OS GÊNEROS DISCURSIVOS/TEXTUAIS NO PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DO ESTADO DO PARANÁ

The discursive/textual genres in the teachers´continuous development process of the state of Paraná

Marilúcia dos Santos Domingos STRIQUER (Universidade Estadual do Norte do Paraná, Jacarezinho, Paraná, Brasil)

RESUMO: Pautados nos preceitos vygotskyanos e do Interacionismo Sociodiscursivo de que um bom ensino é aquele que dirige intencionalmente o indivíduo em formação a internalizar instrumentos materiais e semióticos e as operações de uso dos instrumentos, interessamo-nos em investigar o Programa de Desenvolvimento da Educação: formação continuada em rede do Paraná. O objetivo é o de compreender se o Programa promove espaços mediadores para que os docentes em serviço se apropriem dos gêneros textuais e suas operações, a fim de que sejam ferramentas mediadores de ações pedagógicas e objetos de ensino e aprendizagem. Para tanto analisamos a constituição teórica-pedagógica do PDE e a maneira como uma instituição de ensino superior a implementa na prática. Os resultados apontam que no plano teórico o programa é formado por eventos que auxiliam o professor a internalizar novos instrumentos, contudo, na prática, os eventos não são organizados a partir das necessidades dos professores em formação.

PALAVRAS-CHAVE: Gêneros textuais; Formação continuada; Instrumentos semióticos

A**BSTRATCT:** Based on the precepts of Vygotsky and the Sociodiscursive Interactionism that a good teaching is one that intentionally directs the individual in formation to internalize material and semiotic instruments and the use operations of the instruments, we are interested in investigating the Educational Development Program (PDE): continued education in network of Paraná. The aim is to understand if the Program promotes mediating spaces for in-service teachers to appropriate the textual genres and their operations, in order that they are mediating tools of pedagogical actions and objects of teaching and learning. For this, we analyze the theoretical-pedagogical constitution of the PDE and the way a higher education institution implements it in practice. The results show that, theoretically, the program is formed by events that help the teacher to internalize new instruments, however, in practice, the events aren't organized from the teachers' in formation necessities.

KEYWORDS: Textual genres; Continuous development; Semiotic instruments.

Introdução

De acordo com os resultados de 2015 do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA)[1], um grande percentual dos alunos brasileiros não consegue atingir o nível básico de leitura, e junto a esses dados, o professor, profissional responsável pela educação formal/institucionalizada, é, muitas vezes, julgado e condenado pelo senso comum e pela mídia como o responsável por esses resultados. Principalmente, o professor da Educação Básica, visto como aquele que não mais domina o comportamento dos alunos em sala de aula; que não cumpre seu papel de ensinar; que não lê; que não se baseia em diferentes materiais para a preparação de suas aulas; como um "ser a quem sempre 'falta' algo ('falta-lhe conhecimento', 'falta-lhe reflexão', 'falta-lhe vontade de mudar' etc.)" (MACHADO et al., 2009, p. 17). Como consequência, junto a muitos outros aspectos de ordem socio-econômico-político, em busca de mudanças agem as instâncias governamentais, entre diferentes atitudes, na criação de planos, programas e cursos para formação continuada de professores, em âmbito federal, estadual e municipal, os quais são, fundamentalmente, instrumentos mediadoras do processo de apropriação de novos instrumentos pelos professores em serviço.

Contudo, de acordo com os preceitos de Vygotsky (2000), um bom ensino é aquele que organiza corretamente a aprendizagem, dirigindo intencionalmente o indivíduo em formação a internalizar, ou se apropriar, não só novos instrumentos materiais e semióticos mas também todas as operações de uso, as potencialidades e os esquemas de utilização dos instrumentos (VYGOTSKY, 2000; SCHNEUWLY, 2004). Segundo Hila (2011, p. 43), "o bom ensino, nessa perspectiva, inclui não apenas o processo de internalização, mas também o processo de complexificação de operações necessárias para a compreensão de um dado fenômeno/objeto" (HILA, 2011, p. 43).

E é exatamente com a apropriação de novos instrumentos e de todas as operações que os envolvem que ocorre o desenvolvimento das funções psicológicas superiores nos indivíduos (VYGOTSKY, 2007), visto que ao internalizar instrumentos, o homem, além de dominar e transformar a natureza, controla a sua própria conduta, pois aprimora e desenvolve suas funções psicológicas superiores: recordar, imaginar, raciocinar, sentir, planejar – enfim, desenvolve ações mentais que permitem atuar, criar e intervir no mundo objetivo (SFORNI; GALUCH, 2009, p. 81). Dessa forma, o professor ao participar de programas de formação continuada que se constituam como bom ensino pode cada vez

[1] Disponível em: http://www.inep.gov.br/internacional/pisa/.

mais se instrumentalizar para atuar, criar e intervir no sistema educacional, podendo contribuir para mudança do quadro crítico educacional exposto.

Ao tomar como norte estas concepções, interessei-me em investigar o maior programa de formação docente coordenado pela Secretaria Estadual de Educação do Paraná (SEED), intitulado "Programa de Desenvolvimento da Educação: formação continuada em rede do Paraná", conhecido como PDE, doravante denominado de PDE-PARANÁ, de forma a compreender se o Programa está provendo espaços mediadores para que os docentes em serviço se apropriem dos gêneros textuais e todas as suas operações de uso, as suas potencialidades e seus esquemas de utilização como instrumentos semióticos a serem tomados como ferramentas mediadores das ações pedagógicas.

A motivação pela delimitação do gêneros textuais ocorreu por dois motivos, primeiro por compreender, ao comungar com os preceitos do Interacionismo Sociodiscursivo, que o ensino dos gêneros desempenha um desenvolvimento pessoal e profissional no professor, tanto no plano epistemológico quanto no praxiológico, assim como na evolução do *métier* docente (MACHADO; LOUSADA, 2010), quando para ensiná-los o professor precisa primeiro internalizá-los, para que só então eles sejam instrumentos de mediação de sua ação pedagógica e conteúdo escolar a ser ensinado aos alunos (SCHNEUWLY, 2009). Tal internalização, de acordo com Machado e Lousada (2010, p. 625), provoca transformações no professor como um sujeito singular que age, "fazendo com que ele tenha profundas transformações psíquicas, ou seja, aumente seus conhecimentos sobre o mundo físico e social, desenvolva capacidades para agir sobre o outro e sobre o mundo e regule seu comportamento". Logo, as ações singulares passam a se transformar em "formas de fazer relativamente estáveis de um determinado grupo profissional" (NASCIMENTO, 2011, p. 54), no caso, do grupo profissional docente, desenvolvendo assim este *métier*.

O segundo, e principal, motivo pela delimitação sobre os gêneros é porque na proposta de formação do PDE-PARANÁ, os gêneros são um dos saberes escolares/conteúdo a ser ensinado e a ser aprendido (CHEVALLARD, 1991). Afirmação que se constituiu diante do fato do programa curricular do PDE-PARANÁ tomar como referência as Diretrizes Curriculares do Estado do Paranás, conforme declaração constante do Documento Síntese do Programa: "O Programa Curricular propõe um

conjunto constante nas Diretrizes Curriculares para a Educação Básica, os quais deverão ser desenvolvidos no âmbito do Programa a ser executado pelas Instituições de Ensino Superior" (PARANÁ, 2007, p. 21), e pela definição do mesmo documento de que o Programa é uma "importante estratégia metodológica de implementação e consolidação das Diretrizes Curriculares para a Educação Básica" (PARANÁ, 2007, p. 17).

Nesse aspecto, prescreve a Diretriz Curricular Estadual de Língua Portuguesa (DCE-LP) que são as práticas discursivas que devem ser consideradas "como ponto de partida e ponto de chegada da prática educativa" (SAVIANI, 2007 *apud* PARANÁ, 2009, p. 45). Para tanto, "o trabalho com a disciplina deve considerar os gêneros discursivos que circulam socialmente" como objeto de ensino (PARANÁ, 2009, p. 63), pois "na disciplina de Língua Portuguesa/Literatura, o Conteúdo Estruturante é o Discurso como prática social, a partir dele, advém os conteúdos básicos: os gêneros discursivos a serem trabalhados nas práticas discursivas" (p. 89-90). São, então, os diferentes e diversos gêneros textuais, representantes e modelos que viabilizam a comunicação dos indivíduos nas práticas sociais, que devem ser tomados como objeto de ensino e aprendizagem nas salas de aula da educação básica, pois segundo a DCE-LP "o aprimoramento da competência linguística do aluno acontecerá com maior propriedade se lhe for dado conhecer, nas práticas de leitura, escrita e oralidade, o caráter dinâmico dos gêneros discursivos" (p. 53). Nesse sentido, na forma como os conhecimentos específicos da disciplina são prescritos pela DCE-LP, documento orientador oficial do Programa, *a priori*, os gêneros textuais (as práticas discursivas que eles representam) estão sendo tomados como um instrumento a ser internalizado pelos professores em formação.

Sobre o aporte teórico-metodológico que sustenta a pesquisa, ele se construiu sobre os pressupostos do Interacionismo Sociodiscursivo que se filia profundamente às teorias de Vygotsky (2000, 2007) e de Rabardel (1995).

Os gêneros como instrumento e o processo de apropriação

Para Schneuwly (2004, p. 27), o gênero é "um instrumento semiótico complexo" que está "entre o indivíduo que age e o objeto sobre o qual ou a situação na qual ele age" (SCHNEUWLY, 2004, p. 23-27), e tal instrumento é formado por duas faces, de um lado está o artefato, a ferramenta propriamente dita, e do outro estão os esquemas de utilização

do artefato. Esquemas que Vérillon (s/d) denomina de "um conjunto complexo de representações, conhecimentos, operações mentais e habilidades motoras que são colocados em jogo pelo usuário durante a operação"[2]. Conceitos originários de Rabardel (1995) para quem o instrumento é uma entidade mesclada, em uma de suas partes ele é artefato e na outra é esquema cognitivo.

O resultado da apropriação em que o artefato se transforma em instrumento é denominado por Rabardel (1995) de "gênese instrumental". Para se chegar à gênese instrumental, segundo o autor, o processo é longo e complexo, devido à integração entre a atividade da pessoa, seus conhecimentos, a maneira e métodos com os quais ela trabalha, com o artefato necessitar de um determinado tempo físico e psicológico, por vezes mais, por vezes menos, dependendo do instrumento, da atividade, da pessoa, e da incorporação do artefato a seus componentes psicológicos.

É quando a pessoa se apropria do artefato, atendendo as suas necessidades internas, ou seja, quando esquemas já foram adaptados para utilização, quando já foram integrados à estrutura cognitiva do usuário, e quando o artefato já faz parte de uma realidade externa (social) daquela pessoa, e por isso também ela o utiliza, que esse artefato é considerado, depois de todo esse processo, como construído pela pessoa, pois foi por ela adaptado para si e para o meio, se tornando um instrumento.

Para Rabardel (1995), a gênese instrumental é um duplo processo de apropriação de instrumentos: quando o artefato é integrado à estrutura cognitiva da pessoa, ela acaba por enriquecer seus esquemas mentais de uso de artefatos e ocorre o processo chamado pelo autor de instrumentação. Os instrumentos coordenam, transformam, atualizam os esquemas já existentes nas estruturas cognitivas. Já quando a pessoa faz adaptações no artefato por funcionalidades e finalidades específicas, quando é o artefato que é enriquecido, o processo é o de instrumentalização.

É com base nessas concepções que Schneuwly (2004) metaforiza o gênero textual como instrumento semiótico, tem-se primeiramente um artefato, do qual o sujeito se apropria, por meio de esquemas de utilização, para que o instrumento possa ser o mediador entre ele e o objeto ou situação na qual ele age. Esses esquemas (adaptações, transformações, reformulações, recriações) são necessários para a apropriação de um

---

[2] Tradução minha. Texto original*: "The other component is manifested by the complex set of representations, knowledge, mental operations, and motor skills that are brought into play by".*

gênero, de um modelo preexistente, uma vez que quase nunca sua utilização é uma reprodução exata de seu modelo.

Por assim ser, a partir dos estudos de Schneuwly (2004), o gênero é concebido em uma dupla possibilidade de abordagem escolar, "como instrumento semiótico que materializa e significa uma prática social e como instrumento a ser apropriado pelo aprendiz no processo de instrumentalização que sustenta e orienta a ação de um sujeito em uma prática social de referência (DOLZ et al., 2008 *apud* NASCIMENTO, 2011, p. 9). E, pela dupla semiotização, o gênero é um objeto/conteúdo escolar a ser ensinado pelo professor ao aluno, e ao mesmo tempo, o gênero é utilizado pelo professor como guia para o ensino das dimensões, das especificidades de um gênero e de suas operações de uso. É o instrumento mediador utilizado pelo professor para agir sobre o aluno, para levá-lo a aprender a produzir o gênero em questão e é um instrumento semiótico que materializa uma prática social de linguagem, a do ensino escolarizado.

Para Machado e Lousada (2010), diferentes artefatos são sugeridos pelas prescrições oficiais nacionais, estaduais e municipais para mediar a atividade do professor, para que os artefatos se transformem em instrumentos, as autoras, "é preciso que o professor se aproprie deles e se certifique de que pode ser útil para o seu trabalho, para si mesmo, para sua transformação, para seu bem-estar, e não apenas para o aluno" (MACHADO E LOUSADA, 2010, p. 630). Isso ocorre quando o instrumento não é mais algo imposto pela instância externa, no caso do PDE-PARANÁ, mas algo que participa da finalidade da atividade, do objetivo a ser alcançado pelo professor, de sua ação para agir.

No caso especifico do gênero textual, ele contribui no desenvolvimento do professor e de suas capacidades de linguagem a partir do momento em que internalizado como instrumento semiótico passa a mediar a prática pedagógica do docente, por meio da mobilização de saberes profissionais, para atender as necessidades do professor e a de seus alunos, auxiliando-o em sua integração, e de seus alunos em diferentes realidades sócio-culturais. O gênero textual passa, portanto, a ser um "instrumento didático" no sentido que Dolz, Gagnon e Decândio (2010, p. 44) lhe conferem, uma vez que,

> Orienta a realização da ação linguageira, tanto do ponto de vista dos conteúdos, que lhe são próprios e dizíveis por ele, quanto do ponto de vista da estrutura comunicacional e das configurações de unidades linguísticas a que ele dá lugar (sua textualização). Ele traz uma nova luz

> sobre o objeto ensinado e conduz o professor a modificar o modo de representar a produção textual e seu ensino.

Por isso, a importância do professor internalizar diferentes gêneros textuais para sua atividade, tanto gêneros que devem ser ensinados por ele aos alunos, quanto os que constituem sua profissão. "A apropriação de uma totalidade instrumentos de produção é o desenvolvimento de uma totalidade de capacidades nos próprios indivíduos" (MARX; ENGELS, 1845-1846/1969, p. 67 *apud* SCHNEUWLY, 2004, p. 23).

O Programa de Desenvolvimento da Educação – PDE-PARANÁ

O PDE-PARANÁ é o maior programa de formação continuada do estado do Paraná, propõe produzir progressões na carreira dos professores da rede pública de ensino e melhoria na qualidade da Educação Básica. O tempo de duração do Programa é de 2 anos. No primeiro ano, o professor, para atender as tarefas previstas pelo programa, se afasta do exercício de e suas atividades em 100% de sua carga horária, e no segundo ano 25%.

A SEED através da parceria com a Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (SETI) promove o encontro dos professores em formação, chamados professores PDE, com os do ensino superior, o qual orienta e acompanha a produção de todas as tarefas a serem realizadas pelo professor PDE, as quais se referem à: produzir e implementar em sala de aula um Projeto de Intervenção Pedagógica na escola (PIP); produzir um material didático-pedagógico para auxiliar o docente na implementação de seu PIP; produzir um artigo científico, ao final da implementação do PIP, a fim de relatar sua experiência; participar de encontros orientação com seu orientador do ensino superior; participar de cursos elaborados pelas instituições de ensino superior (IES), sobre fundamentos da educação, de políticas curriculares, de gestão, de financiamento da Educação Básica, de metodologia da pesquisa científica em educação, e cursos específicos de área/disciplina do professor PDE; cursos para utilização dos recursos tecnológicos; eventos de inserção acadêmica, em que os professores PDE participam de congressos, colóquios, eventos promovidos pelas IES.

Assim, para que fosse possível alcançar meu objetivo, neste trabalho, de compreender se o PDE-PARANÁ promove espaços de medicação para que os

professores se apropriem dos gêneros textuais como instrumentos semióticos, como posto, em sua dupla possibilidade escolar, analisei cada uma das tarefas oferecidas pelo Programa a duas professoras PDE acompanhadas por orientadores de uma das IES parceira do Programa, a Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP).

A perspectiva teórica do PDE-PARANÁ

De acordo com o apresentado no Documento Síntese (PARANÁ, 2007), que é o documento que regulamenta o PDE-PARANÁ, o Programa tem como um de seus objetivos ser uma via de implementação e consolidação dos preceitos que constituem a Diretrizes Curriculares do estado (DCE). Por esse motivo, analisei qual é a proposta da Diretriz a respeito do ensino dos gêneros textuais como conteúdo específico a serem ensinados na disciplina de língua portuguesa.

A expressão gêneros aparece na DCE vinculada à definição de gênero discursivo de Bakhtin, o qual é referenciado várias vezes no documento, como também os especialistas/estudiosos desse quadro epistemológico no Brasil. Nesta perspectiva, a concepção de gênero que se apresenta na DCE é a de enunciados que não se prendem apenas as propriedades formais que os constituem, pois a linguagem é vista em seu caráter de mobilidade, dinamicidade, fluidez. “Os gêneros variam assim como a língua – a qual é viva, e não estanque. As manifestações comunicativas mediante a língua não acontecem com elementos linguísticos isolados, elas se dão, conforme Bakhtin, como discurso” (PARANÁ, 2009, p. 52).

Ao dar ênfase à língua viva, dialógica, em constante movimentação, permanentemente reflexiva e produtiva, compreende-se que ela (a língua/linguagem) se efetiva nas diferentes práticas discursivas, as quais são entendidas e explicitadas pelo documento como toda atividade humana exercida com e na linguagem. Dessa forma, a orientação que se dá para o ensino da língua materna é de que o importante é o que o professor tome como objeto de ensino as práticas discursivas existentes na sociedade e promova o letramento do aluno para que ele se envolva em tais práticas.

Nesse sentido, o objetivo primeiro da escola é proporcionar ao aluno, como cidadão participante de uma sociedade, participação plena nas práticas que envolvam o uso da escrita, da leitura, da oralidade. Práticas discursivas compreendidas como toda e

qualquer forma de organização dos indivíduos, sejam em grupos: atividades coletivas, ou individuais: ações singulares e que efetivam pelo uso da linguagem. São, portanto, as práticas sociais de linguagem que devem ser tomadas como ponto central do trabalho pedagógico. Para tanto, orienta o documento que "o professor de Língua Portuguesa precisa propiciar ao educando a prática, a discussão, a leitura de textos das diferentes esferas sociais (jornalística, literária, publicitária, digital, etc.)". (PARANÁ, 2009, p. 50).

Frente às concepções, o conteúdo estruturante, que é o conjunto de saberes e conhecimentos de grande dimensão, os quais identificam e organizam uma disciplina escolar, a partir dos quais advêm os conteúdos a serem trabalhados no dia a dia da sala de aula, no caso o conteúdo estruturante de Língua Portuguesa, é definido pela DCE-LP, como sendo o discurso como "prática social" (PARANÁ, 2009). Por conseguinte, a expressão prática social é utilizada vinte e seis vezes no texto da DCE-LP e o seu sinônimo, prática discursiva, doze vezes.

Assim, promover a participação do aluno em diferentes situações sociais, de contextos de usos reais da língua, é promover que os alunos leiam, escrevam, ouçam e falem utilizando-se/reconhecendo diferentes gêneros. Por isso, define o documento que as possibilidades de trabalho devem pautar-se "em situações reais de uso da fala e na produção de discursos nos quais o aluno se constitui como sujeito do processo interativo" (PARANÁ, 2009, p. 55).

Mas quais são os encaminhamentos práticos orientados pelo documento para o ensino das práticas de linguagem e dos gêneros que as materializam? Como os professores podem, na prática, fazer uso dos gêneros como instrumentos semióticos mediadores de suas ações didáticas e organizadores de suas ações? A DCE refere-se sempre a "sugestões", as quais estão presentes na seção "Encaminhamento metodológico" para a prática com a oralidade, com a leitura, com a escrita e com a literatura. Exemplo (PARANÁ, 2009, p. 66):

> O trabalho com os gêneros orais deve ser consistente. Isso significa que as atividades propostas não podem ter como objetivo simplesmente ensinar o aluno a falar, emitindo opiniões ou em conversas com os colegas de sala de aula. O que é necessário avaliar, juntamente com o falante, por meio da reflexão sobre os usos da linguagem, é o conteúdo de sua participação oral. O ato de apenas solicitar que o aluno apresente um seminário não possibilita que ele desenvolva bem o trabalho. [...]
> 'Sugere-se' que o professor, primeiramente, selecione os objetivos que pretende com o gênero oral escolhido, por exemplo:

> • na proposição de um seminário, além de explorar o tema a ser apresentado,
> é preciso orientar os alunos sobre o contexto social de uso desse gênero; definir a postura diante dos colegas; refletir a respeito das características textuais (composição do gênero, as marcas linguístico-enunciativas); organizar a sequência da apresentação; [...] (grifo meu).

Ressalto do exemplo o destaque dado à necessidade do trabalho com o tema, com o contexto social, com a construção composicional, com as marcas linguístico-enunciativas do gênero em enfoque, o que acontece também em todas as demais sugestões de trabalho com a leitura, a escrita.

Diante de todos estes dados, minha primeira interpretação foi a de que a DCE postula claramente aos professores, formadores e em formação, que os gêneros são instrumentos semióticos mediadores das ações didáticas e objeto de ensino. Porém as constatações que realizei sobre um questionário aplicado as duas professores PDE 2009, logo na entrada no Programa, se chocaram completamente com esta constatação. A intenção do questionário foi conhecer o que as professoras já conheciam sobre o aporte teórico-metodológico sobre gêneros textuais antes de iniciarem a formação no PDE-PARANÁ. Os textos-respostas ao questionário apontaram que só a partir do PDE as docentes tiveram uma compreensão mais aprofundada das orientações oficiais a respeito do gênero e seu ensino. Resposta de uma das professoras, chamada de forma fictícia de Ana: "... agora com os estudos do PDE, as questões do gênero e tipologia textual foram elucidadas...". E da segunda professora, Paula: "Os estudos eram superficiais".

Logo, as professoras já tinham tido contado com o referido aporte, ou seja, o processo de instrumentalização necessário, assim como a instrumentação, para a apropriação de instrumentos (RABARDEL, 1995) já tinha sido ativado. Porém, os gêneros eram ainda apenas artefatos para os professores. Passei então a investigar os aspectos que envolvem diretamente o processo formativo na prática. Dessa forma, para definir como os responsáveis pela formação, no caso os professores formadores da UENP, realizam o prescrito, analisei: os textos dos cursos específicos da área/disciplina de Língua Portuguesa; os textos referenciados nos textos planificadores dos professores PDE; os textos resultantes de entrevistas com a coordenação do PDE na UENP e da coordenação do Curso de Letras da UENP.

A formação na prática

Conforme o Documento Síntese (2007), os professores devem participar de 128 horas de cursos específicos da área/disciplina, no caso, de língua portuguesa. A UENP ofereceu em 2009 13 cursos, sendo que 9 deles (88 horas) abordaram instrumentos mediadores para o ensina da literatura, enquanto apenas 4 cursos (40 horas) centram-se em instrumentos mediadores para o ensino da língua Portuguesa (no sentido de outras práticas sociais que não só a que envolva o aspecto literário no uso da língua/linguagem). Entre os 4 cursos de língua portuguesa, apenas um, de 8h, o curso "Gêneros textuais na prática escolar", tratou sobre a questão do ensino de gêneros textuais de forma direta. Analisando o programa de ensino, constatei que além dos pressupostos teóricos, oficinas foram apresentadas pelos formadores aos professores PDE presentificando assim a transposição didática de algumas práticas sociais de linguagem materializadas por gêneros em específico.

Uma hipótese construída após a investigação sobre os cursos específicos foi a de que apenas um curso de 8 horas não seria suficiente para o processo de apresentação e complexificação dos fatores que envolvem um novo instrumento a ser apropriado pelos professores PDE. Diante desses dados, entrevistei a coordenadora do PDE na UENP sobre a forma de organização e seleção dos cursos específicos a serem oferecidos aos professores PDE, bem como sobre os conteúdos a serem abordados nos cursos. A coordenadora me informou que por não ser possível conhecer todas as áreas/disciplinas e as necessidades dos professores PDE de cada área/disciplina, ela delegava a organização dos cursos a cada um dos coordenadores de curso da UENP, apenas acompanhando a realização da carga horária exigida. Na prática, o papel da coordenadora do Programa na IES é mais administrativa e burocrática do que pedagógica.

Parti então para uma entrevista com a coordenadora do curso de Letras, a qual me informou que os professores da UENP não eram convidados a ministrar os cursos a partir dos projetos dos professores PDE, o que se pretendia era um equilíbrio entre cursos que abrangessem a área de Língua Portuguesa e a de Literatura, nem sempre possível, uma vez que grande parte dos professores da UENP são formados e desenvolvem pesquisa e ensino na área de Literatura. Quanto ao tema a ser abordado em cada um dos cursos, o professor formador tinha total autonomia para elegê-lo. Dessa forma, a constatação é a de que se os professores da UENP propuseram a ministrar cursos organizados sob o eixo do

ensino da literatura, é porque ela, para grande parte dos professores desta IES, é a área de formação acadêmica e/ou área em que eles desenvolvem projetos de pesquisa ou de extensão ou de ensino.

Essa centralidade nos conteúdos ligados ao ensino e aprendizagem da literatura evidencia uma tensão na efetivação prática pela UENP do projeto teórico do PDE-PARANÁ, isto é, começa a revelar como o Programa efetiva na prática seu projeto teórico: não é com base nas necessidades dos professores em formação que os cursos específicos são elaborados, mas de acordo com o que os professores formadores têm a oferecer.

A fim de aprofundamento, parti para análise dos materiais produzidos pelas professoras PDE, especificamente as referências bibliográficas do PIP, do MDP e o Artigo Final, porque são nessas referências que constam as outras leituras realizadas/sugeridas nos cursos específicos, as dirigidas pelos professores orientadores e as buscadas de forma autônoma pelos professores PDE.

Os resultados apontaram que uma das professoras, ficticiamente chamada de Paula, realizou leitura/estudos de 20 obras, dentre elas 4 obras que contemplam a base teórica dos gêneros: BAKHTIN, M. (2003) *Estética da Criação Verbal*; Marcuschi, L.A. (2002) Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. In: Dionísio, A.P.; Machado, M. A. (org.). *Gêneros Textuais e Ensino*; Marcuschi, L.A. (on line) *Gêneros textuais emergentes no contexto digital*; MEURER, J.L.; MOTTA-ROTH, D. (orgs.). (2002) *Gêneros Textuais*. Uma obra que expõe a proposta de transposição da teoria à prática de sala de aula: SCHNEUWLY, B.; NOVERRAZ, M.; DOLZ, J. (2004). *Sequências Didáticas para o oral e a escrita*: apresentação de um procedimento. In: SCHNEWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola* - em que os autores realizam a definição e descrição de uma sequência didática para o ensino e aprendizagem de gêneros textuais. E, uma obra sobre as orientações oficiais aos professores do Paraná a respeito do ensino dos gêneros: PARANÁ (2008). *Diretrizes Curriculares Estaduais de Língua Portuguesa.*

Válido destacar que Marcuschi (2002; on line) e Meurer e Motta-Roth (2002) são obras que apresentam relatos e/ou sugestões de atividades pedagógicas tomando os gêneros como objeto de ensino, nos diversos artigos que constituem esses dois livros. Ou seja, tanto a teorização como o modo de transpô-la foram estudadas pela professora Paula.

Já as referências da segunda professora, Ana, indicam que ela leu/estudou 9 obras, porém apenas uma que contempla a base teórica dos gêneros: BAKHTIN, M. (2003). *Estética da Criação Verbal:* uma que expõe a proposta de transposição da teoria à prática de sala de aula: DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. (2004) *Sequências didáticas para o oral e a escrita*: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (orgs). *Gêneros orais e escritos na escola*; uma sobre as orientações oficiais: PARANÁ (2009). *Diretrizes Curriculares da Educação Básica*. Mas nenhuma obra sobre práticas realizadas em sala de aula, sobre relatos de experiências, sugestões de letramento com os gêneros. A questão não é dar ou não dar receitas prontas, a questão é: tanto Ana quanto Paula deixam explícitos em seus PIPs que não trabalhavam antes em sala de aula com o ensino dos gêneros textuais. Como então elas poderiam entrar em atividade mental sem passar pelas etapas da observação, da comparação, da análise do que elas até então faziam e do que e de como poderia ser feito de outra forma? Como elas tomariam consciência do real uso e valor dos conceitos teóricos, conseguindo mobilizá-los em suas práticas? (HILA, 2009). É nesse sentido que acredito que leituras/estudos sobre práticas em sala de aula não teria a valia de receitas, mas de instrumento de reflexão.

Importante destacar das obras incluídas nas referências do MDP de Ana que todas elas se referem a livros didáticos de Língua Portuguesa, a saber: BELTRÃO, Eliana Santos; GORDILHO, Tereza. *Novo Diálogo*. 1ª ed. São Paulo: FTD, 2006. CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Português Linguagens*. 4ª ed. Reformulada. São Paulo: Atual Editora, 2006. DELMANTO, Dileta; CASTRO, Maria da Conceição. *Português Ideias e Linguagens*. 12ª ed. São Paulo: Saraiva, 2007. FARACO, Carlos Emílio; MOURA, Francisco Marto de; MARUXO JUNIOR, José Hamilton. *Linguagem e Interação*. 1ª ed. São Paulo: Ática, 2010. MODERNA, Editora. Org. *Projeto Araribá - Português*. 1ª ed. São Paulo, 2006.

Ou seja, apesar de Ana buscar uma nova prática para suas aulas, conforme seu relato no PIP, ela ainda se mostra bastante apegada a sua prática anterior. Para elaborar os exercícios constantes de seu MDP, ela se baseou nos materiais que já usava em sala de aula antes do Programa de formação. Só que a maioria dos referidos livros didáticos apresenta uma proposta de ensino da gramática de forma descontextualizada, em uma perspectiva mais tradicionalista de ensino de normas e regras da gramática normativa.

No que se refere aos eventos de Inserções acadêmicas, os professores PDE participam, conforme regulamento, de 64 horas de atividades dessa modalidade. Paula e Ana participaram de 3 seminários, um na área de pedagogia e dois na área de Língua

Portuguesa e Literatura. Contudo, Paula, conforme certificados, participou em um dos Seminários de uma oficina intitulada “Didatização dos gêneros da ordem do argumentar e do narrar”, na qual os oficineiros apresentaram, além das teorias de base sobre gêneros textuais, algumas atividades práticas por eles efetivadas em sala de aula com alunos do Ensino Fundamental. Já Ana me relatou que não chegou a participar de nenhuma palestra, oficina, mesa-redonda que abordasse os conceitos e práticas de ensino com os gêneros textuais.

Assim, após análise dos eventos dos quais participaram as professoras PDE da turma de 2009, a constatação é a de que Paula realizou mais estudos a respeito da teoria, transposição e relatos de práticas de ensino dos gêneros do que Ana, o que não significa que Paula conheceu mais ou melhor os gêneros em sua teoria e transposição para a sala de aula, apenas pressupõe um problema para Ana. Ana se centrou nos ‘saberes sábios’, ou seja, nos conhecimentos teóricos/científicos produzidos pela comunidade científica (CHEVALLARD, 1991), que não chegam à sala de aula da mesma forma, com a mesma ‘roupagem’ que foram produzidos. A transformação didática, isto é, como a teoria realmente chega à sala de aula, como ela, na prática, é transformada em objeto de ensino e de aprendizagem não foi estudado por Ana.

Não que ela não consiga ou não possa realizar essa transposição, mas de acordo com Nascimento (2011), a dificuldade maior no processo de transposição didática é enfrentada pelo professor quando ele precisa redimensionar o conhecimento estabelecido como conteúdo específico de uma disciplina pelos documentos oficiais, para a prática de sala de aula, ou seja, para uma nova situação discursiva.

Quanto ao processo de orientação da qual participaram as duas professoras PDE, por meio de um questionário enviado para as orientadoras de Paula e de Ana, ficou evidente que a linha de ensino/pesquisa da orientadora de Paula é a da grande área de Língua Portuguesa, ou seja, tinha total relação com o projeto da professora PDE. Já no caso da orientadora de Ana, sua linha de ensino/pesquisa está relacionada à língua francesa e à literatura teatral não se coadunando com a proposta do projeto de Intervenção de Ana que se centra no ensino da língua portuguesa tendo como eixo organizador o ensino do artigo de opinião.

Perguntadas sobre o motivo de terem selecionado orientar o projeto de trabalho de Paula/de Ana, a resposta da orientadora de Paula é a de que utilizou o critério da relação do projeto da professora PDE com sua área de ensino/pesquisa:

> Orientadora de Paula: "O primeiro deles foi ser da área de Língua Portuguesa e o 2º foi a criatividade que a mesma empregou no seu título: 'Fios a tecer...uma possibilidade de escrita'. Isso me passou a expectativa de trabalhar com alguém que poderia olhar o trabalho com a língua sob o viés da emoção, da escrita por prazer, do 'descobrir-se enquanto escreve', o que vem ao encontro de minha proposta de trabalho em Estilística, apesar de este não ter sido o cerne de sua produção".

Já a orientadora de Ana não relata critérios, pelo contrário, expõe uma falta de opção, ou seja, ela tinha que orientar algum professor, por, eventualmente, estar dando aulas de Língua Portuguesa, pelo que fica implícito, sobrando essa professora PDE, foi a que ela se vinculou para orientar. Ou seja, evidencia-se um problema com o quantitativo de professores das IES que é muito diferente da demanda de professores participantes do PDE:

> Orientadora de Ana: "A escolha do projeto da Xxxxx se deu, em alguma medida, de maneira aleatória. Existia um grande volume de propostas e poucos professores aptos para orientação na IES naquele momento. Agrava-se o quadro ao se constatar o descompasso entre a demanda e a oferta: [..] Por outro lado, na IES que acolheu esses projetos, a maioria dos professores dedicava suas pesquisas pessoais à área de Literatura, ainda que eventualmente dessem aulas de Língua. Desse descompasso entre professores PDE e possíveis orientadores, e também da urgência do início das orientações, resultou a escolha mais ou menos aleatória dos projetos. No meu caso, e no caso específico da orientação da Xxxx, havia, no entanto, meu interesse pela perspectiva do trabalho com gêneros textuais, com a qual tinha me deparado havia pouco tempo, mas de maneira diletante, e mesmo curiosa. Coincidiu ainda o fato de ter ficado responsável pelas aulas de Língua Portuguesa I para duas turmas, o que me reaproximou dos estudos linguísticos".

Quanto solicitado um relato do processo de orientação, o texto da orientadora de Paula se centra mais em um relato do que ocorreu com a professora PDE do que com o processo de orientação:

> Orientadora da Paula: "Xxxxx possui uma personalidade muito suave, porém determinada e foi à busca de seu objetivo, não mediu esforços, não se acomodou, buscava minha opinião a cada passo de seu trabalho, fazendo-me sentir 'parceira' numa produção cujo mérito foi todo dela. Só fiz minha parte como professora da área em orientação, mas tive muita satisfação em cada etapa de nosso trabalho".

Já o texto da orientadora de Ana deixa evidente o regime de colaboração entre orientadores e orientandos, isto é, que o encontro entre professores dos dois níveis acaba por enriquecer as duas partes, conforme já defendi:

> Orientadora de Ana**: "**[...] foi marcado sobretudo pela troca. Por meu lado, acredito ter podido oferecer um pouco do que tinha experimentado do trabalho científico, como a seleção de um *corpus*, a leitura mais sistemática de bibliografia específica, as etapas de construção do artigo. Por sua vez, a Xxxxx *(Ana)* trouxe para a orientação a experiência da sala de aula e do trabalho cotidiano com a língua portuguesa, bem como suas desconfianças em relação a novas abordagens, mas também a incredulidade em relação aos métodos tradicionais. [...]
> A realidade dos alunos da Xxxxx *(Ana)* não me era de todo desconhecida, uma vez que já tinha dado aulas para Fundamental e Médio; no entanto, tratava-se de uma realidade um pouco distante. Acredito que se eu desse aulas na rede estadual de ensino, nosso diálogo seria mais próximo, porque comum. Quando falo de mim, não penso que sou um caso isolado: boa parte dos professores orientadores dão aulas apenas no ensino superior e talvez sintam a mesma distância que eu. [...]".

Contudo, alguns trechos da resposta da orientadora de Ana expõem problemas na organização do plano prático do Programa pelas IES.

> Orientadora de Ana: "O fato de não ser da área da Linguística, tampouco da Educação, trouxe tanto as dificuldades quanto os prazeres da orientação. Dificuldades, já que, para mim, era preciso mudar o foco, realizar outras leituras que, mesmo sendo básicas para pesquisadores da grande área de Letras, são impossíveis de acompanhar, dadas a especificidade que marca nossa carreira acadêmica e a rapidez que rege a produção de novos textos, novos paradigmas. Deste modo, textos universais (e mesmo essenciais) acabam relegados a segundo plano por não constituírem parte da bibliografia cada vez mais específica dos estudos particulares. Acrescente-se a isso o caráter absolutamente teórico dos estudos da área de literatura, em sua maioria, já que é difícil generalizar; de todo modo, na minha experiência individual, a teoria se sobrepõe à prática nas pesquisas, o que acaba se refletindo também no ensino dentro da universidade".

Os textos respostas da orientadora permitem a interpretação de que ela não se constitui integralmente como o outro que já se apropriou dos gêneros textuais e que já domina ações e operações com esse mediador cultural para auxiliar o professor PDE em seu aprendizado e desenvolvimento (VYGOTSKY, 2000; LEONTIEV, 2004).

Assim, de acordo com a orientadora de Ana e também de acordo com a coordenadora do PDE na UENP, devido ao número de professores ingressantes no PDE ser muito maior do que a demanda de professores do ES, os projetos precisam ser distribuídos entre os professores do ES, mesmo que estes não tenham formação e/ou desenvolvimento de pesquisas coadunadas com a linha de ensino e aprendizagem e/ou

com os eixos de estudo determinados pelo Programa. Alguns professores orientadores ficam, portanto, limitados no processo de mediação entre o professor PDE e os instrumentos semióticos a serem internalizados, no processo de diálogo, o qual, no resgate das ideias de Vygotky, é o elemento que fundamenta a construção do conhecimento.

Considerações finais

Enfim, analisada a série de eventos de que participaram as professoras, a constatação é a de que o PDE-PARANÁ não é, na prática realizada por uma das IES parceiras, um bom ensino no sentido vygotskyano do termo, uma vez que não prove espaços mediadores para que os docentes em serviço se apropriem dos gêneros textuais e todas as suas operações de uso, as suas potencialidades e seus esquemas de utilização como instrumentos semióticos a serem tomados como ferramentas mediadores das ações pedagógicas. A teoria dos gêneros e sua transposição foram tomadas como objeto de ensino por apenas um curso de 8 horas dentro da carga horária de 164 horas totais para cursos específicos da área/disciplina de LP; os cursos específicos ofertados priorizaram o ensino e a aprendizagem dos gêneros do campo literário e não a partir dos diferentes e diversos campos existentes na sociedade; as referências bibliográficas presentes nos textos planificadores das duas professoras mostram que uma delas fez leitura/estudos mais centrados nos aspectos teóricos do gênero, sem aproximações com modelos de letramento efetivados em sala de aula; os cursos específicos e os estudos orientados pelos professores orientadores foram organizados a partir do que os professores formadores tinham/podiam oferecer e não a partir das necessidades dos professores em formação, de seus projetos em desenvolvimento; uma das orientadoras não tinha domínio do instrumento semiótico que era objeto de ensino e aprendizagem durante o processo de formação continuada por uma das professoras PDE.

Referências bibliográficas

CHEVALLARD, Y. *La Transposition Didactique.* Grenoble: La Pensée sauvage, 1991.

DOLZ, J.; GAGNON, R.; DECÂNDIO, F. *Produção escrita e dificuldades de aprendizagem.* Tradução Fabrício Decândio e Anna Rachel Machado. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2010.

HILA, C. V. D. *Ferramentas curso de formação e sequência didática:* contribuições para o processo de internalização no estágio de docência de Língua Portuguesa. 2011. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011.

MACHADO, A.R. et al. Relações entre linguagem e trabalho educacional: novas perspectivas e métodos no quadro do Interacionismo Sociodiscurdivo. In: MACHADO, A.R. *Linguagem e educação*: o trabalho do professor em uma nova perspectiva. Organização Vera Lúcia Lopes Cristóvão e Lilia Santos Abreu-Tardelli. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2009, p. 15-29.

_____; LOUSADA, E.G. A apropriação de gêneros textuais pelo professor: em direção ao desenvolvimento pessoal e à evolução do 'méttier'. *Linguagem em (Dis)curso.* Palhoça/SC, **10.**3: 629-633, set/dez. 2010.

NASCIMENTO, E. L. A dupla semiotização dos objetos de ensino-aprendizagem: dos gestos didáticos fundadores aos gestos didáticos específicos. *Signum:* Estudos da Linguagem, **14**.1: 421-445, 2011.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. *Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa para os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio.* Curitiba/PR: SEED, 2009.

_____. Secretaria de Estado da Educação. *Documento Síntese.* Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, 2007.

SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. e colaboradores. ***Gêneros orais e escritos na escola***. Tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas/SP: Mercado das Letras, 2004, p. 21-40.

_____. O ensino da comunicação. Entrevista com Bernard Schneuwly. *Nova Escola.* ed. 207, nov. 2007. Disponível em: http://revistaescola.abril.com.br/lingua-portuguesa/pratica-pedagogica/ensino-comunicacao-423584.shtml. Acessado em 03 mar. 2009.

RABARDEL, P. *Les hommes et les technologies. Approche cognitive des instruments contemporains.* Paris: Armand Colin, 1995.

SFORNI, M. S. F.; GALUCH, M.T.B. Apropriação de instrumentos simbólicos: implicações para o desenvolvimento humano. *Educação,* **32**.1: 79-83, jan/abr. 2009.
VYGOTSKY, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. *A formação social da mente:* o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Organizadores Michael Cole et al. Tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.