

Gêneros textuais e TIC's: abordagens de formação inicial e continuada com o PIBID de Letras

Rejane Maria Oliveira ELES
Patricia Almeida VASCONCELOS
Universidade Federal de Lavras - UFLA
rejane23@bol.com.br; patricialmeida@dch.ufla.br

Resumo: Este artigo tem como foco apresentar um recorte de uma pesquisa em andamento, no âmbito do PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência), que fomenta a formação docente - inicial e continuada. A vivência nesse programa despertou a curiosidade de investigar os processos didático-pedagógicos percebidos durante as práticas de ensino de Língua Portuguesa quando se tem como foco de ensino os gêneros textuais e as tecnologias digitais. Temos como objetivo de pesquisa investigar como se dá o processo complementar de formação docente, no âmbito do PIBID, descrevendo-o e identificando as facilidades e dificuldades encontradas pelos professores em formação durante o planejamento e execução das ações, bem como categorizando as reflexões realizadas pelos professores em formação durante sua trajetória no programa. A pesquisa se desenvolve em bases qualitativas, de cunho exploratório e descritivo, na forma de estudo de caso seguindo os preceitos da observação participante. Como instrumento de análise, utilizaremos a análise de conteúdo dos diários produzidos pela pesquisadora-participante e as professoras em formação envolvidas no PIBID. A interpretação dos dados será embasada nos preceitos de Schön (2000) sobre o professor-reflexivo. A categorização e interpretação dos aspectos formativos presentes nesses relatos, serão analisadas a partir de Bardin (1977).

Palavras chaves: formação de professores; ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa; reflexão na formação

1. INTRODUÇÃO

Na metade do século XX, surge a tendência de se ensinar a Língua Portuguesa por meio dos gêneros textuais, que se embasa na proposta de um documento legal conhecido como Parâmetros Curriculares Nacionais, doravante PCN's (1998). Esse documento visa garantir que os alunos tenham contato com as formas sociais da linguagem, por meio de textos relacionados às suas esferas comunicativas, respeitando assim o preceito principal do documento que se configura no uso da linguagem para expressar ideias, o pensar, as intenções linguísticas, e também as relações interpessoais que podem influenciar o outro e significar representações da realidade ocasionando (re) ações e mudanças na sociedade.

Estudiosos como Bakhtin (1992), Marcuschi (2002), Schneuwly e Dolz (2011), desenvolvem trabalhos e pesquisas sobre o uso dos gêneros textuais ou discursivos nas práticas de linguagem do cotidiano. Segundo os autores toda a comunicação se manifesta por meio de textos, orais ou escritos, portanto os focos de seus trabalhos, respectivamente, vão desde a esfera sociocomunicativas, da funcionalidade do texto até as relações de uso, que o falante necessita, para se comunicar e da necessidade de envolver o aluno em situações concretas de linguagem.

Refletindo sobre as condições de produções e recepções de textos dentro do âmbito escolar é importante ressaltar que o professor precisa entender que cada gênero textual possui sua própria característica, e com isso, a sua funcionalidade. Assim, cabe ao professor possibilitar em contexto formal de aprendizagem, condições de percepção e produção para que o aluno saiba como adequar o uso do gênero ao seu propósito linguístico, tendo como

recursos didáticos não só os materiais pedagógicos (livro didático) mas, também, de recursos da web.

Os PCN'S também postulam a necessidade de inserir a tecnologia no processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa. Desta forma, atualmente com o advento da tecnologia na educação, endossado pelo documento legal supracitado, a escola, bem como professores e alunos, passam a enfrentar o desafio de integrar às práticas pedagógicas o uso da tecnologia. Estudos na área postulam que embora haja a inserção, ainda temos lacunas a serem discutidas e repensadas.

A partir do que foi exposto, necessário se faz entender o processo de formação de um professor, para que possamos ter mais clareza do cenário de atuação deste profissional e como consequência, o seu preparo para atuar utilizando os gêneros textuais e as tecnologias digitais.

Segundo Freire (1996), ensinar não se restringe meramente, a transmissão de conhecimento, mas sim, a mediação do que se sabe para o aprendiz, levando em consideração o seu contexto. Sob essa perspectiva é preciso repensar a formação inicial de um professor de línguas bem como a formação continuada, daqueles que já estão atuando, em prol de amenizar a distancia entre suas realidades e a realidade do aluno do século XXI que vem de uma formação social tecnológica desde o berço.

Portanto, formar ou capacitar um professor passa a ser um desafio dos sujeitos que estão envolvidos na educação. Segundo o estudo de Araújo et al (2012), sobre formação docente, esse discorre a respeito de várias pesquisas ao longo das últimas décadas e de que seus precursores seriam: Lawrence Stenhouse, (1926-1982) cujo foco de trabalho está na defesa de que o professor, deva ser um investigador e colocar-se na posição de aprendiz para poder reformular o currículo a partir de sua prática pedagógica e Donald Schön(1930-1997) quando esse discute os aspectos que constituem o professor-reflexivo.

Discutindo formação, acredita-se que ela deva, ir além do que foi estudado pelos autores supracitados. A formação deve ser contínua e pautada nos referenciais para formação de professores postulados pelas políticas públicas, a exemplo o PIBID, programa que possibilita levar a teoria discutida no ambiente acadêmico de formação docente para a realidade prática do cotidiano escolar.

Desta forma, este estudo se justifica quando se espera, por meio da exploração dos resultados da experiência vivenciada pelos sujeitos de pesquisa, professor pesquisador participante e professores em formação, compreender se e como as ações didático-pedagógicas executadas no PIBID contribuem para complementar a formação de ambos.

Neste cenário, temos como objetivo geral desta pesquisa investigar como se dá o processo complementar de formação docente, no âmbito do PIBID, quando se propõe a utilizar gêneros textuais e as tecnologias digitais, no processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa. Para atender este objetivo iremos observar de forma participativa e analisar os diários do professor pesquisador participante, todo o processo (teórico e prático) de preparação e atuação dos sujeitos de pesquisa para e no ensino de língua portuguesa utilizando os gêneros textuais e as tecnologias digitais.

Buscando preencher a lacuna sobre a compreensão do processo de formação docente que se estabelece dentro do PIBID temos como objetivos específicos: descrever o processo de complementação da formação docente no PIBID; identificar as facilidades e dificuldades encontradas por eles no planejamento e execução das ações didático-pedagógicas e categorizar as reflexões realizadas pelos professores em formação durante toda a sua trajetória no PIBID.

Para tanto, utilizaremos como ferramenta de coleta de dados os diários feitos pelos professores em formação, bem como, as observações de suas práticas pedagógicas na sala de aula. Como instrumento de análise, utilizaremos a análise de conteúdo dos diários produzidos pela pesquisadora-participante e as professoras em formação envolvidas no PIBID. A

interpretação dos dados será embasada nos preceitos de Schön (2000) sobre o professor-reflexivo. A categorização e interpretação dos aspectos formativos presentes nesses relatos, serão analisadas a partir de Bardin (1977). Como resultado espera-se compreender se e como as ações didáticas desenvolvidas pelos professores em formação podem contribuir na formação.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 O ensino de Língua Portuguesa no Brasil

O contexto de ensino de Língua portuguesa no Brasil, na metade do século XX, ainda se constituía numa abordagem da gramática normativa, que se estruturava no ensino de classes gramaticais e no uso correto da ortografia, sem contar a valorização do ensino do Latim. Esse tipo de ensino não levava em consideração, o que atualmente se valoriza no ensino, a interação social que o uso da língua permite ao falante. Dos autores que abordaram sobre isso, discorremos:

No decorrer dos séculos, houve várias mudanças no currículo, porém, [...] o objetivo do ensino da língua portuguesa até os anos 40 do século XX, manteve a tradição da gramática, da retórica e da poética, persistindo-se a gramática como objeto de ensino (SOARES, 2001 apud SIMM, 2008, p.242).

Refletindo sobre isso, a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais, que nos trazem que na década de 60 e 70, a reformulação do ensino estava voltada somente para à questão do ensinar e não se preocupava com a questão do conteúdo. Assim, de acordo com esse documento, ainda propagava-se um ensino de gramática, prescritivo, dentro da norma culta vigente na época e que parecia adequado para aqueles que tinham uma familiaridade, com essa variação linguística, ou seja, as classes mais favorecidas, e não atendendo às outras classes que já faziam parte desse contexto de aprendizagem. Nos anos 80, surge uma crítica a esse tipo ensino de Língua Portuguesa mediante os resultados das pesquisas na área de estudos linguísticos, psicologia da aprendizagem e principalmente, o que se refere à aquisição da escrita (BRASIL, 1998).

Com isso, surge à necessidade de discussão e propostas de ação, por parte das políticas públicas, sob a perspectiva de que o ensino de Língua Portuguesa precisava de uma reformulação para atender aos aspectos sociais da língua, por meio das práticas de linguagem. Cabe ressaltar que é nesse panorama que acontece a implantação dos PCN's que direcionam o ensino, numa ótica de valorização da língua como construto social capaz de integrar o sujeito na sociedade.

Sobre o que está postulado nos PCN's em relação à formação docente destacamos:

É consensual a afirmação de que a formação de que dispõem os professores hoje no Brasil não contribui suficientemente para que seus alunos se desenvolvam como pessoas, tenham sucesso nas aprendizagens escolares e, principalmente, participem como cidadãos de pleno direito num mundo cada vez mais exigente sob todos os aspectos (BRASIL, 2002, p.16).

Em outras palavras, o documento destaca que o professor necessita ter um processo formativo que o capacite a atuar buscando incentivar a capacidade crítica dos seus alunos. É preciso fomentar durante o processo de formação do professor que o seu papel educativo não se restringe somente a ter domínio do conteúdo, mas também a se envolver com outras situações singularidades que permeiam todo o contexto escolar (BRASIL, 2002).

Uma análise crítica da situação atual da formação de professores aponta para a necessidade de que ela se insira no movimento de profissionalização do professor pautado na concepção de competência profissional que vai além de estimular o saber conteudista. Sobre a formação docente o Parecer para Formação de Professores, um documento oficial, pontua ser necessário:

Mudanças nas práticas de formação - que incluam a organização das instituições formadoras, a metodologia, a definição de conteúdos, a organização curricular e a própria formação dos formadores de professores.
Criação de sistemas de formação - nos quais se articulem os processos de formação inicial e continuada de professores (BRASIL, 2002, p.18).

Podemos perceber no que foi supracitado que as políticas públicas começam a articular a necessidade de um maior diálogo entre a academia, responsável pela formação do professor, e a realidade escolar, palco de atuação deste profissional. Acreditamos que esta tentativa tem como objetivo dirimir a distancia entre as duas realidades, buscando uma formação acadêmica voltada para questões atuais e reais do processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa.

Cabe ressaltar também, o destaque dado ao fato de que formação inicial não deve se desvincular da formação continuada. Destaca-se que na realidade do processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, sob a perspectiva teórica do professor reflexivo, que observa e modifica sua prática constantemente, o profissional da educação está constantemente imerso em atividades que oportunizam formação. Uma delas discutida nesse trabalho que tem como contexto observar a formação inicial e continuada de docentes envolvidos em suas práticas pedagógicas no âmbito escolar.

Essa relação de formação compartilhada entre professores em formação inicial e professor que está em formação continuada acontece dentro de uma política pública pré-estabelecida pelo governo conhecido como PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência). Este programa propõe ações que visam favorecer uma troca teórica e prática entre os sujeitos ainda dentro da academia e o professor que esta inserido na prática escolar. Posteriormente, explanaremos sobre os objetivos do PIBID-Letras/UFLA enquanto política pública para esse contexto de investigação.

Para melhor compreender, então, a relação que se estabelece nesse contexto de trocas, a questão supracitada passa a ser então uma lacuna que nos estimula o seguinte questionamento investigativo: De que forma as ações no contexto do PIBID complementam a formação docente? Em outras palavras, esse questionamento visa obter subsídios para entender como esse programa, incentivado pelo governo auxilia a formação docente para além dos muros da universidade.

Para compreendermos de uma forma mais clara este programa torna-se relevante mencionar, que o PIBID, é uma iniciativa do governo para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica. Para explicar o contexto, cabe ressaltar os objetivos específicos de acordo com PORTARIA Nº 096, de julho de 2013:

Art. 4º São objetivos do PIBID:

- I – incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
- II – contribuir para a valorização do magistério;
- III – elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
- IV – inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter

inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;

V – incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério;

VI – contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura;

VII – contribuir para que os estudantes de licenciatura se insiram na cultura escolar do magistério, por meio da apropriação e da reflexão sobre instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente (BRASIL, 2013).

Além de seus objetivos que confirmam o apoio as trocas entre universidade e escolas é importante mencionar que o programa, também incentiva a participação de seus sujeitos via a concessão de bolsas a alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência, desenvolvidos por Instituições de Educação Superior (IES) em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino. Por essa razão, os projetos do PIBID devem promover a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas, desde o início da sua formação acadêmica, para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas sob orientação de um docente da licenciatura, e de um professor-supervisor da escola (CAPES, 2013).

Dentre outros objetivos, o PIBID busca amenizar as deficiências educacionais no âmbito do trabalho docente, pois se constitui em uma política pública que fomenta o desenvolvimento intelectual e formativo do docente. No que tange aos objetivos específicos do PIBID/Letras-UFLA, contexto dessa investigação, cabe ressaltar o tipo de formação recomendada que é endossada no âmbito da nossa pesquisa, a partir PARECER N°492/2001:

[...] formar profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito, e consciente de sua inserção na sociedade e das relações com o outro. Independentemente da modalidade escolhida, o profissional em Letras deve ter domínio do uso da língua ou das línguas que sejam objeto de seus estudos, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais, além de ter consciência das variedades linguísticas e culturais. Deve ser capaz de refletir teoricamente sobre a linguagem, de fazer uso de novas tecnologias e de compreender sua formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente. A pesquisa e a extensão, além do ensino, devem articular-se neste processo. O profissional deve, ainda, ter capacidade de reflexão crítica sobre temas e questões relativas aos conhecimentos linguísticos e literários (BRASIL, 2001, p.30).

A partir do que foi exposto no objetivo supracitado sobre a necessidade de se refletir teoricamente sobre as questões pertinentes a prática pedagógica e como deve acontecer o processo de formação docente, enfatizamos que para compreendermos essa relação utilizaremos como aporte teórico, o conceito de professor reflexivo na concepção de Shön (2000). Segundo o autor, o professor reflexivo é aquele que reflete antes da prática, durante a prática e após a prática. Considerando que essa é a práxis que se busca no processo formativo que envolve as atividades do programa PIBID este trabalho investigativo buscará compreender e pontuar se essas três ações de fato acontecem durante as experiências vivenciadas no cotidiano do programa.

Como o foco do ensino de Língua Portuguesa atualmente é estimulado pelos preceitos dos PCN's que por sua vez destaca a necessidade de trabalhar com os gêneros textuais, este trabalho destaca que os gêneros textuais irão perpassar todo o conjunto de ações propostas para o projeto do PIBID/Letras. O projeto trará para o contexto dessa investigação,

discussões teóricas e desenvolvimento de ações didático-pedagógicas sobre as concepções de gêneros, sob o prisma de linguistas como Bakhtin (1992), Schneuwly e Dolz (2004), Marcuschi (2004). Bem como outros, que articulam a importância dos gêneros textuais para as práticas de linguagem em nosso cotidiano.

Porém, além dos conceitos e uso dos gêneros textuais, essa investigação irá inserir a tecnologia no processo de elaboração e execução de atividades educativas, pois tal inserção também é uma prerrogativa para o ensino dentro dos PCN's. Para tal, a investigação será embasada nos estudos de Brunner (2004), Martínez, (2004), Reis (2009) Vergnano-Junger (2009) e Levy (1999), pois são autores que defendem a necessidade dos docentes possuírem formação, condições e suporte para desenvolverem o ensino-aprendizagem a partir das tecnologias. Importante destacar, que com a inserção da tecnologia no âmbito educacional, ressalta-se as lacunas de formação docente para a sua utilização pedagógica, principalmente, no que se trata do uso da tecnologia para o ensino de produção de escrita e leitura.

Preocupadas com os aspectos tecnológicos que passaram a envolver a produção escrita e a leitura, Vergnano-Junger (2009) corroboram com as ideias de autores como Brunner (2004) e Levy (1999), os quais articulam a responsabilidade que o professor passa a ter ao decidir fazer uso das TIC's. Envolvido nesse processo de ensino-aprendizagem mediado pela tecnologia, o professor precisa estar atento às estratégias de aprendizagem que se apresentam no contexto. Precisa saber como mediar à interação, de modo a contribuir com o processo de apropriação das informações disponíveis. Bem como a construção do conhecimento, visando atender às necessidades dos alunos e suas motivações.

De acordo com Lévy (1999), a tecnologia na educação, se bem utilizada, pode vir a possibilitar novas formas de ensino de Língua Portuguesa. Mediado pelas TIC's, o processo de ensino de Língua Portuguesa pode suscitar o desenvolvimento de novas modalidades de práticas sociais de leitura, pois o espaço da leitura e da escrita deixa de se restringir ao papel, pois, a tela do computador passa a ser um novo espaço de leitura e território de produção textual. Com essa inserção da tecnologia no cotidiano dos alunos enquanto cidadão e enquanto sujeitos de aprendizagem dentro da escola, o docente assiste a necessidade de implementar formas que incluem a tecnologia no ensino, ou seja, vislumbra a necessidade de modificar suas práticas pedagógicas para que elas possam atender à demanda atual de seus discentes imersos na era da tecnologia. Há, portanto, uma necessidade de implantar as TIC's, no ambiente escolar para o ensino de Língua Portuguesa, visando à articulação de insumos aos alunos que vão dos textos impressos aos digitais.

Segundo Brunner (2004), embora em muitos contextos educacionais existam a inserção das TIC's, ainda há lacunas no contexto de formação docente para seu uso, ou seja, faltam políticas públicas adequadas, que atendam à formação docente para o uso pedagógico da tecnologia.

2.2 Concepções sobre gêneros textuais: instrumentos de ensino e possibilidades.

Neste tópico trataremos das concepções da língua, linguagem, para compreensão de como elas influem no contexto desta investigação, além do tratamento que daremos aos gêneros textuais, no que tange ao ensino-aprendizagem de língua Portuguesa no contexto do PIBID/ Letras.

A partir do posicionamento e escolha dessas concepções, poderemos dialogar com objetivo da pesquisa, que é o de observar e descrever, de que forma a prática dos professores se constitui frente às abordagens teóricas e didático-pedagógicas propostas pelo programa, no qual se fundamentam a apropriação da língua por meio dos gêneros textuais, que circulam socialmente.

Portanto, assim conseguiremos expor qual o tipo de perspectiva de ensino de línguas adotamos, tendo os gêneros textuais como instrumento de ensino. Esses que possibilitam a interação com o sujeito, e a forma como os trabalhos desenvolvidos nessa linha se modificam com a inserção da tecnologia, presente no contexto escolar.

2.3 Língua e linguagem

Para o entendimento do ensino de Língua Portuguesa por meio da linguagem, pautado nos gêneros textuais, precisa-se esclarecer em qual concepção de Língua será ancorada essa pesquisa. Para tanto, traz-se as concepções de língua de (Koch, 2011), para em seguida postularmos por qual e por que se optou, mediante as concepções propostas pelos PCN's (Parâmetros Curriculares Nacionais) pelo PIBID, e também pelo CBC (Currículo Básico Comum) que direcionam o ensino de Língua Portuguesa no âmbito federal e estadual, respectivamente.

De acordo com os PCN's de Língua Portuguesa, gênero é todo tipo de texto que temos em circulação no nosso dia a dia. São por meio desses, que nos comunicamos socialmente. “Essas espécies” de texto são o que chamamos gêneros textuais e definem os gêneros como “famílias de textos que compartilham características comuns”. Características estas que dizem respeito à ação de linguagem que se realiza por meio dessa “família” de textos, ao contexto social em que eles costumam ocorrer, ao suporte ou portador em que circulam, à sua estruturação peculiar e ao estilo de linguagem que normalmente, adotam à temática de que costumam tratar e também ao modo como costumam abordá-la. (PCN, 1998, p.22).

Assim, propomos um paralelo das concepções de língua para esclarecer a pesquisa. De acordo com Koch (2011), perpassaremos de forma geral, nas concepções adotadas para o ensino de línguas, sendo elas:

A) A concepção de língua é representação do pensamento / corresponde a de sujeito psicológico, individual dono de sua vontade e de suas ações. Acentua o predomínio da consciência individual no uso da linguagem.

B) Concepção de língua como estrutura /corresponde a de sujeito determinado, assujeitado pelo sistema, caracterizado por uma espécie de não consciência. Com essa concepção conclui-se que o sujeito é inconsciente, que às vezes rompe as cadeias da censura e diz o que o ego não quer.

C) A concepção de língua como lugar de interação, corresponde à noção de sujeito como entidade psicossocial, sublinhando-se o caráter ativo dos sujeitos na produção mesma do social e da interação, e defendendo posição de que os sujeitos (re) produzem o social na medida em que participam ativamente da definição da situação na qual se acham engajados, e que são atores na atualização das imagens e das representações sem as quais a comunicação não poderia existir. Como bem afirma Brandão (2001: 12), retomando (BAKHTIN, 1979).

Adotamos a concepção da língua em relação ao sujeito, no que diz respeito à vertente dessa, como lugar de interação, o que representa a participação de um sujeito, que se constrói nas relações com o outro e no contexto no qual está inserido. Com efeito, é possível elucidar a formação de um professor em exercício (prática continuada, supervisor) e o professor inicial (discente, bolsista do curso de Letras) que temos envolvidos nesse processo de ensino-aprendizagem in loco.

Nesse sentido, Travaglia (2009), completa a escolha de concepção supracitada, quando diz que vê a linguagem como forma de interação ou processo de interação, ou seja, a linguagem se expressa como um lugar de interação humana: ação, agir, pensar, refletir e sobre os interlocutores. Partindo dessa premissa, tem-se o diálogo como a forma mais ampla de expressão da linguagem, pois nos constituímos enquanto sujeito na relação com o outro. Será

de relevância também, permear as concepções sobre o uso da linguagem por meio dos gêneros, sob a visão dos parâmetros curriculares, que tratam da questão, e sob o prisma de autores tais como Marcuschi (2002), Bakhtin (1992), Schneuwly e Dolz (2011), que dialogam, embora vertentes diferentes, no que tange o uso dos gêneros textuais ou discursivos nas práticas de linguagem do cotidiano.

Assim, retoma-se a partir desse documento legal, os PCN's, que o ensino de Língua Portuguesa é um direito à participação social em sociedade, ou seja, dominar a língua significa ter conhecimento, compreensão e criticidade, para se comunicar no meio social em que se vive (BRASIL, 1998).

2.4 Gêneros textuais

A partir da concepção do texto como próprio lugar de interação como exposto no item anterior, fica claro nossa escolha pelos de gêneros textuais no ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa. Esse que mediado pelas tecnologias, como um instrumento dialógico, no qual os sujeitos envolvidos nesse processo, a partir da linguagem e da interação, constroem significados mediante ao seu contexto social.

Para justificar a escolha terminológica por gêneros textuais e não gêneros discursivos, optamos pela vertente da teoria de gêneros de texto ou textuais de acordo com Rojo (2005). Visto que há estudos que defendem a distinção entre esses termos, e outros dizem não haver diferença conceitual. Esse aporte escolhido trata gênero como materialidade textual que é o que vem ao encontro de nossa pesquisa, tendo como defensores desta linha, Adam e Bronckart (1999), uma vez que, o gênero para esses autores têm uma função social a partir das necessidades humanas do indivíduo, num determinado contexto. De acordo com Rojo (2005)

Ambas as vertentes encontravam-se enraizadas em diferentes releituras da herança bakhtiniana, sendo que a primeira - teoria dos gêneros do discurso – centrava-se, sobretudo no estudo das situações de produção dos enunciados ou textos e em seu aspecto sociohistórico e a segunda - teoria dos gêneros de textos - na descrição da materialidade textual. (ROJO, 2005, p.185).

A partir do exposto, a utilização do gênero textual como objeto de ensino no qual em nossas oficinas o temos materializado em sua função composicional, sua forma, sua função social de acordo com as necessidades do indivíduo. Nisso, Bronckart (2003, p72), corrobora conosco quando diz que “os textos são produtos da atividade humana e, como tais, estão articulados às necessidades, aos interesses e às condições de funcionamento das formações sociais no seio das quais são produzidos”.

Conclui-se que capacidade sociocomunicativa dos falantes, permite que o indivíduo diferencie o que é adequado ou inadequado em uma determinada situação social. Isso também acontece nas escolhas de um gênero textual para determinada prática social de comunicação. Apesar de que seja intuitivo, percebemos que o falante consegue distinguir sequências narrativas de dissertação, descrição, injunção, relato, dialogal etc. (KOCH, 2011).

Essas percepções partem do cotidiano, uma vez que temos contato com diversos gêneros textuais que organizam a nossa vida social (BAZERMAN, 2011), e faz-se uso desses de diversas formas, para que a comunicação aconteça. Sendo eles de ordem primárias ou secundárias, ou seja, texto simples ou mais complexo de acordo com Bakhtin (2003, p.262), “os gêneros primários nascem na troca verbal espontânea. E, estão fortemente ligados à experiência pessoal (...)”, ou seja, estão implicados em nosso cotidiano de forma natural e vão se constituindo de maneira a atender às nossas necessidades sociocomunicativas, sendo elas mais ou menos complexas, dependendo do intuito de nosso discurso.

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas por que são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo (BAKHTIN,2003, p.262).

Ainda de acordo com o autor, os textos se manifestam nas esferas sociocomunicativas, e isso faz com que eles tenham um caráter e um modo bem diversificado de expressão e exploração devido a esse contexto;

Cabe salientar em especial a extrema heterogeneidade dos gêneros do discurso (orais e escritos), nos quais devemos incluir as breves réplicas do diálogo cotidiano (salienta-se que a diversidade das modalidades de diálogo cotidiano é extraordinariamente grande em função do seu tema, da situação e da composição dos participantes), o relato do dia a dia, a carta, (em todas as suas diversas formas), o comando militar lacônico padronizado, a ordem desdobrada e detalhada, repertório bastante vário (padronizado na maioria dos casos) dos documentos oficiais diversificados (...) (BAKHTIN, 2003 p. 262).

Assim, temos a concepção de que os gêneros são enunciados relativamente estáveis, por isso, da heterogeneidade dos gêneros que permitem a adequação ao contexto inserido e a favor do falante que usa esse como instrumento sociocomunicativo.

Kochi corrobora com Bakhtin quando diz que:

É importante assinalar, contudo, que a concepção de gênero de Bakhtin não é estática. Como poderia parecer à primeira vista. Pelo contrário, como qualquer outro produto social, os gêneros estão sujeitos a mudanças, decorrentes não só das transformações sócias, como oriundas de novos procedimentos de organização e acabamento da arquitetura verbal, como também de modificações do lugar atribuído ao ouvinte (KOCH, 2011, p. 54).

Nota-se, como o contexto e os interlocutores no processo de comunicação estão influenciados pelas práticas sociais, que fazem uso de determinados gêneros, com um propósito ou uma intencionalidade, esquecendo-se que esses possuem uma estrutura composicional que os caracterizam.

Em continuidade com o disposto acima, a respeito das transformações sociais, cabe explicar o uso da tecnologia para ensino de Língua Portuguesa, a primeira como instrumento de ensino, que cabe discussão no que tange à formação de professores. Pois percebemos de acordo com as bibliografias referentes ao assunto, a existência de lacunas e percalços acerca de seu uso para o ensino-aprendizagem, nas escolas públicas, devido a diversos fatores estruturais e de cunho político.

Portanto, há o desafio de se usar a tecnologia que está inserida no âmbito educacional, de forma a propiciar um ensino-aprendizagem dinâmico e que corresponda a atualidade e que envolva os alunos, tanto quanto proporcionar às docentes que participam desse processo, formação inicial e continuada interagir com os sujeitos de pesquisa, de maneira colaborativa a partir da observação participante e reflexiva, abordando a formação técnica e competente do professor, no ensino de Língua Portuguesa, pautado no uso dos gêneros textuais, de modo que eles desenvolvam habilidades para integrar em seu trabalho e as concepções de linguagem. Além de contemplarem o contexto do indivíduo, desde as crenças até as emoções e as tecnologias, que envolvem todo o processo.

Para tanto, a proposta investigativa se dará a partir das discussões em grupos, observação participante, essa que de acordo com Queiroz et al (2007,p.276), traz o pressuposto de que o [...] “pesquisador deve adquirir algumas habilidades e competências, tais

como: ser capaz de estabelecer uma relação de confiança com os sujeitos; ter sensibilidade para pessoas; ser um bom ouvinte; ter familiaridade com as questões investigadas[...], ainda diz que carece Paciência de adquirir significados mediante aos fenômenos observados, bem, como elaborar um plano ordenado e organizado para registro e coleta de dados. Além de averiguar e manter no controle os dados de pesquisa para relacionar com as teorias estudadas mediante a revisão bibliográfica. A partir da observação do nosso contexto de pesquisa surge o nosso questionamento: de que forma as ações no contexto do PIBID complementam a formação docente? Além de adotarmos o estudo de caso, pois segundo Yin (2001) discute que a adoção do Método do Estudo de Caso é adequada quando são propostas questões de pesquisa do tipo “como” e “por que”, e nas quais o pesquisador tenha baixo controle de uma situação que, por sua natureza, esteja inserida em contextos sociais.

3. METODOLOGIA

Para realizarmos essa pesquisa decidimos por uma revisão bibliográfica, afim de embasar a construção do referencial teórico sobre formação docente, com base nos estudos de Araújo et al (2012); Freire (1996); Shön (2000), bem como os documentos oficiais como os PCN's e os Referencias para Formação dos professores. Sobre o referencial que versam a respeito dos gêneros textuais/discursivos utilizaremos os preceitos teóricos de Bakhtin (1996); Bronckart (1999), Schneuwly e Dolz (2011), Marcuschi (2002); (2010), Bazermam (2011). E finalmente para justificar a utilização das tecnologias no contexto de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa temos os trabalhos investigativos de Levy (1999) e Brunner (2004) e Vergnano-Junger (2009).

Este trabalho investigativo se configura em uma pesquisa de abordagem qualitativa, que parte do conhecimento empírico para a curiosidade epistemológica defendida por Freire (1996). Desta forma se configura em um estudo de caso, que ainda se encontra em processo de exploração, a partir da observação e descrição, para compreendermos os processos formativos e posteriormente, apontar melhorias na prática docente. Justificando essa escolha, definimos o estudo de caso de acordo com Yin (2001):

[...] uma investigação científica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos; enfrenta uma situação tecnicamente única em que haverá muito mais variáveis de interesse do que pontos de dados e, como resultado, baseia-se em várias fontes de evidência (...) e beneficia-se do desenvolvimento prévio de proposições teóricas para conduzir a coleta e análise dos dados. (YIN, 2001, p. 32-33).

A citação elucidada o contexto desta investigação que se preocupa com o contexto atual de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa que demanda inserções didático pedagógicas coerentes com a necessidade de se implementar ações que atendam a realidade e o que está proposto nos documentos oficiais que norteiam o processo de ensino.

Importante destacar que a pesquisa se dará dentro de uma abordagem exploratória descritiva, pois irá descrever os fenômenos que proporcionam a complementação da formação docente inicial e continuada dos sujeitos envolvidos. De acordo com Gil (2002, p. 42), “As pesquisas descritivas são, juntamente com as exploratórias, as que habitualmente realizam os pesquisadores sociais preocupados com a atuação prática”. Aspecto este que incentivou e norteia todo o processo investigativo deste trabalho, visto que se preocupa com as ações didático pedagógicas que envolvem a implementação dos gêneros textuais, bem como, das tecnologias no contexto de formação docente e ensino da Língua portuguesa.

Outro fator importante a ser mencionado e que justifica as escolhas metodológicas é o fato de esta investigação ter como sujeitos a supervisora-professora como observadora participante dos processos formativos, e seis graduandas de Letras, buscando exatamente descrever e explorar o processo docente em que estão inseridas. E desta forma, averiguar se as trocas teóricas e práticas entre as futuras professoras em formação e a supervisora-professora envolvidas no PIBID, contribuem com a formação continuada deste supervisor, bem como para a complementação da formação inicial dessas futuras professoras.

A coleta de dados dar-se-á a partir da observação das oficinas que permearão as escolhas e a preparação do material didático a ser utilizado nas aulas de Língua Portuguesa, e a observação da prática pedagógica dessas discentes, durante aplicação deste material nas aulas. Além disso, será aplicado um questionário para as professoras em formação envolvidas nas oficinas e nas aulas práticas, buscando identificar seu perfil e sua experiência como docente e conhecedores das teorias e práticas que envolvem a utilização dos gêneros textuais e das tecnologias digitais no processo de ensino-aprendizagem. Também faremos análise de diários que serão escritos por elas durante todo o processo, bem como do diário da supervisora/pesquisadora em questão.

Em síntese esses instrumentos de pesquisa foram escolhidos com a finalidade de averiguar de que forma a prática dos professores em formação (bolsistas) e do professor do ensino básico (supervisor/pesquisadora) se constitui frente às abordagens teóricas e didático-pedagógicas propostas pelo programa, ancorados nos trabalhos com os gêneros textuais levando-se em consideração a inserção das tecnologias. Buscando também compreender se e como essas ações contribuem para o processo formativo dos sujeitos envolvidos nesta investigação.

Para a análise e interpretação dos dados, utilizaremos o método de análise e interpretações de diários de aula, ancorado nas teorias de Zabalza (1994) e da análise de conteúdo, a partir de Bardin (1977), para a categorização dos tipos de formação presentes nos diários. Além de teóricos que articulam o processo de formação docente como Shön, Freire, dentre outros. Além dos questionários para classificação do perfil de cada participante.

4. RESULTADOS ESPERADOS

Com a realização desta pesquisa, espera-se contribuir para os estudos que abordam a área de linguística aplicada tendo como foco a formação de professores de língua e suas práticas acadêmicas e profissionais dentro da escola. Além disso, espera-se obter informações sobre as ações didático-pedagógicas que contribuam para uma compreensão atualizada sobre as abordagens de formação pautadas na visão de Paulo Freire (1996) quando diz que ensinar não é transmitir conhecimento, mas criar possibilidades para que isso aconteça, levando em consideração o contexto dos alunos.

Discutindo formação dentro do contexto do PIBID/Letras espera-se que consigamos subsídios para comprovar sua importância e defesa de que o processo de formação deva ser contínuo e pautado na práxis pedagógica. Além disso, espera-se que os resultados apontem para a comprovação da importância da mediação entre a teoria e a prática, bem como elucidar a contribuição desse programa enquanto uma política pública que deu certo para contribuir com a formação docente inicial e continuada.

Espera-se desenvolver com os sujeitos de pesquisa, de forma colaborativa e reflexiva, a formação teórica, técnica e politicamente competente do professor, de forma que ele desenvolva habilidades para integrar em seu trabalho, concepções que contemple o contexto do indivíduo dentro do contexto social atual. Ressaltar a importância dos trabalhos com os gêneros textuais que organizam nossa vida social e são instrumentos de comunicação e

interação social que permitem a interlocução de nossa língua materna, tendo à concepção de que nos interagimos inteiramente por meio de textos. (Marcuschi, 2002). Além disso, socializar os benefícios do uso da TIC's no ensino de Língua Portuguesa com meio de produção de gêneros textuais.

5. CONSIDERAÇÕES

A pesquisa proposta visa discutir, para aprimorar a prática docente, posto que vários estudos na área de educação abordam a formação docente, entretanto, nossa pesquisa se diferencia no que tange averiguar à contribuição do PIBID na formação inicial e continuada de docentes envolvidos nas práticas pedagógicas em sala de aula, numa vertente de reflexão antes, durante e após a ação.

Sem a pretensão de esgotar o assunto, pois essa pesquisa encontra-se em andamento, cabe postular que esta investigação se faz relevante no sentido que propõem estabelecer relações teóricas e práticas sobre as ações didáticas pedagógicas que envolvem a formação docente inicial e continuada no contexto atual do século XXI. Pois, nos encontramos num momento de constantes mudanças, no qual há necessidade do professor se capacitar, não só para ensinar conteúdos, mas para formar cidadãos críticos e reflexivos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, R.N de et al. **Formação de professores: diferentes enfoques e algumas contradições**. IX ANPED Sul, seminário de pesquisa em educação da região Sul, 2012.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: _____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: _____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BAZERMAN, C; et al **,Gêneros Textuais, Tipificação e Interação**. 4^a.ed. São Paulo: Editora Cortez, 2011.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Superior. **Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia**. Parecernº492 de 3 de abril de 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Referenciais para Formação de Professores**. Brasília: MEC/SEF, (1998); (2002).

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/Secretaria de Educação Fundamental.** – Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de pessoal de Nível Superior – CAPES. **Novo Regulamento do PIBID** - Portaria Capes nº 96, de 18 de julho de 2013.

BRONCKART, J.-P. **Atividades de linguagem, textos e discursos. Por um interacionismo sócio-discursivo.** São Paulo: Editora da PUC/SP, 1999.

BRUNNER, J. J. **Educação no encontro com as novas tecnologias.** In Juan Carlos Tedesco (Org) Educação e Novas Tecnologias; tradução de Cláudia-Berliner, Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Cortez, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto.** 7.ed. São Paulo :Cortez, 2011.

LÉVY, P. **Cibercultura.** Tradução Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed. 34, 1999.

MARCUSCHI, L.A. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade.** In: DIONISIO, A.P.; MACHADO, A.R.; BEZERRA, M.A. (org.) Gêneros textuais e ensino. 4 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MARTÍNEZ, J. H. Guitiérrez. **Novas tecnologias e o desafio da educação.** In Juan Carlos Tedesco (Org) Educação e Novas Tecnologias; tradução de Cláudia Berliner, Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Cortez, 2004.

QUEIROZ, D.T. et al. Observação participante na pesquisa qualitativa: conceitos e aplicações na área de Saúde.. **Enferm UERJ, Rio de Janeiro, 2007 abr/jun; 15 (2): 276-83.**

ROJO, R. **Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas** In J. L. Meurer, A. Bonini, & D. Motta-Roth (Org.), **Gêneros: teorias, métodos, debates.** São Paulo: Parábola, 2005).

SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola.** Trad. e org. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

SCHNEUWLY, B. & DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SCHNEUWLY, B. & DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas: Mercado de Letras, 2011.

SCHON, D. **Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e aprendizagem.** Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SIMM, J. F. S.; BARONAS, J. E. de A. **O ensino de língua portuguesa no Estado do Paraná: uma abordagem sobre a concepção de linguagem do século XIX e a concepção priorizada atualmente pelos PCNs.** SIGNUM: Estud. Ling., Londrina, n.11/2, p. 241-255, dez. 2008.

TRAVAGLIA, L.C. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática.** 14ªed.São Paulo: Cortez,2009.

VERGNANO-JUNGER, C. de S. **Leitura na tela: reconstruindo uma prática antiga.** In Novas tecnologias em sala de aula: reconstruindo conceitos e práticas. Ucy Soto, Isadora Gregolin, Mônica Ferreira Mayrink [et al]. São Carlos: Claraluz, 2009.

YIN, Robert K. **Estudo de caso – planejamento e métodos.** 2ªed.. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZABALZA, M. A. **Diários de aula - contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores.** Porto/Portugal: Porto Editora, 1994.