Enfoques dialógicos para o ensino e a formação do professor de Língua Portuguesa

Dialogic approaches to the teaching process and education of Portuguese language teachers

Ester Maria de Figueiredo Souza*

RESUMO: O objetivo deste artigo é apresentar referenciais conceituais para a criação de metodologias de ensino de Língua Portuguesa e suas interfaces com a teoria dos gêneros do discurso e a pedagogia de multiletramentos. Nesse sentido, priorizaremos a apresentação de resultados dos trabalhos de conclusão de curso, no gênero acadêmico dissertação, de professoras da educação básica em formação contínua, como alunas egressas do mestrado profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Apresentam-se o uso do protótipo didático como ferramenta de ensino e a aplicação dele para geração e análise de dados nas aulas de Língua Portuguesa. As pesquisas selecionadas privilegiaram a abordagem etnográfica em situações de interação didática na aula. Como resultados, indicamos que o ensino de Língua Portuguesa subsidiado nos enfoques conceituais indicados tende a auxiliar o docente a perspectivar projetos autorais de ensino, ao reconhecer as limitações dos objetos de aprendizagem, e a recontextualizar saberes sobre a docência para transpor conteúdos de ensino de Português e perspectivar reconfigurações para a identidade da disciplina Língua Portuguesa.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Português. Etnografia. Gêneros. Multiletramentos.

ABSTRACT: This paper presents conceptual frameworks for the creation of Portuguese language teaching methodologies and their interfaces with the theory of genres and with multiliteracy pedagogy. A focus is placed on the presentation of results of MA thesis delivered to a professional master's program (PROFLETRAS) by basic education teachers at Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). The presentation includes the use of didactic prototype as a teaching tool and its application to generating and analyzing data in the Portuguese language classroom. The selected studies focused on ethnographic approach to natural situations of didactic interaction in the classroom. The results point out that the Portuguese language teaching based on the reported conceptual frameworks tends to assist teachers in prospecting authorial teaching projects when they recognize the limitations of learning objects recontextualizing knowledge to transpose contents of Portuguese language teaching and prospect reconfigurations aimed at defining the identity of the Portuguese language subject matter.

KEYWORDS: Portuguese language teaching. Ethnography. Genres. Multiliteracies.

1 Introdução

Como docente credenciada do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) e orientadora de pesquisas que enfocam os objetos e as práticas de ensino de Língua Portuguesa, bem como a dimensão formativa de professoras e professores de línguas, abordo, nas disciplinas e orientações, contribuições da Linguística Aplicada, dos Multiletramentos e dos Estudos

^{*} Professora Plena da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Líder do Grupo de Pesquisa Linguagem e Educação (GPLEd/CNPq). Doutora em Educação.

Bakhtinianos para a produção do conhecimento acerca da identidade desse profissional, a natureza epistemológica da disciplina e a elaboração de metodologias e recursos de ensino sob o enquadre de dimensões discursiva, multimodal e estética do ato complexo e dialógico de se ensinar Língua Portuguesa.

Motivei-me a elaborar essa exposição, delimitando o seu objetivo para expor reflexões sobre o ensino de Língua Portuguesa por meio da elaboração e aplicação do recurso Protótipo Didático (PD), conforme Rojo e Moura (2012), e da seleção de referenciais metodológicos para formação do professor pesquisador centrado na abordagem etnográfica, respaldada em Erickson (1986, 2001). Situamos o enfoque desta exposição no campo da Linguística Aplicada, ao considerar que essa elabora seus objetos de pesquisa a partir do diálogo com outros aportes teóricos e a sua própria vocação metodológica de ser interventiva e provocadora de mudanças nos contextos e participantes da pesquisa.

O PROFLETRAS é gerenciado pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e tem sua ação em todo o território nacional. A UFRN coordena o processo seletivo por meio de exame nacional de acesso, que se constitui de prova com questões objetivas e discursivas, conforme os requisitos previstos em edital. De todas as vagas ofertantes pelos núcleos universitários integrantes do PROFLETRAS, os candidatos aprovados, de acordo o limite de vagas, são contemplados com bolsa de iniciação à pesquisa, sem condicionar a liberação de sua carga horária de trabalho na educação básia e, após a conclusão do curso, o mestrando deverá permanecer por mais cinco anos em exercício docente.

A Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) participa do PROFLETRAS desde o seu primeiro ano de funcionamento. A oferta inicial foi de 20 vagas. Dos alunos matriculados no ano de 2013, parte desses exerciam a docência no Ensino Fundamental e na rede estadual, também, ministravam aulas de Língua Portuguesa ou literatura para o Ensino Médio, bem como mantinham vínculo com o sistema municipal de ensino.

Após ingresso no Programa, os candidatos aprovados elaboram propostas de trabalho de conclusão de cursos vinculadas a uma das duas linhas de pesquisa do fluxo curricular do PROFLETRAS. A linha *Teorias da Linguagem e Ensino* potencializa os referenciais para o ensino, a partir das distinções entre linguagens naturais e artificias, descrição de línguas, avaliação de processos de ensino nos extratos fonológicos, discursivos e semânticos. Já a segunda linha, *Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes* privilegia a elaboração de produtos e metodologias de ensino e aprendizagem de ensino de Língua

Portuguesa, realçando os domínios das práticas de letramentos, a necessidade de objetivar diferentes culturas e sujeitos da educação básica com suas especificidades e necessidades de aprendizagem, inserindo as noções de cultura e interdisciplinaridade como aspectos a se considerar na e para a produção de materiais didáticos inovadores.

Além do cumprimento de disciplinas relativas às linhas de pesquisa do programa e optativas de interesse mais específicos ao trabalho de conclusão do curso, o mestrando deverá elaborar um texto que exponha resultados de uma pesquisa voltada para o Ensino Fundamental.

Essas intenções de pesquisa, incialmente, expostas pelos mestrandos, foram organizadas no Quadro 1. Esse ilustra as temáticas propostas e foi elaborado, após consulta a tabelas de controle da secretaria do Colegiado do curso, disponíveis a esta pesquisadora. A coluna Tema é o que se destaca no título da proposta como área de interesse e a Descrição é a delimitação do que se propõe investigar, extraído do breve resumo apresentado, quando da creditação da primeira disciplina do fluxo curricular.

Quadro 1 – Temas e quantitativo de trabalhos de conclusão do curso (turmas 2013 e 2014)

TEMA	QUANTITATIVO	DESCRIÇÃO
Educação especial	04	Ensino de Língua Portuguesa para surdos e para cegos. Jogos no ensino de português.
Aquisição da escrita	02	Métodos de alfabetização. Processos de reescrita de textos. Hipóteses fonológicas da escrita.
Leitura	09	Planejamento de atividade. Estratégias de andaimagem.
Variação linguística	05	Traços distintivos. Anglicismos na Língua Portuguesa. Educação linguística
Ensino de ortografía.	02	Formas divergentes. Consciência fonológica. Reescrita
Letramentos	05	Gêneros digitais, Multimodalidade. Protótipos Didáticos.
Produção textual	08	Estartégias.Gêneros verbo visuais.
Ensino de Literatura	03	Abordagem do texto literário na aula de português. Educação Literária.
TOTAL	38	

Fonte: Sistematizado pela autora, a partir de tabelas fornecidas pelo Colegiado de Curso do PROFLETRAS (UESB), 2015.

A partir do interesse inicial das mestrandas sob minha orientação, foram enquadradas as noções de gêneros, multiletramentos, etnografía escolar como suportes para o

desenvolvimento das pesquisas e a geração de dados por meio da ferramenta do Protótipo Didático (PD). O PD, apresentado por Rojo e Moura (2012), tende a integrar diferentes gêneros em plasticidade e multimodalidade para o planejamento de ensino, no nosso interesse, o ensino de Língua Portuguesa e suas práticas de produção e apropriação do sistema linguístico e semiótico para o professor planejar e assumir o ensino como uma prática discursiva.

As mudanças provocadas pela presença de textos imagéticos, mídias e outras materialidades discursivas digitais trazem novas possibilidades e desafios para a educação. A percepção dos objetos de pesquisa no campo da Linguística Aplicada, passa a se tornar visível quando se projeta propostas de intervenção que qualifiquem a aprendizagem dos sujeitos envolvidos e, nesse contexto, a criação de PD mobiliza educadores a perspectivar o trabalho com a linguagem na aula de português assentado em distintos recursos didáticos e objetos de ensino para valorizar as produções escolares e auxiliar os estudantes a se tornarem mais conscientes dessas formas de atender aos desafios da escolarização em uma contemporaneidade de múltiplas semioses.

Para este texto, em uma seção, apresentarei a base conceitual relativa à Pedagogia dos Multiletramentos, o aporte da Linguística Aplicada para realçar o diálogo com a interdisciplinaridade no extrato da construção metodológica para o ensino de português. Em seguinte seção, exponho resultados de pesquisas concluídas no referido programa¹, destacando as por mim orientadas e considerações propositivas dos trabalhos em (re)análise.

2 Pressupostos teóricos: base conceitual para o desenvolvimento das pesquisas

É indiscutível que o ensino de português passou por reformulações, envolvendo desde a necessidade de elaboração de novas metodologias, uma revisão do papel identitário do professor de português, bem como do conjunto de conteúdos a ser ensinados.

As contribuições de João Wanderley Geraldi (GERALDI, 1984), quando da organização do livro *O texto na sala de aula*, já perspectivavam a descentralização das práticas de ensino assentadas nos usos artificias da língua, indicando a necessidade de situar os usos da língua nos processos interlocutivos de da interação verbal entre os sujeitos alunos(as) e

¹ As pesquisas integram os trabalhos do Grupo de Pesquisa Linguagem e Educação (GPLEd/ CNPq), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) e foram contempladas com ajuda de custo concedidas pela CAPES –Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, no mesmo valor de bolsas de mestrado, por 24 meses, para as mestrandas autoras dos estudos.

professor(a). Se muito se conheceu das proposições de Geraldi (1984) e do grupo que Britto (1997) denominou de "escola da Unicamp" – por ter assumido a propagação da concepção sociointeracionista do ensino de português, muito pouco desse movimento foi revozeado nos efetivos processos de formação docente, quer nos cursos de licenciatura em Letras, quer nos cursos e programas de formação continuada. Em nota de rodapé do livro *A sombra do caos*. *Ensino de língua x tradição gramatical do livro*, no capítulo Sujeito da linguagem, sujeito de ensino, encontramos essa reflexão de Britto (1997).

É possível identificar, no que diz respeito a uma concepção de linguagem e suas decorrências metodológicas para a análise do discurso e para o ensino de língua, uma "escola da Unicamp", que incluiria Franchi (1977, 1987), Osakabe (1978, 1979), Ilari (1985), Pécora (1980), Geraldi (1984, 1991, 1996), Possenti (1984, 1988, 12986), Silva et alii (1986) e Coudry (1988). Ainda que nem todos digam respeito ao ensino (o trabalho de Osakabe (1987) enfoca a questão do discurso político, o de Coudry (1988) trata da afasia e o de Possenti (19880) investiga a questão de análise do discruso e estilo), constroem o mesmo referencial teórico. Além disso, tanto Osakabe (1978) quanto Possenti (1984) aplicaram estes referenciais em questão relativa ao ensino. Naturalmente, esta não é a única corrente entre as propostas renovadoras, nem produziu sua reflexão ao largo da linguística contemporânea, de modo que haverá sempre articulações e intersecções com trabalhos produzidos por outros grupos. (BRITTO, 1997, p. 153)

Esse conjunto de referências listado por Britto sintetiza e provoca inúmeras reflexões sobre o ensino de português. A natureza epistemológica do ensino que se situa institucionalmente como disciplina escolar é um permanente fórum de debates. Como breve ilustração, destacamos o trabalho de Soares (2002), quando nos informa que alterações de nome da disciplina Língua Portuguesa sempre esteviveram atreladas às exigências do contexto político e social da época e sua organização, em termos de conteúdos, foi influenciada pela teoria da comunicação, a fim de instrumentalizar a formação do estudante para o mercado de trabalho, conferindo caráter pragmático à disciplina.

Da década de 1980 até os anos 2000, início do século XXI, as problematizações para reorganização do ensino de português passam a destacar o papel do texto, o que foi o mote das contribuições de Geraldi (1984, 1991).

Do texto para o discurso. Essa virada epistemológica é sentida mais recentemente. Ouso afirmar que a estamos vivenciando nessa segunda década do século XXI. A ampliação dos estudos do discurso e dos letramentos tem deslocado o texto como unidade de ensino, para eleger os objetos de ensino em situação sociodiscursiva, retematizando a noção de gênero como

ferramenta para integrar as práticas, reelaborar métodos com enfoques interdisciplinares e pósestruturalistas e potencializador de interações dialógicas. Assumimos, como docente, pesquisadora e formadora de futuros professores de português e daqueles que são egressos nas universidades, a necessidade de nos imbuirmos de uma visão pós-estruturalista de ensino, que elege a apreensão de sentidos construídos na prática efetiva da língua, nos processo de interação verbal. Segundo Jordão (2015):

Tem-se repetido, quase à exaustão, que língua é discurso, é prática social. Mas quase sempre tal repetição vem acompanhada de um quê de *automatismo*, de modismo, sem maior preocupação com os pressupostos e implicações do conceito. Em consequência disso, as práticas — especialmente as pedagógicas — parecem não ser de fato informadas pela concepção de língua como discurso, e os *lugares* ocupados por alunos e professores parecem continuar inalterados: professores ensinam (ou não) e alunos aprendem (ou não); a escola continua se vendo como local privilegiado para a transmissão de conhecimentos do professores aos alunos, os professores ainda são o centro do saber (e da verdade) e seus alunos, *a-lumni* (receptáculos vazios, ou quase, a serem preenchidos pelos depósitos dos professores). Mais de 40 anos depois, a pedagogia bancária, tão criticada por Freire, continua orientando as práticas educativas, tanto na educação básica como superior. (JORDÃO 2015, p. 18)

Enquanto essa ruptura epistemológica não for assumida pelos professores de português como orientadora das práticas de ensino, esses ficarão arraigados à máxima de que "o passado ilumina o futuro" e continuará a reiterar e aplicar atividades já previamente planejadas por um outro, sem se debruçar em processos criativos de elaboração do ensino.

Estamos presentes em espaços formativos que nos convocam à revisão de métodos e à construção de projetos autorais de ensino que se distanciem da ordem estrutural do livro didático de português e da ordem metodológica centrada no ensino de gramática/ensino de leitura/ ensino de produção textual. Nessa corrente, o deslocamento do método de ensino para atender aos propósitos da aula de português tem impactado na busca de referenciais de pós métodos, defendidos por Kumaravadivelu (2006) uma vez que, nessa nova tomada de posição e de autoria docente, convocam-se professores e professoras a extrair a criticidade e ideologias do que se ensina nos contextos de produção discursiva com os múltiplos textos e recursos que são tomados como organizadores do próprio ato de ensinar e aprender. A pedagogia respaldada no pós-método deve considerar as identidades dos sujeitos envolvidos, compreender que a língua não se restringe ao código escrito, considerar que o ensino é uma ação pedagógica que estabelece relações com outras disciplinas do currículo escolar e, por fim, deve-se buscar

incorporar uma pedagogia problematizadora e dialógica que provoque reconhecimento da autonomia dos alunos, para que se valorize o próprio contexto de ensino e aprendizagem.

Neste século XXI, o ensino de português passou a ter como propósito a formação de cidadãos capazes de agir com textos e discursos em diferentes contextos sociais e políticos. Assim, a Pedagogia de Multiletramentos é fundante para a elaboração de atividades de ensino conformadas nos usos de recursos de multimodalidade para oportunizar o domínio de variados eventos de oralidade, de escrita e de leitura em distintos suportes e práticas sociais, partindo do pressuposto de que as práticas de linguagem estão inseridas em uma multiplicidade semiótica, segundo a perspectiva de Rojo e Moura (2012):

o conceito de multiletramentos – é bom enfatizar – aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidades presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica. (ROJO, MOURA, 2012, p. 13)

Os cursos de licenciatura em Letras, bem como a proposta dos mestrados profissionais nessa área, atentam para a criação de metodologias de ensino que aproximem o campo empírico do da teorização sobre o ensino. Intentamos, então, despertar a criação de práticas pedagógicas inovadoras, para que o ensino de português seja concebido como produção de conhecimento nos seus dois pólos de produção: sobre a língua e com a língua. Signorini (2007) argumenta que a necessidade de inovação é dinâmica e precisa ser revisionada:

A inovação é compreendida como deslocamento ou reconfiguração dos modos rotineiros de raciocinar/agir/avaliar em questões de estudo e de ensino da língua, reconfiguração essa impulsionada por demandas institucionais. [...] inovar é sempre uma qualificação positiva que favorece determinados agentes sociais em detrimento de outros, o que faz com que esteja sempre sujeita a contestação. Valem-se dela os agentes sociais, individuais e coletivos, para dar conta das contínuas demandas de adaptação e transformação de seus próprios contextos de atuação. (SIGNORINI, 2007, p. 09)

Para convergir para o ensino de português a dimensão enunciativa, outra entrada teórica que nos é bastante cara é o diálogo com os estudos bakhtinianos (BAKHTIN,1988a, 1988 b, 2003). A teorização do Círculo de Bakhtin realça que as formas da língua revelam estruturas constitutivas de sentidos e expressões de estilos situados nos processos de interação verbal, nas quais se produzem, gerando responsividade entre os sujeitos participantes e produtores desses enunciados. A dimensão discursiva dos processos de ensino e aprendizagem em Língua Portuguesa compreende relações com as experiências e concepções dos sujeitos.

Assim, as noções de gênero, enunciados e dialogia são tomadas como princípios para se organizar a dinâmica interativa da sala de aula, vez que todo enunciado que se traduz em objeto de ensino implica na tomada de uma posição de aprendizagem que recupera conteúdos já expostos pelo professor, estão ligados aos enunciados que lhes antecederam e às expectativas dos alunos, como ainda, àqueles que ainda estão a se apresentar, dependentes dos cenários discursivos da própria aula.

Os trabalhos de Bakhtin (1988 a e b, 2003 e 2006) e seu Círculo apresentam a noção de constituição de sentido no *continuum* dos enunciados e essa como integrante de uma concepção de linguagem de primazia histórica e social. O professor que se filia a essa concepção de linguagem encontra recursos para desmitificar as práticas de ensino de línguas, vez que a ideologização e hierarquização do currículo fazem com que se silencie a voz de alunos e professores nos textos escolares e a autoridade docente é suplantada pela voz oficial dos livros, manuais e documentos de ensino.

Reconhecemos a abordagem etnográfica da pesquisa como orientadora das investigações sobre as práticas de ensino de Língua Portuguesa, incluindo o próprio professor como sujeito dessa investigação. Nessa compreensão, as orientações de Bortoni-Ricardo (2008), ao propor levar em conta os métodos interpretativistas para a formação do professor pesquisador, é uma pista a se considerar:

sob a denominação interpretativismo, podemos encontrar um conjunto de métodos e práticas empregados na pesquisa qualitativa, tais como: pesquisa etnográfica, observação participante, estudo de caso, interacionismo simbólico, pesquisa fenomenológica e pesquisa construtivista, entre outros. interpretativismo é uma boa denominação geral porque todos esses métodos têm em comum um compromisso com a interpretação das ações socias e com o significado que as pessoas conferem a essas ações na vida social (cf. Erickson, 1990). (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 33)

A pesquisa etnográfica educacional, assentada na multiplicidade de sentidos presente no coitidiano da sala de aula, busca interpretar a cultura escolar e, em aspectos mais particulares, as práticas pedagógicas que sustentam o ensino e a interação verbal para mediar a construção do conhecimento. O seu desdobramento em microetnografia da interação na sala de aula, proposta por Erickson (1986), conflui para que se elabore enquadres discursivos da dinâmica da aula. No livro *Cenas da sala de aula*, organizado por Cox; Assis-Peterson (2001), em seu prefácio, Erickson (2001) expõe e ratifica que:

Práticas discursivas diferentes, aparentemente, oferecem aos alunos diferentes situações de envolvimento com a aprendizagem como também fazem a

diferença na prática pedagógica. [...] Assim, podemos dizer que o ensino e aprendizagem na sala de aula são questões de práticas e de formações discursivas. (ERICKSON, 2001, p. 12)

Para que se domine a investigação acerca das reais condições de produção e recepção do ensino de português, da interpretação da escola como uma instituição social que imprime suas regras e ritos de funcionamento para a interação e a ação discursiva que constituem os processos educativos, é emergente revelar ideologias subjacentes às opções realizadas pelos professores para selecionar e planejar os conteúdos de ensino

Concluindo essa secção, ao apresentar aspectos das teorias que sustentam a práxis de professora formadora, entendemos que esse campo teórico se apropria das categorias língua e linguagem como práticas que se instauram em espaços sociais, gerando hierarquias de papeis discursivos, identidades socais que produzem consensos e polêmicas acerca do que se propõe ensinar e produzir na sala de aula.

3 Das orientações e procedimentos para o ensinar pesquisando a língua

Dos trabalhos de conclusão de curso expostos no Quadro I, três expressam referenciais da Pedagogia de Multiletramentos e do uso do protótipo didático como instrumento de geração de dados da pesquisa e, ao mesmo tempo, ferramenta metodológica para o planejamento das práticas de ensino: o trabalho com o gênero carta (SACHETO, 2015), a criação de *blogs* como ambiente de textos multimodias (COTINGUIBA, 2015) e a própria validação do protótipo como ferramenta metodológica para o ensino (SILVA, 2015). Os resultados dessas pesquisas esboçam e compreendem respostas às perguntas de quem as formulou e se referem à própria experiência das professoras pesquisadoras como espaço para a autorreflexão e deslocamentos epistemológicos exigidos pela necessidade de inovação do ensino e pelos desafíos da aprendizagem impostas pelos alunos em contextos culturais abastecidos de cultura verbo visual.

Para Rojo e Moura (2012, p. 8) os protótipos didáticos assumidos pelas pesquisadoras como dispositivo teórico e metodológico para o desenvolvimento de pesquisa podem ser entendidos como

estruturas flexíveis e vazadas que permitem modificações por parte daqueles que queiram utilizá-las em outros contextos que não o das propostas iniciais. Essas modificações vão depender do contexto de aplicação do protótipo e da intenção do professor ao utilizar essa estratégia pedagógica, visto que ele parte de um trabalho com múltiplas linguagens e mídias para buscar uma ampliação do olhar crítico, ético e democrático do aluno. (ROJO, MOURA, 2012).

Observar o contexto natural de ensino, perguntar sobre as condições e produções desse ensino são posturas éticas de formulação de dados e achados das pesquisas que evidenciam a natureza dialógica e colaborativa de se persistir no objetivo de tornar-se professor pesquisador de sua própria práxis.

Ilustrando um dos produtos de aplicação do PD, a pesquisa de Silva (2015) definiu como objeto o uso do PD como estratégia para o ensino de português. Segundo essa autora, a própria docente colaboradora do estudo reconhece a continuidade e intercalação de enunciados em seus objetos de ensino, conforme transcrição no percurso de sua análise:

P: Olha gente, tudo o que nós falamos ou escrevemos é porque já ouvimos alguma coisa que faz referência a isso em algum lugar. É pra vocês saberem que tudo está ligado entre si. Deu pra entender? Tiveram coisas aqui dos textos, das imagens que a gente só percebeu a intertextualidade depois que leu os textos. Sabe por que? Porque nós temos dificuldades de leitura, não só do texto, mas também de imagens ... Olha, não é só o texto verbal, o texto não verbal, as imagens também constituiem intertextualidade. Isso é um apanhado de informações que vão ajudar vocês a ler agora de uma forma clara não só as propagandas, como também qualquer texto. A partir de agora vamos prestar mais atenção nos detalhes dos textos, das propagandas, do que passa na televisão, vocês vão ver que assim vocês vão entender melhor o que leem. (SILVA, 2015, p. 79)

A primazia de retomadas de reflexões sobre o objetivo da pesquisa para o ensino de português foi uma diretriz orientadora para a conclusão dos estudos pelas mestrandas. A realização das aulas era planejada em colaboração com a professora da educação básica e contava com o uso de recursos midiáticos já existentes na unidade de ensino. No tocante ao uso do PD como instrumento gerador de dados e organizador das práticas de ensino, Silva (2015) constata que esse representou

uma pequena, mas provocadora, contribuição desta investigação para a reflexão e a ação a favor do ensino de Língua Portuguesa. O protótipo didático é uma ação concreta que deu certo e que pode contribuir para a melhoria do ensino em se tratando de estratégias metodológicas para as práticas de leitura e escrita. (SILVA, 2015, p. 121)

Além do reconhecimento de que na escola, espaço de realização da pesquisa e de imersão da pesquisadora, encontravam-se disponívies distintos recursos tecnológicos, a professora colaboradora da pesquisa de Silva (2015) demonstrava que a exploração fora de plataformas digitais tendia a revelar aspectos de intercalação de gêneros e verbovisualidades, como no Excerto da aula transcrita por Silva (2015), em que P indica professora e A aluno ou aluna.

P: Então...gente presta atenção...esse anúncio foi publicado na Revista Veja do mês de janeiro desse ano...Viu aqui? Olha gente, a legenda é outro tipo de gênero discursivo, certo?

A2: Tia, legenda de filme é a mesma coisa?

- P: É sim A2...olha gente, a legenda é um gênero discursivo, é uma informação, é aquele texto que aparece abaixo das figuras nos livros de vocês, como apareceu aqui no *slide*...nos filmes é a tradução das falas em outra língua, que aparece em baixo da tela, certo A2? Entendeu?
- P: Vamos ver aqui gente do que se trata essa minissérie...ela foi baseada em um livro chamado "A empreitada da rua nova" de um autor chamado Carneiro Vilela [...]
- P: Então gente, dentro deste texto [a propaganda] tem outro texto que nós conhecemos, qual é?...Nós conhecemos porque ouvimos muito nos casamentos. Quem sabe qual é?
- A2: Eu sei é aquele "eu te prometo ser fiel até que a morte nos separe".
- P: Isso mesmo A2, é o juramento matrimonial que os noivos falam diante do padre ou do Juiz na hora do casamento, olha aqui no telão [mostra em *slide* o texto ilustrado do Juramento Matrimonial] diz assim "Eu te recebo como meu marido ou esposa e te prometo ser fiel, amar e respeitar, na alegria e na tristeza, na saúde e na doença, por todos os dias da nossa vida, até que a morte nos separe".
- P: Olha, este texto aqui [apontando para as imagens mostradas em *slides*] tem tudo a ver com a propaganda... quando se fez o texto publicitário de *Amores Roubados*, se fez com base nesse texto aqui, nesse discurso do casamento...fez ele com outra ideia mas mantendo a essência do texto... não precisa copiar o mesmo texto, só pega a ideia principal e aproveita em outro, entendeu?
- P: Vamos lá gente...Esse outro texto aqui que vou mostrar aqui [apontando para os *slides*] é uma crônica. Nós também já estudamos sobre crônicas, lembra?

A1: Foi aquele texto do homem pelado tia? [risos]

P: Humm, você *tá* falando do texto de Fernando Sabino "O homem nú"? A1: [risos] É...

P: Isso mesmo, é um exemplo de crônica, certo? Porque ela fala de coisas do dia a dia, do cotidiano da pessoa que escreve... agora nós vamos ver aqui uma crônica que faz a intertextualidade com esses textos que acabamos de ver aqui, certo? Quem escreveu essa crônica foi Martha Medeiros. (SILVA, 2015, p. 177)

A pesquisa de Sacheto (2015), ao tematizar a produção de cartas com turmas do Ensino Fundamental, também se propôs a produzir os dados a partir do planejamento de sequências didáticas constantes no PD. Esse estudo considerou que os alunos ao explorar esse gênero expressavam recursos verbos visuas na criação do texto, como: inclusão de imagens, gráficos, desenhos, supressão de parte da palavra e outras modalizações. Essa pesquisa relatou e ilustrou seus resultados por meio do "diário de bordo", como apresentado por Bortoni-Ricardo (2008), afirmando-se a implicação da pesquisadora em formação e da professora colaboradora nas aulas observadas.

Segundo encontro/ turma A – Consolidação do gênero Carta Pessoal: Neste dia o mediador iniciou o encontro apresentando o gênero carta presente em outros gêneros. Foi feita a leitura do poema Todas as Cartas de Amor são Ridículas, de Fernando Pessoa, audição da música A carta, de Benil Santos e Raul Sampaio, e um episódio do desenho animado Chaves, intitulado Um bom recado. Os participantes demonstraram muito interesse nas apresentações dos gêneros, além de boa compreensão sobre a função social da carta. Foi solicitado que expusessem seu ponto de vista sobre a importância da carta, tanto para quem escreve quanto para quem a recebe. Durante a exploração dos gêneros, ao serem questionados sobre sua importância, uma educanda afirma que a carta é importante para que uma pessoa não se sinta sozinha, pois leva ao destinatário tranquilidade e faz com que este se sinta amado. Mencionou, ainda, que se uma pessoa se sente só, o fato de receber uma carta faz com que a pessoa se sinta mais tranquila.

O mediador fez uma abordagem mais profunda sobre o gênero e, ainda, expôs de que forma ele influencia na composição de outros gêneros, como músicas, filmes, poemas, romances, entre outros. Trabalhou, ainda, a intertextualidade entre os gêneros e apresentou a estrutura, as características e as peculiaridades do gênero carta pessoal e abordou a importância do gênero, mesmo com o advento das novas tecnologias. Foi exposto que conteúdo das cartas pessoais pode ser livre, de acordo com a necessidade comunicativa do remetente e da sua relação com o destinatário. Foi mediada uma discussão sobre a função social do gênero e a importância em alguns grupos sociais, como em abrigos de idosos e crianças, e neste momento os alunos questionaram, mais uma vez, quando haveria a troca. Antes de encerrar o momento, o mediador informou sobre o sorteio e logo em seguida distribuiu os papeis com os nomes dos destinatários, e solicitou que eles comecem a pensar no que escrever para seus interlocutores – Registro de aula do dia 24/04/2015. (SACHETO, 2015, p. 76)

Dentre outras contribuições ressaltadas pelas professoras pesquisadoras no intercurso de sua formação como mestre em Letras pelo PROFLETRAS da UESB, constatamos que o trabalho com os PD inclui e potencializa as práticas de oralidade, a intercalação de gêneros e a valorização de conhecimentos prévios pelo aluno e, nesse sentido, é um embrião que se modaliza e se ajusta às condições efetivas de ensino, uma atividade em constante readequação e construção; é um ponto de partida de um projeto maior.

A pesquisa de Cotinguiba (2015), tratando da criação do *blog* educativo, relatou que as sequências constitutivas do protótipo didático facultaram a distinção dos usos da oralidade na vida cotidiana e em espaços escolarizados, o que indicia, dentre outras questões, a presença da educação linguística.

É importante ressaltar que o recurso usado pela professora, ao se dirigir à classe, usando uma fala mais descontraída, mais informal, mais próxima do linguajar dos alunos foi muito oportuna. Essa estratégia, bastante difundida, é chamada por Bortoni-Ricardo de "eventos de oralidade". Ao comparar a linguagem do diário pessoal, que é mais espontânea, mais próxima da oralidade, à linguagem de um *blog*, ela teve a oportunidade de estabelecer

diferenças entre a variedade da língua usada no ambiente sociolinguístico da criança das culturas de letramento fornecidas pela escola. A atitude pedagógica foi de respeito e de consideração pela diversidade linguística dos alunos, houve sensibilidade por parte da professora em não considerar as diferenças como erros, e, sim, como variações sociolinguísticas. (COTINGUIBA, 2015, p. 91)

Da releitura das pesquisas concluídas, podemos afirmar que as mestrandas tomam o Livro Didático de Português (LDP) como recurso para pesquisa de textos, conferindo novo uso e exploração desse para as suas aulas. Consideramos relevante esse depoimento das mestrandas e, dialogando como Rojo e Batista (2003), concordamos que o Livro Didático de Português cristaliza um único modo de exploração da língua e define a hierarquização das práticas curriculares que, em um outro e novo paradigma de formação docente, requerem ser desestabilizadas. Essa reflexão das mestrandas tende a provocar rupturas na organização do trabalho pedagógico:

em todos os domínios de ensino de língua materna nos quais os livros são avaliados, há o privilégio da norma culta, língua padrão, língua escrita, gêneros e contextos de circulação pertencentes à cultura escrita [...] A prioridade para a norma e a forma também é vista nos trabalhos de reflexão sobre a língua, pautados na gramática normativa e baseados nas formas cultas da língua padrão, nunca explorando diferentes variedades sociais ou geográficas da língua efetivamente em uso. Mesmo a presença de propostas de interações orais, devidas às indicações oficias (PCN) de que o oral formal público deva ser tomado como objeto de ensino, passa ao largo do contraste seja entre as formas orais – em sua variedade e heterogeneidade – e as formas escritas em língua padrão, seja entre as diferentes variedades do oral em si. (ROJO, BATISTA 2003, p. 19)

Os breves destaques transcritos das pesquisas de Cotinguiba (2015), Silva (2015) e Sacheto (2015) nos permitem questionar vários aspectos que se ausentam na constituição de uma prática pedagógica dialógica para o ensino de português. Ao se suportar em pesquisar o funcionamento dos gêneros do discurso inseridos no protótipo didático, as pesquisas afirmam a importância da concepção sociointeracionista da linguagem para respaldar o planejamento de ensino, afirmam a necessidade de se considerar o contexto heterogêneo e complexo das produções discursivas da sala de aula, com a assimteria de papéis que constituem as identidades dos sujeitos aluno e professor, bem como a pertinência de se pensar em novas formas para intervenção pedagógica na sala de aula, por meio do uso e aplicação de recursos e instrumentos que desestabilizem práticas tradicionais de aprendizagem e provoquem a autonomia do aprendiz (professor e aluno). Nas palavras de Cotinguiba (2015):

O Projeto didático ora apresentado, organizado em torno da criação de um *Blog*, objetivou criar um protótipo que mesclasse diferentes linguagens. Durante o desenvolvimento, percebeu-se que foi um trabalho rico, versátil, cooperativo. Com essas características, permitiu aos alunos um diálogo entre a Língua Portuguesa e outras áreas do currículo. Mesmo involuntariamente, os alunos abordavam outros conteúdos, estabeleciam relações, faziam inferências, demonstrando que houve, de fato, uma interação entre o aluno e o objeto do conhecimento. Nesse sentido, pode-se dizer que houve um direcionamento para um trabalho interdisciplinar, mediado pela ferramenta *blog* e pelos letramentos multissemióticos. A referência de aula em forma de protótipo didático (modelo vazado que possibilita organizar o processo de ensino-aprendizagem), articulado à luz dos multiletramentos possibilitou uma prática de ensino mais dinâmica e flexível, pois não se trabalha com modelos fechados, acabados.

Nesta proposta, a própria concepção de aula é ressignificada. Percebeu-se a sala de aula como um espaço de encontros: de trocas afetivas, de humanização, de valorização das diferenças, de intercâmbio das culturas e da busca de conhecimento. Nesse espaço, as diversidades e as especificidades de cada grupo, de cada indivíduo, precisam ser trabalhadas para que não entrem em choque, mas se tornem ocasião para o diálogo e para o exercício de experiências criativas, pois o desenvolvimento do ser humano não está somente fundado em aspectos cognitivos. (COTINGUIBA, 2015, p. 111)

Por isso, e também por tantos outros argumentos que assumem a implicação do professor pesquisador e a complexidade de se promover educação linguística, é que consideramos que vale a pena debruçar o olhar investigativo sobre os processos formativos de nos constituirmos enquanto professores e professoras de português, bem como perspectivar enredados no diálogo com o Outro as possibilidades de rupturas com paradigmas homogeneizantes e uniformes de pesquisar a docência e do ensino de Língua Portuguesa.

4 Considerações finais

Como professora formadora de professores e professoras, como pesquisadora filiada ao campo da Linguística Aplicada, comprometo-me com os resultados dos estudos por mim orientados e com os sujeitos autores de suas pesquisas. Dessas pesquisas concluídas, é possível identificar duas direções para o exercício da docência em Língua Portuguesa: o enquadre discursivo para análise das práticas de ensino e o enfoque etnográfico da microcultura educacional para potencializar as interações verbais de exploração dos objetos de ensino.

As aulas de português precisam se deslocar da sua natureza prescritiva para atender as expectativas dos alunos. Esses estão a aguardar que o livro impresso, feito de papel e letras que

se conservam do mesmo tamanho e formas ao longo dos anos de uso escolar, possam conviver com os recursos digitais, que são maleáveis, moldáveis e integrantes dos protótipos didáticos.

Concluo este texto com essas provocações, revozeando os achados de algumas das pesquisas por mim orientadas no PROFLETRAS, mas consciente de que a força da tradição ainda nos imobiliza para qualificar o ensino, a formação docente. Contudo, emergem-se novas possibilidades éticas e estéticas de trabalho com a Língua Portuguesa, como patrimônio cultural e objeto de didatização da instituição escola, no afã de que o ensino de Língua Portuguesa seja tratado como ensino de cultura e identidades discursivas que impacta na constituição da autoria do sujeito aprendiz, no domínio das competências estruturais e discursivas do sistema, na modalização de modos e gestos de ensino e aprendizagem em um viés dialógico.

Trabalhar com uma visão mais contemporânea de educação, conscientizando-se de que a produção de conhecimento nos contextos de ensino é uma ação ideológica que envolve relações de poder instauradas nos processos de interação verbal, supõe avançar na formação de docentes de Língua Portuguesa, revisando a compreensão de língua hegemônica apresentada nos manuais didáticos e diretrizes de ensino, para que se concretize essa outra virada epistemológica para o ensino: a produção de sentidos extraída de suas práticas por meio de uma abordagem discursiva de construção e exploração dos objetos de ensino.

Referências

BAKHTIN, M. (VOLOCHÍNOV, V. N.). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 4. ed. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1988a.

BAKHTIN, M. O discurso no romance. In: BAKHTIN, M. Questões de literatura e de estética. A teoria do romance. Trad. Aurora Fornoni, José Pereira Jr et al. 4. ed. São Paulo: Unesp: Hucitec, 1998b.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador**. Introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial. 2008.

BRITTO, L. P. L. A sombra do caos. Ensino de língua x tradição gramatical. Mercado das Letras. Campinas, 1997.

COTINGUIBA, D. N. S. **Blog educativo: multimodalidade e miltiletramentos no ensino de Língua Portuguesa.** 169 f Dissertação (Mestrado em Letras) — Programa de Mestrado

Profissional em Letras, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2015.

COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. (Org.). Cenas de sala de aula. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

ERICKSON, F. Qualitative methods in research on teaaching. In: WITTROCK, M. C. (Ed.). **Handbook of research on teaching**. New York: MacMillan, 1986.

ERICKSON, F. Prefácio. In: COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. (Org.). Cenas de sala de aula. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

JORDÃO, C. M. Identidades e letramentos em discurso. In: SILVA, K. A.; ARAÙJO, J. (Org.). **Letramentos, discursos midiáticos e identidades: novas perspectivas**. Campinas: Pontes Editores, 2015.

KUMARAVADIVELU, B. TESOL methods: changing tracks, challenging trends. TESOL **Quarterly**, v. 40, n. 1, p. 59-81, 2006. DOI: https://doi.org/10.2307/40264511.

GERALDI, J. W. (Org.). O texto na sala de aula. Cascavel, Assoeste.1984.

GERALDI, J. W. Portos de Passagem. São Paulo, Martins Fontes. 1991.

SACHETO, L. M. S. F. Cartas Pessoais: Uma proposta didática de leitura e escrita com alunos do Ensino Fundamental. 126 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Mestrado Profissional em Letras, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2015.

SOARES, M. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, M. (Org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2002.

ROJO, R; MOURA, E. (Org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, R.; BATISTA, A. A. G. (Org.). Livro didático de Língua Portuguesa, leitura e cultura da escrita. Campinas: Mercado de Letras. 2003.

SIGNORINI, I. Apresentação. In: SIGNORINI, I. (Org.). **Significados da inovação no ensino de Língua Portuguesa e na formação de professores**. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

SILVA, N. T. **O protótipo didático como estratégia para o ensino de Língua Portuguesa**. 189 f. Dissertação (Mestrado em Letras) — Programa de Mestrado Profissional em Letras, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2015.

Artigo recebido em: 30.07.2016 Artigo aprovado em: 06.10.2016