

IMPACTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA NA PRÁTICA DO ENSINO DE PORTUGUÊS: UM ESTUDO DE CASO

Maria Verônica Anacleto PONTES
Universidade Federal de Campina Grande
veronica.pontes2@gmail.com

Resumo: Este trabalho tem por objetivo analisar impactos na prática de uma professora, a partir de sua formação continuada, tanto no que se refere ao curso de especialização quanto à uma formação oferecida pela pesquisadora. Utilizamos como referencial teórico, as contribuições, dentre outros autores, de Tardif (2002), e Magalhães (2001), que afirmam que geralmente o professor volta à universidade em busca de novas aquisições teóricas acerca do objeto de ensino, mas a estrutura dos cursos oferecidos não propicia a modificação de concepções internalizadas, pois embora se registre mudança no seu discurso, sua prática não apresenta variações. Para a realização da pesquisa, acompanhamos uma professora, graduada em Letras, em dois contextos de atuação: um curso de formação continuada, em nível de especialização; e seu contexto de serviço. Este representado por duas situações de atuação da docente: a etapa de planejamento de seqüência didática; e a ministração das aulas, numa turma regular de Ensino Fundamental de uma escola de Campina Grande. Na primeira situação, realizamos um trabalho, junto à professora participante, de análise e discussão de questões relacionadas ao ensino/ aprendizagem de língua materna, de forma a assegurarmos orientação metodológica, a partir das recentes contribuições teóricas recebidas pela docente em seu contexto de formação continuada. Os dados analisados apontam que a orientação prática assegurada ao professor, no decorrer da formação continuada, favorece a sua participação ativa, contribuindo para que este deixe de apenas receber preceitos prontos, oriundos de pesquisas realizadas por outros, para tornar-se construtor de sua prática, a partir de seus próprios questionamentos.

Palavras-chave: Formação continuada; Ensino; Transposição didática

1. INTRODUÇÃO

Desde que se reconhece o impacto da expansão do sistema educacional, um desafio tornou-se central no que se refere à atuação profissional do professorado: buscar oportunidades de promover a competência por meio da atualização de conhecimentos, uma vez que, sem esse requisito, fica inviabilizada a sua qualificação. Surge, assim, a necessidade de o professor de língua materna conhecer as atuais concepções relativas ao ensino de língua com vistas a proceder a uma revisão de sua prática pedagógica.

Nesse contexto, a partir da década de 1990, começa-se a investir na *educação continuada*¹, entendida por García (1992), não como “a tradicional justaposição entre

¹ Neste trabalho, estamos entendendo formação continuada como a busca de subsídios teórico-metodológicos, englobando estudo pessoal, cursos de capacitação, treinamentos, especializações, pós-graduações, enfim, qualquer forma de prosseguimento da formação profissional.

formação inicial e aperfeiçoamento, mas uma formação voltada para o *desenvolvimento profissional dos professores* sempre em evolução” (p 114).²

Dentro dessa visão, Magalhães (2001) afirma que geralmente o professor volta à universidade em busca de novas aquisições teóricas acerca do objeto de ensino, mas a estrutura dos cursos oferecidos não propicia a modificação de concepções internalizadas, pois embora se registre mudança no discurso do professor, sua prática não apresenta variações.

Partimos, então, da premissa de que esse profissional deve ser estimulado, nos cursos de formação continuada, a produzir conhecimento próprio, baseado em uma prática reflexiva que lhe permita não apenas reproduzir saberes teóricos, mas associar esses saberes a suas experiências em sala de aula. Conforme a visão de Silva (2001):

“a manifestação do professor com respeito as suas necessidades de conhecimento e reais dificuldades em sala de aula deve ser o ponto de partida para as discussões sobre formação, já que ele é a figura principal e núcleo das discussões. Pensamos que, se os trabalhos acadêmicos querem, de fato, contribuir para a melhoria da formação do professor é de fundamental importância que se considere as necessidades de conhecimento desse profissional.” (p.99)

Assim, acreditando que o professor-formador deve intervir na aprendizagem de forma a estimular o aluno-professor a refletir sobre suas experiências em contexto de serviço, desenvolvemos esta pesquisa, tentando responder a seguinte questão: 1) Que impacto(s) teórico-metodológico(s) a formação continuada, quer em contexto de ensino, quer em acompanhamento em sua sala de aula, exerceu na prática de uma professora de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental de Campina Grande - Paraíba?

Após observar essa professora de Ensino Fundamental em seu contexto de formação continuada, propiciamos-lhe um acompanhamento em sua sala de aula, intervindo em suas atividades metodológicas, acreditando na contribuição dessa intervenção para o desenvolvimento de mudanças nas práticas de ensino dessa professora.

A pesquisa teve como objetivo o seguinte:

➤ Analisar impactos na prática da referida professora, a partir de sua formação continuada, tanto no que se refere ao curso de especialização quanto à formação oferecida pela pesquisadora.

Estávamos, dessa forma, partindo do pressuposto de que, seja em maior ou menor grau, há impactos na prática de professores, submetidos a cursos de formação continuada.

Focalizamos nossa intervenção sobretudo no ensino de gramática, tendo em vista que é opinião consensual entre professores de Ensino Fundamental e Médio que o ensino da gramática constitui um dos maiores desafios a serem enfrentados nas aulas de Português.

2. METODOLOGIA

² Diferentemente da década de 1970, em que se privilegiou a *dimensão técnica* do processo de formação de professor, e de 1980, em que houve a preocupação com a *profissionalização em serviço*

Optamos, devido às dificuldades de acompanharmos mais de um sujeito, pelo estudo de caso para a implementação dessa intervenção, já que as estratégias utilizadas possibilitaram a atuação e análise da atuação de apenas uma professora, dentre os demais participantes do Curso de Formação que acompanhamos.

Os sujeitos participantes da pesquisa foram de duas naturezas, uma principal e outra secundária. A primeira consistiu em uma professora que acompanhamos a atuação, no período de um ano, em dois contextos de atuação: um curso de formação continuada, em nível de especialização, de uma universidade pública da Paraíba; e seu contexto de serviço. Este está representado por duas situações de atuação da docente: a etapa de planejamento de aulas; e a ministração dessas aulas, que totalizaram 20, numa turma regular de Ensino Fundamental de uma escola particular de Campina Grande. Na primeira situação, realizamos um trabalho, junto à professora participante, de análise e discussão de questões relacionadas ao ensino/aprendizagem da gramática, de forma a assegurarmos orientação metodológica, a partir das recentes contribuições teóricas recebidas pela docente em seu contexto de formação continuada.

Antes, porém, de partirmos para a discussão das teorias que iriam embasar o trabalho da professora e para o acompanhamento metodológico, observamos (sem intervir) uma seqüência de aulas, realizada em um bimestre pela docente em uma turma de 6º ano do Ensino Fundamental, no período de abril a junho de 2007. Pretendíamos com a observação dessas aulas avaliar os efeitos do Curso de Especialização em sua prática de sala de aula, bem como analisar as características do contexto de ensino da docente para assim procedermos à intervenção.

Após essa fase de observação, realizamos com a docente seis encontros em que foram discutidas teorias de ensino de língua e de gramática, e em que foram preparadas as aulas que a professora iria ministrar em seu contexto de serviço. Os encontros para discussão das teorias tiveram início no mês de julho de 2007 e ocorreram aos sábados, durante 1 h, em média, em horários variados.

3. AS RELAÇÕES ENTRE A INOVAÇÃO E A IDÉIA DE MODERNIZAÇÃO

A inovação³ é considerada como um fenômeno multidisciplinar, multidimensional e multicultural e tem sido foco de interesse de diversos estudiosos. Segundo Dornelles (2007), a inovação passa a ser uma exigência nos vários campos disciplinares, a partir do momento em que se verifica o interesse pela mudança nas Leis de Diretrizes e Bases (LDB) e nos Parâmetros Curriculares (PCN, 1998), documentos influenciados pela Organização das Nações Unidas para a Ciência e a Cultura (UNESCO), que colocava a inovação como meta.

Quanto ao ensino de Língua Portuguesa, em específico, o ponto de discussão sob o qual se assenta o projeto oficial de inovação é a *ciência lingüística*. Isso se deve justamente ao discurso de mudança que ela possibilitou em seu embate com o ensino da Gramática Tradicional.

Conforme afirma a autora, uma análise da legislação educacional das décadas de 1960/70 permite verificar uma visão conservadora dominante, visando prioritariamente a manutenção da ordem, da moral e dos bons costumes. Essa supremacia da Gramática

³ Estamos, neste trabalho, nos referindo à inovação no sentido metodológico, relacionando este conceito à dinâmica de transformações positiva diante das demandas de adaptações da atuação docente. Signorini (2007) afirma que a idéia de inovação quase sempre está atrelada à de modernização, progresso ou desenvolvimento numa dada direção. E, no nosso caso, estamos focalizando as demandas de inovação no ensino de Língua Portuguesa, trazidas pela ciência Lingüística, em detrimento da tradição gramatical.

Tradicional vigorava apesar de a Lingüística estar desde a década de 30, do século passado, presente nos estudos da linguagem no Brasil. Só na década de 1960 foi que a cientificidade da gramática foi posta em questão, e em 1961, a Lingüística torna-se obrigatória no currículo dos cursos de Letras, o que faz emergir conflitos diversos com a tradição.

A polêmica criada a partir do embate entre a Lingüística e a Gramática Tradicional, conforme enfatiza Pietri (2003), acabou favorecendo ambas as disciplinas, uma vez que tanto gramáticos quanto lingüistas buscaram promover mudanças, pondo-as assim em evidência. Essas mudanças se deram através de propostas como, a Lingüística, por um lado, tentando desfazer a proteção que se havia criado em torno dela, e a Gramática, por outro lado, buscando desfazer a imagem de conservadora sobre a língua. Tais propostas se concretizaram através dos *agentes ideológicos*, que constantemente atualizam a polêmica entre as idéias da lingüística e as de gramáticos tradicionais.

3.1 A INOVAÇÃO E SEUS IMPACTOS NA INSTITUIÇÃO ESCOLAR

Devido ao projeto de desenvolvimento renovado pelo Brasil, no século XXI, a necessidade de modernização da educação e inovação é posta como fator central para a construção de um novo modelo de desenvolvimento para o país, tendo em vista que, para a construção desse novo modelo, deveria se investir na educação com qualidade para todos.

É possível verificar nessa ação, como mostra a autora, a influência das políticas geoglobais, haja vista estudos da área da educação alertarem para o fato de tal modelo se pautar em exigências da UNESCO e do Banco Mundial.

O objetivo dessas políticas é esboçar para instituições linhas de ação que pudessem favorecer as relações sistêmicas entre educação, conhecimento e desenvolvimento, na perspectiva de reformas na educação superior em países em desenvolvimento. Elas são orientadas pelas exigências do estágio atual do capitalismo e têm sido delineadas por organismos internacionais, como o Banco Mundial, o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e agências da ONU, como o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), a comissão Econômica para América Latina e Caribe da UNESCO (CEPAL) e a UNICEF. Apesar de existirem algumas distinções em seus objetivos, concepções e propostas políticas (cuja s nuances não se pretende discutir aqui), algumas temáticas recorrentes nas proposições desses organismos são importantes para uma compreensão dos programas sociais e, em especial, educacionais na América Latina.

Assim, inspirada pela ciência lingüística e sancionada por documentos oficiais, a inovação está atrelada a fatores de ordem institucional. De acordo com Signorini (2007):

A compreensão dos processos de contextualização da inovação e de seus impactos no ensino da língua passa necessariamente, a nosso ver, por uma redefinição da escola como uma forma dinâmica de organização institucional, que é produzida por uma constelação de práticas sociais interrelacionadas, ao mesmo tempo em que também é matriz de perpetuação dessas mesmas práticas. (p. 213)

A autora compreende que, ao se pretender focalizar a inovação e seus impactos, a instituição escolar deve ser analisada sob seu aspecto organizacional, ou seja, processual, dinâmica, múltipla, ao invés de uma entidade contextual estável, homogênea, com função e limites definidos como costuma ser considerada.

Segundo essa perspectiva defendida pela estudiosa, a ordem institucional caracteriza-se por apresentar estabilidades e instabilidades, próprias de uma realidade que não é acabada. É uma ordem que é conseqüente de desalinhamentos e conflitos típicos da atividade coletiva em função de redes de interesse e estrutura de poder. Assim sendo, o processo de *didatização*

(que consiste na transposição dos saberes acadêmico-científicos pelas práticas institucionais até sua realização em sala de aula) dá-se conforme esse dinamismo, ou seja, em função de variáveis específicas de cada contexto como *onde* e *quando* ocorre, em que condições, com que objetivo, para qual público- alvo e etc.

Signorini (op. cit) afirma que, em suas pesquisas realizadas, a formação lingüística dos agentes institucionais apresenta-se como um fator de menor importância dentre aqueles que marcam o contexto institucional brasileiro. A autora mostra o caso da escola pública, marcada pela grande contingência de agentes institucionais com contrato temporário e pela heterogeneidade do alunado, trazido com a massificação da escolaridade básica.

Desse modo, para que a inovação possa de fato se efetivar, há a exigência de demandas e desafios, como os casos citados acima que, não sendo atendidos ou superados, a inviabilizam.

Muitas vezes, devido às variáveis específicas de cada contexto em que se realiza a inovação, os impactos produzidos por esta, que podem ser os mais diversos, nem sempre são avaliados como inovadores.

Assim, a autora defende que a inovação não pode ser reduzida a um conhecimento disciplinar, passível de ser adquirido, ou a uma variável independente. Desse modo, a ação de aderir ou resistir à inovação não está atrelada à competência ou incompetência individual de qualquer agente institucional isolado, nem a capacidade organizacional de transformá-la em currículo, programa, etc.

os processos de didatização de saberes acadêmico-científicos com vistas à inovação no ensino da língua devem considerar o caráter situado e complexo dos processos de contextualização da inovação nas/ pelas práticas institucionais, o que faz com que o grau de familiaridade do professorado com os saberes acadêmico-científicos de referência não seja o único fator a ser considerado e nem seja sempre o fator de maior relevância”. (p.220)

Concluimos com a autora, portanto, que o pilar que sustenta o conflito gerado pelos saberes difundidos pela Lingüística e pela tradição gramatical corresponde a uma questão de relações de poder, conforme discutido acima, o que acarreta na dificuldade de se implementar a inovação, e contribuir para que os impactos produzidos pela tentativa de mudança nem sejam considerados como inovadores.

3.2 UMA PROPOSTA DE INOVAÇÃO E SEUS IMPACTOS NO ENSINO/APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA

Silva (2006) afirma que as discussões, nas décadas de 80 e 90, do século XX, que focalizavam a questão da legitimidade do ensino da gramática, voltam-se agora para as formas de articulação entre as noções de letramento, gênero, texto e gramática. Essa proposta de articulação é reafirmada pelas orientações das diretrizes curriculares brasileiras vigentes para o ensino de Língua Portuguesa. (PCN, 1998)

De acordo com o autor, partindo-se do pressuposto de que o ensino de língua materna tem por objetivo o desenvolvimento da competência discursiva do aprendiz, permitindo-lhe apropriar-se do uso da escrita em práticas sociais específicas, os exercícios de análise lingüística (como são denominados nessa perspectiva) devem propiciar uma contribuição a essas práticas. Com efeito, os gêneros textuais, como modelos ou formas de interação na sociedade, propiciam um meio de desenvolver a aquisição das habilidades que

envolvem o uso da escrita, uma vez que o usuário da língua faz escolhas para adequar seu texto às características dos gêneros.

Conforme o autor, essa perspectiva de abordagem, centrada nos sentidos expressos pelos usos de elementos lingüísticos em textos, distancia-se, portanto, das abordagens focadas na normatização de formas e usos lingüísticos da tradição escolar.

As conclusões obtidas por Silva apontam para a tentativa de atualização dos saberes enfocados no curso de formação continuada, através da seleção de aspectos lingüísticos nos gêneros textuais favoráveis à articulação entre as noções de texto e gramática, nas atividades de análise lingüística. Entretanto, evidenciam-se também algumas práticas que escapam às orientações discutidas no Curso, por exemplo, como o excessivo uso de metalinguagem, o que mostra que há uma mobilização de saberes heterogêneos, tendo em vista que esses professores, mesmo buscando articular as noções de gramática, texto e gênero textual também se valem dos saberes escolares que já possuem.

Os impactos são evidenciados, portanto, por fatores como a inversão do esquema tradicional que vai das doutrinas abstratas para a manipulação do concreto. Isso significa romper com a metodologia, amplamente arraigada à tradição, que segue o movimento exposição do conceito teórico ou regra, ilustração com exemplos, exercício de fixação e avaliação. Partindo do pressuposto de que o conhecimento lingüístico se constrói através da interação, não é o estudo pormenorizado das divisões, classificações, nomenclaturas e exceções que vai levar o aluno a compreender e saber usar os recursos lingüísticos. Este pouco aproveitará o conhecimento teórico dado, se primeiramente não houver a interação e o convívio com esses recursos, de maneira a permitir a observação, a reflexão pessoal, a experimentação e a descoberta; só após essa relação interativa com o objeto de conhecimento, no caso, a linguagem, é que só torna possível a explicitação de teorias já estabelecidas. Assumindo a abordagem textual dos gêneros de modo a articular as noções de texto e gramática, se permite o rompimento dessa metodologia redutora. Ao estabelecer tal articulação, a atividade de gramática que recebe assim a denominação de prática de análise lingüística, passa a ser desenvolvida juntamente com as práticas de leitura e de produção textual, e as dificuldades demonstradas pelos alunos, advindas da realização dessas últimas práticas, indicam os conteúdos das práticas de análise lingüística a serem trabalhados em aula.

Outro fator que representa um impacto inovador consiste numa consideração mais ampla da língua. É possível verificar nessa proposta de inovação a reprovação aos métodos que estão sempre em função da visão de língua como sistema homogêneo, que torna válida a supremacia da gramática normativa e, como consequência, das questões metalingüísticas de definição e classificação das unidades da língua e da imposição das regras de uso.

Para Antunes (2004), o ponto de sustentação de uma prática pedagógica do ensino de português, quando se pretende eficácia e relevância, é a concepção *interacionista, funcional e discursiva* da língua. E, sendo a gramática um conjunto de regras fonológicas, morfológicas, sintáticas, semânticas e pragmáticas de uma língua, independentemente do prestígio social dela, não se pode conceber um ensino limitado meramente às questões acima citadas. Considerar, portanto, a proposta de inovação abordada por Silva (op. cit.) possibilita o desenvolvimento de um trabalho que, embasado nessa concepção mais ampla de língua, culminará na habilidade do usuário da língua para utilizar diferentes gêneros textuais de acordo com as exigências das situações de interação social, envolvendo as modalidades oral ou escrita da língua.

Podemos citar ainda como impacto da proposta de inovação trazida por Silva o papel que assume professor de português em sala de aula. Passa agora à função de estimulador da formação das competências lingüísticas dos educandos. Pretendendo pôr nos devidos termos a tese de que a educação lingüística não poderá descurar do papel desempenhado pela gramática tradicional, esclarece, dessa forma, um dos escopos principais do ensino de português, que

consiste em partir daquilo que os alunos já dominam, para prepará-los para sua participação efetiva (produção e compreensão) nos gêneros textuais de circulação pública cuja complexidade de estrutura diferencia-se do uso coloquial.

Desse modo, as ações efetivamente realizadas pelo professor (trabalho realizado) não consistem apenas em seguir prescrições, mas também em colocá-las à prova e redefini-las em função de fatores como os alunos, os imperativos ligados ao tempo, as reflexões realizadas durante a própria ação e os instrumentos mobilizados.

4. ANÁLISE E DESCRIÇÃO DOS DADOS

A descrição e análise da realização das atividades realizadas pela professora, sob nossa orientação, permitiram-nos identificar impactos inovadores em sua prática. Podemos classificar esses impactos a partir de cinco categorias de inovação.

1ª - Exercícios que levam à reflexão crítica dos aprendizes

Observamos que a professora faz um trabalho no qual há espaço para a reflexão da língua em uso, já que os textos, instâncias que revelam os usos da língua e levam à reflexão, são privilegiados.

(1)

Agora pessoal a gente vai se dividir em grupo de cinco, bem rapidinho... Pronto pessoal então a gente vai trabalhar com quê? Qual é a imagem verbal, com texto verbal e com texto não verbal, certo? Então vocês vão responder essas perguntas no caderno de vocês, baseado na propaganda que vocês têm... Então vamos aqui, pessoal, prestem atenção. Pergunta número um... Há uma informação quanto a qualidade do produto? Qual? Então vocês pegaram propagandas variadas, né? Então a propaganda da Consul, quem foi que pegou a propaganda da geladeira Consul? Pronto. Há alguma informação sobre a geladeira Consul? O quê que fala da geladeira Consul? Diz assim: Quer economizar 40% de energia? Troque seu refrigerador velho por um Consul. Qual é a informação que dá sobre o produto? Então a gente tem aqui, né? Um Consul novo é até 40% mais econômico então qual é a informação objetiva que dá sobre o refrigerador Consul?

A: (incompreensível)

P: Ótimo que ele é 40% mais econômico do que os outros refrigeradores. Vale salientar também que essa propaganda foi feita, produzida naquela época que constava o racionamento de energia, quanto menos um aparelho doméstico consumisse energia, melhor seria para a população. Naquela época estava se falando que tinha não tinha que se consumir energia muito porque não estava sendo suficiente a energia elétrica produzida no país... foi a dois ou três anos atrás certo? Mas essa propaganda foi bem recente, foi do mês passado... Pronto pessoal segunda pergunta... Há cenas que seduzem àquele determinado produto? Que fez aquele da sopa Maggi? Qual era a cena que poderia seduzir o produto, Janaina? Poderia seduzir o produto, não. Poderia seduzir o consumidor. Qual era cena? Poderia seduzir a pessoa que comprar... era cena de quê? Diga por favor

A: (incompreensível)

P: Ótimo... de um prato delicioso e suculento pras pessoas olharem. Então aquela imagem não verbal ela servia pra quê, pessoal? Pra seduzir o consumidor.

Então aí nós já temos dois tipos de textos. Nós temos o texto verbal, que é aquele que a gente consegue ler não é? Pra que possamos o quê? Entender a propaganda a imagem não verbal, que a gente também consegue entender só que a imagem que vai tentar seduzir o consumidor

pra que ele possa consumir o produto... E a última pergunta, pessoal. Há uma explicação sobre o produto como receita qualidade Identifique....Então assim. Vocês pegaram a propaganda... daí tem aquele do perfume L' acqua de Fiori, não é? Quais as informações que a gente tem sobre esse perfume aqui... você que fez é... por favor Tatiane

Esse exemplo demonstra que a professora explora o conhecimento prévio dos alunos, e os estimula a buscar as respostas em grupos. Isso aponta para uma ação colaborativa da professora em relação aos alunos, pois ela interage com eles e pretende que eles participem ativamente na construção dos conceitos. Essa ação é coerente com o que é esperado no ensino baseado em uma visão sociointeracionista. Conforme aponta Schneuwly (1994), o professor deve explorar o conhecimento prévio dos alunos em sala de aula, pois é a partir dele que lhes são aumentadas capacidades já existentes.

Quando se inicia o trabalho com a análise lingüística, verificamos no exercício escrito da atividade III que as perguntas feitas, referentes ao uso da classe gramatical estudada, estão diretamente relacionadas à importância que essa classe gramatical assume no gênero estudado. A estratégia da docente é, portanto, a de conduzir à reflexão do uso do adjetivo, levando o aluno a observar e analisar a ocorrência em enunciados e chegar à regra mediante essa análise.

Já no exercício da atividade V, pudemos perceber que o trabalho com a gramática não foi restrito à identificação e transposição para a norma culta dos casos da língua que fogem ao uso formal. A inovação se deu exatamente na consideração desse caso como um fator passível de ocorrer na linguagem em uso. Entendemos tratar-se de uma prática em que a atenção estava voltada para a percepção dos efeitos de sentido que propiciam as várias possibilidades dos arranjos expressivos.

Decorrem, com efeito, dessa forma de encaminhamento dos conteúdos gramaticais as seguintes implicações: não restringiu o aprendiz ao acesso da norma culta, já que a professora seguiu o movimento gramática internalizada – gramática descritiva – gramática normativa (Possenti, 1996); não despreza a variação que o aluno já traz consigo para a escola, uma vez que não avalia como erradas as outras formas de uso que fogem ao contexto formal; e abre espaço para a discussão dos significados envolvidos nas escolhas de determinadas formas.

2ª – Consideração dos conhecimentos que os alunos trazem para a sala de aula

Foram observadas nas aulas cujo planejamento se deu em conjunto conosco um maior aproveitamento dos conhecimentos que os aprendizes já possuíam e traziam para a sala de aula.

Isso aponta para o papel que a professora assume. Parece que ela acredita que deve proporcionar aos alunos a possibilidade para que cheguem a suas próprias conclusões:

(2)

P: Bem pessoal vocês consideram que o uso dessas palavras influenciam de alguma forma o consumidor? Influenciam o consumidor? Influencia sim ou não? Influencia né? O consumidor vai ver que o produto é o...

A: melhor

P: De que forma influencia o consumidor... de que forma? Pra ele o quê? Comprar ou pra ele não comprar? Pronto pra ele comprar o produto ótimo Ricardo muito bem... que função você acredita que essas palavras do texto (incompreensível) essas palavras do texto pessoal servem pra quê? (risadas) pra quê que servem essas palavras do texto pessoal?

A: Dar qualidade...

P: Dar qualidade ao objeto que está sendo tratado poderia ser também... Então pessoal essas palavras elas servem pra dar qualidade ao produto certo?

Como se verifica em (2), agora a professora é mediadora do conhecimento e o aluno tem papel ativo; ele também participa na construção do conhecimento. O conhecimento prévio dos alunos passou a ser valorizado, o que estabelece uma relação com os princípios vygotskinianos, já que o conceito cotidiano tornou-se o ponto de partida para se formar os conceitos científicos.

A professora demonstrou assim mais consciência dos papéis que ela e os alunos devem desempenhar no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que ela atuou como mediadora, e permitiu que os alunos atuassem como os verdadeiros participantes no processo de ensino-aprendizagem.

3ª – Utilização de outros recursos além do livro didático

Outro fator que consideramos inovador é a utilização de outros recursos que antes não eram aproveitados pela docente, apesar de serem oferecidos pela instituição de ensino, como o retroprojetor, o aparelho de som, além de textos de circulação social pesquisados pela docente como também pelos próprios alunos. Após a utilização desses recursos, as aulas sofreram mudanças significativas, o que é possível verificar através de fatores como o melhor desempenho dos alunos, que passa a ser mais participativo nas aulas, tendo em vista o contato com tecnologias que trazem atrativos de seu cotidiano para a sala de aula, como a música, revistas, filmes, etc.

Assim, no questionário aplicado, os estudantes reafirmam os aspectos positivos dos recursos utilizados na aula como música, “filme” e “xérox”. Para eles, o uso desses recursos propiciou sua participação mais ampla nas aulas, seu maior interesse e, conseqüentemente, sua melhor aprendizagem.

(3)

Aluno A: “Foi muito bom quando a professora passava filme e música”

Aluno B: “Sim, porque xeros agente aprende mais”.

Aluno C: “Eu acho que aprendi mais em relação naquela música”.

(Em anexo)

Mediante tais afirmações, podemos notar que há convergência nos discursos dos alunos e professora, tendo em vista que tanto os aprendizes quanto a docente acreditam que o aproveitamento de outros recursos favoreceu a aprendizagem.

(4)

“As vantagens foi a aula mais atrativa e as desvantagens foram em relação ao material, pois gostaria de ter condições para usufruir dela sempre, não só nessa experiência”

(Questionário III, em anexo)

Quando declara que a aula foi “*mais atrativa*”, e que “*gostaria de ter condições de usufruir sempre*” desse material (já que disponibilizamos recursos financeiros para xerografias), a docente demonstra a percepção da possibilidade de novas perspectivas para o ensino de língua quando se busca o apoio de outras fontes além do livro didático. Entretanto, conforme explicitou na sua afirmação em (4), a estrutura da instituição em que leciona não dispõe de todos os recursos necessários para a concretização de uma prática inovadora.

Essa questão é abordada por Signorini (2007) quando afirma que fatores outros que não apenas a formação lingüística dos agentes institucionais interferem na implementação da inovação. Dessa forma, julgamos que esse aspecto citado pela docente também influencia diretamente na resistência à mudança.

Os alunos descreveram também outros aspectos problemáticos quanto à estrutura oferecida, de uma forma geral, para as aulas de português: tempo insuficiente, falta de materiais, desinteresse da turma, dentre outros.

Apesar de contratempos como esses, foi possível verificar inovações significativas após nosso acompanhamento, isso é comprovado, por exemplo, pela menção dos alunos a mudanças significativas nas aulas de Língua Portuguesa, durante o período em que orientamos a professora:

(5)

Aluno A: “Sim, positivas porque ela se esforçou bastante para ensinar algo mais importante para seus alunos. E a aprendizagem aumenta bastante.”

Aluno B: “Sim, positivas. Porquê a professora agora ensina melhor”

Aluno C: “Sim, os assuntos foram mais interessantes”

(Em anexo)

4ª – Trabalho integrado leitura/ escrita/ gramática

As respostas dos aprendizes ao questionário IV (em anexo) revelaram o arraigamento a crenças tradicionais de ensino da Língua Portuguesa: 80 % das respostas relativas às dificuldades enfrentadas nas aulas apontam para o conteúdo gramatical (questão de classificação) isolado. Os alunos mencionaram, por exemplo, a dificuldade em colocar os acentos, em descobrir e classificar os sujeitos e no uso dos porquês.

(6)

Aluno A: “Sim, (sente dificuldade) em exercícios de gramáticas, verbos, acentos, o uso dos porque e muitas mas muitas outra coisas mesmo.”

Aluno B: “Sim. (Sente dificuldade) Em relação a sujeito simples e compostos”

(Em anexo)

Respostas como essas corroboram, portanto, com o método de ensino da professora anterior ao nosso acompanhamento que estava apoiado em modelos tradicionais de ensino, embora já fosse possível verificar uma tentativa de inovação.

A partir de nossa orientação e da formação propiciada pelo curso de especialização, a docente acreditou na relevância que assume o ensino de gramática na escola e na importância de viabilizar uma abordagem mais concreta do item gramatical a partir do estudo com textos. Contemplando um estudo reflexivo sobre o adjetivo, tendo como base seu funcionamento no gênero textual anúncio, abordado no desenvolver das aulas de leitura, a docente realizou o imbricamento das atividades de leitura, escrita e gramática.

Assim sendo, a professora concretiza uma prática baseada nos saberes conceituais defendidos por Possenti (op. cit.), que afirma que o ponto de sustentação de uma prática pedagógica do ensino de português, quando se pretende eficácia e relevância, é a adoção de uma nova concepção de linguagem que implique trabalhar com a língua em uso. O autor assegura que, em vez de priorizar o ensino de questões metalingüísticas de definição e classificação das unidades da língua, a escola ganharia mais se voltasse sua preocupação para os efeitos que se consegue com determinadas combinações dessas unidades em determinados gêneros de texto.

Os efeitos dessa prática são reconhecidos pela professora, conforme atesta o exemplo (4) que admite em seu depoimento as vantagens no ensino/ aprendizagem dessa metodologia adotada.

Através desse comentário, fica clara a consciência da docente acerca de seu desempenho em sala de aula. Afirmarções como “*a aula foi mais atrativa (...) foi bom o desempenho (...) eles se esforçaram para aprender*” demonstram que ela reconhece que a estratégia desempenhada tem a contribuir mais para a formação de alunos, envolvidos nas mais diversas práticas de leitura e escrita.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo foi orientado pelo objetivo de investigar os efeitos que as estratégias de orientação em serviço, oferecidas durante a formação continuada, trazem para o desempenho do professor de língua materna na revisão de sua prática pedagógica.

A análise indicou ainda que nossa orientação, guiada por concepções interacionista, funcional e discursiva de língua, gramática e ensino, favoreceu a participação mais ativa da professora nos processos de planejamento e avaliação das atividades de ensino/ aprendizagem. A percepção de que seus saberes conceituais tornar-se-iam essenciais para a produção de inovações em sua prática contribuiu para a implementação de impactos inovadores como: a elaboração de exercícios que levariam à reflexão crítica dos aprendizes, a consideração dos conhecimentos prévios dos alunos, a utilização de outros recursos além do livro didático e o trabalho integrado com a leitura, a escrita e gramática. Além disso, no engajamento conosco, a professora ganhou mais segurança em sua atuação, haja vista o reconhecimento da necessidade de (re)criar sua própria prática.

O desempenho dos alunos, aspecto decisivo para se compreender os efeitos de nossa ação, foi satisfatório. Apesar de apresentarem dificuldades na expressão escrita, constatamos que houve aprendizagem significativa no que diz respeito ao conteúdo priorizado na intervenção.

Com efeito, a principal conclusão a que nos levou a atuação do sujeito participante, nos dois contextos aqui focalizados, concerne ao modelo de formação continuada. A orientação teórica assegurada à participante durante o desenvolvimento do curso de especialização garantiu-lhe uma tentativa de inovação em sala de aula. Entretanto, ainda foi possível verificar o retorno às crenças e métodos anteriores, restringindo-se às práticas de leitura com foco na forma, e às de reflexão gramatical, com foco na prescrição dos sintagmas e das frases dissociadas da variedade de registros escritos e orais, dissociadas, portanto, da concepção interacionista, funcional e discursiva de língua, conforme constatamos na observação da prática da docente, realizada durante um bimestre, sem intervir.

A produção de situações inovadoras que culminaram nos impactos supracitados somente foi efetivada mais concretamente quando oferecemos um apoio não apenas teórico, mas principalmente metodológico.

Defendemos, assim, que um curso de formação continuada, em nível de Especialização, reorganizado de forma a distribuir mais equitativamente suporte teórico e prática, contribuirá de forma mais consistente para a prática inovadora do professor, levando-o a instrumentalizar-se mais sobre o saber fazer na sala de aula. Assim, a academia estará formando profissionais mais competentes e comprometidos com o processo educativo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Irlandé (2003). *Aula de Português*. São Paulo: Parábola (Série aula).

GIMENEZ, Telma (org.). (2002). *Trajetórias na formação de professores de línguas*. Londrina: UEL.

KLEIMAN, Ângela (1995). *Texto e leitor*. 4ª ed. Campinas: Pontes.

MAGALHÃES, Luciane Manera (2001). *Modelos de Educação Continuada: os diferentes sentidos da formação reflexiva do professor*. In: KLEIMAN, A. B. (org.) *A formação do professor*. Campinas, Mercado de Letras.

MARCUSCHI, Luiz A. (2002). *Gênero: definição e funcionalidade*. In: DIONÍSIO, Ângela P., MACHADO, Anna R., BEZERRA, Maria Auxiliadora. (orgs.) *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro, Lucerna.

NÓBREGA, Maria José (2000). *Perspectivas para o trabalho com a análise lingüística na escola*. In: AZEREDO, José Carlos. *Ensino de Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Vozes.

PARAMETROS CURRICULARES NACIONAIS (1998). *Ensino Fundamental II*. Brasília: MEC/SEC.

PIETRI, Emerson (2003). *A constituição do discurso da mudança no ensino de língua materna no Brasil*. Tese de doutorado inédita. Departamento de Lingüística Aplicada, Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas.

POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola* (1996). Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação Leituras do Brasil. p. 59 – 95.

SIGNORINI, Inês (Org.) (2006). *Gêneros catalizadores: letramento e formação do professor*. São Paulo: Parábola. p. 211 – 228.

SILVA, Wagner Rodrigues (2006). *Articulações entre gramática, texto e gênero em seqüências de atividades didáticas*. In: SIGNORINI, Inês (Org.). *Gêneros catalisadores letramento e formação do professor*. São Paulo: Parábola.

SIGNORINI, Inês (2007). *Letramento e inovação no ensino e na formação do professor de Língua Portuguesa*. In: SIGNORINI, Inês (Org.). *Significados da inovação no ensino de Língua Portuguesa e formação de professores*. São Paulo: Mercado de Letras.

TARDIF, Maurice (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis,RJ: Vozes.

ANEXOS

QUESTIONÁRIOS PARA ALUNOS

1. Você costuma sentir dificuldades nas aulas de Português? Se sim, quais?

Sim. Sim. Não sei o sujeito nem
sim, com a letra.

2. O que você achava das aulas de Português, nos bimestres anteriores, antes da nossa presença?

Eu achava ruim.

3. Você percebeu mudanças na forma de ensino da professora durante o último bimestre? Se sim, você considera essas mudanças positivas ou negativas?

Sim. Positivas.

4. Você achou que as aulas foram mais motivadoras? Por quê?

Sim. Porque eu aprendo mais com
a professora.

5. O que mais o (a) atraiu nas aulas de gramática?

O estudo de regras.

6. Você acredita que sua aprendizagem foi melhor com os recursos que a professora utilizou nas aulas?

Sim. Eu acho que eu aprendo mais com
um recurso que eu aprendo.

7. Quais as atividades que você mais gosta nas aulas de Português (leitura, escrita, exercícios de gramática, etc.)? Por quê?

Leitura porque eu gosto de
de mais aprender com a professora.

8. Como é geralmente o seu desempenho nas avaliações de Português?

Bom ou melhor.

9. Se você pudesse mudar alguma coisa na aula de Português o que você mudaria?

Eu mudaria tudo na aula de
de Português e aprender mais.

1. Você costuma sentir dificuldades nas aulas de Português? Se sim, quais?

Sim, em situações de gramática, verbos, adjetivos, o uso do artigo e muitas vezes muitas outras coisas também.

2. O que você achava das aulas de Português, nos bimestres anteriores, antes da nossa presença?

Acho muito ruim porque quando era professora, eu não fazia exercícios e não explicava nada, e eu não conseguia aprender nada.

3. Você percebeu mudanças na forma de ensino da professora durante o último bimestre? Se sim, você considera essas mudanças positivas ou negativas?

Sim, positiva

4. Você achou que as aulas foram mais motivadoras? Por quê?

Sim, porque a professora passou várias atividades para avaliar a aprendizagem dos seus alunos.

5. O que mais o (a) atraiu nas aulas de gramática?

Os exercícios, etc.

6. Você acredita que sua aprendizagem foi melhor com os recursos que a professora utilizou nas aulas?

Sim, só que eu não tenho interesse na matéria que eu estou fazendo e eu não gosto de Português, por isso que eu não vou estudar a matéria.

7. Quais as atividades que você mais gosta nas aulas de Português (leitura, escrita, exercícios de gramática, etc.)? Por quê?

Leitura porque eu gosto de ler e escrever. Também gosto de ler e escrever. Também gosto de ler e escrever.

8. Como é geralmente o seu desempenho nas avaliações de Português?

É ruim porque muitas vezes eu esqueço de estudar quando tem prova e avaliação.

9. Se você pudesse mudar alguma coisa na aula de Português o que você mudaria?

Que os alunos fossem de bom humor e brincassem mais e não se cansassem de estudar e aprender coisas.

EXERCÍCIO II

Nome: _____ Série: _____

1. Explique a expressão: “*Adoro um amor inventado*”.

2. Refeia os versos: “*Paixão cruel, desentreada / Te trago mil rosas roubadas*”. Que efeito tem as palavras destacadas (cruel e desenfreada) sobre o termo a que elas se referem?

3. Ainda sobre os versos destacados na questão anterior, que relação pode ser feita entre a caracterização que é feita à paixão sentida pelo eu-lírico e o título da música?

4. Se relacionarmos o título da música com as outras informações do texto, como poderíamos descrever a personalidade do eu-lírico?

5. Nos versos: “*Até nas coisas mais banais / Pra mim é tudo um pouco mais*”, a palavra *banais* reforça a característica de exagerado do eu-lírico. Por quê?

EXERCÍCIO I

Nome: _____ Série: _____

1. Complete os anúncios abaixo com palavras adequadas.

a) Descongelar a geladeira nunca foi tão _____ e _____. Basta apertar o _____ botão de descongelamento da _____ *Cônsul Degelo Seco* e pronto. O gelo derrete e não vai parar no chão. Vai direto para um compartimento e evapora. Além disso, a *Cônsul Degelo Seco* traz _____ inovações, como o compartimento de resfriamento _____ que amplia a área do congelador, espaço para 30 ovos e pés com rodízio para facilitar sua movimentação. A *Cônsul Degelo Seco* não é só _____, é _____ também, formando um par _____ com o _____ freezer *Cônsul*. Uma dupla que vai ficar _____ na sua cozinha.

b) A natureza traz vida _____ para seus cabelos

O *Tratamento Capilar Long Hair* é a mais _____ e _____ alternativa para a saúde de seus cabelos.

Os elementos _____ do *Tratamento Capilar Long Hair* aceleram o crescimento dos cabelos e evitam a queda. *Long Hair* elimina a caspa e a seborréia ao mesmo tempo que realiza a reposição de substâncias que tornam os seus cabelos mais _____ e _____.

c) Bebida *diet* de tangerina com sabor de tangerina. Não é _____ ?

Descubra você mesma por que *Clight* é tão _____. Todos que experimentaram já estão trocando a sua bebida de sempre por *Clight*, porque só ela tem o sabor _____ da fruta e baixas calorias. Tão _____ que nem parece que é *diet*. Em 8 refrescantes sabores: tangerina, laranja, maracujá, lima-limão, carambola, abacaxi, maçã verde e pomelo rosado. *Clight*. _____ sabor. Sem açúcar.

2. Após completar os anúncios, leia-os e responda:

a) Observe os termos a que se referem as palavras que você usou. Essas palavras qualificam ou caracterizam as palavras a que elas se referem? Se sim, positiva ou negativamente?

b) Você considera que o uso dessas palavras influencia de alguma forma o consumidor? Se sim, de que forma?

c) Que função você atribui a essas palavras nos textos?
