

GRUPO DE ESTUDO: EM BUSCA DE FORMAÇÃO CONTINUADA

Luciana Cristina Vargas da CRUZ
Universidade Estadual de Londrina (UEL)

Resumo: O presente trabalho objetiva acompanhar um Grupo de Estudos de professores de Língua Portuguesa da rede pública de ensino, oferecido pela Secretaria de Estado de Educação do Paraná. O Grupo de Estudos tem o intuito de colaborar para uma formação contínua de professores, para tanto, oferece leituras de textos com abordagens atuais sobre a linguagem e a literatura. Nesse artigo, pretende-se analisar a concepção de linguagem dos professores participantes, em especial a concepção de ensino gramatical, visto que, segundo a concepção de linguagem como forma de interação, a gramática não deve mais ser o centro do ensino de língua materna, mas uma ferramenta abordada por meio das unidades básicas de ensino: leitura, oralidade e produção textual. Além de observar as discussões, também será analisado o material didático produzido por esses professores, o qual é uma tarefa, após algumas leituras de textos já selecionados pela Secretaria de Educação, para obtenção do certificado desse curso.

Palavras-chave: concepções de linguagem; práticas discursivas; formação de professores.

Introdução

Desde a década de 80, o ensino de Língua Portuguesa (doravante LP) tem sido objeto de pesquisa e discussão, no intuito de melhorar a eficiência do mesmo. Nesse sentido, a Lingüística e a Lingüística Aplicada dedicam parte dos seus estudos no que se refere ao domínio da escrita e da leitura, sobretudo.

Essa busca por uma mudança foi propiciada pela consensual observação, em vários estudos, de que o trabalho com a LP nas escolas dava (e ainda dá) ênfase ao conhecimento de regras gramaticais (teórico-normativas), em termos de leitura/produção de texto, e consiste, em parte, em uma série de tarefas que reduzem o leitor à condição de um simples decodificador de palavras e frases e o escritor a um reproduzidor de estruturas textuais. Em meados da década de 70 e início de 80 já se divulgava um novo caminho para o trabalho com a língua, dentro de uma concepção de linguagem interacionista. Nessa concepção, as regras gramaticais deixam de ser o foco do ensino, e abre-se espaço para o trabalho com oralidade, escrita e leitura, numa perspectiva dialógica.

Tendo em vista a necessidade de rever a prática na sala de aula, muitos caminhos são oferecidos aos professores em formação e em serviço. A fim de refletir sobre um desses caminhos, o artigo em tela focaliza a formação continuada dos professores através de um Grupo de Estudos, o qual tem como participantes professores do Ensino Médio da rede pública do Paraná. Os encontros do Grupo acontecem no ano de 2006. Pretende-se analisar a concepção de linguagem dos professores/participantes e, também, observar se os professores abordam, em sala de aula, as metodologias

propostas atualmente por estudiosos da área, artigos, livros, documentos oficiais (PCN, Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná, entre outros).

1. Fundamentação teórica

O artigo em questão introduz questões referentes ao ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa e à formação continuada de professores. À luz da lingüística aplicada, aborda a concepção de linguagem dos professores, a integração das unidades básicas de ensino de LP e, principalmente, o Grupo de Estudos como um dos caminhos para a reflexão, pesquisa e produção do professor em serviço, a fim de inserir em sua prática as diferentes teorias/metodologias.

1.1. Lingüística Aplicada

A Lingüística Aplicada contribui, e muito, na área de ensino/aprendizagem de línguas. Dessa forma, em relação à formação docente, é a Lingüística Aplicada (LA) que fornece subsídios ao professor para a aquisição/aprendizagem tanto de língua materna quanto estrangeira. É a LA que se ocupa do processo reflexivo relacionado às questões de linguagem, seu papel e sua construção social. Os pesquisadores da área de LA defendem visões com perspectivas modernas, que refletem a ciência do papel fundamental da linguagem na construção do contexto social, e dele decorrendo, como afirma Celani (2000, p. 25-26).

Nesse sentido, faz-se necessário utilizar os estudos em LA para a realização deste trabalho, visto que é por meio desta que os estudos mais recentes – em relação ao discurso textual – se fazem presentes.

No que se refere ao discurso textual, é a visão de Bakhtin que se destaca das demais linhas de pesquisa nesse estudo. Para Bakhtin, o objeto das ciências humanas é o discurso.

1.2. Concepções de linguagem

Conforme defende Geraldi (2004), em muitas discussões em relação ao ensino, preocupa-se com o como ensinar, o que ensinar, o quando, etc. No entanto, é necessário preocupar-se com o “para quê” ensinar o que ensinamos, conseqüentemente, “para quê” os alunos aprendem o que aprendem. E a resposta para essas perguntas “envolve tanto uma *concepção de linguagem* quanto uma postura relativa à educação. Uma e outra se fazem presentes na articulação metodológica.” (GERALDI, 2004, p. 41)

Antunes (2003, p. 39) também defende que “toda a atividade pedagógica de ensino do português tem subjacente, de forma explícita ou apenas intuitiva, *uma determinada concepção de língua*”.

É preciso conhecer as diferentes concepções de linguagem para poder ensinar LM. Somente após conhecer essas concepções é que se pode julgar com qual delas que o professor trabalha, e se esta é a mais adequada para ensinar a LM atualmente.

Basicamente, podem-se abordar três diferentes possibilidades para conceber a linguagem (Geraldi, 1997; Travaglia, 2002; Matêncio, 1994):

a) linguagem como expressão de pensamento: para esta concepção, presume-se que há regras a serem seguidas para a organização lógica do pensamento e da linguagem.

Segundo Travaglia (2002, p.21), são elas que constituem as normas gramaticais do falar e escrever “bem”, que aparecem consubstanciadas nos chamados estudos lingüísticos tradicionais que resultam no que se tem chamado de *gramática normativa* ou *tradicional*;

b) linguagem como instrumento de comunicação: para Saussure (1974), a linguagem funciona como instrumento de comunicação. A língua, para o lingüista, é um fato social porque pertence a todos os membros de uma comunidade, é exterior ao indivíduo, e esse não pode nem criá-la nem modificá-la. No ensino de Língua Portuguesa, essa nova concepção, baseada no estruturalismo, trouxe mudanças, mas não tão intensas. Partiu-se da premissa de que a aprendizagem de LM deveria ser realizada linear e descritivamente, visto que se acreditava na existência de um conteúdo a ser transmitido pelo professor, e não em um objeto de estudo a ser (re)construído por meio da interação professor-aluno, como reforça Matêncio (1994, p.79);

c) linguagem como forma ou processo de interação: nessa concepção, como define Travaglia (2002, p.23), a linguagem é lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores, em uma dada situação de comunicação e em um contexto sócio-histórico e ideológico. Essa teoria se pauta nas idéias de Bakhtin (1986), que introduz uma definição diferenciada de Saussure no que se refere à “língua”:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (BAKHTIN, 1986, p.123)

As concepções de linguagem como expressão do pensamento e como instrumento de comunicação não consideravam as determinações sócio-históricas da linguagem, conforme corrobora Perfeito (2006). Também não reconheciam a historicidade do sujeito, as ideologias presentes nas práticas discursivas, as relações sociais estabelecidas em determinados contextos. Esses fatores só passaram a ser considerados quando os estudos avançaram para a concepção de linguagem como processo de interação.

1.3. Ensino integrado: leitura, oralidade e escrita

É consenso entre estudiosos recentes sobre o processo de ensino/aprendizagem de LP a integração das unidades básicas: leitura, oralidade e escrita. Um conteúdo não pode estar separado do outro, à medida que aprender uma língua requer todas as habilidades.

Várias instituições públicas e particulares visam ao ensino separado das práticas discursivas: há um professor para dar aula de produção de texto, outro para ensinar literatura e, por fim, um que leciona a disciplina de “Língua Portuguesa”, esta entendida como gramática unicamente. Infelizmente, no Nível Superior, no curso de Letras, isso não é diferente – também há divisão dessas unidades – o que torna difícil para o formando – que em grande parte de sua aprendizagem teve essas “matérias” estanques, “departamentalizadas” – conseguir interligar essas três unidades, já que apenas juntas elas formam a disciplina de Língua Portuguesa.

Esse perfil profissional e disciplinar é uma conseqüência evidente da *pedagogia da fragmentação* (Kleiman & Moraes, 1999) que, em vez de favorecer a trans[inter]disciplinaridade, fragmenta as próprias disciplinas escolares em pequenos blocos monolíticos. Presenciamos, assim, no E.M., uma verdadeira fragmentação da fragmentação. (BUNZEN, 2006, p. 139-140)

Faz-se necessário mudar o enfoque das aulas de LP, Geraldi (1997, p. 135) defende “a produção de textos (orais e escritos) como ponto de partida (e ponto de chegada) de todo o processo de ensino/aprendizagem da língua”. Uma vez que o texto passa a ser o foco, devem-se considerar os diferentes gêneros discursivos presentes no cotidiano do aluno.

Na concepção de Bakhtin (1992), os gêneros discursivos são frutos da interação social dos participantes de uma determinada situação comunicativa. O que determina a escolha de um gênero, segundo Bakhtin (1992), é a especificidade da esfera de produção em que ocorre a comunicação verbal.

Nesse sentido, como destaca Bunzen (2006), ao trabalharmos com os gêneros como objetos de ensino, acreditamos em um ensino/aprendizagem de língua materna que permita ao aluno se apropriar de atividades de linguagem que “envolvam tanto capacidades lingüísticas ou lingüístico-discursivas, como capacidades propriamente discursivas, relacionadas à apreciação valorativa da situação comunicativa e como capacidades de ação em contexto” (ROJO, 2001, p. 39).

Através dos diferentes gêneros abordados em sala de aula, é possível trabalhar, de maneira integrada, as práticas discursivas – leitura, oralidade e produção textual, além da análise lingüística (que perpassa todas as práticas).

1.4. Formação de professores: um caminho

Aquilo que o docente ensina e o modo como ele o faz têm relação com a sua própria formação e experiências, Bolzan (2002, p.23) sustenta essa afirmação ao mencionar que “O que os docentes pensam sobre ensinar e aprender está relacionado às suas experiências e a sua formação profissional, o que exige que pensemos sobre quem ensina e quem aprende no processo de escolarização”.

Desse modo, deve-se analisar que, muitas vezes, o professor acaba sendo a vítima desse processo de transformação, e não o culpado. De um lado, as novas tendências, concepções; de outro, toda a sua bagagem adquirida no decorrer de sua formação, e, dentro dessa bagagem, a presença forte da ‘gramática tradicional’; à frente, o material didático adotado, que também traz o ensino que enfoca a gramática como ponto culminante para se aprender línguas; atrás, os “pais”, a “escola”, os “professores de outras disciplinas”, enfim, a sociedade em geral que exige do professor de LP que o filho saiba todas as regras e exceções de sua língua; e, no meio, encontra-se o professor, o qual questiona “o que fazer?” e, acima de tudo, “como fazer?”. Zozzoli (2002) salienta toda essa dificuldade que o professor de LP encontra:

(...) ao se deparar com questões gramaticais em sala de aula, o professor fica entre o discurso da Lingüística, que não julga a qualidade da produção textual do ponto de vista normativo, e a necessidade de não ignorar na formação desse aluno as normas da gramática prescritiva, porque isso faz parte da formação anterior dos sujeitos envolvidos, e, ao mesmo tempo, dos saberes exigidos pela sociedade considerada culta. (2002, p. 36)

Para verificar como os professores ministravam aulas de LP, Neves (1990) realizou uma pesquisa com 170 professores do Ensino Médio e constatou que 100% deles ensinam “gramática”, conforme ela menciona (2002, p.257). Através dessa pesquisa, pode-se observar que os professores buscam dar aulas de gramática “não-normativa”, pois verificam que essa gramática “não está servindo para nada”, no entanto, esses professores mantêm as aulas sistemáticas de gramática.

Ora, visto o resultado dessa análise, é correto afirmar que, desde há quase duas décadas, os docentes aceitam uma nova concepção para o ensino gramatical; eles chegaram à conclusão de que tal gramática – a qual visa apenas às regras e exceções da língua – “não está servindo para nada”. Não que este conceito gramatical não tenha nenhum valor, todavia, é necessário ampliar as perspectivas discursivas do aluno e a ele permitir aprender uma gramática em ‘uso’, podendo refletir sobre seu funcionamento em variados contextos. No entanto, torna-se claro que, apesar disso, muitos educadores continuam ensinando gramática de forma sistemática, como se essa fosse o tópico mais relevante no processo de ensino/aprendizagem de LP.

Visto a dificuldade que o professor se encontra, acredita ser necessário oferecer-lhe uma formação contínua, no intuito do docente conhecer as novas concepções de ensino/aprendizagem e aplicá-las em sala de aula, a fim de obter melhores resultados em relação ao ensino de LP. Para colaborar com a formação do professor em serviço, alguns caminhos são apresentados, entre eles, no Paraná, há o Grupo de Estudos para professores do Ensino Fundamental e Médio da rede pública. O Grupo tem o intuito de oportunizar encontros que levem os professores a ler, discutir, trocar experiências e produzir material didático – grupos do Ensino Médio.

A prática do professor também deve ser um mecanismo para o trabalho com a formação contínua, ela propicia a troca de experiências entre professores. Aparício (2001) postula que

(...) devemos admitir que as discussões relativas ao processo de formação do professor devem partir de uma reflexão sobre a prática em sala de aula, e não apenas de atualização teórica como elemento condicionador suficiente da transformação almejada. (2001, p. 182)

2. Análise dos dados

Durante o ano de 2006, acompanha-se um Grupo de Estudos de professores da rede pública de ensino do Paraná, na cidade de Curitiba, do qual participam oito professores de Ensino Médio de diferentes escolas. Destaca-se que esse Grupo de Estudos acontece em todo o Estado do Paraná, para todas as disciplinas do Ensino Fundamental e Médio, é um trabalho de formação continuada; em Língua Portuguesa, há leituras de textos que abordam a concepção de linguagem, as práticas discursivas – oralidade, leitura e escrita –, o dialogismo, etc., os textos visam a uma concepção de ensino sócio-interacionista, baseiam-se nas teorias de Bakhtin. Também há um momento de produção coletiva nesse Grupo de Estudo, de um material didático, intitulado *Folhas*. Os encontros acontecem mensalmente, durante 7 meses (abril-junho e agosto-novembro), cada encontro tem a duração de quatro horas.

Esse acompanhamento tem o intuito de verificar a concepção de linguagem do professor, questões referentes ao ensino de gramática, o processo de formação continuada diante às novas propostas de ensino/aprendizagem de língua materna. Para coleta de dados foi utilizado um questionário (com 10 perguntas), gravações e análise

do material produzido pelos docentes participantes. No entanto, será feito um recorte, focalizando, nesse momento, somente algumas análises referentes ao questionário e ao *Folhas*.

2.1. Grupo de estudos: reflexão dos professores/participantes

Uma vez que se acredita que tanto professores em formação quanto professores formados trazem anseios, crenças, concepções sobre ensinar e aprender, nesse momento, focaliza-se professores já formados e participantes de uma formação continuada. Para iniciar, indagou-se o porquê participar de um Grupo de Estudo e o que os docentes esperam alcançar. As respostas centraram-se na busca de atualização, aperfeiçoamento, contato com novas teorias e, também, pontuar para subir o nível do salário (visto que o professor do Estado ganha pontos através dos cursos que ele participa para elevação do salário).

Uma das questões refletiu sobre qual a concepção de linguagem que o professor acredita ser a mais produtiva para se ensinar a LP. A maioria, 71%, assinalou ser a linguagem como processo de interação. Todavia, apenas 42% justificaram: “*Quando há interação, o aperfeiçoamento é melhor*”; “*Permite ao aluno um contato maior com a língua através da interação, e isso colabora para um melhor desempenho discursivo*”; “*Ensino Médio – busca-se a interação como base para o uso da língua*”.

Observa-se que as justificativas não se aprofundam ao que se refere à interação. Ainda sobre essa questão, 14% não a responderam; 14% optaram pelas três alternativas: Linguagem como expressão de pensamento; como instrumento de comunicação e como processo de interação, justificando que: “*Os três têm grande importância, pois é preciso nos expressar para comunicarmos e interagirmos*”.

Essa justificativa não argumentou o suficiente para esclarecer o porquê essas concepções são relevantes, demonstrou incompreensão a respeito das concepções de linguagem.

Ressaltam-se, aqui, as palavras de Antunes a respeito da relevância da concepção de linguagem que consciente ou inconscientemente o professor traz consigo:

Desde a definição dos objetivos, passando pela seleção dos objetos de estudo, até a escolha dos procedimentos mais corriqueiros e específicos, em tudo está presente uma determinada concepção de língua, de suas funções, de seus processos de aquisição, de uso e de aprendizagem. (2003, p.39)

Também foi questionado qual era o ponto fundamental a ser repensado e mudado no ensino de Língua Portuguesa. Para essa questão, algumas respostas foram elencadas: “*Preparando o profissional, para que haja avanço sério dentro das escolas, inclusive nas universalidades*”; “*Desenvolvimento teórico, interdisciplinar, contemporâneo para que o aluno interaja na concepção sócio-interacionista*”; “*Capacitação dos professores*”; “*Privilegiar, realmente, o texto literário*”; “*Interagir gramática, textos literários*”.

Analisa-se que há uma tentativa de incorporar o discurso interacionista na sala de aula por parte de alguns professores; outros destacam a necessidade de capacitar os professores, visto que poucos vivenciaram, na prática, a concepção de linguagem como processo de interação; também há os que defendem a presença do texto literário. São visões relevantes, uma vez que não estão veiculadas ao ensino tradicional, enfocando, unicamente, o ensino de gramática.

Muitas vezes o professor defende um ponto de vista, entretanto, não o aplica em sala de aula. Nesse sentido, questionou-se como o professor aborda o ensino de Língua Portuguesa: “*Hoje, observo uma vontade muito grande em mudar as concepções para nossa realidade*”; “*Texto, leitura, interpretação, entendimento e relacionamento com o outro*”; “*Estudo de texto aliado ao estudo da gramática, com ênfase em interpretação de texto*”; “*A importância da leitura literária para formação, construção, reconstrução do ser*”; “*A importância da leitura e escrita*”; “*Enfatizo o trabalho através do gênero textual, abordando a leitura, oralidade, escrita e análise lingüística. Mas, algumas vezes, percebo que uso o texto como pretexto para ensinar um conteúdo gramatical*”.

Mudar a prática em sala de aula não é tarefa fácil, muitos professores têm refletido sobre as metodologias adotadas, e já reconhecem a necessidade de mudá-la. Contudo, conforme postula Mendonça:

Percebe-se a instalação de um certo conflito de identidades docentes: a assumida publicamente, como o professor que trabalha “tudo a partir do texto”, com a “gramática contextualizada”, mesmo que eventualmente não saiba muito bem por que nem como; e a praticada nas salas de aula, como o professor que mescla diferentes objetos de ensino (...) a várias abordagens metodológicas (...). (2006, p. 221)

Para finalizar, destacam-se mais duas questões. Uma delas refere-se à concepção de ensino gramatical que o professor de Ensino Médio tem. A maior parte, 42%, julga ter uma concepção contextualizada, construtivista/interacionista; 28% responderam que a gramática deve ser um suporte, uma ferramenta, e não o centro do ensino – nessa resposta também há indícios de uma concepção de gramática de uso, reflexiva; uma minoria, 14%, defendeu que “a gramática é de uma importância, apesar de ser desprezada na linguagem coloquial” – o que evidencia uma concepção de gramática tradicional.

É importante destacar que a discussão sobre o ensino de gramática na escola tem estado muito presente nos cursos de formação de professores, e, de acordo com Mendonça (2006, p.221), “poucos professores admitem que ensinem gramática à maneira tradicional”, devido a esses discursos acadêmicos.

A última questão reflete também sobre a dificuldade de trabalhar com a gramática em um ensino integrado à leitura e à produção, visto que as novas teorias a respeito de ensino/aprendizagem de LP defendem que o ensino gramatical deve ser integrado às práticas discursivas. No entanto, em algumas situações, o texto é usado apenas como pretexto para se ensinar gramática. A maioria, 42%, afirmou não ter dificuldade; 14% disseram que a falta de material didático que contemple essa proposta dificulta; 14% argumentaram trabalhar com o livro do Faraco, e suas propostas se voltam para a gramática no texto; 14% destacaram que além da falta de material didático que trabalhe com essa visão, a formação docente, em várias instituições, não forma para essa concepção de ensino; 14% não responderam a essa questão.

Apesar da maioria dizer que não tem dificuldades em trabalhar a partir das práticas discursivas, alguns, durante conversas e discussões sobre os textos propostos para leitura, mencionaram:

“*Não fomos preparados para as leituras de Bakhtin, por isso temos dificuldades.*” (professor 1).

“*Formei em 73, tenho muita dificuldade, sou da época tradicionalista.*” (professor 4)

Referente à concepção de linguagem, grande parte defendeu seguir a concepção de linguagem como processo de interação. Entretanto, durante as conversas sobre

alguns textos, nos momentos em que os professores relatam experiências de sala de aula, essa concepção de linguagem pouco aparece, há um relato maior de experiências de ensino de gramática. Já outros buscam inserir essa concepção em sala de aula, apesar das dificuldades que encontram. Contudo, todos os professores acreditam ser necessário mudar o modo de se ensinar Língua Portuguesa:

“Se eu vou ensinar Língua Portuguesa como eu aprendi, ele (aluno) não vai se interar, se envolver.” (professor 1)

“Não temos uma sala de alunos apaixonados por Língua Portuguesa.” (professor 5)

2.2. Folhas: material didático produzido pelos professores do Grupo de Estudos

No decorrer do curso, os professores/participantes precisam produzir dois *Folhas* – material didático escrito para os alunos, sobre um assunto/tema da disciplina. O Projeto *Folhas* abrange todas as disciplinas do Ensino Fundamental e Médio, ele acontece desde 2004, estando no terceiro ano de realização.

Esse material apresenta algumas especificidades, como: inicia-se com um **problema mobilizador**, que deve levar o aluno a buscar respostas, mas essas não podem ser prontas, o aluno precisa refletir sobre a questão. Depois há um **desenvolvimento teórico** com uma linguagem direta ao aluno e com aspectos contemporâneos do conteúdo tratado; o desenvolvimento deve considerar as orientações das Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa da Secretaria de Estado da Educação do Paraná¹, a qual defende um ensino voltado para o texto, tendo como base as práticas discursivas (oralidade, leitura e escrita). Algo diferente é o **desenvolvimento interdisciplinar** (que precisa contemplar duas outras disciplinas). As **propostas de atividades** podem aparecer no decorrer de todo material. O *Folhas* não precisa ser escrito, necessariamente, nessa ordem, mas precisa abordar todos esses aspectos.

Os participantes do Grupo ainda não finalizaram os *Folhas*, pois eles podem ser entregues até o final de dezembro. Um dos textos está quase pronto, e o outro iniciou-se no encontro de outubro. Esse artigo faz um recorte desse material, devido ao espaço, e analisa as atividades elaboradas pelos professores do primeiro *Folhas*, visto que o segundo está em fase inicial.

O material enfocou a literatura, destacando o tema “Mulheres”. Os participantes pesquisaram as mulheres na literatura, música, arte, televisão, cotidiano. Através desse tema, algumas leituras e atividades foram inseridas.

Inicia-se a análise pelo problema elaborado:

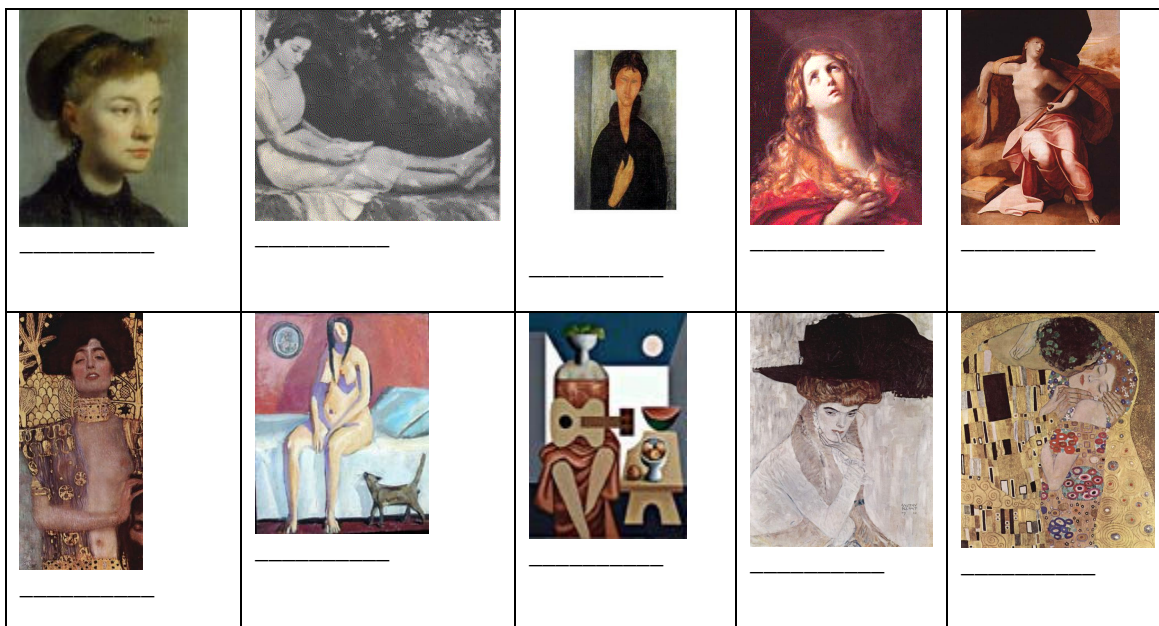
Problema

Os nomes são a marca individual das pessoas, muitas vezes ele reflete a personalidade de quem o possui.

Você seria capaz de relacionar os seguintes nomes as figuras abaixo?

Capitu – Madalena – Luzia

¹ As Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná foram elaboradas junto aos professores do Ensino Fundamental e Médio e técnicos pedagógicos da SEED-PR, o processo de elaboração iniciou em 2003 e está sendo finalizado em 2006. As Diretrizes estão disponíveis no site www.diadiaeducacao.pr.gov.br



Agora seria interessante analisarmos o porquê de tais relações:

- A. Quais relações foram feitas entre os nomes e as imagens?
- B. Algum nome ficou repetido? Por quê?
- C. Você ficou em dúvida em relacionar algum dos nomes às personagens? Por quê?

No final do século XIX, houve muitas mudanças políticas e sociais. Este momento marcou transformações relevantes no que diz respeito ao papel da mulher na sociedade.

Nesse Folhas, discutiremos o papel da mulher em diferentes épocas. Para iniciar, selecionamos alguns perfis de mulheres que se destacaram na nossa Literatura. (...)

O problema focaliza personagens da literatura, por isso, no decorrer do material, há instruções para os alunos lerem os livros que apresentam as personagens Luzia, Madalena e Capitu, dos respectivos livros: Luzia Homem (de Domingos Olímpio), São Bernardo (de Graciliano Ramos) e Dom Casmurro (de Machado de Assis). A leitura da imagem é uma prática importante e que precisa se fazer mais presente na sala de aula. Para associar o nome às imagens, é preciso fazer uma leitura profunda, inserir conhecimentos já adquiridos, compartilhar as expectativas e idéias em relação à questão. Além dos alunos concluírem a resposta, o professor pode verificar junto aos estudantes cada imagem: o que elas expressam, quem as pintou, quando, o contexto histórico da época. Referente à linguagem, também é possível analisar a importância do nome, e, se for de interesse, abordar a classe dos substantivos, a sua função, a sua relevância nesse problema, etc.

Para relacionar essas mulheres com a atualidade, foram escolhidas duas músicas: Maria, Maria – Milton Nascimento, Fernando Brant – e Garota de Ipanema – Vinícius de Moraes, Tom Jobim. Após trechos dessas músicas, foram inseridas as seguintes questões:

1. As letras das músicas acima estão relacionadas a dois perfis de mulheres das obras em questão. Identifique-as e justifique.
2. Entretanto, ficou faltando uma personagem, qual? Pesquise uma música que poderia ser comparada a esta mulher. Transcreva a letra no espaço em branco.
3. Qual a mensagem deixada em cada canção?

4. É possível, nos dias de hoje, encontrarmos mulheres com personalidades semelhantes das três personagens? Qual desses perfis se destaca em nossa atualidade?
5. O grande músico Vinícius de Moraes soube cantar em verso e prosa a beleza da mulher. Em *Garota de Ipanema*, deixou claro o encanto que sentiu ao ver uma graciosa moça a caminhar nas calçadas de Ipanema. Como a beleza feminina é vista hoje? Quais estereótipos temos de mulher?
6. Faça um levantamento das mulheres brasileiras que fizeram história no nosso país. Relate, em seu caderno, o porquê ela foi (ou é) importante, em que ela se destacou, qual o seu perfil, entre outros pontos que achar interessante.

As questões propiciam um aprofundamento na leitura e discussão do tema proposto. Algo interessante seria trabalhar com o gênero Paródia, ao invés do aluno buscar uma letra de música pronta, poderia, em grupos, produzir uma paródia segundo critérios de produção estabelecidos em sala.

Sobre os estereótipos de mulher, uma entre várias possibilidades é propor aos alunos uma pesquisa quantitativa, e solicitar que os resultados sejam apresentados através de gráficos (esse é outro gênero que pode ser mais aprofundado).

Nesse questionário, faltou inserir questões referentes à análise lingüística e também explorar a proposta de produção do relato (questão 6). Destaca-se que o *Folhas* é um material que permite ao professor fazer recortes, inserções de atividades, relacioná-lo com outras fontes/temas/conteúdos, ou seja, não é um material acabado, para ser seguido linearmente. Cada professor é um co-autor, essa é uma das intenções do projeto: produção colaborativa.

As outras disciplinas abordadas foram Arte e História. Depois dessas atividades, apresentou-se um texto que aborda a mulher na sociedade, e, a partir daí, fez-se uma relação com a disciplina de História. Em seguida, propôs-se a seguinte atividade:

- 1) Busque reportagens, notícias, propagandas que relatem ou apresentem a mulher de hoje. Também pode discutir sobre mulheres retratadas na telenovela, filmes, nos livros literários atuais, entre outras fontes que achar relevante.
- 2) Apresente o seu texto, artigo, propaganda aos colegas da sala. Em grupos, discutam sobre a visão de mulher presente no material que você trouxe.

Essas atividades permitem que o aluno pesquise diferentes fontes e, principalmente, o trabalho com a oralidade. A discussão pode ser aprofundada, para isso, será necessária a presença do professor.

O trabalho com a língua, o estudo dos textos e as suas relações precisam ser mais explorados. Não são inseridos os conceitos de gêneros textuais, e seria interessante elaborar uma proposta de produção textual, para o professor, posteriormente, trabalhar com o texto do aluno.

O tema é abordado de uma forma interativa, desperta o interesse dos aprendizes, as questões são válidas, buscam a reflexão, mas ainda é necessário ter mais atividades que contemplem as unidades básicas do discurso: oralidade, leitura e escrita.

Deve-se destacar que esse *Folhas* teve muitas alterações; a princípio, ele seguia o estilo de alguns livros didáticos, com resumos das obras e características das escolas literárias. Depois, os autores perceberam que a intenção era elaborar um material diferenciado, que comungasse com os textos lidos e discutidos, desse modo, houve reformulações no material. A partir da comparação entre a proposta inicial e a final, é possível perceber uma mudança no foco do material, as leituras dos textos teóricos também colaboraram para a reflexão na hora das reformulações. Houve um avanço em relação à metodologia utilizada para produção desse *Folhas*, apesar da necessidade de

se aprofundar em alguns pontos, pois os professores chegaram à conclusão que é necessário permitir ao aluno uma experiência com a leitura, e não apenas elencar as escolas literárias, conforme defende Pinheiro (2006, p. 112) “Não se trata de negar a história da literatura, antes, diria, de valorizá-la, mas não privilegiando um método que força a memorização e não a experiência real de leitura dos textos”.

Considerações Finais

O Grupo de Estudos é um meio importante para o professor estar em contínua formação, uma vez que possibilita leitura e discussão de artigos, livros que contemplam o ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa/Literatura. Além das leituras, a troca de experiência entre professores é um fator relevante. A produção do *Folhas* também colabora para uma reflexão da prática em sala de aula.

Seria necessário rever o tempo em que o Grupo acontece, pois, de acordo com os docentes/participantes, a produtividade seria maior caso o intervalo de tempo entre os encontros fossem menor, ou seja, talvez o Grupo pudesse ocorrer em um semestre com encontros quinzenais ou semanais.

Em relação à concepção de linguagem, sugere-se que sejam selecionados, para leitura, textos que abordem as diferentes concepções e, preferencialmente, que exemplifiquem a visão de ensino a partir de cada uma, para maior entendimento desses conceitos. Também seria de fundamental importância levar para o Grupo a discussão das Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa/Literatura, um dos encontros poderia ser voltado para a leitura desse documento, isso talvez facilitasse a produção do material, além de colaborar para uma possível mudança na abordagem do ensino/aprendizagem de LP em sala de aula.

Conforme já defendido, não é tarefa fácil mudar conceitos, concepções, crenças. Segundo Mendonça (2006), muitos professores tentam conciliar as novas propostas teórico-metodológicas a formas conhecidas de ensinar.

Isso se explica porque não é possível, para o professor, desvencilhar-se da sua própria identidade profissional, o que seria quase negar a si mesmo, de uma hora para outra (...). Nesse sentido, atravessamos um momento especial, em que convivem “velhas” e “novas” práticas no espaço da aula de gramática, por vezes, conflituosas. (MENDONÇA, 2006, p. 201)

Dessa forma, acredita-se que os projetos de formação continuada são de extrema importância para os professores, uma vez que permite a reflexão das “velhas” e das “novas” práticas, para obter um melhor resultado no ensino/aprendizagem de LP.

Referências bibliográficas

- ANTUNES, I. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- APARÍCIO, A. S. M. As ações didático-discursivas do professor para a construção e manutenção dos tópicos de gramática. In: KLEIMAN, A. (org.). **A formação do professor: perspectivas da lingüística aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

- BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da linguagem**. Tradução por M. Lahud e Y. F. Vieira. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 1986.
- _____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BOLZAN, D. P. V. **Formação de professores: compartilhando e construindo conhecimentos**. Porto Alegre: Mediação, 2002.
- BUNZEN, C. Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio. In: **Português no ensino médio e formação do professor**. BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (orgs.). São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- CELANI, M. A. A relevância da Lingüística Aplicada na formulação de uma política educacional brasileira. In: **Aspectos da Lingüística Aplicada: estudos em homenagem ao Professor Hilário Inácio Bohn**. Florianópolis: Insular, 2000, p. 17-32.
- GERALDI, J. W. **Portos de Passagem**. 4. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- _____. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2004.
- MATÊNCIO, M. L. **Leitura, produção de texto e a escola: reflexões sobre o processo de letramento**. Campinas: Mercado de Letras. Editora Autores Associados, 1994.
- MENDONÇA, M. Análise Lingüística no Ensino Médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- NEVES, M. H. M. **A gramática: história, teoria e análise**. São Paulo: UNESP, 2002.
- PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa do Ensino Médio**. Curitiba: SEED - EM, 2006.
- PERFEITO, A. M. Concepções de linguagem, teorias subjacentes e ensino de língua portuguesa. In: **Concepções de linguagem e ensino de língua portuguesa (Formação de professores EAD 18)**. v.1. ed.1. Maringá: EDUEM, 2006, p 27-79.
- PINHEIRO, H. Reflexões sobre o livro didático de literatura. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- ROJO, R. H. R. A concepção de leitor e produtor de textos nos PCNs: ‘Ler é melhor que estudar’. In: FREITAS, M. T.; COSTA, S. R. (orgs.). **Leitura e escrita na formação de professores**. São Paulo: Musa/UFJF/INEP-COMPED, 2001.
- SAUSSURE, F. **Curso de lingüística geral**. Trad. A. Chelini, J. P. Paes e I. Blikstein. São Paulo: Cultrix, 1974.
- TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- ZOZZOLI, R.M.D. Atividades de reflexão gramatical na sala de aula e autonomia relativa do sujeito. In: LEFFA, V. J. (org.). **A interação na aprendizagem das línguas**. Pelotas: EDUCAT, 2003.