

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM ESTUDOS DE LINGUAGENS**

THAÍS CONCEIÇÃO DOS SANTOS VEIGA

**O ENSINO DE GÊNEROS TEXTUAIS NO PROGRAMA GESTÃO DE
APRENDIZAGEM ESCOLAR – GESTAR II**

**CAMPO GRANDE - MS
Março/2011**

THAÍS CONCEIÇÃO DOS SANTOS VEIGA

**O ENSINO DE GÊNEROS TEXTUAIS NO PROGRAMA GESTÃO DE
APRENDIZAGEM ESCOLAR – GESTAR II**

Dissertação apresentada para obtenção do título de Mestre ao Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, sob orientação da Profa. Dra. Maria Emília Borges Daniel.

Área de concentração: Linguística e Semiótica

**CAMPO GRANDE - MS
Março/2011**

**O ENSINO DE GÊNEROS TEXTUAIS NO PROGRAMA GESTÃO DE
APRENDIZAGEM ESCOLAR – GESTAR II**

APROVADA POR:

MARIA EMÍLIA BORGES DANIEL, DOUTORA (UFMS)

ELIZABETE APARECIDA MARQUES, DOUTORA (UFMS)

MARLENE DURIGAN, DOUTORA (UFMS)

Campo Grande, MS, 17 de março de 2011.

Ao meu filho, João Francisco, razão de todo meu trabalho e esforço, que, muitas vezes, privou-se de minha atenção.

Aos meus queridos pais, Cleuza e Roque, que me possibilitaram a vida e compartilharam lado a lado as minhas alegrias e angústias.

Aos meus irmãos, Manoel, Felipe e Maria Isabel, pela grande amizade e cumplicidade.

A minha professora Maria Emília que me incentivou aos estudos com muita determinação e orientou com esmero.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Profa. Dra. Maria Emília Borges Daniel, exemplo de determinação, coragem e perseverança, por toda confiança depositada em mim e por trazer-me a esta trajetória.

Ao Prof. Dr. Geraldo, pelas leituras atenciosas ao meu trabalho e preciosas contribuições na qualificação.

Aos funcionários da Escola Estadual Vespasiano Martins, em especial à diretora Denise Ferreira Martins, pela atenção e disponibilidade sempre prestadas e por todo apoio e carinho.

A toda a família Veiga e a toda a família Santos, por estarem sempre torcendo por mim.

À Profa. Me. Eva Mercedes pelas valiosas contribuições dadas ao meu texto.

À minha amiga Ellen, pelo apoio e incentivo, durante a viagem que fizemos para o cumprimento dos créditos necessários à qualificação.

Aos meus amigos queridos, pelas orações e por estarem sempre comigo, torcendo por minha felicidade.

Ao meu filho, João Francisco, pelo amor e carinho, suportando, muitas vezes, minha ausência para que eu pudesse me dedicar ao trabalho.

Aos meus pais e irmãos, pelo total apoio e dedicação para que eu pudesse chegar até aqui.

Ao Senhor Deus, pelo dom da vida e por me conduzir, apesar das minhas limitações, em todas as etapas deste trabalho.

*O correr da vida embrulha tudo,
a vida é assim:
Esquenta e esfria,
Aperta e afrouxa,
Sossega e depois desinquieta.
O que ela quer da gente é CORAGEM.*

Guimarães Rosa

RESUMO

Neste trabalho, analisou-se o projeto de ensino “A Oralidade, a Leitura e a Produção Textual através da Construção de Histórias em Quadrinhos”, destinado ao ensino de gêneros textuais do Programa Gestão de Aprendizagem Escolar-Gestar II, inserido na linha de pesquisa “Constituição do Saber Linguístico”, da área de concentração Linguística e Semiótica, do Programa de Mestrado em Estudos de Linguagens da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. O estudo discute a formação continuada em serviço, a partir da experiência vivenciada por meio do Programa Gestão de Aprendizagem Escolar, Gestar II, de Língua Portuguesa, oferecido pela Secretaria de Educação de Mato Grosso do Sul, no ano de 2009. Pretendeu-se descrever e analisar a experiência buscando fazer uma análise reflexiva das ações desenvolvidas e de sua pertinência para a abordagem dos gêneros textuais como objetos de ensino de língua materna, especialmente, quanto à aplicabilidade teórico-metodológica dessa proposta em sala de aula. O foco do Programa é a atualização dos saberes profissionais a distância, por meio da oferta de subsídios e do acompanhamento da ação do professor no próprio local de trabalho. Conclui-se que alguns pontos devem ser reavaliados para que o Programa alcance o objetivo a que se propõe, como: tempo insuficiente para a realização das atividades propostas, falta de compreensão dos conteúdos quando os cursistas não têm tempo para as leituras dos textos, pois devem conciliar as atividades do Gestar II com os projetos desenvolvidos na escola, e particularmente, o desenvolvimento da prática reflexiva do professor tão imprescindível ao processo de ensino-aprendizagem. Com este estudo, pretendeu-se contribuir com a área de formação continuada de professores, para melhor entender os fatores que propiciaram uma prática pedagógica mais significativa e produtiva em sala de aula. Esperamos que a experiência no Projeto Gestar II possa iluminar ações futuras e contribuir com subsídios para novos estudos sobre formação de professores e sobre o processo de ensino e aprendizagem de língua portuguesa.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professores. Língua portuguesa. Gêneros textuais. História em quadrinhos.

ABSTRACT

In this paper, we analyze the teaching project "A Oralidade, a Leitura e a Produção Textual através da Construção de Histórias em Quadrinhos" based on Programa Gestão de Aprendizagem Escolar- Gestar II, follows the line of research "of the Constitution Learn Language", the area of concentration Linguistics and Semiotics of Federal University of Mato Grosso do Sul. This study discusses the continued learning from the experience lived through the Program Gestão de Aprendizagem Escolar- Gestar II, Portuguese Language, offered by Secretary of Education of Mato Grosso do Sul, in 2009. The study was to report and analyze the experience in a descriptive way, trying to make a reflective analysis of the actions undertaken and their relevance for the study of genre as objects of mother tongue teaching, especially regarding the applicability of this theoretical-methodological proposal classroom. The program focuses on the upgrading of professional knowledge, distance, through the provision of grants and monitoring the action of the teacher in the workplace. It is concluded that certain points should be reviewed so that the program obtain the goal that is being proposed as: insufficient time to carry out the proposed activities, lack of understanding of the contents when the teacher students have no time for the readings of the texts as should combine the activities of Gestar II with the projects developed in school, and especially the development of reflective practice teacher as essential to the process of teaching and learning. The purpose of this study was to contribute to the area of continuous training of teachers to better understand the factors that enabled a pedagogical practice more meaningful and productive in the classroom. We hope that the experience in Project II Gestar can illuminate future actions and provide insight for further studies on Teacher Education and the Process of Teaching and Learning the Portuguese language.

Keywords: Teacher training. Portuguese. Textual genres. Comics.

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS	09
CAPÍTULO 1	13
O PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO GESTAR II....	14
1.1 Contextualizando o Programa	13
1.2 Apresentação da proposta pedagógica	18
1.3 Organização do Currículo do Gestar II – Língua Portuguesa.....	20
1.4 Implementação do Programa	21
1.5 Configuração do Gestar II – Língua Portuguesa – em Campo Grande/MS..	23
1.5 As perspectivas de aprendizagem nos Cursos de Formação continuada.....	26
CAPÍTULO 2	29
FUNDAMENTOS TEÓRICOS	29
2.1 Os pressupostos teórico-metodológicos do Gestar II.....	29
2.2 Configuração do <i>corpus</i> : Gêneros e tipos textuais – TP3	
2.3 O ensino de Gêneros textuais	35
CAPÍTULO 3	37
O PROJETO DE ENSINO "A ORALIDADE, A LEITURA E A PRODUÇÃO TEXTUAL ATRAVÉS DA CONSTRUÇÃO DE HISTÓRIAS EM QUADRINHOS".....	37
3.1 A proposta do Projeto de Ensino	37
3.2 A realização do Projeto de Ensino	41
3.3 Análise das Histórias em Quadrinhos	46
3.4 Avaliando a experiência	66
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	71
REFERÊNCIAS	75

CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS

Nossa pesquisa tem, como ponto de partida, um curso de Formação Continuada de Língua Portuguesa - Programa Gestão de Aprendizagem Escolar - Gestar II, adotado pela Secretaria Estadual de Educação do Mato Grosso do Sul, sendo uma iniciativa do Ministério da Educação para o ano de 2008/ 2009.

Nesse contexto, a proposta da pesquisa partilha de um dos objetivos gerais da Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96, Artigo 80, que incentiva programas de educação continuada a distância, como um instrumento primordial para a melhoria da qualidade da educação. Vai também ao encontro dos objetivos dos PCN de Língua Portuguesa (Brasil,1998), que apontam uma reorientação nos projetos de formação de professores e suas respectivas práticas de aprendizagem. Isso porque, considerando-se uma realidade escolar, o professor configurado nos PCN ainda é bem distante do professor atuante, de modo geral, na prática de ensino em sala de aula. Segundo Rojo (2000, p. 28), a transposição das práticas de ensino propostas pelos PCN para a sala de aula, envolve a elaboração de material didático que viabilize a realização do currículo, como também a implementação de ações que envolvam a formação inicial e continuada dos professores.

Considerando o exposto, uma investigação sobre a experiência pedagógica que vivenciamos no Projeto Gestar II torna-se pertinente por nos permitir relatar aspectos positivos, negativos, dificuldades, problemas, inquietações e tudo o que se considerar pertinente e, como uma prática refletida, pode ser tomada como contribuição acadêmico-social.

Para a realização deste trabalho, num primeiro momento, analisamos e descrevemos as concepções do letramento do professor-aluno em relação aos conceitos de linguagem que embasam as atividades propostas pelo Gestar II. No segundo, focalizamos as atividades propostas e desenvolvidas em cada TP(caderno de teoria e prática), bem como o projeto de ensino, embasado no

estudo de gêneros textuais, e analisamos o processo de ensino-aprendizagem em sala de aula.

Os objetivos da pesquisa visam a:

- 1) Descrever e analisar o Projeto de Ensino "A Oralidade, a Leitura e a Produção Textual Através da Construção de Histórias em Quadrinhos", desenvolvido em sala de aula, calcado nos gêneros textuais e nas ações propostas pelo Programa Gestar II.
- 2) Identificar tanto os aspectos positivos quanto as dificuldades constatadas durante a execução do projeto, com relação ao processo de ensino/aprendizagem, sob a ótica dos gêneros textuais e das ações experienciadas no Gestar II.

Tendo em vista os objetivos apontados, nossa pesquisa buscou descrever e analisar uma ação do passado a fim de salientar o que foi feito, quais foram os caminhos trilhados e quais foram os objetivos alcançados. Bem como incorporar aspectos autocríticos da ação feita, tendo sempre como referência o lugar profissional que ocupo como professor-aluno e as perspectivas provenientes de estudos que foram feitos posteriormente à própria experiência.

O *corpus* deste trabalho foi constituído pelo material selecionado durante o desenvolvimento do Projeto de Ensino, elaborado pela pesquisadora para o Programa Gestar II, com base nos estudos sobre gêneros e tipos textuais. É possível dizer, então, que a metodologia central será a análise "ex-post facto"¹ de uma experiência de ensino.

Definimos nossa pesquisa como um trabalho de investigação científica de abordagem qualitativa, por tomar o objeto de estudo em seu contexto natural de produção, ou seja, no contexto da prática de formação continuada de professores, referente ao curso oferecido pela Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul.

¹ O termo "ex-post facto" pode ser entendido como "a partir do fato passado". Esse tipo de pesquisa realiza a ocorrência de variações na variável dependente no curso natural dos acontecimentos. Nesse entendimento, o pesquisador não possui controle sobre a variável independente, que constitui o fator suposto do fenômeno, porque ele já ocorreu.

Assim, procuramos compreender o fenômeno da formação continuada, o nosso próprio trabalho, o dos professores formadores e o do professor-aluno, buscando estabelecer um olhar voltado para a capacidade de refletir sobre nossa prática para estruturá-la de forma produtiva.

Buscamos também discutir em que medida o modelo do curso conseguiu atingir os objetivos de construir uma concepção ensino-aprendizagem de língua portuguesa que sustente práticas pedagógicas produtivas para o desenvolvimento do letramento do professor (e, conseqüentemente, do seu aluno). Com este estudo, pretendemos contribuir para melhor entender os fatores que devem ser considerados na área de Formação Continuada de professores que, ao mesmo tempo, trabalham e estão em processo de formação.

Esta pesquisa está organizada da seguinte maneira: no primeiro capítulo, apresentamos a contextualização do Programa Gestão de Aprendizagem Escolar, voltado para a área de língua portuguesa, como também a proposta pedagógica, a organização do currículo, apresentados no Guia Geral do Gestar II e que nortearam a configuração do Gestar II, em Campo Grande, MS

No segundo, explicitamos os pressupostos teóricos oferecidos, pelo curso, ao professor e a configuração do corpus relacionado ao estudo dos gêneros e tipos textuais, com base no material selecionado, durante o desenvolvimento do projeto de ensino, elaborado pela pesquisadora para o Programa Gestar II.

No terceiro, relatamos e analisamos o Projeto de Ensino "A Oralidade, a Leitura e a Produção Textual Através da Construção de Histórias em Quadrinhos", calcado nos gêneros textuais, que elaboramos e desenvolvemos, em 2009, com nossos alunos do 7º ano da Escola Estadual Vespasiano Martins, em Campo Grande, MS.

Pretendeu-se, com "olhos de hoje", refletir sobre os pressupostos teóricos e os procedimentos adotados e desenvolvidos no Gestar II, em 2009. Esse distanciamento no tempo, entre a experiência, o relato e a análise, possibilitará reconhecer os caminhos trilhados e os objetivos alcançados ou não. Além disso, permitirá incorporar aspectos autocríticos da ação feita, tendo como referência o lugar profissional que ocupamos e as perspectivas provenientes de estudos realizados posteriormente à própria experiência. Enquanto objeto de reflexão, a

experiência no Projeto Gestar II poderá iluminar ações futuras e contribuir com subsídios para novos estudos sobre formação de professores e sobre o processo de ensino e aprendizagem de língua portuguesa.

CAPÍTULO 1

O PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO - GESTAR II

Neste capítulo, contextualizamos o programa de formação docente para profissionais em serviço, denominado de Gestão da Aprendizagem Escolar de Língua Portuguesa (GESTAR II de Língua Portuguesa), que parece emergir da "previsão" feita por Ilari em 1992:

Haverá ainda muito a mudar, antes que o ensino de Português possa ser o que deve [...] Mas a mudança virá daqueles que vivem o ensino, não daqueles que especulam sobre ele de dentro (ILARI, 1992, p. 9).

1.1 Contextualizando o Programa

Muito se fala e se escreve sobre a importância de estudar o português e de como ensinar a língua portuguesa. O ensino é considerado, muitas vezes, precário, considerando que nosso aluno, ao completar os níveis de ensino fundamental e médio, não alcança, geralmente, o entendimento de um texto de dificuldade apontada como média, nem produz um texto com clareza, de acordo com a adequação da linguagem exigida pelo gênero. Complexas, portanto, são as razões que levam ao fracasso escolar.

Um estudo da consultoria McKinsey (MARTINS; SANTOMAURO; RATIER, 2008, p. 58), chamado *Como os sistemas escolares de melhor desempenho do mundo chegaram ao topo*, identifica quais os caminhos trilhados pelos países bem posicionados no Pisa (Programa Internacional de Avaliação). Convém esclarecer que esse programa visa mensurar o conhecimento e a habilidade em matemática, ciências e leitura de jovens na faixa etária de 15 anos de idade, nos países-membros da OCDE - Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (Alemanha, Grécia, Chile, Coreia do Sul, México,

Holanda e Polônia, entre outros) e nos países parceiros (Argentina, Brasil, China, Peru, Qatar, Sérvia). Esse método é utilizado na correção do Enem (Exame Nacional do Ensino Médio).

O Pisa define como objetivo de instrução de leitura uma reflexão sobre e interesse por textos escritos, seu entendimento, e uso, para que se possam obter resultados que permitam desenvolver conhecimentos suficientes à participação na sociedade. Evidencia-se que o investimento na formação inicial e continuada do professor está entre as políticas mais disseminadas entre os países de alto desempenho, o que acontece, também, no Brasil.

Diante disso, os PCN de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998) apontam uma reorientação nos projetos de formação de professores e suas respectivas práticas de aprendizagem. E para que essas ideias possam ser aplicadas, há necessidade de o foco do ensino abandonar as regras pré-estabelecidas, especialmente com a inclusão e análise de textos orais, com o intuito de trabalhar não só a compreensão, mas também a produção.

Marcuschi (1997) já comentava sobre isso, mesmo quando não conseguia encontrar nos manuais didáticos nenhuma referência a eles. Na verdade, teóricos como: Fávero & Koch (1983), Luft (1997), Geraldi (1997), Perini (1985, 2000), entre outros, já haviam sugerido uma abordagem mais produtiva no ensino de língua portuguesa, o que, certamente, influenciou a elaboração dos PCN.

No que concerne à produção de textos, para os PCN, o

[...] trabalho com produção de textos tem como finalidade formar escritores competentes capazes de produzir textos coerentes, coesos e eficazes. [...] um escritor competente é alguém que ao produzir um discurso, conhecendo possibilidades que estão postas culturalmente, sabe selecionar o gênero no qual seu discurso se realizará escolhendo aquele que for apropriado aos seus objetivos e a circunstância enunciativa em questão (BRASIL, 1997, p. 65).

Vale destacar, ainda, que, no Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96, artigo 80, incentiva programas de educação continuada a distância, como um instrumento primordial para a melhoria da qualidade da educação.

Art. 80. O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.

§ 1º. A educação a distância, organizada com abertura e regime especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União.

§ 2º. A União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registro de diploma relativos a cursos de educação a distância.

§ 3º. As normas para produção, controle e avaliação de programas de educação a distância e a autorização para sua implementação, caberão aos respectivos sistemas de ensino, podendo haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas.

§ 4º. A educação a distância gozará de tratamento diferenciado, que incluirá:

I - custos de transmissão reduzidos em canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens;

II - concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas;

III - reserva de tempo mínimo, sem ônus para o Poder Público, pelos concessionários de canais comerciais².

Diante disso, Libâneo & Pimenta (2006, p. 42.) afirmam que o desenvolvimento

[...] profissional dos professores tem se constituído em objetivo de políticas que valorizem a formação dos professores... numa perspectiva que considera a sua capacidade de decidir e de, confrontando suas ações cotidianas com as produções teóricas, rever suas práticas e as teorias que as informam, pesquisando a prática e produzindo novos conhecimentos para a teoria e a prática de ensinar.

É com essas perspectivas que o Gestar I e II surgiu para atender à demanda das necessidades educacionais, sobretudo nas disciplinas cujos indicadores de desempenho eram mais críticos, como Língua Portuguesa e Matemática. Conforme boletim técnico Fundescola (BRASIL, 2002, p. 12), o

[...] programa Gestão da Aprendizagem Escolar (GESTAR), recentemente desenvolvido pelo Fundescola, surgiu como resposta às demandas de qualificação de professores segundo as diretrizes dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

² Ver mais em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf1/proejalei9394.pdf>

Dessa forma, um projeto de formação continuada em serviço foi editado para atender os objetivos do Fundescola (Fundo de Fortalecimento da Escola) no âmbito do MEC/PDE e do Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação/FNDE e secretarias estaduais e municipais de educação, tendo, como foco, as escolas públicas das regiões norte, nordeste e centro-oeste. Por meio desse fundo, são implementadas ações, tendo como parceiras as secretarias estaduais e municipais, visando à melhoria da qualidade do ensino fundamental, com a meta de ampliar a permanência das crianças nas escolas (BRASIL, 2002).

O Gestar I teve início em 2001 e o II, em 2004. No entanto, no ano de 2008, a Secretária de Educação Básica/SEB/MEC ofereceu o curso a todas as regiões do país, como alternativa para redimensionar o conhecimento teórico-metodológico dos professores. Esse programa pretende implementar a qualidade no atendimento ao aluno, reforçando a competência e a autonomia dos professores na sua prática pedagógica, centrada na leitura e produção escrita, a partir do texto como unidade de ensino. Sua população-alvo encontra-se nas Zonas de Atendimento Prioritário (ZAP) das regiões atendidas pelo Fundescola – nas instituições que oferecem o ensino Fundamental. Pode-se afirmar, então, que o Gestar preocupa-se com a formação dos professores que atuam na escola com alunos do ensino fundamental (BRASIL, 2006).

O programa baseia-se nos Parâmetros Curriculares Nacionais de língua portuguesa (PCN), tendo por objetivo provocar transformações nas práticas de aprendizagem dos alunos no uso da língua, aprimoramento pessoal e intelectual da prática pedagógica do professor em serviço.

Na capital do estado de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, o Gestar II foi oferecido pela rede pública de ensino no ano de 2009, entretanto, no interior do estado, a adesão do município ao programa proporcionou o suporte necessário para que o curso pudesse ser desenvolvido. Nesse caso, a Prefeitura, em parceria com a Rede Estadual de Ensino, possibilitou a cedência das professoras formadoras, espaço físico e demais materiais de apoio para a realização do projeto.

Nesse contexto, cabe mencionar a implantação do Gestar I, pela rede municipal de ensino nos anos de 2001 e 2002, para os professores de 2ª a 4ª série, nas disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa.

O programa tem como parceiros o Ministério da Educação/MEC, o PDE e a Secretaria de Educação Básica/SEB, responsáveis pela coordenação nacional, pela elaboração das diretrizes e critérios do curso, bem como pela distribuição e reprodução dos materiais, além da capacitação dos professores formadores. As instituições de ensino superior formam e orientam o professor-formador, subsidiam e acompanham as ações dos professores-formadores, coordenadores administrativos e pedagógicos.

Cabe ressaltar o papel das secretarias de educação que acompanham e executam as atividades na região, além de disponibilizar espaço físico com TV/DVD e recursos de informática para os cursos. Temos, ainda, a UNDIME e o CONSED que auxiliam na divulgação do programa junto às secretarias de educação para aderirem ao projeto, como também fazem as pesquisas para levantar e organizar a demanda.

Outro ponto importante a destacar são os objetivos do programa. São eles: colaborar para a melhoria do processo de ensino aprendizagem nas áreas de língua portuguesa e matemática, contribuir para o aperfeiçoamento da autonomia do professor na sua prática pedagógica e permitir ao professor um desenvolvimento de um trabalho baseado em competências e habilidades.

O Gestar II ambiciona levar o professor a assumir as dimensões prática e formal em seu trabalho cotidiano na escola. Como consta no Guia Geral,

A necessidade permanente de atualização não significa, contudo, que a formação continuada se construa tão somente por meio de acúmulo de cursos. Ela deve comportar uma relação essencial e estreita na prática do cotidiano da escola e com a dimensão formal da proposta pedagógica. (BRASIL, 2006, p.16).

O foco do Programa é a atualização dos saberes profissionais a distância por meio de subsídios e do acompanhamento da ação do professor no próprio local de trabalho e tem, como prioridade, elevar a competência dos professores e,

conseqüentemente, dos seus alunos para melhorar a capacidade de compreensão e intervenção desses sobre a realidade sócio-cultural.

Por ser um curso de formação continuada em serviço, o Gestar II foi desenvolvido nos moldes da educação a distância, com estratégias de estudo individuais dos cadernos de teoria e prática (TP) e, em grupo, nas aulas presenciais, que ocorrem de 15 em 15 dias e são coordenadas pelo formador municipal/estadual.

Considera-se a “ação-reflexão-ação” como uma ferramenta primordial para o professor-cursista, uma vez que o curso proporciona espaços para compartilhar experiências e resolução de problemas como forma de construção de saberes e competências.

Nessa perspectiva, a modalidade do programa permite a relação essencial da proposta pedagógica com a prática cotidiana nas escolas. Por conseguinte, nas aulas presenciais cada professor tem como tarefa da semana aplicar uma das atividades que foram trabalhadas nas aulas presenciais e trazer o relato de experiência para o encontro seguinte.

1.2 Apresentação da proposta pedagógica

A proposta pedagógica do programa baseia-se na concepção do interacionismo sociodiscursivo do processo de ensino-aprendizagem. O conhecimento é construído na interação entre professor e aluno. A função do professor é estimular os processos de elaboração e reflexão sobre os diversos usos da linguagem nas diferentes situações sócio comunicativas (BRASIL, 1998).

Considerando-se o foco no aluno, o programa prioriza atividades em que o sujeito constrói ativamente o objeto do conhecimento, com a mediação do professor.

Nesse contexto, no âmbito das diretrizes oficiais sobre o ensino de língua materna, o Gestar orienta-se pelas recomendações expressas nos PCN. Dessas

recomendações, tem-se desenvolvido a reflexão sobre a necessidade de se criarem, no espaço escolar, situações de prática de escrita que se aproximem das situações autênticas de comunicação. Tal conceito de linguagem, que articula a vida social e o sistema da língua, carrega em si pressupostos acerca do ensino de linguagem: ensinar uma língua é ensinar a agir naquela língua.

Cabe ressaltar, ainda, a proposta de ensino de língua portuguesa que fundamenta os cadernos de teoria e prática do projeto Gestar II, cujo objetivo geral é o desenvolvimento da competência discursiva e textual, tanto em leitura como em produção textual por parte dos alunos. Essa postura aponta para o princípio segundo a significação se produz na cultura (BRASIL, 1997).

A proposta pedagógica organiza-se, conforme já explicitado, para o desenvolvimento do letramento do professor (e, conseqüentemente, do seu aluno), a partir da discussão e da análise das situações sociocomunicativas, tendo o texto como eixo central da resolução de problemas.

Outro fator em evidência é o espaço educativo, considerado o ponto de referência do programa, o lugar onde o Gestar se efetiva, em face da ação-reflexão-ação sobre o processo de ensino-aprendizagem que ocorre em sala de aula e permite a adoção de novas estratégias pedagógicas.

O sistema de avaliação é processual e informativo. Por meio de algumas investigações iniciais, o professor conhece e avalia seus alunos e constrói suas estratégias de ensino aprendizagem, reavalia a eficácia de sua atuação pedagógica. Nesse ponto, o guia geral destaca a importância da autoavaliação tanto do aluno como do professor para o desenvolvimento e a construção da responsabilidade de ambos. As formas de avaliação são diversificadas; as opções por atividades orais e escritas devem ser intercaladas por atividades que priorizem desenhos, recortes, músicas, poesias ou outras formas artísticas.

Em relação às competências, conceito formulado por Perrenoud (2000), constituem-se nas ações e operações estabelecidas entre os objetos ou situações que desejamos conhecer. Na ação docente, mobilizam-se os elementos presentes na prática pedagógica necessários para garantir uma educação de qualidade.

O Guia indica a participação dos pais na comunidade escolar, a fim de potencializar o desempenho dos alunos e melhorar o ambiente institucional, uma vez que são duas representações que se responsabilizam por sua educação e inserção em outras instituições sociais. Nesse sentido, o guia adverte:

[...] introduzir a família na escola leva educadores a focar o seu trabalho de tal forma que inclua instâncias e atividades escolares que acolham pais e irmãos de alunos.[...] Os pais tem uma importância fundamental no processo de aprendizagem dos filhos. [...] a maior contribuição deles é ajudar em uma relação positiva com o estudo e com a escola. É participar não somente da vida escolar, mas da própria vida da escola, em suas diversas programações, e tendo sobre ela uma postura colaborativa, crítica e propositiva (BRASIL, 2008, p. 24).

Um último aspecto a ser destacado é a importância da relação entre comunidade e escola no desenvolvimento da educação.

1.3 Organização do Currículo do Gestar II – Língua Portuguesa

O Gestar II tem como objetivo possibilitar ao professor de língua portuguesa um trabalho para desenvolver juntamente aos alunos suas habilidades de compreensão, interpretação e produção de textos, favorecendo a inserção do aluno na sociedade como cidadão capaz de se expressar criticamente em relação às várias situações de convivência social (GESTAR, 2008b).

Na perspectiva de um programa de formação continuada, o programa prima pelo caminho de mão dupla entre teoria e prática, com enfoque na linguagem como atividade social e comunicativa. Desse modo, o ensino da língua portuguesa faz-se de uma perspectiva em que o texto é visto como a concretização das situações de interação e produção de condições sócio-históricas (GESTAR, 2008a).

Essas considerações introduzem os professores na interação com a cultura letrada (local, regional, nacional e internacional) estabelecendo o diálogo dessa com as demais linguagens e manifestações culturais.

Na questão da competência, espera-se que o professor, como usuário da língua: exponha-se como locutor e interlocutor, com amplo domínio da linguagem; reflita sobre linguagem e língua; aponte os usos sociais da língua em todas as modalidades; posicione-se criticamente com relação aos diversos tipos de textos; interesse-se pelos textos artísticos. Como professor de língua portuguesa espera-se que se comprometa em: observar, anotar, situar e sistematizar os fatos das gramáticas interna, descritiva e normativa, para seleção e organização dos conteúdos e objetos de ensino-aprendizagem em função dos seus alunos de 5ª a 8ª séries (6º ao 9º anos); pesquisar, avaliar e assumir métodos, estratégias e materiais mais adequados e inovadores para sua atuação (BRASIL, 2006).

1.4 Implementação do Programa

O programa é constituído por todo o material de ensino e suas estratégias de execução, que incluem os Cadernos de Teoria e Prática (TP) e sua forma de operacionalização.

Cada área de estudo tem seis cadernos de teoria e prática, um material de estudo que possibilita o desenvolvimento de determinadas competências. O material é composto por seis volumes de cadernos teóricos e práticos, cada qual possui quatro unidades; cada unidade contém três seções e, a cada seção, corresponde um objetivo de aprendizagem.

A estrutura de cada unidade é composta dos seguintes itens: Título da Unidade e nome do autor; 2) Iniciando nossa Conversa: uma introdução à Unidade.3) Definindo nosso Ponto de Chegada: são os objetivos de aprendizagem.4) Seções: são subdivisões da Unidade, elaboradas para poderem ser estudadas de forma independente (BRASIL, 2006).

Nas seções, encontramos o título, os objetivos de aprendizagem e o desenvolvimento do conteúdo. Nesse contexto, vários recursos de aprendizagem são definidos por itens específicos, que são: Atividades de Estudo, Indo à sala de aula, Avançando na prática, Importante, Recordando, Resumindo.

O primeiro componente institui atividades inseridas em momentos estratégicos do texto, possibilitando ao cursista, a partir do conhecimento prévio e dos exercícios, construir seu próprio conhecimento; O segundo sugere atividades que se destinam à aplicação do conteúdo estudado em sala de aula ou lembra atitudes importantes para o professor; O terceiro é o momento em que o professor é chamado a aplicar o conteúdo estudado em sala de aula; O quarto ícone caracteriza as definições de conceitos e sínteses do tópico em foco; O quinto item apresenta notas sobre os conteúdos anteriores ou aquele que o professor deveria conhecer; O sexto componente resume o conteúdo da seção.

Sempre, ao término das unidades, conta-se com a seguinte sequência: *Leituras Sugeridas*: recomendação de três a cinco leituras por unidade, com resenha e referências bibliográficas; *Bibliografia*: exposição dos textos de fundamentação usados pelos autores na elaboração das unidades; *Ampliando nossas Referências*: abrange um texto de referência de outro autor, que envolve os conteúdos trabalhados nas unidades ímpares para aprofundamento teórico; *Correção das Atividades*: apresenta sugestões de respostas das atividades propostas para conferência do professor (BRASIL, 2006).

1.5 Configuração do Gestar II – Língua Portuguesa – em Campo Grande/MS

Na capital do estado de Mato Grosso do Sul, o Gestar II foi oferecido pela rede pública de ensino, no ano de 2009³. Dos 150 cursistas que começaram o Gestar II de Língua Portuguesa, apenas 60 deles concluíram. No interior do estado, a adesão do município ao Programa proporcionou o suporte necessário para que o curso pudesse ser desenvolvido. Nesse caso, a prefeitura, em parceria com a rede estadual de ensino, disponibilizou a cedência das professoras formadoras, espaço físico e demais materiais de apoio para a realização do Projeto.

Cabe mencionar que o Gestar I pela Rede Municipal de Ensino, nos anos de 2001 e 2002, em Campo Grande, foi oferecido para os professores da 2^a à 4^a série, nas disciplinas Matemática e Língua Portuguesa.

Nessa perspectiva, os encontros presenciais do Gestar II ocorreram na Escola Estadual São Francisco, quinzenalmente, com o estudo e a análise dos cadernos de Teoria e Prática, originários de uma ementa curricular que apresenta os conteúdos a serem explorados. Um dos requisitos para os professores participarem do programa era que eles estivessem atuando em sala de aula.

O primeiro encontro visou demonstrar a estrutura do programa e quais as expectativas dos participantes em relação ao curso, além de orientar para estudos em casa, levando, para cada encontro um conhecimento prévio sobre o assunto a ser tratado

A metodologia que a formadora utilizava nas aulas era uma amostra do que poderíamos usar com nossos alunos. O estudo era iniciado com o relato de experiência da aula anterior aplicado em sala. Comentávamos se havia dado certo ou não, pontos positivos e negativos.

Esse momento do curso era muito produtivo, pois os professores-alunos relatavam suas experiências em sala de aula e também confrontavam algumas

³ Ver mais em: <http://gestar2linguaportuguesasgo.blogspot.com/feeds/posts/default>

questões relativas à didática aplicada, pois muitos não atingiam a meta estabelecida. A dificuldade mencionada por alguns tornava-se o ponto de partida para novas discussões e reclamações sobre as mazelas educacionais e a profissão docente.

Uma das dificuldades relatadas que tornava problemático prosseguir no processo relacionava-se ao tempo para executar as atividades propostas. Apesar de assumirmos, no começo do curso, o compromisso de cinco aulas semanais para executar as atividades propostas pelo programa, muitas vezes, encontramos dificuldades para cumprir o prazo estabelecido, quer por outros compromissos assumidos na escola, quer pelo interesse em conduzir o ensino para a aprendizagem efetiva do aluno.

Outro fator significativo era de que a maior parte dos professores trabalhava dois períodos em sala de aula. Os professores mostravam-se, muitas vezes, desanimados e cansados; assim, a realização das atividades refletia muito mais a execução de uma prática direcionada à mudança efetiva desse fazer pedagógico.

O programa delineia que parte dos estudos seja a distância (cinco horas por semana, segundo o guia geral), para chegarmos às oficinas com certo entendimento do assunto a ser tratado, no entanto, tornou-se impossível que isso ocorresse. A sobrecarga horária e a realização de atividades propostas já ocupavam grande parte do tempo dos cursistas.

Nessa perspectiva, a cada aula que desenvolvíamos com os alunos, deveríamos escrever um relatório que contemplasse o desenvolvimento das atividades propostas, refletindo sobre as ações docentes e discentes durante o processo de ensino-aprendizagem, bem como informar as intervenções realizadas.

Vale ressaltar que as atividades propostas pelo programa eram sempre bem recebidas pelos alunos na sala de aula. Cabe aqui, entretanto, uma observação: os professores cursistas aplicavam atividades e os relatórios não permitiam vislumbrar a contextualização histórica das ações docentes, pois os escritos eram apenas descritivos, não cedendo espaço para o confronto das

atuações e, muito menos, propiciavam espaço para uma compreensão consciente das práticas.

Os professores formadores do curso eram professores da rede pública que estavam em sala de aula e foram escolhidos por meio de uma seleção prévia pela Secretaria de Educação de Mato Grosso do Sul, e passavam por um curso sobre a pedagogia do projeto, com uma equipe indicada pelo MEC.

De acordo com a indicação do programa, os professores deveriam, no final do curso, desenvolver um projeto, considerando a abordagem dada pelos TPs referente ao ensino de língua portuguesa nas escolas.

O projeto escolhido foi sobre os gêneros textuais abordados no TP3. Assim, trabalhamos "A oralidade, a leitura e a produção textual através da construção de histórias em quadrinhos", que constitui a análise neste trabalho, a fim de investigarmos a eficácia do Programa e sua transposição para a sala de aula.

1.6 As perspectivas de aprendizagem nos cursos de formação continuada

As questões relacionadas à formação continuada dos professores têm promovido diversas discussões referentes ao processo de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, à prática docente. Nesse contexto, os precários desempenhos escolares de grandes parcelas da população são considerados reflexos de um profissional pouco competente e insuficientemente preparado para atuar no ensino.

É com esse parâmetro que o Ministério da Educação (MEC) desenvolve programas que venham fomentar discussões acerca da prática docente e contribuam para o aperfeiçoamento do profissional referenciado, na sua prática real, uma vez que o trabalho do professor visa ao desenvolvimento dos alunos nas suas múltiplas capacidades, e não apenas à transmissão de conhecimentos.

Isso implica, também, uma atuação profissional capacitada e crítica (BRASIL, 1998).

Embora muitas formas de intervenção já tenham sido feitas, em âmbito federal, estadual e municipal, como o PDE (Programa de Desenvolvimento Escolar), o Prova Brasil, o Gestar I, o Gestar II, o IDEB, o Enem, Ensino a Distância, livros didáticos e, recentemente, o programa de Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional (Profmat), o problema da má qualidade do ensino persiste. Além disso, as deficiências na formação do professor continuam sendo detectadas.

Assim, a formação continuada é enfatizada no seu papel renovador. Políticas públicas e ações políticas movimentam-se buscando reformas curriculares e mudanças na formação dos docentes, dos formadores das novas gerações.

Fazendo uma retrospectiva sobre o processo de formação de professores, no Brasil (MAGALHÃES, 2001, p. 240), pode-se observar que, na década de 1970, privilegiava-se a dimensão técnica; na década de 1980, voltou-se para a profissionalização em serviço. E, na década de 1990, começa a surgir o termo “educação continuada”. Nesse contexto, a reflexão na prática tornou-se a palavra de ordem dos estudos sobre a formação do professor no âmbito de pesquisas e nos órgãos oficiais.⁴

Convém destacar que os cursos de formação continuada consideram a importância do desenvolvimento do profissional reflexivo. Segundo Gauthier (*apud* MAGALHÃES, 2001), o ato de ensinar não pode mais ser visto como um “ofício sem saberes”, em que era preciso somente ter “conhecimento” ou “experiência”. Não se podia, então, aceitar o contrário, “os saberes sem ofício”. Para o autor:

[...] é muito mais pertinente conceber o ensino como a mobilização de vários saberes que formam uma espécie de reservatório no qual o professor se abastece para responder a exigências específicas de sua situação concreta de ensino (GAUTHIER, 1998, *apud* MAGALHÃES, 2001, p. 243.).

⁴ Tais como, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica.

É nesse cenário que pesquisas na área de formação de professores colocam em pauta a questão do conhecimento e de sua produção, uma vez que o estudo volta-se para o letramento do professor⁵ e, conseqüentemente, para a produção do aluno.

Um importante aspecto a ser considerado acerca da formação de professores, da década de 1990 em diante, é o posicionamento do profissional que reflete sobre sua própria prática para promover, posteriormente, mudanças no processo de ensino-aprendizagem.

Outro ponto a ser questionado é que muitos cursos de formação continuada são vistos, segundo Magalhães, como um “pacote” de novidades e receitas que acabam por não apresentar mudanças em sua prática. Sobre tal constatação, advoga: “em outras palavras, teoricamente, o aluno-professor, sabe o que deve e, principalmente, o que não deve fazer; porém, há uma grande distância entre concepção e execução” (MAGALHÃES, 1997, p. 59).

Portanto, apesar do crescimento de investimentos por parte do governo federal, além dos acordos mundiais, a formação continuada, muitas vezes, não promove a mudança na prática pedagógica.

Para Kleiman (2000), para que o processo tenha mais consistência é preciso pôr em prática a (auto) formação via letramento, por meio do enriquecimento de suas práticas de leitura e de escrita. Assim, através de um curso de formação continuada, a relação teoria prática pode propiciar o alicerce para reflexão e também, a oportunidade de vivenciar a relação teoria /prática na própria sala de aula, transformando os saberes trabalhados no curso de formação continuada.

De acordo com o documento do MEC (BRASIL, 2000, p.33), relacionado à formação de professores, *"nenhum professor se torna competente profissionalmente apenas estudando"*, pois competência profissional

⁵ O termo letramento, neste trabalho, é entendido como “(...) o conjunto de práticas sociais relacionadas ao uso, à função e ao impacto da escrita na sociedade, diferenciando esse conceito de alfabetização, o que é mais restrito, em geral interpretado como processo de aquisição do código da escrita e do domínio individual desse código”(KLEIMAN, 2000 ,p. 19).

[...] significa a capacidade de mobilizar múltiplos recursos - entre os quais os conhecimentos teóricos e práticos da vida profissional e pessoal, para responder às diferentes demandas colocadas pelo exercício da profissão. Ou seja, significa a capacidade de responder aos desafios inerentes à prática, de identificar e resolver problemas, de pôr em uso o conhecimento e os recursos disponíveis (BRASIL, 2000, P.33).

Na perspectiva da linguística aplicada, a linha de pesquisa referente à formação de professores visa conhecimento de situações como: (a) alunos e alunos-professores em formação nas suas interações, como seus docentes universitários; (b) professores em atuação na sala de aula, pondo em evidência seus processos de formação; (c) professores refletindo sobre suas práticas (KLEIMAN, 2001, p. 21).

Nesse sentido, as pesquisas sobre formação de professores apontam para concepções de objetos de ensino que visam contribuir para a formação reflexiva do professor, estruturando os tópicos na construção do saber associados a interação professor-aluno e, conseqüentemente, seus efeitos na aprendizagem.

De fato, para uma formação mais adequada às novas demandas de ensino-aprendizagem são necessárias mudanças estruturais e pedagógicas profundas nas instituições formadoras.

A formação de professores, na prática reflexiva, é uma prática cujo domínio é conquistado mediante a prática (PERRENOUD, p.63, 2002). Assim, no processo de formação continuada, ao reconstruir sua ação, o professor pode, através do seu discurso, não apenas desconstruir sua prática didática, mas reorganizar e influenciar todo o processo de ensino e aprendizagem de um grupo.

CAPÍTULO 2

FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Este capítulo está organizado em duas partes. Na primeira, o objetivo é descrever os pressupostos teórico-metodológicos do curso de Formação Continuada de Língua Portuguesa - Programa Gestão de Aprendizagem Escolar - Gestar II, oferecido aos professores da rede pública pela Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul, nos anos de 2008/2009.

Com isso, pretende-se explicitar, inicialmente, os fundamentos teóricos e a organização das práticas de ensino no contexto desse curso de Formação Continuada.

Na segunda parte, são apresentados os fundamentos teóricos e metodológicos utilizados na análise dos dados que constituem o *corpus* da pesquisa.

2.1 Os pressupostos teórico-metodológicos do Gestar II

O GESTAR, como sugere tal denominação, é mais do que um curso de formação continuada, visto incluir outras ações articulares de intervenção na prática cotidiana do cursista. Nesse contexto compreende, também: formação continuada em serviço; avaliação diagnóstica dos alunos; apoio à aprendizagem dos alunos. O Programa fundamenta-se, portanto, numa concepção de natureza socioconstrutivista de ensino e aprendizagem de língua portuguesa, como base para o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno (BRASIL, 2006).

Uma das noções que sustentam tal concepção é a do uso da língua como atividade social e comunicativa dos interlocutores em um espaço cultural e histórico.

Essa postura aponta para a perspectiva em segundo a qual o texto é a concretização das situações de interação com toda a diversidade dos atos comunicativos. Tal conceito de linguagem, que articula a vida social e o sistema da língua, carrega em si pressupostos acerca do ensino de linguagem: ensinar uma língua é ensinar a agir naquela língua. Como afirma Bakhtin (1997), pensador russo que deu início a toda pesquisa atual sobre práticas comunicativas:

Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam estão relacionadas com a utilização da língua. Não é de surpreender que o caráter e os modos dessa utilização sejam tão variados como as próprias esferas da atividade humana [...]. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo temático e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua - recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais - mas também, e, sobretudo, por sua construção (BAKHTIN, 1997, p. 280).

Nessa perspectiva, concebendo a linguagem e o ensino de língua portuguesa como práticas socioculturais, Maria Luiza Monteiro Salles Coroa, uma das autoras dos Cadernos de Teoria e Prática (TP), enfatiza a necessidade de se trabalharem as várias situações de uso da linguagem em sala de aula para desenvolver a competência comunicativa do aluno.

Na verdade, é esse o sentido preconizado nos PCN (BRASIL, 2001, p. 55):

[...] Eis a primeira e talvez a mais importante estratégia didática para a prática de leitura: o trabalho com a diversidade textual. Sem ela pode-se até ensinar a ler, mas certamente não se formarão leitores competentes.

Destaque-se, ainda, que as construções do caderno de estudo (TP) são embasadas nos temas transversais propostos nos PCN e consideradas como elementos significativos, ou referenciais para a constituição de valores sociais e pessoais tanto para o professor quanto para o aluno.

Assim, a perspectiva da construção de uma concepção de linguagem como prática sociocultural e em temas transversais nas aulas de língua Portuguesa pode ajudar professores e alunos não apenas a trabalhar por uma aprendizagem

eficaz, mas também a perceber valores e ideologias subjacentes no instrumental didático, seja ele impresso ou eletrônico, e, acima de tudo, desenvolver uma capacidade de perceber as práticas discursivas e as relações sociais que constituem a interação humana.

Um conceito relevante dessa abordagem é o conceito de práticas de letramento no programa, uma vez que o Gestar II organiza-se, conforme já explicitado, para o desenvolvimento do letramento do professor (e, conseqüentemente, do seu aluno), a partir da discussão e da análise das situações sociocomunicativas, tendo o texto como eixo central da resolução de problemas.

Entende-se por práticas de letramento a participação dos sujeitos nas práticas sociais que têm como eixo central a linguagem. Nas palavras de Soares (2002, p. 72) “[...] letramento não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social”.

Nesse ponto, o Gestar II considera a perspectiva do letramento como uma ferramenta para a construção do aprendizado da leitura e a produção de textos escritos. Como afirma Barbato (2008, TP4, p.15):

Quando trabalhamos a leitura e a escrita a partir de uma perspectiva do letramento, temos em vista um processo de ensino aprendido que busca as questões culturais, as situações sociocomunicativas variadas e a necessidade de interação entre o conhecimento trazido por cada aluno (conhecimento prévio) e o conhecimento novo apresentado na escola e em outros lugares em que aprendemos a ler o mundo. Os processos de leitura e escrita se desenvolvem e resultam dessa interação. Atualmente, valorizamos muito o aprendizado da leitura e da escrita como experiência letrada.

Seguindo a concepção do Programa que visa ao letramento do professor, e respectivamente do aluno, a aprendizagem é vista como um processo de interação, seja com os colegas, com os professores, seja com outras manifestações humanas.

Dessa forma, o Programa relaciona o processo de interação com a ideia básica de desenvolvimento proximal (ZDP), de Vygotsky, visto que a ZDP situa-se entre a aprendizagem real, a que já foi consolidada pelo indivíduo, e a

aprendizagem potencial, ou seja, a que necessita da mediação do professor para consolidar-se.

Assim, no Gestar II, busca-se valorizar o professor como aquele que, ao mesmo tempo em que ensina, está em constante processo de aprendizagem. É nesse sentido que o Programa se diz inovador, por realizar a ligação entre a teoria e a prática, de modo a concretizar a formação em situações efetivas de sala de aula.

2.2 Configuração do corpus: Gêneros e tipos textuais – TP3

O *corpus* da pesquisa contempla o estudo do TP3 referente ao estudo do gênero e tipos textuais que embasaram o desenvolvimento do nosso projeto, sendo esse, um requisito básico para a obtenção da certificação do professor cursista.

Para fazer a análise do programa e do sujeito que, ao mesmo tempo, trabalha e está em processo de formação, desenvolvemos, em sala de aula, as atividades propostas pelos TPs e construímos um projeto que foi executado com os alunos participantes.

Nesse contexto, descrevemos como o TP3 aborda a questão de ensino referente aos de gêneros e tipos textuais. Para facilitar nossa observação do material em análise, fizemos uma tabulação dos itens apresentados na Unidade 9 do TP3.

Quadro 1- Estrutura da Unidade 9

Estrutura da Unidade 9	Quantidade	Páginas
Iniciando nossa conversa	1	13,14
Definindo nosso ponto de chegada	1	14
Seções 1, 2, 3.	3	15; 26; 33.
Objetivos da Seção	3	15, 26,33.
Recordando	5	19; 22; 27; 28; 35.
Atividades 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9,10.	10	17; 18; 21; 24; 26; 28; 31; 34; 37; 38; 39.
Importante	6	23; 27; 29; 35; 40.
Indo à sala de aula	4	25; 31; 38; 41.
Avançando na prática	3	25; 31; 41.
Resumindo	3	25; 32; 42.
Leituras sugeridas	4	43
Bibliografia	10	44
Ampliando nossas referências	1	45-46
Correção das atividades	10	51-54

A partir desse quadro, organizamos nossa análise dos pressupostos teórico-metodológicos do TP3 oferecidos ao professor pelo Programa.

Iniciando nossa conversa é o item que constitui a base teórica da unidade. O tema que permeia a unidade é o trabalho. Nessa perspectiva, a autora, Coroa (2008), desenvolve o texto como uma conversa com o professor, relacionando o tema motivador ao uso da linguagem como prática social e cultural. Esclarece também a importância da nossa competência sociocomunicativa para o reconhecimento das semelhanças e diferenças entre os gêneros. Uma vez que, segundo Coroa (2008, TP3, p.14):

[...] todos os falantes de uma língua aprendem, juntamente com a aquisição das regras gramaticais dessa língua, a se expressar por meio de diferentes gêneros textuais, antes mesmo de aprendê-los na escola. À escola cabe aproveitar esse conhecimento intuitivo, sistematizar e tornar consciente o uso dos diferentes gêneros textuais com as quais convivemos nos diversos níveis de nossas práticas sociais.

À medida que a unidade se desenvolve, a autora apresenta informações teóricas relativas aos gêneros textuais. Na seção 1, é apresentado o conhecimento intuitivo dos gêneros e as diversas situações sociocomunicativas em que os textos estão presentes em nossa vida. Nesse sentido, Coroa (2008, TP3, p. 25) esclarece que: "Aprendemos a reconhecer e utilizar gêneros textuais no mesmo processo em que "aprendemos" a usar o código linguístico: reconhecendo intuitivamente o que é semelhante e o que é diferente nos diversos textos".

Seguindo essa linha, na seção 2, aborda-se a questão de que nossa comunicação se dá por textos e, por sua vez, todo texto se realiza em um gênero. Podemos observar que, apesar de a autora utilizar o conceito de gêneros proposto por Bakhtin, em nenhum momento ela o cita ou o amplia sua concepção.

Já na seção 3, o objetivo é como identificar um gênero, suas características e alerta para o fato de que alguns gêneros apresentam certa mistura de alguns outros. Salieta o fato de que todo gênero identifica-se pelo uso. Por isso, as classificações dos gêneros textuais estão ligadas à situação de uso do texto, ou seja, sua finalidade pode alterar a classificação inicial.

O item, *Avançando na prática*, da unidade 9, nas três seções, abrange, primeiramente, o texto biográfico; num segundo momento, um "jogo" com o tema trabalho, valorizando o conhecimento intuitivo sobre o assunto; no terceiro ponto, trabalha com o gênero fábula, com o intuito de que as características pertencentes ao gênero sejam detectadas a partir da comparação entre textos.

Nesse processo, para terminar a unidade no item, *Ampliando nossas referências*, é proposta a leitura do texto de Marcuschi, *Gêneros textuais: definição e funcionalidade*. Somente nesse texto encontramos referência a Bakhtin no que se refere à transmutação do gênero e na assimilação de um gênero por outro, gerando novos.

É possível dizer que Coroa (2008) reforça, durante toda a unidade, a prática social dos gêneros e procura inseri-los no nosso conhecimento intuitivo da língua como prática social. Entretanto não encontramos o suporte teórico do Círculo bakhtiniano, cuja estrutura está imbricada no ensino dos gêneros em situações de aprendizagens escolares.

2.3 O ensino de gêneros textuais

As nossas atividades são realizadas no mundo social, em situações concretas, por meio da linguagem que realizamos nossas ações. Dominar um gênero consiste no próprio domínio de uma situação comunicativa, domínio esse que se pode dar por meio do ensino das aptidões exigidas para a produção de um gênero determinado (KOCH, p.61, 2009).

Segundo Marcuschi (2008, p.155):

Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. [...] os gêneros são entidades empíricas em situações sociocomunicativas e se expressam em designações diversas, constituindo em princípio listagens abertas.

Na realidade, ao colocar o aluno a par com a familiarização dos gêneros, utilizamos uma ferramenta de aprendizagem que fornece subsídios para a realização de atividades nas situações de comunicação. Ocorre, uma relação imbricada entre atividade e situação que faz parte das práticas sociais dos aprendizes.

Nesse contexto, pode-se aproveitar as diferentes potencialidades do aluno para agir frente às diversas práticas letradas referente às diferentes linguagens e suas manifestações específicas. A diferença no enfoque, equivale a saber conhecer um mapa (conhecimento de gênero) e, de outro, consultar o mapa para ir, de fato, a um lugar (prática social) (KLEIMAN, 2006, p.33).

Acredita-se, como também enfatizam os Parâmetros curriculares Nacionais que o ensino com gêneros se aproxima da prática social como meio de atingir os objetivos de ensino no uso da linguagem.

Entre as várias tendências no tratamento dos gêneros textuais definidas por Marcuschi (2008, p.252) elencamos algumas:

- 1- Uma linha de pesquisa bakhtiniana alimentada pela perspectiva de orientação vygotskyana socioconstrutivista da Escola de Genebra representada por Schneuwly/Dolz e pelo interacionismo sociodiscursivo de Bronckart. Essa linha de caráter essencialmente de caráter essencialmente aplicativo ao ensino de língua materna;
- 2- Perspectiva “swalesiana”, na linha da escola norte-americana mais formal e influenciada pelos estudos de gêneros de John Swales (1990), de caráter etnográfico voltada para o ensino de segunda língua;
- 3- Uma linha marcada pela perspectiva sistêmico-funcional é a Escola Australiana de Sydney, alimentada pela teoria sistêmico-funcionalista de Halliday com interesse na análise lingüística de gêneros;
- 4- Uma quarta perspectiva menos marcada por essas linhas e mais geral, com influência de Bakhtin, Adam, Bronckart e também os norte-americanos como Charles Bazerman, Carolyn Miller e outros ingleses e australianos como Günther Kress e Norman Fairclough, é a que se vem desenvolvendo na UFPE e UFPB.

Para análise dos quadrinhos, adotamos a perspectiva interacionista e sociodiscursiva de caráter psicolingüístico e atenção didática voltada para a língua materna (Bronckart,Dolz,Scheneuly).Preconizadas no Brasil por estudiosos como Marcuschi (2008) e Koch (2009).

CAPÍTULO 3

O PROJETO DE ENSINO "A ORALIDADE, A LEITURA E A PRODUÇÃO TEXTUAL ATRAVÉS DA CONSTRUÇÃO DE HISTÓRIAS EM QUADRINHOS"

Este capítulo está organizado em duas partes. Na primeira, o objetivo é apresentar e descrever o Projeto de Ensino *A oralidade, a leitura e a produção textual através da construção de histórias em quadrinhos*, que desenvolvemos com os nossos alunos como parte dos requisitos necessários para obtenção do certificado de conclusão do Programa Gestar II, que constitui o *corpus* a ser analisado nesta pesquisa. Na segunda parte, com base na exposição feita na primeira, pretendemos proceder à análise “ex-post-facto” da experiência de ensino e aprendizagem vivenciada na elaboração, na execução e na avaliação do Projeto de Ensino em pauta.

3.1 A proposta do Projeto de Ensino

Antes de iniciar a descrição da proposta do projeto, cabe passar pela caracterização dos integrantes da turma do 7º ano do ensino fundamental, da Escola Estadual Vespasiano Martins, que participaram comigo da experiência em questão.

Nessa turma, estavam matriculados, ao final da experiência, 55 alunos. Entre o total de alunos, incluíam-se aqueles que tinham matrícula cancelada, os transferidos e os desistentes. O projeto ocorreu durante o mês de outubro, com a participação efetiva de 35 alunos e culminou na exposição da feira cultural da escola, em novembro de 2009.

O projeto, *A oralidade, a leitura e a produção textual através da construção de histórias em quadrinhos*, foi proposto em virtude do interesse por demonstrar como as estratégias de organização de um texto falado são utilizadas na construção da história em quadrinhos (HQ), como a leitura de quadrinhos

influencia no processo de adquirir um hábito de leitura, como o vocabulário dos quadrinhos enriquece a linguagem dos estudantes, uma vez que se mostra próximo à linguagem deles, diferentemente de uma obra literária clássica. Além de apresentar elementos visuais complementadores à compreensão, tornando o estudo bastante prazeroso, pois a leitura de uma HQ causa no leitor determinado fascínio pela combinação de todos esses elementos, isto é, devido às funções do gênero e à combinação de elementos das linguagens verbal e não verbal.

Nessa perspectiva, pesquisas recentes sobre o processo de aprendizagem, delimitam que o ensino de novos conceitos e procedimentos fica mais fácil quando estabelecemos a ligação com o conhecimento prévio do aluno. Retomamos, nesse ponto, a questão da interação e da zona de desenvolvimento proximal, defendida pela concepção de aprendizagem que fundamenta o Gestar II. As histórias em quadrinhos (HQ) permitem abordar conteúdos e conceitos em qualquer área de aprendizagem, por se tratar de um material usualmente acessado pelos alunos para entretenimento, não encontrando oposição por parte deles.

Segundo Rubens Alves (1986), só conservamos na memória e aprendemos aquilo que nos é significado e que possua relações com o nosso universo sócio-cultural.

Importa esclarecer que os aspectos relacionados à oralidade, leitura e produção textual estavam contextualizados nos cadernos de teoria e prática do Gestar II. Assim, a escolha do gênero decorreu da relativa simplicidade da linguagem e da apreciação por parte dos alunos.

Vale aqui uma pausa para lembrar que o fascínio pelos desenhos foi registrado desde a Pré-História, quando os povos representavam, nas paredes, cenas de seu cotidiano, como, por exemplo, os incidentes de suas caçadas, como menciona Moya (1996). Percebe-se que o homem já, então, mostrava sua capacidade criadora, comunicando e reproduzindo sua cultura.

Também na história dos povos egípcios, as imagens podem ser observadas no interior dos templos, nos túmulos, cenas de caçadas, de colheitas, cenas domésticas, entre outras. No decorrer do tempo, as imagens e os textos foram se adaptando, utilizando, para isso, os dois códigos de signos gráficos, isto

é, a imagem e a linguagem escrita. Hoje, esses códigos são utilizados pelos HQs e, a eles, adicionou-se, também, outro elemento gráfico, oferecendo mais dinamização à leitura: os balões. Ressalta-se que essa forma de linguagem criou outros significados, além de trazer sensações de grande significado cultural.

No Brasil, o cartunista Ângelo Agostino começou a fazer desenhos de cunho crítico, mas de teor cômico. Tem-se notícia, de acordo com Moya (idem), que, em 1869, a revista *Vida Fluminense* publicou a primeira HQ: *Aventuras de Nhô Quin*, contando, em episódios, as desventuras de um brasileiro interiorano. Depois disso, a revista *Tico Tico* resolveu publicar histórias em quadrinhos, fato, esse, imitado pelo jornal *Gazeta*, com a *Gazetinha*, já na era Vargas. Sucederam-se, então, além da quadrinização de romances clássicos brasileiros (Edição *Maravilhosa*) e os *comic books*, da editora Brasil-América (EBAL); a revista *Gibi*, o *Lobinho* e *Globo Juvenil Mensal*, entre outras.

Após a Segunda Guerra Mundial, conforme citado em Moya (1996) e Vergueiro (2004, 2008), as charges fizeram sua estreia e, a partir de meios de comunicação, como o rádio, a TV, sem esquecer o circo, apareceram o Vingador e o Capitão Atlas; Jerônimo, o Herói do Sertão; Oscarito e Grande Otelo; o caipira Mazaroppi. Chega, então, a era do terror, com *O Estranho Mundo de Zé do Caixão*, *Histórias Caipiras de Assombração*, *Histórias que o povo conta*, *Sexta-Feira 13*. De outro país, vieram: *Batman*, *Fantasma*, *Mandrake*, *Flash Gordon*. Hoje, temos a *Turma da Mônica* (criança e juvenil), com Maurício de Sousa, *Turma do Pererê* e *Menino Maluquinho*, com Ziraldo, os mangás, além de muitos outros que trabalham com tirinhas inspiradas nas HQs.



Fonte: <http://www.bibitbobit.com.br/blog/?p=293>
http://deyzimarques.blogspot.com/2010_09_01_archive.html

Também é importante frisar que, com as HQs, uma nova forma de narrativa foi mostrada, reunindo duas linguagens, uma verbal e outra não-verbal, oferecendo, à criança, uma nova forma de estudar e aprender.

Sobre isso, Gomes (2009, p. 86) enfatiza que a utilização desse gênero no ensino

[...] pode fazer ainda mais diferença em países em que há deficiências no sistema de ensino, como o Brasil, que ficou entre os seis últimos colocados, no Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa), um dos indicadores mais respeitados de qualidade do ensino, cujo exame avaliou o desempenho dos alunos em 57 países.

Tais pensamentos e a proposta desse projeto de ensino corroboram com os pressupostos dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (BRASIL, 2001), que apontam como um dos objetivos do ensino fundamental para a disciplina de Língua Portuguesa, que os alunos sejam capazes de utilizar as diferentes linguagens - verbal, matemática, gráfica, plástica e corporal - como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação, pois a interpretação do não verbal, assim como do verbal, pressupõe a relação com o histórico, com a cultura, com a formação social da criança.

Em vista do exposto e retomando o projeto Gestar, evidencia-se que esse estabeleceu como objetivos gerais: incentivar o hábito da leitura, identificar a

oralidade nos quadrinhos, conhecer e produzir textos do gênero histórias em quadrinhos; e, como objetivos específicos: ampliar a capacidade de observação e de expressão; aguçar o senso de humor e a leitura crítica; correlacionar mensagem verbal e não-verbal; correlacionar cultura informal e formal; conhecer e respeitar as variantes linguísticas do português falado; desvendar as formas coloquiais e orais da linguagem, aproximar as informações científicas, artísticas e históricas do universo social do aluno.

A metodologia do projeto compreendeu os seguintes passos: leitura de diversos tipos de gibis; identificação dos elementos do texto narrativo (enredo, personagens, tempo, espaço); identificação dos elementos das HQ (balões, quadro, onomatopeias, metáforas visuais); ordenação de HQ, leitura e compreensão oral; produção de diálogo para HQ já prontas; desenho das personagens e cenário de acordo com a história; produção de roteiro para HQ: de uma HQ em texto narrativo e de um texto narrativo em HQ; produção de HQ com tema apropriado para a feira.

3.2 A realização do Projeto de Ensino

O projeto nasceu da necessidade de encontrar um meio de fazer meus alunos produzirem textos de forma eficiente, em uma classe numerosa e indisciplinada, com índices baixos relacionados à produção textual, à leitura e à oralidade.

No primeiro momento do projeto, levamos, para a sala de aula, gibis da turma da Mônica, comprados pela ação do PDE⁶ 2009. Esse plano de desenvolvimento escolar foi criado pelo MEC, para direcionar e auxiliar a escola a realizar melhor o seu trabalho, por meio de assistência técnica e financeira.

⁶ Programa de Desenvolvimento Escolar. Considerado um processo de planejamento estratégico desenvolvido pela escola para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem, financiado pelo MEC via as secretarias estaduais de educação.

Convém esclarecer que o projeto: "a oralidade, a leitura e a produção textual através da construção de histórias em quadrinhos" foi embasado no estudo do TP3. Um dos pontos que evidenciamos, primeiramente, é que o projeto em questão era requisito para obtenção do certificado de conclusão do curso.

Assim, a preparação do projeto durou cerca de um mês, culminando com a apresentação da feira cultural. Um dos pontos positivos que destacamos para essa realização foi o incentivo à leitura, objetivo alcançado. Os alunos interessavam-se pelas histórias, pediam para levar para casa e trocavam os gibis com seus colegas continuamente, até que tivessem lidos todas as histórias disponíveis.

Vale lembrar que, nesse sentido, Vergueiro (2009, p. 23) considera que

[...] a ideia preconcebida de que as histórias em quadrinhos colaboravam para afastar as crianças e jovens da leitura de outros materiais foi refutada por diversos estudos científicos. Hoje em dia sabe-se que, em geral, os leitores de histórias em quadrinhos são também leitores de outros tipos de revistas, de jornais e de livros. Assim a ampliação da familiaridade com a leitura de histórias em quadrinhos, propiciada pela sua aplicação em sala de aula, possibilita que muitos estudantes se abram para os benefícios da leitura, encontrando menor dificuldade para concentrar-se nas leituras com finalidade de estudo.

Uma das dificuldades encontradas relaciona-se ao fator tempo, pois precisávamos conciliar as atividades dos cadernos de teoria e prática com o projeto. Algumas ações foram possíveis, entretanto outras, como, por exemplo, o aprendizado efetivo dos gêneros em questão, não foi consolidado.

Admitimos a falha de que, em muitos momentos, o conteúdo tenha sido abordado da forma tradicional, como um repasse de conhecimento. Certamente, advém daí, o fato de criticarmos as ações do programa referentes a mudanças de uma prática efetiva.

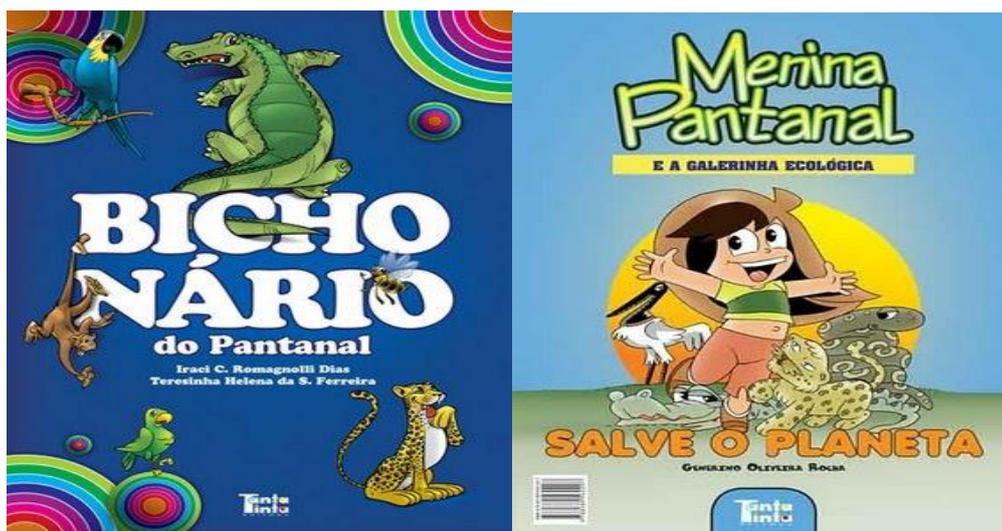
Apesar de a linguagem das HQ ser acessível aos alunos, muitos deles, no momento de transpor o aprendizado para a prática, tiveram muita dificuldade.

Nesse momento do projeto, não fizemos nenhuma intervenção didática sobre os alunos, apenas os orientamos que escolhessem histórias que

apreciassem. É como se eu preparássemos as bases para a produção textual que era nosso maior objetivo, ou seja, uma representação da situação de comunicação foi esclarecida.

Seguindo essa linha, num segundo momento, iniciamos a identificação do gênero histórias em quadrinhos. Nessa fase, produzimos textos para as histórias só com os desenhos; em outro momento, produzimos textos só com as onomatopeias e delineamos alguns personagens.

A partir da definição dos elementos principais pertencentes ao gênero, passamos para a etapa de construção dos personagens relacionados ao tema de cada grupo. Os temas abordados estavam relacionados a personagens ou lugares considerados históricos de Mato Grosso do Sul.



Fonte: <http://editora-tantatinta.blogspot.com/>

Os grupos estavam organizados de acordo com os seguintes temas: a história da feira central, a vida do poeta Manoel de Barros, as gírias do homem pantaneiro, o primeiro time de futebol de Campo Grande e a música regional em Mato Grosso do Sul. Os trabalhos do Bichonário e de Menina Pantanal são exemplos de como se pode exercer essa prática pedagógica, considerando a região escolhida.

Papo Amarelo – um herói pantaneiro, criação/texto/arte de Moacir Torres, também, é um exemplo de trabalho sobre a depredação da fauna e flora do pantanal, pois mostra os perigos do desmatamento e da matança de jacarés, assim como de outros animais dessa região.



Fonte: <http://editoraemt.blogspot.com/2007/10/papo-amarelo-um-heri-pantaneiro.html>

Cabe ressaltar que antes de iniciarmos o projeto já havíamos trabalhado o conceito de gênero textual, sua funcionalidade, variedades e sua transposição para outro gênero, uma vez que todo esse conteúdo faz parte do TP3, que nos propusemos analisar neste trabalho.

Destaca-se, ainda, que objetivo planejado da atividade era o de trabalhar com a ideia de que a leitura é uma prática social e, que, dependendo da nossa intenção, mudam as formas de ler, para, mais tarde, nos remetermos ao aspecto da oralidade nas histórias e a concretização de produção do gênero proposto.

Outra questão importante foi a proposta de dividir a sala em grupos. Na fase da leitura, cada aluno possuía um gibi, já na fase de produção das histórias em quadrinhos, prevaleceu o trabalho em grupo, visto que esse modelo didático de práticas colaborativas é pertinente para o letramento situado, calcado em práticas criadas para atender um grupo social.

Nossa proposta corrobora o princípio de Barton e Hamilton (1998), relacionado à perspectiva do letramento situado, que tem por princípio básico o

fato de as práticas sociais serem mediadas pela leitura e pela escrita, práticas que são histórica, social e culturalmente situadas.

Seguindo essa linha, num segundo momento, iniciamos identificação do gênero das histórias em quadrinhos, relacionando as características presentes no gênero. Em outro momento, produzimos textos só com as onomatopeias e projetamos alguns personagens. Os alunos sempre aceitavam muito bem as etapas em virtude do lado lúdico do projeto.

A partir da definição dos elementos principais pertencentes ao gênero, passamos para a etapa de construção dos personagens relacionados ao tema de cada grupo.

Nessa perspectiva, a função mediadora do professor, enfatizada por Vygotski, é um instrumento fundamental para as interações entre o aprendiz e o texto. Assim, o estudo do gênero histórias em quadrinhos foi proposto aos alunos depois de trabalharmos todo o TP3 referente ao estudo de gêneros e tipos textuais.

Nesse contexto, exploramos, primeiramente, alguns conceitos relacionados ao gênero, como abordado no TP3. A nossa primeira aula como aluna-professora no programa Gestar II foi referente ao estudo sistematizado e intuitivo do gênero, definindo-o como maneiras de organizar as informações linguísticas de acordo com a finalidade do texto, com o papel dos interlocutores e com as características da situação (COROA, 2008, p. 25).

3.3 Análise das Histórias em Quadrinhos

É permitido dizer que não existem regras para utilização de quadrinhos no ensino. Nesse sentido, Vergueiro (2008, p. 26) afirma que o “único limite para seu bom aproveitamento em qualquer sala de aula é a criatividade do professor e sua capacidade de bem utilizá-los para atingir seus objetivos de ensino”.

O autor complementa que as histórias em quadrinhos invadiram o espaço escolar por meio dos personagens que viraram filmes, de gibitecas e do próprio livro didático, considerando-se que esse tem utilizado tirinhas e pequenas histórias para tratar de temas em diferentes áreas do conhecimento, tornando-se, portanto, um recurso multidisciplinar agradável para professores e alunos.

Convém esclarecer que, de acordo com as propostas teóricas feitas no TP3, relativas ao ensino de gêneros textuais, procuramos analisar as histórias em quadrinhos produzidas pelos alunos para a feira cultural, mostrando a sequência didática seguida pelos professores ao trabalharem esse gênero da produção textual.

Como incentivo para a produção, as histórias em quadrinhos seriam apresentadas na feira cultural, como também seria feita uma exposição das etapas de construção das produções.

Em relação à contextualização das histórias, os temas propostos foram pesquisados pelos alunos na internet, sem influência direta da professora. Seguindo os estudos de gêneros textuais, o objetivo era produzir textos, tendo em vista a participação de toda a comunidade escolar para apreciar os quadrinhos produzidos, bem como o olhar avaliativo de outro professor.

Assim, após estudarmos as questões relativas ao gêneros, procuramos contextualizar os temas para que os recortes referentes ao gênero fossem feitos embasados na competência sociocomunicativa de cada um, recurso este bastante explorado pelo TP3.

Como assevera Koch (2009), o contexto diz respeito a todos os tipos de conhecimento que temos na memória e aos quais recorremos em nossas práticas interacionais para entendermos e nos fazermos entender.

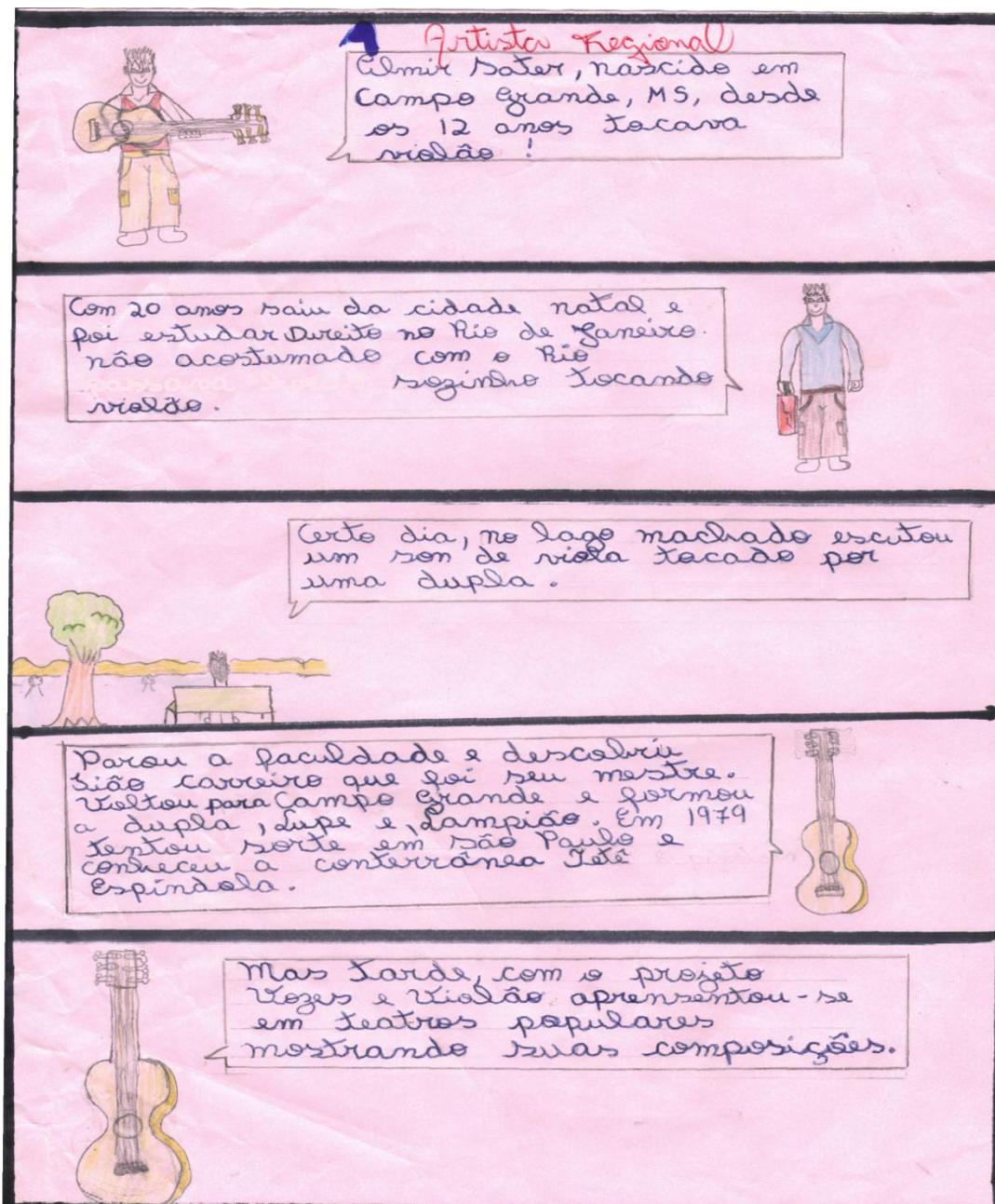
Destacamos, ainda, a importância da delimitação do tema para focalizar o espaço dentro do qual o assunto será tratado. No caso, o nosso projeto de ensino viabilizava a produção de HQ, e a relação entre o verbal e o não-verbal, possibilitava a contextualização do tema e os objetivos determinados. Uma vez que, cada um desses elementos, dentro dos quadrinhos, garantem que a mensagem seja compreendida em sua plenitude.

A primeira análise que fazemos refere-se à história produzida, sobre o tema “a música regional em Mato Grosso do Sul”, composta por quatro alunos. A equipe resolveu contar a história de Almir Sater, cantor, compositor e violeiro nascido em Campo Grande. Após pesquisar sobre o artista em questão, a ideia era contar sua biografia por meio do gênero histórias em quadrinhos. Nessa perspectiva, Koch (2009, p. 84) destaca que

[...] quem escreve o faz com base em um conjunto de conhecimentos, tanto é assim que não se pode produzir um texto de qualquer forma em qualquer situação. Para a troca comunicativa imaginada, é esperada a escolha do gênero textual (um e-mail, um requerimento, uma carta, um artigo de opinião, um manual de instrução, uma lista) em adequação ao contexto, dentre outros ingredientes a serem levados em conta, segundo os quais vamos construindo e reconstruindo a nossa escrita, palavra por palavra, sem que isso signifique que o sentido pretendido emerge da soma de palavras em frases e parágrafos, mas sim, que os elementos linguísticos presentes na materialidade do texto funcionam como importante orientação para que nós ultrapassássemos o plano da linearidade, do visivelmente colocado, e mergulhemos nos “segredo do texto”, na sua implicitude.

Para compreendermos o texto¹, além de situá-lo dentro de um contexto, abordamos as características específicas dos quadrinhos, considerados por Maingueneau, em mais de uma obra (2004, 2005, 2006 *apud* RAMOS, 2010, p. 20), um hipergênero, posto que agrega outros diferentes gêneros, cada um com suas peculiaridades.

Texto 1:



Seguindo nessa linha teórica, podemos inferir que, no texto 1, o gênero das HQ foi utilizado apenas como formato de texto. Os recursos composicionais e estilísticos dos quadrinhos são empregados unicamente para apresentar a biografia de um cantor regional.

Faz-se importante destacar as características do gênero. Ramos (2007, *apud* RAMOS, 2010, p. 19) identificou que

[...] diferentes gêneros utilizam a linguagem dos quadrinhos; predomina nas histórias em quadrinhos a sequência ou tipo textual narrativo; as histórias podem ter personagens fixos ou não; a narrativa pode ocorrer em um ou mais quadrinhos, conforme o formato em gênero; em muitos casos, rótulo, formato, suporte e o veículo de publicação constituem elementos que agregam informações ao leitor, de modo a orientar a percepção do gênero em questão; a tendência dos quadrinhos é a de uso de imagens desenhadas, mas ocorrem casos de utilização de fotografias para compor as histórias.

Nessa perspectiva, o texto¹ apresenta alguns recortes referentes ao gênero quadrinhos. A história é contada em quadros de uma só cena; o personagem apenas ilustra a fala do narrador onisciente, pois encontramos um violão, um homem, o cenário de um lago e um banco dando voz à narração.

Importante salientar que o gênero biografia apresentado no texto é condensado em um tipo narrativo, sequência predominante nas HQs, para constituir a história.

Podemos encontrar, ainda, na estrutura do texto¹ (anexo), balões, recurso esse que mais identifica o quadrinho como linguagem (RAMOS, 2010, p. 34). Como afirma Ramos (2010, p.36)

[...] a linha preta e reta e contínua (reta ou curvilínea) do balão é tida como o modelo mais neutro que serve de referência para os demais casos. Esse molde simula a fala, dita em tom de voz normal. Por isso convencionou-se chamar balão de fala ou balão-fala. Tudo que fugir ao balão de fala adquire um sentido diferente e particular. O balão continua indicando a fala ou o pensamento do personagem, mas ganha outra conotação e expressividade. O efeito é obtido por meio de variações no contorno, que formam um código de sentido próprio na linguagem dos quadrinhos. As linhas tracejadas sugerem voz baixa ou sussuro. A forma de nuvem revela o pensamento ou imaginação da figura representada. O sentido dos traços em ziguezague varia conforme o contexto situacional. Podem indicar, por exemplo, voz alta, gritos, sons eletrônicos.

Nesse contexto, os balões presentes no texto¹ sobre Almir Sater, são representados por uma linha contínua que pode ser identificada como um

monólogo, presente nos balões de fala que realizam a intersecção entre palavra e imagem.

Seguindo o modelo de Ramos, o balão apresenta um formato durante toda a história, além de ser construída com um personagem, que apenas ilustra o texto, como se fosse um cenário. Os balões nesse texto indicam que as palavras que nele estão contidas são pensadas pelos personagens.

Apesar de toda a estrutura da composição das histórias em quadrinhos ter sido estudada parte a parte, observamos, nessa primeira composição, o gênero das HQs utilizado apenas como suporte de texto.

Prete (1973, *apud* RAMOS, 2010, p. 63) considera que os quadrinhos representam níveis de fala variáveis, do mais formal para o informal. No texto 1, encontramos uma linguagem mais formal, em que podemos visualizar com facilidade o gênero biografia, que se dedica à descrição ou narração da vida de alguém que se notabilizou de alguma forma.

Convém frisar, de acordo com Marcuschi (2003, p. 8), que o suporte é um “*locus* físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto”. Assim, os suportes, além de amparar a mensagem, auxiliam na delimitação e apresentação de um gênero.

Além disso, verificamos que o tempo, na cena do texto 1, mostra-se de forma estática por não apresentar recursos que indicariam as ações na cena, pois os balões não sinalizam nenhuma emoção, e as cenas não demonstram ação temporal.

O aluno procurou, apenas, atender às exigências de uma prática adequada à instituição escolar, ou seja, que as HQs produzidas estariam direcionadas a um emissor que desempenharia o papel de determinar o valor do texto: o professor. Assim, a produção estava restrita à ação do receptor e não a uma prática social efetiva do gênero em questão.

Bronckart afirma que, ao empreender uma ação da linguagem,

[...] o autor mobiliza, do vasto conjunto de conhecimentos de que é a sede, subconjuntos de representações que se referem, especialmente, ao contexto físico e social de sua intervenção, ao conteúdo temático que

nela será mobilizado e ao seu próprio estatuto de agente (capacidade de ação, intenções, motivos). Como todos os conhecimentos humanos, essas representações são construídas na interação com as ações e com os discursos dos outros e, mesmo quando são alvo de uma reorganização singular, resultante da dimensão experiencial própria de cada pessoa, continuam portando os traços dessa alteridade constitutiva. Quer se trate de noções, de opiniões ou de valores, as representações disponíveis no autor são sempre já interativas, no sentido de que integram as representações dos outros, no sentido que continuam a confrontar-se com elas e a negociá-las (2009, p. 321).

Diante da importância de Manoel de Barros na cultura da região, e por sua contribuição para o ensino, o grupo autor do texto 2, além de criar e contar a história desse escritor, selecionou algumas de suas poesias, pois ele usa uma linguagem que as crianças apreciam e entendem. Um dos textos foi o *Apanhador de desperdícios*⁷, do qual tiramos alguns versos comentados pelos alunos.

Entendo bem o sotaque das águas
Dou respeito às coisas desimportantes
e aos seres desimportantes.
Prezo insetos mais que aviões.
Prezo a velocidade
das tartarugas mais que a dos mísseis.

Com os textos de Manoel de Barros, as crianças tiveram oportunidade de interagir criativamente com a fauna pantaneira, pois conseguiram recriar algumas plantas e animais na produção textual escrita. A seguir, análise de produção de alunos com a história de Manoel de Barros (texto 2) e, logo depois, uma reprodução do futebol no Estado de MS, em que se pode observar um progresso nas produções, de acordo com as orientações recebidas na sala de aula.

⁷ BARROS, Manoel de. O apanhador de desperdícios. In. PINTO, Manuel da Costa. *Antologia comentada da poesia brasileira do século 21*. São Paulo: Publifolha, 2006, p. 73-74.

Texto 2:

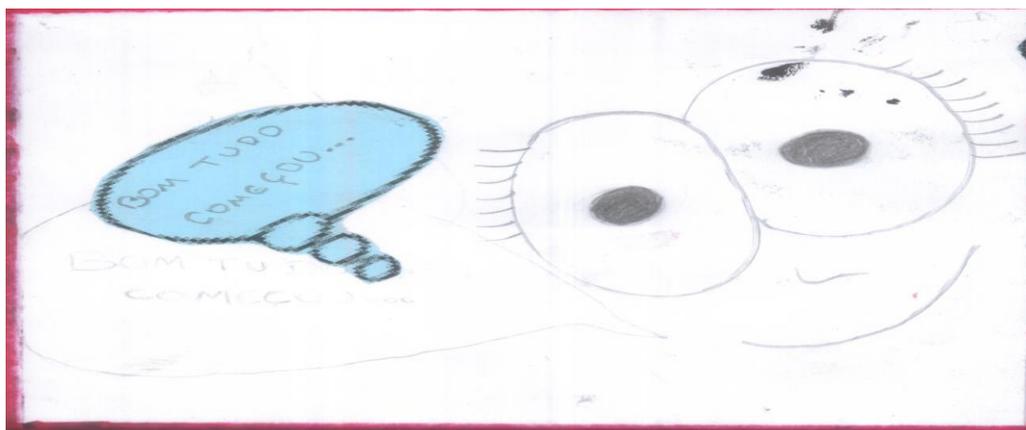


Na análise do texto 2, referente à vida do poeta Manoel de Barros, apesar de encontrarmos elementos do gênero biografia, já se observa que ele agrega vários elementos constituintes das histórias em quadrinhos. Esse texto já apresenta os balões em uma representação das emoções e da fala do personagem. Ramos (2010, p. 32) comenta que os italianos deram o nome de “fumetti” aos quadrinhos, sendo uma alusão ao molde de fumacinha do balão de pensamento.

Também Acevedo (1990, *apud* RAMOS, 2010, p. 36) assevera que o balão possui dois elementos (corpo e rabicho/apêndice) e o conteúdo (linguagem escrita ou imagem). Destaca-se que o balão de fala(ou balão fala) mais comum é o que

apresenta a linha preta e contínua, que serve de modelo para os demais casos. Nessa perspectiva, o texto 2 apresenta muitos balões que indicam contextos situacionais diferentes. No primeiro quadrinho, encontramos um balão-pensamento, de contorno ondulado e apêndice formado por bolhas, anunciando como começa a vida de Manoel de Barros.

Quadro 1



Posteriormente, há o balão-berro, formado com extremidades para fora, como uma explosão, que, aliado ao desenho, mostra uma casa e algumas onomatopéias indicando o choro de uma criança que acaba de nascer.

Quadro 2



Pode-se afirmar que fontes diversas enfatizam, também, o dizer dos personagens, e são essas linguagens expressivas que dão vida a narrativas das mais distintas áreas. Quella-Guyot (1994, p. 65) demonstra muito bem isso ao afirmar que, longe de ser uma simples

[...] justaposição texto-imagens, a HQ oferece imbricações sábias e originais de funções muitas vezes inesperadas. A interferência de diversos códigos faz de quase todo desenho um conjunto de sentidos que só os leitores acostumados conseguem deslindar sem dificuldades, conscientes que são de que nenhuma das linguagens é subsidiária com relação a outra.

Evidencia-se, então, que as narrativas figurativas vêm “repletas de paralinguagem”, isto é, de “recursos não verbais que fortalecem a construção global dos sentidos que o autor deseja imprimir” no seu texto (ANDRADE, 2008, p. 74).

O terceiro quadro apresenta um balão-fala neutro, mostrando o nascimento e o nome do poeta. Já no quarto, aparece um balão-base com uma nota musical, juntamente com a passagem do personagem para a fase jovem, e faz referência a um aspecto da história de Manoel de Barros, ou seja, sua infância em contato com a natureza.

Quadro 3

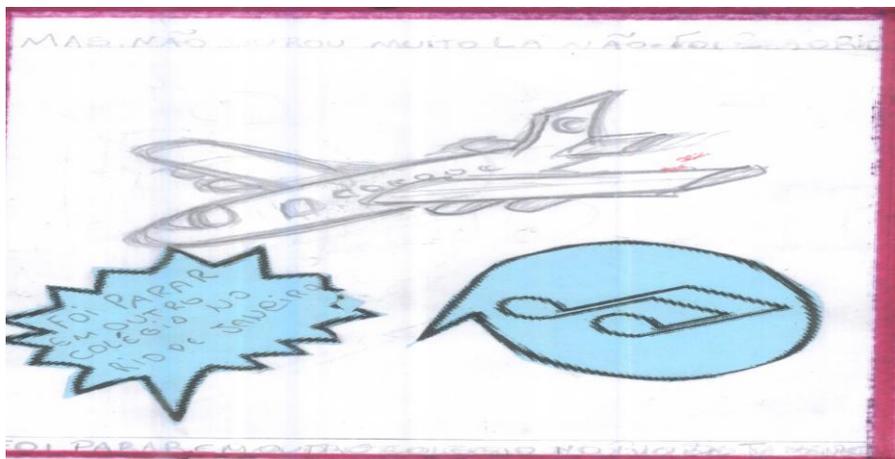


No próximo, observa-se um balão com as extremidades tremidas e o apêndice com gotas, que se referem às lágrimas do personagem, ao deixar um lar feliz para estudar num colégio interno. Em sequência, temos o balão com as extremidades para fora, indicando a mudança de cidade do personagem para o Rio de Janeiro aliado a um balão-fala com uma nota musical.

Quadro 4

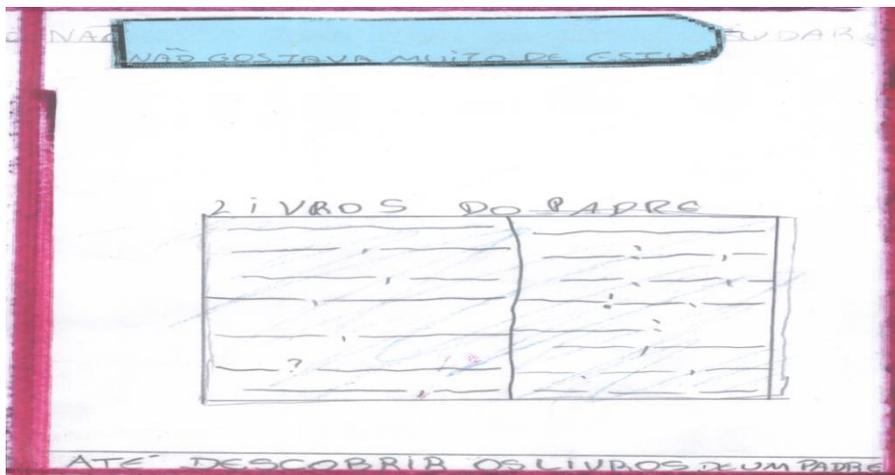


Quadro 5



Para indicar sinalização de tempo, o balão seguinte apenas revela a passagem do tempo e o interesse do poeta pelos livros. Os três quadros posteriores aludem ao interesse progressivo e constante do poeta pelos livros e frases.

Quadro 6



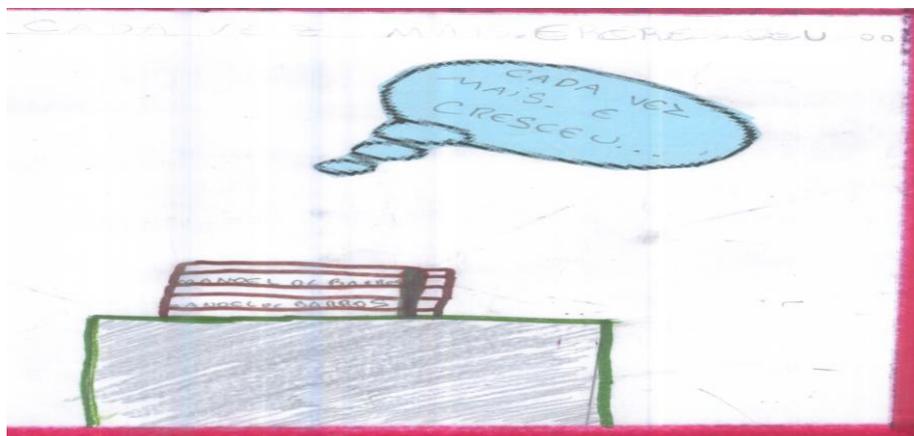
Quadro 7



Quadro 8

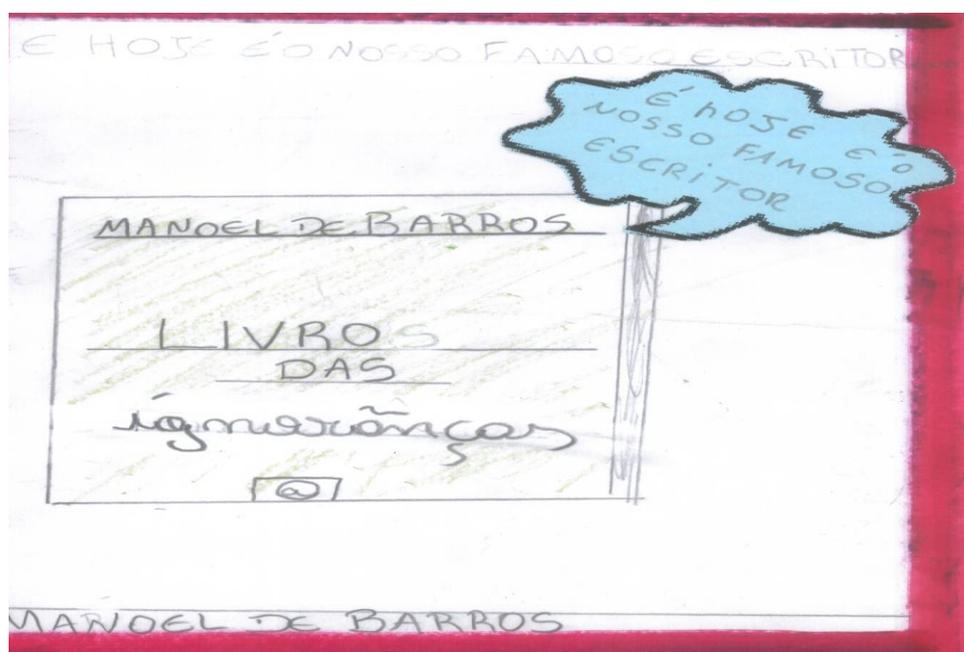


Quadro 9



Finalizando, encontramos, no desfecho da história, um balão-fala relatando que, hoje, o menino Manoel de Barros tornou-se um escritor famoso, apresentando-se uma de suas obras marcantes, que é o *livro das Ignorâncias* que os alunos pesquisaram para poder produzir o texto.

Quadro 10



Outro aspecto a ser analisado é a produção da cena narrativa. Ramos (2010, p. 89) destaca especificamente que, ao tirar uma fotografia, a pessoa faz

um recorte da realidade, registra um fragmento do momento observado. Esse autor complementa que o mesmo princípio vale para os quadrinhos, que agrupam no cenário, personagens, fragmentos do espaço e do tempo. Tudo é encapsulado dentro de um conjunto de linhas, formando um retângulo, quadrado, esfera ou outro formato. No texto 2, a cena recortada é a trajetória da infância do poeta até a fase de publicação dos livros, que o tornam um artista.

Pode-se perceber também, no texto, a relação do gênero hq presente em toda a sua constituição. Por dialogar com as várias características que compõem a linguagem dos quadrinhos, observamos a intencionalidade e a contextualização do tema concernentes ao gênero apresentado.

Koch (2009, p. 62) destaca que as diversas práticas de linguagem

[...] podem ser relacionadas, no ensino, por meio dos gêneros - vistos como formas relativamente estáveis tomadas pelos enunciados em situações habituais, entidades culturais intermediárias que permitem estabilizar os elementos formais e rituais das práticas de linguagem. Os gêneros ligados a cada uma dessas práticas são um termo de referência intermediário para a aprendizagem, uma “megaferramenta” que fornece um suporte para a atividade nas situações de comunicação e constitui uma ferramenta para os aprendizes.

A par disso, visualizamos, no texto 2, as características do contexto e do referente, por meio do signo visual icônico, representada pelo lugar onde o poeta nasceu, juntamente com o recurso dos balões, para expressar e depreender modelos de discursos próprios das histórias em quadrinhos.

Outro fator preponderante, no texto 2, são as estruturas das sequências narrativas, primordiais ao gênero em questão. Nota-se a sucessão temporal/causal dos eventos: nasce o menino, entra em contato com a natureza (elemento essencial a poética de Manoel de Barros), torna-se jovem, entra em contato constante com o mundo dos livros e, por fim, “nasce” o poeta, cuja figura funciona como âncora para a indicação do tempo transcorrido na história.

Nessa perspectiva, as sequências narrativas, apresentadas por Labov e Waletzky (1967, *apud* BRONCKART, 2009, p. 220), constituem-se de cinco fases principais, cuja ordem de sucessão é obrigatória:

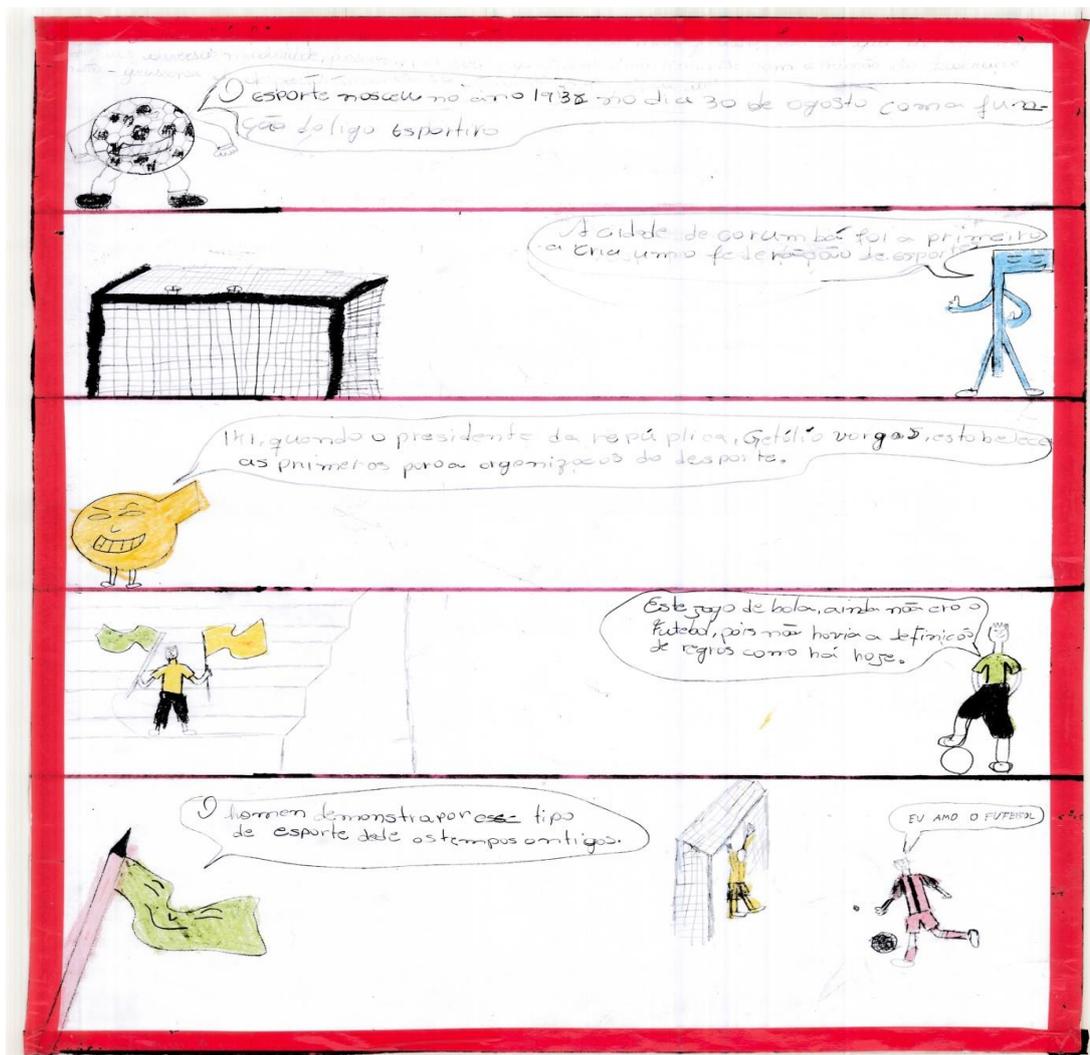
- a fase de situação inicial, na qual um “estado de coisas” é apresentado;
- a fase de complicação, que introduz uma perturbação;

- a fase de ações, que reúne os acontecimentos desencadeados por essa perturbação;
- a fase de resolução, na qual se introduzem os acontecimentos que levam a uma redução efetiva da tensão;
- a fase da situação final, que explicita o novo estado de equilíbrio obtido por essa resolução.

Já no texto 3, a história sobre o futebol (texto 3), percebe-se que atuam, com os jogadores e com o juiz e auxiliar, uma bola e uma bandeirinha falantes, que vão contando a evolução desse esporte popular, numa clara demonstração de que as explicações do professor foram entendidas. No texto 3, seguindo os desenhos e falas nos balões, pressupõe-se a relação com a cultura, com o histórico e com a formação social de quem interpreta o texto, alguém que conhece e aprecia esse esporte.

Nessa HQ, há portanto, vários personagens interagindo, todavia percebe-se a necessidade de o professor insistir no exercício de retextualização dos textos pesquisados, transpondo-os para a linguagem das HQ, na qual vão interagir os personagens, o cenário, os distintos balões, entre outros recursos. Ou seja, precisa haver uma vinculação das mensagens visuais e linguísticas, interagindo e combinando, permitindo, assim, novas possibilidades de recepção e encaminhamento da mensagem, tanto por quem lê como por quem produziu o texto. E essa é a responsabilidade do professor ao se valer desse gênero na produção de textos com os alunos.

Texto 3:



Para analisar o texto 4, apresentaremos os quadrinhos separadamente para que possamos melhor visualizá-los. O texto 4 refere-se *Às Gírias do Homem Pantaneiro*. Para produzir os quadrinhos os alunos utilizaram-se da linguagem não verbal, apresentando a paisagem típica da região pantaneira associada às gírias dos habitantes que ali residem.

No texto 4 encontramos a representação mais próxima do gênero histórias em quadrinhos. O quadro 1, encontramos a descrição do meio ambiente retratado o mais fiel possível a região pantaneira.

Quadro 1



O enquadramento do cenário 1 representa como o plano de uma determinada imagem foi representada. Neste caso, encontramos o plano geral que procura abranger tanto a figura humana, como todo o cenário que a envolve. Segundo Vergueiro (2010, p.41) é o equivalente às descrições do meio ambiente nos romances.

Os balões utilizados no texto 4 retratam a linguagem do homem pantaneiro com suas gírias e costumes. Os contornos dos balões transmitem a ideia que os personagens estão conversando, os leitores lêem suas palavras e tem a impressão de ouvi-lás em suas mentes.

Encontramos nesse primeiro quadro também marcas da oralidade, uma vez que o texto falado apresenta-se *em se fazendo*, isto é, em sua própria gênese, tendendo, pois, a por nu o próprio processo da construção (KOCH, 2010, p.17).

Palavras como ôce, casquear, cumpade representam a imagem do homem pantaneiro. Observamos que neste texto 4 os alunos conseguiram relacionar a

linguagem icônica da HQ com o tema proposto para a produção do texto. Apesar de ser um tema complexo para alunos do sétimo ano do ensino fundamental, podemos perceber que os alunos perceberam que o contexto torna o uso da língua adequado ou inadequado em determinadas situações. A variante da linguagem utilizada não é vista de forma desprestigiada, mas como um modo de falar peculiar ao personagem

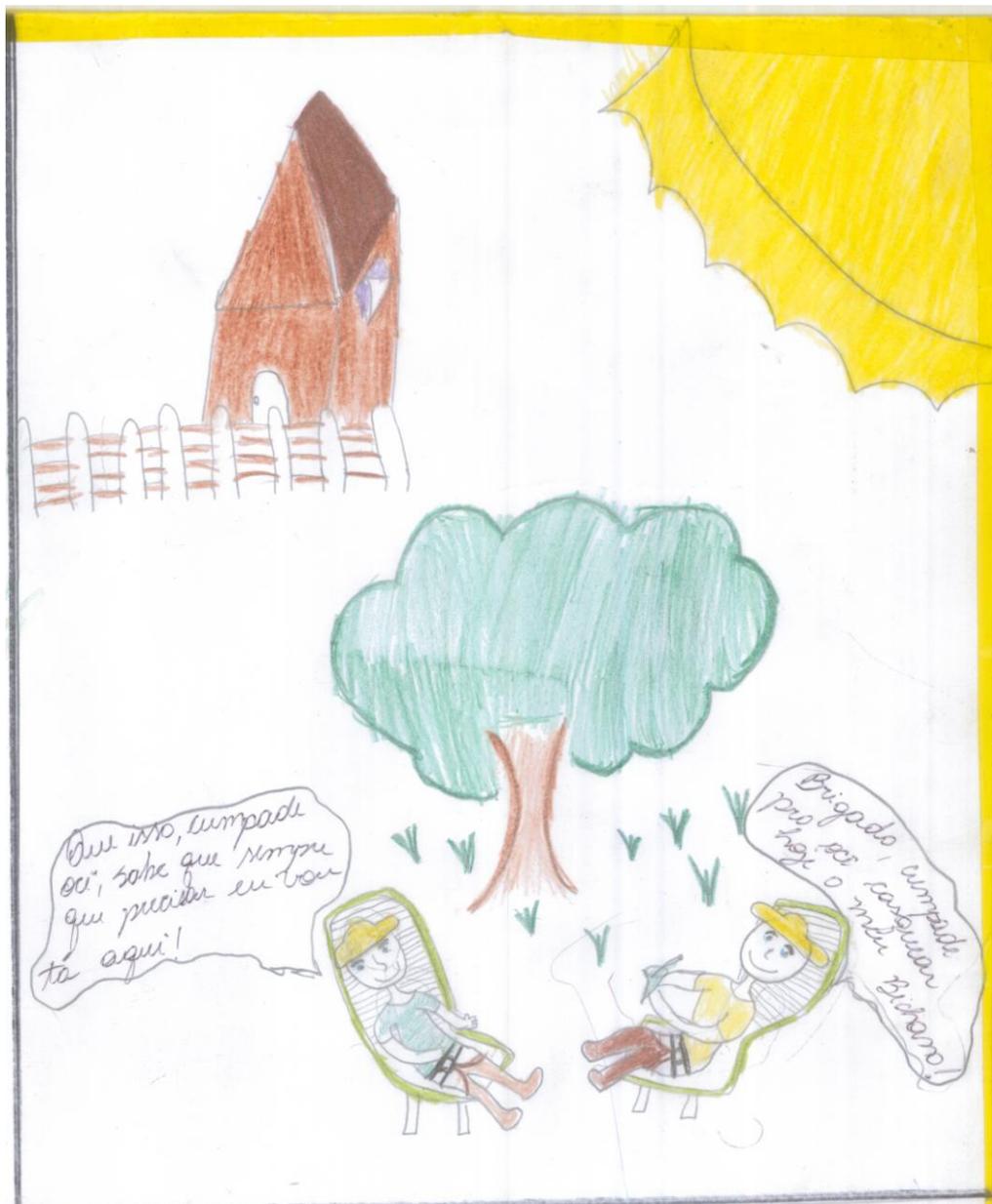
No quadro 2, logo abaixo, o plano do texto sugere movimento e continuidade na fala dos personagens. A palavra *tereré* e os elementos visuais do texto retratam e valorizam o ambiente em que se passa a história. Neste contexto, a dimensão temporal e espacial juntamente com a imagem e texto fundamentam a continuação dos diálogos travados no texto.

Quadro 2



No quadro 3, visualiza-se a continuação do diálogo e da rotina da vida do homem pantaneiro. A vida no campo é retratada por meio do cenário de descanso depois de uma atividade realizada.

Quadro 3



No 4 quadrinho um novo personagem é inserido e percebe-se que os alunos relatam a fala típica dos personagens, como já dito, mas também características do ambiente social em que vivem. Podemos depreender pelo contexto, que o trabalho da mulher é mais direcionado ao cuidar do lar. Quando a personagem diz que o almoço está servido inferimos as peculiaridades do homem pantaneiro como o trabalho com gado, no campo.

Quadro 4



Já no quadro 5 e 6 encontramos novamente palavras típicas ao vocabulário do personagem, como também a continuidade da vida pantaneira correlacionada com as imagens e o contexto da produção de texto.

Os recursos da HQ utilizado na produção do texto 4 demonstram claramente que o gênero em uso facilitou a aprendizagem dos alunos .

Com o resultado dos trabalhos, os alunos mostraram interesse em continuar lendo HQ na escola e em casa, pois entenderam que, assim, podem aprender mais e de forma lúdica e prazerosa.

De acordo com Coelho (2000), as HQ são apreciadas pelas crianças por trazerem informações condizentes com seu desenvolvimento mental, de forma objetiva e direta. Vergueiro (2004, p. 31) complementa ao afirmar que a

[...] “alfabetização” na linguagem específica dos quadrinhos é indispensável para que o aluno decodifique as múltiplas mensagens neles presentes e, também, para que o professor obtenha melhores resultados em sua avaliação.

Infere-se, então, que o aluno e o professor são sujeitos importantes na constante produção de conhecimento na escola.

Voltando ao nosso começo de conversa, trabalhar com gêneros textuais, permitiu aos alunos o contato com o modo de organização, estilo e propósito comunicativo das histórias em quadrinhos.

No processo de construção de sentido, ainda que os temas sejam considerados complexos para alunos do 7º ano, encontramos muitas características relacionadas às vivências pessoais nos temas trabalhados e nos eventos temporalmente situados, permitindo a produção da HQ.

Nesse sentido, KOCH (2008, p.68) considera:

[...] falar do discurso implica considerar fatores externos à língua, alguma coisa do seu exterior, para entender o que nela é dito, que por si só seria insuficiente. Sabemos que a prática social e a situação sociocomunicativa determinam o(s) gênero(s) de que vão se utilizar os parceiros e, em decorrência, a variedade da língua a ser empregada, as formas de tratamento, os temas etc.

Se considerarmos que o tempo destinado ao estudo do gênero e a produção da HQ foi de trinta dias, podemos afirmar que conseguimos desenvolver em nossos alunos a competência de representar e comunicar, além da habilidade de trabalhar em grupo e de desenhar para expressar uma ideia com eficácia.

3.4 Avaliando a experiência

Descritas as atividades e apresentados os resultados, torna-se necessário avaliar a experiência no que se refere tanto aos pressupostos que a orientaram quanto à sua prática efetiva.

Essa avaliação da experiência com “olhos de hoje”, assim como ocorreu na descrição das atividades e na análise dos resultados, passará pela nossa subjetividade, já que não fomos só observadores dos fatos, mas parte atuante.

Começamos esta reflexão relatando como foram as nossas aulas como professora-cursista no Gestar II, referente ao estudo de gêneros textuais. O TP3 era composto de quatro unidades: a) gêneros textuais: do intuitivo ao sistematizado; b) trabalhando com gêneros textuais (gênero literário e não-literário); c) tipos textuais e d) a inter-relação entre gêneros e tipos textuais.

Nessa perspectiva, as ações planejadas para o estudo das Unidades 9, 10, 11 e 12 do TP 3, foram orientadas basicamente por dois objetivos: ampliar e aprofundar os conhecimentos teórico-práticos e socializar práticas sobre gêneros textuais.

No entanto, o ensino da leitura e da escrita de textos, a partir dos gêneros, preocupa os profissionais que, levados pelos cursos de formação continuada governamentais ou não, adotam diferentes pressupostos teóricos para sua prática. Consideremos, por exemplo, que:

A implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais trouxe essa preocupação para o ensino básico. Isso porque os parâmetros propõem o texto como unidade básica do trabalho com o ensino de Língua Portuguesa e os gêneros não se desvinculam dos textos (BRASIL, 2008, p. 55).

Assim, verificamos uma falha da autora, ao dizer que “os gêneros não se desvinculam dos textos”, visto que os gêneros se dão, se materializam em textos. Tal proposição torna-se desnecessária, pois pode levar os professores cursistas a

entender que os gêneros não são unidades sociocomunicativas ligadas à diversidade das situações de comunicação.

Neste contexto, Marcuschi (2008, p.154) considera que:

[...] é impossível não se comunicar verbalmente por algum gênero, assim como é impossível não se comunicar verbalmente por algum texto. Isso porque toda a manifestação verbal se dá por meio de textos realizados em algum gênero. Em outros termos, a comunicação verbal só é possível por algum gênero textual.

Vale dizer que é essa competência que nos permite diferenciar os diversos gêneros que utilizamos diariamente, como também identificar as práticas sociais que os solicitam.

Nesse sentido, assevera Koch (2009, p. 55), todas as nossas produções, quer orais quer escritas, baseiam-se em formas-padrão relativamente estáveis de estruturação de um todo a que denominamos gêneros.

Segundo Bakhtin⁸ (1992, *apud* Koch, 2009, p. 55), pensador russo que deu início a toda pesquisa atual sobre gêneros:

[...] todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão relacionadas com a utilização da língua. Não é de surpreender que o caráter e os modos dessa utilização sejam tão variados como a própria esfera da atividade humana [...]. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo temático e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais – mas também, e, sobretudo, por sua construção composicional.

Dessa forma, não são os textos os determinantes das finalidades do gênero, mas as esferas de atividade humana em que se configuram. Assim, são os gêneros que formatam seu repertório de textos.

Outro fator a destacar é que, se estamos tratando de um material direcionado para formar o professor sobre os pressupostos teóricos metodológicos sobre gêneros textuais, é preciso que o programa se comprometa a realizar tal tarefa, e não simplesmente informar o docente sobre novas teorias.

⁸ BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992 [1953].

Apesar do esforço do formador em mostrar novas práticas de ensino, propondo o estudo de livros e aulas com dinâmicas diversas, a mudança efetiva na/da prática docente, tão propalada pelo programa, torna-se um caminho inviável.

Quanto à questão da ação pedagógica, do movimento contínuo de ação-reflexão (sobre-ação)-ação, no momento de expormos nossas atividades realizadas, priorizavam-se mais nossas ações relatadas realmente em detrimento da reflexão efetiva. Isso porque o professor formador nos ouvia e fazia apenas algumas considerações relacionadas a estratégias das atividades desenvolvidas ou sugeria algumas outras.

Nos relatórios que escrevíamos, sempre na conclusão, informávamos se os alunos tinham gostado das atividades ou não e, mesmo encontrando dificuldades para realizá-las, muitas vezes assinalávamos que sim; em outras, que não, sendo essa uma atitude comum a todos os cursistas. Não basta, porém, apenas declarar o gosto por uma atividade escolar; é necessário definir qual o critério docente usado para tal fim, pois, se não encontramos registros do processo desenvolvido, o resultado fica sujeito a questionamentos.

Nesse contexto, Magalhães (2001, p.245) assevera que

[...] o modelo reflexivo objetiva favorecer situações nas quais o professor tenha oportunidade de se distanciar de sua prática para refletir sobre o processo de ensino/aprendizagem e repensar a prática e seus conceitos subjacentes. Assim, o seu processo não é de oferecer atividades que dão certo, como fórmulas mágicas ou enfatizar determinado conteúdo.

Refletir sobre a ação docente é, pois, mais que relatar ações realizadas. Assim, se o Programa de formação continuada em serviço coloca em foco essa ação, deve, também, possibilitar ao professor cursista a reflexão crítica sobre ela, o que revê, amplia ou confirma sua prática, resultando daí uma ação aprimorada ou reformulada.

Nesse sentido, Bronckart (2004, p. 228) elucida a situação de ensino-aprendizagem:

Os documentos prescritivos modernos acentuam a necessidade de se levarem em conta as características dos alunos (o que a fórmula-clichê

expressa bem: 'o aluno no centro do dispositivo pedagógico'). [...] Há uma verdadeira contradição [...]. A nosso ver, a solução não está em substituir o primeiro clichê por um segundo, que situaria o 'professor no centro do dispositivo', mas, sim, em dizer que são as interações professor/alunos que constituem o centro da atividade educacional e que a compreensão do trabalho real do professor implica (ou é correlativa) a compreensão das características do funcionamento, não de um aluno-criança tipo, mas de alunos concretos em uma efetiva situação de aula.

Ao considerarmos, também, os pressupostos teórico-metodológicos do material, vislumbrávamos, para o ensino da língua materna, uma perspectiva diferente daquela que se solidificou na escola: a língua era para ser fruto da interação entre sujeitos inseridos numa comunicação de seu meio social.

O TP3 do programa apresenta muitas atividades destinadas ao professor e ao aluno, entretanto a questão não está na presença ou ausência desse item, mas no tratamento dispensado a ele para a compreensão textual.

Em vista disso, concordamos com Marcuschi (2008, p.266), ao elencar os pontos precários das atividades de compreensão de texto presentes nos livros didáticos. Vejamos os apontamentos do autor:

a) A compreensão é considerada [...] como uma simples e natural atividade de *decodificação* de um conteúdo objetivamente inscrito no texto ou uma atividade de cópia. Compreender texto resume-se [...] a uma atividade de extração de conteúdos. b) As questões típicas de compreensão vêm misturadas com uma série de outras que nada têm a ver com o assunto. Esta simples mistura já atesta a falta de noção do tipo de atividade. c) É comum os exercícios de compreensão nada terem a ver com o texto ao qual se referem, sendo apenas indagações genéricas que podem ser respondidas com qualquer dado. d) Os exercícios de compreensão raramente levam a reflexões críticas sobre o texto e não permitem expansão ou construção de sentido, o que sugere a noção de que compreender é apenas *identificar conteúdos*. Esquece-se a ironia, a análise de intenções, a metáfora e outros aspectos relevantes nos processos de compreensão.

É importante ressaltar esse aspecto, uma vez que a produção desse material, considerado de formação continuada, não tira o professor do seu lugar comum e dos exercícios propostos pelos livros didáticos tradicionais.

Tal como observado por Marcuschi (2008, p.267) esse tipos de exercícios que se preocupam apenas com os aspectos formais da língua reduzem o trabalho

à identificação de informação objetiva e superficial. Sendo essa uma forma muito restrita de ver o funcionamento da língua e do texto.

Em relação aos encontros, vale dizer que todos foram muito produtivos, à medida que permitiram conhecer a realidade do outro professor e trocar ideias, porém, para um curso de formação continuada em serviço, são necessários maiores respaldos para a construção gradativa de saberes.

Diante do exposto, alguns pontos devem, portanto, ser reavaliados, para que o Programa obtenha o objetivo a que se propõe, tais como: a insuficiência de tempo para a realização das atividades propostas, a falta de compreensão dos conteúdos quando os cursistas não têm tempo para as leituras dos textos, pois devem conciliar as atividades do Gestar II com os projetos desenvolvidos na escola; especialmente, a necessidade de desenvolvimento da prática reflexiva do professor, tão imprescindível ao processo de ensino-aprendizagem. Sem priorizar tal ação, a formação do professor pode incorrer no fracasso.

É nesse ponto que se encontra o dilema da formação continuada. Enquanto as estruturas do programa de formação continuada permitirem somente o repasse de novas tendências de ensino-aprendizagem, dificilmente mudaremos práticas arraigadas no nosso cotidiano escolar, uma vez que a profissionalização somente se edifica mediante a avaliação crítica da prática. Dessa forma, sem olhar criticamente as ações e os sentidos que estão sendo construídos na prática escolar, o professor não poderá refletir sobre seu desempenho cotidiano. Assim, construir um discurso coerente e um fazer adequado à realidade dos parâmetros oficiais tem-se tornado cada vez mais difícil para o profissional atuante na educação deste País.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo pretendeu propor uma análise dos princípios que nortearam o programa de formação continuada - Gestar II de Língua Portuguesa. Para tanto, consideramos os seguintes objetivos: avaliar as orientações didático-pedagógicas do material do GESTAR TP3 – Gêneros e tipos textuais; verificar se o aprendizado no projeto de ensino: "A Oralidade, a Leitura e a Produção Textual através da construção de Histórias em Quadrinhos", produzido como requisito para a obtenção do certificado do Programa, foi efetivo, considerando-o como espaço reflexivo para a viabilização desse curso que propõe a formação continuada de professores.

O foco da análise centrou-se na proposta de formação continuada apresentada acerca de questões que envolvem o ensino de gêneros textuais TP3, com o propósito de observar o alcance do aprendizado no projeto de ensino sobre histórias em quadrinhos, considerando o processo reflexivo como um de seus princípios e se contribui apropriadamente uma nova prática educativa.

A pesquisa torna-se, pois, relevante, em face do grande número de investigações e estudos que apontam para a necessidade de se investir na formação e na capacitação continuada do professor, visto que investimentos, como o projeto Gestar II, costumam ter impacto significativo para o aprendizado dos alunos.

Percebemos uma consonância entre o TP3 e as propostas metodológicas dos PCN (1998). Coroa (BRASIL, 2008) utilizou-se, no percurso da referida unidade, dos pressupostos teóricos sobre os gêneros textuais.

Evidenciou-se, porém, um discurso que quase nada acrescentou à transposição dos gêneros para a esfera escolar, sendo encontrado um repasse de conhecimento sobre novas perspectivas pedagógicas.

A experiência, com a turma do 7º ano, apesar dos erros e tropeços, mostrou a importância de o professor refletir sobre sua prática para realizar a mudança necessária no seu fazer docente. Enquanto sujeitos que, ao mesmo tempo, trabalham e estão em processo de formação, procuramos seguir os

caminhos propostos pelo Programa para atingirmos o resultado esperado em sala de aula.

Todavia, na ânsia de novas práticas pedagógicas, acabamos por trilhar um caminho que se mostrou ineficiente, em face da falta de prática reflexiva, para atingir as mudanças necessárias ao saber docente. Percebemos, em nosso fazer, uma tendência mais voltada para a gramática tradicional.

Nesse sentido, nós, os professores cursistas, elogiávamos o material do Gestar II e pensávamos estar aplicando sua metodologia; no entanto sentíamos dúvidas quanto à concepção teórica que o embasava no momento de fazer a transposição didática.

Na verdade, nossas vozes eram revozeadas pelo discurso do professor formador. Assim, nos instrumentos de que dispúnhamos, percebemos que a prática se encontra distante da teoria, considerando que trabalhávamos as atividades propostas sem aprofundar os conceitos.

Notamos, ainda, que aplicávamos a metodologia proposta pelo Programa, e nossas ações consistiam em “agora é a aula do Gestar”. Assim, apresentávamos o assunto e recolhíamos as atividades propostas. Foi percebido, claramente, que a ênfase do Programa, na proposta de ação-reflexão-ação, tornou-se um mero instrumento de descrição das ações metodológicas propostas.

Para nós, ficou evidente que não basta apenas conhecer novas práticas pedagógicas; é necessário um respaldo maior nas ações didáticas do professor. É preciso possibilitar ao professor ações que o sustentem para poder transformar sua prática, e não apenas informar as teorias subjacentes à prática pedagógica do ensino de língua portuguesa.

Nesse sentido, concordamos com Magalhães (1994 *apud* MAGALHÃES, 2001, p. 245): “o processo reflexivo necessita ser experienciado pelo professor, com a assistência de um outro que o leve a questionar situações que toma como verdades”.

Assim, como não dá para esperar a mudança imediata na prática docente, não se pode conceber a mudança pela simples participação em cursos, independente da forma como ele é oferecido.

Todavia, tais argumentos nos mostram, também, que mudar uma prática arraigada demanda tempo e sentimos nós professores, muitas vezes, não nos julgamos aptos para ressignificar nossas práticas. Dessa forma, muitos de nós procuram receitas ou soluções ideais para seguir, como se isso bastasse para a mudança no fazer docente.

A pesquisa resultou em nosso crescimento pessoal e profissional, em especial nos aprendizados teórico-metodológicos. Apesar dos aspectos negativos ressaltados, pudemos refletir sobre nossas ações e entrar em contato com as ciências de linguagem, que favorecem a reflexão na prática.

Nesse sentido, a experiência aqui descrita representa um aprendizado a que nós nos submetemos, e, como tal, é pessoal e intransferível. No entanto, se a descrição do nosso trabalho servir de apoio a outras experiências pedagógicas ou outras reflexões que possam levar o professor a um real domínio das teorias propostas e possa articular-se com uma prática docente efetiva, bem como contribuir para o redirecionamento de cursos de formação continuada, já nós damos por satisfeitos.

Na realidade, mais que buscar modelos de ensino, um dos requisitos mais importantes para viabilizar a ação do professor de hoje é a construção da autonomia do sujeito, ou seja, que ele aprenda quando ensina para efetivar sua prática e continue a aprender e a refletir ao longo de sua atividade profissional, de forma a poder (re)significá-la sempre que julgar necessário.

Considerando o exposto, retomamos ao nosso questionamento inicial sobre a efetiva consolidação do trabalho com os gêneros textuais no projeto "A Oralidade, a Leitura e a Produção Textual Através da Construção de Histórias em Quadrinhos", aconteceu no espaço de sala de aula? Como também se a proposta de formação continuada apresentada pelo programa Gestar II propiciou espaço de reflexão acerca de questões que envolveram o ensino a partir dos gêneros textuais e orientou apropriadamente para uma nova prática educativa?

De modo geral, as atividades desenvolvidas nesta pesquisa demonstraram que é possível, a partir de uma aplicação planejada e reflexão sistemática, incorporar com êxito a utilização de histórias em quadrinhos no ambiente escolar, como instrumento de ensino-aprendizagem. Ainda que os textos e desenhos não

sejam considerados uma obra-prima, observamos que os quadrinhos auxiliaram no desenvolvimento do hábito da leitura de nossos alunos e possibilitaram a compreensão e produção de texto relacionado a temas considerados complexos para o nível escolar deles.

Entretanto, deve-se ter o cuidado de desenvolver um trabalho que tenha fundamentação teórica por parte dos professores, reconhecendo a importância, os limites e as possibilidades de uso dos HQs para o processo de ensino e aprendizagem em sala de aula. Isso fará dessa ferramenta um recurso viável e de grande potencial para a ação pedagógica.

Quanto à proposta da formação continuada relacionada ao ensino de gêneros textuais e a ação reflexiva nos levam a refletir sobre as dificuldades que enfrentamos ao mobilizarmos saberes que temos a nossa disposição ao construirmos nossas concepções teórico-metodológicas nas atividades de sala de aula.

Em suma, nossa prática reflexiva precisa ocorrer cotidianamente, após cada aula dada, pois são essas reflexões que nos conduzirão a desenvolver uma investigação que se aprofunde nas questões sobre a prática na sala de aula e as concepções teórico-metodológicas adotadas, e que possa contribuir para a resolução de problemas que afetam a formação continuada de professores e, conseqüentemente, o ensino de língua portuguesa.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Rubens. *Conversas com quem gosta de ensinar*. 15 ed. São Paulo: Editora Cortez e Autores Associados, 1986.
- ANDRADE, Carlos Augusto Baptista de. HQs: Gênero narrativo de múltiplas linguagens. In: *Enunciação e Gêneros Discursivos*. MICHELETTI, Guaraciaba (Org.) São Paulo: Cortez, 2008, p. 64-75.
- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 8a ed. São Paulo: Hucitec, 1997.
- BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: *Estética da criação verbal*. Trad. Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000. p. 277-326.
- BARBATO, Silviane Bonaccorsi. *Ensinar leitura e escrita no ensino fundamental*. v.2. . São Paulo : Parábola Editorial, 2008, 120p.
- BARROS, Manoel de. O apanhador de desperdícios. In. PINTO, Manuel da Costa. *Antologia comentada da poesia brasileira do século 21*. São Paulo: Publifolha, 2006, p. 73-74.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Guia de livros didáticos PNLD 2008 (Anos Finais do Ensino Fundamental): Língua Portuguesa/ Ministério da Educação*. Brasília: MEC, 2008.
- BRASIL, Ministério da Educação. Programa Gestão de Aprendizagem Escolar – GESTAR I. Guia Geral do GESTAR. Brasília: Fundescola/MEC, 2006.
- BRASIL - Ministério da Educação - *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's)* vol. 7, 3 ed. - Brasília. Ed.- Brasília – 2001
- BRASIL, PCN – Parâmetros Curriculares do Ensino Médio. Brasília: MEC, 2000.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. História para contar. *Fundescola: Boletim Técnico*, Brasília - DF, ano VII, n. 56, abr. 2002.
- BRONCKART, Jean-Paul. *Restrições e liberdades textuais, inserção social e cidadania*. Conferência do XIV – INPLA, São Paulo, 2004.
- BRONCKART, Jean-Paul. *O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores*. Campinas: Mercado de Letras, 2009.
- COELHO, Nelly Novaes. *Literatura infantil: teoria, análise e didática*. São Paulo: Moderna, 2000.
- COROA, M. L. *Gêneros e tipos textuais*. Programa Gestão da Aprendizagem Escolar, Gestar II. Brasil: Fundescola/DIPRO/FNDE/MEC, 2008.

GOMES, Eva de Mercedes Martins. *A divulgação da ciência na ponta do lápis*. Série Linguagens/DLE. Campo Grande (MS): Editora UFMS, 2009.

ILARI, Rodolfo. *Articulação Tema-Rema*. 2 Ed. São Paulo: Ática, 1992.

KLEIMAN, A. B. Formação de professores: retrospectivas e perspectivas na pesquisa. In.: KLEIMAN, A.B. (org). *A formação do professor: perspectivas da linguística aplicada*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2001.

KLEIMAN, A.B. Histórico da proposta de (auto)formação: confrontos e ajustes de perspectivas. In.: KLEIMAN, A.B. e SIGNORINI, I. (orgs.). *O ensino e a formação do professor*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

KOCH, Ingedore Villaça. *Ler e Escrever: estratégias de produção textual*. São Paulo: Editora Contexto, 2009.

LIBANÊO, C. J. & PIMENTA, S. G. Formação dos profissionais da Educação: visão crítica e perspectivas de mudança. In: PIMENTA, S. G.(org.) *Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 2006.

MAGALHÃES, L. M. Modelos de educação continuada: os diferentes sentidos da formação reflexiva do professor. In.: KLEIMAN, A.B. (org). *A formação do professor: perspectivas da linguística aplicada*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2001.

MAGALHÃES, M.T. Projeto “Um Salto para o Futuro”. Comunicação e Educação, v. ... In NÓVOA, A. *Os professores e sua formação*. Lisboa: D. Quixote, 1997.

MARCUSCHI, L. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, L. E XAVIER, A. C (org.). *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p.13-67.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. *A questão do suporte dos gêneros textuais*. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2003, material cedido pelo autor.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. Concepção de língua falada nos manuais de português de 1º. e 2º. Graus: uma visão crítica. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 1997, 30: 39-79.

MARTINS, Ana Rita; SANTOMAURO Beatriz; RATIER Rodrigo. Eles podem inspirar a busca por soluções. *Revista Nova Escola*, edição 216, outubro de 2008. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/formacao/formacao-inicial/origem-sucesso-fracasso-escolar-419845.shtml>>. Acesso em: 7 de setembro de 2009.

MOYA, Álvaro de. *História da história em quadrinhos*. São Paulo: Brasiliense, 1996.

PERRENOUD, Philippe. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GESTAR II - PROGRAMA GESTÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR. *Guia Geral*. Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2008a.

GESTAR II - PROGRAMA GESTÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR. Língua Portuguesa: Caderno de Teoria e Prática 3-TP3: *Gêneros e tipos textuais*. Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2008b.

QUELLA-GUYOT, D. *A história em quadrinhos*. São Paulo: Unimarco/Loyola, 1994.

RAMOS, Paulo. *Tiras cômicas e piadas: duas leituras, um efeito de humor*. 2007. 424 f. Tese (Doutorado em Letras. Área de concentração: Filologia e Língua Portuguesa). Faculdade de Filosofia e Língua Portuguesa, Universidade de São Paulo, São Paulo.

RAMOS, Paulo. *A leitura dos quadrinhos*. São Paulo: Contexto, 2010.

ROJO, Roxane. *Os PCNs, as práticas de linguagem (dentro e fora da sala de aula) e a formação de professores. A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. Roxane Rojo (org) - 2001 - Educ; Mercado de Letras, 2000.

SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas ontogenéticas, In. / tradução e organização ROJO, R.; CORDEIRO, G. S., *Gêneros orais e escritos na escola*, Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, B. DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, Mercado de Letras, São Paulo.

SOARES, Magda. *Novas Práticas de Leitura e escrita: Letramento na Cibercultura*. Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002.

VERGUEIRO, Waldomiro. (2004) Uso das HQs no ensino. In.: *Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula*. São Paulo, Contexto, 2008.

VERGUEIRO, Waldomiro; RAMOS, Paulo (org.). Os quadrinhos (oficialmente) na escola: dos PCN ao PNBE. In.: *Quadrinhos na educação: da rejeição à prática*. São Paulo, Contexto, 2009.