspectos que caracterizam o texto e também sobre o tema;
- Decodificação: leitura silenciosa da crônica;
- Leitura em voz alta pelo professor;
- Mediação da leitura: as primeiras impressões com o texto;
- Mediação da leitura: correspondente a compreensão do texto; (mediação do professor: situação de produção; situação de uso)
- Mediação da leitura: correspondente a interpretação do texto; (mediação do professor): análise linguística; estímulo a expressão do conhecimento de mundo; acréscimo de informações para fortalecer o conhecimento de mundo; aproximação de outros textos com o mesmo assunto; exploração dos temas – perspectivas sob as quais o autor abordou o assunto).
- Avaliação: aplicação de exercícios de compreensão, inferência, interpretação e análise linguística do texto.

**Estratégias:**

- Apresentação do texto para a classe através da leitura;
- Divisão da sala em grupos para a discussão oral do tema.

**Cronograma:**

6. Entrega dos textos aos alunos: 5 a 10 minutos;
7. Leitura silenciosa da crônica: 5 a 10 minutos;
8. Leitura em voz alta pelo professor: 5 minutos;
9. Mediação de leitura: 10 a 15 minutos;
10. Avaliação: 20 minutos.

**Bibliografia:**

REY, Marcos. O coração roubado e outras crônicas. São Paulo: Ed. Ática, 1996.

## ANEXO 17- PLANO DE AULA 15

### Plano de Aula

Universidade Estadual de Maringá  
 Conteúdo: LEITURA  
 Série: 5ª série  
 Carga horária: (50) 100min

#### Justificativa (motivação)

Com o intuito de estimular no aluno o interesse pela leitura, escolheu-se o conto infantil “Pinote, o fracote e Janjão, o fortão”, pois ele contribui para o desenvolvimento da competência do leitor em seus três níveis (decodificação, compreensão e interpretação). Mais do que isso, optou-se por essa história pois ela trata de assuntos que, ao mesmo tempo que fazem parte do cotidiano do aluno, questiona o autoritarismo por meio da força bruta. Sabendo que é papel da aula de português desenvolver no aluno a capacidade crítica para sua vida como leitor-cidadão, que perde a ingenuidade frente a textos e aprende a questionar o que está posto, aulas que exercitem a leitura, quando bem ministradas, se justificam justamente por servirem como forma de levar o aluno a pensar por si mesmo e trabalhar com o texto, preenchendo suas lacunas por meio de sua bagagem cultural. Além disso, o gênero em questão circula em livros voltados para crianças – o que atenua a artificialidade do objeto de estudo, pois é familiar para elas – e contém figuras, que levam o aluno a interpretar também os aspectos visuais para construir sentido. É um texto curto, e permitirá aos aprendizes retomar algumas características gerais do gênero conto infantil.

➤ **Motivação:** Distribuição de uma fotocópia em preto e branco do livro para cada aluno ou, havendo falta de material, para cada dupla e perguntas de pré-leitura.

#### Objetivos

1. Desenvolver a competência linguística referente a leitura nos alunos, parte integrante da formação do leitor-crítico como cidadão;
2. Contribuir para o desenvolvimento da decodificação, compreensão e interpretação na leitura;
3. Conduzir o aluno a usar o contexto para corroborar com a interpretação do texto, por meio das ilustrações do livro;
4. Estimular a leitura.

#### Metodologia: Interacionista

##### Passos metodológicos:

- Entrega e manuseio das fotocópias e de questionário com perguntas sobre o texto;
- Apresentação do livro (falar sobre a autora, a coleção, onde ele foi encontrado, quem já conhecia, entre outros);
- Perguntas de pré-leitura que envolvam o tema e o recorte temático,

##### respectivamente:

1. Vocês conhecem algum mandão?
2. Vocês sempre obedecem os outros?
  - Leitura silenciosa das fotocópias;
  - Mediação da leitura: primária, por meio de um questionário sobre o gênero, a

##### saber:

1. Esse texto é um conto infantil. Explique por quê.
2. Onde você pode encontrar essa história?
3. Para que serve esse conto?
  - Mediação da leitura: compreensão e inferência por meio de um questionário, a

##### saber:

1. Esse texto fala sobre: (compreensão sobre o tema)
  - a) Autoritarismo
  - b) Força física
  - c) Inteligência
  - d) Defesa aos animais
2. Pinote derrotou Janjão: (compreensão sobre o recorte temático)
  - a) Por meio da força física
  - b) Mostrando a ele que sua força tinha limites
  - c) Com sua desobediência
  - d) Por meio da inteligência
3. Como você achou que Pinote derrotaria Janjão? (inferência: antecipação)
4. Os meninos apoiavam Janjão? (inferência: textual)
5. Qual é o problema de ameaçar os outros com força física? (inferência: extratextual)
6. É certo fazer as brincadeiras que Janjão faz? (inferência: extratextual com conexão textual)

- Mediação da leitura: interpretação, com uso de questionário com as seguintes

##### questões:

1. Com que personagem da história você mais se identificou?
2. Como você lida com pessoas como Janjão?
  - Avaliação: “correção” oral dos questionários, que serão entregues ao final da aula para trabalhos posteriores.

##### Cronograma

1. Apresentação, entrega das fotocópias e perguntas de pré-leitura: 5 a 10 minutos.
2. Leitura silenciosa do conto: 5 a 10 minutos.
3. Mediação da leitura: 30 a 40 minutos.
4. Avaliação: 40 a 60 minutos.

## ANEXO 18- PLANO DE AULA 16

### PLANO DE AULA

#### Série

Anos: 5ª /6º Ano do Ensino Fundamental – Educação de Jovens e Adultos

#### Duração da aula

Tempo estimado: Duas aulas (100 min)

#### Conteúdo

Leitura de texto narrativo

Análise e interpretação de texto narrativo

#### Justificativa

A escolha da fábula “O coveiro”, de Millor Fernandes, para desenvolver o trabalho com a leitura, dá-se pelo fato de o gênero retratar de maneira humorada um acidente de trabalho não muito comum. Dessa forma, o aluno poderá “viajar” com o texto e conseguir transpor a temática do apelo para o seu cotidiano. Assim, o interesse pela leitura poderá ser incitado e a prática de leitura ser vista não apenas como uma prática escolar, e também social.

É de suma importância que o aluno conheça os tipos textuais a fim de diferenciá-los e saber como e onde aplicá-los em sua prática social. Conhecer o texto narrativo proporciona ao aluno a oportunidade de ampliar sua capacidade de escrita e leitura.

#### Motivação

Antes de iniciar a leitura do texto, explorar oralmente com os alunos:

- a) Quais são os empregos que mais se destacam em nossa cidade?
- b) Qual é a sua profissão?
- c) O que você considera como uma ocupação de risco?
- d) Cite ofícios que você considera estranhos ou diferentes.
- e) Você trabalharia em uma funerária ou num cemitério? Por quê?

#### Objetivos:

Objetivo geral:

- Explicar o repertório literário - narrativa.
- Apresentar o texto narrativo.
- Buscar os conhecimentos prévios sobre a narração.
- Fazer com que os alunos observem os elementos da narrativa.

Objetivo específico:

- Levar o aluno a ler um texto narrativo.
- Elucidar os acontecimentos existentes na narrativa.
- Aumentar o vocabulário dos alunos.
- Conhecer o conto lido.

#### Metodologia e proposta de atividades

1) A aula iniciará com a motivação seguido da distribuição do texto a seguir aos alunos para leitura:

#### Material necessário:

- Conto e exercícios de fixação.
- Computador e impressora.
- Folha de sulfite.
- Cartaz com uma síntese e sistematização dos elementos e estruturas da narração, mais a explicação das características específicas do conto.

#### Cronograma

- Apresentação da proposta de trabalho: 10 minutos
- Leitura da narrativa: 05 minutos
- Discussão sobre o texto: 15 minutos
- Atividades sobre a narrativa: 35 minutos
- Correção das atividades, discussão: 35 minutos.

#### Bibliografia

Sites consultados:

<http://www.brasilecola.com/redacao/narracao.htm>

[http://www.upenet.com.br/concluido/2009/surubim\\_09/Provas/COVEIRO.pdf](http://www.upenet.com.br/concluido/2009/surubim_09/Provas/COVEIRO.pdf)



## ANEXO 19- PLANO DE AULA 17

### PLANO DE AULA

<b>Escola:</b> Colégio de Aplicação Pedagógica (CAP)
<b>Série:</b> 8ª série
<b>Ensino:</b> Fundamental
<b>Duração:</b> 100 minutos

- **Conteúdo:** Leitura
- **Justificativa:** Com o intuito de despertar no aluno o interesse pela leitura, proponho a leitura de tirinhas, a fim de contribuir para o desenvolvimento do processo de leitura nos três níveis: decodificação, compreensão e interpretação. Com isso, espero também contribuir para o aperfeiçoamento de sua criticidade, por meio de pontes de sentido entre autor, texto e leitor. Dessa forma, com o seu conhecimento de mundo, o aluno fechará as lacunas presente no texto, além de explorar a linguagem verbal, visual e humorística presente na tirinha.  
A escolha do gênero tirinha deve-se ao fato de ser um texto curto, com desenhos muito parecidos com as histórias em quadrinhos e costumam provocar o riso de quem as lê.
- **Motivação:** Slides contendo várias tirinhas para que os alunos observem o gênero, a fim de despertar o interesse.
- **Objetivos:**
  - 1- Levar o aluno a aprofundar sua conscientização sobre a evolução e a variação lingüística e a educação em língua materna;
  - 2- Desenvolver o senso crítico do aluno;
  - 3- Contribuir para o desenvolvimento dos três níveis da leitura: decodificação, compreensão e interpretação;
  - 4- Despertar o interesse pela leitura.
- **Metodologia:** Interacionista
- **Passos metodológicos:**
  - 1- Mostrar e interagir com os slides de várias tirinhas;
  - 2- Distribuir as tirinhas utilizadas para a atividade de leitura;
  - 3- Leitura silenciosa das tirinhas entregues;
  - 4- Mediação da leitura: primária;
  - 5- Mediação da leitura: compreensão;
  - 6- Mediação da leitura: interpretação;
  - 7- Avaliação: atividade de escrita sobre as questões orientadoras de leitura.
  - 8-
- **Cronograma:**

1- Slides de várias tirinhas: 10 a 15 minutos.
2- Distribuição e leitura silenciosa: 10 a 15 minutos.
3- Mediação da leitura: 30 minutos.
4- Avaliação: 40 minutos.
- **Referências bibliográficas:**  
Bortoni- Ricardo, Stella Maris. **Educação em língua materna: a sociolingüística na sala de aula.** São Paulo: Parábola editorial, 2004.