

O ENSINO DE CONCEITOS NA LÍNGUA PORTUGUESA: UMA EXPERIÊNCIA COM PROFESSORES DO II CICLO.

QUEIROZ, Gilves Furtado de (CEFAPRO)¹

Comunicação oral

Didática, Práticas de Ensino e Estágio

Resumo: Este artigo tem como objetivo apresentar os resultados preliminares de uma pesquisa sobre a apropriação de alguns conceitos, com destaque para a mediação didática realizada pela professora formadora, durante a realização de um curso de formação continuada para professoras pedagogas que atuam no II Ciclo, nas escolas da rede pública, em Barra do Garças/MT. O problema da pesquisa consistia em: A teoria histórico-cultural pode contribuir para que os professores pedagogos se apropriem, de forma teórica, dos conceitos de Texto, Gêneros Textuais e Gêneros do Discurso? O Objetivo geral era compreender se a teoria histórico-cultural contribui para que os professores pedagogos que atuam no II ciclo do ensino fundamental se apropriem, de forma teórica, dos conceitos de Texto, Gêneros Textuais e Gêneros do Discurso. E os objetivos específicos se delinearão como: investigar os conhecimentos dos professores em relação aos conceitos de Língua, Texto, Gêneros Textuais e Gêneros do Discurso; acompanhar o processo de apropriação dos conceitos pelos professores, de acordo com a organização didática estabelecida; avaliar a construção dos conceitos pelos professores. Fez-se uso da metodologia qualitativa e de diferentes procedimentos, tais como: a observação (por meio de descrição e reflexão), a entrevista semiestruturada e a análise da produção dos participantes que permitiram avaliar a organização do ensino e a apropriação dos conceitos por parte das pedagogas. A organização do ensino foi norteadora pela abordagem histórico-cultural, de Vygotsky e a teoria do ensino desenvolvimental, de Davídov. Os resultados mostram a importância da organização didática para a construção de conceitos.

Palavras-chave: Conceitos. Organização didática. Mediação.

1 Introdução

Este artigo tem como objetivo apresentar os resultados preliminares de uma pesquisa sobre a apropriação dos conceitos de Texto, Gêneros Textuais, Gêneros do Discurso, com destaque para a mediação didática realizada pela professora formadora, durante a realização de um curso de formação continuada para as professoras pedagogas que atuam no II Ciclo do ensino fundamental da rede pública de Barra do Garças - MT.

¹ Especialista em Literatura Infanto-juvenil pela Universidade Federal de Mato Grosso e professora formadora no Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica – CEFAPRO/MT.
e-mail: gilfmartins@bol.com.br

Nos últimos doze anos, atuamos como professora formadora de Língua Portuguesa, no Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica - CEFAPRO - de Barra do Garças/MT, que tem a função trabalhar na formação continuada dos professores, da rede pública, em exercício. Nossas ações pautavam-se em uma perspectiva de formação empírica, na qual os professores, por meio de oficinas de língua portuguesa, realizavam formações e, depois, reproduziam-nas para seus alunos, de forma também empírica. Essa prática começou a ser modificada, quando passamos a participar de alguns estudos, dentre eles: *Abordagem histórico-cultural de Vygotsky e as contribuições para a educação e Língua e gramática*: desafios e possibilidades de ensino, em parceria com a Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT - Campus do Araguaia – ambos cadastrados junto ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPQ.

A partir desses estudos, surgiu a ideia de realizar uma formação para professores pedagogos, pois ouvíamos dos professores dos professores de Língua Portuguesa e de pedagogos, em diferentes momentos – no projeto Sala de Educador², nos encontros de Formação Continuada, na visitas às escolas, entre outros – perguntas tais como: “Quais gêneros devo trabalhar no Ensino Fundamental?”; “Por que algumas pessoas dizem ‘gênero discursivo’ e outras ‘gênero textual’? Qual é a diferença?”; “Que tipo de texto é a notícia?” E, ainda, a declarativa equivocada “Eu sempre trabalho com o *gênero* narração”. Além desses questionamentos, temos ouvido frequentemente, dos professores que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental, que os alunos que recebem apresentam dificuldades ao produzir um texto de forma adequada e, linguisticamente, satisfatória.

Diante desses questionamentos dos professores, começamos a nos perguntar: Os professores têm clareza dos conceitos essenciais para o ensino da língua materna? Como o professor trabalha a leitura, a análise linguística e a produção textual? Como trabalhar com o professor para que ensine por meio de conceitos teóricos e não por meio de definições empíricas? Como fazer para motivar o professor a se apropriar desses conceitos?

Tais questões foram importantes para definirmos o problema da pesquisa que consistia em: A teoria histórico-cultural, mais especificamente o ensino desenvolvimental pode contribuir, na formação continuada, para que os professores que atuam no II Ciclo do ensino fundamental da rede pública de Barra do Garças se apropriem dos conceitos de Texto, Gêneros Textuais e Gêneros do Discurso?

² O Projeto Sala de Educador, implementado pelo CEFAPRO, tem por principal objetivo fortalecer a escola como *lócus* de formação continuada, por meio da organização de grupos de estudos que priorizem o comprometimento do coletivo da escola com a melhoria da qualidade social da educação.

O objetivo geral visou compreender se a teoria histórico-cultural e o ensino desenvolvimental podem contribuir para que os professores pedagogos que atuam no II ciclo do ensino fundamental se apropriem dos conceitos de Texto, Gêneros Textuais e Gêneros do Discurso. Já os objetivos específicos foram: investigar os conhecimentos dos professores em relação aos conceitos de Língua, Texto, Gêneros Textuais e Gêneros do Discurso; acompanhar o processo de apropriação dos conceitos pelos professores; avaliar a construção dos conceitos pelos professores e refletir sobre a mediação e a organização didática realizada pela professora formadora.

Para desenvolver o ensino de conceitos, buscamos fundamentos nos princípios da teoria histórico-cultural e na teoria do ensino desenvolvimental, de Davídov, por entendermos que esses referenciais permitem modificar uma prática de ensino empírico, que se limita ao dado aparente, para uma prática que impele a uma maior compreensão das transformações, dos movimentos, da totalidade, das contradições, das variáveis próprias da formação dos conceitos científicos, imprescindíveis à formação do pensamento teórico.

A Metodologia utilizada foi a qualitativa, que, segundo Lüdke e André (1986), se caracteriza por possibilitar um contato direto do pesquisador com o objeto que está sendo pesquisado, ou seja, a forma melhor de verificar as ocorrências de um fenômeno é pela experiência direta; permite, ainda, uma descrição minuciosa das pessoas, dos acontecimentos, das situações e dos materiais obtidos. Nesse sentido, utilizamos a observação e a entrevista semi-estruturada.

A observação proporciona uma ampla variedade de descobertas, de percepções, de representações, de sentimentos, de aprendizagens a respeito dos objetos de investigação. Isso requer, do pesquisador, um rigor metodológico para poder ver e registrar o máximo de ocorrências que interessam ao seu estudo. De acordo com Ludke e André, “[...] a observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado. “a experiência direta é, sem dúvida, o melhor teste de verificação de ocorrência de um determinado fenômeno”. (LUDKE E ANDRÉ, 1986, p. 26).

Triviños afirma que a entrevista semi-estruturada “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]” além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações (TRIVIÑOS, 1987, p. 152).

Desse modo, entrevistador e entrevistado compartilham momentos de interação, que permitem ao primeiro uma melhor compreensão dos significados, dos valores e das opiniões a respeito de situações e vivências pessoais do segundo.

Essa metodologia possibilitou fazer uso de dois procedimentos: 1. da observação, que foi imprescindível para a análise da ação mental de construção dos conceitos pelas professoras. Para essa análise, também, utilizamos as produções textuais escritas, coletivas e individuais, nas quais percebemos os movimentos de avanço, equívocos, confusão e tentativa de acerto por levantamento de hipóteses na apropriação dos conceitos; 2. da entrevista semi-estruturada que possibilitou: a) conhecer o perfil das professoras: o tempo de profissão de cinco participantes variava de um a oito anos e das outras seis, de treze a vinte e dois anos; em relação ao sentimento pela profissão, todas manifestaram gostar do que fazem e demonstraram interesse em continuar aprendendo para melhorar o seu desempenho no processo de ensino e aprendizagem; e, ainda, veem o ensino da língua portuguesa como desafiador, essencial para a formação do sujeito e fundamental para a aprendizagem, em todas as áreas de conhecimento; b) desvelar algumas crenças relacionadas aos conceitos estudados e permitir uma melhor compreensão dos significados, dos valores e das opiniões a respeito de situações e vivências da prática docente, em relação ao ensino da língua portuguesa.

A formação foi realizada nas dependências do CEFAPRO, de março a maio de 2013, com um grupo de 11 professoras que se fizeram presentes do começo ao fim do curso, e o planejamento dessa formação foi elaborado em três unidades, uma para cada conceito, sendo destinados para o desenvolvimento dos estudos 45h e 30min presenciais e 09h e 30min a distância, para fins de leitura e atividades de escrita individual. O total de encontros foi 13, com a duração de 03h e 30min cada um.

Ao organizar o ensino, dentro do método dialético, foram pensadas seis ações para a apropriação e reprodução de cada conceito, conforme proposto por Davídov, partindo do geral para o particular, do coletivo para o individual e do abstrato para o concreto, ou seja, do conhecimento empírico para o pensamento teórico.

Contamos com a colaboração de uma acadêmica de Letras (G.N.), que também faz parte do grupo de pesquisa *Língua e gramática: desafios e possibilidades de ensino*, para anotar ou filmar as falas das pesquisadas, uma vez que seria muito difícil a uma única pessoa desempenhar todas essas ações.

2 Fundamentação teórica

Durante nossa vida escolar, a concepção de linguagem que tínhamos era a de que os estudos gramaticais seriam aqueles que desenvolveriam a técnica de falar e escrever bem. E foi com essa concepção que a maioria de nós nos constituímos professores, sem termos consciência de que a postura educacional do professor está intimamente ligada a sua concepção de linguagem. Geraldi (1984) propõe, basicamente, três modos de conceber a linguagem: como expressão do pensamento, como instrumento de comunicação e como forma de interação. Essas três concepções correspondem às três correntes dos estudos linguísticos: a gramática tradicional; o estruturalismo e o transformacionalismo; a linguística da enunciação.

Até o final da década de 60, o conceito de linguagem definia-se como *expressão do pensamento*. Usar a língua portuguesa era o mesmo que pensar, e pensar certo seria utilizar a linguagem de modo correto, seguir regras universais (divisão, classificação e organização), o que correspondia à nossa concepção inicial.

A partir de 1969, a linguagem é vista como *instrumento de comunicação*, um código que possibilita transmitir uma mensagem ao receptor, ou seja, um sistema de signos, de caráter social, homogêneo, abstrato, internalizado na mente do falante. A língua é incorporada pelo falante, que a utiliza em situações reais e diversificadas de uso. Nessa ótica, a linguagem é entendida como código e o estudo da língua ainda tende ao ensino gramatical, atividades de seguir modelo, de múltipla escolha e/ou de completar lacunas, embora a leitura e a produção textual comecem a ganhar maior relevância na escola, ao lado dos elementos da teoria da comunicação.

Apenas na década de 80 os estudos linguísticos, no Brasil, tendem a caminhar para a linguística da enunciação, ou seja, a linguagem é entendida como *uma forma de interação*. Nessa concepção, com a qual nos identificamos, hoje, o papel da escola é trabalhar com a língua oral e escrita, em uso, oportunizando ao estudante conhecer e produzir unidades linguísticas significativas, numa determinada situação de interação social. Diante disso, a concepção de repassar e reproduzir conhecimentos, de forma mecânica, não cabe mais.

Conceber a linguagem como forma de interação significa entendê-la como um trabalho coletivo, portanto em sua natureza sócio-histórica. Nesse sentido, a língua deixa de ser apenas um conjunto de signos ou de frases gramaticais, mas define-se como

Um fenômeno social, como uma prática de atuação interativa, dependente da cultura de seus usuários, no sentido mais amplo da palavra. Assim, a língua assume um caráter político, um caráter histórico e sociocultural, que ultrapassa em muito o conjunto de suas determinações internas, ainda que consistentes e sistemáticas. (ANTUNES, 2009, P.21)

Assim, a língua é vista como interação e só se manifesta num conjunto de diferentes discursos. Para Bakhtin (2003), os *modos de dizer* de cada indivíduo são realizados a partir das possibilidades oferecidas pela língua e só podem se concretizar por meio dos *gêneros do discurso*.

Segundo os PCNs (BRASIL, 1998), os gêneros do discurso tornam-se *objeto de ensino*, uma vez que se concretizam nos textos - *unidades de ensino* - que circulam na sociedade. Nessa linha de pensamento, a pesquisa se desenvolveu sob os pressupostos teóricos de Bakhtin (2003), Rojo (2000), Antunes (2009), Marcuschi (2008), Geraldi (1984) e outros que concebem a linguagem como forma de interação.

Entendemos que, além do domínio da gramática, que era exigido antes, o professor de hoje precisa desenvolver conceitos. O conceito é o elemento estrutural do pensamento. Porém, para muitas professoras de língua materna os conceitos básicos, como Texto, Gêneros Textuais e Gêneros do Discurso estão aquém dos seus conhecimentos de língua. É recente e complexo para muitos professores realizar o trabalho de análise da língua em seu funcionamento, uma vez que, por muito tempo a escola privilegiou o ensino da gramática descontextualizada em detrimento do ensino da língua em uso.

Selecionamos, para a formação, os conceitos de Texto, Gêneros Textuais e Gêneros do Discurso, por entendermos que são basilares no ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa. Nesse sentido, Petroni, referindo-se ao professor, diz: “Para o ensino da leitura e da escrita, são condições essenciais a esse profissional, além do conhecimento gramatical, o domínio de, pelo menos, noções como texto, discurso, gêneros discursivos, e da concepção de língua(gem) como interação” (PETRONI, 2011, p.32).

Pensar em contribuir para o desenvolvimento da consciência e do pensamento teórico dos professores, a fim de desenvolver conceitos, implica trabalhar com a reflexão, a análise e o planejamento. E, nesse processo de apropriação dos conceitos linguísticos, cabe estudar os processos e mecanismos de construção textual que dão significado ao texto, realizando análise da língua, na sua totalidade e contradições.

Aliado a isso, o ensino da língua materna, bem como o de outras disciplinas, tem priorizado o que Davídov (1988) pontua como um ensino empírico, o que dificilmente

contribui para desenvolver o pensamento teórico. Tal compreensão nos remete aos estudos de Vygotsky quando diz que:

O método tradicional [...] lida com o produto acabado da formação de conceitos, negligenciando a dinâmica e o desenvolvimento do processo em si. Ao invés de trazer à tona, por investigação o pensamento da criança, esse método frequentemente suscita uma mera reprodução do conhecimento verbal, de definições já prontas, fornecidas a partir do exterior. (VYGOTSKY, 1993, p. 65)

A impressão inicial é a de que o educando aprendeu o conceito transmitido pelo professor, mas, na realidade, apenas memorizou mecanicamente, repete palavras vazias de significado e, em consequência, isso faz pouco sentido para sua vida.

Segundo Vygotsky (1993), o conceito é um processo mediado, de investimento particular, no qual a palavra/signo desempenha função diretiva, conduzindo as operações mentais e controlando o curso dessas operações. Assim,

A formação de conceitos é o resultado de uma atividade complexa, em que todas as funções básicas tomam parte. [...] porém insuficientes sem o uso do signo, como o meio pelo qual conduzimos as nossas operações mentais, controlamos o seu curso e as canalizamos em direção à solução do problema que enfrentamos. (VYGOTSKY, 1993, p.50)

Já para Davídov (1988) o pensamento teórico se desenvolve, quando o sujeito deixa de operar com representações e passa a operar com conceitos. Estes, formados por meio de uma atividade mental, permitem reproduzir o objeto idealizado e o sistema de suas relações. “Ter um conceito sobre um ou outro objeto significa saber reproduzir mentalmente seu conteúdo, construí-lo. A ação de formação e transformação do objeto mental constitui o ato de sua compreensão e explicação, o descobrimento de sua essência”. (DAVÍDOV, 1988, p. 126).

Dessa forma, entendemos que a formação de conceitos é primordial para desenvolver o pensamento teórico, a generalização, a análise, a síntese, o raciocínio, desde os primeiros anos escolares.

Na tentativa de encontrar alternativas que contribuam para uma aprendizagem mais significativa dos conceitos básicos de Linguagem, como *Texto, Gêneros Textuais e Gêneros do Discurso*, buscamos nos fundamentos da teoria histórico-cultural, mais especificamente na teoria do ensino desenvolvimental, de Davídov, os conhecimentos necessários para traçar uma proposta de ensino que tem como principal objetivo o desenvolvimento cognitivo. Neste

sentido, Davídov diz que “[...] a escola deve ensinar os alunos a pensar, quer dizer, desenvolver ativamente neles os fundamentos do pensamento contemporâneo para o qual é necessário organizar um ensino que impulse o desenvolvimento” (DAVÍDOV 1988, p.3).

Isso requer uma organização da atividade de aprendizagem que, segundo o autor, deve despertar o desejo, ou satisfazer a necessidade de aprender, seguida de uma sequência didática formada por ações, operações e tarefas. As ações relacionam-se aos objetivos que se referem ao aspecto intencional - ações mentais necessárias à solução de determinada situação-problema - e operacional - de realização das operações. Essas operações referem-se aos procedimentos e às tarefas que dependem das condições – espirituais e materiais - para sua execução.

Em relação às ações de aprendizagem, Davídov (1988) distingue seis etapas que o professor pode seguir para organizar o ensino:

1. A transformação dos dados da tarefa a fim de revelar a relação universal do objeto estudado.
2. A criação de um modelo das relações levantadas previamente, sob forma material, gráfica ou literal. Esses modelos podem ser maquetes, icnografias, textos, equação algébrica, dentre outros.
3. A transformação do modelo, com vistas a estudar as propriedades intrínsecas ao objeto.
4. A construção de um sistema de problemas/tarefas específicas que podem ser resolvidos mediante a aplicação de um procedimento geral.
5. O controle da realização das ações anteriores.
6. A avaliação da aquisição do procedimento geral como resultado da solução da tarefa de aprendizagem dada.

Nesse estudo a realização dessas ações pelos participantes, pode ser caracterizada como investigações que eles concretizam a partir da mediação. Ao completar as ações, operações e tarefas os aprendizes se apropriam dos conceitos, o que ocorre quando são capazes de estabelecer relações, de expressar o nuclear do conceito, de compreender as transformações, as variáveis e as contradições que envolvem o conceito.

3 Dificuldades e avanços: do planejamento à prática

Planejamos desenvolver todas as ações, operações e tarefas para apropriação teórica dos conceitos em treze encontros, contudo, não foi possível concluir as ações do conceito de Gêneros do Discurso. O tempo estimado para cada operação, muitas vezes, era prorrogado, em função de discussões que não deviam ser interrompidas, pelo enriquecimento que traziam para a compreensão do objeto estudado. Nesse processo, em que a avaliação é contínua e permite replanejamento e tomada de decisões, optamos por oportunizar a reflexão, a interação entre sujeito e objeto de conhecimento, a busca de respostas para desenvolver a ação mental de construção de um conceito, em detrimento de cumprir um cronograma de conteúdos. A cada socialização das atividades realizadas, era evidenciada a necessidade de aprender outros conceitos que estavam interligados aos conceitos já elencados. Esses diagnósticos nos levavam a elaborar novos textos, contemplando essas necessidades das professoras cursistas (doravante PC).

Durante o percurso, substituímos alguns textos, já selecionados com antecedência, por outros, reescritos pela mediadora, em uma linguagem mais acessível ao público-alvo e contendo o que era relevante para a construção do conceito em foco. Outra solução efetivada para superar a dificuldade das PC em compreender a linguagem dos textos, foi a realização de leituras compartilhadas. Desse modo, elas passaram a incorporar ao seu vocabulário termos ainda não assimilados até aquele momento.

De forma sintetizada, apresentaremos outras dificuldades das PC: interagir com as colegas do grupo, ouvir a outra, entrar num consenso, entender o que é trabalho dialético, entender a linguagem do texto, ler fora dos encontros, buscar algumas informações, entender que não teriam respostas prontas e imediatas, reconhecer as ideias centrais de um texto. Essas dificuldades foram superadas, na medida em que, durante o processo de apropriação dos conceitos, as PC entenderam: que a mediadora não iria dar respostas prontas e imediatas a elas, mas precisariam pensar, refletir, trabalhar no plano das ideias, generalizar – do todo para as partes e vice-versa; que a interação e a dialética são imprescindíveis para a construção do conhecimento; que a fala do colega tem valor e não só a da mediadora; que os equívocos e as dúvidas seriam esclarecidos nas considerações sobre o conceito, depois da terceira e quarta ações.

Reconhecemos os avanços das PC, durante a formação e, na entrevista, quanto à conscientização de suas limitações em relação aos conceitos de língua portuguesa, a ascensão

do pensamento empírico para o concreto pensado em relação aos conceitos de Texto e Gêneros textuais, ao desejo de aprender mais sobre a língua portuguesa, à percepção da importância do método dialético e do ensino desenvolvimental para a aprendizagem dos seus educandos. “Esse método faz com que o aluno pense mais sobre o que está estudando, pesquise, compare e interaja em grupo. O estudante aprenderá a produzir os seus conceitos, em grupo e individualmente”. (Professora E.S.D).

Em relação ao papel da mediação, podemos afirmar que se constituiu em um enorme desafio pensar em uma formação a partir da teoria do ensino desenvolvimental. A primeira foi encontrar a célula³ dos conceitos. Para tal, foram necessárias muitas leituras e muita reflexão. Algumas dificuldades foram sendo superadas, ao longo dos encontros, tais como: selecionar um material que realmente motivasse e despertasse o interesse pela aprendizagem do conceito, anotar todas as falas consideradas importantes das PC; encontrar textos com linguagem acessível, reescrever textos, não dar a definição ou resposta, quando interrogada, mas, sim, elaborar pergunta a fim de que a professora pensasse sobre a própria pergunta, oportunizar às PC, por meio das tarefas, a transformação do conhecimento espontâneo, empírico em conhecimento teórico.

4 Resultados preliminares

A formação de conceitos - ferramentas mentais e procedimentais para deduzir relações particulares de uma relação abstrata - é imprescindível para o desenvolvimento do pensamento teórico-científico e da capacidade de pensar, seja das professoras-cursistas ou dos educandos.

Dentre os conceitos iniciais de *Texto* das professoras cursistas, destacamos: “É uma informação sobre determinado assunto: ele pode ser informativo, narrativo, dialogado, poético etc” (professora E.N.B.R); neste conceito inicial da professora, percebemos os equívocos quanto às características funcionais e tipos discursivos, revelando um conhecimento empírico sobre *Texto*. Após o desenvolvimento das ações, a mesma professora conceituou *Texto*, como: “O texto constitui uma unidade de sentido, é tudo que comunica, seja ele verbal ou não verbal; o texto compreende uma estrutura significativa de ações linguísticas, sociais e

³ Davídov, entre outros, utiliza diferentes termos - célula, núcleo, germe - para se referir à essência do conceito que está presente tanto no abstrato quanto no concreto pensado.

cognitivas; ele se forma a partir da observação e da leitura que fazemos do mundo.” Assim, vê-se que a professora passou de um conhecimento aparente (empírico) para o conhecimento concreto (pensado) de *Texto*.

Quanto ao segundo conceito, *Gêneros Textuais*, de acordo com Marcuschi

Refere os textos materializados em situações comunicativas recorrentes. 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. (MARCUSCHI, 2008, p.155)

Na unidade de estudo do conceito de Gêneros Textuais, abordamos também tipo textual, condições de produção, recepção e circulação do texto. Trazemos um exemplo de conceito inicial de gêneros textuais de uma professora cursista: “[...] são textos que estão presentes no cotidiano e apresentam várias características.”(professora T.N.S.). Esse conceito foi dado, após terem assistido a um movie maker com vários gêneros textuais; porém, ao final dos estudos, a mesma professora apresentou o seguinte conceito: “Gêneros textuais são textos que se materializam no dia a dia e possuem características sociocomunicativas: conteúdo, estilo, propriedade funcional e composição. Os gêneros textuais são infinitos, não conseguimos fazer uma lista de todos [...] tudo o que falamos está dentro de um gênero textual. [...] são gêneros textuais: uma carta, uma receita, uma lista telefônica, uma tela, um conto etc” (professora T.N.S). Nesse conceito, percebe-se que a professora conseguiu apreender as propriedades intrínsecas do objeto de estudo, além de se apropriar também de outros conceitos que o constituem. Ainda, na ação seis: avaliação da aquisição do conceito geral, como resultado da solução da tarefa de aprendizagem dada, foi proposta a produção de um gênero textual, à escolha da PC, a partir do contexto dos encontros formativos. Destacamos uma carta:

Barra do Garças, 03 de maio de 2013.

Querida amiga Maria

Quero lhe falar sobre a formação que estou fazendo, e seria muito bom se você também a fizesse, pois me fez repensar sobre língua, texto e gêneros textuais. Esse curso está sendo realizado no CEFAPRO pela professora G.F.Q. Pude ampliar meu conceito de texto, pois tinha uma idéia errônea de que texto eram somente palavras escritas no papel, com frases articuladas entre si. Agora sei que existem vários gêneros textuais, sejam eles verbais ou não verbais. Tudo aquilo que comunica algo a

alguém é um texto: uma música é um texto, uma escultura é um texto, uma peça teatral é um texto. Portanto, o texto pode ser oral, escrito, musical, pictórico etc.

Aprendi, também, que o texto se constitui em diferentes gêneros e que esses gêneros textuais vêm se modificando conforme a necessidade da sociedade. A carta que estou escrevendo, por exemplo, é um gênero que está em desuso, devido à tecnologia avançada que trouxe outros gêneros como o e-mail que envia sua mensagem em segundos. Os gêneros também vêm nos mostrar como nos comunicar adequadamente em diferentes situações, pois você não pode escrever em um documento oficial da mesma forma que escreve em um bate-papo na internet ou relatar uma notícia no jornal da mesma maneira que conta uma história para alguém conhecido.

Enfim, queria só lhe contar, de forma resumida, a importância que tem esse conhecimento, e que, cada vez mais tem se aprofundado e se tornado significativo e aplicável em sala de aula, contribuindo para o ensino e a aprendizagem de todas nós, professoras presentes na formação.

Beijos

P.

Em outra tarefa, em que deveriam expressar a sua compreensão de Gênero Textual, a professora produziu o seguinte texto

*Vim falar pra vocês não se assustarem
Com esse tal de gênero textual
Que ta mexendo com a minha cabeça
E de muitos outros fulanos de tal.*

*Fiquem todos calmos
Que já vou explicar.
É simples de entender,
Basta me escutar.*

*Antes eram poucos, hoje tem milhares.
Antes era poema, história, e canção,
Receita e os gêneros do jornal
E hoje, já nem consigo contar quantos são.*

*Muitos, com a internet surgiram
É blog, perfil, chat, diário,
e-mail, quiz, fórum, comentário
Outros, com a tecnologia sumiram.*

*Estão sempre se transformando,
Mas cumprem sua função
Os textos vão mudando
Mas prevalece a interação.*

*Uns querem te convencer
Outros divertir, entreter
Já outros vêm para informar,
Esclarecer ou explicar.*

*Cada um com suas características
De conteúdo, estilo e composição,
Porém, o mais importante é que
Ele estabeleça a interação.*

*Acho que já falei muito
E vocês prestaram atenção
Agora vou encerrar
Minha simples explicação.*

(Professora E.S.S)

As produções contemplaram vários gêneros textuais e apresentaram as respectivas características, adequadamente, comprovando, dessa forma, a apropriação do conceito pelas professoras.

Em relação ao terceiro conceito - *Gêneros do Discurso*-, não conseguimos realizar todas as ações planejadas, uma vez que se fez necessário incluir no plano: conceitos de língua, linguagem verbal e não verbal, coesão, coerência e intertextualidade e os procedimentos de síntese e resumo, sem os quais seria difícil prosseguir com as operações e tarefas propostas.

Desse modo, priorizamos as necessidades diagnosticadas em detrimento da construção do terceiro conceito.

Mostraremos, aqui, como a apropriação do conceito de língua se fez necessária. A partir do questionamento “O que é língua?” (professora P.M.N.Y). A fim de conhecer o conceito inicial da PC, devolvemos a pergunta “*O que você entende por língua?*” A resposta foi: “Para mim a língua é assim... lá no sul fala de uma maneira, no nordeste fala de outra maneira, cada um de acordo com sua cultura” (professora P.M.N.Y). A partir disso, exploramos o conceito de língua, motivados pela letra da música *Língua*, de Caetano Veloso e de um texto de Antunes, em que ela diz: “A língua só pode ser vista como um conjunto sistemático, mas heterogêneo, aberto, móvel, variável: um conjunto de falares, na verdade, já que é regulado por uma comunidade de falantes.” (ANTUNES, 2009, p.22). As atividades realizadas permitiram que as professoras estabelecessem relações, percebessem as contradições, as variáveis entre a teoria e a letra da música citada e ampliassem seus conceitos de língua. Foi constatada a apropriação do conhecimento teórico pela PC: “A nossa língua é a língua portuguesa, ela é variável e nunca homogênea, [...] está em constante construção e sofre influências até de outras línguas [...] indica a identidade cultural e social de um grupo de falantes [...] a língua, a cultura e a linguagem são inseparáveis”. (professora P.M.N.Y).

E, por fim, na análise da entrevista realizada, após o término da formação, as PC enfatizaram que a metodologia utilizada fez com que pensassem mais, pesquisassem, interagissem com as colegas, tivessem vontade de aprender mais sobre o assunto e, principalmente, ampliassem os conceitos que tinham de Texto, Discurso e Gêneros Textuais. Ao expressar como avaliavam sua aprendizagem na formação, disseram: “Nessa formação aprendi bastante; mudei minha visão sobre os conceitos estudados e foi muito significativo para minha prática”. (PC P.M.N.Y.); “O curso abriu um leque de informações pra gente”. (PC N.R.N.F.S); “Nossa! Eu preciso fazer um curso de Letras! Estou apaixonada pela Língua Portuguesa! Estou aprendendo muito neste curso!”. (PC T.T.P.C). Ainda, afirmaram que precisam continuar aprendendo, que nunca sabem tudo de um conceito, uma vez que o conhecimento é inacabável.

5 Considerações finais

Ao analisar o processo de apropriação e reprodução, pelas professoras, dos conceitos selecionados, podemos afirmar que, aproximadamente, 50% delas se apropriaram dos

conceitos e as outras ampliaram seu conhecimento, sua compreensão acerca dos mesmos conceitos. O fator tempo interferiu no processo de aprendizagem, uma vez que acreditamos que os sujeitos têm tempos diferentes e que, em uma perspectiva dialética de ensino e aprendizagem, despende o tempo necessário ao desenvolvimento mental de cada um, é imprescindível. Desse modo, cremos que, se houvesse mais tempo para continuar a formação, todas as professoras cursistas teriam se apropriado dos conceitos propostos.

Destacamos que, por unanimidade, as PC declararam a importância de termos relacionado a teoria à prática e aprovaram a forma de organização do ensino, destacando que o mediador deve atuar na zona de desenvolvimento proximal, de acordo com a teoria de Vygotsky. As PC demonstraram estar motivadas para aprender, ao solicitar da mediadora uma continuidade da formação, no segundo semestre do ano de 2013, a fim de se apropriarem do conceito de Gêneros do discurso, o qual foi interrompido, e de outros conceitos de língua portuguesa que elas ainda não se apropriaram. Outro fator positivo, acerca da metodologia empregada, foi o envolvimento das participantes nas atividades e a assiduidade nos encontros formativos.

Diante desses fatores, podemos dizer que tanto os professores como os educandos podem aprender, teoricamente, a respeito de um objeto de estudo e, com isso, formar um conceito teórico, para utilizá-lo em situações concretas da vida.

Enfatizamos, ainda, que vemos como possível recriar a formação continuada desenvolvida pelos professores formadores do CEFAPRO, no sentido de reelaborar metodologias e/ou criar outras, a partir da prática do professor. A organização didática do ensino é de suma importância para garantir uma aprendizagem significativa e de qualidade.

Referências bibliográficas

ANTUNES, Irandé. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola editorial, 2009.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: _____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-306.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa: terceiro e quarto ciclos*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

DAVÍDOV, Vasili Vasilievich. *La enseñaza escolar y el desarrollo psíquico: investigación psicológica, teórica y experimental*. Moscou: Editorial Progreso, 1988.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. Cascavel: Assoeste, 1984.

LUDKE, Menga & ANDRÉ, Marli E.D.A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

PETRONI, M. R.; MELO, E. S. O. & JUSTINO, A. R. *Ainda sobre a formação do professor de Língua Portuguesa no Brasil*. Disponível em: <http://revistas.rcaap.pt/interaccoes>. Acesso em: em 22 de ago. de 2012.

ROJO, R. (org.). *A Prática de Linguagem em Sala de Aula: praticando os PCNs*. São Paulo, EDUC, Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000.

TRIVINÕS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *Pensamento e linguagem*. Trad. Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1993.