



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
LETRAS E LINGUÍSTICA
FACULDADE DE LETRAS - UFG

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGUÍSTICA

MARIANA RIGONATTO

A CRIAÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS AUTORAIS PARA O ENSINO DE
LÍNGUA PORTUGUESA

GOIÂNIA

2020



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE LETRAS

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES

E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFMG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a [Lei 9.610/98](#), o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFMG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do material bibliográfico

Dissertação Tese

2. Nome completo do autor

Mariana Rigonato

3. Título do trabalho

A criação de materiais didáticos autorais para o ensino de língua portuguesa

4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento SIM NÃO

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

- a) consulta ao(a) autor(a) e ao(a) orientador(a);
- b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivado da tese ou dissertação.

O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.



Documento assinado eletronicamente por **MARIANA RIGONATTO**, Usuário Externo, em 12/12/2020, às 11:03, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Leosmar Aparecido Da Silva**, Professor do Magistério Superior, em 16/12/2020, às 08:25, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1747986** e o código CRC **A7E45C9A**.

MARIANA RIGONATTO

**A CRIAÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS AUTORAIS PARA O ENSINO DE
LÍNGUA PORTUGUESA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás, como requisito para obtenção do título de mestre em Estudos Linguísticos.

Área de concentração: Estudos Linguísticos.

Linha de Pesquisa: LP4 - Forma e funcionamento de línguas naturais com ênfase em língua portuguesa, línguas indígenas e língua de sinais.

Orientador: Prof. Dr. Leosmar Aparecido da Silva

GOIÂNIA

2020

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Rigonatto, Mariana

A criação de materiais didáticos autorais para o ensino de língua portuguesa. [manuscrito] / Mariana Rigonatto. - 2020.
106 f.

Orientador: Prof. Leosmar Aparecido da Silva.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Letras (FL), Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Goiânia, 2020.

Bibliografia.

Inclui siglas, abreviaturas, lista de figuras.

1. Linguística Funcional. 2. Ensino de língua portuguesa. 3. Formação docente. . 4. Pesquisa Colaborativa. 5. Material didático autorail. I. Aparecido da Silva, Leosmar, orient. II. Título.

CDU 81



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

FACULDADE DE LETRAS

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Ata Nº **13/2020** da sessão de Defesa de Dissertação de **Mariana Rigonatto** que confere o título de Mestre em **Letras e Linguística**, na área de concentração em **Estudos Linguísticos**.

Aos **treze dias do mês de março de dois mil e vinte**, a partir das quatorze horas, no Miniauditório Professor Egidio Turchi da Faculdade de Letras/UFG, realizou-se a sessão pública de Defesa de Dissertação intitulada "**A criação de materiais didáticos autorais para o ensino de língua portuguesa**". Os trabalhos foram instalados pelo Orientador, Professor Doutor **Leosmar Aparecido da Silva** (Presidente/PPGLL/UFG) com a participação dos demais membros da Banca Examinadora: Professora Doutora **Laura Silveira Botelho** (UFJF), membro titular externo e Professora Doutora **Elisandra Filetti Moura** (PPGEEB/CEPAE/UFG), membro titular externo. Os membros da banca sugeriram que trabalho seja publicado. A Banca Examinadora reuniu-se em sessão secreta a fim de concluir o julgamento da Dissertação tendo sido a candidata **aprovada** pelos seus membros. Proclamados os resultados pelo Professor Doutor **Leosmar Aparecido da Silva**, Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata que é assinada pelos Membros da Banca Examinadora, aos treze dias do mês de março de dois mil e vinte.

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA



Documento assinado eletronicamente por **Laura Silveira Botelho, Usuário Externo**, em 18/03/2020, às 20:45, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Leosmar Aparecido Da Silva, Presidente**, em 21/03/2020, às 10:34, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Elisandra Filetti Moura, Professor do Magistério Superior**, em 02/04/2020, às 12:41, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&sei_orgao_acesso_externo=0, informando o código

Ata de Defesa de Dissertação 13 11927483 001 00070 003077/2020 001 de 1



verificador **1237483** e o código CRC **DA4B9BC1**.

AGRADECIMENTOS

A Deus, inteligência suprema e causa primária de todas as coisas, por conceder-me sempre acréscimos amorosos de Sua misericórdia infinita.

À minha ancestralidade, em especial aos meus pais, Helena e Valmiro, nos quais reconheço toda a força que me impulsionou para o desbravamento dos desafiantes territórios da pesquisa científica. Reconheço, agradeço e honro essa força/fonte de amor e apoio.

Ao meu noivo, Henrique César Silveira, pelo apoio e compreensão durante todo o tempo da pesquisa.

Ao Prof. Dr. Leosmar Aparecido da Silva, a quem sou reconhecidamente grata por sua orientação generosa, dedicada, segura e competente e pela imensa paciência com as inúmeras leituras e sugestões de adequação da minha escrita acadêmica, auxiliando-me na concretização desta pesquisa.

Às professoras Dra. Laura Silveira Botelho e Dra. Elisandra Filetti Moura, pelas valiosas contribuições e apontamentos feitos nesta dissertação durante o exame de qualificação.

À professora da disciplina de Estágio 3 pela generosidade de permitir que a pesquisa fosse realizada com seus alunos.

Aos servidores técnico-administrativos do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Goiás pelo atendimento prestativo e por todo o suporte necessário à realização desta pesquisa.

Aos colegas estagiários, participantes da pesquisa, pelo empenho com que participaram de todas as atividades propostas para a formação dos dados da pesquisa. Verdadeiros professores-autores.

A todos alunos e ex-alunos que passaram por minhas aulas, pelas experiências de ensino-aprendizagem que muito me inspiram um constante repensar dos meus materiais de ensino.

RESUMO

RIGONATTO, Mariana. *A criação de materiais didáticos autorais para o ensino de língua portuguesa*. Dissertação de mestrado. Programa de pós-graduação em letras e linguística. Goiânia: UFG, 2019. 111 p.

Este trabalho, que tem uma perspectiva cognitivo-funcional, propõe uma análise sobre o processo de criação de materiais de ensino realizada por professores em formação inicial. Esta proposta baseia-se na necessidade de se ampliar a oferta de disciplinas na graduação que proporcionem uma reflexão sobre a criação de material de ensino e, portanto, alguma prática que auxilie os professores em formação inicial a deixar a posição de reprodutores e executores de atividades das quais não participam da elaboração e assumir uma postura criativa/ criadora e autoral. Utilizamos, como base teórica para a discussão sobre a formação acadêmica, alguns estudos, em especial, os produzidos por Pimenta (1999), Kleiman (2001a), Antunes (2003, 2007, 2009), Gatti (2010), Garcia-Reis (2017). Para a questão da autoria, utilizamos os conceitos propostos pela Filosofia da Linguagem em Foucault (1999, 2002) e em Bakhtin (2003), que ampliam as perspectivas para as diversas funções que ordenam, controlam e constituem o sujeito-professor-autor. Finalmente, para a questão sobre o ensino de língua portuguesa por meio de materiais autorais, a análise foi construída com base na prática de um ensino produtivo baseada no funcionalismo como uma possibilidade de integração entre texto e gramática encontrada em Antunes (2005, 2007), Travaglia (2009), Neves (2010), Casseb-Galvão (2011), Silva (2017). Metodologicamente propôs-se que, num primeiro momento, quatro estagiários do último período do curso de Letras da UFG realizassem um estudo sistemático sobre elaboração de material didático. Num segundo momento, os estagiários elaboraram questões para serem aplicadas em turma do Ensino Fundamental. Num terceiro momento, aplicaram as questões, avaliaram a validade da proposta e reelaboraram as questões. No início e no final do processo, houve entrevistas com os estagiários. Como resultados da pesquisa, percebeu-se que os futuros professores sentem a necessidade de terem um maior contato com a prática de elaboração de materiais didáticos. Há percepções importantes sobre os textos nos materiais elaborados ao lado de algumas dificuldades que precisam ser sanadas, como a elaboração dos enunciados mais específicos das atividades autorais. Trabalhos dessa natureza contribuem para refletir sobre as práticas no ensino de Língua Portuguesa e as necessidades que emergem do dia a dia.

Palavras-chave: Linguística Funcional. Ensino de língua portuguesa. Formação docente. Pesquisa Colaborativa. Material didático autoral.

ABSTRACT

RIGONATTO, Mariana. *The creation of didactic materials elaborated for the teaching of Portuguese language*. Dissertação de mestrado. Programa de pós-graduação em letras e linguística. Goiânia: UFG , 2019. 111 p.

This work, which has a cognitive-functional perspective, proposes an analysis of the process of creating teaching materials carried out by teachers in initial training. This proposal is based on the need to expand the offer of subjects in undergraduate courses that provide a reflection on the creation of teaching material and, therefore, some practice that helps teachers in initial training to leave the position of reproducers and performers of activities of which they do not participate in the elaboration and assume a creative / creative and authorial posture. We used, as a theoretical basis for the discussion about academic formation, some studies, especially those produced by Pimenta (1999), Kleiman (2001a), Antunes (2003, 2007, 2009), Gatti (2010), Garcia-Reis (2017). For the question of authorship, we used the concepts proposed by the Philosophy of Language in Foucault (1999, 2002) and in Bakhtin (2003), which expand the perspectives for the various functions that order, control and constitute the subject-teacher-author. Finally, for the issue of teaching Portuguese language through authorial materials, the analysis was built based on the practice of productive teaching based on functionalism as a possibility of integration between text and grammar found in Antunes (2005, 2007), Travaglia (2009), Neves (2010), Casseb-Galvão (2011), Silva (2017). Methodologically, it was proposed that, at first, four interns from the last period of the UFG Literature course should carry out a systematic study on the elaboration of didactic material. In a second step, the trainees elaborated questions to be applied in an elementary school class. In a third moment, they applied the questions, evaluated the validity of the proposal and reworked the questions. At the beginning and at the end of the process, there were interviews with the interns. As a result of the research, it was realized that future teachers feel the need to have greater contact with the practice of preparing teaching materials. There are important perceptions about the texts in the materials prepared alongside some difficulties that need to be addressed, such as the elaboration of the more specific statements of the author's activities. Works of this nature contribute to reflect on practices in the teaching of Portuguese and the needs that emerge from day to day.

Keywords: Functional Linguistics. Portuguese language teaching. Teacher training. Collaborative Research. Authorial didactic material.

LISTA DE FIGURAS E QUADROS

FIGURAS

Figura 1: atividade para o 6º ano do Ensino Fundamental proposta no Caderno de Apoio Pedagógico de Língua Portuguesa.....	19
Figura 2: organograma do emaranhado de vozes sociais atuantes numa questão de material didático autoral.....	22
Figura 3: gráfico da porcentagem de disciplinas que tratam de questões ligadas à prática de ensino no curso de Letras da UFG.....	43
Figura 4: atividade sobre adjetivos destinada ao sexto ano do Ensino Fundamental.....	47
Figura 5: organograma dos tipos de questões e suas relações.....	56

QUADROS

Quadro 1: síntese da função autor em Foucault (2002) e em Bakhtin (2003).....	23
Quadro 2: disciplinas obrigatórias e ementas do Curso de Letras – Português.....	40
Quadro 3: texto norteador da atividade proposta.....	50
Quadro 4: atividade sobre substantivos de acordo com a proposta de um ensino produtivo.....	50
Quadro 5: o que ensinar e o que não ensinar na escola proposto por Bagno (2017, p.113-121).....	53
Quadro 6: tipologia de questões propostas por Marcuschi (2002).....	54
Quadro 7: quadro-resumo das etapas de elaboração de material didático proposta por Leffa (2007).....	58
Quadro 8: descrição dos textos que foram lidos e refletidos em conjunto com os sujeitos da pesquisa.....	64
Quadro 9: crônicas escolhidas pelos participantes da pesquisa para, com base nelas, elaborarem questões autorais.....	84
Quadro 10: primeira versão das questões elaboradas pelos participantes da pesquisa.....	85

Quadro 11: questões objetivas analisadas durante o minicurso realizado com os estagiários.....	94
Quadro 12: questão elaborada com base eixo de produção de textos propostos pela BNCC.....	96
Quadro 13: questão elaborada com base eixo oralidade para uma turma de 9º ano.....	97
Quadro 14: questões elaboradas com base eixo Análise Linguística/ Semiótica para uma turma de 9º ano.....	98
Quadro 15: questões elaboradas dentro do eixo Leitura.....	99

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

LDB – Lei de diretrizes e bases da educação nacional

PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

PNLD - Programa Nacional do Livro e do Material Didático

PPC- Projeto Pedagógico do Curso

PCC – Prática como componente curricular

UFG – Universidade Federal de Goiás

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
CAPÍTULO 1	
ASPECTOS TEÓRICOS SOBRE AUTORIA E ENSINO.....	17
1.1 A autoria na filosofia da linguagem.....	17
1.2 A abordagem da autoria em sala de aula.....	24
1.3 A autoria na elaboração de atividades de ensino: desafios e avanços.....	29
CAPÍTULO 2	
FORMAÇÃO INICIAL, A UNIVERSIDADE E CAMINHOS PARA A AUTORIA.....	35
2.1 Formação Inicial e autoria.....	36
2.2 A Universidade e a construção da função autora.....	40
2.3 Ensino produtivo e o processo de elaboração de material didático: caminhos para a autoria.....	46
CAPÍTULO 3	
PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	59
3.1. Caracterização da pesquisa.....	59
3.2 Os sujeitos e o lócus da pesquisa.....	61
3.3 Os instrumentos de coleta de dados e a análise de dados.....	61
CAPÍTULO 4	
ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	68
4.1 Entrevista Inicial.....	68
4.2 Os encontros com os alunos estagiários.....	73
4.2.1 Encontro de estudo 1.....	73
4.2.2 Encontro de estudo 2.....	76
4.2.3. Encontro de estudo 3.....	80
4.2.4. Encontro para a produção de elaboração de material de ensino.....	83
4.3 O material de ensino elaborado e sua aplicação.....	84
4.3.1 Encontro para a avaliação do material elaborado.....	89
4.3.2 Encontro para a elaboração da segunda versão do material elaborado..	93
4.4 Entrevista final.....	100
4.5 Apresentação da experiência para a turma de estágio.....	104
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	105
REFERÊNCIAS.....	109

INTRODUÇÃO

Já há algum tempo que o ensino de língua portuguesa tem chamado a atenção de diversos pesquisadores dos estudos da linguagem. No entanto, os direcionamentos teórico-metodológicos parecem ainda não ser suficientes para o sucesso na construção da ponte que liga o ensino ao aprendizado dessa língua no contexto escolar, muito embora já existam experiências bem-sucedidas.

Esta dissertação possui uma perspectiva cognitivo-funcional que compreende como fundamental a observação do uso da língua para a compreensão da natureza da linguagem, bem como do texto e do diálogo, focalizando a dinamicidade da língua, que se adapta e se molda às necessidades do falante nos mais diferentes contextos de comunicação. Portanto, de acordo com essa perspectiva cognitivo-funcional, a linguagem é o reflexo de um conjunto complexo de atividades comunicativas, sociais e cognitivas, e sua estrutura é o resultado desses processos de interação nos quais os indivíduos elaboram e criam significados.

A pesquisa teve como objetivo investigar **o processo de criação de materiais didáticos autorais para o ensino de língua portuguesa**, realizado com estagiários em formação inicial. Tivemos como objetivos específicos: 1) examinar quais as concepções de língua e de ensino e aprendizagem que fundamentam a prática pedagógica dos estagiários; 2) analisar e refletir conjuntamente com os estagiários sobre as teorias linguísticas que norteiam as pesquisas no âmbito de produção de material de ensino; 3) verificar a autoria e a aplicabilidade ou não de materiais didáticos elaborados pelos estagiários; 4) analisar se houve mudança na prática pedagógica consequente do processo de intervenção no ensino realizado ao longo da pesquisa.

As pesquisas que tratam sobre a presença de autoria no contexto escolar são várias (CALIU, 1998, TFOUNI, 2008; DA MATA, 2016), mas, em relação a produção de materiais didáticos, ainda é possível perceber que existe uma lacuna sobre elaboração autoral do professor, pois, como o livro didático tem sido protagonista no cenário da sala de aula, até mesmo pesquisas sobre autoria do professor na elaboração de materiais de ensino têm sido poucas. Dessa maneira, o material didático autoral é uma das ferramentas para que o ensino de língua portuguesa seja coerente com o que foi efetivamente ensinado, contemple o contexto da sala de aula em que alunos e professores estão envolvidos, e coloque o professor (e não o livro didático) no foco do processo de ensino. Ele é uma possibilidade de o aluno refletir sobre a

língua e aprender sobre como utilizar-se de maneira mais produtiva os recursos linguísticos disponíveis para a construção dos sentidos que serão utilizados na construção de seus textos.

À vista disso, podemos refletir acerca de inúmeros desafios que envolvem o processo de elaboração de materiais de ensino autorais, pois trata-se aqui de propormos uma prática que leva a uma valorização dos usos reais da língua, uma vez que a perspectiva cognitivo-funcional considera a importância da situação pragmática para a produção de sentido e construção da cognição humana, e que seja significativa para as múltiplas vivências do aluno nas diferentes interações de que participar. Portanto, trata-se também de uma prática que engloba concepções de linguagem, os motivos pelos quais ensinamos, os materiais que selecionamos para que esse ensino se concretize e a análise dos resultados que refletem a atuação tanto dos estagiários quanto da pesquisadora. É dentro do universo escolar, onde o professor encontra-se circundado de opiniões sobre como deve ou não se comportar, como devem ser ou não as suas práticas, os seus dizeres, os seus fazeres que se releva a possibilidade de analisar os diversos sentidos produzidos na língua. Além disso, há também uma possibilidade de reflexão quanto à necessidade de os professores saírem de uma posição passiva idealizadora do ensino para, enfim, serem produtores diários de um ensino mais interativo que promova o desenvolvimento de competências comunicativas e que esse professor opte pelo aspecto dinâmico da linguagem e que esboce a sua prática de acordo com as possibilidades de uso dessa linguagem.

A formação acadêmica tem mostrado uma deficiência em relação às discussões e práticas da elaboração de materiais de ensino. Isso se comprova com uma dificuldade constante de professores em escolher, selecionar, ressignificar e modificar atividades que, muitas vezes, nos chegam prontas como, por exemplo, o livro didático. Assim, nosso foco está centrado principalmente nesse espaço vazio no que diz respeito a um desenvolvimento para além do conhecimento tecnicista, ou seja, na função discursiva do sujeito (professor e aluno) enquanto origem e unidade das significações e do agrupamento do discurso pedagógico, possibilitando-lhe sua própria construção na cultura e seu posicionamento no contexto sócio-histórico por meio de um estudo da língua em uso e do uso real da língua. Desse modo, nos ancoramos nas perspectivas de Leffa (2007), Antunes (2003, 2007), Neves (2010) Silva (2017) entre outros pela contribuição no que se refere a uma urgência de mudança de um fazer pedagógico pautado em práticas prescritivas que se mantém ao longo da história da educação escolar.

Nesse sentido, a coleta de dados foi desenvolvida a partir de alguns pressupostos da Linguística Funcional que embasou as produções das atividades autorais e é caracterizada como uma pesquisa qualitativa num contexto colaborativo.

Assim, orientamos essa pesquisa com intuito de responder aos seguintes questionamentos:

- 1) Como tem sido a prática pedagógica dos estagiários em sua regência obrigatória?
- 2) Como a formação inicial pode contribuir para uma prática cada vez mais reflexiva e crítica do ensino da língua em uso?
- 3) De que modo a elaboração de materiais didáticos autorais pode contribuir para a autonomia do professor e para a manifestação de sua identidade profissional?
- 4) Que sucessos e insucessos a aplicação de materiais didáticos autorais pode alcançar? Como podem ser reelaborados para obterem mais sucesso?

Para alcançarmos os objetivos propostos e responder a essas questões, desenvolvemos a pesquisa que está relatada nessa dissertação. Organizamos nossa escrita em 4 (quatro) capítulos. No capítulo 1, apresentamos os aspectos que norteiam a pesquisa no que diz respeito às questões sobre autoria e ensino. Dessa forma, a primeira parte é uma retomada teórica dos conceitos de autoria propostos pela filosofia da linguagem em Foucault (2002) e em Bakhtin (2003), que ampliam nossas perspectivas para as diversas funções que ordenam, controlam e constituem o sujeito-professor-autor.

O capítulo 2 do papel da universidade durante a formação inicial de professores para a construção da autoria no ensino de língua portuguesa, faremos uma reflexão sobre o que é a formação inicial de professores e em que ela se diferencia da formação continuada, , tomando como orientação para nossas reflexões Garcia-Reis (2017), Gatti (2008, 2010), Pimenta (1999), entre outros autores que acrescentam à pesquisa suas contribuições sobre o sobre a formação docente. Em seguida, refletimos sobre a estrutura do curso de Letras na Universidade Federal de Goiás e como a formação inicial tem contribuído para o processo de transposição didática. Posteriormente, há uma abordagem sobre a prática de um ensino produtivo e a elaboração de materiais didáticos como propostas de caminhos para a autoria, que baseamos no funcionalismo como uma possibilidade de integração entre texto e gramática.

No capítulo 3, descrevemos os procedimentos e os percursos metodológicos adotados para a realização dessa pesquisa colaborativa, apresentando os sujeitos que fizeram parte dela, seu *lócus* e os instrumentos utilizados para a coleta e análise dos dados.

No capítulo 4, fizemos a análise qualitativa dos dados coletados. A coleta do *corpus* da pesquisa foi realizada a partir dos postulados da Linguística Funcional.

A partir da análise dos dados, procuramos responder, nas conclusões, se o uso de material de ensino autoral contribuiu para o desenvolvimento profissional dos professores participantes e sua prática de ensino de língua portuguesa.

CAPÍTULO 1

ASPECTOS TEÓRICOS SOBRE AUTORIA E ENSINO

Neste primeiro capítulo, composto de três partes, apresentamos os aspectos que norteiam a pesquisa no que diz respeito à relação autoria e ensino. Dessa forma, a primeira parte é uma retomada teórica dos conceitos de autoria propostos pela Filosofia da Linguagem em Foucault (2002) e em Bakhtin (2003) que ampliam nossas perspectivas para as diversas funções que ordenam, controlam e constituem o sujeito-professor-autor.

A segunda parte é um momento de intersecção entre os conceitos da filosofia da linguagem e outros teóricos que contribuem para a ampliação da função autor no contexto de ensino de língua portuguesa, ou seja, como essas teorias da filosofia da linguagem têm sido (ou não) utilizadas como caminhos para transgredir limites e fixar novas fronteiras no ensino.

Já a terceira parte é uma reflexão sobre quais são os desafios e os avanços da prática dos professores e das pesquisas já realizadas na imensidão desse fazer pedagógico para qual olhamos esperançosos em encontrar horizontes mais produtivos para a nossa atuação profissional.

1.1 A autoria na filosofia da linguagem

A autoria é uma categoria complexa sobre a qual refletimos a partir das reflexões filosóficas de Foucault e Bakhtin, que foram os precursores na discussão do tema. São, portanto, as vozes que precedem a nossa própria voz nesse primeiro momento. Colocar a voz desses dois filósofos da linguagem em um mesmo espaço não é uma tarefa fácil, mas, em relação ao aspecto da autoria, podemos aproximá-los e enriquecer a reflexão desse conceito.

A escolha desses dois autores se deve ao fato de que são importantes referências nos estudos linguísticos que tratam do tema da autoria. Além disso, há pontos semelhantes entre as duas perspectivas, tais como:

- o questionamento da unicidade do sujeito por meio de uma desconstrução de uma voz única e que seria a origem do que nós pensamos, dizemos e fazemos;
- a ausência de uma neutralidade discursiva, ou seja, o enunciado está diretamente ligado à história e a produção de sentidos é definida a partir da interação entre os interlocutores dentro de uma posição sócio-histórica; e
- as relações de poder existentes na produção do discurso abordadas por ambos.

Em relação à autoria na produção do material didático, há na escola dizeres, escritos e enunciados que comandam a prática docente e que a manifestação da função autor no sujeito professor é importante para a emergência da função autor no aluno. Dessa maneira, é no contato com a língua e com suas diversas possibilidades de construção de sentidos e de transgressões que o professor escolhe, recorta, organiza e reorganiza os discursos para que o objetivo da aprendizagem seja alcançado.

A concepção foucaultiana de autor é uma particularização da função sujeito e, portanto, o autor não é um ser de onde se originam nossos dizeres. Para Foucault (2002), autor é uma função que se caracteriza como uma forma de organizar o discurso, ou seja, removimentar e acrescentar características próprias do indivíduo que se posiciona como sujeito autor em suas práticas discursivas. Foucault (2002, p. 51) mostra isso ao considerar que

[...] na verdade, o que no indivíduo é designado como autor (ou o que faz de um indivíduo um autor) é apenas a projeção, em termos sempre mais ou menos psicologizantes, do tratamento que se dá aos textos, das aproximações que se operam, dos traços que se estabelecem como pertinentes, das continuidades que se admitem ou das exclusões que se praticam. Todas essas operações variam de acordo com as épocas e os tipos de discurso.

Assim, “a função autor é característica do modo de existência, de circulação e de funcionamento de alguns discursos no interior de uma sociedade” (FOUCAULT, 2002, p. 46), ou seja, quando o indivíduo exerce a sua função autor, existe uma forma de definição sobre como são expressos os interdiscursos que o constituem, permitindo-nos a percepção dos diferentes “eus” que ocupam sua produção discursiva.

Ainda em Foucault, é possível perceber que o sujeito é constituído por um conjunto de discursos, ou seja, o sujeito como fonte da verdade, da liberdade e do conhecimento não existe, visto que, para esse autor, a origem do discurso está nas diferentes posições que o sujeito ocupa na ordem do discurso. Dessa maneira, ao produzir um texto, o sujeito se constitui como autor e essa posição é a que está mais condicionada pela exterioridade e, portanto, mais assujeitada pelas determinações sociais de coerência, não contradição, responsabilidade, coesão, respeito às convenções da língua padrão etc. Num exemplo dado por Vieira e Durval (2018, p. 12) para o sexto ano do Ensino Fundamental, é possível perceber essas noções. Os autores afirmam que, no que se refere à variação linguística, nas Orientações Curriculares para o ensino de Língua Portuguesa para o 6º ano do Ensino Fundamental do município do Rio de Janeiro, propõe-se que se deve “compreender os diferentes discursos orais e escritos em diversas variantes e registros da Língua Portuguesa, incluindo a norma padrão, com ampliação dos conhecimentos”.

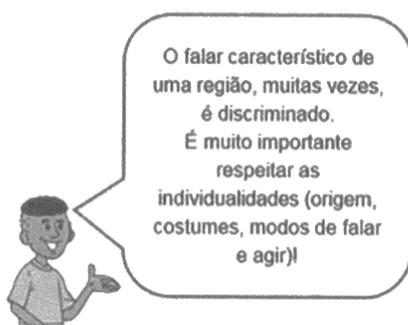
Os autores mostram uma questão que integra o Caderno de Apoio Pedagógico de Língua Portuguesa que trata do tema da variação:

Figura 1: atividade para o 6º ano do Ensino Fundamental proposta no Caderno de Apoio Pedagógico de Língua Portuguesa:

4 – Você sabia que a língua varia de acordo com vários fatores, dentre eles a origem geográfica do falante? Por isso, num país de grande extensão territorial como o nosso, podemos encontrar um repertório riquíssimo.

Volte à letra da música "Cuitelinho" e converse com o seu Professor e com os seus colegas sobre os trechos mais interessantes do texto, nesse sentido.

Registre aqui as suas observações.



FIQUE LIGADO!!!

VARIAÇÕES NO USO DA LÍNGUA

Variante social – observada em formas de falar de diferentes grupos sociais.

Variante regional – em diferentes áreas de um mesmo estado, em diferentes regiões do País, fala-se a mesma Língua, mas com características bastante próprias. Há a dicção (sotaque), o uso de palavras ou expressões locais...

Variante histórica – a língua evolui através do uso que fazemos dela. Isso vai deixando marcas. Modos de falar, expressões usadas por nossos antepassados caem em desuso, mas ficam registradas em textos escritos nos quais se percebem as marcas do tempo.

Figura 1. *Caderno de Apoio Pedagógico de Língua Portuguesa/SME-RJ - 6º ano/4º bimestre – 2014, p. 17.*

Observa-se que a questão foi elaborada pensando-se no cumprimento de uma orientação legal para o ensino de variação linguística. Isso se alinha à consideração foucaultiana de que o sujeito não é fonte da verdade, da liberdade e do conhecimento. A questão sobre variação linguística foi elaborada, portanto, pelo condicionamento da exterioridade como forma de ser coerente e responsável pelas determinações sociais. Além disso, obedece-se, na questão, as formas gramaticais da norma padrão ao mesmo tempo em que procura aproximar-se da linguagem utilizada por um aluno de 6º ano ao fazer uso da expressão “fique ligado”. Mesmo que haja certa autonomia do sujeito autor no processo de elaboração de questões, haveria limitações para exercê-la plenamente devido à necessidade de adequação a fatores externos.

Dessa forma, a reflexão a respeito da função autor defendida por Foucault (2002) e agora, proposta por nós, a sua aplicação em relação ao sujeito-professor justifica-se exatamente na posição que esse possui enquanto *organizador do discurso que produz*. O sujeito-professor é, portanto, um elemento do próprio discurso, ou seja, possui uma posição de valor diante de tantas outras posições que o constitui. Assim é que, por meio de seu posicionamento no

discurso, ele pode: transgredir os sistemas de valores e estabelecer outros novos; isolar alguns discursos dentro de uma determinada cultura/sociedade, levar esses discursos de um sistema de valores para outro e reorganizá-los. Isso equivale dizer que, no lugar que ocupa dentro da escola, o sujeito-professor desloca-se de uma ilusão de verdade objetivada (imposta) pelo conhecimento científico que o legitima nesse espaço e passa a possibilitar um processo de formação dos próprios alunos por meio da construção da verdade pelo próprio discurso. É nesse posicionamento que o sujeito-professor tem a chance de confrontar saberes que se impõem ao contexto escolar para que haja a possibilidade de estabelecimento de novas práticas pedagógicas mais autônomas e produtivas. Assim, reforçamos a ideia foucaultiana de que todas as formas de resistência provêm de formas de poderes anteriores e que elas formam, também, novas formas de poder. Veyne (2014, p. 98) sintetiza essa ideia no seguinte trecho:

se os conceitos devieram, as realidades também devieram; elas provêm do mesmo caos humano. Assim, elas não derivam de uma origem, mas formaram-se por epigênese, por adições e modificações, e não a partir de uma pré-formação; não têm crescimento natural, como as plantas, não desenvolvem o que teria preexistido num germe, mas constituíram-se ao longo do tempo por graus imprevisíveis, bifurcações, acidentes, encontros com outras séries de acasos, rumo a um primeiro motor (a economia não é a causa suprema que comandaria todo o resto; nem a sociedade); tudo age sobre tudo, tudo reage contra tudo.

Daí a importância da função autor nesse sujeito-professor, pois, ao se apoderar dessa voz coletiva, ele se coloca em relação com o exterior, construindo a sua própria identidade de autor, ou seja, constrói-se na cultura, posiciona-se no contexto histórico-social, assumindo o seu posicionamento e tudo que essa escolha implica, posicionando-se de forma reflexiva, agente, reigente e reorganizada no meio dos outros, inserindo-se no discurso e historicizando o seu dizer. Isso quer dizer que o sujeito e o sentido são construídos conjuntamente, ou seja, a polissemia presente nos enunciados não possui uma existência própria, mas se constitui a partir de posições ideológicas assumidas pelo sujeito e que determinam os discursos nos quais os sujeitos organizam seus dizeres. Assim, o professor, ao adotar determinada concepção de língua (voz coletiva), por exemplo, produz dizeres que se organizam por meio dos diversos sentidos que esse posicionamento ideológico permite e, se ele não assume uma posição crítico-reflexiva a respeito desses sentidos, se não ocupa o lugar de autor, o aluno também não saberá como transgredir os limites da língua em busca dos espaços de interpretação que existem na incompletude da linguagem para o não controle dos sentidos.

Deixadas de lado as diferenças teórico-metodológicas, não é difícil aproximar essa perspectiva de Foucault às considerações do princípio cognitivo-funcional, uma vez que esse também considera que a adoção de uma concepção de língua pelo professor, ou seja, uma voz

coletiva, produz dizeres coerentes com essa concepção e, assim, o sentido é organizado, salientando-se o caráter dinâmico da apreensão, armazenamento e uso das construções linguísticas (FURTADO DA CUNHA, 2003). Também a assumência de uma postura crítico-reflexiva sobre a língua, ao invés de pura classificação de itens linguísticos, é parte do processo de construção do discurso.

Abordagem muito similar a essa de Foucault encontramos na perspectiva bakhtiniana que trata da questão do autor. A reflexão a respeito da distinção entre autor-pessoa e autor-criador em Bakhtin (2003) baseia-se na posição estético-formal do discurso que produz o autor-criador, pois é na produção desse, na existência das personagens e na produção de sentidos do enunciado que há um produto da relação com o outro, por meio do dialogismo e da polifonia.

Para Bakhtin (2003), o autor-criador faz as suas escolhas de linguagem baseadas nas posições de valor que assume frente as outras já existentes; materializa o conteúdo de uma determinada realidade que vivencia, selecionando e transformando determinados eventos recortados dessa realidade. Destarte, essa posição axiológica é refratada e refratante, ou seja, é um recorte valorativo do próprio autor-pessoa e, também, é a partir dela que ele recorta e reorganiza os eventos. Esse recorte e reorganização realiza-se por uma concepção de uma linguagem constituída por múltiplas vozes ou línguas sociais das quais o autor-criador se apropria para ordenar o seu discurso dentro da posição valorativa que assumiu. Assim, o autor-criador não produz uma cópia dos discurso, mas é “[...] quem dá forma ao conteúdo: ele não apenas registra passivamente os eventos da vida [...], mas a partir de uma certa posição axiológica, recorta-os e reorganiza-os esteticamente” (FARACO, 2005, p. 38), ou seja, em sua manifestação discursiva, o autor-criador assume uma posição na circulação das vozes sociais.

O professor-autor de atividades de ensino, nesse processo, assume essa posição estratégica, porque, sendo autor de seu próprio material didático, apresenta-se com identidade, agência e autonomia (PAIVA, 2006). **Identidade**, porque tem, provavelmente, consciência política de seu papel social e um estilo de ‘ser professor’ que é exclusivamente seu. **Agência**, porque ele conhece seus objetivos e, tomando-os como metas, elabora seu material com a finalidade de atingi-los. **Autonomia**, porque o seu fazer pedagógico, mesmo baseando-se no conhecimento já construído, revela capacidade da vontade humana de se autodeterminar, utilizando-se dos recursos que possui.

Dessa maneira, Bakhtin estabelece uma diferenciação entre o *eu* e o *outro* em seus valores axiológicos, possibilitando um *ato axiológico ponderável*, ou seja, realiza-se o

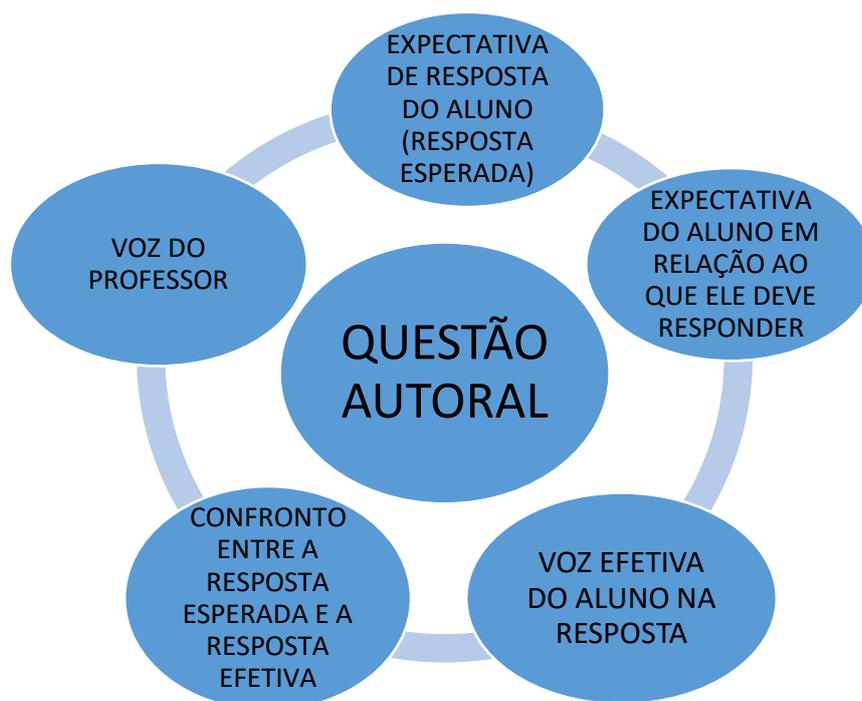
acontecimento do existir a partir de uma ocupação, de uma posição axiológica em cada evento que experiênciamos:

O **eu** e o **outro** são as categorias axiológicas basilares, que pela primeira vez tornam possível qualquer **juízo de valor efetivo**, e um momento desse juízo, ou melhor, a diretriz axiológica da consciência não ocorre só no ato na verdadeira acepção do termo mas em cada vivenciamento e até na sensação mais simples: viver significa ocupar uma posição axiológica em cada momento da vida, significa firmar-se axiologicamente. (BAKHTIN, 2003. p.173-174, grifo do autor)

O sujeito-autor em Bakhtin é, dessa forma, constituído pela presença e pelo reconhecimento do outro dentro do discurso, ou seja, esse só existe por meio da intersubjetividade, uma vez que é por meio dela que ele pode contemplar a sua própria subjetividade. Assim, pelo reconhecimento do que é distinto de si mesmo, pela alteridade, o ser é constituído como sujeito-autor. Nesse sentido, é esse sujeito-autor que dá impulso ao discurso por meio de uma complementação do processo dialógico composto pelas diversas vozes que o estabelecem.

Dessa maneira, em um processo de elaboração do gênero *atividades de ensino*, o professor-autor está em contato com diferentes vozes sociais no contexto sócio-histórico da sala de aula, representando, assim, em suas produções, diferentes concepções de mundo em diversas possibilidades discursivas. Numa determinada questão elaborada pelo professor, por exemplo, confrontam-se: a voz do professor; a expectativa do professor em termos de ‘resposta esperada’; a voz do aluno; a expectativa do aluno em relação ao que ele deve responder; o confronto entre a voz efetiva do aluno na resposta e a expectativa do professor. No momento da correção da questão, há outros confrontos: a voz do professor que considera certa, errada ou mais ou menos certa ou mais ou menos errada a questão; a nova voz do aluno ao refazer a questão, quando existe essa refacção. A seguir elaboramos um organograma que tenta sintetizar o entrecruzamento de vozes explícitas – efetivas na pergunta e na resposta – e vozes implícitas – demarcadas pelo jogo interlocutivo de inferência da expectativa do outro.

Figura 2: organograma do emaranhado de vozes sociais atuantes numa questão de material didático autoral



Fonte: Rigonatto e Silva (elaboração conjunta com o orientador)

Também a consideração de Bakhtin (2003) sobre autoria, consideradas também as diferenças, não está distante do princípio cognitivo-funcional, porque, nesta perspectiva, a interação locutor/interlocutor e os jogos interacionais são fundamentais para se dizer o que se diz e se alcançar sucesso comunicativo.

As considerações de Foucault (2002) e de Bakhtin (2003) sobre a função autor podem ser sintetizadas no quadro a seguir:

Quadro 1: síntese da função autor em Foucault (2002) e em Bakhtin (2003)

FUNÇÃO AUTOR EM FOUCAULT (2002)	FUNÇÃO AUTOR EM BAKHTIN (2003)
Função autor é uma particularização da função sujeito;	Há distinção entre autor-pessoa e autor-criador, baseada na posição estético-formal do discurso que produz o autor-criador, pois é na produção desse, na existência das personagens e na produção de sentidos do enunciado que há um produto da relação com o outro, por meio do dialogismo e da polifonia;
Autor é uma função que se caracteriza como uma forma de organizar o discurso;	O autor-criador faz as suas escolhas de linguagem baseadas nas posições de valor que assume frente as outras já existentes; Materializa o conteúdo de uma determinada realidade que vivencia, selecionando e transformando determinados eventos recortados dessa realidade;
Ao produzir um texto, o sujeito se constitui como autor e essa posição é a que está mais condicionada pela exterioridade e, portanto, mais assujeitada pelas determinações sociais de coerência, não contradição, responsabilidade, coesão, respeito às convenções da língua padrão etc.	O sujeito-autor é constituído pela presença e pelo reconhecimento do outro dentro do discurso, ou seja, esse só existe por meio da intersubjetividade, uma vez que é por meio dela que ele pode contemplar a sua própria subjetividade.

Fonte: Rigonatto (elaboração própria)

Para concluir, baseada nessas duas vozes antecessoras, concebo a função autor ou o autor-criador a partir de uma posição do sujeito que se coloca em relação com o exterior, ou seja, constrói-se na cultura, posiciona-se no contexto histórico-social, considera a língua em uso e os jogos interacionais, assumindo o seu posicionamento e tudo que essa escolha implica, assumindo a sua posição reflexiva, refratada e reorganizada no meio dos outros e, fundamentalmente, contribuindo para fazer emergir no aluno também posições reflexivas e autorais.

1.2 A abordagem da autoria em sala de aula

Iniciamos essa parte, guiando-nos por uma outra voz. Dessa vez, a voz da memória de uma colega que cursou conosco uma das disciplinas do mestrado materializa-se no nosso discurso para apontar os efeitos da ausência da função autor em sala de aula. Essa colega narrou-nos, em uma de nossas aulas, uma experiência escolar de sua infância que refletiu até a sua fase adulta. Contou-nos que, em uma determinada aula de Geografia, a professora abordou, como indicado pelo livro didático, o conteúdo que tratava da posição das estrelas no céu, como localizá-las e como orientar-se por elas. Após a aula, sedenta por encontrar as estrelas, a colega dirigiu-se para o quintal de casa e, com o livro nas mãos, iniciou o seu vivenciar do conhecimento. Para sua decepção, no entanto, o céu do seu quintal não era o mesmo céu do livro e da professora. Anos mais tarde, ao acessar a internet, um artigo que tratava sobre esse assunto chamou-lhe a atenção e foi, então, que ela descobriu que o céu do seu quintal “estava de cabeça para baixo” por um posicionamento da região em que ela morava. Ela, enfim, pôde concluir sua experiência de aprendizado, encontrando a sua estrela favorita, a urso maior, no quintal da sua casa.

Qual é a relação dessa memória com a abordagem da autoria em material didático?

Consideramos que a relação está no fato de que a prática do conhecimento mostra que a escola é o espaço essencial para a constituição do sujeito. Ao não se posicionar como um professor-autor, a professora de Geografia não contribuiu para a constituição do sujeito (e também da função autor) naquela criança que procurava as estrelas do quintal de casa. Por outro lado, podemos constatar que o *status* do livro didático (e de outros dispositivos) talvez naquela época tenha exercido um controle maior que não proporcionou a emergência da função de autoria na professora de Geografia, ou seja, essa profissional também pode não ter tido a possibilidade de posicionar-se histórica e socialmente diante de um mecanismo de controle que a conduzia a uma prática do conhecimento sem função para o contexto no qual estava inserida,

mas que, naquele momento, era o saber legitimado socialmente e que produzia determinada verdade baseada no conhecimento científico que o material didático trazia.

Tal situação faz-nos questionar o que teria impossibilitado a professora de Geografia, nesse caso narrado, a selecionar melhor o enunciado apresentado aos alunos e que pudesse permiti-lhes ressignificar, retomar, modificar ou relacionar com outros enunciados que lhes possibilitassem um posicionamento enquanto sujeitos, mais relativos a suas necessidades naquele momento da aprendizagem e que só foi possível manifestar mais tarde; ou ainda, questionarmos o porquê de mantermos há anos uma repetição de enunciados prontos, definições prontas no contexto escolar, sem proporcionar uma reflexão sobre o objeto de estudo e que possibilite ao aluno, a partir disso, criar suas próprias definições e escolhas enunciativas. Dessa maneira, parece-nos que o dispositivo escolar tem promovido um apagamento dessa função autor no sujeito-professor.

Sobre esse aspecto, concordamos com Mendonça (2011) ao ressaltar que:

[...] a escola é um exemplo típico desses sistemas de apropriação do discurso. Ela forma professores que constituem sociedades de discurso – são os sujeitos pertencentes a elas que podem “ensinar” determinados conteúdos. Por sua vez, o discurso produzido por esses sujeitos deve estar nos limites fixados pela disciplina, [...] Por outro lado, o professor, atado a determinadas concepções pedagógicas (doutrina), pode produzir uns discursos e não outros. Preso a práticas já consagradas no interior da escola, e que se aproxima dos rituais – como “aplicação de provas”, “chamada” – o professor sofre coerções que tolhem sua atividade. Como se vê, esses mecanismos possibilitam uma reflexão sobre os embates entre homogeneidade e a heterogeneidade nas relações de ensino. (MENDONÇA, 2011, p. 243)

Assim, a escola é um espaço fundamental para a constituição do autor na relação com a linguagem.

Muitos autores têm contribuído para reflexão a respeito da função autor aplicada ao contexto de ensino. Numa revisão de literatura, foi possível constatar que Tfouni (2008, p. 145) apresenta uma perspectiva de que

o gesto de autoria está em, ao mesmo tempo conter a deriva dos sentidos e subverter o significado já naturalizado do significante [...] remetendo-o a outra dimensão do sentido, ou seja, o de uma abertura para outros sentidos possíveis de se ligarem a esse significante [...].

Assim, a escola é um espaço fundamental para a constituição do autor na relação com a linguagem. Isso se justifica pelo fato de ser nessa instituição que o sujeito tem (ou pelo menos deveria ter) a oportunidade de ter contato com determinadas práticas que possibilitem controlar mecanismos para a sua própria materialização do discurso ou para a sua prática do conhecimento. Isso quer dizer que é no contato com os saberes dos alunos e também com os saberes instituídos histórica e socialmente que o professor tem a possibilidade de proporcionar

um acesso de seus alunos aos sentidos legitimados e ensiná-los a se posicionarem a respeito desses sentidos, discordando, reorganizando e mudando para outras possibilidades de discurso. Dessa maneira, é na incompletude da linguagem, na deriva, que o professor-autor é capaz de atuar de uma forma mais autônoma e romper com o discurso pedagógico autoritário vigente. Isso porque é na produção de seus discursos que o professor se depara com a deriva e dispersão¹ de sentidos (TFOUNI, 2008) que, instalada no que já está estabelecido pelo discurso pedagógico, permite que o professor aja de forma a dar sentido a sua aulas e a seus materiais de ensino, procurando “conectar” essa dispersão e dar a seus textos uma certa unidade, construindo novos enunciados a partir do controle dessa dispersão. O controle da dispersão se faz principalmente por meio da autoria.

Como exemplo da importância da função autor na elaboração do material de ensino, reproduzimos a seguinte questão, amplamente utilizada em exercícios escolares disponíveis na internet e que até mesmo a fonte primária se perdeu:

<p><i>Sabe-se que o bom funcionamento do coração de uma pessoa relaciona-se às condições físicas, emocionais a que ela está sujeita em sua vida cotidiana. Levando em consideração esse fato, compare essas sentenças:</i></p> <p><i>I. O comerciante entrou preocupado no banco.</i></p> <p><i>II. O comerciante preocupado entrou no banco.</i></p>
<p><i>Pergunta-se: qual desses dois comerciantes corre maior risco de ter um ataque cardíaco? Justifique sua resposta.</i></p> <p>Disponível em: <https://docplayer.com.br/32392882-Bateria-de-exercicio-portugues-i-1-fuvest-leia-o-trecho-de-uma-cancao-de-cartola-tal-como-registrado-em-gravacao-do-autor.html>. Acesso: 12 jul. 2019.</p>

Percebe-se que, ao elaborar a questão, o autor atua de forma consciente sobre alguns saberes já estabelecidos: o conhecimento gramatical e o conhecimento biológico do organismo humano, num entrecruzamento de discursos (FOUCAULT, 2002) e de vozes sociais (BAKHTIN, 2008). Assim, para a construção da questão e para a resposta esperada, é necessário que o leitor/aluno faça uma relação entre esses dois saberes e chegue à conclusão de que em I é descrita uma situação de preocupação vivida apenas naquele momento. Já em II, o estado de preocupação é permanente, é um hábito, o que lhe confere um maior risco de ataque

¹ Para Tfouni (2008), a autoria está em uma tentativa de conter a deriva dos sentidos, que se manifesta na possibilidade de ampliar os significados, transformando os enunciados em outros. Assim, para essa autora, na cadeia discursiva, após selecionar uma palavra, o sujeito se depara com vazios de significação. A deriva surge, então, nesses momentos, como possibilidade. Num segundo momento, a deriva pode se efetivar, criando um nonsense, ou a dispersão. Pode também ser evitada, por meio da seleção de uma lexia ‘exata’. A autoria tem a ver, então, com a contenção da deriva e da dispersão, ou seja, funciona como olhar atento para o texto/questão que está sendo produzido/a para evitar interpretações que não sejam as desejadas pelo autor/produtor.

cardíaco, pois um dos fatores que promove esse desequilíbrio em nosso organismo é exatamente estar em constante estado de estresse ocasionado por preocupação excessiva, ou seja, um estado emocional/psicológico alterado. Em relação aos conhecimentos linguísticos mobilizados, pode-se supor que a resposta esperada apontaria para a ideia de que, em I, *preocupado* integra uma sentença com verbo de ligação implícito e que, portanto, tem a função de predicativo do sujeito e que, em II, *preocupado* funciona como adjunto adnominal². Mais do que isso, se o professor leva o aluno a perceber que o adjetivo, em diferentes usos, leva à ideia de que um evento é frequente ou transitório, ele o ajuda a desenvolver a complexa habilidade de *inferir* a resposta mais adequada na interpretação de uma questão como a que comentamos.

Dessa maneira, ao ir além de classificações gramaticais e funções sintáticas, o professor possibilita ao aluno fazer reflexão sobre a língua e a utilizar-se de maneira mais produtiva os recursos linguísticos disponíveis para a construção dos sentidos que serão utilizados na construção de seus textos.

Como encontramos em Foucault, a noção da autoria é estabelecida na função autor enquanto origem e unidade das significações e do agrupamento do discurso. Em sala de aula, temos tido um espaço vazio no que diz respeito ao desenvolvimento desse princípio. O processo de ensino de língua portuguesa muitas vezes, em alguns contextos, não tem possibilitado a construção do sujeito (professor e aluno) na cultura e muito menos um posicionamento desse no contexto histórico (ORLANDI, 2001). Assim, o fazer pedagógico tem sido, muitas vezes, disciplinado pelo dispositivo escolar por meio de contextos questionáveis, em que o professor atua. Exemplo disso é a carga horária excessiva, a falta de material didático adequado a sua realidade, programas de formação continuada que contemplem seus horários na escola, salas de aula lotadas, entre outros (ANTUNES, 2007).

Importante ressaltarmos que compreendemos os programas de formação de professores não como um atestado de incompetência do professor em lidar com a sua prática, mas, e principalmente, como mais uma possibilidade de materialização da sua função autor para que, a partir de suas vivências dentro do contexto heterogêneo da escola, possa buscar em suas necessidades a resistência contra os saberes instituídos por políticas públicas de educação, pelos parâmetros e diretrizes da educação nacional, construídos por aqueles que estão, não raras vezes, a serviço do poder. Antes, pensamos numa formação que tenha suas necessidades fincadas no âmbito da sala de aula, extraída da heterogeneidade desse espaço e a serviço de uma alteridade, transgredindo limites e fixando novas fronteiras para o ensino, posto que, nesse

² Essa análise dos termos linguísticos refere-se à abordagem da gramática tradicional.

contexto, é possível encontrar as práticas que determinarão quais saberes serão importantes para o sujeito que está no espaço educacional e, por isso, abre-se sempre uma possibilidade de resistência.

Dessa forma, é nesse universo de indefinições do processo de apreender que o sujeito-professor tem a maior possibilidade de exercer a sua função autor e colaborar para que o aluno também se posicione de forma autoral, estando consciente da existência dos mecanismos de controle, para promover possibilidades de aprendizado imprevistas no contexto que se insere, mas possíveis de emergirem por meio das fissuras existentes dentro do próprio dispositivo de controle. Nessa descrição da função autor, não há um interesse em criar modelos, estabelecer caminhos, impor soluções ou criar uma falsa totalidade/homogeneidade, mas possibilitar a construção de vínculos contínuos entre alunos, entre professores, transformando a educação em ferramenta para lutar e garantir condições sociais mais justas e igualitárias e não mais como ferramenta nas mãos daqueles que estão a serviço do poder.

Diante dessas considerações, não queremos de maneira alguma fechar os olhos para toda uma problemática de que o ensino de língua portuguesa está vinculado às políticas públicas de ensino, pois, para que o sujeito-professor-autor possa exercer essa função, ele necessitaria de mais horas de planejamento, mais horas de atividades, de mais horas de correção, de que o aluno tivesse um tempo de refacção de suas produções, turmas menores e uma reestruturação do currículo de formação docente, visando ampliar essas possibilidades de vislumbrar essas rachaduras, esses escapes da instituição escolar.

A questão da autoria na escola tem sido amplamente pesquisada (CALIU, 1998; ROCHA;VAL, 2003; FURLANETTO, 2014 etc.) No entanto, as pesquisas desenvolvem-se tendo como foco a manifestação dessa função autora do aluno. Apesar disso, as contribuições para a formação inicial e continuada do professor têm sido relevantes, pois sabe-se que a transposição da teoria linguística para uma prática de ensino de língua portuguesa que possibilite o estudo da gramática em função de uma compreensão leitora e do desenvolvimento do texto escrito ainda não é uma realidade em nossas escolas. Dessa maneira, a promoção de pesquisas como a que apresentamos nesse trabalho, que visem incluir o professor na dimensão autoral do processo de ensino-aprendizagem, é fundamental para fomentar uma reflexão urgente na reestruturação de currículos de formação inicial. Para tanto, é necessária uma maior atenção quanto à promoção do contato com as diversas possibilidades de atuação docente, pois não compreendemos a emergência da autoria no aluno estando essa ausente no professor. Isso quer dizer que o professor só poderá promover um ensino de língua portuguesa que possibilite

o acesso do aluno ao maior número de potencialidades da língua de acordo com suas necessidades de uso linguístico, se esse professor tiver também acesso às possibilidades de aprender como promover isso mediante a prática de produção de materiais de ensino que atendam às especificidades dos contextos educacionais em que irá atuar ou em que já atua.

1.3 A autoria na elaboração de atividades de ensino: desafios e avanços

Como abordado anteriormente, acreditamos na importância da função autor manifestada no sujeito-professor, pois é na sua constituição na cultura e de sua posição no contexto histórico-social que é possível pensarmos no direcionamento de um estudo da linguagem que favoreça o aluno a se representar também como autor na escola e, principalmente, para além dela em outras circunstâncias sociais em que esteja engajado. Equivale dizer que é necessária uma relação responsável com o ensino, ampliando-o por meio de materiais de ensino mais consistentes e coerentes quanto à função de serem pontes para que o estudante da linguagem também tenha controle dos mecanismos que permeiam suas necessidades linguísticas e possa fazer também suas escolhas, reorganizações e transgressões.

Em relação aos materiais didáticos existentes, em geral, há críticas sobre a concepção de linguagem que veiculam. Oliveira e Wilson (2002, p. 237), por exemplo, afirmam que

nos materiais didáticos de ensino de língua, geralmente o denominado “livro do professor”, manual que traz as respostas aos exercícios do livro correspondente do aluno ou o conjunto de orientações didáticas para a utilização do livro didático, ilustra também a concepção formalista da linguagem como instrumento de comunicação. Trata-se de um material que, em geral propõe uma série de instruções para o procedimento do professor, desconsiderando maiores especificidades envolvidas na questão do ensino-aprendizagem, como a região onde se localiza a escola, o perfil do aluno e do professor, as condições histórico-culturais que cercam e marcam a experiência com a linguagem, entre muitas outras.

Assim, concordamos com Pinilla (2011, p. 181), ao declarar que

todo ensino de categorias, classes e funções só tem propósito, quando se destina a conduzir o estudante a perceber os sentidos que criam. O reconhecimento, a classificação e a memorização como uma finalidade em si mesmos não têm nenhuma função num ensino de português que vise levar o aluno a um domínio crescente da língua. É preciso ressignificar o ensino de português, para que o aprendiz, ao enxergar com clareza que as formas criam sentidos, aproxime o que aprende na escola dos usos que faz da linguagem no dia-a-dia.

Alguns pesquisadores que partilham de uma visão enunciativa de língua e que a concebem como interação já se lançaram nesta tarefa de ir ao encontro das novas possibilidades de ensino da língua portuguesa. Entre eles, pode-se citar Antunes (2003, 2007, 2009), Bunzen (2009), Magalhães e Botelho (2016), Neves (1991, 2002), Vieira e Brandão (2011), Silva

(2017). Eles procuram mostrar, pelos resultados obtidos ao longo de suas pesquisas, a relevância das contribuições dadas ao processo de ensino-aprendizagem nesta disciplina com a criação de novas estratégias metodológicas fundamentadas teoricamente pelo conhecimento de diferentes perspectivas de ensino, e ligados pela mesma concepção de língua e linguagem: a de que a língua é interação, um meio de realizar ações, de atuar sobre o outro, e não restrita e exclusivamente à comunicação ou à expressão do pensamento.

Antunes, com sua série de obras (2003, 2007, 2009) que apresentam novas perspectivas para o ensino, contribui para a reflexão que temos feito, principalmente, quando a autora se refere à necessidade de uma atuação mais autônoma do sujeito-professor-autor:

[...] esse professor precisa ser alguém que pode dispor de tempo para estudar, para fazer suas leituras, suas consultas, suas pesquisas; que pode desfrutar das novas tecnologias da comunicação e da transmissão de informação; que promove, também ele, a ampliação de suas próprias capacidades; que vai descobrindo cada dia os jeitos de fazer melhor o seu trabalho, deixando, portanto, a atitude meio alienada de transferir para os pesquisadores de fora toda a indicação do que ele deve fazer em sua aulas. Dessa forma, a sua função não se reduz apenas em “transmitir” , a “passar e repassar”, ano após ano, conteúdos selecionados por outros; mas alguém que também produz conhecimento; alguém vivo (e que seja bem pago!), cheio, crente, esperançosos e amante, capaz de irradiar vida, somente porque está presente.” (ANTUNES, 2007, p. 156)

O resgate da autoridade do professor em ser, de fato, criador das situações pedagógicas mais adequadas ao contexto em que atua, deve ser, portanto, um processo contínuo e permanente, e deve estar aliado a constantes lutas por mudanças institucionais e estruturais. “Esse professor precisa encontrar também boas condições de trabalho: espaço confortável, estimulante e materiais adequados e atualizados” (ANTUNES, 2007, p. 157).

Ninguém mais do que o professor é capaz de perceber como as condições de trabalho interferem em suas práticas. Esse é um momento em que damos voz a tantos silenciamentos que estamos constringidos a realizar, seja por imposições de políticas públicas inadequadas ao nosso contexto escolar, seja por posturas conservadoras de pais, coordenadores, diretores e nossas próprias. Não são raras as vezes que nossos alunos parecem trazer outras palavras mais significativas para o momento de interação em sala de aula, mas têm sido raras as vezes em que podemos atendê-los e, a partir de suas contribuições, ressignificarmos o estudo da língua portuguesa para que essa disciplina possa levá-los para além das grades retentoras da sala de aula e assim dar-lhes voz. Apesar de lidarmos com uma disciplina escolar que nos permite interpretar textos de diferentes áreas de conhecimento, a restrição a um estudo metalinguístico bastante deturpado cerceia-nos (professores e alunos) as possibilidades de compreensão dos inúmeros sentidos produzidos na e pela linguagem. Diante disso, é imperioso estarmos em um

processo de pesquisa diária do nosso fazer pedagógico em busca de um conhecer constante, em busca de novas descobertas sobre a língua junto de nossos alunos.

Sem dúvida, mudanças institucionais e estruturais, aliadas ao processo de formação inicial e continuada, podem gerar resultados significativos no âmbito escolar. Em vista dessa perspectiva é que vislumbramos a importância de que, já em sua formação inicial, o professor (ainda aluno) tem a possibilidade de refletir sobre a necessidade de uma mudança no papel do professor, de um sujeito passivo para um sujeito mais reflexivo sobre a sua prática, com habilidades para atuar, escolher, criar e avaliar mais de acordo com as realidades com as quais se depara no processo educacional. Assim, o processo de formação profissional engloba a observação das atividades realizadas de forma espontânea ou planejada, repensando seus efeitos, ampliando seus contextos, criando e recriando novas atividades que visem alcançar os objetivos profissionais propostos. Equivale dizer que essa formação inicial está menos vinculada a apenas uma transmissão de saberes, a um saber teórico (que também possui importância nessa formação). Está mais próxima a uma transposição da teoria para o desenvolvimento de determinadas competências no aluno do ensino básico, para um saber fazer.

Diante de todos esses desafios no ensino de língua portuguesa, já nos deparamos com avanços significativos que se manifestam por meio de propostas pedagógicas dos estudiosos da linguagem. Diferente do “manual do professor”, velho conhecido, ou de longos treinamentos recebidos no início do ano letivo, essas propostas são antes de tudo uma “carta de alforria”, “uma ode à criatividade linguística”, “um hino à circulação das/nas/pelas palavras”, pois servem de embasamento para uma prática pedagógica que se adapta às necessidades linguísticas dos alunos e permite ao professor acesso à linguagem que o capacita transgredir padrões dando lugar à diversidade, à heterogeneidade e à alteridade. Nessa proposta, a gramática, por exemplo, não teria um fim em si mesma, mas seria um recurso a mais o desenvolvimento eficaz da leitura e da produção de textos, tal como defenderemos no próximo capítulo ao tratarmos do ensino produtivo de língua português. Furtado da Cunha e Tavares (2016, p. 38) falam do papel do professor nesse processo e das vantagens da proposta:

[...] um dos papéis do professor de língua materna é o de atuar como orientador do processo de construção e re-construção do saber gramatical dos alunos, incentivando-os a experienciar a língua em suas múltiplas faces, em situações de uso real. Desse modo, estará criando oportunidades para a emergência de padrões gramaticais heterogêneos, e para o refinamento das estratégias de manejo desses padrões, com a ampliação da capacidade de adequá-los a situações de uso variadas. (FURTADO DA CUNHA; TAVARES, 2016, p. 38)

Um exemplo dessa prática é o uso do humor, sugerido por Neves (2010), que pode trazer para o espaço da sala de aula a oportunidade de reflexão sobre a língua e suas diferentes

possibilidades de produção de sentido. No humor, especialmente, são as transgressões das estruturas linguísticas que nos possibilitam a construção de um ensino/aprendizado produtivo.

Vejam a proposta da autora:

Formar uma predicação é nada mais do que falar de algo ou alguém, e dele dizer algo, tudo isso orquestrado conforme a natureza do centro da predicação, que é o verbo: por exemplo, se há ação haverá um agente compatível com ela, podendo outros participantes terem outros papéis semânticos, tudo conforme a estrutura que aquele verbo acionar para que seja obtido o efeito de sentido pretendido. Por exemplo, na frase *João foi receber sua mãe lá na porta*, expressa-se uma ação. *João* é agente (semanticamente) e é sujeito (sintaticamente), e o significado do verbo é “acolher”. Se o verbo “receber” não é usado para indicar uma ação, não só não haverá sujeito agente (não haverá alguém que “acolhe”, por exemplo) como não haverá outro participante a quem se dirige essa ação (alguém que seja “acolhido”). Assim, quando usamos o verbo receber numa frase como *João recebeu seu salário*, nós não colocamos como sujeito (função sintática) um agente (papel semântico), mas preenchemos o sujeito com um termo que desempenha outro papel semântico (o de beneficiário), e o resultado de sentido é aquele que é acionado por essa estrutura de papéis. Ora, a tensão entre essas duas possibilidades de uso do verbo *receber* é o que é explorado nesta piada:

- Sua mãe tá aí. Você não vai receber?
- Receber por quê? Por acaso ela me deve alguma coisa? (NEVES, 2010. p.174)

Como é possível observar, por meio de uma análise da língua em uso na piada, temos a possibilidade de estudar a linguagem para além de uma mera estrutura que demarca um processo de transição verbal tantas vezes superficial e que esgota as inúmeras possibilidades de ressignificação do discurso, estabelecendo como único foco linguístico aquele legitimado por uma variedade ao dizer que esse ou aquele verbo é um transitivo direto, indireto ou bitransitivo e que pode ou não necessitar de complementos verbais, sem, muitas vezes, mencionar a funcionalidade dos papéis semânticos. Queremos, então, dizer que façamos sim o estudo da estrutura, mas, como bem propõe Neves (2010), que esse seja realizado em função de um uso real da língua, para um uso produtivo da língua. Queremos também dizer que há uma necessidade de apoio ao professor que, durante o seu processo de ensino, tem vivido longos momentos de solidão e de cobranças por mudanças urgentes que, durante sua rotina, esse professor não possui condições de olhar para aquilo que é incontestável para as aulas de língua portuguesa, o estudo da língua em situação real de uso; falta-lhe apoio, promoção de processos formativos, tanto linguísticos como pedagógicos, que o auxiliem a lidar com questões que interferem no seu fazer profissional, como por exemplo, a indisciplina, a violência, os *déficits* de aprendizagem, que fazem parte do seu contexto de atuação e, muitas vezes, são usadas como justificativas infundadas para o insucesso escolar.

Outra proposta de estudo da linguagem está em Casseb-Galvão (2011). A autora também parte de uma concepção da língua como um processo de interação para propor um estudo dos gêneros discursivos embasado nas gramáticas, ou seja, é proposta para o Ensino Médio uma análise linguística calcada na gramática que é modificada constantemente pelos gêneros. Assim, ao propor uma sequência-didática, a autora considera que é necessária uma preocupação com o estudo da língua em uso para que o aluno possa, a partir da análise linguística, apropriar-se dos sentidos apreendidos em seus estudos e atuar socialmente. Observemos uma das questões propostas por esse trabalho:

Gênero piada

Uma garotinha se recusava a entrar numa casa porque os donos tinham um cachorro:

- Não tenha medo – disseram eles. – Ele não vai mordê-la, pois já a conhece.

- Ah, é? – retrucou ela. – Então mande-o dizer o meu nome.

Seleções. Rio de Janeiro: Reader's Digest Brasil. Fev. 2011, p. 95.

a) Características do gênero:

A piada é um gênero da ordem do narrar. Trata-se de uma narrativa curta e o clímax da narrativa ocorre quando há uma ruptura lógica e o enredo toma um rumo inesperado. Essa quebra na articulação entre as ideias gera um efeito de humor, provocando riso.

Destaco as seguintes dimensões discursivas passíveis de serem exploradas a partir da piada acima:

1. Do texto como evento de interação: condições de produção;

2. Do texto como expressão de conteúdo: desenvolvimento temático; constituição sequencial; progressão temática; vozes enunciativas.

(...)

QUESTÃO 07

Na piada, além do travessão, que marca linguística ajuda a instaurar o discurso direto?

(A) O verbo *recusar* no passado.

(B) O emprego de *entrar* em sua forma infinitiva.

(C) O uso dos verbos *ter* e *mandar* no modo imperativo.

(D) O emprego das formas pronominais *ela* e *ele*.

(CASSEB-GALVÃO, 2011. p.874)

Na questão 07, a autora prioriza em sua proposta didática uma análise de linguagem em função do gênero, ou seja, não se trata aqui apenas da localização do verbo e da classificação do seu tempo e modo, nem do recorte de pronomes e de sua classificação. Trata-se de uma análise da função do verbo na construção de um recurso discursivo para a constituição do discurso direto, o que possibilita uma maior compreensão dos conteúdos gramaticais em sua realização no discurso, dando sentido à experiência do aluno no estabelecimento de uma interação linguística. Nesse caso, a resposta está no uso do modo imperativo (alternativa C) o que possibilita ao aluno reconhecer uma fala direta entre os interlocutores do texto.

Assim, se há ainda muitos obstáculos, que acometem um fazer autoral do professor, há também muitos avanços. Professores mais experientes orientam professores iniciantes, que podem fazer dessa viagem pelo ensino de língua portuguesa um encontro de novos horizontes,

permeado de instrumentação necessária, de múltiplos olhares e de interação colaborativa dos agentes do processo.

CAPÍTULO 2

FORMAÇÃO INICIAL, A UNIVERSIDADE E OS CAMINHOS PARA A AUTORIA

Neste segundo capítulo, tratamos do papel da universidade durante a formação inicial de professores para a construção da autoria no ensino de língua portuguesa. No primeiro momento, faremos uma reflexão sobre o que é a formação inicial de professores e em que ela se diferencia da formação continuada para a promoção de uma prática docente com mais identidade, autonomia e agência. Nessa primeira parte, tomamos como orientação as nossas reflexões Garcia-Reis (2017), Gatti (2008, 2010), Pimenta (1999), entre outros autores que acrescentam à pesquisa suas contribuições sobre o sobre a formação docente.

O segundo momento é um diálogo com o anterior e tem o objetivo de refletir sobre a estrutura do curso de Letras na Universidade Federal de Goiás no sentido de ampliarmos nossa compreensão sobre o processo de transposição didática³ ainda na formação inicial.

Em seguida, num terceiro momento, abordamos a prática de um ensino produtivo, baseada no funcionalismo, e o processo de elaboração de material didático como possibilidades de manifestação da autoria do professor (e do aluno). Nessa seção, trazemos as vozes de autores que já desenvolvem pesquisas sobre essa prática e têm contribuído para a formação de professores e para o desenvolvimento da disciplina de língua portuguesa, assim como trazemos as nossas reflexões sobre as pesquisas que envolvem o papel do material didático autoral para o ensino de Língua Portuguesa.

A formação acadêmica tem mostrado uma deficiência em relação às discussões e práticas da elaboração de materiais de ensino. Isso se comprova com uma dificuldade constante de professores em escolher, selecionar, ressignificar e modificar atividades que, muitas vezes, nos chegam prontas como, por exemplo, o livro didático. Assim, nesta seção, nosso foco está centrado principalmente nesse espaço vazio no que diz respeito ao ensino para além do conhecimento tecnicista, ou seja, na função discursiva do sujeito (professor e aluno) enquanto origem e unidade das significações e do agrupamento do discurso pedagógico, possibilitando-lhe sua própria construção na cultura e seu posicionamento no contexto sócio-histórico por meio de um estudo da língua em uso. O objetivo, portanto, é levar esse tema à discussão,

³ O conceito de transposição didática que adotamos aqui é o proposto por Chevallard (1991) como sendo uma mudança do conteúdo e da forma dos saberes ao transpormos o campo teórico para a sua transmissão por meio de uma ação didática. Para Chevallard (1991, p. 39), “um conteúdo do saber que tenha sido designado como saber a ensinar sofre a partir de então um conjunto de transformações adaptativas que irão torná-lo apto a ocupar um lugar entre os objetos de ensino. O trabalho que faz de um objeto do saber a ensinar, um objeto de ensino, é chamado TD.”

apresentando algumas propostas para a elaboração de materiais de ensino da língua portuguesa em uma perspectiva funcionalista. Desse modo, nos ancoramos nas perspectivas de Leffa (2007), Antunes (2003, 2007), Neves (2010) entre outros pela contribuição no que se refere a uma urgência de mudança de um fazer pedagógico pautado em práticas prescritivas que se mantêm ao longo da história da educação escolar.

2.1 Formação Inicial e autoria

Diante da importância de se ressignificar o ensino de língua portuguesa no Brasil, surge a necessidade de se conhecer o profissional que atua nesse contexto educacional, de conhecer quais as condições de formação e trabalho com que esse profissional se depara, desde o período de formação acadêmica na graduação até o período em que se lança no mercado de trabalho. Assim, podemos questionar: como deveria ser um professor de língua portuguesa hoje? Ou como deveríamos sair da universidade após a graduação? Talvez responderíamos hoje, após atuar há alguns anos em sala de aula (graduei em 2005), que deveríamos ter uma consciência política mais significativa em nossas práticas; deveríamos ter um bom domínio da língua portuguesa e uma formação pedagógica com um bom conhecimento em linguística aplicada que pudesse ter sido praticado por meio da produção de aulas e materiais didáticos autorais como uma forma de aproximação da teoria com a prática. Sobre esse aspecto, Neves (2002, p. 265-266) defende que:

A questão da formação do professor de Ensino Fundamental e Médio nos cursos de Letras está longe de ter encontrado uma fixação de caminhos minimamente satisfatória. Eu lançaria, já de início, uma série de questões dicotômicas que ilustram o grande número de encruzilhadas “do diabo” no percurso da questão.

[...]

Vamos apontar duas delas, uma na “casa” de partida – a Faculdade- e outra na “casa” de chegada – a escola de Ensino Fundamental e Médio:

1 Ensina-se, é óbvio, linguística, no curso de Letras. A pergunta é: os alunos sabem minimamente, o que fazer com a linguística no ensino de língua? Por exemplo. Eles sabem de que lhes serve – ou devia servir – uma teoria formalista, ou uma teoria funcionalista sobre a linguagem?

2 Ensina-se, é óbvio, português na escola de Ensino Fundamental e médio: e os professores sabem exatamente o que lhes cabe fazer aí com o que trouxeram de seu curso de Letras? Ou eles simplesmente assumem que uma coisa não tem nada a ver com a outra, e partem para o continuísmo de atividades e processos, que vem fazendo das aulas de português, nas escolas, o martírio e a frustração dos alunos?

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica, Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015 do Conselho Nacional de Educação, orientam a formação de professores para que esses

profissionais possam atuar nos três níveis do ensino básico, bem como nas diferentes modalidades desse ensino como a educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e tecnológica, educação do campo, educação escolar indígena, educação a distância e educação escolar quilombola. Além disso, essas diretrizes preveem ainda a integração das diferentes áreas do conhecimento, numa proposta de envolvimento de áreas de um campo específico do saber ou a interdisciplinaridade entre áreas de saberes diferentes.

O artigo 3º dessa mesma Resolução, define a que se destina a formação inicial e continuada de professores:

Art. 3º A formação inicial e a formação continuada destinam-se, respectivamente, à preparação e ao desenvolvimento de profissionais para funções de magistério na educação básica em suas etapas – educação infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio – e modalidades – educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e educação a distância – a partir de compreensão ampla e contextualizada de educação e educação escolar, visando assegurar a produção e difusão de conhecimentos de determinada área e a participação na elaboração e implementação do projeto político-pedagógico da instituição, na perspectiva de garantir, com qualidade, os direitos e objetivos de aprendizagem e o seu desenvolvimento, a gestão democrática e a avaliação institucional. (p.3-4)

Dessa forma, é necessário que a formação desse profissional (inicial ou continuada) possibilite uma construção constante de sua identidade por meio de disciplinas e experiências formativas que contribuam para que ele possa lidar com os desafios permanentes que circundam a prática docente. Isso quer dizer que os cursos de formação inicial e continuada precisam priorizar em seus currículos uma discussão sobre a prática docente e a análise dessa prática. É a partir dessa formação para a docência que é possível falarmos em função autora do professor, pois é por meio da discussão sobre a prática e de uma atitude investigativa do fazer pedagógico que ele pode elaborar materiais autorais, selecionar instrumentos de ensino, sugerir recursos educacionais mais adequados para atingir os objetivos de aprendizagem.

Sobre a organização curricular dos cursos de formação inicial e continuada, Pimenta (1999, p.16) salienta que:

[...] ao desenvolverem um currículo formal com conteúdos e atividades de estágios distanciados da realidade das escolas, numa perspectiva burocrática e cartorial que não dá conta de captar as contradições presentes na prática social de educar, pouco têm contribuído para gerar uma nova identidade do profissional docente. No que se refere à formação contínua, a prática mais frequente tem sido a de realizar cursos de suplência e/ou atualização dos conteúdos de ensino. Esses programas têm se mostrado pouco eficientes para alterar a prática docente e, conseqüentemente, as situações de fracasso escolar, por não tomarem a prática docente e pedagógica escolar nos seus contextos.

Nesse sentido, a mesma autora considera que essa formação do professor é construída sobre as bases dos saberes da docência que se desenvolve em três momentos: a experiência, o conhecimento e os saberes pedagógicos.

Para ela, tudo se inicia com a visão sobre o que é ser um professor, que os alunos da graduação já trazem de suas experiências com os professores que tiveram contato ao longo de sua vida escolar. Então, num primeiro momento de formação inicial, é necessário levar esses graduandos a saírem da posição de quem vê “o professor como aluno” e passe a se reconhecer como professor, construindo assim sua identidade docente. Isso quer dizer que, apesar de não ser uma regra geral, há uma tendência de o aluno da graduação replicar em sua prática docente modelos de aula que ele recebeu quando ainda estava na educação básica e, algumas vezes, na universidade. Também com a contribuição da formação continuada esse processo vem se alterando. Além disso, com o tempo e com a prática de sala de aula, o professor adquire experiência e pode ousar experimentar projetos produtivos de ensino.

O segundo momento da formação está no trabalho dos conhecimentos específicos adquiridos ao longo da graduação, ou seja, é selecionar os conhecimentos mais produtivos para serem trabalhados no contexto escolar onde serão professores de forma que os alunos possam desenvolver capacidades e habilidades para operarem esses conhecimentos, revisá-los, reconstruí-los, analisá-los, confrontá-los e contextualizá-los.

Por fim, o terceiro momento engloba os saberes pedagógicos que, para Pimenta, são saberes que extrapolam os limites das grades curriculares, ou seja, esses saberes possibilitam uma reflexão constante sobre as práticas docentes, mas não as definem, e, a partir dessas práticas, os saberes são também ressignificados, reestruturados, confrontados. (PIMENTA, 1999)

Ainda sobre a formação inicial de professores, é necessário acrescentar os “saberes para ensinar e as capacidades docentes”. Esses saberes e competências são tratados pela Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002:

Art. 4º Na concepção, no desenvolvimento e na abrangência dos cursos de formação é fundamental que se busque:
I - considerar o conjunto das competências necessárias à atuação profissional;
II - adotar essas competências como norteadoras, tanto da proposta pedagógica, em especial do currículo e da avaliação, quanto da organização institucional e da gestão da escola de formação. (p. 2)

Para os professores de língua portuguesa, esses saberes e capacidades englobam o contexto de atuação profissional, as metodologias utilizadas para o ensino da língua portuguesa,

os recursos didáticos, o planejamento das aulas, o desenvolvimento de uma aprendizagem autônoma do aluno, e a avaliação da aprendizagem (CRISTOVÃO; STUTZ, 2013). Assim, a construção desses saberes e competências está diretamente relacionada a uma experiência de linguagem que se realiza por meio do estudo da língua em uso ainda na graduação. A análise do contexto para a construção do significado e o aspecto social que permeia as situações reais de uso multimodal da língua orientam as atividades de análise linguística, de leitura e de produção textual (escrita e oral) que serão realizadas pelo professor em suas aulas.

A necessidade de materiais de ensino que contemplem as diretrizes educacionais para o ensino de língua portuguesa e com o contexto escolar dialoga com essa proposta de formação inicial que parte da análise da prática docente. É pelo contato com a escola que o futuro professor tem a possibilidade de refletir sobre as demandas escolares e fazer, com o apoio da Universidade, o elo entre teoria e prática, sendo também autor de novos conhecimentos necessários para uma atuação docente mais produtiva.

Sobre essa perspectiva da formação discursiva dos professores de língua portuguesa, Garcia-Reis (2017, p. 249) defende que:

No caso da formação inicial de professores de Língua Portuguesa, se considerarmos como teoria os processos de leitura, escuta, produção oral e escrita e reflexão sobre a língua – uma vez que o objeto de ensino são os gêneros de textos materializados em textos de circulação social (BRASIL, 1998) –, esses processos precisam ser tratados no domínio prático pelos alunos em formação, até porque são com esses processos que os futuros professores de língua vão trabalhar em suas práticas de ensino. Se almejamos a formação de um professor que perpassasse pelos usos da língua em sua sala de aula, dando aos alunos oportunidades e oferecendo-lhes condições de construção de discursos orais e escritos, adequados aos seus interlocutores, o aluno da graduação precisa também ter uma formação baseada nesses princípios [...]

Sem dúvida, mudanças institucionais e estruturais, aliadas a uma transposição didática adequada, podem gerar resultados significativos no âmbito escolar. Essa perspectiva tem sido discutida ao longo dos anos, o que mostra a necessidade de uma mudança no papel do professor, de um sujeito passivo para um sujeito mais reflexivo sobre a sua prática, com habilidades para atuar, escolher, criar e avaliar mais de acordo com as realidades com as quais se depara no processo educacional. Assim, o processo de formação profissional inicial deve englobar a observação das atividades realizadas durante o estágio (e em outras disciplinas) de forma espontânea ou planejada, repensando seus efeitos, ampliando seus contextos, criando e recriando novas atividades que visem alcançar os objetivos pedagógicos propostos.

Dessa maneira, é fundamental que pesquisas e políticas públicas sejam amplamente desenvolvidas no sentido de diminuir a distância que ainda existe entre a universidade e a escola, e possibilitar uma formação docente (inicial e continuada) em que o professor possa ser

investigador de suas práticas e promotor de saberes pedagógicos mais adequados à sua realidade escolar. Além disso, a estrutura curricular dos cursos de formação inicial de professores deve ir ao encontro das necessidades apresentadas pelas escolas de ensino básico, oferecendo uma formação profissional que atenda essas complexas demandas da prática pedagógica.

2.2 A universidade e a construção da função autora

Os estudos sobre a formação inicial de professores (PIMENTA 1999; GATTI, 2010; GARCIA-REIS, 2017 etc) têm mostrado que os cursos de licenciatura promovem pouco contato com disciplinas de metodologia e práticas de ensino. Os cursos de formação de professores têm priorizado os conteúdos teóricos. mas a formação profissional (nas suas diferentes dimensões) está secundarizada. Dessa maneira, a Universidade não têm pensado sobre a formação do professor, mas a preocupação maior tem sido a formação de especialistas na língua portuguesa, do filósofo da linguagem, do linguista, do especialista em literatura, do analista do discursos etc, e isso é também importante, mas não se adéqua perfeitamente ao que se entende como licenciatura. Assim, o processo de formação inicial do professor de língua portuguesa tem sido um tanto quanto precário no que se refere ao incentivo à produção de materiais de ensino durante a graduação.

Uma breve reflexão sobre o Projeto Pedagógico do Curso de Letras da Universidade Federal de Goiás, por exemplo, mostra que há um privilégio das abordagens das teorias linguísticas em detrimento das discussões quanto a transposição dessa teoria para a prática em sala de aula, como mostra a seguir o quadro com as ementas das disciplinas do núcleo comum e do núcleo específico obrigatório do curso⁴:

Quadro 2: disciplinas obrigatórias e ementas do Curso de Letras – Português - UFG

Disciplinas	Ementas
1- INTRODUÇÃO AOS ESTUDOS DA LINGUAGEM (Núcleo Comum)	Panorama geral dos fenômenos da linguagem e suas abordagens científicas. As concepções de língua e linguagem. Trajetória dos estudos linguísticos desenvolvidos no âmbito da palavra, da oração, do texto e do discurso.
2- INTRODUÇÃO AOS ESTUDOS LITERÁRIOS (Núcleo Comum)	Introdução aos conceitos fundamentais da literatura. Abordagem da problemática dos gêneros literários. Leituras e estudos sistemáticos do poema, da narrativa e do drama.
3- LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL (Núcleo Comum)	Prática de leitura e produção de textos com ênfase nos aspectos de sua organização.

⁴ As ementas das disciplinas estão disponíveis no *site* do curso de graduação em letras da Universidade Federal de Goiás no seguinte endereço: <<https://letras.ufg.br/>>

4- INTRODUÇÃO À LINGUÍSTICA DA ENUNCIACÃO (Núcleo Comum)	Teorias enunciativas e discursivas. Relações entre enunciado, enunciação, dialogismo, polifonia, heterogeneidade e argumentação. Componentes da situação enunciativa. Gêneros do discurso/texto. Aplicações à pesquisa e ao ensino.
5 - INTRODUÇÃO À LINGUÍSTICA DESCRITIVA (Núcleo Comum)	Conceitos básicos da linguística descritiva. O signo linguístico e suas relações. Os níveis de análise gramatical e seus respectivos objetos de investigação. Princípios de descrição linguística. Aplicações à pesquisa e ao ensino.
6 - TEORIA E CRÍTICA DA LITERATURA (Núcleo Comum)	Estudo dos conceitos fundamentais da teoria e da crítica literária. Estabelecimento de domínios das duas disciplinas. Funções, objetos e métodos. Análise de obras literárias. Teoria e Crítica Literárias no ensino de literatura.
7- INTRODUÇÃO À LINGUA BRASILEIRA DE SINAIS – LIBRAS (Núcleo específico obrigatório)	Introdução às práticas de compreensão e produção em LIBRAS por meio do uso de estruturas e funções comunicativas elementares. Concepções sobre a Língua de Sinais. O surdo e a sociedade.
8- LATIM 1 (Núcleo específico obrigatório)	Estudo morfossintático da língua latina. Estruturas do sistema verbo-nominal. Correlação entre estruturas linguísticas do Português e do Latim.
9 - ANÁLISE LINGUÍSTICA (Núcleo específico obrigatório)	Análise de produtos da linguagem. A língua, a gramática e seus usos. O texto, a textualidade e os gêneros. O discurso, o sujeito, o sentido e a discursividade. A oralidade e a escrita. Os processos de produção e reelaboração de textos. Aplicações à pesquisa e ao ensino.
10 - FONOLOGIA DO PORTUGUÊS (Núcleo específico obrigatório)	Apresentação e análise do sistema e processos fonológicos do português brasileiro. Transcrição fonética e fonológica do português. Aspectos pertinentes à pesquisa e ao ensino de fonologia. Relações da fonologia com a escrita da língua portuguesa. O componente fonológico nas atividades de análise linguística.
11- MORFOLOGIA DO PORTUGUÊS (Núcleo específico obrigatório)	Os principais processos morfológicos da língua portuguesa. A produtividade nos processos de formação de palavras em português. Aspectos relevantes da morfologia na pesquisa e no ensino da língua portuguesa. O componente morfológico nas atividades de análise linguística.
12 – SEMÂNTICA (Núcleo específico obrigatório)	Objeto de estudo e percurso histórico da semântica. Teorias semânticas. Produção de significado nas línguas naturais, especialmente na língua portuguesa. Aplicações à pesquisa e ao ensino.
13 - SINTAXE DO PORTUGUÊS (Núcleo específico obrigatório)	Estudo dos processos de estruturação sintática aplicado à pesquisa e ao ensino do português.
14 - LITERATURA BRASILEIRA 1 (Núcleo específico obrigatório)	Estudo das configurações e manifestações fundamentais da poesia brasileira, do barroco aos anos 60 do século XX.
15 - LITERATURA BRASILEIRA 2 (Núcleo específico obrigatório)	Estudo das configurações e manifestações fundamentais da prosa de ficção, do romantismo aos anos 60 do século XX, com ênfase no romance.
16 - LITERATURA BRASILEIRA 3 (Núcleo específico obrigatório)	Estudo das configurações e manifestações fundamentais da prosa de ficção, do romantismo aos anos 60 do século XX, com ênfase no conto e na crônica.
17 - LITERATURA BRASILEIRA 4 (Núcleo específico obrigatório)	Estudo das configurações e manifestações contemporâneas da literatura brasileira a partir de

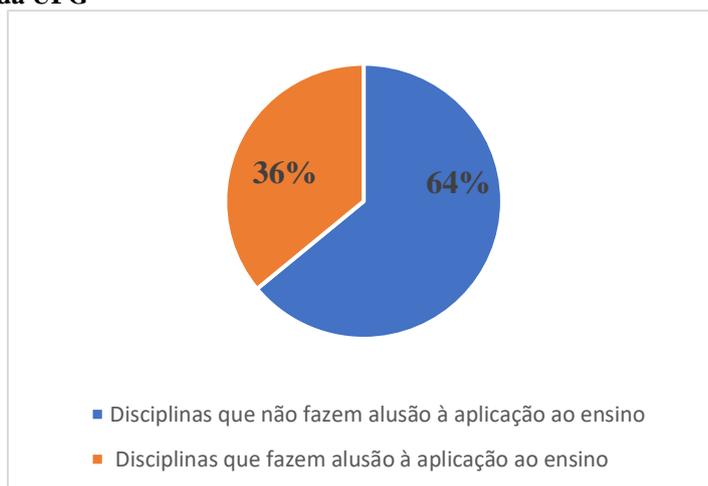
	1970. Relação das produções contemporâneas com a tradição.
18 - LITERATURA PORTUGUESA 1 (Núcleo específico obrigatório)	Visão cronológica das correntes tradicionais da Literatura Portuguesa, desde o período medieval até segunda metade do século XIX, compreendendo Trovadorismo, Classicismo, Renascimento, Maneirismo, Barroco, Arcadismo e Romantismo.
19 - LITERATURA PORTUGUESA 2 (Núcleo específico obrigatório)	Visão panorâmica da Literatura Portuguesa do final do século XIX e da primeira metade do século XX, compreendendo Realismo/Naturalismo, Simbolismo, Orpheu, Presença e Neo-Realismo.
20 - LITERATURA PORTUGUESA 3 (Núcleo específico obrigatório)	Estudo de obras literárias portuguesas da segunda metade do século XX e da contemporaneidade.
21 - FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS E SÓCIO-HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO (Núcleo específico obrigatório)	A Educação como processo social; a educação brasileira na experiência histórica do ocidente; a ideologia liberal e os princípios da educação pública; sociedade, cultura e educação no Brasil: os movimentos educacionais e a luta pelo ensino público no Brasil, a relação entre a esfera pública e privada no campo da educação e os movimentos da educação popular.
22 - POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL (Núcleo específico obrigatório)	A relação Estado e polícias educacionais; os desdobramentos da política educacional no Brasil pós-64; as políticas de regulação e gestão da educação brasileira e a (re)democratização da sociedade brasileira; os movimentos de diversificação, diferenciação e avaliação da educação nacional. Legislação educacional atual; a regulamentação do sistema educativo goiano e as perspectivas para a escola pública em Goiás
23 - PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO I (Núcleo específico obrigatório)	Introdução ao estudo da Psicologia: fundamentos históricos e epistemológicos; a relação Psicologia e Educação. Abordagens teóricas: comportamental e psicanalítica e suas contribuições para a compreensão do desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e psicomotor e suas implicações no processo ensino-aprendizagem
24 – PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO II (Núcleo específico obrigatório)	Abordagens teóricas: psicologia genética de Piaget, psicologia sócio-histórica de Vygotsky e suas contribuições para a compreensão do desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e psicomotor e suas implicações no processo ensino-aprendizagem.
25 - ESTÁGIO 1 – PORTUGUÊS (Núcleo específico obrigatório)	Identidade docente. Ética, crenças, concepções, competências e habilidades do docente. Apreensão da realidade e mapeamento institucional da escola-campo. A sala de aula como espaço de ensino e de aprendizagem. Concepções de linguagem, língua, literatura e de ensino. A Área de Linguagem, Códigos e suas Tecnologias.
26- ESTÁGIO 2 – PORTUGUÊS (Núcleo específico obrigatório)	Estudo do processo de ensino e de aprendizagem de Língua Portuguesa na segunda fase do Ensino Fundamental. Objetivos, conteúdos, metodologias, avaliação do ensino. Estudo de material didático. Leitura do texto literário.
27 - ESTÁGIO 3 – PORTUGUÊS (Núcleo específico obrigatório)	Estudo da inter-relação do ensino e da aprendizagem de Língua Portuguesa e de Literatura na segunda fase do Ensino Fundamental, e/ou no Ensino Médio.

	Estudo da elaboração de material didático e de sistemas e modos de avaliação.
28 - ESTÁGIO 4 – PORTUGUÊS (Núcleo específico obrigatório)	Prática de ensino da área de Língua portuguesa. Oralidade, leitura, letramento, produção de textos escritos, literatura e análise linguística. Trabalho educacional interdisciplinar e integrado entre os elementos dessa área.
29 - TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO 1 – PORTUGUÊS (Núcleo específico obrigatório)	Elaboração do Projeto de Pesquisa do TCC.
30 - TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO 2 – PORTUGUÊS (Núcleo específico obrigatório)	Desenvolvimento e finalização da pesquisa iniciada na disciplina TCC 1.

Fonte: Rigonatto (Elaboração própria, com base no PPC do Curso de Letras-Português da UFG)

Apesar da proposta de aplicação das teorias linguísticas ao ensino, presente em algumas ementas, conforme se verifica nos trechos que negritados no quadro 2, ao analisarmos o programa dessas mesmas disciplinas, observamos que a priorização da teoria linguística permanece. Quase não encontramos a proposta de discussão de formas de se aplicar todas essas teorias ao ensino de língua portuguesa e de literatura. Observamos que, das 30 disciplinas obrigatórias, apenas 11 apresentam na ementa menção à aplicação dos seus conhecimentos específicos ao ensino, como pode ser melhor observado em percentuais no gráfico a seguir:

Figura 3: gráfico da porcentagem de disciplinas que tratam de questões ligadas à prática de ensino no curso de Letras da UFG



Fonte: Rigonatto (Elaboração própria)

Assim, considerando o conjunto das disciplinas que compõem o núcleo obrigatório, apenas 36% delas tratam de questões ligadas à prática de ensino, os outros 64% mencionam, em seu ementário, apenas os conteúdos teóricos que darão suporte ao conhecimento técnico do aluno, que corresponde segundo momento da formação inicial proposto por Pimenta (1999)

Das 11 disciplinas, apenas em Estágio 3, há explicitamente a menção à elaboração de material didático: *estudo da elaboração de material didático*. Em Estágio 2, a referência é em relação a *estudo de material didático*, no geral, e não em relação à sua elaboração.

Também no Projeto Pedagógico do Curso de Letras: Português (PPC) encontramos a referência à prática de elaboração de material no trecho que trata do estágio docente:

O estágio é concebido não somente como observação e regência. São contempladas as várias facetas da formação profissional, tais como a observação de reuniões de pais e professores, Conselho de Classe, exame de regulamentos e estatutos da escola escolhida, entrevistas com coordenadores, diretores, orientadores e professores, análise dos projetos pedagógicos e demais atividades; **preparação e pilotagem de material didático**; [...] (p.25)

Isso quer dizer que aproximadamente 6,6% das disciplinas têm em suas ementas a preocupação com o estudo e elaboração do material didático, sendo esse último contemplado apenas por 3,3% das disciplinas.

Outro dado relevante é que, nas ementas das disciplinas que citam diretamente a aplicação de seus conteúdos à prática docente, nota-se que há também um predomínio de conteúdos teóricos que embasam as teorias de ensino, em detrimento das práticas pedagógicas que se relacionam a esses conhecimentos, como pode ser observado no quadro 2. Não há especificações nessas ementas sobre como o professor regente da disciplina irá trabalhar a aplicação ao ensino dessas teorias, ficando a critério do docente a forma como conduzirá esse momento, ou seja, os alunos terão formações iniciais diferentes, já que cada professor tem um tipo de formação diferente, o que interfere em sua prática: alguns tendem a ser mais teóricos e outros tentem a focar a prática.

Apesar das poucas horas proporcionadas ao estudo e análise da prática docente no currículo do curso, a Faculdade de Letras possui um programa que contempla a carga horária prática necessária para a formação no curso. Esse programa é intitulado “Prática como Componente Curricular” (PCC) e possui a carga horária de 400 horas, 100h por ano. Para a realização desse programa, o Projeto Pedagógico do curso orienta que:

no início de cada ano, a Coordenação do curso de Letras: Português aconselhará os discentes a, em grupos, procurarem um docente efetivo da unidade para a realização dessa prática, entendida como a inter-relação da teoria com a realidade social. Assim, prevê-se o envolvimento de todo o corpo docente da unidade no acompanhamento dessas atividades, que permeiam toda a formação do discente, levando-o a aprender, desde o início do curso, a pesquisar conteúdos teóricos e pedagógicos. [...]
A cada ano, os docentes devem preparar projetos para as atividades a serem realizadas durante o primeiro semestre. Dessa forma, o docente enviará à Coordenação da PCC o projeto a ser desenvolvido pelos discentes, em grupos de 3 a 5 membros, num total máximo de 15 participantes. Após as inscrições dos discentes, o docente se reunirá com os inscritos em sua PCC para lhes passar orientações e material bibliográfico. (p.21-22)

A depender do projeto elaborado pelo professor para desenvolver sua PCC, o enfoque para a elaboração de material didático pode ser dado ou não. Consideramos aqui que a carência

de disciplinas específicas para esse fim e de um ementário que contemple a produção de material didático pode ser suprida, pelo menos em partes, por projetos de PCC. Esta dissertação pode contribuir, portanto, para a percepção da carência apontada e para o fomento de ações que contemplem a necessidade dos alunos.

Não temos a intenção de analisar a proposta curricular da graduação em Letras da Universidade Federal de Goiás. No entanto, para nós, é relevante as informações contidas nela para que possamos contextualizar os depoimentos dos sujeitos que participaram dessa pesquisa.

Gatti (2010) contribui para a reflexão que temos feito, principalmente, quando ela se refere à necessidade da reformulação dos cursos de formação inicial:

no que concerne à formação de professores, é necessária uma verdadeira revolução nas estruturas institucionais formativas e nos currículos da formação. As emendas já são muitas. A fragmentação formativa é clara. É preciso integrar essa formação em currículos articulados e voltados a esse objetivo precípua. A formação de professores não pode ser pensada a partir das ciências e seus diversos campos disciplinares, como adendo destas áreas, mas a partir da função social própria à escolarização – ensinar às novas gerações o conhecimento acumulado e consolidar valores e práticas coerentes com nossa vida civil. (p. 1375)

Na pesquisa que apresentamos nesse trabalho com estagiários do curso de Letras-Português da UFG, foram relatadas experiências que comprovam que esses profissionais tiveram pouco ou nenhum contato com disciplinas que proporcionam uma reflexão sobre a criação de material de ensino e, portanto, alguma prática que os auxiliasse a deixar a posição de reprodutores e executores de atividades das quais não participam da elaboração e assumissem uma postura criativa/ criadora e autoral. Essa função autoral nasce, então, da percepção dos sérios problemas que envolvem a prática pedagógica (já no estágio), da reflexão a respeito das teorias linguísticas estudadas exaustivamente durante os 4 anos de graduação e, posteriormente, uma produção orientada de aulas e materiais que possibilite o ensino e a consequente aprendizagem do uso linguístico numa construção de uma ponte que ligue a teoria à prática. Assim, o professor necessita aprender em sua formação como reconhecer o conhecimento linguístico trazido pelo aluno e possibilitar, através do ensino, a oportunidade da pesquisa dessa língua (do aluno) para que ele se reconheça pertencente a ela e possa manipulá-la de acordo com suas necessidades, controlando as situações de interação, obtendo os sentidos que pretende e decidindo-se pela melhor maneira de construir o enunciado.

Trataremos, na seção seguinte, de alguns caminhos que podem contribuir para a construção da autoria do professor.

2.3 Ensino produtivo e o processo de elaboração de material didático: caminhos para a autoria

Já é de amplo conhecimento que o ensino de Língua Portuguesa nas escolas brasileiras enfrenta inúmeros desafios na formação de um aluno que seja capaz de inserir-se linguisticamente em uma atividade social, criando as condições da interação de sucesso.

A partir do nosso próprio lugar de pesquisadores (e professores), somos contrários a qualquer prática que privilegie apenas uma variedade da língua e que desmereça as tantas outras existentes. No entanto, reconhecemos a importância do ensino e do aprendizado da variante padrão para que, de modo igualitário, todos os alunos tenham acesso aos bens culturais disponíveis. O aluno de uma escola pública tem o direito, por exemplo, de ler e compreender uma obra literária do Quinhentismo e do Barroco. Dessa maneira, o aprendizado da variedade de prestígio tem como objetivo, principalmente para as camadas populares, de:

[...] retirar do controle exclusivo das classes favorecidas um de seus principais instrumentos de dominação e de discriminação e fazer dele um instrumento também das classes populares. Estas disporão, assim, de igualdade de condições de uso da linguagem considerada legítima e de acesso ao capital cultural considerado legítimo, para sua luta por maior participação política e mais justa distribuição da riqueza e dos privilégios. (SOARES, 2017, p.115)

Ainda, sobre o ensino de língua portuguesa, Neves (2011) acrescenta que

a escola é reconhecidamente o espaço institucionalmente mantido para orientação do “bom uso” linguístico, e que, portanto, a ela cabe ativar uma constante reflexão sobre a língua materna, contemplando as relações entre uso da linguagem e atividades de análise linguística e de explicitação da gramática. (NEVES, 2011, p.18)

Ambas as pesquisadoras apontam para um mesmo horizonte pedagógico das aulas de língua portuguesa que não seja mais dissociado de suas dimensões sociais e sociolinguísticas, ou seja, que possam abranger as relações entre linguagem, sociedade e escola.

A prática tradicional de ensino de língua portuguesa tem realizado o caminho inverso do apontado, ou seja, parte da observação de um modelo padrão dissociado da vida social e considerado como ‘correto’ em detrimento de outros modelos considerados ‘errados’. Tal prática traz um prejuízo para o aprendiz, pois, por meio dela, há uma indiferença em relação à existência da variação linguística e uma postura preconceituosa em relação aos diversos usos linguísticos:

Considera-se que, na base uma das maiores aberrações no tratamento da linguagem pela escola é ela assumir como sua tarefa - e até como sua meta - a função precípua de avaliação dos usos linguísticos, pautando sua análise dos fatos da língua pelo viés de valoração social e transferindo para o plano da linguagem, na forma de organização e sistematização de fatos, o que não passa de um endosso de usos empreendidos sem

critério, fundado apenas nos ecos do que indiscriminada e infundadamente se prega por aí como “certo”, “correto”. (NEVES, 2011, p. 22)

São indiscutíveis as inúmeras experiências desagradáveis que tivemos em nossa própria história escolar durante as aulas de língua portuguesa. Havia, por exemplo, memorização de funções gramaticais explicadas em exemplos que pareciam escolhidos de uma outra língua inacessível e tão diferente daquela que utilizávamos durante os momentos de intervalo. Aquela experiência de aprendizado só tinha função para os espaços em branco que preenchíamos com o plural de substantivos, adjetivos, ou com a análise sintática de orações retiradas ao acaso, mas que pareciam ter a função de gerar no aluno uma aversão ao estudo da língua e da linguagem.

Assim, notamos que a prática de ensino de língua portuguesa tem sido confundida com o ensino de uma gramática que, embora hoje traga o texto como introdução de seus conteúdos, ainda permanece em uma postura prescritiva de um modelo padrão de língua a ser seguido e que é apresentado a partir de propostas de atividades de metalinguagem que pouco ou nada uma reflexão sobre os usos da língua, como no exemplo da figura 4, a seguir, retirado de uma atividade destinada ao sexto ano do Ensino Fundamental. Essa atividade está presente em um *site* que posta materiais de ensino para *download* dos professores e, portanto, é um material que não foi retirado de um livro didático aprovado pelo PNLD⁵:

Figura 4 : atividade sobre adjetivos destinada ao sexto ano do Ensino Fundamental:

4. Leia o texto abaixo:

A joaninha

A joaninha é um pequeno inseto que mede aproximadamente meio centímetro. Ela tem uma casca dura que protege suas asas e possui seis patas muito curtas. A Joaninha vermelha é a mais comum, mas também existem joaninhas de cor laranja e amarela. Na casca existem entre duas a oito pintas pretas. As cores vistosas no reino animal indicam veneno ou gosto ruim, desta forma as joaninhas ficam livres de predadores. Quando atacadas são capazes de liberar um líquido amarelo com substâncias tóxicas e cheiro desagradável. Em várias culturas do mundo atribui-se a joaninha o poder de trazer sorte. Ela se alimenta principalmente de pulgões que são insetos que atacam as plantações. É muito comilona, e come entre 45 e 70 pulgões por dia, por isso os agricultores consideram as joaninhas insetos benéficos.

De acordo com o texto, relacione todos os adjetivos abaixo aos substantivos a que se referem.

- | | |
|------------------|-----------------|
| (1) dura | () líquido |
| (2) curtas | () pintas |
| (3) pretas | () cheiro |
| (4) vistosas | () patas |
| (5) amarelo | () cores |
| (6) tóxicas | () casca |
| (7) desagradável | () substâncias |
| (8) benéficos | () insetos |

⁵ Programa Nacional do Livro e do Material Didático.

Disponível em: <<https://www.educacaoetransformacao.com.br/atividades-de-portugues-6-ano/atividades-de-portugues-6-ano-adjetivos/>> . Acesso: 22 jun. 2019.

Apesar de a atividade utilizar-se de um texto (situação de uso real da língua) para a introdução do conteúdo gramatical, não se estabelece relação entre o propósito do enunciado do texto em fazer as escolhas dos adjetivos para descrever o inseto joaninha, os efeitos de sentido produzidos no interlocutor no processo de interação verbal por meio da leitura ou a relação da classe gramatical dos *adjetivos* com o tipo *expositivo* de textos, o que confere à produção alto grau de precisão e riqueza de detalhes do objeto descrito. No caso da joaninha, o adjetivo associado aos nomes ajuda a compor informações sobre as dimensões físicas do inseto, a constituição de partes do seu corpo, as cores e suas funções na natureza, os mitos existentes sobre a joaninha, seus hábitos alimentares, a importância do animalzinho para a agricultura. Além disso, em termos de perspectivização, o texto, utilizando os adjetivos que utiliza, cria um ponto de vista positivo em relação ao inseto descrito, mas esse ponto de vista poderia ser negativo. Nessa situação, outros adjetivos seriam utilizados.

Pelo acesso facilitado à internet, muitas vezes, o professor prefere utilizar-se desse tipo de material pré-elaborado em suas aulas, mesmo possuindo o livro didático aprovado pelo PNLD, no qual, esse modelo de atividade de ensino possivelmente não estaria presente ou estaria reduzido a poucas páginas por não contemplar as novas propostas de ensino de línguas, bem como a concepção da análise da língua em uso. Assim, uma análise linguística que não leve em conta a relação dos componentes morfológicos, sintáticos, semânticos e pragmáticos-discursivos que influem na composição do texto não se realiza de forma completa, uma vez que é na materialidade linguística do texto é que é possível falar em produção de sentido.

Para concretização da mudança do ensino de gramática, é necessária uma proximidade com os professores em formação inicial, bem como os professores em formação continuada, para que a transposição de [algumas] teorias linguísticas seja adequada, respeitando-se os níveis de escolarização e seus objetivos e atenda a necessidade de desenvolvimento das habilidades oral e escrita do aluno.

Apesar dos diferentes posicionamentos dos estudiosos sobre os conteúdos que devem nortear os estudos da língua materna (leitura, oralidade, compreensão textual, multimodalidade, escrita e estudo da língua), muitos deles (NEVES 1990, 2002, 2010, 2011; ANTUNES 2005, 2007; TRAVAGLIA 2009, 2010; SILVA, 2017, para citarmos alguns) apontam para a necessidade da prática de um **ensino produtivo** que vise o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos para que realizem interações sociais atuando com sucesso frente aos processos político-sociais que se inserem.

Mas, afinal, o que esses especialistas querem dizer por ensino produtivo?

Em se tratando da proposta de integração do texto e da gramática num ensino produtivo, entendemos essa prática pedagógica como a que olha para as categorias linguísticas como manifestações da mente e da experiência e, portanto, como possibilidade de desenvolvimento de competências essenciais para utilização da língua nas mais diversas situações comunicativas. Isso quer dizer que **um ensino produtivo de língua materna possibilita o desenvolvimento da competência discursiva por meio da análise das possibilidades significativas dos recursos da língua e de sua função textual-discursiva**. Um ensino produtivo de gramática tem a finalidade fundamental de desenvolver os processos de leitura crítica e de produção textual.

Para Travaglia (2010, p. 2), o ensino produtivo atua com atividades que

- a) perguntam o que significam elementos linguísticos dentro de textos e/ou suas funções;
- b) comparam com a significação de recursos linguísticos alternativos, mas com significação de algum modo correlacionada, ou seja, com opções paradigmáticas que são objeto de escolha no momento da formulação dos textos;
- c) perguntam ou levam a verificar se a significação e/ou função altera em decorrência de uso em situações diferentes.

Um apanhado do que dizem Travaglia (2010), Antunes (2007) e Silva (2017) mostra que o ensino produtivo é caracterizado ainda por: i) estudar a língua em uso; ii) contribuir para o desenvolvimento das capacidades linguística, textual e discursiva do aluno para uma atuação social crítica e reflexiva; iii) contribuir para aumentar os recursos que o aluno já possui de modo que tenha à sua disposição a maior escala possível de potencialidades de sua língua, em todas as diversas situações em que tem necessidade delas; iv) focar a significação e as funções de seus elementos constitutivos, os recursos disponibilizados para criar efeitos de sentido e as possibilidades de funcionamento textual-discursivo.

Para se alcançar esse ensino *produtivo*, é necessário, então, que o professor, instrumentalizador do processo, desenvolva sua competência e suas habilidades. Para isso, é necessário, segundo Silva (2017), que ele: estude a relação entre a estrutura da língua e os diferentes contextos em que ela é usada; conceba a língua(gem) como instrumento de interação; trabalhe com dados reais de língua, em contextos efetivos de comunicação; trabalhe com diferentes gêneros discursivos; compreenda que o sentido é contextualmente dependente e não atômico e que as categorias não são discretas, mas fazem parte de um *continuum* e que, por isso, a estrutura linguística é maleável. Tudo isso está aliado à busca constante da formação e da pesquisa. Assim, o professor-pesquisador terá mais condições de desenvolver com qualidade as competências e as habilidades linguísticas de que o aluno necessita.

É, portanto, dentro dessa concepção que a autoria do professor pode manifestar-se em vista das escolhas para a criação, a pesquisa, a refacção e a avaliação de sua prática.

Para exemplificar a proposta de um ensino produtivo, apresentamos uma atividade elaborada por nós (pesquisadora) que poderia ser aplicada ao 6º ano do Ensino Fundamental e que integra o texto e a gramática. Essa atividade pode estar inserida em um projeto de ensino que tenha como objetivo a discussão sobre como se organiza a rotina de diferentes pessoas na sociedade, possibilitando o desenvolvimento de diversas atividades didáticas de produção de texto e leitura, como esta que propomos:

Quadro 3: texto norteador da atividade proposta

Circuito Fechado

Chinelos, vaso, descarga. Pia, sabonete. Água. Escova, creme dental, água, espuma, creme de barbear, pincel, espuma, gilete, água, cortina, sabonete, água fria, água quente, toalha. Creme para cabelo, pente. Cueca, camisa, abotoaduras, calça, meias, sapatos, gravata, paletó. Carteira, níqueis, documentos, caneta, chaves, lenço. Relógio, maço de cigarros, caixa de fósforos, jornal. Mesa, cadeiras, xícara e pires, prato, bule, talheres, guardanapos. Quadros. Pasta, carro. Cigarro, fósforo. Mesa e poltrona, cadeira, cinzeiro, papéis, telefone, agenda, copo com lápis, canetas, blocos de notas, espátula, pastas, caixas de entrada, de saída, vaso com plantas, quadros, papéis, cigarro, fósforo. Bandeja, xícara pequena. Cigarro e fósforo. Papéis, telefone, relatórios, cartas, notas, vales, cheques, memorandos, bilhetes, telefone, papéis. Relógio. Mesa, cavalete, cinzeiros, cadeiras, esboços de anúncios, fotos, cigarro, fósforo, bloco de papel, caneta, projetos de filmes, xícara, cartaz, lápis, cigarro, fósforo, quadro-negro, giz, papel. Mictório, pia. Água. Táxi, mesa, toalha, cadeiras, copos, pratos, talheres, garrafa, guardanapo, xícara. Maço de cigarros, caixa de fósforos. Escova de dentes, pasta, água. Mesa e poltrona, papéis, telefone, revista, copo de papel, cigarro, fósforo, telefone interno, externo, papéis, prova de anúncio, caneta e papel, relógio, papel, pasta, cigarro, fósforo, papel e caneta, telefone, caneta e papel, telefone, papéis, folheto, xícara, jornal, cigarro, fósforo, papel e caneta. Carro. Maço de cigarros, caixa de fósforos. Paletó, gravata. Poltrona, copo, revista. Quadros. Mesa, cadeiras, pratos, talheres, copos, guardanapos. Xícaras. Cigarro e fósforo. Poltrona, livro. Cigarro e fósforo. Televisor, poltrona. Cigarro e fósforo. Abotoaduras, camisa, sapatos, meias, calça, cueca, pijama, espuma, água. Chinelos. Coberta, cama, travesseiro.

RAMOS, Ricardo. *Circuito fechado*. Ano. Disponível em:

<<https://revistamacondo.wordpress.com/2012/02/29/conto-circuito-fechado-ricardo-ramos/>>. Acesso em: 11 mai.2019.

Quadro 4: atividade sobre substantivos de acordo com a proposta de um ensino produtivo

- 1) Ao ler o texto, você percebeu que o autor se utiliza apenas de substantivos para escrevê-lo. Que situação é descrita no texto?
- 2) Por que o autor optou por organizar os substantivos na ordem apresentada no texto? E se mudássemos a ordem original, haveria algum prejuízo para compreensão do texto? Explique.
- 3) Por que, apesar da ausência dos verbos, preposições, conjunções etc., conseguimos ler o texto e compreendê-lo?
- 4) Reescreva a história com os elementos coesivos que faltam no texto original.
- 5) Compare os recursos utilizados na sua versão e a versão original. As palavras inseridas em seu texto acrescentaram novos sentidos à história? Comente.

Fonte: Rigonatto (elaboração própria)

Nota-se, dessa maneira, que a atividade proposta na perspectiva de um ensino produtivo preocupa-se com a promoção de uma reflexão sobre a língua em um contexto real de uso. A utilização do texto composto apenas por substantivos permite que o aluno acione o conhecimento que já possui (*frames cognitivos*)⁶ sobre as situações descritas por meio dos conceitos que as palavras expressam na organização disposta pelo autor e, além disso, permite que ele perceba a relação entre as partes do texto, formando um todo coeso e coerente, o que caracteriza uma intenção comunicativa, ao se escolher tais palavras nesse arranjo textual específico. Assim, esse tipo de material desenvolve os processos de leitura e escrita, pois trabalha com a relação de uma atividade social, as várias possibilidades de uso dos recursos linguístico na construção de sentido, a análise dos efeitos da mudança da ordem das estruturas da língua, tal como propõem Furtado da Cunha, Oliveira e Martellota (2003).

Aqui, a gramática está a serviço do texto (oral ou escrito), ou seja, não são as definições de classes gramaticais e/ou a análise sintática dos termos das orações isoladamente que são relevantes, mas a compreensão de como estes aspectos gramaticais se organizam na interação comunicativa para atender às necessidades e intenções do usuário da língua. A função dessa modalidade de ensino é proporcionar ao aluno a capacidade de ser um explorador da sua língua e fazer de suas descobertas verdadeiras ferramentas de luta para maiores oportunidades de acesso a bens sociais, econômicos e culturais que lhe pertencem por direito.

É imprescindível o papel do professor na promoção de um ensino produtivo da língua portuguesa em suas aulas, como propõe Silva (2017). Nesse sentido, a produção de materiais de ensino, que parta de um processo reflexivo a respeito da linguagem do aluno e de suas reais necessidades comunicativas, é indiscutivelmente um recurso valioso para um estudo significativo de linguagem.

Para continuarmos a reflexão sobre a importância do material autoral, é necessário entender como se processa a produção desse recurso pedagógico. Leffa (2007), em “*Produção de materiais de ensino: teoria e prática*”, propõe que o processo de elaboração de materiais deva seguir uma “sequência de atividades”, que são desenvolvidas em quatro etapas: (1) Análise, (2) desenvolvimento, (3) implementação e (4) avaliação.

⁶ A Semântica de *Frames*, proposta por Fillmore (2009), considera que o significado de uma palavra está organizado e estruturado por *frames*, definido por Fillmore como “um sistema de conceitos relacionados de tal modo que, para entender qualquer um deles, é preciso entender toda a estrutura na qual se enquadram” (FILLMORE, 2009, p. 25). Isso quer dizer que, *frames cognitivos* são estruturas de campos conceptuais, de ideias já internalizadas, da representação de eventos, da representação de situações dentro de um plano de fundo. Assim, o significado de um item lexical está relacionado com o *frame* no qual está imerso.

A necessidade de termos um material que se adeque às necessidades de nossos alunos certamente pode surgir de um momento de análise de algum problema de produção de linguagem em determinada situação de interação social apresentado por eles.

A **etapa 1** proposta por Leffa diz respeito à **investigação** das necessidades dos alunos, ou seja, o professor parte daquilo que o aluno já sabe para ampliar esse conhecimento e trazer aquilo que ainda não sabe, mas já tem necessidade de uso. Essa mesma proposta pode ser vista em Possenti (1996), quando propôs que os programas de ensino de português devessem partir da premissa daquilo que os alunos não sabem e que, portanto,

[...] O que já é sabido não precisa ser ensinado.

Seguindo esse princípio, os programas anuais poderiam basear-se num levantamento bem feito do conhecimento prático de leitura e escrita que os alunos já atingiram e, por comparação com o projeto da escola, uma avaliação do que ainda lhes falta aprender [...]

Assim, alguns dos problemas serão postos como prioritários, exatamente aqueles que achamos que alunos típicos de determinada série podem eliminar. Outros, poderão ser deixados para séries mais avançadas (ou, pelo menos, não serão os prioritários numa determinada série). Não se pode esquecer, além disso, que o passar do tempo é um fator importante de aprendizado linguístico, porque, na nossa sociedade, como em outras, o aumento da idade dos jovens implica numa diversificação e sofisticação da interação social, o que acarreta uma multiplicação dos recursos de linguagem que eles aprendem a manipular, além de descobrir o valor social associado a tais recursos — isto é, aprendem a distinguir estilos diversos e avaliá-los. (POSSENTI, 1996, p.50-51)

Diante da importância de se conhecer o que nosso aluno já aprendeu sobre a língua portuguesa na escola, ainda mais importante é a elaboração pelo professor de seu material de ensino para que as necessidades desse aluno sejam atendidas, respeitando a faixa etária, o contexto social, as expectativas apresentadas por eles. Não estamos mais nos referindo a materiais que explorem um estudo inadequado de metalinguagem com suas classificações de palavras e funções, mas vislumbramos o estudo a partir do funcionamento interativo da língua (e suas regularidades) por meio de textos orais e escritos produzidos em situações sociais de uso. Dessa maneira, é importante termos práticas de ensino que se alinham com as mais recentes concepções de língua. Atuando de forma reflexiva na prática pedagógica, tendo consciência de nosso posicionamento social, político e cultural no processo de ensino, podemos contribuir para o desenvolvimento dos alunos no que diz respeito à ampliação de sua competência para o uso oral e escrito da língua portuguesa. Precisamos estar dispostos a manter contato com os nossos alunos e estarmos desarmados de posturas conservadoras (e preconceituosa) para buscarmos, no modo como usam a linguagem, pistas sobre o que ainda não sabem sobre a língua e, assim, conseguirmos fazer das aulas de língua portuguesa uma ferramenta útil.

Bagno (2017, p.98), afirma que “[...] a escola é o lugar onde se deve ensinar o que a pessoa não sabe, então – numa conclusão tautológica – não existe razão para ensinar o que ela já sabe”. Assim, esse autor faz uma proposta de que o vernáculo geral brasileiro que já se manifesta há tempos na escrita possa continuar sendo usado (e, portanto, estudado) sem que haja sobre ele julgamentos de “erros” ou “acertos”. Bagno (2007) sugere uma série de usos que deveriam ser ensinados na escola a partir dessa variante do Português Brasileiro. Para mostrar a proposta do referido autor, citamos a seguir três exemplos do que ele defende sobre o que deve ou não ser ensinado na escola:

Quadro 5: o que ensinar e o que não ensinar na escola proposto por Bagno (2017, p.113-121)

Modo Imperativo	
O que não ensinar	O que ensinar
As formas que não estão presentes nas variedades do Português Brasileiro, como as formas do imperativo negativo referentes à 2ª pessoa do singular e as do afirmativo negativo referentes ao pronome vós.	As formas da 1ª e 2ª pessoa do plural. A variantes das demais formas devem ser consideradas de acordo com seus usos próprios no Português Brasileiro
Tempos Verbais presentes apenas na escrita monitorada	
O que não ensinar	O que ensinar
Os tempos já amplamente utilizados na fala: mais-que-perfeito composto, futuro do presente composto/imperfeito/ apresentacional.	Os tempos que são explorados pela Gramática Tradicional e que não são comuns na fala: mais-que-perfeito composto/simples, futuro do presente simples, futuro do pretérito simples/ condicional/ apresentacional
Voz passiva	
O que não ensinar	O que ensinar
A voz passiva “sintética”, pois não está presente nas variedades do Português Brasileiro.	A voz passiva analítica, pois é a forma expressa no uso oral e escrito Português Brasileiro.

Fonte: Bagno (2017)

Para que o ensino da gramática brasileira realmente seja uma realidade, concordamos com Bagno (2017) ao afirmar que

[...] essa proposta de *estudar a gramática brasileira* depende de uma formação docente digna do nome, algo que, infelizmente, estamos longe de ter no Brasil, onde os cursos de letras (até pelo próprio nome, que ainda insistem em manter e que remetem a um ideal beletrista do século XIX) e de pedagogia não oferecem instrumental teórico mínimo para as pessoas que neles se formam poderem exercer a contento o magistério.[...] (BAGNO, 2017, p.121)

A **etapa 2** de elaboração do material de ensino é chamada de **desenvolvimento**. Ela parte da premissa de objetivos estabelecidos para o material que está sendo desenvolvido. Esses objetivos devem englobar, segundo Leffa (2007), três aspectos: condições de desempenho, o

comportamento que o aluno deve demonstrar, o critério de execução da tarefa. Além disso, o autor enfatiza que o objetivo traçado pelo professor deve atender às necessidades do aluno, e não as do material. Assim:

As **condições de desempenho** especificam as circunstâncias sob as quais o comportamento deve ser demonstrado. Podem, e devem, ser expressas de modo simples, através de uma afirmação.

[...]

O **comportamento** que o aluno deve demonstrar deve ser expresso por meio de um verbo que denota uma ação diretamente observável.

Os **critérios** de execução da tarefa podem ser expressos em termos de velocidade, grau de correção ou qualidade. O critério estabelecido no objetivo é visto como o mínimo que o aluno deve atingir. Se a atividade pede, por exemplo, que o aluno responda a dez perguntas com 70% de acertos (critério), o objetivo será atingido com qualquer percentual igual ou acima de 70%. (LEFFA, 2007, p.19)

É na elaboração dos objetivos que os professores têm a oportunidade de direcionar sua atividade pedagógica no sentido de atingir resultados mais significativos no desenvolvimento das competências linguísticas dos alunos. Essa etapa requer de nós um estudo, uma visão crítica sobre o processo de ensino/aprendizagem, uma reflexão sobre os diversos textos que temos contato em nossa prática e a pesquisa, constantes de diferentes aspectos da língua que são apresentados durante a análise do momento de interação.

Além disso, é nessa etapa que o professor pode elaborar atividades que estejam vinculadas aos objetivos de ensino bem como relacioná-las às teorias que direcionam a sua atuação em sala de aula. Para tanto, adotamos, nesta pesquisa, como orientação para a elaboração de atividades de ensino, um quadro de Marcuschi (2002), no qual o autor faz uma análise dos tipos de questões apresentadas em livros didáticos, o que contribui para que nós, professores, avaliemos o material que adotarmos e também nossos materiais autorais. Assim, reproduzimos o quadro a seguir:

Quadro 6: tipologia de questões propostas por Marcuschi (2002)

Tipos de Perguntar	Explicitação	Exemplos
1. A cor do cavalo branco de Napoleão	São perguntas não muito frequentes e de perspicácia mínima, autorrespondidas pela própria formulação. Assemelham-se às indagações do tipo “Qual a cor do cavalo branco de Napoleão?”	<ul style="list-style-type: none"> Lilian: Não preciso falar sobre o que aconteceu. Mamãe: Mamãe, desculpe eu menti para você.
4. Cópias	São as perguntas que sugerem atividades mecânicas de transcrição de frases ou palavras. Verbos frequentes aqui são: <i>copie, retire, aponte, indique, transcreva, complete, assinale, identifique etc.</i>	<ul style="list-style-type: none"> Copie a fala do trabalhador. Retire do texto a frase que... Copie a frase corrigindo-a de acordo com o texto.

		<ul style="list-style-type: none"> • Transcreva o trecho que fala sobre... • Complete de acordo com o texto.
3. Objetivas	São as perguntas que indagam sobre conteúdos objetivamente inscritos no texto (<i>o que, quem, quando, como, onde...</i>) numa atividade de pura <i>decodificação</i> . A resposta está exclusivamente centrada no texto.	<ul style="list-style-type: none"> • Quem comprou a mesa azul? • O que ela faz todos os dias? • De que tipo de música Bruno mais gosta? • Assinale com x a resposta certa.
4. Inferenciais	Essas perguntas são as mais complexas; exigem conhecimentos textualizados e outros, sejam pessoais, contextuais, enciclopédicos, bem como regras inferenciais e análise crítica para a busca de respostas.	<ul style="list-style-type: none"> • Há uma contradição no uso da carne de baleia no Japão. Como isso aparece no texto?
5. Globais	São perguntas que levam em conta o texto como um todo e aspecto extratextuais, envolvendo processos inferenciais complexos.	<ul style="list-style-type: none"> • Qual a moral dessa história? • Que outro título você daria? • Levando-se em conta o sentido global do texto, pode-se concluir que...
6. Subjetivas	Essas perguntas em geral têm a ver com o texto de maneira mais superficial, sendo que a resposta fica por conta do aluno e não há como testá-la em sua validade.	<ul style="list-style-type: none"> • Qual é a sua opinião sobre...? • O que você acha do...? • Do seu ponto de vista, a atitude do menino diante da velha senhora foi correta?
7. Vale-tudo	São perguntas que indagam sobre questões que admitem qualquer resposta, não havendo possibilidade de equívoco. A ligação com o texto é apenas um pretexto sem base alguma para a resposta.	<ul style="list-style-type: none"> • De que passagem do texto você mais gostou? • Se você pudesse fazer uma cirurgia para modificar o funcionamento do corpo, que órgão você operaria? Justifique sua resposta. • Você concorda com o autor?
8. Impossíveis	Essas perguntas exigem conhecimento externo ao texto e só podem ser respondidas com base em conhecimentos enciclopédicos. São questões antípodas às de cópias e às objetivas.	<ul style="list-style-type: none"> • Dê um exemplo de pleonasma vicioso (não havia pleonasma no texto e isso não fora explicado na lição) • Caxambu fica onde? (o texto não falava de Caxambu)
9. Metalinguísticas	São as perguntas que indagam sobre questões formais, geralmente do texto ou do léxico, bem como de partes textuais.	<ul style="list-style-type: none"> • Quantos parágrafos tem o texto? • Qual é o título do texto? • Quantos versos tem o poema? • Numere os parágrafos do texto.

Fonte: Marcuschi (2002)

A tipologia de Marcuschi (2002), realizada antes do PNDL, dá pistas para o professor-autor do tipo de questão que se deve evitar no momento da elaboração. O autor deixa explícito, por meio da ironia presente na nomeação de algumas questões e da explicação presente na coluna do meio, que atividades do tipo “a cor do cavalo branco de Napoleão”, “cópia”, “objetivas”, “subjetivas”, “vale-tudo”, “impossíveis” e “metalinguísticas” não são muito

recomendadas numa proposta pedagógica produtiva, em que se valoriza a reflexão e o senso crítico.

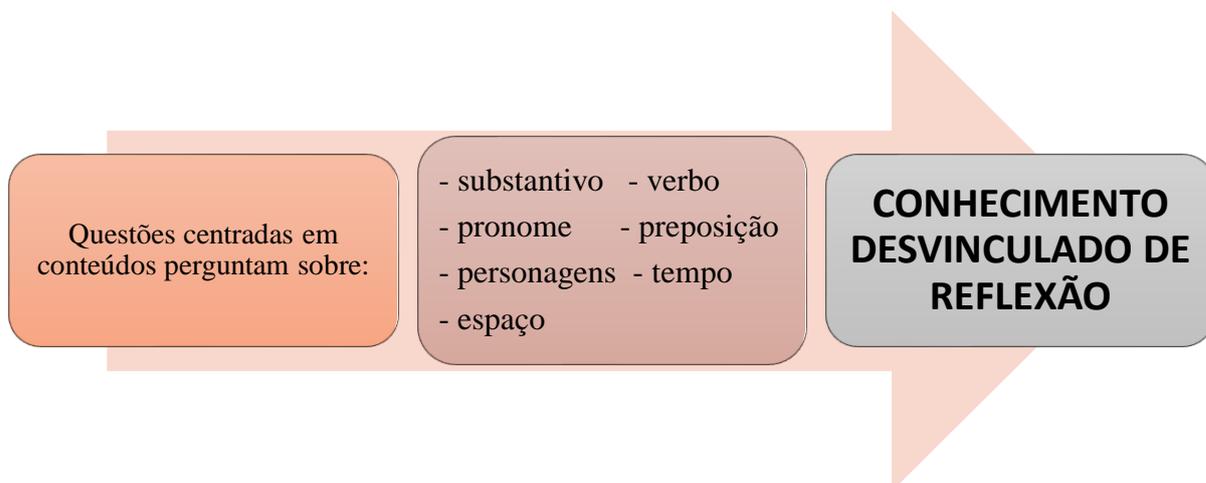
Em relação às questões “inferenciais” e “globais”, por envolverem maior complexidade no processamento da leitura do texto, parecem ser as mais valorizadas pelo autor do ponto de vista de sua produtividade, ou seja, são questões que exigem do aluno a habilidade de relacionar informações que estão localizadas em diferentes partes do texto, bem como a relação de informações contidas no texto com informações do contexto.

É importante ressaltar que o professor-autor, dependendo de seu objetivo pedagógico, pode recorrer inicialmente a questões do tipo “cópia” ou “objetiva” ou ainda “metalinguística” para, em seguida, chegar a uma questão inferencial. Isso respeitaria o processo de descoberta da leitura/interpretação.

Ainda relevante para a etapa 2 da elaboração de material didático é a consideração cognitivo-funcional de que o importante não é necessariamente o conteúdo gramatical, textual ou discursivo trabalhado na questão, mas a operação cognitiva que a questão possibilita desenvolver. O conteúdo, com o tempo, poderá ser esquecido, mas a habilidade mental permanecerá. Há ainda a vantagem de que as operações cognitivas do tipo *comparar, sintetizar, analisar, explicar etc* servirão para outras áreas do conhecimento, e não somente para as relacionadas à linguagem.

Em resumo, o que se defende está expresso na figura 5, a seguir:

Figura 5: organograma dos tipos de questões e suas relações





Fonte: Rigonatto e Silva (elaboração conjunta com o orientador)

A **etapa 3** é chamada de **implementação**. É nesse momento que a atuação de um docente reflexivo e consciente de seu posicionamento social, político e linguístico é fundamental para que possa selecionar a melhor maneira de utilização do material produzido, ou seja, o professor poderá optar por participar de forma direta no uso do material ou deixar que o aluno seja mais autônomo na execução das atividades propostas. Assim, nossas escolhas de estratégias pedagógicas são reflexos da nossa própria concepção de língua, como bem explicita Antunes (2008, p. 39, grifo nosso):

Toda atividade pedagógica de ensino do português tem subjacente, de forma explícita ou apenas intuitiva, *uma determinada concepção de língua*. Nada do que se realiza na sala de aula deixa de estar dependente de um conjunto de princípios teóricos, a partir dos quais os fenômenos linguísticos são percebidos e tudo, conseqüentemente, se decide. 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.

É por meio de uma postura de pesquisa permanente sobre o funcionamento da língua que nós, professores, podemos ter uma prática produtiva e relevante, e podemos definir melhor quais objetivos, conteúdos, atividades e avaliações são mais adequadas para o contextos educacionais em que estamos inseridos.

A **etapa 4** da elaboração de materiais didáticos, segundo Leffa (2007), é a **avaliação**. Como um todo sistemático, essa fase nos dá uma visão sobre a utilidade do material produzido. A partir das etapas anteriores, avaliamos o resultado que o material trouxe para a proposta de aprendizado. Caso o material não tenha atingido algum objetivo estabelecido, podemos refazê-lo, iniciando todo o ciclo da produção, da primeira à quarta etapa. Sobre essa prática sistemática e circular do professor, afirma Antunes (2008, p. 44):

tenho em mente um professor de português que é, além de educador, linguista e pesquisador (como propõe Marcos Bagno em toda a sua obra), alguém que, com base em princípios teóricos, científicos e consistentes, observa os fatos da língua, pensa, reflete, levanta problemas e hipóteses sobre eles e reinventa sua forma de abordá-los, de explicitá-los ou explicá-los. Esses fatos da língua somente vêm à tona nas práticas discursivas, das quais o texto é parte constitutiva. Por isso é que só (os textos, podem constituir o objeto relevante de estudo da língua.

Reinventar a forma de abordar os fatos da língua' nas palavras de Antunes (2008) corresponde a avaliar as práticas de sala de aula no geral, e da aplicação do material didático no específico, e verificar se têm funcionado ou não. Caso não esteja funcionado, outros modos alternativos podem ser implementados.

Como forma de apreender melhor as características de cada etapa do processo, elaboramos o quadro-resumo a seguir:

Quadro 7: quadro-resumo das etapas de elaboração de material didático proposta por Leffa (2007)

ETAPAS	NOME	CARACTERIZAÇÃO
Etapa 1	Investigação	<ul style="list-style-type: none"> • Sondagem das necessidades do aluno; • Foco no que o aluno ainda não sabe; • Características pessoais do aluno, seus anseios e expectativas; • Atenção à preferência por um ou outro estilo de aprendizagem.
Etapa 2	Desenvolvimento	<ul style="list-style-type: none"> • Definição dos objetivos gerais e específicos. •
Etapa 3	Implementação	<ul style="list-style-type: none"> • Garantia da atenção do aluno; • Informação ao aluno dos objetivos da atividade; • Apresentação da operação mental por meio do conteúdo abordado na atividade; • Facilitação a aprendizagem; • Solicitação do desempenho esperado na atividade; • Fornecimento do <i>feedback</i> da atividade; • Avaliação do desempenho do aluno. • Ajuda na retenção e na transferência do que foi aprendido.
Etapa 4	Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> • Verificação da aplicabilidade da atividade; • Se necessário, refacção da atividade para atingir os objetivos que não foram contemplados durante a etapa3.

Fonte: Rigonatto (elaboração própria)

Concluimos, portanto, reafirmando que, ao basearmos nossa prática em uma concepção da língua em sua intersecção com o uso e, conseqüentemente, com os processos interativos realizados por meio dela, é de grande relevância que o professor se torne autor de seu próprio material. Sabemos e vivemos uma realidade educacional que quase nunca proporciona ao professor esses momentos, pois ainda faltam políticas públicas de valorização da classe que permitam o tempo de estudo e pesquisa suficiente para uma prática pedagógica capaz de, finalmente, proporcionar ao aluno a ampliação de suas competências linguísticas, diminuindo os casos de insucesso escolar.

CAPÍTULO 3

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este capítulo tem o objetivo de descrever os procedimentos e os percursos metodológicos adotados para a realização da pesquisa.

3.1 Caracterização da pesquisa

Esse trabalho caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa interpretativista de cunho colaborativo. Escolhemos essa metodologia porque julgamos ser a que melhor possibilitaria uma reflexão acerca do objetivo ao qual nos propomos nessa pesquisa: investigar o processo de criação de materiais didáticos autorais para o ensino de língua portuguesa, realizado com estagiários em formação inicial. Nesse sentido, justifica-se a nossa opção por realizar uma pesquisa qualitativa colaborativa, a fim de articular a relação entre teoria e prática, promovendo um trabalho em conjunto com estagiários do curso de Letras-Português da UFG e oferecendo a oportunidade dos profissionais envolvidos na pesquisa (pesquisadora e os quatro estagiários) de refletir, intervir e ressignificar sua prática docente, ou seja, a pesquisa foi com professores e não sobre eles. Assim, concordamos com Ibiapina (2008, p. 20), ao afirmar que

nesse processo, a colaboração é produzida por intermédio das interações estabelecidas entre as múltiplas competências de cada um dos partícipes, os professores, com o potencial de análise das práticas pedagógicas; e o pesquisador, com o potencial de formador e de organizador das etapas formais da pesquisa. A interação entre esses potenciais representa a qualidade da colaboração, quando menor as relações de opressão, maior o poder colaborativo. [...] Dito de outra maneira, a pesquisa colaborativa proporciona condições para que os docentes reflitam sobre a sua atividade e cria situações que propiciam o questionamento de aspectos da prática profissional que preocupam os professores.

Esse tipo de pesquisa permite que os dados coletados conduzam perguntas a serem respondidas no decorrer das atividades que serão desenvolvidas e novas perspectivas que possam aparecer ao longo da investigação.

Nesta seção, expomos a perspectiva de pesquisa qualitativa apresentadas por Lüdke e André (1986) e Ibiapina (2008), tendo esse aporte metodológico a serviço dos estudos sobre a produção de material de ensino autoral no âmbito das aulas de língua portuguesa na educação básica.

Ibiapina, autora do livro *Pesquisa Colaborativa: Investigação, Formação e Produção de conhecimentos*, apresenta sugestões para a organização do trabalho entre o pesquisador-mediador e os da pesquisa, iniciando-se por um momento que a autora denomina como

“sensibilização dos colaboradores”. Esse momento inicial é caracterizado por uma exposição sintética sobre o que o pesquisador pensa em relação ao processo colaborativo na pesquisa que será realizada, e, também caracteriza-se por possibilitar que os colaboradores exponham o seu entendimento sobre a atitude colaborativa na pesquisa. Para essa autora, após esse momento inicial, é necessário que se estabeleçam quais serão as tarefas e funções do pesquisador e dos participantes para a realização da pesquisa. Assim, é possível negociar a organização das tarefas que serão desempenhadas por cada um e, se necessário, renegociar novas tarefas.

Essa mesma autora ainda afirma que o papel do mediador se concentra na organização e mediação das ideias, contribuindo para que os colaboradores se sintam motivados a participar do momento dialógico da pesquisa. Já os colaboradores “compartilham significados e sentidos, concordam ou discordam das opiniões de seus companheiros, apresentando suas razões e opções e aceitando responsabilidades durante todo o percurso do trabalho colaborativo” (IBIAPINA, 2008, p.39).

Além disso, Ibiapina recomenda que o mediador negocie com os participantes:

os objetivos dos encontros; os procedimentos de trabalho; os tipos de interações e a necessidade do envolvimento colaborativo entre os participantes; os instrumentos de construção e análise; as formas de publicação e acesso ao material produzido; a co-participação na divulgação dos resultados; a necessidade de leituras e encontros, e de sessões extras, se necessário; o período de duração dos encontros e da própria pesquisa; a necessidade ou não do anonimato. (IBIAPINA, 2008,p.40)

Essas negociações apresentadas pela autora contribuem para que possamos compreender melhor como se realiza o processo colaborativo como ampliação da pesquisa qualitativa.

A pesquisa qualitativa é “um instrumento investigativo no qual o pesquisador gradualmente compreende o sentido de um fenômeno.” (CRESWELL, 2007). Nesse sentido, nos embasamos nos princípios da pesquisa qualitativa apresentados por Lüdke e André (1986) que propõem que (i) o pesquisador é elemento relevante na pesquisa, pois é ele quem realiza a coleta de dados e essa coleta deve ser feita no ambiente natural da investigação; (ii) os dados coletados devem ser apresentados de forma descritiva e detalhada; (iii) o processo da pesquisa é mais relevante do que o produto resultante dela; (iv) os diferentes pontos de vista dos participantes são dados importantes que devem ser considerados pelo pesquisador que media as discussões para a confirmação ou não dessas perspectivas diversas; (v) os dados são analisados de forma indutiva, pois, como *a priori* não há hipóteses a serem comprovadas, a pesquisa se inicia por meio de questões teóricas mais amplas que se afunilam ao longo da pesquisa.

Considerando essa particularidade da metodologia qualitativa, pretende-se depreender durante a pesquisa “a fluidez, espontaneidade e criatividade da vida em sala de aula.” (MOREIRA; CALLEFE, 2008, p. 59). Assim, na próxima seção, descreveremos todos os procedimentos de coleta de dados que realizamos nesta pesquisa.

3.2 Os sujeitos e o *locus* da pesquisa

A pesquisa envolveu cinco participantes, quatro estagiários e eu, uma professora em formação continuada (a pesquisadora)⁷. Os quatro estagiários estão no último ano do curso de Letras da Universidade Federal de Goiás; e eu, professora/pesquisadora, leciono língua portuguesa para os anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio numa escola da rede particular em Goiânia/Goiás. A proposta é que houvessem encontros de estudo e gravação em áudio desses encontros. Todos concordaram com as gravações dos encontros e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Os nomes de todos os sujeitos da pesquisa foram alterados para que sua identidade fosse preservada. Esses codinomes foram escolhidos pelos participantes ao realizarem a entrevista inicial.

Júlia, Maria Eduarda, Natally e Ramone estão em formação inicial e desenvolveram o estágio docente, obrigatório no 8º período da Faculdade, em escolas da rede municipal e estadual de Goiânia. Para todos eles, essa foi a primeira experiência que tiveram em sala de aula. Como parte das exigências da disciplina de Estágio, eles deveriam, no final do semestre, apresentar uma regência de sala de acordo com as necessidades curriculares da turma em que estavam atuando. Assim, os estudos teóricos e as atividades elaboradas durante esta pesquisa partiram dessas necessidades apontadas pelos participantes durante as observações das aulas na escola-campo bem como de suas necessidades de apresentação da regência final. Todos, durante esse período, atuaram em turmas dos anos finais do Ensino Fundamental.

3.3 Os instrumentos de coleta de dados e a análise de dados

7 O projeto de pesquisa, cujos resultados estão nessa dissertação, passou pela avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás e foi aprovado. O documento de aprovação tem o número 89054618.2.0000.5083.

Tendo em vista as particularidades deste tipo de metodologia de pesquisa, a qualitativa, este trabalho foi desenvolvido por meio de diversos instrumentos de coleta de dados, sendo eles:

I Apresentação da pesquisa e da proposta de trabalho:

No início do mês de abril de 2019, a professora do Estágio 3⁸ da Faculdade de Letras da UFG, permitiu que convidássemos alunos do Estágio para participarem da pesquisa. Fizemos o convite para a turma e 4 estagiários(3 mulheres e 1 homem) se dispuseram a participar, como já descrito anteriormente.

Marcamos um primeiro encontro, numa terça-feira, no turno vespertino, na própria faculdade de letras, tendo em vista a disponibilidade dos participantes de estarem presentes para esse contato inicial no qual apresentamos a proposta de pesquisa. Esse encontro teve a duração de duas horas. Iniciou-se às 14h e encerrou-se às 16h. Foi nessa ocasião que apresentamos a pesquisa, seus objetivos, de que forma seriam feitos os encontros para estudo de textos teóricos e criação dos materiais de ensino, e como faríamos a gravação desses momentos. Ainda nesse primeiro contato com os estagiários, apresentamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para que pudessem assinar, concordando em participar como sujeitos de um pesquisa de mestrado. Em seguida, propomos um grupo semanal para o estudo de textos teóricos que pudessem contribuir para o desenvolvimento da atividade de Estágio; elaborar um material de ensino que integrasse o conteúdo trabalhado durante a regência obrigatória no final do período de estágio na escola-campo; aplicar a atividade elaborada na escola-campo; e avaliar qual foi a influência do uso do material de ensino autoral no ensino-aprendizagem de língua portuguesa. O grupo de estagiários, juntamente conosco, decidiu que esses estudos seriam realizados por meio de leituras individuais e, em seguida, discussões coletivas durante os encontros semanais na própria Faculdade de Letras, em uma sala do prédio da pós-graduação, no período vespertino, às terças-feiras, das 14 horas às 16 horas.

Nesse mesmo encontro, Júlia, Maria Eduarda, Natally e Ramone responderam a uma entrevista semiestruturada que fizemos com eles. Optamos pelo instrumento da entrevista semiestruturada, por ser caracterizado como um roteiro básico que se guia por meio das teorias e dos objetivos que interessam à pesquisa. Esse instrumento de pesquisa permite que se insiram

⁸ Agradeço à professora da disciplina de Estágio 3 da Faculdade de Letras da UFG do ano de 2019 por, gentilmente, permitir que a pesquisa fosse realizada com os alunos de sua turma e pela oportunidade de compartilhar os resultados dessa pesquisa durante a sua aula.

outros tópicos que surjam a partir das respostas dadas às perguntas iniciais, bem como outros tópicos que surjam no decorrer da pesquisa. (TRIVIÑOS, 1987). Essa entrevista tinha o objetivo de analisar quais são as concepções de língua e de ensino e aprendizagem que fundamentam a prática pedagógica dos estagiários em formação inicial.

Para esse momento, que foi gravado, tivemos as seguintes perguntas norteadoras:

- a) Em qual instituição você realiza o estágio?
- b) Qual é a sua carga horária semanal na instituição?
- c) Em quais turmas você atua?
- d) Na sua opinião, o que é o processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa?
- e) O que você entende por ensino de interpretação de textos, produção textual, gramática e literatura?
- f) Já participou de cursos de formação, treinamento ou capacitação de professores? Descreva.
- g) O que você gostaria de saber um pouco mais sobre a produção de material de ensino autoral?

É importante ressaltar que essa entrevista foi feita de forma que os estagiários se sentissem à vontade para falar sobre suas experiências de formação, de forma que não vissem essa etapa como algum tipo de avaliação de suas práticas.

Após esse momento inicial, realizamos mais oito encontros que se organizaram da seguinte forma: três encontros para estudos de textos sobre língua em uso e elaboração de material didático; um encontro de elaboração do material de ensino; um encontro para avaliação do uso do material em sala de aula; um encontro para refacção desse material; um encontro para a entrevista final; e um encontro para a apresentação dos resultados para a turma de estágio 3.

II Estudo dos textos

Durante a pesquisa, foram realizados três encontros para estudo dos textos. Essa etapa de leitura e discussão dos textos sobre língua em uso e sobre elaboração de material didático teve como objetivo desenvolver um conhecimento teórico introdutório sobre a Linguística Funcional que embasou as produções das atividades autorais. Os textos selecionados para essa etapa tiveram como tema os conteúdos trabalhados pelos estagiários participantes durante a atividade de estágio docente na escola-campo. Assim, tivemos três encontros de estudos teóricos e um encontro para a elaboração das atividades.

Os textos do primeiro encontro foram escolhidos pela pesquisadora, pois tratava-se de uma introdução da teoria linguística que nortearia a elaboração do material de ensino. Nos dois encontros seguintes, os textos foram escolhidos de acordo com as necessidades de aprendizado apontadas pelos estagiários durante o estágio docente na escola-campo, ou seja, a partir dos

conteúdos trabalhados na escola, buscamos textos que auxiliassem a Júlia, a Maria Eduarda, a Natally e o Ramone a refletirem a respeito do ensino de língua materna. Assim, a disposição dos textos por encontro ocorreu da seguinte forma:

Quadro 8: descrição dos textos que foram lidos e refletidos em conjunto com os sujeitos da pesquisa

1º encontro	FURTADO DA CUNHA, M. A. Funcionalismo. In: MARTELOTTA, M. E. (Org.). <i>Manual de linguística</i> . São Paulo: Contexto, 2009. p. 157-176.
	PINILLA, M. da A. de. Classe de palavras. In: VIEIRA, S. R.; BRANDÃO, S. F. (Orgs.). <i>Ensino de gramática: descrição e uso</i> . São Paulo: Contexto, 2011. p. 169-183.
2º Encontro teórico	PAULIKONIS, M.A. Texto e Contexto. In: VIEIRA, S. R.; BRANDÃO, S. F. <i>Ensino de gramática: descrição e uso</i> . São Paulo: Contexto, 2011.
	LEFFA, V.J. Como produzir materiais para o ensino de línguas. In: _____ (Org). <i>Produção de Materiais de ensino: teoria e prática</i> . Pelotas: Educat, 2007. p.15-41.
3º Encontro teórico	SILVA, Leosmar Aparecido. Por um ensino produtivo de gramática. In: CASSEB-GALVÃO, V. e NEVES, M.H.M. <i>O Todo da Língua: teoria e prática do ensino de português</i> . São Paulo: Parábola Editorial, 2017.
	CASSEB-GALVÃO, V.C. A gramática a serviço dos gêneros. (UFG/CNPQ). In: <i>Anais do SIELP</i> . Volume 1. Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2011, p. 868-877.

Optamos por essa organização da discussão para que, ao longo da pesquisa, pudéssemos (nós e os estagiários) termos acesso, simultaneamente, aos princípios básicos do funcionalismo aplicado ao ensino de língua portuguesa e aos estudos sobre a produção de materiais didáticos. A leitura dos textos foi realizada antes dos encontros por todos os participantes e as reflexões sobre esses textos ocorreram de forma coletiva, ou seja, os encontros presenciais realizados, na faculdade de letras da Universidade Federal de Goiás (UFG), tiveram o objetivo de analisar e refletir conjuntamente com os estagiários as teorias linguísticas que norteiam as pesquisas no âmbito de produção de material de ensino e investigar a relação entre a teoria estudada e o contexto de ensino no estágio docente, bem como sugerir maneiras de fazer com que essa teoria chegue a contento em sua prática pedagógica. Todos os encontros foram gravados em áudio e, posteriormente, as partes relevantes para os objetivos da pesquisa foram transcritas. Os encontros de estudos totalizaram 5 horas e 54 minutos.

III Encontro para a produção de materiais de ensino autorais

Foi nesse momento que tivemos a oportunidade de unir a teoria e a prática. Esse encontro teve como objetivo aliar as discussões sobre os textos com as práticas de produção de materiais autorais e promover novas reflexões para direcionamento de novas leituras e reflexões que viessem atender às necessidades dos estagiários durante naquele momento.

A escolha de realização desse encontro de quatro horas é fundamentada na necessidade de realizarmos as etapas indicadas por Leffa (2007, p.15) como uma sequência de atividades para a produção de materiais de ensino que foram explicadas no capítulo 2 desse trabalho: (1) análise, (2) desenvolvimento (3) implementação e (4) avaliação. Nesse momento da pesquisa, a elaboração contempla, a nosso ver, as etapas (1) e (2). Já as demais etapas foram desenvolvidas em momentos diferentes da pesquisa.

Assim, a etapa inicial realizou-se por meio de um exame das necessidades dos alunos da escola-campo em relação ao conteúdo trabalhado durante o período do estágio docente: o gênero textual *crônica*.

A segunda etapa contemplou a definição dos objetivos depois da análise das necessidades dos alunos da escola-campo; o estabelecimento das condições de desempenho para a atividade que seria desenvolvida posteriormente; o comportamento que o aluno deveria demonstrar durante a realização da atividade; e os critérios de execução da tarefa. (LEFFA, 2008, p.15-39)

Com base nos textos teóricos lidos e discutidos com os estagiários, houve a produção de uma atividade no encontro. A elaboração da atividade partiu da necessidade de um dos estagiários participantes, Ramone, para o desenvolvimento de sua regência na escola-campo. Ramone deveria realizar uma atividade que contemplasse o gênero crônica em uma sala de 9º ano do Ensino Fundamental. A partir dessa necessidade, Ramone sugeriu o uso de dois textos dos autores Rubem Braga e Fernando Sabino para que os alunos da referida sala tivessem contato com exemplos do gênero, produzidos por diferentes autores, mas que tivessem uma estrutura similar típica desse tipo de texto. Assim, as questões sobre esses textos foram elaboradas com o objetivo de levar os alunos do 9º ano da escola-campo ao estudo da linguagem que auxilia a estrutura textual na construção dos sentidos expressos pelos autores.

IV Aplicação das atividades para as turmas de Ensino Fundamental na escola-campo

Esse momento teve como objetivo avaliar o uso das atividades elaboradas, bem como a presença da autonomia/identidade dos professores durante a aplicação. Assim, para a análise de dados nesse momento, fizemos uso das impressões e reações dos estagiários, analisamos o próprio material respondido pelo aluno durante as aulas e pelas respostas dos alunos, foi possível também verificar a eficácia ou não do material didático elaborado. A atividade foi aplicada em uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública de Goiânia/Goiás.

É importante ressaltar que a aplicação das atividades não foi o foco da pesquisa, mas esse momento foi nossa referência para verificação do nível de eficácia da primeira versão das atividades elaboradas pelos estagiários.

V Avaliação dos resultados

Esse momento teve como objetivo analisar a experiência da aplicação da atividade autoral e as repostas dadas pelos alunos para que Júlia, Maria Eduarda, Natally e Ramone pudessem avaliar se os objetivos apresentados para a realização da atividade foram contemplados.

A partir da análise da atividade, houve ainda uma refacção dela para melhor atender às características da turma na qual foi aplicada e os objetivos de aprendizagem traçados para o conteúdo abordado. Assim, tivemos uma segunda versão da atividade que teve sua elaboração norteada pelos quatro eixos do componente curricular de Língua portuguesa propostos pela BNCC: eixo de produção textual, eixo da oralidade, eixo da leitura e eixo de análise linguística.

VI Entrevista Final

Esse encontro foi dedicado à entrevista final que teve como objetivo analisar se houve alguma mudança nas concepções iniciais sobre o ensino de língua materna, consequente do processo de intervenção no ensino realizado ao longo da pesquisa. A entrevista (gravada em áudio) compreendeu as seguintes perguntas, feitas de espontâneo, correspondente ao que a metodologia da pesquisa chama de “entrevista semiestruturada”: 1) Como foi a experiência de trabalhar colaborativamente e refletir sobre o processo de ensino de língua portuguesa com a criação de materiais autorais? 2) O que você achou dos temas abordados durante as discussões propostas? 3) Você fez reflexões sobre suas práticas? Se sim, quais? 3) Como foi a experiência de utilizar os materiais criados por você em sala de aula? Houve alguma mudança? Se sim, quais? 4) Você acha que mudou alguma coisa depois da sua participação na pesquisa? 5) E quanto à criação de materiais para a suas aulas, algo mudou? 6) Você tem mais algum comentário a fazer?

Esse momento, então, foi construído a partir da percepção dos estagiários em relação a sua participação na pesquisa e suas impressões quanto à produção de materiais para o ensino de língua portuguesa e se houve alguma mudança em suas concepções pedagógicas e linguísticas com uso desse tipo de material em sala de aula.

A partir da análise das atividades e gravações em áudio das entrevistas e encontros reflexivos, os discursos produzidos pelos estagiários foram transcritos e analisados pela pesquisadora.

VII Apresentação de resultados para a turma de Estágio 3

Como parte desse trabalho, apresentamos os resultados dos encontros realizados e das atividades elaboradas para os alunos da turma de Estágio 3 da qual os estagiários participantes são integrantes, como forma de colaborar com o processo de formação inicial dos outros estagiários que não participaram da pesquisa. Esse momento foi realizado por meio de uma exposição oral dos estagiários participantes e da pesquisadora sobre suas percepções das atividades realizadas no decorrer da pesquisa e de que forma essas atividades contribuíram para sua formação bem como a apresentação do material de ensino elaborado. Além disso, a participação da professora regente da turma de Estágio foi relevante durante esse momento, pois houve uma reflexão a respeito da necessidade de reestruturação da disciplina de Estágio no sentido de que haja maior oportunidade de prática docente, visto que, atualmente, os alunos da UFG só têm contato com a sala de aula no último ano do curso de Letras

Essas foram, então, as etapas desenvolvidas nesta pesquisa. O próximo capítulo trata da análise dos dados.

CAPÍTULO 4

ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Este capítulo apresenta os resultados da análise dos dados de acordo com cada etapa desenvolvida na pesquisa e está organizado em cinco partes. A primeira parte aborda a análise dos dados relativos às repostas dadas à **entrevista semiestruturada** pelos estagiários participantes desse estudo, expondo suas concepções de língua que subjazem suas ações pedagógicas. A segunda parte apresenta as reflexões realizadas durante os **encontros para o estudo** da teoria sobre língua em uso e sobre elaboração de material didático. A terceira parte traz uma análise do **material didático elaborado** bem como uma reflexão sobre sua aplicação em uma sala de 9º ano do Ensino Fundamental e também sobre sua refacção. A quarta parte trata da **entrevista final** para tecer considerações acerca das contribuições deste estudo para o desenvolvimento profissional de cada participante individualmente e para a prática de ensino de língua portuguesa. Na última parte, trazemos a **apresentação da experiência para a turma de estágio**, da qual os estagiários são integrantes, refletindo sobre a relevância de uma maior inserção de momentos que proporcionem mais tempo de prática docente durante a formação acadêmica no curso de Letras.

4.1 Entrevista Inicial

Como um dos objetivos dessa pesquisa é examinar quais as concepções de língua, de ensino e de aprendizagem que fundamentam a prática pedagógica dos professores em formação inicial, fez-se necessário uma breve análise acerca da maneira como cada estagiário compreendia o processo de ensino e aprendizagem.

Durante o encontro para a entrevista inicial, coletei as considerações da Júlia, Maria Eduarda, Natally e Ramone sobre o que significava para eles ensinar e aprender língua portuguesa, assim como perguntei quais são as suas experiências de formação/capacitação como professores.

A seguir, apresentamos as respostas dessa entrevista inicial que revelam concepções semelhantes sobre o fazer pedagógico do professor de língua portuguesa em formação inicial. Contudo, pode-se constatar que cada estagiário revelou a forma como se sentia no primeiro contato com a sala de aula durante as atividades de regência na disciplina de estágio. É importante ressaltar que cada um deles escolheu um pseudônimo para que suas identidades

fossem preservadas durante a pesquisa, tal como foi recomendado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFG.

Na entrevista, perguntamos: na sua opinião, o que é o processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa? E o que você entende por ensino de interpretação de textos, produção textual, gramática e literatura? As respostas foram as seguintes:

- (1) *Júlia: Eu tenho a impressão de que a intenção do ensino de língua portuguesa seria de que os alunos tivessem um contato, ter um contato maior com literatura e desenvolver a linguagem escrita, conseguir escrever, fazer melhor a interpretação de texto e a gramática.*
- (2) *Maria Eduarda: Eu acho que hoje o ensino de português tem a ver com o estudo de gêneros, com a produção textual, principalmente no Ensino Médio. Aí, a dissertação tem um peso. No segundo ano, já começa a fazer dissertação. No terceiro, então, é só fazer dissertação. As outras coisas começam a ficar para depois: literatura, gramática...*
- (3) *Natally: Eu também acho que é o estudo de gêneros porque, antigamente, tinha uma maior preocupação com o ensino de literatura por causa da cobrança do vestibular. Agora, a gente vê que cada parte é dada separada. Tem o professor de gramática, o de literatura, o de interpretação de texto, o de redação. E no terceiro ano tem mais a preocupação com a dissertação por causa do Enem. [...] Às vezes eu acho que o que torna difícil esse ensino de língua portuguesa, que eles não têm interesse em aprender, são os exemplos que são desconectados, descontextualizados da realidade deles, né? Por exemplo, numa atividade que tinha lá no estágio. Tinha uma tirinha que não tinha nada a ver com o contexto deles. E eles perguntavam algumas palavras “O que é entusiasmo?”, sabe? Coisas que para eles não faziam muito sentido. Aí, eu acho que talvez, já que o problema era o sujeito, o núcleo do sujeito, trazer exemplos (sim, o livro é importante), mas trazer exemplos da vida prática deles mesmos, da sala de aula, da realidade deles.*
- (4) *Ramone: Eu acho que é um muito difícil ensinar Português porque quando você chega na escola e fala que é professor de português os meninos já falam “Ah, professor. Português? Português é chato.”. Então, é desenvolver uma aula que chame a atenção dos meninos para a leitura e para a gramática. É ter esse contato com a literatura, com o texto desde criancinha.*

Conforme Gil (2002, p.117), “é fácil verificar como, entre todas as técnicas de interrogação, a entrevista é a que apresenta maior flexibilidade. Tanto é que pode assumir as mais diversas formas. Pode caracterizar-se como informal, quando se distingue da simples conversação apenas por ter como objetivo básico a coleta de dados.” Assim, selecionamos amostras de trechos que mais nos interessam para a análise que propomos nesse trabalho.

A visão dos estagiários sobre o processo de ensino e aprendizagem é que expressa ainda por uma oscilação entre o que aprenderam durante o curso de Letras e o que viveram em sua vida escolar, ou seja, apesar de já observarem a necessidade de o ensino de língua portuguesa ser fundamentado a partir do estudo dos gêneros textuais presentes no contexto sócio-histórico, nota-se que ainda há uma preocupação com o conhecimento da gramática como o que tiveram contato no período escolar do Ensino Fundamental ao Ensino Médio (*Então, é desenvolver uma aula que chame a atenção dos meninos para a leitura e para a gramática.*). Além disso, mais

de um estagiário percebe que o ensino de português é flexível às demandas sociais, principalmente, as relacionadas a processos seletivos de larga escala como os vestibulares e o Enem. Afirmam que, antigamente, a Literatura tinha maior espaço porque era cobrada leitura de livros no vestibular. Hoje, o trabalho com o texto dissertativo-argumentativo parece dominar, porque a nota de redação do Enem tem influência na classificação do candidato.

Os estagiários percebem, a partir de suas próprias experiências com alunos dos ensinos fundamental e médio, que as aulas de português ainda estão desconectadas da realidade, que o professor de português é visto como “chato”, que há desintegração entre gramática, literatura e redação. A percepção dos alunos se alinha àquilo que os teóricos e pesquisadores do ensino têm afirmado há algum tempo (ANTUNES 2003, 2007, 2009; KLEIMAN 1997, 1998, 2001b etc). Assim, propõem alternativas, ao dizerem que é necessário trazer *exemplos da vida prática e também desenvolver uma aula que chame a atenção dos meninos*.

Como dito nos capítulos teóricos, para que possamos falar em um processo de ressignificação do ensino de língua portuguesa, é necessária uma aproximação com os professores em formação inicial para que esses possam se tornar professores-pesquisadores de seu contexto pedagógico e possam ter uma formação que os oriente no sentido de serem autores de propostas metodológicas para a transposição das teorias linguísticas que atendam à necessidade de desenvolvimento das possibilidades de expressão oral, leitura e escrita do aluno.

Ainda nos capítulos teóricos, falamos a respeito da necessidade de se ampliar o contato com disciplinas na formação inicial que proporcionem uma reflexão sobre a criação de material de ensino e, portanto, alguma prática que auxilie os professores a deixarem a posição de reprodutores e executores de atividades das quais não participam da elaboração, e assumam uma postura criativa/ criadora e autoral. Percebe-se na fala dos professores-participantes que há ainda uma carência de práticas de ensino na formação inicial que possibilitem uma reflexão acerca das possibilidades de transposição para a escola da teoria que os estagiários tiveram contato durante a sua graduação, como relatam Maria Eduarda e Natally:

- (5) *Maria Eduarda: É isso que eu acho que o curso é muito falho porque é muito teórico aqui na Letras. A gente só vê teoria aí chega uma época do curso e, pronto, vai lá na escola e se vira. Como assim? Vocês não me ensinaram a dar aula. Vocês vivem falando “ensine gramática assim e não ensinem assim”. E você chega na escola perdida, como vou ensinar esses alunos. Eu só sei teoria, eu sei Saussure, eu sei Bakhtin, eu sei um monte de coisas, mas e esses conteúdos deles (da sala de aula), como vou trabalhar.*
- (6) *Natally: Eu acho assim, por serem 4 estágios, deveria ser um degrau de cada vez. No 1 e 2 você fica no mesmo degrau e no 3 já pula para a regência. Eu tive uma experiência no estágio 2 em EAD, mas não tive uma formação ou capacitação para dar aula por EAD ou fazer algum material para EAD.*

Além disso, ao serem questionados sobre a participação em cursos para formação de professores, os participantes ainda apontaram em suas falas que nunca participaram, durante a sua formação inicial, desse tipo de curso. Em uma dessas falas há uma interessante comparação com o curso de graduação em Letras-ínglês que parece promover uma capacitação de professores antes que ingressem no estágio docente no Centro de Línguas da Faculdade de Letras da UFG:

- (7) *Júlia: Nada. Eu até acho incrível que no Centro de Línguas, antes dos professores assumirem as turmas, eles tenham um curso de capacitação lá para aprenderem e tudo mais, para depois eles assumirem a turma e ensinar. E nós do português... no estágio 1 e 2 foi só observação e, agora, no 3 eu cheguei e a professora “já pode começar então”... Eu me sinto bem desamparada.*
- (8) *Ramone: Nunca. A gente não tem aquela didática e chega lá na escola assim de cara limpa e quebra a cara lá na frente.*
[...]
Quando entrei na faculdade eu achei que ia aprender um monte de coisas de gramática. Mas aqui não tem nada disso. Esses conteúdos da escola, né? Futuro do pretérito, agente da passiva...

Durante a entrevista, os professores-participantes traçaram críticas sobre a atuação de seus professores, tanto no ensino básico quanto na faculdade, em relação à forma como esses apresentam o conteúdo. Talvez haja uma expectativa por parte do aluno de graduação de um exemplo, ‘uma receita pronta’ de uma forma de ensinar para que seja reproduzida por eles em sala de aula. Talvez essa expectativa também confirme a necessidade de se desenvolver uma postura de autonomia criativa/criadora diante do processo de ensino e elaboração de materiais didáticos. Júlia expressa em sua fala essa expectativa de um modelo de professor de língua portuguesa para que ela pudesse ter como referência e reproduzir uma prática de sala de aula que tivesse tido êxito em sua experiência como aluna do ensino básico:

- (9) *Júlia: -[...] Outra coisa é que, quando eu fazia o Ensino Fundamental e Médio na minha época, eu não tive muitos exemplos de professores de português que davam uma aula legal. No fundamental mesmo, as aulas eram monótonas. Literatura praticamente não tinha. Então, é complicado... eu não tive nenhuma referência de aula de português que funcionasse, né? Não tive nenhuma referência de professor que eu pudesse fazer uma aula em cima, exemplos de coisas que funcionassem.*

Apesar da experiência negativa como alunos ao longo de seu aprendizado de língua portuguesa, houve reflexões importantes sobre a forma como poderíamos mudar esse cenário desestimulante que o professor de português enfrenta ao se apresentar em uma turma. Há uma preocupação em repensar as formas de ensino já consolidadas no sentido de atenderem melhor o contexto escolar onde os professores-participantes irão atuar.

Além disso, a fala dos estagiários demonstra uma carência na formação inicial, no que diz respeito a uma formação que tenha como base a experiência em sala de aula, buscando na heterogeneidade desse espaço a construção de um alteridade, pois é a partir da pesquisa em sala

de aula que é possível encontrar as práticas que apontarão para quais saberes serão funcionais para os alunos. Isso quer dizer que o professor em formação inicial precisa aprender a ser um pesquisador ativo do seu contexto de atuação pedagógica, trazendo para a faculdade as suas dúvidas e dificuldades de transposição da teoria para a prática, e tendo ainda na academia suporte teórico-metodológico para atuar de forma mais autônoma em relação às necessidades apresentadas pela turma em que atua. Assim, ao serem questionados, na entrevista, sobre o que gostariam de aprender mais sobre a prática do professor de língua portuguesa, os colaboradores responderam:

(10) *Júlia: Eu acho que sobre o material. No dia que você foi na aula da professora do Estágio e falou que era sobre material eu fiquei muito animada, porque às vezes eu tenho a impressão de que o livro didático chega a atrapalhar, principalmente se você for obrigado a usar o livro didático. Se o professor tiver conhecimento para produzir o próprio material, não sei, eu acho que seria melhor.*

(11) *Maria Eduarda: Eu gostaria de aprender mais didática. Eu acho que falta para mim mais didática. Você pegar um conteúdo e saber como eu vou trabalhar lá na sala, como posso chegar abordando esse conteúdo, como posso apresentar ele, que tipo de exemplo eu posso levar para o meu aluno. Cada sala vai exigir um exemplo diferente, mas como chegar nisso, como observar isso? Como levar outras coisas mais diferentes, como levar um cartaz, um vídeo, alguma coisa para trabalhar isso. A partir de tal texto vou trabalhar esse conteúdo. Então, falta isso para mim. Eu queria ter mais didática. Eu queria ter ajuda dos professores aqui para pensar nessas coisas. E eu sinto falta disso. O que mais me preocupa é eu conseguir explicar o conteúdo para os alunos de forma que eles consigam aprender. E eu acho que a didática iria ajudar.*

(12) *Natally: Eu acho que é bem isso que a Maria Eduarda falou porque, por exemplo, quando eu estava fazendo o plano com professora do Estágio, eu estava pensando o plano a partir da minha expectativa para com os alunos e não o olhar do aluno para mim. E eu acho que aqui a Faculdade prepara nós professores com um aporte teórico grande, mas não pensa no aluno porque se ela pensasse no aluno, faria como a Maria Eduarda falou, daria esse suporte didático. Essa é a finalidade, é motivar o aluno, fazer com ele se sinta motivado; que ele aprenda e aquilo faça sentido para ele, nós temos que aprender a dar esse estímulo. Se a gente não recebe o estímulo e não tem essa prática, errar e acertar aqui na faculdade, lá na escola a gente não vai passar esse estímulo também.*

(13) *Ramone: Eu acho que o que falta para mim é a prática. É mais ou menos isso que as meninas falou. Falta aprender como aplicar esse tanto de teoria daqui na sala de aula.*

De (10) a (13), os estagiários reforçam o seu desejo de aprenderem, na prática, a dar aula. Mais de um aluno menciona a necessidade que tem de a Faculdade ensinar didática. Júlia, no dado (10), enfoca de modo mais específico o seu desejo de aprender a elaborar material didático autoral, objetivo principal desta pesquisa. Ela manifesta a opinião de que o professor, munido de conhecimento adequado, pode tornar melhor o ensino, elaborando seu próprio material.

É possível, então, sintetizar as considerações apresentadas por Júlia, Maria Eduarda, Natally e Ramone nos seguintes quesitos:

- 1) necessidade de a Universidade ser um espaço que alie, de modo mais equânime, teoria e prática na formação do licenciando em Letras;
- 2) ausência de uma graduação efetiva entre os estágios 1, 2, 3 e 4;
- 3) consciência de que há um ensino descontextualizado, distante do uso, que explora categorias gramaticais;
- 4) ausência de aulas/disciplinas/cursos que tratem da elaboração de material didático;
- 5) necessidade de disciplinas na Faculdade que ensinem didática.

4.2 Os encontros com os alunos estagiários

Durante a pesquisa, tivemos três encontros com os alunos estagiários para o estudo de textos. Tais encontros tiveram como objetivo analisar e refletir conjuntamente com os professores em formação inicial sobre as teorias linguísticas que norteiam as pesquisas no âmbito de produção de material de ensino. Os encontros foram realizados no período vespertino de acordo com a disponibilidade dos participantes que optaram pela sua realização às terças-feiras das 14h às 16h. Organizamos esses momentos de forma que houvesse, como já dissemos na metodologia, uma leitura prévia dos textos em casa e, em seguida, durante o encontro presencial, fizéssemos comentários e tirássemos dúvidas sobre o que foi lido. Embora em alguns encontros alguns participantes não tenham comparecido, em geral, tivemos uma participação relevante de todos, pois acordamos que, mesmo não podendo comparecer presencialmente, aquele que faltasse deveria enviar para a pesquisadora suas reflexões sobre os textos lido.

4.2.1 Encontro de estudo 1

Esse primeiro encontro de estudo teve como objetivo a apresentação da teoria linguística que nortearia a elaboração do material de ensino e, por isso, foram textos pré-selecionados pela pesquisadora os seguintes textos:

- Texto 1: FURTADO DA CUNHA, M. A. Funcionalismo. In: MARTELOTTA, M. E. (Org.). *Manual de linguística*. São Paulo: Contexto, 2009. p. 157-176.
- Texto 2: PINILLA, M. da A. de. Classe de palavras. In: VIEIRA, S. R.; BRANDÃO, S. F. (Orgs.). *Ensino de gramática: descrição e uso*. São Paulo: Contexto, 2011. p. 169-183.

Nesse encontro, tivemos a presença de Julia e Ramone. A primeira reação delas em relação aos textos foi positiva, pois os textos já haviam sido estudados anteriormente em disciplinas da graduação e, agora, tinham como objetivo ampliar a teoria linguística e refletir sobre como ela poderia ser aplicada na elaboração do material de ensino.

Houve um interesse maior em relação ao texto *Classe de palavras* (PINILLA, 2011), pois os comentários se concentraram, predominantemente, nessa leitura. Júlia, por exemplo, apontou que, durante uma das disciplinas do curso de Letras, houve o estudo desse mesmo texto no sentido de promover uma avaliação dos materiais didáticos adotados no Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Isso demonstra a importância para o professor em formação de se ter a possibilidade de aplicar na prática aquilo que se estuda na teoria. No caso desse texto, pode-se avaliar a abordagem dos livros didáticos que futuramente serão adotados por esses professores:

(14) Júlia: Nesse texto aqui que a autora vai propor que seria bem mais interessante que os materiais tivessem as três classificações para definir uma classe de palavras: semântico, funcional e morfológico. E, realmente... Até na matéria que eu vi esse texto aqui, a professora fez exercício com a gente. A gente levou o material no dia, de gramáticas que a gente tem em casa, para olhar se os conceitos atendiam esses três critérios, né? E, realmente, era só o semântico.

Em (14), Júlia enfoca a proposta de Câmara Jr. (1970) de se considerar, na conceituação das classes de palavras, os critérios semântico, funcional e morfológico. Recorre à memória para lembrar uma atividade prática realizada por uma professora da Universidade, em que se analisavam, nos conceitos das classes de palavras dos livros didáticos, a presença dos três critérios. Constataram predominância do critério semântico. O relato de Júlia é uma prova de que atividades práticas são as mais lembradas. Daí, a sua importância na formação inicial e continuada, porque mostram o saber fazer, o saber aplicar.

Em seguida, houve uma proposta de reflexão sobre como poderíamos fazer uso do material didático sem que haja uma reprodução das atividades que esse tipo de recurso apresenta. Júlia apresentou uma reflexão muito relevante quanto ao uso de textos literários. Em sua concepção, o estudo da linguagem deve partir de uma análise da língua em uso:

(15) Júlia:[...] Não sei se é exatamente o que estou pensando, mas, por exemplo, aquelas frases que no livro didático tem o conceito e embaixo tem uma frase para classificar, por exemplo, o advérbio, aí as frases já estão construídas de uma forma que aquela análise vai dar certo. Agora, se você pegar um poema, um texto literário é outra coisa. E é engraçado porque os alunos perguntam para gente logo a exceção. Então, é mais ou menos isso, mas eu ainda não tenho a resposta de que tipo de material a gente poderia propor para que a gente possa fazer essa ponte.

Essa fala talvez demonstra um certo conhecimento de Júlia sobre a importância de nos afastarmos de uma prática prescritiva de ensino de língua portuguesa e, por meio de textos literários (como ela mesma propõe), promover uma reflexão sobre os usos da língua,

proporcionar ao aluno um contato com a língua em situação de uso real. É exatamente isso que Neves (NEVES, 2010, 2018) tem defendido em seus textos e em suas conferências: que a escola trabalhe a língua em uso tal qual ele se manifesta no texto, e não sentenças contendo de modo explícito, em ordem canônica, o sujeito, o verbo, o objeto como se todas as sentenças fossem produzidas assim, criando-se a ilusão de que a língua sempre se organiza de um só modo. Neves (2018) mostra, por exemplo, que há textos que manifestam a sentença condicional sem manifestar a sentença matriz. Para a autora (2018, p. 23), a proposta de sua gramática é

verificar, exatamente nos (variados) usos, tudo o que é possível fazer com a linguagem e obter com a linguagem”: exatidão ou inexatidão (quando for essa a intenção); elevação ou banalização (quando essa for a relevância; redundância ou inacabamentos (quando essa for a necessidade); etc. No centro está a noção de que, à parte o núcleo duro da GRAMÁTICA de uma língua, tudo no uso linguístico são escolhas.

Ramone apontou que, para além dessa estrutura fixa proposta pela gramática tradicional, há que se preocupar em reconhecer os múltiplos sentidos presentes nas relações das palavras dentro de um texto. Sua reflexão vai ao encontro do que se defende como língua em uso. Há, nos textos, uma gramática que surge daquela enunciação e, por isso, *não é algo parado*, como diz o estagiário:

(16) Ramone: Então, eu penso o seguinte: que o conhecimento do texto literário é muito anterior ao conhecimento gramatical. Então, o aluno já está familiarizado pelo contexto cotidiano dele, do texto literário. E tirar aquilo, do convívio dele, para apresentar de uma forma mais estática, acaba que dificulta a aprendizagem. É interessante trabalhar com o aluno coisas que ele já reconheça para assim também demonstrar que naquele instante precisa ser trabalhado aquilo, mas que aquele texto pode levar também a outras discussões, como um conto, um poema, uma fábula. Podem levar a outras discussões que não somente aquela. Não é algo parado, tipo, essa parte do texto sempre vai dar nisso e aquela sempre vai dar naquilo. Não é exatamente isso. Porque o aluno já tem o conhecimento anterior daquilo. Ele já sabe como funciona outras formas de linguagem.

No capítulo 1, falamos da importância de o professor oportunizar aos alunos esse contato com usos reais da língua de forma que o processo de aprendizado de língua materna seja uma constante pesquisa da linguagem, valorizando seus mais variados usos.

Refletindo ainda sobre o texto de Pinilla (2011), Ramone mostrou também uma consciência do processo de autoria, sobre a qual refletimos no capítulo 1, no sentido de que o professor precisa estar consciente de suas escolhas linguísticas para que possa, por meio do contato com os saberes dos alunos e com os saberes instituídos socialmente proporcionar um acesso de seus alunos aos sentidos legitimados e ensiná-los a se posicionarem a respeito desses sentidos, discordando, reorganizando e mudando para outras possibilidades de produção da linguagem. É com essa consciência que é possível transgredir o discurso pedagógico autoritário vigente.

(17) *Ramone: Eu acho engraçado que ele fala aqui funcional, mórfico e semântico. E a gente tem que pensar que cada uma dessas classificações tem uma importância histórica dentro de um processo. [...] E, talvez, a gente ainda está vivendo um reflexo de parâmetros de ensino sobre essas questões. Tem um artigo de um professor de geografia que eu não sei o nome agora, mas que ele fala isso de trabalhar os parâmetros da geografia crítica da década de 70. E é isso que eu acho que permeia os profissionais até hoje. Então, eu creio que os profissionais hoje em dia estão buscando o sentido “qual o sentido que tem que ser dado?”, “qual semântica?”, “o que está carregado de sentido?”. E quando a gente vê, por exemplo, aspectos mórficos, está muito mais ligado a uma ideia de latim. Mas, calma aí, a gente tem que entender qual é formação da palavra, como ela se coloca, os derivados e os processos de derivação, qual é o efeito disso. Então, por exemplo, você não vai chegar numa criança de 5, 7 anos e perguntar se ela acha que a palavra “terra” tem a ver com “terrâqueo”; você não vai apresentar a fábula de Lá Fontaine “A cigarra e a formiga” e perguntar se ela percebe as relações de trabalho ali. Então, eu acho que deve ser apresentado, primeiro, de uma forma lúdica para depois levar para o racional. Então, o desafio maior do professor talvez não seja produzir um conteúdo, mas fazer com que o conteúdo que ele vá produzir tem que estar dentro, de acordo com o que ele vislumbra para futuramente e não dentro de um processo de seu passado como uma forma de desconstrução. Porque, senão, ele vai estar respondendo para uma coisa já anterior. Eu creio que essa mudança deva ser feita com um grupo de pessoas interessadas em romper com esse tipo de ensino. Eu creio que essa deva ser uma pergunta para o seguinte “Quem foi que delimitou os parâmetros de ensino atuais?” “Essas pessoas estão ligadas a que tipo de poder?”*

A partir das reflexões apresentadas nesse primeiro encontro, foi possível perceber que a compreensão da teoria linguística aplicada à produção de materiais é muito importante para que o professor em formação inicial possa transpor aquilo que aprendeu durante a graduação para a sua prática de aula. Como ainda é confuso esse processo de transposição, é necessário saber como ensinar (na escola) esses conteúdos apreendidos durante a graduação, adaptando-os a uma linguagem mais acessível para os alunos de forma a transformar o que já é imposto pela escola/sociedade em um novo saber que esteja mais próximo do contexto escolar que esse professor atua. É importante ressaltar, contudo, que nem todo conteúdo que se aprende durante a graduação é passível de aplicação nas salas de aula do ensino básico. Muitas vezes, estuda-se alguma teoria na Universidade para se entender algum processo linguístico, textual, mas não que tal conhecimento será aplicado na escola de nível básico. E se se força a aplicação, haverá a reprodução de um ensino vazio de significado para o estudante dos ensinos Fundamental e Médio.

Há conteúdos aprendidos na Universidade de que, por meio de transposição didática adequada, podem ser ensinados no ensino básico. E há conteúdos aprendidos na Universidade que foram ensinados como forma de compreender processos, e que não permitem serem transpostos, dados que os objetivos da universidade e do ensino básico são distintos.

4.2.2 Encontro de estudos 2

O segundo encontro de estudo teve como objetivo um contato com a teoria de elaboração de materiais, bem como a reflexão sobre como desenvolvermos a competência textual e discursiva dos alunos. Nesse estudo, todos os participantes estavam presentes.

É importante salientar que, a partir do encontro 2, a escolha dos textos foi motivada pela necessidade de aprendizagem apresentada pelos estagiários em relação a sua experiência na sala de aula da escola-campo.

Assim, os textos selecionados para esse encontro foram:

- Texto 1: PAULIKONIS, M.A. Texto e Contexto. In: VIEIRA, S. R.; BRANDÃO, S. F. *Ensino de gramática: descrição e uso*. São Paulo: Contexto, 2011.
- Texto 2: LEFFA, V.J. Como produzir materiais para o ensino de línguas. In: _____ (Org). *Produção de Materiais de ensino: teoria e prática*. Pelotas: Educat, 2007. p.15-41.

No segundo encontro, Julia, Maria Eduarda e Natally estiveram presentes. Em relação ao primeiro texto sobre o ensino de gramática, Júlia aponta a necessidade de reestruturação do ensino, intertextualizando com leituras realizadas ao longo de sua graduação que mostravam uma necessidade de mudança pós ditadura militar, mas que, na prática, não se realizou:

(18) Julia: Até lembro de um texto que fala que, desde a década de 80, justamente porque acabou a ditadura, então, tinha aquela vontade de “não, vamos mudar isso aqui está ruim”, totalmente engessado. Só que a gente só se reconfigurou naquele ensino.

A partir dessa consideração de Júlia, o grupo presente no encontro se questionou a respeito do que tem nos impedido de romper com essa repetição de um ensino prescritivo da gramática. Além disso, o grupo refletiu sobre a visão que se construiu a respeito das escolas particulares que, apesar de em certos aspectos ser privilegiada em relação à escola pública, ela também não consegue modificar suas práticas de ensino de gramática:

(19) Maria Eduarda: Se a escola privada, ela é privilegiada em recursos porque ela também não rompe com essa prática? Porque dá a impressão de que ela é a mais propagadora dessa visão.

(20) Julia: Eu acho que só dá a impressão de privilegiada. Porque ela é privilegiada em alguns aspectos, por ter os recursos, mas em outros, por ser conteudista demais, por ter muita cobrança, por ter imposição em cima dos professores acaba que eles não tem como mudar. Pela escola servir também a uma classe privilegiada que domina e impõe na escola.

A década de 80 foi um período em que o ensino de língua portuguesa iniciou uma ressignificação importante e que foi intensificada pela criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais na década seguinte, e ainda continua sendo repensada na atualidade com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e seus eixos norteadores para essa prática. No entanto,

apesar dessas propostas para a superação de um ensino prescritivo da língua, o que se observa na sala de aula é que esse desafio de trabalhar a língua em uso, por meio dos gêneros orais e escritos, ainda é grande na prática docente. Como Possenti (1996) afirma, o fracasso do ensino de gramática nas escolas é de duas ordens: metodológica e de resultado de valores sociais complexos. Dessa forma, o que está em questão no ensino de língua é exatamente a noção que se tem a respeito do que seja essa língua ensinada e de quem são seus aprendizes para que esse processo de ensino se realize de forma bem sucedida. Natally reflete bem sobre isso ao afirmar que o professor muitas vezes opta por uma prática impositiva ao invés de “democratizar” seu ensino de acordo com a realidade social em que se insere:

(21) Natally: É exatamente por isso que toda vez que você tenta ser democrático, o negócio é muito mais difícil. É muito mais cômodo você impor alguma coisa. E, tipo assim, a gente fala que tem que trazer o conteúdo, mas tem que levar em consideração o contexto em que o aluno está inserido para não ter apenas de cá [do professor] para lá [do aluno], mas o inverso também. E aí eu fico pensando aqui na faculdade. Eu não me lembro de professor nenhum buscar através de nós, que a gente trouxesse textos ou alguma coisa, e, a partir das nossas escolhas, a gente pudesse trabalhar o conteúdo. Tipo, morfologia, tá lá os textos teóricos, tal. Mas não falam “Vocês poderiam sugerir alguma coisa ou trazer alguma coisa. Algum texto que vocês acham que seja válido para a turma”. (...) Eu acho que não existe um modelo ideal de ensino que vai funcionar em todos os lugares, mas eu acho que a mistura, o tentar, o diferente, isso que é enriquecedor que eu acho.

Essa prática pedagógica que proporciona ao aluno a chance de ser o protagonista de seu processo de aprendizado requer do professor um preparo muito maior do que simplesmente o ensino mecanicista. Essa prática do professor, defende Irandé Antunes (2003), está para além da função básica de ministrar aulas, pois requer desse profissional uma atitude regular de pesquisa, de estudo e de elaboração de materiais de ensino. Sobre isso, Natally faz uma interessante observação quanto as condições de trabalho que o professor possui e que são incompatíveis com amplitude de sua atuação pedagógica na escola:

(22) Natally: Esse tipo de atuação [em que o professor é um pesquisador constante de seu ambiente pedagógico] tem mais complexidade. É mais fácil homogeneizar do que deixar heterogêneo. E aí requer um esforço muito maior, tanto físico quanto tudo, e um preparo maior. E aí, se você for pensar na carga horária que o professor trabalha, tudo, aí eu acho que é meio desmotivador dessa prática.

Outros obstáculos para uma atuação do professor com mais **agência** e mais **autonomia** foram apontados pelos estagiários, como a baixa remuneração, a super lotação das salas de aula, a falta de políticas públicas que contribuam para o surgimento de escolas mais formadoras e eficientes.

O segundo texto desse encontro teve uma aceitação significativa dos estagiários. Nele, o autor, Leffa (2007), faz uma sistematização do processo de criação de materiais de ensino. Como, em geral, os estagiários apresentaram uma certa carência a respeito desse tipo de teoria

ao longo da graduação, houve uma identificação muito importante com a proposta de elaboração.

Interessante ressaltar que a leitura desse texto foi realizada durante o encontro já que dos três estagiários presentes, apenas um havia lido os dois textos. Assim, em acordo com todos, optamos por fazer uma leitura coletiva e, concomitantemente, realizar os comentários e questionamentos que achamos pertinentes para o momento.

Segundo Leffa (2007), a elaboração de materiais para o ensino de língua obedece a uma sequência que o autor organizou em quatro etapas: análise, desenvolvimento, implementação e avaliação. Essas etapas estão descritas e explanadas no capítulo 2 dessa pesquisa.

Após a leitura do texto, os estagiários ficaram intrigados quanto a essa sequência e observaram certa semelhança com os procedimentos para a elaboração do plano de aula que faziam na disciplina de estágio que estavam cursando naquele ano.

(23) Julia: O texto é muito bom, muito organizado. Ele é muito didático. Eu fiz uma relação com a minha experiência de quando eu aprendi inglês. A professora parece que seguia esse roteiro de atividade, sabe?

(24) Natally: [...] quando eu comecei a ler eu vi que tem princípios da administração, né? Os termos que ele usa pra descrever a sequência de criação, “análise, desenvolvimento, implementação”, quando eu li eu achei que era um texto de administração.

(25) Ramone: Ele até mostra os verbos que tem que usar para escrever os objetivos da aula. Parece muito com a forma de elaboração do plano de aula que fizemos na aula de estágio.

Para uma primeira prática de elaboração de material didático autoral, um texto como o estudado no encontro foi fundamental para que os estagiários pudessem ter uma visão mais ampla da teoria que embasa essa prática de ensino. Concordamos com Tezza (2002) ao afirmar que seria ideal que todo professor elaborasse todo o seu material didático, porém essa proposta torna-se impraticável para o contexto escolar atual, visto que as próprias condições de trabalho impossibilitam o professor de realizar todas essas etapas propostas por Leffa. Assim, torna-se fundamental que o professor, desde sua formação inicial, tenha contato com uma prática de elaboração para que possa estar mais consciente das escolhas de materiais que fará, bem como de aproveitar as oportunidades para a elaboração de materiais autorais que possam suprir as lacunas que os materiais adotados naturalmente trazem.

Além disso, os estagiários também constataram que Leffa faz uma distinção entre tarefa e artefato. Essa distinção fez com que percebessem em quais recursos uma tarefa se sustenta para atingir o objetivo traçado para aquela situação de ensino:

(26) *Ramone: No final do texto ele faz uma diferença entre tarefa e artefato que eu achei interessante. Ele diz, né, que a tarefa se apoia num artefato para ser feita. E o artefato pode ser um exercício impresso, um vídeo, um livro, uma discussão de um texto. Então, esse é o artefato que vai me levar aquele objetivo.*

Dessa maneira, os estagiários perceberam que é nesse artefato que se concentra a tarefa de elaboração de um material de ensino, pois, segundo Leffa, é no artefato que a tarefa se realiza. Acrescentamos que o artefato é o elo entre o objetivo do ensino e o resultado desse ensino. Pelo objetivo elaboramos um artefato (a folha de exercício, o debate, a roda de conversa etc) que nos mostrará, por meio da ação do aluno sobre ele, se a tarefa (o encontro do artefato com o aluno da escola básica) foi bem-sucedida ou não.

4.2.3 Encontro de estudos 3

O terceiro encontro de estudo teve como objetivo um contato com os estudos sobre o ensino produtivo de língua materna, bem como uma reflexão sobre como desenvolver um material que esteja de acordo com essa proposta pedagógica.

Para o encontro 3, tivemos os seguintes textos:

- Texto 1: SILVA, Leosmar Aparecido. Por um ensino produtivo de gramática. In: CASSEB-GALVÃO, V. e NEVES, M.H.M. *O Todo da Língua- Teoria e prática do ensino de português*. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.
- Texto 2: CASSEB-GALVÃO, V.C. A gramática a serviço dos gêneros. (UFG/CNPQ). In: *Anais do SIELP*. Volume 1. Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2011, p. 868-877.

Para esse encontro, tivemos a participação de três dos quatro estagiários: Júlia, Maria Eduarda e Ramone.

Sobre as discussões dos textos, Júlia expôs um anseio de ter uma experiência de produção de um material que pudesse partir da necessidade social dos alunos. Propõe uma produção textual engajada, que ajude a resolver problemas diários:

(27) *Júlia: às vezes, eu penso em chegar na escola, assim, sei lá, numa escola em que os alunos precisam usar o ônibus todo dia e que eles precisam escrever uma carta para a prefeitura ou um manifesto para a melhoria do transporte. Às vezes eu acho que isso instiga mais do que ficar lá talvez fazendo uma dissertação para o Enem sobre os problemas de mobilidade sem função nenhuma.*

É importante perceber nessa fala de Júlia o quanto os estudos sobre a elaboração de material de ensino e de ensino produtivo se encontram a serviço da aula de língua portuguesa, pois, como salienta Travaglia (1996), somente por meio de um ensino que possibilite um uso da língua de maneira eficiente nas mais diversas situações sociais é que podemos falar na criação de materiais de ensino que englobem as diferentes variedades linguísticas de acordo com os lugares sociais que seus usuários ocupem. Nesse sentido, Júlia tem razão em dizer que, partindo de uma situação real de uso da língua, a aula torna-se mais interessante, pois permite o desenvolvimento da competência comunicativa a partir das mais variadas demandas sociais.

A partir dessas reflexões, surgiram dúvidas sobre como o conteúdo de Literatura poderia ser trabalho a partir dessa perspectiva do ensino produtivo.

(28) *Ramone: Em relação à Literatura, eu acho que é mais complicado esse trabalho porque ela não é algo real, real, concreto, né? Alguns escritores talvez têm algum vínculo social quando produziram aquilo. Seria mais interessante fazer com que os meninos produzissem literatura e assim reconhecer neles traços de outros autores que eles leram ou que simplesmente tiveram conhecimento através das aulas que foram passadas para eles. Talvez eles reconheçam que talvez uma obra dialoga com outra obra, ou um poema dialoga com outro poema e assim por diante. Acho que assim faz com que o aluno se sinta incluso dentro de um universo. Quer dizer, fazer com ele veja que a maneira como ele escreve um poema pode dialogar com Drummond, pode dialogar com Fernando Pessoa, pode dialogar com Gonçalves Dias. A diferença é que talvez há outras questões. Mas fazer com que eles sintam em pé de igualdade com outros grandes escritores, até mesmo com escritores que os alunos admiram seja legal.*

(29) *Maria Eduarda: Talvez seja mais fácil então começar pelos escritores que ele já admira e depois ir para outros desconhecidos.*

(30) *Ramone: Sim. Acho que isso é importante também. Aqui, no bairro Itatiaia houve em 2015 a criação de um jornal chamado “O Prego” que tinha como objetivo falar das necessidades dos moradores de melhores condições para o próprio bairro. Então, você encontra crônicas que eram produzidas pelos próprios moradores. Uma delas era uma história lúdica de um personagem que fala na necessidade de ter uma faixa de pedestre aqui na frente da Federal para que ele não fosse atropelado. E para escrever nesse jornal tinha que ser um morador da região. Então, isso é muito legal, criar um jornal de bairro, criar um jornal da escola, uma rádio da escola, produção de vídeos, podcasts, posts para o instagram, mostrando o cotidiano da escola. O aluno se sente muito mais motivado.*

O ensino da língua por meio da Literatura é fundamental para que o aluno possa compreender quais são as funções sociais expressas por aquele texto. É por meio da leitura e produção de texto, como propõe Ramone em sua fala, que é possível falarmos em interação verbal pelo uso da língua também em situação real. Para Antunes, a “leitura é parte da interação verbal escrita, enquanto implica a participação cooperativa do leitor na interpretação e na reconstrução do sentido e das intenções pretendidas pelo autor”. (2003, p. 66). Podemos observar que, nos depoimentos dos estagiários sobre ensino produtivo de literatura, partindo de suas concepções político-ideológicas e de suas experiências, há um exercício da criatividade de tal modo que eles propõem um ensino que contemple e valorize: 1) o aluno-indivíduo como

sujeito-autor (alunos produzirem literatura e se sentirem tão importantes quanto os clássicos); 2) o gosto individual (começar pelos escritores que eles já admiram); 3) o fazer coletivo (criação de um jornal de bairro, jornal/rádio da escola, instagram da escola).

Em relação ao segundo texto da autora Casseb-Galvão estudado no encontro, “*A gramática a serviço dos gêneros*”, os estagiários afirmaram que o tipo de atividade proposta pela autora pode não ser bem aceita em determinados contextos escolares que priorizam um ensino mais prescritivo. No entanto, eles reconheceram que o uso do humor, sugerido pela autora como instrumento de ensino, é realmente interessante pelas diversas possibilidades de construção de diferentes sentidos, o que proporciona um ensino mais produtivo da língua pelo contato de um uso real e criativo dela.

(31) *Júlia: Eu achei o texto interessante. Eu acho que, dependendo da escola deve ser complexo conseguir aplicar isso por conta de uma cobrança da escola que eu acho que é muito sistematizado. Só que eu achei a proposta bem legal. Principalmente a parte que fala do humor, que tem que ser uma coisa leve, que vai despertar maior interesse. Eu achei essa a melhor parte. Ela e a Neves falam do uso do humor.*

(32) *Ramone: Eu já tinha lido o texto antes numa disciplina que fiz e achei bem interessante. Ela faz uma relação com as ideias de Halliday. Eu achei isso bem interessante. Na época da disciplina eu fiquei com muitas perguntas, tipo: Como o professor vai fazer isso, se é bem mais difícil para ele do que pegar um exercício pronto? Como você vai tornar isso “palatável” para o aluno, a partir do texto? Como você vai colocar isso de forma que não seja tão expositiva de certo ponto? Como você vai conseguir argumentar isso com o contexto e outras questões? Eu acho que exige muito de um conhecimento do professor que talvez ele não possa estar preparado em certo ponto. Mas eu concordo com uso do texto para o ensino de gramática. As ideias são muito boas, mas o que nos impede é a burocracia da escola. [...] Às vezes, a gente tem muita ideia boa, tem muito conteúdo, mas tem que encaixotar nos quarenta minutos da aula.*

(33) *Maria Eduarda: Penso como os meninos falou que talvez tem aquela dificuldade de não conseguir trabalhar porque, talvez, é uma coisa nova, que não tenho conhecimento. E, também, dependendo da escola que a gente tá pode gerar um certo medo porque eles são bem rígidos. Porque quando você coloca o seu projeto, o seu plano, eles perguntam se você tem realmente certeza se isso vai funcionar, o que vai acontecer e o que não vai acontecer. E eles não gostam muito de erro, né?*

Ao perguntarmos aos estagiários como eles compreendiam o estudo da gramática aplicado ao texto, eles responderam que essa proposta seria uma maneira de sair de uma prática de interpretação de texto que priorize a compreensão dos sentidos transmitidos no texto e passasse a levar o aluno a observar quais recursos da língua foram utilizados pelo autor para a construção desses sentidos. No entanto, eles também afirmaram que, para o desenvolvimento de uma atividade como essa, o professor necessita de um conhecimento amplo sobre análise linguística e que eles próprios não saberiam como materializar esse estudo em sala de aula.

(34) *Maria Eduarda: É possível elaborar atividades assim, da gramática em função do texto, por exemplo, uma aula de interpretação, leitura e interpretação textual, para gente sair um pouco da busca do sentido que, normalmente, é o que dirige. Mas analisar o que foi utilizado no texto para que o autor chegasse naquele sentido. Então, eu acho que seria possível, mas o professor ele tinha que ter um bom conhecimento, uma boa mediação para conseguir que os alunos chegasse nisso.*

Muitas vezes, a gente nem sabe como, a gente não tem preparo e não sabe como chegar a isso. E, dependendo da escola que você está, os alunos são bem fraquinhos e tem que ter uma excelente mediação para isso. Dá mais trabalho, requer mais tempo.

(35) *Julia: Para conseguir elaborar um exercício como esse do texto, parece simples, mas aí você vê que tem a explicação da habilidade. Então, tem que preparar muito bem.*

Como se observa nas falas de Maria Eduarda e Júlia, há uma carência na formação inicial de disciplinas que possibilitem ao professor a prática por meio da elaboração de atividades que integram texto e gramática. É no estudo da língua em uso, tal qual ela se revela nos textos, que construímos o objeto de ensino da língua que tem como foco o desenvolvimento das capacidades linguística, textual e discursiva para uma atuação social mais crítica, mais reflexiva e mais democrática. É, portanto, dentro dessa concepção que a autoria do professor pode manifestar-se em vista das escolhas para a criação, a pesquisa, a refacção e a avaliação de sua prática.

4.2.4. Encontro para a produção de elaboração de material de ensino

Durante esse encontro, em que todos os participantes estavam presentes, tivemos um momento para definição do conteúdo sobre o qual faríamos a elaboração do material de ensino. Devido à obrigatoriedade da apresentação de uma regência no final da disciplina de estágio, houve a opção pelo conteúdo que um dos participantes trabalharia na sala de aula da escola-campo, porque os demais participantes já haviam apresentado suas regências. Assim, concordamos que trabalharíamos com o gênero “Crônica”.

Com o objetivo de ressaltar a estrutura de uma crônica, foi sugerido o uso de dois textos de diferentes autores para, a partir da leitura deles, os alunos da escola-campo pudessem identificar as semelhanças estruturais em cada um. Dessa forma, o professor que faria a regência sugeriu o uso de um texto do autor Rubem Braga e um do autor Fernando Sabino, porque esses autores já haviam sido trabalhados com a turma pelo professor-participante.

Após a escolha dos textos, houve a elaboração de sete questões discursivas que foram discutidas entre os estagiários. O objetivo das questões foi abordar as características estruturais do texto e de seu conteúdo e como a gramática colabora para as construções de sentido que esse tipo de texto possui.

Assim, chegamos à primeira versão do material de ensino, exposto e analisado a seguir, e que foi aplicado em uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental.

4.3 O material de ensino elaborado e sua aplicação

Reproduzimos, a seguir, a primeira versão do material de ensino elaborado. Para a análise deste, adotamos como critérios:

- concordância das respostas dadas em relação às respostas esperadas na atividade;
- formulação das perguntas com base na tipologia de questões propostas por Marcuschi (2016).

O quadro 9, a seguir, apresenta as crônicas que embasaram a elaboração das questões pelos alunos-estagiários:

Quadro 9: crônicas escolhidas pelos participantes da pesquisa para, com base nelas, elaborarem questões autorais

Os textos abaixo são crônicas dos autores Fernando Sabino e Rubem Braga. Leia-os e em seguida responda as questões propostas:

TEXTO 1:

Na escuridão miserável
(Fernando Sabino)

Eram sete horas da noite quando entrei no carro, ali no Jardim Botânico. Senti que alguém me observava, enquanto punha o motor em movimento. Voltei-me e dei com uns olhos grandes e parados como os de um bicho, a me espiar, através do vidro da janela, junto ao meio-fio. Eram de uma negrinha mirrada, raquítica, um fiapo de gente encostado ao poste como um animalzinho, não teria mais que uns sete anos. Inclinei-me sobre o banco, abaixando o vidro:

__ O que foi, minha filha? __ perguntei naturalmente, pensando tratar-se de esmola.
__ Nada não senhor __ respondeu-me, a medo, um fio de voz infantil.
__ O que é que você está me olhando aí?
__ Nada não senhor __ repetiu __ Tou esperando o ônibus...
__ Onde é que você mora?
__ Na Praia da Estrela.
__ Vou para aquele lado. Quer uma carona?
Ela vacilou, intimidada. Insisti, abrindo a porta:
__ Entra aí que eu te levo.
Acabou entrando, sentou-se na pontinha do banco, e enquanto o carro ganhava velocidade, ia olhando duro para a frente, não ousava fazer o menor movimento. Tentei puxar conversa:
__ Como é seu nome?
__ Teresa.
__ Quantos anos você tem, Teresa?
__ Dez.
__ E o que estava fazendo ali, tão longe de casa?
__ A casa da minha patroa é ali.
__ Patroa? Que patroa?
Pela sua resposta, pude entender que trabalhava na casa de uma família no Jardim Botânico: lavava roupa, varria a casa, servia à mesa. Entrava às sete da manhã, saía às oito da noite.
__ Hoje saí mais cedo.
__ Você já jantou?
__ Não. Eu almocei.
__ Você não almoça todo dia?
__ Quando tem comida pra levar, eu almoço: mamãe faz um embrulho de comida pra mim.
__ E quando não tem?
__ Quando não tem, não tem __ e ela até parecia sorrir, me olhando pela primeira vez. Na penumbra do carro, suas feições de criança, esqueléticas, encardidas de pobreza, podiam ser as de uma velha. Eu não me continha mais de aflição, pensando nos meus filhos bem nutridos __ um engasgo na garganta me afogava no que os homens experimentados chamam de sentimentalismo burguês:
__ Mas não te dão comida lá? __ perguntei, revoltado.
__ Quando eu peço eles dão. Mas descontam no ordenado, mamãe disse para eu não pedir.

__ E quanto é que você ganha?

Diminuí a marcha, assombrado, quase parei o carro. Ela mencionara uma importância ridícula, uma ninharia, não mais que alguns trocados. Meu impulso era voltar, bater na porta da tal mulher e meter-lhe a mão na cara.

__ Como é que você foi parar na casa dessa... foi parar nessa casa? __ perguntei ainda, enquanto o carro, ao fim de uma rua do Leblon, se aproximava das vielas da Praia do Pinto. Ela disparou a falar:

__ Eu estava na feira com mamãe e então a madame pediu para eu carregar as compras e aí no outro dia pediu a mamãe pra eu trabalhar na casa dela, então mamãe deixou porque mamãe não pode deixar os filhos todos sozinhos e lá em casa é sete meninos fora dois grandes que já são soldados pode parar que é aqui moço, obrigado.

Mal detive o carro, ela abriu a porta e saltou, saiu correndo, perdeu-se logo na escuridão miserável da Praia da Estrela.

TEXTO 2:

Bruno Lichtenstein
Rubem Braga
18 de Julho de 1939

Foi preso o menino Bruno Lichtenstein, que arrombou a Faculdade de Medicina. O menino Bruno Lichtenstein não é arrombador profissional. Apenas acontece que o menino Bruno Lichtenstein tem um amigo, e esse amigo é um cachorro, e esse cachorro ia ser trucidado cientificamente, para estudos, na Faculdade de Medicina. O poeta mineiro Djalma Andrade tem um soneto que acaba mais ou menos assim:

"se entre os amigos encontrei cachorros,
entre os cachorros encontrei-te, amigo".

Mas com toda a certeza o menino Bruno Lichtenstein jamais leu esses versos. Também com certeza nunca lhe explicaram o que é vivissecção, nem lhe disseram que seu cão ia ser vivissecionado. Tudo o que ele sabia é que lhe haviam carregado o cachorro e que iam matá-lo. Se fosse pedi-lo, naturalmente, não o dariam. Quem, neste mundo, haveria de se preocupar com o pobre menino Bruno Lichtenstein e o seu pobre cão? Mas o cachorro era seu amigo - e estava lá, metido em um porão, esperando a hora de morrer. E só uma pessoa no mundo podia salvá-la: um menino pobre chamado Bruno Lichtenstein. Com esse sobrenome de principado, Bruno Lichtenstein é um garoto sem dinheiro. Não pagará a licença de seu amigo. Mas Bruno Lichtenstein havia de salvar a vida de seu amigo - de qualquer jeito. E jeito só havia um: ir lá e tirar o cachorro. De longe, Bruno Lichtenstein chorava, pensando ouvir o ganido triste de um condenado à morte. via homens cruéis metendo o bisturi na carne quente de seu amigo: via sangue derramado. Horrível, horrível. Bruno Lichtenstein sentiu que seria o último dos infames se não agisse imediatamente.

Agiu. Escalou uma janela, arrebentou um vidro, saltou. Estava dentro do edifício. Andando pelas salas desertas, foi até onde estava o seu amigo. Sentiu que o seu coração batia mais depressa. Deu um assovio, um velho assovio de amizade.

Um vulto se destacou em um salto - e um focinho e úmido lambeu a mão de Bruno Lichtenstein. Agora era para a rua, para a liberdade, para a vida ...

Bruno Lichtenstein, da cabeça aos pés, tremia de susto e de alegria. Foi aí que ele ouviu uma voz áspera e espantada de homem. Era o dr. Loforte. O dr. Loforte surpreendeu o menino. Um menino podre, que tremia, que havia arrombado a Faculdade. Só podia ser um ladrão! Bruno Lichtenstein não explicou nada - e fez bem. Para o dr. Loforte um cachorro não é um cachorro - é um material de estudo como outro qualquer.

Na polícia apareceu o pai do menino. O pai, o professor e o delegado conversaram longamente - e Bruno Lichtenstein não ouvia nada. Só ouvia, lá longe, o ganir de um condenado à morte.

Já te entregaram o cachorro, esse cachorro ia ser trucidado cientificamente, para estudos, na Faculdade de Medicina. Tu o mereceste, porque tu foste amigo. Não te deram nem te darão medalha nenhuma - porque não há medalha nenhuma para distinguir a amizade. Mas te entregaram o teu cachorro, o cachorro que reivindicaste como um pequeno herói. Tu é um homem, Bruno Lichtenstein - um homem no sentido decente da palavra, muito mais homem que muito homem. Um aperto de mão, Bruno Lichtenstein.

O quadro 10 trata das questões elaboradas em grupo pelos estagiários e que, posteriormente, foram aplicadas a uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental:

Quadro 10: primeira versão das questões elaboradas pelos participantes da pesquisa

Questão 1

A crônica é um gênero textual que pode tecer uma crítica ao que acontece nas relações sociais e de poder. Qual é a crítica que aparece como temática no texto 1 e no texto 2, respectivamente?

Questão 2

No texto 1, A narrativa se desenvolve a partir de qual impressão causada no autor assim que entra no carro?

Questão 3

No texto 1, De que maneira os adjetivos “mirrada”, “raqúitica” e “fiapo de gente” contribuem para que o narrador personagem chegue à conclusão de que a criança é subnutrida?

Questão 4

Quais recursos linguísticos são utilizados para demarcar o tempo da narrativa nos textos e a que tempo eles se relacionam? Retire trechos do texto para exemplificar sua resposta.

Questão 5

Os fatos são narrados em primeira pessoa no texto 1 e em terceira pessoa no texto 2. Como leitor, qual você sentiu mais proximidade? Justifique com elementos do texto.

Questão 6

Observe as palavras destacadas nos trechos abaixo do texto “**Bruno Lichtenstein:**”

” Quem, neste mundo, haveria de se preocupar com o **pobre** menino Bruno Lichtenstein e o seu **pobre** cão?”

“E só uma pessoa no mundo podia salvá-la: um menino **pobre** chamado Bruno Lichtenstein”

O adjetivo “pobre” produz o mesmo efeito de sentido nos dois trechos? Justifique.

Questão 7

Que elemento do texto 2 é utilizado para criar um contraste entre o adjetivo da questão anterior e o nome do menino? Explique com elementos do texto.

O primeiro aspecto que analisamos, nesta primeira versão da proposta, é a utilização de dois textos em uma única atividade. Por serem textos longos, os dois não são amplamente explorados em seus efeitos de sentido como, por exemplo, no uso de enunciados incompletos do texto 1, como em “na casa dessa...”, em que, depois da palavra “dessa”, possivelmente apareceria um xingamento; e, no texto 2: “se entre amigos encontrei cachorros, entre os cachorros encontrei-te, amigo”, no qual há uma diferença de sentido no uso da palavra “cachorro”. O primeiro sentido explora a dimensão concreta e real de cachorro: a de animal doméstico, amigo do homem. O segundo sentido explora a dimensão abstrata e figurada de cachorro com tom pejorativo: homens de má índole. Também a descrição da menina pelo enunciador no texto 1, em que há impressões pessoais, sensoriais e emotivas, deixou de ser explorada. Assim, pela quantidade de textos e devido à sua extensão, não foi possível atingir os objetivos previstos para a atividade, visto que as questões, em geral, abordaram aspectos superficiais das crônicas.

Na questão 1, esperava-se que os alunos pudessem identificar o tema e a crítica central de cada uma, ao perguntarem *Qual é a crítica que aparece como temática no texto 1 e no texto 2, respectivamente?*. Esperava-se a resposta de que o texto 1 trabalha com o tema do *trabalho infantil* e o texto 2 aborda o tema da *amizade*; no caso específico do texto 2, a *amizade entre uma pessoa e um animal*, mostrando contrastes como *subjetividade/afetividade e objetividade/cientificidade*. A crítica é que, ao ser aplicada numa turma de 9º ano, o uso da palavra “respectivamente” foi um obstáculo para a compreensão dos alunos quanto ao texto

sobre o qual se referia a questão. Assim, infere-se que, por ser a primeira experiência de elaboração de material e de um estudo voltado para esse objetivo didático, há aspectos que interferem no processo de criação como: a inexperiência dos professores, a falta de um contato maior com a turma e, portanto, o desconhecimento das dificuldades dos alunos; a falta de um suporte teórico-metodológico que auxilie na avaliação do material produzido e sua estruturação.

Na questão 2, sobre o texto 1, era esperado que os alunos percebessem a comoção do narrador ao se deparar com a menina. Essa comoção está expressa no seguinte trecho do texto I: “voltei-me e dei com uns olhos grandes e parados como os de um bicho, a me espiar, através do vidro da janela, junto ao meio-fio. Eram de uma negrinha mirrada, raquíca, um fiapo de gente encostado ao poste como um animalzinho, não teria mais que uns sete anos”. Nessa questão, o centro da interpretação está na palavra “impressão”. Quatro alunos interpretaram a impressão do enunciador como um “susto” ao ver uma menina tão pequena trabalhando. Dois alunos fizeram cópia do trecho que trazia a impressão do enunciador, mas não o interpretaram. E um aluno respondeu com “sim”. Dessa maneira, é possível perceber a dificuldade que os alunos tiveram em identificar o objetivo da questão e, por meio do texto, interpretar as impressões do enunciador. A aplicação da questão, contudo, sinalizou para os estagiários alguns cuidados necessários no momento da elaboração, como, por exemplo, maior consideração da figura do aluno que irá responder à questão: seu universo linguístico-discursivo e lexical, as possibilidades de respostas, conhecimentos prévios que domina etc.

Na questão 3, ao se perguntar *de que maneira os adjetivos “mirrada”, “raquíca” e “fiapo de gente” contribuem para que o narrador personagem chegue à conclusão de que a criança é subnutrida?*, esperava-se que o aluno fosse capaz de compreender como os usos de adjetivos auxiliava na construção da descrição das condições físicas da criança no texto 1. Assim, o propósito era que os alunos de 9º ano respondessem que “mirrada”, “raquíca” e “fiapo de gente” carregam sentidos que reportam a uma condição física debilitada, magra, fraca, frágil; típica de uma pessoa subnutrida. Do ponto de vista da gramática normativa, a expressão “fiapo de gente” é um substantivo comum. Do ponto de vista cognitivo e funcional, houve a integração conceptual do ente e de suas características, função que seria exercida por um substantivo + um adjetivo, num único sintagma nominal (fiapo de gente). Assim, apesar de não ser funcionalmente um adjetivo, o sintagma expressa valor de adjetivo. A possibilidade de integração entre substantivo e adjetivo numa só palavra que pode funcionar como substantivo ou como adjetivo é o que pode ter contribuído para que tanto o autor da crônica como os colaboradores terem ladeado numa mesma categoria “fiapo de gente” a “mirrada”, “raquíca”.

Isso é um dado para o momento da refacção, em que os colaboradores poderão se referir a tais palavras sem usar o nome “adjetivos”, mas “palavras”.

Em relação às respostas dadas pelos alunos, seis apontaram o aspecto semântico expresso pelos adjetivos e sua referência às características físicas da criança. Um aluno iniciou a resposta com “sim”, seguido da mesma percepção dos sentidos expressos pelos adjetivos. Isso demonstra que, ao analisarem o uso do adjetivo no texto, os alunos conseguiram perceber que a escolha dessas palavras não foi feita de forma aleatória pelo enunciador, mas tinha uma função comunicativa no texto. Assim, ao proporcionar esse tipo de análise do uso de diferentes adjetivos que possuem uma semelhança semântica, sintática e funcional, o material didático oportuniza o desenvolvimento da habilidade de interpretação do aluno no processamento da leitura.

As questões 4 e 5 foram uma tentativa de explorar os elementos da ordem do narrar, normalmente composto por enredo, tempo, espaço, personagens. A questão 4 aborda, de forma geral, os marcadores temporais e sua função no texto. Do modo como foi elaborada, demandaria uma resposta que engloba muita informação. No caso do texto 1, os marcadores temporais têm uma função importante, pois auxiliam na construção da narrativa e dos sentidos expressos, como em “Eram sete horas da noite”, caracterizando o momento de tensão do encontro do enunciador com uma criança que estava na rua sozinha, à noite. Já em relação ao texto 2, os elementos linguísticos que são utilizados para marcar o tempo, aparecem como um aspecto marginal. Assim, a questão poderia ter abordado apenas o primeiro texto e explorado melhor o uso desse componente gramatical na construção dos sentidos da crônica.

A questão 5 (*Os fatos são narrados em primeira pessoa no texto 1 e em terceira pessoa no texto 2. Como leitor, qual você sentiu mais proximidade? Justifique com elementos do texto*) tinha como objetivo levar o aluno a perceber como o uso do foco narrativo em primeira pessoa estabelece uma aproximação com o leitor, pois esse tipo de narrativa tem a função de levar o leitor a interpretar a história a partir da perspectiva da personagem. No entanto, a maioria das respostas rompeu com o esperado, pois os alunos interpretaram a questão pelo aspecto afetivo, ou seja, como o texto 2 trata de uma relação de amizade entre o garoto e o cachorro, provavelmente pela idade e pelo contexto social, eles se sentiram mais próximos dessa narrativa. Apenas um aluno respondeu como o esperado e outros dois deixaram a resposta em branco. Talvez, nessa questão, fosse necessário apontar apenas para o texto 1 e questionar de que forma o uso da primeira pessoa cria uma proximidade com o leitor.

As questões 6 e 7 tiveram uma abordagem relevante quanto ao uso da gramática a partir da análise da materialidade linguística. Na questão 6, o aluno é levado a inferir os efeitos de sentido produzidos pelas diferentes colocações do adjetivo “pobre” no trecho do texto 2 (anteposto e posposto ao substantivo) “*Quem, neste mundo, haveria de se preocupar com o **pobre** menino Bruno Lichtenstein e o seu **pobre** cão?*” “*E só uma pessoa no mundo podia salvá-la: um menino **pobre** chamado Bruno Lichtenstein*”. Em relação às respostas, a maioria atingiu o que era esperado, apesar de apenas se referirem a um sentido do adjetivo. Talvez, o uso da expressão “efeito de sentido” tenha dificultado a interpretação da questão e poderia ser substituída por uma expressão mais acessível aos alunos de 9º ano, como: “os dois sentidos expressos pelo adjetivo”. Além disso, é importante ressaltar que os aspectos visuais da questão (uso do negrito) ajudam o aluno a centrar-se no objetivo dela.

Na questão 7 (*Que elemento do texto 2 é utilizado para criar um contraste entre o adjetivo da questão anterior e o nome do menino? Explique com elementos do texto*), tinha-se como objetivo levar o aluno a identificar o contraste entre o sobrenome do menino e o adjetivo “pobre”. No entanto, ao optar pela palavra “elemento do texto 2”, que é um pouco genérico, não há uma relação direta com o adjetivo, dificultando a compreensão do aluno respondente em relação ao que se espera como resposta. Isso poderia ser evitado se se colocasse a palavra “pobre” no próprio enunciado. Apesar disso, de 7 alunos, 6 perceberam o contraste, chegaram ao objetivo, mesmo que a materialidade da resposta não tenha sido completa.

Após essa análise realizada por nós, apresentamos na próxima subseção o encontro com os estagiários para a avaliação dessa primeira versão do material.

4.3.1 Encontro para a avaliação do material elaborado

Como parte do processo de elaboração de material, sugerido por Leffa (2003), após a aplicação desse, o professor necessita avaliar se o material utilizado foi adequado para que o aluno atingisse o objetivo proposto para a tarefa daquele momento de ensino.

É nesse estágio da elaboração que o professor tem a oportunidade de repensar suas escolhas e readequá-las para o contexto e as necessidades apresentadas pelos alunos ao terem contato com a primeira versão do material. Assim, o professor poderá refazer seus enunciados, utilizar-se de novos artefatos, estabelecer objetivos mais claros e mais de acordo com a sua realidade escolar e social. Portanto, esse encontro teve como objetivo a avaliação do material elaborado e sua adequação para a proposta de ensino escolhida pelos estagiários.

Para esse encontro, que foi realizado no dia 24 de setembro de 2019, tivemos a participação de três dos quatro estagiários: Júlia, Natally e Maria Eduarda. Além delas, o orientador deste trabalho, o professor doutor Leosmar Aparecido da Silva, e a pesquisadora também estiveram presentes. Esse encontro, assim como os demais, funcionou como uma atividade de pesquisa e extensão como forma de haver integração entre a pós-graduação e a graduação.

Depois do último encontro de estudo e elaboração de material, duas das estagiárias iniciaram sua atuação como professoras regentes de língua portuguesa. Natally havia assumido uma turma na escola em que realizou o estágio, substituindo a professora regente que estava de licença por motivo de doença. Já Maria Eduarda havia sido contratada por uma escola da rede particular de Inhumas/Goiás, e ministrava aulas de língua portuguesa para o nível fundamental nos anos finais. Além disso, Maria Eduarda estava participando como professora de redação de um curso preparatório para o Enem, promovido pela própria Universidade onde cursa sua graduação.

Antes de iniciarmos a avaliação do material elaborado, fizemos o estudo do texto da BNCC e discutimos as propostas dos eixos estabelecidos para a área de *linguagens, códigos e suas tecnologias*. Essa leitura preliminar foi importante para que pudéssemos ampliar o nosso conhecimento sobre as possibilidades de elaboração de um material de ensino por meio de diferentes artefatos disponíveis no contexto social e que tornam o processo de aprendizagem mais relevante para o aluno.

Durante esse encontro, Júlia, Natally e Maria Eduarda fizeram algumas observações sobre a primeira versão e propuseram modificações nos enunciados. As propostas de modificação partiram das seguintes perguntas, provocadas pela pesquisadora: *Um aluno do 9º ano do Ensino Fundamental é capaz de responder a essas perguntas? São necessários mais dados no enunciado da questão para auxiliar o aluno a respondê-las?*

Sobre a questão 1, *Qual é a crítica que aparece como temática no texto 1 e no texto 2, respectivamente?*, Maria Eduarda observa que o uso das palavras “crítica” e “temática”, em um mesmo enunciado, pode tornar a resposta muito complexa para esse nível de ensino, pois a questão aborda duas perspectivas que dependem de uma interpretação bem acurada dos textos para que se perceba a diferença entre esses dois conceitos solicitados. Além disso, Júlia e Natally apontaram para a dificuldade de se trabalhar dois textos em uma única atividade. Como sugestão de adequação dessa questão, as estagiárias propuseram que o enunciado fosse **“Qual**

é a crítica que aparece no texto 1?” ou *“Qual é a crítica que aparece no texto 2?”*, retirando-se a palavra “respectivamente” usada na primeira versão.

A questão 2, *No texto 1, A narrativa se desenvolve a partir de qual impressão causada no autor assim que entra no carro?*, foi avaliada como uma questão bastante confusa para o público-alvo. Júlia sugere que a questão seja mais objetiva no sentido de apontar para alguma informação específica do texto, ou usando uma palavra específica, para que o aluno perceba que foi a partir daquele ponto que a narrativa se desenvolveu. Maria Eduarda sugeriu que o enunciado fosse então *“Qual o fato ocorrido que desencadeou o conflito da crônica?”*, permitindo que o aluno buscasse elementos concretos do texto para chegar à resposta.

Na questão 3, *No texto 1, De que maneira os adjetivos “mirrada”, “raqútica” e “fiapo de gente” contribuem para que o narrador personagem chegue à conclusão de que a criança é subnutrida?*, Maria Eduarda sugeriu que houvesse um banco de vocabulário para que os alunos verificassem o significado das palavras que são utilizadas no enunciado e que são essenciais para a construção da resposta. Observou, ainda, que a resposta esperada já estava contida no próprio enunciado, pois são os próprios termos “mirrada”, “raqútica” e “fiapo de gente” que contribuem para a caracterização da subnutrição. Assim, o grupo propôs a seguinte reescrita do enunciado: *No primeiro parágrafo, que expressões indicam que a criança é subnutrida?*

Sobre a questão 4, *Quais recursos linguísticos são utilizados para demarcar o tempo da narrativa nos textos e a que tempo eles se relacionam? Retire trechos do texto para exemplificar sua resposta.*, as estagiárias observaram que, no geral, os alunos têm dificuldades em selecionar trechos e que talvez fosse melhor pedir que fossem retiradas palavras. Além disso, o grupo afirma que o fato de a questão abordar os dois textos simultaneamente, aumenta a dificuldade de se chegar à resposta esperada. Assim, elas propõem que essa questão enfoque apenas o texto 1, pois nele o tempo da narrativa é mais evidente e, portanto, mais fácil de ser identificado pelo aluno. Júlia ainda chamou a atenção para o uso no enunciado da expressão “recursos linguísticos”, pois não contribui para que o aluno perceba qual seria o objetivo da pergunta, quais elementos textuais realmente se espera como resposta. O grupo sugere que a questão seja reelaborada da seguinte forma: *Relacione o título do texto, ‘Na escuridão miserável’, com a temática da exploração do trabalho infantil*” ou *“De que forma o título do texto, ‘Na escuridão miserável’, se relaciona com o tipo de vida da menina?*

Na questão 5, *Os fatos são narrados em primeira pessoa no texto 1 e em terceira pessoa no texto 2. Como leitor, qual você sentiu mais proximidade? Justifique com elementos do texto.*,

as estagiárias observaram que o uso da palavra “elementos” poderia gerar dúvidas no momento da resposta quanto à utilização de palavras ou trechos do texto. Além disso, houve uma crítica quanto à exploração da estrutura da narrativa com o uso da primeira e terceira pessoas nos textos, em detrimento do efeito de sentido provocado no leitor ao ter contato com esse uso, ou seja, a questão poderia explorar como o uso de um tipo de foco narrativo em detrimento de outro pode contribuir para que o narrador mostre proximidade com a história narrada e também aproxime o leitor dela. Assim, a sugestão foi que a questão abordasse o efeito de sentido sendo, por exemplo, *Os fatos são narrados em primeira pessoa no texto 1 e em terceira pessoa no texto 2. Como leitor, com qual texto você sentiu mais proximidade? Justifique com palavras/trechos do texto.* Embora a questão tenha sido reelaborada, acreditamos que ela poderia ser ainda melhor refinada, uma vez que o trecho *com qual texto você sentiu mais proximidade* é bastante subjetivo e, portanto, permite qualquer resposta.

A questão 6 foi avaliada como adequada para o nível do público-alvo, mas foi sugerido que a sua estrutura fosse melhor organizada para que facilitasse a leitura e a compreensão do que estava sendo solicitado. Propôs-se a seguinte reelaboração:

Observe as palavras destacadas nos trechos abaixo do texto “Bruno Lichtenstein:

Trecho 1: Quem, neste mundo, haveria de se preocupar com o pobre menino Bruno Lichtenstein e o seu pobre cão?” (linha 9)

Trecho 2: E só uma pessoa no mundo podia salvá-la: um menino pobre chamado Bruno Lichtenstein (linha 11)

O adjetivo “pobre” produz o mesmo efeito de sentido nos dois trechos? Justifique.

Consideramos que a reelaboração da questão 6 tornou-a bastante funcional e produtiva, uma vez que propõe, na materialidade do texto, a comparação entre dois enunciados e solicita a observação de diferentes efeitos de sentido de uma mesma palavra em diferentes posições na sentença. Isso ajuda o aluno a desenvolver a operação cognitiva da comparação e a perceber que, na linguagem ordinária, a posição dos elementos na sentença altera significados.

Sobre a questão 7, *Que elementos do texto 2 é utilizado para criar um contraste entre o adjetivo da questão anterior e o nome do menino? Explique com elementos do texto*, as estagiárias apontaram que o fato de não estar explícito na questão que o adjetivo ao qual se refere é **pobre** pode dificultar a compreensão do aluno. Além disso, o contraste entre o adjetivo **pobre** é construído em relação ao **sobrenome** do menino e não ao **nome** como está escrito na questão. A questão foi reelaborada da seguinte forma: *No texto 2, que contraste é estabelecido entre o sobrenome do menino e o adjetivo pobre? Explique com trechos ou palavras do texto”*

Como reflexão final desse momento de avaliação da atividade, o grupo chegou à conclusão de que, para esse tipo de tarefa, é fundamental realizar anteriormente uma leitura dos textos, seguida de provocações orais apontando para nuances de significado relevados em sua materialidade linguística.

No geral, como pesquisadora, observei que a autocrítica e a reelaboração das questões foi um momento bastante produtivo, uma vez que os estagiários conseguiram perceber, no material elaborado, problemas estruturais e discursivos que interferiram diretamente na resposta dos alunos que as responderam. Nesse sentido, a primeira versão das questões foi um momento de manifestação da criatividade dos estagiários e a reelaboração foi um momento de manifestação da racionalidade, guiada pela consideração empática da figura do interlocutor, pelo pensamento crítico/reflexivo e pela objetividade do que se esperava como resposta.

Diante disso, uma generalização de pesquisa que pode ser feita é a de que o processo de elaboração de material didático autoral possui fases mais específicas do que as descritas por Leffa (2007) e que precisam ser observadas pelo professor antes de aplicá-las em sala de aula: 1) seleção das operações mentais/conteúdos a serem explorados, com manifestação efusiva da criatividade; 2) refinamento das questões, com manifestação centrada da racionalidade. Nessas fases, atuam variáveis importantes de serem consideradas: a) o ponto de partida é a língua em uso; b) exploração dos aspectos essenciais, e não marginais, do texto quanto à produção de sentido; c) foco no desenvolvimento de habilidades cognitivas do aluno mais do que em nomenclaturalizações e classificações; d) nível de dificuldade da questão adequado ao nível de ensino; e) atitude empática em relação ao respondente da questão; f) apresentação, no enunciado da questão, das informações necessárias para que o aluno atenda às expectativas de resposta; g) revisão técnica e de linguagem, depois de alguns ‘dias de descanso’ do material, para que a questão alcance o máximo de precisão.

Na próxima seção, apresentamos o processo de elaboração da segunda versão desse material avaliado, bem como uma análise de cada questão.

4.3.2 Encontro para a elaboração da segunda versão do material elaborado

Para esse momento, foi proposto ao grupo de estagiários a realização de uma oficina sobre a elaboração de materiais autorais para o ensino de língua portuguesa. Esse minicurso teve a duração de duas horas e foi realizado no dia 7 de outubro de 2019 no período vespertino, atendendo à disponibilidade dos participantes. Esse momento teve como objetivo contribuir

com a formação dos estagiários, suprimindo parcialmente, a carência desse tipo de abordagem (a elaboração de material) em sua graduação.

A oficina foi ministrada pela pesquisadora juntamente com o orientador desta pesquisa, também como forma de integrar a pós-graduação e a graduação. Estiveram presentes três dos quatro estagiários participantes: Júlia, Maria Eduarda e Natally.

Iniciamos as discussões sobre a produção de material autoral analisando algumas questões propostas por um concurso da marinha em 2009, que se utilizou da mesma crônica “Bruno Lichtenstein”, de Rubem Braga, utilizada em nossa pesquisa. Esse primeiro momento teve como objetivo ampliar a capacidade de avaliar um material de ensino quanto à sua funcionalidade em relação à análise da língua em uso. O uso desse material teve como foco a análise de questões objetivas, já que no encontro anterior analisamos as questões discursivas. Reproduzimos no quadro 11 esse material. As respostas consideradas corretas pelo gabarito oficial estão em negrito.

Quadro 11: questões objetivas analisadas durante o minicurso realizado com os estagiários:

Questão 1: "Quem, neste mundo, haveria de se preocupar com o pobre menino Bruno Lichtenstein e o seu pobre cão?" (2º parágrafo). Nessa passagem, encontra-se a rigor um período

- a) composto com três orações e dois objetos diretos.
- b) composto de duas orações e dois objetos diretos.
- c) simples com dois objetos indiretos.**
- d) composto com dois complementos nominais.
- e) simples com dois complementos nominais.

Questão 2: Nas opções há trechos do texto "Bruno Lichtenstein". Assinale aquela na qual a substituição da palavra grifada NÃO comprometeria o sentido previsto pelo autor.

- a) "(...) o menino Bruno Lichtenstein, que arrombou a Faculdade de Medicina". (1º parágrafo) => destruiu.
- b) "(...) esse cachorro ia ser trucidado cientificamente (•••)". (1º parágrafo) => morto com selvageria.
- c) "(•••) que seu cão ia ser vivissecionado". (2º parágrafo) => operado vivo, com vistas à experimentação.**
- d) "(•••) ele ouviu uma voz áspera e espantada de homem". (5º parágrafo) => ríspida.
- e) "Tu és um homem, Bruno Lichtenstein - um homem no sentido decente da palavra (...)" (último parágrafo) => honrado.

Questão 3: Assinale a opção na qual se apresenta um pressuposto coerente para o trecho do texto "Bruno Lichtenstein".

- a) "Para o dr. Loforte um cachorro não é um cachorro". (5º parágrafo) => os animais devem ser respeitados.**
- b) "(...) muito mais homem que muito homem" (último parágrafo) => os homens são, em geral, indignos.
- c) "Não te deram nem te darão medalha nenhuma (...)" (último parágrafo) => não se valorizam atos infantis.
- d) "(...) um focinho quente e úmido lambeu a mão de Bruno Lichtenstein". (4º parágrafo) => os animais costumam se subordinar aos homens.
- e) "Com esse sobrenome de principado, Bruno Lichtenstein é um garoto sem dinheiro". (2º parágrafo) => a ascendência é definida pelo sobrenome.

Questão 4: Estilisticamente, o pronome oblíquo é usado pelo autor com valor possessivo. Esse exemplo encontra-se em:

- a) "Tudo o que ele sabia é que lhe haviam carregado o cachorro e que iam matá-lo". (2º parágrafo)**
- b) "E só uma pessoa no mundo podia salvá-la: um menino pobre chamado Bruno Lichtenstein". (2º parágrafo)
- c) "Também com certeza nunca lhe explicaram o que é vivissecção (...)" (2º parágrafo)
- d) "Um vulto se destacou em um salto (...)" (4º parágrafo)

Sobre a questão 1, foi observado que, embora a organizadora do concurso tenha utilizado o texto, a questão é estritamente gramatical, ou seja, ela não aborda uma concepção de linguagem como interação, como produção de sentido. A elaboração de uma questão como essa exige do candidato um conhecimento puramente técnico e estrutural da gramática para que possa realizar a análise sintática e chegar à resposta esperada.

A questão 2 aborda a produção de sentido, utilizando-se do vocabulário em busca de uma compreensão dos sinônimos. No entanto, ao retomarem o que aprenderam na graduação, o grupo salientou que os estudos linguísticos mostram que não há sinônimos perfeitos. O professor Leosmar complementou salientando que, para o funcionalismo, qualquer substituição ocasiona uma mudança de sentido, ou seja, se existem duas palavras, existem duas funcionalidades diferentes. Além disso, foi observado que o uso da palavra “não” no enunciado pode confundir o aluno, pois geralmente, num contexto de avaliação, o objetivo é focar no que se sabe, e não no que não se sabe.

Já na questão 3, observamos que a construção do enunciado dificulta a compreensão do que realmente se espera como resposta, pois exige do candidato a percepção das diferentes vozes que compõem as alternativas e do conhecimento de pressupostos que são importantes para a interpretação do texto. Assim, a alternativa apresentada pelo gabarito é a letra “a”, que mostra que, apesar de haver um pressuposto de que os animais devam ser respeitados, o dr. Loforte não respeita esse pressuposto e considera o cachorro como um “material de estudo como outro qualquer”. No entanto, a proximidade das vozes, do pressuposto e do texto, não levaria o candidato a marcar essa alternativa pela oposição de ideias que apresentam.

Sobre a questão 4, mais uma vez, há uma abordagem estritamente gramatical, desconsiderando o aspecto interacional da linguagem.

Após essa análise das questões objetivas, realizamos a elaboração da segunda versão do material de ensino. Essa versão foi orientada pelo texto da BNCC com as propostas dos eixos estabelecidos para a área de *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*.

Elaboramos sete questões. Duas delas contemplaram o eixo de *leitura* da BNCC; duas, o eixo da *produção de textos*; uma questão, o *eixo da oralidade* e; duas questões contemplaram o eixo da *análise linguística/semiótica*. Além disso, optamos por considerar apenas uma das crônicas nessa atividade porque, no encontro de avaliação da primeira versão, percebemos que os dois textos trabalhados conjuntamente num mesmo artefato dificultariam o alcance dos

objetivos propostos para essa tarefa. À escolha das estagiárias, trabalhamos a crônica “Na escuridão miserável”, de Fernando Sabino.

Maria Eduarda relatou durante esse encontro que utilizou as duas crônicas com suas turmas de 6º e 9º ano. A proposta de atividade elaborada por ela em seu contexto escolar foi de reescrita das crônicas, ou seja, após a leitura dos dois textos, os alunos deveriam escolher um deles e escrever um novo texto, mantendo o foco no tema principal da história que tratava da exploração do trabalho infantil.

Júlia comentou que achou interessante a proposta de Maria Eduarda porque, normalmente, quando o professor faz a proposta de uma atividade de produção textual sobre determinado tema, os alunos não sabem como iniciar o texto. Já nessa proposta, com uma leitura prévia de um texto norteador, os alunos teriam mais recursos para estruturarem suas ideias e facilitaria a escrita.

A partir da experiência relatada por Maria Eduarda, elaboramos duas questões sobre sua proposta de ensino, contemplando o eixo da *produção de textos* proposto pela BNCC. Seguem as duas questões:

Quadro 12: questão elaborada com base no eixo de *produção de textos*, propostos pela BNCC:

Questão 1:

Depois de ter lido e discutido o texto “Na escuridão miserável”, de Fernando Sabino, sua tarefa é elaborar um novo episódio para a história da menina (personagem principal do texto).

O seu texto pode:

- narrar o dia de trabalho da menina na casa da patroa;
- dar continuidade aos fatos depois que a menina sai do carro
- narrar o cotidiano da menina quando chega em casa;
- relatar os possíveis perigos de entrar no carro de um estranho, considerando que o homem poderia ser alguém perigoso e que tem várias informações sobre ela;
- outras possibilidades de enredo que você considerar pertinentes.

Depois de produzidos os textos, faremos uma votação para eleger os primeiros episódios para a primeira temporada de uma possível série televisiva.

Questão 2

Ilustre a crônica por meio de um desenho ou fotocoloragem para ser publicado no Instagram da escola.

Por se tratar de questões para a produção textual, optamos por iniciá-la com uma contextualização sobre a leitura e a discussão que já haviam realizado com a professora sobre a crônica de Fernando Sabino.

Além disso, o eixo de *produção de textos* da BNCC propõe que-haja uma prática que possibilite o uso da linguagem dentro de um processo de interação e autoria, atendendo a diversas possibilidades de desenvolver situações enunciativas. No caso dessas questões elaboradas, o aluno tem a possibilidade de escrever episódios de uma série televisiva e produzir uma fotocoloragem, contextualizando a tarefa a uma situação real de produção textual que pertence a gêneros presentes em atividades humanas. Além disso, os alunos têm a oportunidade de ter o contato com diferentes artefatos – vídeo, áudio, foto etc – para que os objetivos propostos sejam atingidos por meio do uso das novas tecnologias, tal como incentiva a BNCC. Na produção da fotocoloragem, os alunos têm a possibilidade de confrontarem dois tipos de linguagem: a verbal (por meio da crônica) e a não verbal (por meio das fotos).. Por último, ao propormos o desenho ou a foto, permitimos que as habilidades individuais de cada aluno sejam respeitadas.

Conforme discussão na oficina, essas duas questões poderiam ser trabalhadas por turmas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, respeitando as habilidades e competências textuais de cada nível de ensino.

A próxima questão aborda o eixo da *oralidade*. A BNCC indica que esse eixo *oralidade* “envolve as práticas de linguagem em situações de uso oral da língua portuguesa, com foco na compreensão (ou escuta) e na produção oral (ou fala), articuladas pela negociação na construção de significados partilhados pelos interlocutores e/ou participantes envolvidos, com ou sem contato face a face.” (BNCC, 2018, p. 74)

A questão que contempla a oralidade foi motivada pelas eleições para Conselheiro Tutelar que ocorreram no mês de outubro/2019 em todo o Estado de Goiás. Surgiu, então, da necessidade que os estagiários viram de integrar os alunos de Ensino Fundamental à vida da comunidade, num processo de participação cidadã. Por meio de aulas e da questão elaborada, os alunos poderiam ter conhecimento de qual é a função do Conselho Tutelar na comunidade, os campos e os limites de sua atuação. A proposta inicial seria simular na escola uma eleição para Conselheiro Tutelar. A turma seria dividida em chapas e cada uma elaboraria um discurso de campanha. O mote inicial do discurso seria o tema da crônica: *exploração do trabalho infantil*. A questão elaborada foi a seguinte:

Quadro 13: questão elaborada com base no eixo de oralidade para uma turma de 9º ano:

Questão 3:

Consulte na internet um texto sobre trabalho infantil (um documentário, uma notícia e os Artigos 60 a 69 do capítulo 5 do Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA), para, juntamente com sua chapa, apresentarem um discurso de campanha para a eleição de Conselheiro Tutelar que realizaremos na escola.

Essa questão contempla ainda a perspectiva da BNCC em relação ao papel que as Ciências Humanas devem exercer na formação das novas gerações:

As Ciências Humanas devem, assim, estimular uma formação ética, elemento fundamental para a formação das novas gerações, auxiliando os alunos a construir um sentido de responsabilidade para valorizar: os direitos humanos; o respeito ao ambiente e à própria coletividade; o fortalecimento de valores sociais, tais como a solidariedade, a participação e o protagonismo voltados para o bem comum; e, sobretudo, a preocupação com as desigualdades sociais. Cabe, ainda, às Ciências Humanas cultivar a formação de alunos intelectualmente autônomos, com capacidade de articular categorias de pensamento histórico e geográfico em face de seu próprio tempo, percebendo as experiências humanas e refletindo sobre elas, com base na diversidade de pontos de vista. (BNCC, 2017,p.350. Grifo Nosso)

As duas próximas questões contemplam o eixo *Análise Linguística/ Semiótica*, e reproduzimo-nas a seguir:

Quadro 14: questões elaboradas com base no eixo Análise Linguística/ Semiótica para uma turma de 9º ano:**Questão 4**

No primeiro parágrafo da crônica *Na escuridão miserável*, antes de dizer que a personagem era “uma negrinha mirrada, raquítica, um fiapo de gente”, o narrador diz que alguém o observava. Esse alguém tinha “uns olhos grandes parados como os de um bicho”. Esses elementos contribuem para que o texto tenha um tom de mistério, drama ou terror? Por quê?

Questão 5

No trecho, “-Como é que você foi parar na casa dessa ... foi parar nessa casa? __ perguntei ainda, enquanto o carro, ao fim de uma rua do Leblon, se aproximava das vielas da Praia do Pinto.” (linha 41), as reticências omitem palavras de qual natureza?

A questão 4 do quadro 14 parte de materialidade linguística microtextual (uso do pronome indefinido *alguém* e suas características comparadas a um bicho) para se chegar a um fator de ordem composicional, estilística e discursiva macrotextual (a construção de certo mistério). Ela apresenta uma possibilidade de análise linguística que vai além de uma proposta meramente gramatical de classificação, por exemplo, dos adjetivos que caracterizam a personagem. Ela amplia a percepção do aluno para outros elementos que auxiliam na construção do mistério em torno da personagem, bem como do modo de vida que ela possuía. Assim, o

aluno pode perceber que as escolhas feitas pelo autor não são aleatórias, mas estão a serviço de um todo maior da produção dos sentidos do texto.

A questão 5 do mesmo quadro parte também da materialidade linguística microtextual situada no texto (as reticências) para se chegar a uma interpretação mais global (a natureza de palavras não ditas). Explora, assim, um recurso linguístico utilizado na materialidade do texto para se fazerem inferências para além do próprio texto, acionando o conhecimento de outras leituras e vivências do próprio aluno.

Tais questões revelam, portanto, uma concepção de língua como um processo de interação para a proposta do estudo do gênero discursivo embasado numa análise linguística dentro da gramática que se molda em função do texto. Assim, esse tipo de material de ensino tem a preocupação com o estudo da língua em uso para que o aluno possa, a partir da análise linguística, apropriar-se dos sentidos depreendidos em seus estudos e atuar socialmente.

Para o eixo *leitura*, elaboramos as duas questões a seguir:

Quadro 15: questões elaboradas com base no eixo Leitura:

Questão 6

Com base na leitura do texto, por que a escuridão é caracterizada como miserável?

Questão 7

Após a leitura do texto escrito, assista ao vídeo “Na escuridão miserável” - <https://www.youtube.com/watch?v=aaI7VmnsyIw>. O vídeo te ajudou a atentar-se para elementos que passaram despercebidos no texto verbal lido em sala?

Na BNCC, o eixo *leitura* é compreendido para além do texto escrito. Ela compreende também a leitura de imagens estáticas ou em movimento e ao som. Por isso, a questão 7 foi pensada no sentido de aliar o texto verbal a um gênero multimodal, ampliando assim o uso das habilidades de leitura que englobam a recuperação de informação, os processos de compreensão e de reflexão sobre o texto. Assim, nessa questão, o aluno tem a oportunidade de analisar o mesmo gênero por meio de suportes diferentes.

Apesar de termos elaborado a questão 6 para atender os requisitos do eixo Leitura, ela também poderia se enquadrar no eixo de análise linguística pela sua característica discursiva, ou seja, a questão provoca de maneira tal a reflexão que os limites entre o eixo de leitura e de análise linguística são tênues.

É importante salientar que os estagiários consideraram a possibilidade de haver alunos surdos na sala em que a atividade iria ser supostamente aplicada. Diante dessa possibilidade, a

questão seria adaptada de modo a fazer que o aluno surdo lesse o texto verbal ao mesmo tempo em que observa as imagens.

A seguir, apresentamos a entrevista final feita com os estagiários. Nela, os sujeitos da pesquisa relataram como foi a experiência de participarem de um processo de elaboração de um material de ensino.

4.4 Entrevista final

Para o encontro da entrevista final, tivemos a participação de todos os estagiários: Júlia, Natally, Maria Eduarda e Ramone. Esse momento foi realizado no final do mês de outubro, após o último encontro para a elaboração da segunda versão do material de ensino. À escolha dos estagiários, nos encontramos na Faculdade de Letras no período vespertino. O encontro foi gravado e teve a duração de uma hora.

Para essa entrevista, utilizamos as seguintes perguntas norteadoras:

- Como foi a experiência de trabalhar colaborativamente e refletir sobre o processo de ensino de língua portuguesa com a criação de materiais autorais?
- O que você achou dos temas abordados durante as discussões propostas?
- Você fez reflexões sobre suas práticas? Se sim, quais?
- Como foi a experiência de utilizar os materiais criados por você em sala de aula? Houve alguma mudança? Se sim, quais?
- Você acha que mudou alguma coisa depois da sua participação na pesquisa?
- E quanto à criação de materiais para a suas aulas, algo mudou?
- Você tem mais algum comentário a fazer?

Para análise, transcrevemos as respostas dadas pelos estagiários presentes:

- (1) *Pesquisadora: Então é a nossa última entrevista. É... a primeira pergunta que eu tenho é como foi essa experiência da gente trabalhar de forma colaborativa? O que vocês acharam? Sejam sinceros. Foi pesado? Ou não?*
- (2) *Júlia: Não. Eu achei que foi interessante, assim, eu achei que para mim foi... eu acho que debater, às vezes, tem uma cobrança, mas uma boa cobrança no sentido de ler. E ajuda na hora da gente fazer o material. Achei que os colegas ajudaram bastante. Eu acho que esse tipo de material que a gente elaborou contempla a realidade do que a gente tá vivendo no estágio, principalmente, material com questões objetivas, eu acho que é mais fácil de formular e de corrigir, porque a gente precisa pensar nisso. E eu não achei tão difícil de formular, mas é um material que atende.*
- (3) *Maria Eduarda: Foi bastante gratificante colaborar com o trabalho de outra pessoa, mesmo com o tempo corrido e dificultando dar a atenção necessária em certo tempo. Acrescentou muito no conhecimento, né? Assim, com as leituras dos textos e as discussões. Na sala de aula acrescentou ainda mais porque eu vi o nível de interpretação dos alunos. E foi importante para perceber que elaborar uma atividade não é tão simples assim, precisa ter um cuidado e atenção na hora de*

elaborar a questão[...]. É uma questão quando mal elaborada não funciona e até prejudica a aprendizagem.

- (4) *Natally: Foi uma experiência muito boa, diferente das abordagens das disciplinas da graduação, que têm um foco mais teórico. Pensar o ensino da língua portuguesa de maneira prática foi uma experiência que muito contribui com meu aprendizado, porque ao aplicar as questões para os alunos, eu vi que criar um material autoral não é tarefa fácil.*
- (5) *Ramone: Eu achei muito bacana, mas acho que faltaram alguns pontos. Creio que faltou uma maior união com outras questões com outras matérias para gente ter uma maior interação perante uma ideia de sala de aula na escola mesmo. Creio que, até certo ponto, vale a pena e muito ouvir a opinião dos colegas, mas também tem um pouco da individualidade e o feeling que você conhece da turma. Acho que teria que repassar essas questões de certas peculiaridades de cada lugar.*

É possível notar na fala dos estagiários a percepção que possuem em relação ao contexto em que atuaram. Na fala de Júlia, ela já aponta as dificuldades que o professor enfrenta em relação a uma carga horária excessiva e afirma que a opção por questões objetivas seria uma alternativa mais “fácil” de correção pelo tempo que dispensamos a essa atividade extraclasse. Já Maria Eduarda e Natally reconhecem que o processo de elaboração do material didático requer do professor uma atenção maior, pois não são raras as vezes em que nos deparamos com manuais genéricos adotados na escola que não atendem o nosso planejamento e as carências de nossas turmas. As percepções dessas três estagiárias confirmam que a elaboração do próprio material é, sem dúvida, uma possibilidade de o professor exercer sua função autora e isso requer dele uma constante atualização e a identificação das dificuldades apresentadas pelos alunos. Além disso, os estagiários já percebem que as condições de trabalho que circundam o fazer docente inviabilizam, muitas vezes, essa autonomia e agência do professor em sua sala de aula que se vê obrigado a cumprir o que o livro didático traz, tal como já comentamos anteriormente.

Ramone traz uma percepção muito importante para refletirmos. A interação entre os pares e o diálogo na escola é essencial para compartilharmos estratégias de ensino, para dividirmos saberes, frustrações, aprendizagem, aprofundarmos ideias, colocar em dúvida nossas certezas etc. O estagiário acrescenta a essa troca entre pares o olhar individual do professor em relação à sua turma, pois é no convívio com ela que se estabelece um diálogo entre o professor e os alunos, construindo o *feeling* a que Ramone se refere. Esse conhecimento da turma, a partir dessa visão individualizada, é que será o ponto inicial de uma autonomia docente que, ao trocar experiências com o coletivo, pode selecionar, refazer, reorganizar, sugerir os materiais mais adequados para atingir os objetivos de aprendizagem.

Sobre os temas estudados, tivemos as seguintes percepções:

- (6) *Júlia: Eu gostei principalmente do texto do Leffa e o de classe de palavras. Esse de classe de palavras eu já conhecia, ele vai ficando mais complexo no fim, mas também é muito bom, esclarecedor, principalmente para o ensino de gramática. E o outro foi o que eu mais gostei. Achei*

que me ajudou bastante. Vou usar nas minhas produções futuras quando eu estiver ensinando. Eu já tinha lido material sobre planejamento, mas esse me ajudou bastante.

- (7) Pesquisadora: *Falta material desse tipo?*
- (8) Ramone: *Creio que falta material com esse tipo de apoio. Falta uma discussão maior sobre como utilizar esse material e a maneira como você deve incorporar esse material no conhecimento. Mas eu achei muito válido os textos.*
- (9) Julia: *Acho que falta principalmente na disciplina de Estágio porque, eu tô lembrando agora, o texto que eu li foi sobre plano de aula, mas sobre produção de material eu não tô lembrando de nenhum texto.*
- (10) Natally: *Achei interessante os temas. Durante os encontros, deixei a desejar na leitura do material e talvez pouco tenha contribuído para pesquisa.*
- (11) Maria Eduarda: *[...]são temas que fazem parte do cronograma de uma escola, está no nosso dia-a-dia como professor.*

Durante a pesquisa, os estagiários comentaram bastante sobre a carência de uma abordagem sobre a produção e materiais durante a graduação. Júlia reconhece que houve um contato com a teoria sobre o planejamento de aulas, mas não se recorda de ter tido o mesmo em relação à elaboração de atividades de ensino. Essa percepção demonstra que há uma priorização da teoria linguística em detrimento de uma discussão a respeito de estratégias de ensino para aplicá-las em sala de aula, como já discutido no capítulo 2 dessa pesquisa.

Sobre a experiência e as possíveis mudanças que tiveram após participarem da pesquisa, os estagiários relataram:

- (12) Maria Eduarda: *Foi boa e um pouco "afrituosa". Eu percebi que a partir daquele momento eu preciso prestar mais atenção e cuidado na hora de elaborar ou utilizar um material didático. E me deu um certo aflição de pensar que os alunos podem não compreender as questões que eu elaborei. E mudou minha maneira de ler o livro didático, a maneira de como dou a importância para as questões. Agora, vou prestar mais atenção no modo de elaborar as questões, as palavras que vou usar e sempre pensar em que objetivo eu pretendo alcançar através delas.*
- (13) Natally: *Mais importante do que refletir as práticas do outro, é refletir nossas próprias práticas. Quando apliquei as questões, vi que os alunos pensam de forma bem diferente da minha, tem que adequar as questões ao pensamento deles, não aos meus. O que para mim parecia algo óbvio, para eles não era tão fácil assim. Por isso a importância do planejamento do material. Foi uma experiência diferente, mudei a forma de pensar. Por já ter criticado alguns materiais produzidos por outras pessoas, quando me coloquei no papel de criadora do material, vi o quanto é difícil prever as situações possíveis no momento do aluno responder.*
- (14) Júlia: *Eu acho que mudou. Eu acho que principalmente sobre pensar que o nosso objetivo tem que ser no que o aluno precisa aprender. Então, pensar no material a partir disso.*
- (15) Ramone: *De certa forma mudou a visão que eu tenho sobre didática, da maneira como ela pode ser trabalhada. Mudou também o comportamento meu e comprometimento com o ensino e a educação. Que eu achava que estava aquém da necessidade.*
- (16) Pesquisadora: *E na produção de material? Mudou?*

(17) Ramone: Na minha não.

(18) Júlia: *Eu acho que sim. Eu acho que eu vi que um material não precisa ser complexo, muito difícil. Eu pensei que tinha que ser muito difícil para que o material fosse bom. E, também, naquele texto da Casseb, eu vi que às vezes as questões objetivas podem explorar muitas coisas do ensino de língua portuguesa. Então, eu acho que mudou sim.*

Como se nota nessas falas, os estagiários perceberam a importância de sua autoria na elaboração do material didático. É interessante como houve uma ressignificação quanto à percepção do que, normalmente, caracterizamos como um bom material, ou seja, julgamos que um material é adequado pelo grau de dificuldade que ele apresenta. No entanto, ao participarem de uma experiência de elaboração, os estagiários reconheceram que os objetivos de aprendizagem não serão atingidos se o material não partir de uma necessidade real do aluno e se não se adequar à realidade. Boa parte dos estagiários percebeu a relevância de considerar o lugar do outro que vai responder à questão: **a aflição diante da possibilidade de o aluno não compreender a questão que elaborou, o que parece óbvio para o elaborador é novidade para o aluno respondente**. Assim, planejar tarefas e criar artefatos para o ensino não é criar obstáculos à aprendizagem, mas proporcionar diferentes possibilidades de construção do conhecimento que valorizam as múltiplas habilidades e competências dos alunos.

Essa experiência proporcionou aos estagiários refletirem não apenas sobre a dificuldade de elaboração do material didático, mas também sobre a responsabilidade de se produzir e fazer uma avaliação sincera de sua produção. Assim, o compromisso do professor vai além da elaboração, pois esse processo de criar o material está diretamente relacionado com o aprendizado do aluno, ou seja, o que o professor produz para o ensino impacta diretamente o aprendizado de seu aluno.

Tivemos um momento de diálogo com os outros estagiários que não participaram da pesquisa. Apresentamos à turma de Estágio do 8º período nossas experiências e resultados, como descrito na seção a seguir.

4.5 Apresentação da experiência para a turma de estágio

A proposta de realizar a pesquisa com estagiários foi recebida pela professora da turma de Estágio 3 da Faculdade de Letras da UFG que nos permitiu expor nossos objetivos em uma de suas aulas. A professora da turma propôs que, ao finalizarmos a coleta de dados,

trouxéssemos os resultados para uma apresentação final para os outros estagiários que não participaram da pesquisa.

Ao finalizarmos nossa coleta, definimos com a professora da turma uma data mais adequada, de acordo com o plano de ensino que ela havia estabelecido. Esse encontro ocorreu em uma terça-feira do mês de Junho/2019 no período matutino.

Como os estagiários estavam encerrando o período com a professora e apresentando suas experiências com o planejamento das regências, tivemos apenas vinte minutos para expor nossos resultados. Assim, esse momento foi realizado por meio de uma exposição oral dos estagiários participantes e da pesquisadora sobre nossas percepções das atividades realizadas no decorrer da pesquisa e de que forma essas atividades contribuíram para sua formação bem como a apresentação do material de ensino elaborado. Apresentamos também as etapas que realizamos para a elaboração das atividades desde o estudo dos textos teóricos até os encontros para a criação da segunda versão. Além disso, a participação da professora regente da turma foi relevante durante esse momento, pois **houve uma reflexão a respeito da necessidade de reestruturação da disciplina de Estágio no sentido de que haja maior oportunidade de prática docente, visto que, atualmente, os alunos da UFG só têm contato com a sala de aula no último ano da graduação em Letras.**

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desenvolvida sobre as bases filosofia da linguagem, da Linguística Funcional e das teorias sobre a elaboração de materiais de ensino, esta dissertação pretendeu compreender a influência no ensino-aprendizagem de língua portuguesa por meio da elaboração de material didático autoral, bem como, colaborar com a formação inicial dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Para alcançarmos esse objetivo, analisamos, por meio de uma perspectiva qualitativa e colaborativa, o processo de elaboração de um material de ensino autoral realizado por estagiários em formação inicial e parcialmente aplicado por eles em suas regências obrigatórias durante a graduação.

Alguns pressupostos foram essenciais para a construção deste trabalho. Iniciamos com os conceitos de autoria propostos por Foucault (2002) e Bakhtin (2003) no contexto da filosofia da linguagem, que ampliam nossas perspectivas para as diversas funções que ordenam, controlam e constituem o sujeito-professor-autor.

Outra concepção que nos guiou foi a da língua como processo de interação, mediada pelas capacidades cognitivas da mente humana, pelo estudo da língua em uso, foco da linguística funcional, ou seja, a importância do contexto na construção do significado e o aspecto social para a análise linguística a partir de situações reais de uso da língua oral ou escrita. Isso nos conduziu a uma abordagem sobre a prática de um ensino produtivo baseada no funcionalismo como uma possibilidade de integração entre texto e gramática.

O processo de coleta e análise dos dados foi composto de oito encontros que se dividiram entre duas entrevistas, três encontros para estudos teóricos, dois encontros para elaboração do material de ensino e oficina sobre elaboração de materiais, e um encontro para a avaliação do material de ensino elaborado. Embora pareça muitos encontros para tão pouco tempo de realização de uma investigação de Metrado, todos eles foram necessários para caracterizar o que concebemos como etapas de um processo e para maturar as questões que estavam em desenvolvimento.

Ao estudarmos sobre essas teorias e estudos, e refletirmos sobre o material que utilizamos e elaborávamos em nossas aulas, ficamos interessados em desenvolver uma pesquisa que pudesse contribuir com a materialização dos referidos estudos na elaboração de materiais de ensino autoral.

Para início do trabalho, analisamos a literatura disponível para dar suporte aos estudos que seriam realizados posteriormente com os sujeitos da pesquisa. Embora muito se fale a

respeito de autoria na escola, raramente os estudos abordam essa função autora aplicada ao professores. Em geral, a literatura já produzida trata da autoria na produção textual do aluno. Em relação a produção de materiais, encontramos em autores como Neves (2010), Silva (2017), Antunes (2005, 2007), Travaglia (2009) Casseb-Galvão (2011) entre outros, propostas de atividades de ensino de língua portuguesa que estão assentadas nos pressupostos de um ensino produtivo por meio de uma concepção de língua como interação.

Os resultados apontaram que a visão deles sobre o processo de ensino e aprendizagem é expressa ainda por uma oscilação entre o que aprenderam durante o curso de letras e o que viveram em sua vida escolar. Pelos estudos feitos durante a graduação, esses estagiários já observaram a necessidade de o ensino de língua portuguesa ser fundamentado a partir do estudo dos gêneros textuais presentes no contexto sócio-histórico, mas notou-se que ainda havia uma preocupação com o conhecimento da gramática, como o que tiveram contato no período escolar do Ensino Fundamental ao Ensino Médio. Quando falamos em um processo de ressignificação do ensino de língua portuguesa, é necessária uma aproximação com os professores em formação inicial para que esses possam se tornar professores-pesquisadores de seu contexto pedagógico. Além disso, é importante ter uma formação que os oriente no sentido de serem autores de propostas metodológicas para a transposição das teorias linguísticas apreendidas na graduação e que atendam à necessidade de desenvolvimento das habilidades de expressão oral, leitura e escrita do aluno.

Em seguida, realizamos encontros para estudos de textos teóricos que abordassem tanto a teoria linguística na qual nos embasamos, quanto as teorias sobre a produção de materiais. Já no encontro de estudo, os estagiários apontaram uma carência a respeito do aprendizado sobre a elaboração de materiais de ensino, ou seja, durante a graduação, pouco se falou sobre o assunto e, até o momento, não haviam participado de nenhuma prática de produção.

Com a gravação desses encontros de estudo, podemos constatar como que é necessário:

- ampliar o contato com disciplinas na formação inicial que proporcionem uma reflexão sobre a criação de material de ensino;
- oportunizar práticas que auxiliem os professores a deixar a posição de reprodutores e executores de atividades das quais não participam da elaboração, e assumam uma postura criativa/ criadora e autoral;
- ampliar a oferta de cursos para formação de professores ainda na graduação;

- afastar-se de uma prática prescritiva de ensino de língua portuguesa e, por meio do texto, promover uma reflexão sobre os usos da língua, proporcionando ao aluno um contato com a língua em situação de uso real;
- reestruturar o ensino superior, intertextualizando as práticas e estudos realizados ao longo da graduação com as necessidades apresentadas pela educação básica;
- oportunizar ao professor em formação inicial práticas de pesquisa sobre o contexto pedagógico quando ainda realizam suas regências obrigatórias da disciplina de estágio;

Por último, realizamos os encontros para elaboração e avaliação do material de ensino. O intuito desses encontros foi a avaliação do material elaborado e a adequação do mesmo para a proposta de ensino escolhida pelos estagiários, e contribuir com a formação dos estagiários, suprimindo parcialmente, a carência desse tipo de abordagem (a elaboração de material) em sua graduação.

Os resultados da elaboração dos materiais didáticos autorais apontaram que, para os estagiários, houve uma mudança da perspectiva que tinham sobre o que caracterizavam como um bom material de ensino. Antes da pesquisa, tinha-se o conceito de que o grau de dificuldade era essencial para selecionar uma atividade. Após a participação na pesquisa, descobriu-se que o material é uma ponte que liga o aluno ao objetivo traçado pelo professor para que ele aprenda determinado saber ou competência/habilidade. Além disso, planejar tarefas e criar artefatos para o ensino é proporcionar diferentes possibilidades de interação com o conhecimento que valorizam as múltiplas habilidades e competências dos alunos, desenvolvendo operações mentais como *comparação, análise, síntese, justificação* etc.

Outro resultado relevante foi a percepção da importância de se observar os aspectos estruturais e discursivos das questões elaboradas e de como esses fatores podem interferir na resposta dos alunos. Assim, os estagiários tiveram duas fases características do processo de elaboração: a criativa e a racional. Na primeira fase, os estagiários puderam selecionar os conteúdos de forma mais criativa, e, na segunda fase, esses conteúdos foram analisados mais racionalmente, proporcionando a reelaboração das questões de forma mais refinada, preocupando-se com a redação das questões, os termos utilizados, a clareza das ideias escolhidas etc. Para esses dois momentos da elaboração, alguns fatores mais gerais são considerados essenciais, como:

- a análise e estudo da língua em uso;
- o estudo dos aspectos essenciais dos textos que auxiliam a produção de sentido;

- o desenvolvimento das habilidades cognitivas deve ser mais relevante do que a nomenclatura e a classificação gramatical;
- a questão deve estar de acordo com o nível de maturação do respondente;
- o conhecimento do contexto educacional;
- a elaboração de questões que forneçam informações ao aluno para que ele atinja o objetivo proposto na tarefa; e
- a revisão do artefato para que atinja o máximo do objetivo proposto.

Assim, a realização da função autora no sujeito professor é fundamental na produção de materiais de ensino, pois o professor necessita aprender em sua formação como reconhecer o conhecimento linguístico trazido pelo aluno e possibilitar, através do ensino, a oportunidade da pesquisa dessa língua (do aluno) para que ele se reconheça pertencente a ela e possa manipulá-la de acordo com suas necessidades, controlando as situações de interação, obtendo os sentidos que pretende e decidindo-se pela melhor estrutura dos enunciados em suas atividades.

A pesquisa teve também algumas limitações: a ausência de um ou outro estagiário nos encontros, paralisações na Universidade que impossibilitaram a realização dos encontros conforme cronograma previamente estabelecido no projeto e a grande quantidade de dados para serem analisados. Contudo, para os objetivos desse trabalho, acreditamos que tais desafios não impediram a produção de uma pesquisa de relevância social e científica. A geração e análise dos dados em uma perspectiva colaborativa auxiliou na articulação da relação entre teoria e prática, promovendo um trabalho em conjunto com os estagiários e oferecendo a oportunidade dos sujeitos envolvidos na pesquisa (pesquisadora e os quatro estagiários) de refletir, intervir e ressignificar sua prática docente.

Partindo de uma necessidade pessoal de ressignificar o material que trabalhamos em nossas aulas, percebemos no final dessa dissertação, que a autonomia em relação a elaboração do material didático é uma luta constante contra a realidade desestimulante de nosso contexto educacional. Mas é também a maneira mais direta de estabelecermos uma conexão entre os conhecimentos da escola (e da universidade) com as necessidades que os nossos alunos apresentam em suas vidas.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. *Aula de português – encontro e interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ANTUNES, I. *Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

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

BAGNO, M. Por que estudar uma gramática brasileira? In: CASSEB-GALVÃO, V. C.; NEVES, M. H. de M. (Orgs.) *O todo da língua: teoria e prática do ensino de português*. São Paulo: Parábola, 2017. p. 97-121.

BAKHTIN, M. (V.N.Volochínov). *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução de Michael Laud e Yara Frateschi Vieira. 2 ed. São Paulo: Hucitec, 2003.

BRASIL. Congresso Nacional. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN*. Lei nº 9394/96. Brasília, 1996.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Brasília: MEC/SEM, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1 de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Portal MEC. Brasília, DF: MEC/CNE/CP, 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/>> . Acesso em: 16 jan. 2020.

BRASIL. *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep)*. Escala de proficiência de Língua Portuguesa. Brasília: Inep, 2013b.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=02/07/2015&jornal=1&pagina=8&totalArquivos=72>>. Acesso em: 16 jan. 2020.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

BUNZEN C.S.J. *Dinâmicas Discursivas na aula de português: os usos do livro didático e projetos didáticos autorais*. 2009. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada), Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas.

CALIU, E. *Autoria: a criança e a escrita de histórias inventadas*. Maceió: Edufal, 1998.

CÂMARA Jr., J. M. *Estrutura da língua portuguesa*. Petrópolis: Vozes, 1970.

CASSEB-GALVÃO, V. e NEVES, M.H.M. *O todo da língua: teoria e prática do ensino de português*. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

CASSEB-GALVÃO, V.C. A gramática a serviço dos gêneros. (UFG/CNPQ). In: *Anais do SIELP*. Volume 1. Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2011, p. 868-877.

CHEVALLARD, Y. *La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné*. Paris: La pensée sauvage, editions, 1991.

CRISTOVÃO, V. L. L.; STUTZ, L. Socialização de diários: um instrumento par a reflexividade no estágio supervisionado em língua inglesa. In: REICHMANN, C. Diários reflexivos de professores de línguas: ensinar, escrever, refazer(se). Campinas, Pontes Editores, 2013.

CUNHA, M.A.F. Funcionalismo. In: MARTELLOTA, M. E.. (Org.). *Manual de Linguística*. São Paulo, SP: Contexto, 2008.

DA MATA, Anderson Luís Nunes. Originalidade e consciência da escrita: indícios de autoria na argumentação em textos escolares. In: GARCEZ, L. H. C.; CORRÊA, V. R.. *Textos dissertativo-argumentativos: subsídios para qualificação de avaliadores*. (Orgs.). Brasília : Cebraspe, 2016.

FARACO, C. A. Autor e autoria. In: BRAIT, Beth. *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2005.

FILLMORE, C.J. Semântica de Frames. Trad. Galeno, F.S. Caderno de tradução. n. 25, jul/dez 2009.

FOUCAULT, M. *Ditos e escritos. Problematização do sujeito: psicologia, psiquiatria e psicanálise*. MOTTA, M. B. da (Org.). Tradução de Vera Lúcia Avelar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999. v. 1.

FOUCAULT, M. *O que é um autor?*. Tradução Antonio Fernando Cascais e Eduardo Cordeiro. Lisboa: Passagens, 2002. p. 5-87.

FURLANETTO, M. M. (2014). *Ler, escrever, "pontuar": a construção da autoria*. *Leia Escola*, v. 14, n. 1, pp. 61-73

FURTADO DA CUNHA, M. A.; OLIVEIRA, M. R. de; MARTELOTTA, M. E. (org). *Linguística funcional: teoria e prática*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FURTADO DA CUNHA, M. A.; TAVARES, M. A. Linguística funcional e ensino de gramática. In: _____. (Org.). *Funcionalismo e ensino de gramática*. Natal/RN: EDUFRN, 2016. p.12-58

GARCIA-REIS, A. R.. *Práticas de linguagem na formação dos professores de Língua Portuguesa: uma perspectiva de análise do Projeto Pedagógico do curso de Letras*. VEREDAS - REVISTA DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS, v. Especi, p. 246/14-260, 2017.

GATTI, B. A. *Formação de professores no Brasil: características e problemas*. *Revista Educação e Sociedade*. Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010 .

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

IBIAPINA, I. M. L. *Pesquisa Colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos*. Brasília: Líber Livro Editora. 2008. v. 1.

KLEIMAN, A. Análise e produção de textos. In: PEREIRA, Maria Teresa. (Org.). *Língua e Linguagem em questão*. Rio de Janeiro: Ed UERJ, 1997.

KLEIMAN, A. Ação e mudança na sala de aula: uma pesquisa sobre letramento e interação. In: ROJO, Roxane (Org.) *Alfabetização e Letramento*. São Paulo: Mercado de Letras, 1998.

KLEIMAN, A. Formação do professor: retrospectivas e perspectivas na pesquisa. In: Angela Kleiman. (Org.). *A formação do professor: perspectivas da linguística aplicada*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001a.

KLEIMAN, A. *Oficina de Leitura : Teoria e prática*. Campinas, SP: Pontes, 2001b.

LEFFA, V.J. Como produzir materiais para o ensino de línguas. In: _____ (Org). *Produção de Materiais de ensino: teoria e prática*. Pelotas: Educat, 2007. p.15-41.

MAGALHÃES, T. G.; BOTELHO, L. S.. O processo de modelização do gênero fôlder: projeto de letramento e formação de professores. In: CYRANKA, L. F. M.; MAGALHÃES, Tânia Guedes (Orgs.). *Ensino de linguagem: perspectivas teóricas e práticas pedagógicas*. Juiz de Fora, MG: Ed. UFJF, 2016.

MARCUSCHI, L. A. *O papel da linguística no ensino de língua*. Diadorim, Rio de Janeiro, Revista 18 volume 2, p.12-31, Jul-Dez, 2016.

MARTELOTTA, M. E.; PALOMANES, R. Linguística Cognitiva. In: MARTELOTTA, M. E. *Manual de linguística*. São Paulo: Contexto, 2009. p. 157-176.

MENDONÇA, M. C.. Língua e Ensino: políticas de fechamento. In: MUSSALIM, F.& BENTES, A. C. *Introdução à Linguística: domínios e fronteiras*. São Paulo: Cortez, 2009, 233-262.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. Abordagem à Pesquisa. In: MOREIRA, H.; CALEFFE, L.G. (Org.). *Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador*. 2 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008. p. 39-67.

NEVES, M. H. M. *A gramática na escola*. São Paulo: Contexto, 1991.

NEVES, M. H. M. Adjetivo. In: NEVES, M. H. M. *Gramática de usos do português*. São Paulo: Ed. UNESP, 2000. p. 173-229.

NEVES, M. H. M. *A gramática: história, teoria e análise, ensino*. São Paulo: UNESP, 2002.

NEVES, M. H. M.. *Ensino de língua e vivência de linguagem: temas em confronto*. São Paulo: Contexto, 2010.

NEVES, M. H. M. *A gramática do português revelada em textos*. São Paulo, SP: Editora Unesp, 2018.

OLIVEIRA, M.R.; COELHO, V.W. Linguística Funcional Aplicada ao Ensino de Português. In: FURTADO DA CUNHA, M. A.; OLIVEIRA, M. R. de; MARTELOTTA, M. E. (org). *Linguística funcional: teoria e prática*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

OLIVEIRA, M. R. de; WILSON, V. Linguística e ensino. In: *Manual de linguística*. São Paulo: Contexto, 2009.

ORLANDI, E. P. *Discurso e leitura*. São Paulo: Cortez Editora da Unicamp, 2001.

PAIVA, V.L.M. O. Autonomia e complexidade. *Linguagem e Ensino*, v. 9, n.1, p. 77- 127, 2006.

PAULIUKONIS, M.A. Texto e Contexto. In: VIEIRA, S. R.; BRANDÃO, S. F. *Ensino de gramática: descrição e uso*. São Paulo: Contexto, 2011.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez Editora, 1999. (p. 15 a 34)

PINILLA, M. da A. de. Classe de palavras. In: VIEIRA, S. R.; BRANDÃO, S. F. (Orgs.). *Ensino de gramática: descrição e uso*. São Paulo: Contexto, 2011. p. 169-183.

POSSENTI, S. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas, Mercado de Letras, 1996

ROCHA, G. & VAL, M. G. C. *Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto: o sujeito-autor*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SILVA, L. A. Por um ensino produtivo de gramática. In: CASSEB-GALVÃO, V. ; NEVES, M. H. M. (Orgs.). *O todo da língua: teoria e prática do ensino de português*. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

SOARES, M. Concepções de linguagem e o ensino da língua portuguesa. In: BASTOS, N. B. (Org.). *Língua portuguesa: história, perspectivas, ensino*. São Paulo: EDUC, 1998. p. 53-6

SOARES, M. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. 18.ed. São Paulo: Contexto, 2017.

TFOUNI, L. V. Autoria: um lugar de espera?. *ESTUDOS LINGÜÍSTICOS*, São Paulo, v.37 n. 3, p.71-77, set.-dez. 2008

TRAVAGLIA, L. C. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*. 11 ed. / São Paulo: Cortez, 2010.

TRAVAGLIA, L. C. *Gramática: ensino plural*. São Paulo: Cortez, 2011.

TRAVAGLIA, L. C. Que análise linguística operacionalizar no ensino de Língua Portuguesa? Artigo 12 In: TAGLIANI, D.; SILVA, E. N. ; OLIONI, R. C. e FEIJÓ, R. N. (org.) *Anais do II*

Seminário Nacional sobre Linguística e Ensino de Língua Portuguesa: o ensino de Língua Portuguesa no séc. XXI: desafios e possibilidades, Rio Grande, RS: FURG, 2010. Disponível em:

<http://www.senallp.furg.br/index.php?option=com_content&view=article&id=30:queanalise-linguistica-operacionalizar-no-ensino-de-lingua-portuguesa-luiz-carlostravaglia-ileelufu&catid=1:2010&Itemid=14> . Acesso em: 11 abr. 2019.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, *Projeto político pedagógico do curso de letras: português*. Goiânia: UFG, 2011. Disponível em: <https://letras.ufg.br/up/25/o/2014_PPC_port.pdf> . Acesso em: 16 jun. 2019.

VIEIRA, S. R.; BRANDÃO, S. F. *Ensino de gramática: descrição e uso*. São Paulo: Contexto, 2011.

VIEIRA, S. R.; DURVAL, L. F. S. O tratamento do componente gramatical nos cadernos pedagógicos da rede municipal de ensino: breve diagnose. In: VIEIRA, S. R. *Gramática, variação e ensino: diagnose e propostas pedagógicas*. São Paulo: Blucher, 2018, p. 7-22.

VEYNE, P. A arqueologia. In: _____. *Foucault: seu pensamento, sua pessoa*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014. p. 95-104.