



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA
MESTRADO EM LINGUÍSTICA

MIRELLE DA SILVA MONTEIRO ARAUJO

O USO DO GÊNERO CASO PARA O ENSINO NO ÂMBITO DO ESTÁGIO
SUPERVISIONADO EM LETRAS: DISCUSSÕES SOBRE A RELAÇÃO TEORIA E
PRÁTICA

JOÃO PESSOA - PB

2016

MIRELLE DA SILVA MONTEIRO ARAUJO

**O USO DO GÊNERO CASO PARA O ENSINO NO ÂMBITO DO ESTÁGIO
SUPERVISIONADO EM LETRAS: DISCUSSÕES SOBRE A RELAÇÃO TEORIA E
PRÁTICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Linguística.

Área de Concentração: Linguística e Práticas Sociais

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Socorro Cláudia Tavares de Sousa

JOÃO PESSOA - PB

2016

A663u Araujo, Mirelle da Silva Monteiro.
O uso do gênero caso para o ensino no âmbito do estágio supervisionado em Letras: discussões sobre a relação teoria e prática / Mirelle da Silva Monteiro Araujo.- João Pessoa, 2016. 167f.
Orientadora: Socorro Cláudia Tavares de Sousa
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCHL
1. Linguística. 2. Linguísticas e práticas sociais. 3. Teoria e prática. 4. Estágio supervisionado. 5. Caso para o ensino.

UFPB/BC

CDU: 801(043)

MIRELLE DA SILVA MONTEIRO ARAUJO

**O USO DO GÊNERO CASO PARA O ENSINO NO ÂMBITO DO ESTÁGIO
SUPERVISIONADO EM LETRAS: DISCUSSÕES SOBRE A RELAÇÃO TEORIA E
PRÁTICA**

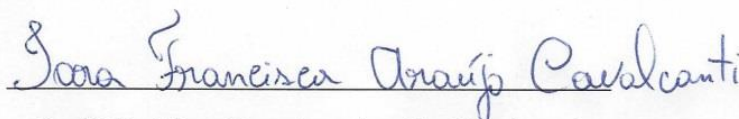
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Linguística.

Aprovada em: 31/03/2016

BANCA DE DEFESA:



Prof.^a Dr.^a Socorro Cláudia Tavares de Sousa
Universidade Federal da Paraíba/UFPB
Orientadora/Presidente da Banca



Prof.^a Dr.^a Iara Francisca Araújo Cavalcanti
Universidade Estadual da Paraíba/UEPB
Examinadora Externa

Prof.^a Dr.^a Josete Marinho de Lucena
Universidade Federal da Paraíba/UFPB
Examinadora Externa (Suplente)

Prof.^a Dr.^a Regina Celi Mendes Pereira da Silva
Universidade Federal da Paraíba/UFPB
Examinadora Interna (Suplente)

Prof.^a Dr.^a Carla Lynn Reichmann
Universidade Federal da Paraíba/UFPB
Examinadora Interna

Dedico este trabalho

A Deus criador e sustentador da vida.

Ao querido avô Elias Dionísio (*In memoriam*).

Ao meu amado esposo Jefferson Araujo Monteiro.

À minha família, em especial a querida mãe Maria da Guia.

A professora Socorro Cláudia, orientadora.

Aos alunos do Estágio Supervisionado I, sujeitos fundamentais para esta pesquisa.

AGRADECIMENTOS

A Deus por sua misericórdia e bondade;

Ao meu amado esposo Jefferson Araujo Monteiro pelo estímulo, compreensão, apoio e amor sempre;

A minha família, em especial a minha querida mãe Maria da Guia, por todo apoio;

Aos amigos por todo o incentivo;

À professora Dr.^a Socorro Cláudia, por todas as orientações e incentivo à pesquisa acadêmica; pelo exemplo de ética e profissionalismo;

Às professoras Betânia Medrado, Carla Reichmann e Iara Cavalcanti pelas contribuições nas bancas de avaliação deste trabalho;

À CAPES pela concessão de uma bolsa de mestrado que proporcionou a realização desta pesquisa;

Aos alunos do Estágio Supervisionado I, pela voluntariedade e participação nesta pesquisa;

Aos amigos adquiridos durante o Mestrado pelo companheiro nesta etapa;

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Linguística da UFPB por todos os conhecimentos compartilhados.

RESUMO

Esta dissertação está vinculada ao campo da Linguística Aplicada e tem como objetivo geral contribuir com o debate sobre a relação teoria e prática no âmbito da licenciatura em Letras (Língua Portuguesa) através da utilização do gênero textual *caso para o ensino*. E, de forma específica, identificar os discursos teóricos mobilizados pelos alunos na resolução de uma situação-problema abordada no *caso para o ensino* e analisar como os professores em formação inicial se projetam no papel de professor na solução de uma situação-problema. Para tanto, utilizamos as noções de Estágio Supervisionado provenientes de Pimenta (2005, 2006), Pimenta e Lima (2010), Sousa, Lucena e Segabinazi (2014), Tardif (2011), Ludke (2013) e Nóvoa (1992); a compreensão de saberes docentes de Tardif (2000, 2011); o aporte teórico sobre *caso para o ensino* de Roesch e Fernandes (2007), Gil (2004), Gomes (2006) e Fachin, Tanure e Duarte (2007) e também a noção de responsabilidade enunciativa de Adam (2008). A proposta de utilização do *caso para o ensino* nesta pesquisa o toma como gênero textual com base na teoria de Swales (2009) e nas regularidades para a caracterização do gênero de Paré e Smart (2003). Realizamos uma pesquisa de caráter intervencionista em contexto de Estágio Supervisionado I do curso de Licenciatura em Letras Língua Portuguesa da Universidade Federal da Paraíba. Aplicamos dois *casos para o ensino* em duas turmas de Estágio Supervisionado I, o que totalizou quarenta colaboradores. O *corpus* desta pesquisa se constituiu das respostas escritas concedidas pelos colaboradores às questões dos dois *casos para o ensino*. Defendemos a asserção de que os *casos para o ensino* possibilitam que os professores em formação inicial discutam aspectos reais do exercício da docência, evidenciando a relação teoria e prática na profissão docente. A análise das respostas concedidas por nossos colaboradores mostrou que o *caso para o ensino* possibilita que eles: a) Visualizem aspectos teóricos na prática do professor inserido em contexto de trabalho e em seu material didático; b) Relacionem a teoria com a formação do professor inserido na escola; c) Relacionem as teorias com os documentos oficiais; d) Projetem-se no lugar do docente e tomem decisões motivadas pela teoria; e) Pensem na aprendizagem do aluno a partir das concepções teóricas; e f) Defendam que as decisões de um docente, diante das problemáticas das práticas de ensino, nem sempre devem ser condizentes com suas perspectivas teóricas.

Palavras-chave: Teoria e Prática; Estágio Supervisionado; Caso para o ensino.

ABSTRACT

This master's thesis is linked to the field of Applied Linguistics and its general objective is to contribute to the debate on the relationship between theory and practice within the scope of the degree in Letters (Portuguese Language) by using the textual genre case for teaching. And, in particular, to identify the theoretical discourses mobilized by students in solving a problem situation approached in the case for teaching and analyze how teachers in initial training project themselves on teacher's role in the solution of a problem situation. For that, we used the Supervised Internship notions by Pimenta (2005, 2006); Pimenta and Lima (2010); Sousa, Lucena and Segabinazi (2014); Tardif (2011); Ludke (2013) and Nóvoa (1992); the understanding of teaching knowledge by Tardif (2000, 2011) and also the theoretical basis on case for teaching by Roesch and Fernandes (2007); Gil (2004); Gomes (2006) and Fachin, Tanure and Duarte (2007) and also the notion of enunciative responsibility of Adam (2008). The proposal for using the case for teaching in this research takes this genre based on Swales' theory (2009) and the regularities for the characterization of the genre by Paré and Smart (2003). We have conducted an interventionist research in the context of Supervised Internship I of the Bachelor of Arts course in Portuguese Language at Federal University of Paraíba. We have applied two cases for teaching in two groups of Supervised Internship I, which amounted to forty collaborators. The corpus of this research consisted of written responses provided by the groups to the questions of the two cases for teaching. We defend the assertion that the case for teaching enables teachers in initial training to discuss actual aspects of the teaching career, showing the relationship between theory and practice in it. The analysis of the answers provided by our collaborators showed that the case for teaching enables them to: a) Visualize theoretical aspects in the practice of teacher inserted in the workplace and in their teaching materials; b) Relate theory with teacher training inserted in school; c) Relate theories to official documents; d) Project themselves in the image of teachers and make decisions motivated by the theory; e) Think of a student learning from the theoretical conceptions and f) Defend that the decisions of a teacher, on the problems of teaching practice, should not always be consistent with their theoretical perspectives.

Keywords: Theory and Practice; Supervised Internship; Case for the teaching.

Feliz o homem que acha sabedoria e o homem que adquire conhecimento.

(Provérbios 3:13 – Bíblia Sagrada)

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Estrutura de um caso para o ensino	74
---	----

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO I - A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DISCUSSÕES SOBRE O ESTAGIO SUPERVISIONADO	18
1.1 O histórico do Estágio Supervisionado como componente curricular no Brasil: dilemas entre teoria e prática	18
1.2 Teoria e prática no exercício docente: os professores enquanto sujeitos de saberes.....	31
CAPÍTULO II - O GÊNERO TEXTUAL CASOS PARA ENSINO: ORIGEM, ESTRUTURA E A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA	44
2.1 História dos casos para ensino: surgimento, consolidação, expansão e implantação no Brasil.....	46
2.1.1 Casos para ensino: surgimento e expansão.....	46
2.1.2 A implantação do método de casos para ensino nas instituições brasileiras	49
2.2 Definição e função de um caso para ensino	53
2.3 Caso para ensino como um gênero textual	55
2.3.1 O gênero textual na perspectiva de Swales	55
2.3.2 Análise de gêneros textuais nas acepções de Paré e Smart	63
2.3.3 Análise das regularidades textuais dos casos para ensino	64
2.3.4 Análise das Regularidades nos papéis sociais, regularidade dos processos composicionais e regularidades nos processos de leitura.....	75
CAPÍTULO III - PRODUÇÃO E APLICAÇÃO DOS PRIMEIROS CASOS PARA ENSINO NA ÁREA DE LETRAS: CONTEXTO E METODOLOGIA DA PESQUISA	79
3.1. Primeiros casos para ensino de Licenciatura em Letras	79
3.2 Contexto de pesquisa	84

3.3 Metodologia de pesquisa	88
3.4 Aporte teórico para análise: Responsabilidade Enunciativa dos Enunciados	91
CAPÍTULO IV - CASOS PARA ENSINO NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO I: TEORIA E PRÁTICA RETROALIMENTÁVEIS.....	94
4.1 O professor em formação visualiza aspectos teóricos na prática profissional do professor inserido em contexto de trabalho.....	94
4.2 O professor em formação inicial consegue relacionar a teoria com a formação do professor inserido na escola.....	101
4.3 O professor em formação inicial relaciona as teorias aos documentos oficiais	106
4.4 O professor em formação inicial se projeta no lugar do docente e toma decisões motivadas pela teoria	110
4.5 O professor em formação inicial pensa na aprendizagem do aluno a partir das concepções teóricas.....	114
4.6 O professor em formação inicial pensa na aprendizagem do aluno a partir das concepções teóricas.....	118
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	123
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	128
ANEXOS	134
ANEXO 1- CASO PARA O ENSINO 1	135
ANEXO 2 – CASO PARA O ENSINO 2	155
ANEXO 3 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	165

INTRODUÇÃO

Teoria e prática são aspectos indissociáveis no exercício profissional (LUDKE, 2013; PIMENTA, 2006; PIMENTA; LIMA, 2010; TARDIF, 2011, TREVISAN, 2011; SOUSA; LUCENA; SEGABINAZI, 2014; SEGABINAZI, 2011; ROESCH; FERNANDES, 2007; VALSECHI; KLEIMAN, 2014). Todo agir em contexto de trabalho é norteado por saberes e dentre esses saberes temos os teóricos, logo é inegável o fato de que a teoria pode afetar a prática. Mas não apenas isto, pois na prática os professores se apropriam da teoria e a reconfiguram, bem como as teorias são frutos de reflexões sobre o agir, sobre a prática, logo teoria e prática se retroalimentam em contexto de exercício dos mais diversos ofícios.

Não é diferente na formação de professores, pois teoria e prática encontram-se presentes nas ações e decisões dos docentes. Logo, os professores em formação inicial deveriam, desde a graduação, aprender a refletir sobre as relações que se estabelecem entre o teórico e o prático. Porém, a partir de nossa experiência durante o processo de formação no curso de Letras (Língua Portuguesa), podemos afirmar que o dizer que circula entre os professores em formação inicial é outro. Graduandos do curso de Letras afirmam que “isso só funciona na teoria, na prática é outra coisa” ou “essa disciplina é muito teórica não tem aplicação na prática”, enquanto os professores formadores costumam insistir em dizer que “teoria e prática são indissociáveis”. É fato que teoria e prática são indissociáveis, porém os discursos dos professores em formação inicial do curso de Letras revelam que a universidade tem deixado lacunas na compreensão que esses profissionais têm sobre os aspectos práticos/teóricos de sua profissão. Para Pimenta e Lima (2010, p.33), o curso de formação inicial “nem fundamenta teoricamente a atuação do futuro profissional nem toma a prática como referência para a fundamentação teórica. Ou seja, carece de teoria e de prática.”. As autoras afirmam que isso ocorre porque os currículos são constituídos de um aglomerado de disciplinas isoladas, que não formam nexos com a prática e nem entre si, podendo serem chamados de saberes disciplinares ao invés de teorias.

As disciplinas estariam, então, sendo tratadas como desvinculadas do agir docente. O distanciamento entre o campo de atuação e as teorias vistas durante a formação profissional podem levar os profissionais (nesta pesquisa os graduandos da licenciatura em Letras/Português da UFPB) a não compreenderem o significado e impacto social do exercício da docência. Como afirma Nóvoa (1992), educar exige a compreensão de princípios, inclusão social e diversidade cultural. Esse distanciamento entre teoria e prática se revela na estrutura

curricular com a divisão entre componentes curriculares teóricos e práticos, ficando a prática a cargo dos Estágios Supervisionados. Acreditamos que o Estágio Supervisionado não é somente o momento da prática e, sim, um momento teórico-prático. Mas, para que realmente sejam contemplados os dois aspectos de forma investigativa, é necessário que o professor formador oriente os professores em formação inicial a refletirem sobre o trabalho docente, considerando-o a partir de uma compreensão prático-teórica e tomando-o, desde à formação inicial, como um sujeito de saberes que, por sua vez, mobiliza estes saberes em prol da atividade docente e não um aplicacionista de teorias.

Esse dilema entre teoria e prática não é algo recente. Desde 1930 na Faculdade de Educação, Ciências e Letras, o curso de formação de professores era dividido em três anos de estudos teóricos e um ano de prática. Nesta mesma época, nas Escolas Normais, a formação exigia a experiência prática, porém não havia uma unificação em âmbito nacional do que era a prática e qual sua relação com a teoria. Várias leis foram criadas até os dias atuais com a finalidade de regulamentar o estágio supervisionado¹, que em alguns momentos foi tomado como sinônimo de prática. Assim, o estágio supervisionado, segundo Pimenta e Lima (2010), passou por diferentes fases como: a aplicacionista que se fundamentava na imitação de modelos; a tecnicista que se fundamentava no desenvolvimento de técnicas; a burocrática que se fundamentava no preenchimento de fichas e era cumprido apenas para a obtenção do diploma; e, em uma perspectiva atual, que se fundamenta na busca pela aproximação entre teoria e prática na formação inicial. Apesar de os documentos oficiais já apontarem para a necessidade de teoria e prática andarem juntas no processo de formação docente, ainda faltam propostas de como isso deve acontecer e este continua a ser um antigo dilema alvo de muitas discussões. Cientes dessa problemática, o presente trabalho tem a finalidade de apresentar uma contribuição para a discussão da relação teoria e prática na formação de professores de Letras, a partir da utilização dos *casos para o ensino*. Nesta pesquisa compreendemos a prática como o agir docente inserido em contexto real de trabalho, considerando todos os saberes e circunstâncias que motivam esse agir.

Vale ressaltar que estudos sobre a relação teoria e prática não são uma preocupação apenas das licenciaturas, mas estão presentes também em outros cursos de formação de nível superior (MENEZES, 2009; ROESCH; FERNANDES, 2007), dentre eles, os cursos de

¹ Algumas leis são, por exemplo: a lei 6.497 de 1977 – primeira lei que regulamentou o estágio curricular; a Lei de Diretrizes e Bases da educação 9.394 de 1996 que exige um mínimo de 300 horas de estágio; a lei 11.788 de 2008 – regulamenta o estágio atualmente.

Administração, Medicina e Direito. Nesses cursos, tem sido proposta uma solução que consiste na utilização do gênero textual/metodologia/método² denominado de *caso para o ensino*. Esse gênero textual foi criado na Escola de Direito da Universidade de Harvard nos Estados Unidos, inspirado no sistema de precedentes de jurisprudência do direito americano, posteriormente foi adotado por outros cursos de formação, como a Escola de Administração de Harvard, e também passou a ser utilizado por outras instituições nos Estados Unidos. Seu objetivo em auxiliar os formandos a relacionar teoria e prática foi positivo de modo que ele foi incorporado nos cursos de outras universidades, inclusive de instituições brasileiras.

O *caso para o ensino* é “uma descrição de uma situação real do mundo dos negócios, experimentado por uma determinada organização ou pessoa, em um certo momento, envolvendo um problema, uma decisão, um desafio ou uma oportunidade a ser considerada” (GOMES, 2006, p. 18). O *caso para o ensino* apresenta diversos benefícios para o processo de formação, pois ele propicia aos alunos compreenderem os dilemas do seu futuro universo de trabalho, permitindo-lhes, desde a formação inicial, relacionarem a teoria e prática visualizada através dos *casos*. Essa relação entre o teórico e prático nos *casos* proporciona o desenvolvimento de habilidades, tais como: a) Analisar a prática de seu futuro ambiente de trabalho; b) Tomar decisões com base na averiguação de diversos fatores; c) Desenvolver a capacidade de enfrentar e solucionar conflitos; d) Aprender a comunicar suas opiniões e ouvir opiniões contrárias; e) Desenvolver a criatividade e ampliar o olhar sobre os diversos fatores que devem ser considerados antes de decidir algo em um ambiente profissional (ROESCH; FERNANDES, 2007). Diante de tantos benefícios para a formação e do sucesso que os casos têm alcançado em diferentes países e cursos, propomos a expansão de sua utilização para o curso de formação de professores de Língua Portuguesa (Licenciatura em Letras) e defenderemos, nesta pesquisa, que são positivos os resultados alcançados (manteremos nosso foco na relação teoria e prática) com a sua aplicação em turmas de Estágio Supervisionado I da Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

Os *casos para o ensino* têm se tornado um gênero textual recorrente nos cursos de Administração no Brasil. Eles são utilizados com o intuito de levar os alunos a compreender a complexidade dos problemas na gestão das organizações. O *caso para o ensino* “proporciona ao aluno muito mais do que a memorização ou compreensão dos fatos administrativos, mas

² O *caso para o ensino* é conhecido como uma metodologia ou método nos cursos de Administração, Medicina e Direito, porém a presente pesquisa suplanta essa ideia. Através de uma abordagem da Linguística Textual, mostraremos que ele se configura como um gênero textual do domínio acadêmico.

permite que este se coloque no papel de administrador numa autêntica situação de gestão” (GIL, 2004, p.8). Ele tem se mostrado tão eficiente em proporcionar a discussão entre a relação teoria e prática que algumas universidades brasileiras mantêm laboratórios e bibliotecas de casos para ensino (Escola de Administração de Empresas de São Paulo (EAESP), Instituto de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração da Universidade Federal do Rio de Janeiro (COOPPEAD), Fundação Dom Cabral (Minas Gerais), Universidade de São Paulo (USP), Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e Pontifícia Universidade Católica do Paraná). Ele também tem alcançado lugar de publicação em revistas e espaço de discussão em disciplinas da pós-graduação em Administração no Brasil. Além das áreas de Administração, Medicina e Direito nas quais a utilização de *casos para o ensino* é muito difundida, a área de Educação, mais especificamente na formação de pedagogos, tem iniciado o trabalho com *casos* no Brasil (NONO; MIZUKAMI, 2005).

Tanto a elaboração como a aplicação do *caso para o ensino* exigem um planejamento prévio detalhado. O ensino a partir da utilização dos *casos* é recomendado em disciplinas nas quais se deseja levar os alunos a desenvolver uma reflexão sobre os aspectos teóricos e práticos de sua profissão. O professor que deseja utilizar o *caso para o ensino* em sua aula deve estar atento ao tempo suficiente para sua aplicação e disposto a desempenhar o papel de líder da discussão. Ele não deve deixar os alunos resolverem o *caso* solitariamente nem, tampouco, inibir suas respostas.

Desenvolver habilidades para resolver problemas da prática docente e principalmente refletir sobre os dilemas profissionais de forma crítica se apropriando das teorias acadêmicas para que essas dialoguem com as ações docentes é sem dúvida uma necessidade dos estágios supervisionados dos cursos de Letras. Acreditamos que assim como os *casos para ensino* tem auxiliado no desenvolvimento dessas habilidades em outras áreas, eles possam auxiliar os professores de Língua Portuguesa em formação inicial. O momento do estágio supervisionado do curso de formação de professores deve ser um espaço que possibilite a compreensão da complexidade das práticas e das ações docentes, que prepare profissionais que aliem suas ações a um conhecimento teórico adequado a uma dada situação. Inserido neste contexto, o *caso para o ensino* vai funcionar como gênero textual que pode auxiliar os profissionais a refletirem sobre o cotidiano de suas profissões e pensarem como resolver problemas utilizando as teorias aprendidas durante sua formação acadêmica.

Desde os anos 90 têm surgido vários movimentos em busca da valorização da formação inicial e continuada de professores e é possível verificarmos a influência desses movimentos nas pesquisas em Linguística Aplicada (doravante LA). A discussão sobre teoria e prática, principalmente no âmbito do estágio supervisionado, foi durante muito tempo objeto de pesquisas da área de educação, mais recentemente, o estágio supervisionado passou a ser objeto de investigação da LA (SILVA; DINIZ, 2014; MELO; GONÇALVES, 2014; REICHMANN, 2014, 2015; BRITO, 2014; BUENO, 2007; CAVALCANTI, 2011, PEREZ, 2013, VALSECHI; KLEIMAN, 2014). Segundo Moita Lopes (2006, p. 101), a LA contemporânea deve explorar a relação entre teoria e prática. Ele afirma que

Em uma LA que quer falar à vida contemporânea é essencial, não a teorização elegantemente abstrata que ignora a prática, mas uma teorização em que teoria e prática sejam conjuntamente consideradas em uma formulação do conhecimento na qual a teorização pode ser muito mais um trabalho de *bricolage*, tendo em vista a multiplicidade dos contextos sociais e daqueles que os vivem

As pesquisas em LA na década de 90 tiveram como foco a resolução de problemas em que a linguagem tem um papel primordial. (KLEIMAN, 2013). Atualmente, Moita Lopes (2009, p.19) afirma que a LA está abandonando um caráter solucionista, e se propondo a “criar inteligibilidade sobre problemas sociais em que a linguagem tem papel central”. A presente pesquisa está situada no campo da LA, pois toma a linguagem como objeto central de investigação, à medida que analisa os discursos produzidos por professores em formação inicial. E, tem um compromisso social com a formação docente, uma vez que se propõe a discutir a relação teoria e prática, apresentando uma alternativa que possibilite um debate sobre a convergência destas desde a formação inicial.

Destacamos ainda que são marcas de uma pesquisa em LA a interdisciplinaridade e a ética na pesquisa. Moita Lopes (2006) afirma que um linguista aplicado deve situar-se nas fronteiras nas quais diferentes áreas de investigação se encontram. Para o autor, é necessário que o pesquisador procure compreender a questão de pesquisa na perspectiva de várias áreas de conhecimento, com a finalidade de integrá-las. Neste sentido, esta pesquisa situa-se em uma interface Linguística Aplicada/Linguística Textual. Para discutirmos a relação teoria e prática na formação docente, mobilizamos teorias da área de educação, que já realiza pesquisas sobre essa temática há muito tempo e, portanto, fornece um significativo aporte teórico. Recorremos a conhecimentos das áreas de Administração, Direito e Medicina em que encontramos a valorosa proposta de aplicação de *caso para o ensino* como uma possibilidade de discutir teoria e prática na formação. Utilizamos também as teorias da Linguística Textual

para compreendermos os *casos para o ensino* enquanto gênero textual e também analisarmos a responsabilidade enunciativa em nosso *corpus*. Discutimos o velho dilema da teoria e prática a partir de várias áreas o que nos permitiu uma visão mais ampla sobre o objeto de estudo.

Para utilizarmos o *caso para o ensino* nos cursos de licenciatura em Letras, o abordamos a partir da perspectiva da Linguística Textual, defendendo a asserção de que estes se constituem em uma ação retórica recorrente que se realiza na comunidade acadêmica e profissional, suplantando a ideia de que se constituem em uma mera estratégia ou método de ensino como proposto em outras áreas do conhecimento. Considerando-o como um gênero textual, descreveremos suas características formais e funcionais, especificamente a partir da perspectiva da abordagem sócio retórica de Swales (1990, 2004) e da utilização da metodologia de Paré e Smart (2003) na identificação das regularidades do gênero, seja no que se refere às características textuais, aos papéis sociais, aos processos de produção e às práticas de leitura.

Nossa pesquisa visa investigar a seguinte problemática: *os casos para o ensino*³ *podem auxiliar os professores em formação inicial a relacionarem de forma mais consistente teoria e prática?* Objetivamos de forma geral contribuir para uma reflexão sobre a relação teoria e prática no estágio supervisionado em Letras a partir da utilização do *caso para o ensino*. E, de forma mais específica: 1- Investigar os discursos teóricos mobilizados pelos alunos na análise e resolução de uma situação-problema e 2- Analisar como os estagiários se projetam no papel de professor na resolução de uma situação-problema.

Ao utilizarmos os *casos para o ensino* estaremos contribuindo para a necessária discussão sobre a relação do teórico/prático, pois esse gênero textual pode possibilitar o conhecimento de dilemas reais da docência, em instituições públicas e privadas; estimular os estagiários a se projetarem como protagonistas ativos diante dos problemas de sua profissão; e levar os professores em formação inicial a compreenderem melhor as dimensões e os saberes que incidem sobre o trabalho do professor.

Nossa pesquisa insere-se em um paradigma interpretativista, pois visa aprofundar o conhecimento sobre um determinado aspecto (teoria e prática) levando em consideração um grupo social (professores em formação inicial). Neste trabalho, os dados foram coletados em

³ Os *casos para o ensino* que utilizaremos nessa pesquisa foram elaborados por estudantes do Mestrado Profissional em Linguística e Ensino da UFPB a partir das diretrizes de construção de casos do curso de Administração. Os *casos* abordam problemáticas do cotidiano do docente em contexto de escolas públicas e privadas.

ambiente natural de formação de professores e são predominantemente descritivos, é foco de nossa atenção o significado que os formandos atribuem à docência.

A metodologia que adotamos é a pesquisa intervencionista, utilizamos os *casos para o ensino* no curso de graduação em Letras através de uma intervenção na disciplina de Estágio Supervisionado I. Para a aplicação dos *casos para o ensino* selecionamos dois exemplares que foram produzidos pelos estudantes do Mestrado Profissional em Linguística e Ensino (da UFPB); em seguida, os adaptamos, e os aplicamos em duas turmas de Estágio Supervisionado I do curso de Licenciatura em Letras/Língua Portuguesa da UFPB.

Desta forma estaremos analisando os saberes teóricos e práticos mobilizados pelos colaboradores ao solucionarem os *casos para o ensino*. Focaremos no confronto entre teoria e prática que exige que os professores em formação inicial se posicionem no lugar de um profissional e tome decisões utilizando seus saberes, para tanto utilizamos o aporte teórico de Tardif (2011) e Adam (2008). Temos como *corpus* de análise, as respostas escritas concedidas pelos estudantes do Estágio Supervisionado I através das questões que elaboramos em cada *caso* estudado.

A presente dissertação divide-se em quatro capítulos afora esta introdução e as considerações finais. No primeiro capítulo, realizamos uma descrição histórica de como a relação teoria e prática é conflituosa desde a formação de professores dos anos de 1930 até os dias atuais, mostrando o tratamento dicotômico da teoria e da prática na formação de professores e a necessidade de procurar alternativas para modificar este antigo dilema e, por fim, apresentamos a concepção de teoria e prática, adotada neste trabalho, com base em Tardif (2011), considerando os professores como sujeito de saberes. No segundo capítulo, relatamos a história de criação e expansão dos *casos para o ensino*, em seguida descrevemos o *caso para o ensino* como um gênero textual, caracterizando-o formal e funcionalmente, bem como destacamos os benefícios para a formação de profissionais. No terceiro capítulo, descrevemos a produção dos primeiros *casos para o ensino* de Letras, o contexto de pesquisa, a metodologia desta pesquisa e o aporte teórico utilizado na análise. No quarto e último capítulo, expomos a análise das questões dos *casos para o ensino* resolvidos por nossos colaboradores e mostramos como esse gênero pode apresentar efeitos positivos no processo de formação de professores de Língua Portuguesa.

CAPÍTULO I

A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DISCUSSÕES SOBRE O ESTÁGIO SUPERVISIONADO

O presente capítulo tem por finalidade apresentar uma discussão entre a relação teoria e prática no âmbito do estágio supervisionado. Teoria e prática é um dos temas mais relevantes e discutidos, no momento atual, na formação de professores de diversas licenciaturas (PIMENTA; LIMA, 2010; TREVISAN, 2011; TARDIF, 2011; SOUSA; LUCENA; SEGABINAZI, 2014; SEGABINAZI, 2011; SANTOS, 2014; MORIEL; CYRINO, 2009; LUDKE, 2013), como também é uma preocupação de outros cursos de graduação (MENEZES, 2009; FACHIN; TANURE; DUARTE, 2007). Inicialmente, apresentamos um panorama do estágio supervisionado enquanto componente curricular com sua legislação no período que se estende dos anos de 1930 até os dias atuais. Ao longo deste panorama, mostramos como a relação entre teoria e prática se mostra conflituosa no ambiente de formação. Por fim, expomos a perspectiva que assumimos de teoria e prática tomando o professor como sujeito de saberes.

1.1 O histórico do Estágio Supervisionado como componente curricular no Brasil: dilemas entre teoria e prática

O Estágio Curricular Supervisionado compreende disciplinas que compõem o currículo de cursos de formação de profissionais e constitui uma parte do processo de formação do graduando, devendo estabelecer uma interlocução entre a academia e a realidade profissional. Portanto, deve ser um momento no qual teoria e prática mostram-se retroalimentáveis. Porém é necessário considerarmos também a existência do estágio profissional (PIMENTA, 2006) que ocorre tanto em alguns cursos de formação de nível superior, como também em cursos técnicos, profissionalizantes, com alunos que estão cursando o ensino médio, a educação especial, nos anos finais do ensino fundamental e com alunos da Educação de Jovens e Adultos, conforme a Lei Nº 11.788 de setembro de 2008⁴. A

⁴ Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11788.html >. Acesso em: 08 mar, 2015.

finalidade desse estágio é “a preparação para o trabalho produtivo de educandos” e também a inserção dos estudantes no mercado de trabalho.

No presente trabalho não iremos discutir o estágio profissional, pois nosso foco é no Estágio Curricular Supervisionado que compõe os currículos dos cursos de formação de professores, no formato de disciplinas e sob a supervisão de um professor orientador, também regulamentado pela Lei Nº 11.788 de 2008 que afirma que o estágio faz parte do projeto político pedagógico (doravante PPP) do curso de formação do educando. Assim, a distribuição do Estágio Supervisionado Curricular pode variar entre as instituições de ensino superior. Considerando que nossa pesquisa se situa na área da Linguística Aplicada, com foco na formação de docentes, investigaremos o Estágio Curricular, pois, conforme Pimenta (2006, p.21),

o exercício profissional de professores no Brasil, desde suas origens, requer o cumprimento apenas do estágio curricular. Talvez por isso tenha se criado a expectativa de que o estágio deve possibilitar a aquisição da prática profissional, especialmente a de dar aulas.

Por Estágio Curricular entende-se as atividades que os graduandos devem exercer em alguns componentes curriculares, denominados Estágio Supervisionado, durante o curso de formação, no futuro ambiente de trabalho (para os colaboradores desta pesquisa o Ensino Fundamental II – 6º ao 9º ano- e o Ensino Médio). O PPP do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas do curso de Letras da Universidade Federal da Paraíba (local onde realizamos nossa pesquisa), em vigor desde 2006, afirma que o profissional licenciado em Letras pode exercer as seguintes funções no mercado de trabalho: a) magistério do Ensino Fundamental e Médio, cursos livres, aulas particulares e de reforço, magistério superior (como auxiliar de ensino), ensino instrumental; b) redação, produção e/ou revisão de textos, copidesque, editoração; c) terminologia; d) tradução; e) pesquisa e f) turismo. Porém, o foco de formação do curso, que está refletido no estágio supervisionado, é a formação de professores.

O Estágio Curricular no Brasil teve “início” a partir de 1972, quando o então Ministro Jarbas Passarinho, em ocasião do I Encontro Nacional de Professores de Didática, apresentou com exaltação a legislação que tornava obrigatório o estágio para estudantes. O Estágio Curricular foi integralizado nos currículos dos cursos de formação através da portaria nº 1.002, de 29 de setembro de 1972 do Departamento Nacional de Mão de Obra do Ministério do Trabalho. Porém, só em 1977 foi criada uma lei federal para dispor sobre o estágio, a Lei

nº 6.497, sancionada em 07 de setembro de 1977. Essa lei dispõe sobre o estágio de estudantes de ensino superior, profissionalizantes e segundo grau (SANTOS; VICENTINE; STEIDE, 2009).

As primeiras escolas brasileiras para formação de professores foram criadas, em São Paulo, a partir do século XIX, inspiradas em sistemas educacionais mais consolidados de países como a França, por exemplo. Mesmo não havendo uma regulamentação anterior sobre o Estágio Curricular, ele já era praticado. Temos registro que desde 1930 nos cursos de formação de professores para as séries iniciais denominados de Escolas Normais e na Faculdade de Educação, Ciências e Letras (criada em 1930), locais onde visava-se formar para o magistério, dava-se ênfase à prática de ensino, procurando uma formação que articulasse os conteúdos que deveriam ser aprendidos pelos alunos com um embasamento de cunho pedagógico e didático (LUDKE, 2013).

Na Faculdade de Educação, Ciências e Letras, o curso de formação era dividido em três anos de conteúdo teórico e um ano de formação prática, organização que durou por muitos anos, criando uma dicotomia entre teoria e prática e enfatizando uma prática aplicacionista (LUDKE, 2013). Embora esse sistema já tenha sido modificado pelas novas resoluções sobre o Estágio Curricular que regulamenta que “A prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso” (Resolução CNE/CP nº1, de 18 de fevereiro de 2002)⁵, é possível ainda (mesmo que não na estrutura três + um), encontrarmos essa perspectiva de formação organizada em dois polos separados. Nessa perspectiva, observamos as teorias/disciplinas e a prática/estágio. Isto pode induzir os professores em formação a caírem no aplicacionismo de conteúdos sem análise da realidade profissional docente; a imitarem modelos de ensino que eles trazem da sua vivência enquanto alunos por insegurança de se apropriarem e refletirem sobre conteúdos vistos em sua formação; ou ainda, a realizarem uma crítica vazia na qual se afirma que teoria e prática não comungam e a análise dos problemas escolares não passa de constatações dos dilemas ali existentes sem propostas de solução (PIMENTA; LIMA, 2010)

Nos cursos Normais, que formavam para o magistério, o estágio recebeu diferentes nomes como nos mostra Pimenta (2006) ao exibir um panorama de como o estágio estava

⁵ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12979>. Acesso em 10 mar. 2015.

colocado e denominado no ensino das Escolas Normais dos anos 30 até os anos 90. As Escolas Normais criadas no Brasil, em 1833, eram organizadas por uma legislação nacional única, denominadas Leis Orgânicas do Ensino, e a partir de 1971, tais escolas passaram a ser chamadas de Habilitação ao Magistério. Nos cursos Normais, era solicitado que os alunos realizassem junto à sua formação o exercício da prática de ensino. A autora compreende essa prática como sendo o estágio supervisionado curricular. Nos diferentes Estados do Brasil, a prática de ensino como estágio recebia diferentes nomes e configurações.

Dentre as diversas nomeações da prática de ensino, temos, no Amazonas, a disciplina que cuidava da prática denominada Metodologia Geral e Especial; em Minas Gerais, havia uma disciplina chamada Didática na qual os alunos deveriam preparar aulas modelo e lições práticas no último ano escolar. Já no Rio Grande do Sul, havia as disciplinas Didática e Prática da Educação Primária; no Paraná, Metodologia e Prática de Ensino e, no Rio de Janeiro, Prática de Ensino. Na Bahia, havia Didática, Metodologia Geral e Metodologia Especial. Nesta última, os alunos deveriam apresentar a prática dos métodos e processos ensinados pelo professor que ministrava a disciplina e reger classes durante duas semanas. Em Sergipe, Metodologia e Prática de Ensino, a prática de ensino era realizada na escola primária modelo. Em Alagoas, havia Didática e Metodologia Geral. Em Pernambuco, as disciplinas Metodologia Geral, Metodologia Especial e Didática da Educação Física e a prática de ensino era feita na Escola de Aplicação. No Rio Grande do Norte, existia a obrigatoriedade de prática de ensino através das disciplinas Metodologia Geral e Metodologia Especial. No Piauí, a formação era de cinco anos, sendo três preparatórios/teóricos e dois profissionais em que se exigia a preparação de planos de aula e a prática profissional sob a forma de regência. Em São Paulo, bem como em outros Estados, havia a disciplina Prática de Ensino que visava proporcionar o contato com a prática profissional. A Paraíba era um desses Estados que tinha no currículo de suas escolas normais a disciplina Prática de Ensino. Tal prática era realizada no último ano do curso normal, neste ano o estudante exercia a função de professor adjunto por um período de um ano em uma escola primária, para então realizar o exame de prática pedagógica e ter expedido seu diploma de normalista. Em 1928, também foi inserida no currículo desse Estado a disciplina de Didática. Em Estados que não tinham uma disciplina

específica para a prática, existiam nos documentos⁶ reguladores da escola a recomendação da prática de ensino (KULESZA, 2006; PIMENTA, 2006).

Fica clara a presença explícita (por meio de disciplinas) ou implícita em alguns casos (por recomendação ou orientação) da necessidade de algum tipo de prática na formação de professores, bem como também é possível apontarmos que a terminologia utilizada para designar as disciplinas que remetem à prática é diversificada. Parece-nos que a prática se mostra imprescindível na formação dos docentes desde as primeiras instituições formadoras que se criou no Brasil, porém existe certa indefinição do que é essa prática e qual sua relação com as “disciplinas teóricas”. Essa imprecisão se revela na nomenclatura utilizada para se referir à prática que muitas vezes é tomada como sinônimo de estágio.

Na década de 40, foi criada a Lei Orgânica do Ensino Normal, (de 02 de janeiro de 1946), que estabeleceu que “nas aulas de Metodologia deverá ser feita [...] exercícios de observação e de participação real do trabalho docente, de tal modo que nela se integrem os conhecimentos teóricos e técnicos de todo o curso” e que “todos os estabelecimentos de ensino normal manterão escolas primárias anexas para demonstração e prática de ensino” (PIMENTA, 2006, p.27). A lei também determinou um currículo único para toda a federação, porém afirma, ao mesmo tempo, que cada Estado poderia acrescentar disciplinas em seus currículos, tais como: Didática, Prática de Ensino e Metodologia do Ensino Primário. É possível observar que a lei orgânica considerou relevante a prática na formação de professores ao pontuar a necessidade de integrar os conhecimentos “teóricos e técnicos” na formação. Ela estabelece como alternativa para o “problema” da prática⁷ nas Escolas Normais a manutenção de escolas anexas para o exercício dessa prática de ensino. Por outro lado, embora a prática/estágio seja considerado necessário como elemento formador, o modo como ele seria realizado ainda não se encontrava bem definido. A imprecisão quanto às disciplinas que abordam a prática continuou, pois mesmo havendo a exigência da disciplina de Metodologia no currículo obrigatório ficou a cargo das escolas decidirem se acrescentariam, ou não, outras disciplinas que discutissem essa prática.

Em 1961, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional acrescentou a possibilidade das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras do Instituto de Educação formar

⁶ Decreto Nº 874 de 21 de Dezembro de 1917 – Artigo 7º - “O ensino de cada matéria será sempre feito segundo método e gradação semelhantes aos do ensino primário, tendo caráter intuitivo, prático e dedutivo e sendo auxiliado, quando possível, por meios práticos e experimentais” (KULESZA, 2006).

⁷ Acreditamos que, prática, na lei é tomada como sinônimo de estágio.

professores para as Escolas Normais, porém não modificou a Lei Orgânica; pelo contrário, reafirmou-a quanto à exigência da Prática de Ensino como componente mínimo obrigatório nos cursos de formação de professores. Ainda na década de 60, mais especificamente em 1962, o parecer CFE 292/62 de 14 de novembro estabeleceu que os estágios deveriam ocorrer em escolas da rede de ensino sob a supervisão de um professor.

Até o fim da década de 60 é possível verificarmos a existência de uma preocupação com a prática do professor em formação. O Estado brasileiro entre as décadas de 30 a 60 investiu na criação de escolas impulsionado pelo crescimento econômico do país, e além da criação de escolas, ele procurou regulamentar a formação de professores com a criação de leis. Seguiremos compreendendo o momento histórico que motivou a criação das Escolas Normais e a ampliação da formação para a docência em nosso país e através da descrição do momento histórico/social, perceberemos que o conceito de prática presente nos cursos de formação era de prática como imitação de modelos teóricos existentes. Assim, a prática docente poderia ser conhecida através da observação de bons modelos e de sua reprodução, pois não se fazia diferenciação entre os contextos escolares e os problemas situados na área do ensino (PIMENTA, 2006).

No período até então exposto ocorreram diversas mudanças econômicas no Brasil, o que impulsionou o Estado brasileiro a criar leis com a finalidade de organizar o ensino. Um fator que gerou modificações na educação brasileira foi a mudança de uma sociedade do modelo agrário-rural para uma sociedade com urbanização e industrialização. O crescimento industrial do país gerou a necessidade de alfabetização dos operários e a formação de núcleos urbanos reclamou uma escolaridade mínima da população que buscava competir no mercado de trabalho (BUENO, 2007). A resposta do governo brasileiro foi a criação de várias escolas e o investimento na formação de muitos professores, a constituição de 1946 vinculou os recursos advindos dos impostos à educação. Porém, a quantidade de professores formados ainda não foi suficiente, o que levou o Estado a contratar “professores” leigos. Outra característica marcante da formação de professores pelas Escolas Normais é que grande maioria dos formandos era de mulheres que nem sempre estavam interessadas em seguir a carreira do magistério, mas em aprender a educar crianças fazendo do curso de formação uma extensão do papel de esposa e mãe (NÓVOA, 1992; PIMENTA, 2006)

Pimenta (2006) e Nóvoa (1992) apontam que a profissão de professor primário era considerada, na verdade, como uma ocupação exercida por mulheres⁸, e carregava duas características marcantes: primeiro de ser uma extensão do lar, do papel de mãe e segundo, a profissão docente carregava uma dimensão missionária, baseada no modelo dos padres docentes, de modo que os professores mantiveram parcialmente as motivações religiosas do ofício de educar. Dessa forma, o exercício do magistério não era considerado uma profissão, embora já existisse o requisito característico de uma profissão tal como a exigência de certificação legal para o exercício profissional (PIMENTA, 2006), requisito este que, muitas vezes, foi desconsiderado graças à demanda de abertura de muitas escolas e à insuficiência de professores certificados para ocuparem os cargos⁹. Por isso, eles foram sendo ocupados por pessoas que não tinham a devida formação para exercer a profissão docente.

Acreditamos que o fato de termos no exercício da profissão docente em nosso país, nesse período, essa configuração, de certa forma desabilitou os docentes de falarem sobre sua profissão. Pimenta (2006) aponta que a docência não era considerada uma profissão, mas uma ocupação exercida (na escola primária) por mulheres e, muitas vezes, por leigos. Uma vez que os professores não tinham autoridade para falar e teorizar sobre seu próprio trabalho, as escolas formadoras ensinavam aos futuros professores a prática com base em modelos considerados consagrados que deveriam ser seguidos.

As instituições formadoras de professores tinham em mente um trabalho docente sistemático e idealizado. Pimenta (2006, p.35) afirma que

A escola parte de práticas e instrumentos tradicionalmente consagrados como eficientes na literatura pedagógica (modelos) para ensinar. [...] Nesse contexto, da Escola Normal esperava-se que ensinasse a professora a ensinar, conforme os padrões consagrados. Sua formação prática, portanto, seria a de reproduzir e exercitar os modelos. [...] A prática que se exigia para a formação da futura professora era tão somente aquela possibilitada por algumas disciplinas do currículo (prática curricular). A prática profissional como componente da formação, sob a forma de um estágio profissional, não se colocava como necessária, uma vez que, de um lado, não tínhamos propriamente uma profissão, e, de outro, a destinação das alunas da Escola Normal não era necessariamente o exercício do magistério.

⁸ Das 289.865 pessoas filiadas ao cargo de professor primário, em 1964, 93,4% eram mulheres, conforme dados do Censo Escolar do Brasil, INEP de 1965.

⁹ No período de 1946 a 1958, a rede escolar passou de 28.300 para 91.000 escolas. As matrículas nas Escolas Normais passaram de 27.148 em 1945 para 347.873 em 1970 (PIMENTA, 2006).

Neste contexto, a prática era compreendida como a imitação de modelos pré-definidos pela teoria, nas quais as práticas docentes reais não eram valorizadas e o professor não tinha a oportunidade de compartilhar com seus pares os dilemas do seu ambiente de trabalho, pois era esperado que o docente em formação conseguisse pôr em prática modelos considerados eficazes para ensinar e não que analisasse a realidade do exercício de sua profissão. Para Pimenta (2006, p.28) “não é possível que o curso assuma o lugar da prática profissional (que o aluno exercerá quando for profissional), o seu alcance será tão-somente possibilitar uma noção de prática, tomando-a como preocupação sistemática no currículo do curso”. Para nós, a formação de fato não pode tomar o lugar da prática que se dá em ambiente de trabalho, mas pode levar o professor em formação a conhecer esse ambiente de trabalho através do olhar para a prática de seus pares que já estão em atuação. Esse olhar deveria representar uma análise e uma identificação com sua categoria profissional que se dá não apenas pelo conhecimento do que a academia afirma sobre sua profissão, mas pela relação entre o agir dos profissionais em exercício da docência com o que é visto na academia.

Além da prática ser considerada uma imitação de modelos, ela também foi compreendida de forma reducionista como a simples aquisição da experiência, como o ato de ministrar aulas em uma escola de aplicação vinculada ao curso de formação. É indiscutível que o Estágio Supervisionado deve possibilitar uma experiência com a prática profissional e que a prática gera uma aquisição de experiência, porém não apenas isto. A prática também é conhecer a sua profissão, é discutir as categorias teóricas que fomentaram sua formação, é analisar a realidade profissional, é posicionar-se criticamente diante dela. Consideramos a prática como o agir docente em contexto real de trabalho, e a compreensão de diversos saberes e circunstâncias que motivam esse agir.

A partir do final da década de 50 começaram a surgir pesquisas que apontavam o distanciamento entre teoria e prática na formação de professores. O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) ajudou na divulgação de pesquisas que apontavam para a necessidade de as Práticas de Ensino estabelecerem uma relação estreita com os fundamentos do ensino, e também apontou a necessidade de que as aulas práticas fossem complementadas com debates antes e depois para auxiliar o futuro professor nas dificuldades encontradas, pois as observações da prática eram realizadas sem um objetivo predeterminado e sem a assistência de um professor capaz de discutir o que foi observado. Começa-se a perceber que é da realidade que virão os problemas da prática a serem analisados, mas os problemas na formação ainda continuam e com o aumento da quantidade

de escolas formadoras faltam classes para demonstração e prática dos formandos, o que gerou a redução das práticas nos cursos e assim a prática foi ficando cada vez mais teórica e distanciada da realidade. As pesquisas realizadas nessa época apontavam para os problemas da formação docente e cobravam soluções para a questão dos baixos salários, a necessidade de uma política de formação e profissionalização dos docentes e para reformulações nos currículos de modo a possibilitar que teoria e prática andassem mais juntas (PIMENTA, 2006; GOZZI; PANARARI-ANTUNES; VISCOVINI; RIBEIRO; 2009).

Na década de 70 foi criada a lei que regulamentava o Estágio Curricular - A Lei 6.497 de 1977, mas antes da lei do estágio foi promulgada a Lei 5692/72 que mudou a estrutura do ensino e transformou o ensino normal em uma das habilitações profissionais do segundo grau (PIMENTA, 2006). A intenção desta lei (a Lei 5692/72) era profissionalizar a formação do magistério, como estava sendo conclamado e como consta no parecer CFE 349/72: “os antigos cursos Normais, que formavam professores para o ensino primário, não levavam suficientemente em conta que, além de concorrerem para a cultura geral e a formação do professorado, deveriam ter caráter profissionalizante”¹⁰. Porém, o que ocorreu foi a redução do curso normal a um apêndice profissionalizante do segundo grau. O curso perdeu sua especificidade e foi diluído em três anos de formação, sendo o primeiro ano de formação geral e de fato dois anos de habilitação para o magistério.

Além disso a Lei 5692/72 determinou que não havendo pessoas legalmente habilitadas para o exercício do magistério, qualquer pessoa minimamente alfabetizada poderia exercer a ocupação de professor, pois exigia-se como formação mínima para ensinar o 1º grau ter formação de 2º grau. Não estamos nos referindo aqui ao *homeschooling*¹¹, mas de professores a serem contratados para o exercício do magistério em escolas. O professor foi silenciado e a prática continuou sendo concebida como aplicação de conhecimentos teóricos no ambiente de estágio supervisionado, como afirma no parecer CFE 349/72: “Deverá a Metodologia responder às indagações que irão aparecer na Prática de Ensino, do mesmo modo que a Prática de Ensino tem que respeitar o lastro teórico adquirido da Metodologia”. Neste documento, a prática é tomada como sinônimo de estágio supervisionado e a imprecisão sobre as disciplinas metodologia, prática e didática ficou “solucionada” com a compreensão de que

¹⁰Disponível no parecer CFE Nº 349/72: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/notas/parcfe349_72.html>. Acesso em 10 mar. 2015.

¹¹ *Homeschooling* corresponde a educação escolar em casa. Tal perspectiva têm mostrado resultados positivos em outros países e respeita o papel da família na formação do indivíduo. Não nos opomos à prática de *homeschooling* e acreditamos que é necessário uma legislação sobre o tema em nosso país. (NADALIM, 2015)

a didática fundamenta a metodologia e a prática executa os conhecimentos teóricos da metodologia. Ao admitir que sujeitos não autorizados/diplomados ocupassem o espaço da docência, as leis da década de 70 concebem os professores como sujeitos incapazes de produzirem saberes e apenas como aplicadores de teorias. Outro impacto causado por essa lei foi a deterioração do salário dos professores. Essa desvalorização levou os professores a se apegar em aspectos “missionários” da docência como forma de valorizar socialmente a profissão.

A Lei 6.494 de 1977¹² regulamentou o estágio supervisionado enquanto componente curricular nas licenciaturas e deu relevância a este o considerando parte de uma formação mais sólida e completa. Segundo Pimenta (2006), no final da década de 70, começou a surgir iniciativas de estágio que visavam aplicar inovações no ensino, tais como: o microensino, que criava situações experimentais de ensino para que o professor desenvolvesse as habilidades docentes consideradas eficientes (tais habilidades eram: espontaneidade, tempo, variação de estímulo, pergunta e reforço) e o ensino reflexivo (ER) que consistia em escolher um aluno para preparar uma aula, ministrá-la em diferentes locais, filmar as aulas, assistir depois e verificar se o objetivo instrucional da aula foi alcançado. Ambas as iniciativas mostraram alguns resultados e auxiliaram os professores a se inserir em seu ambiente de trabalho e refletir sobre suas práticas, porém também se mostraram restritivas, pois não consideravam o trabalho real, mas as competências a serem desenvolvidas, uma vez que ainda não se tomava a prática como um saber a ser teorizado.

No início da década de 80, os aspectos teóricos da formação inicial eram apresentados como receitas ou modelos que não consideravam os problemas com que se defrontavam os professores em contexto de ensino. Pimenta (2006, p.60) afirma que “o curso é acadêmico e teórico com ausência total da prática”. Já no final dessa década, começam a surgir mudanças como, por exemplo, a Secretaria de Educação do governo do Paraná, que determinou que o estágio se desenvolvesse ao longo do curso de formação para o magistério perfazendo um total de 408 horas. Porém, as mudanças enfrentaram dificuldades que podem ser visualizadas até hoje no Estágio Curricular, tais como: número insuficiente de escolas interessadas em receber estagiários; dificuldade do professor formador acompanhar os formandos devido ao grande número de estagiários; os estagiários não serem bem recebidos pelos professores das escolas; a responsabilidade do estágio ser exclusiva do professor de estágio; o estágio ser

¹² Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/16494.htm>. Acesso em: 08 mar. 2015.

visto como polo prático em oposição ao teórico; a dificuldade de garantir a relação teoria e prática; a transformação do estágio em atividades burocráticas de preenchimento de fichas e correções de cadernos; a falta de integração entre a escola de magistério (no caso das licenciaturas a universidade) e a escola; a impossibilidade do aluno do curso noturno cumprir o estágio.

O estágio passou de um lugar onde se aplicava teorias para um ambiente burocrático no qual nem sempre era possível sequer aplicar as teorias. Muitas vezes, ele era cumprido apenas como requisito legal para recebimento do diploma. Desta forma, ele não cumpria seu propósito principal na formação do professor, qual seja, o de mediar a relação entre teoria e prática profissional.

Até a década de 90, verificamos a criação de vários pareceres e lei com intuito de organizar o Estágio Supervisionado Curricular. Com as dificuldades enfrentadas pelos ambientes de formação, o estágio até então passou por no mínimo três fases: primeiro, um estágio aplicacionista que tinha como base o aprendizado pela imitação de modelos propostos pela teoria e que tomava a prática como sinônimo de aplicação de protótipos; segundo, um estágio tecnicista que valorou mais a prática, porém ainda de forma restritiva que tinha como objetivo treinar os professores a usarem técnicas para dominar seu ambiente profissional; e terceiro, um estágio burocrático no qual a finalidade principal de associar teoria e prática foi desvirtuada e o estagiário era apenas um observador do ambiente de trabalho e devia preencher várias fichas de estágio. Conforme Bueno (2007), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/96), de 1996, buscou a integração entre teoria e prática na formação de professores. Procurando reparar a separação entre as disciplinas teóricas e as da educação. A Lei Nº 9.349, de 1996, trouxe mudanças para o estágio na medida em que estabeleceu que sua duração fosse de, no mínimo, 300 horas. Essa carga horária foi ampliada em 2001 através do parecer CNE/CP 21/2001¹³ no qual estabelecia:

As trezentas horas são apenas o mínimo abaixo do qual não se consegue dar conta das exigências de qualidade. Assim torna-se procedente acrescentar ao tempo mínimo já estabelecido em lei (300 horas) mais um terço (1/3) desta carga, perfazendo um total de 400 horas.

¹³ Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_212001.pdf. Acesso em: 09/03/2015.

Assim, das 2800 horas do curso de licenciatura, 400 ficam destinadas ao estágio. Além do aumento da carga horária, esse parecer também trouxe uma nova compreensão quanto à função do estágio, pois considera que

Estágio é o tempo de aprendizagem que, através de um período de permanência, alguém se demora em algum lugar ou ofício para aprender a prática do mesmo e depois poder exercer uma profissão ou ofício. Assim o estágio supõe uma relação pedagógica entre alguém que já é um profissional reconhecido em um ambiente institucional de trabalho e um aluno estagiário. Por isso é que este momento se chama estágio supervisionado. O estágio curricular supervisionado é um momento de formação profissional do formando seja pelo exercício direto in loco, seja pela presença participativa em ambientes próprios de atividades daquela área profissional, sob a responsabilidade de um profissional já habilitado. O estágio não é uma atividade facultativa sendo uma das condições para a obtenção da respectiva licença. Não se trata de uma atividade avulsa que angarie recursos para a sobrevivência do estudante ou que se aproveite dele como mão-de-obra barata e disfarçada. Ele é necessário como momento de preparação próxima em uma unidade de ensino.

Nessa perspectiva (apresentada no documento) de estágio, o professor da escola é considerado “um profissional reconhecido em um ambiente institucional de trabalho” e é, portanto, percebido enquanto um sujeito profissional que domina seu trabalho. Seu ambiente real de ensino deve ser considerado, deve ser levado em consideração tanto a teoria quanto a prática realizada na escola, compreensão que até então não havia sido dada ao professor enquanto profissional. A resolução CNE/CP 1¹⁴ de 18 de fevereiro de 2002 estabeleceu uma nova perspectiva sobre a relação teoria e prática.

A prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso. A prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor. No interior das áreas ou das disciplinas que constituírem os componentes curriculares de formação, e não apenas nas disciplinas pedagógicas, todas terão a sua dimensão prática.

Teoria e prática são compreendidas como articuladas durante a formação e as reflexões sobre a prática devem estar presentes até nas disciplinas consideradas teóricas, fazendo-se necessário levar o licenciando a pensar em seu ambiente de trabalho desde a formação inicial e não apenas no estágio. É preciso que os professores formadores desenvolvam em suas disciplinas estratégias de ensino que levem os graduandos a refletirem

¹⁴ Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf. Acesso em: 22/03/2015.

sobre a teoria e a prática como indissociáveis, pois apesar das novas resoluções o dilema teoria e prática ainda não está resolvido na formação de professores. Diversas pesquisas apontam que este é um tema muito pertinente que ainda necessita de discussões e propostas de soluções, não só na licenciatura em Letras, curso que realizamos nossa pesquisa, mas também na formação de professores de Pedagogia, Filosofia, Geografia, Matemática etc. (TREVISAN, 2011; SANTOS, 2014; MORIEL; CYRINO, 2009). E essa discussão vai além das licenciaturas de modo que é possível encontrá-la também em cursos de Administração, Medicina e Direito.

No século XXI, encontramos ainda outra mudança de paradigma quanto à relação teoria e prática, que ao invés de promover um maior diálogo entre elas, busca valorizar mais a prática em detrimento da teoria, provocando outro problema na formação. Tal perspectiva surge, conforme Trevisan (2011), de uma sociedade que escolheu viver, a partir da modernidade, no primado da prática. Assim, a formação de professores não pode ser refém nem do primado da prática, nem do primado da teoria e, sim, da relação entre elas.

Como exposto por nós, o Estágio Curricular sempre foi marcado pela problemática entre a relação teoria e prática. Em alguns momentos, o estágio foi entendido como a parte prática do curso de formação em contraposição à teoria. Pimenta e Lima (2010) afirmam que entre os temas recorrentes e que necessitam de pesquisa na formação de professores encontra-se o estágio, enquanto componente curricular, suas finalidades, seus fundamentos, normas e regulamentos, sua interação com outras disciplinas do curso. Enfatizamos a relação entre teoria e prática tão pertinente neste ambiente, foco de investigação desta pesquisa.

O estágio deve proporcionar a criação de vínculos entre os outros componentes curriculares do curso de formação e a realidade profissional visualizada e/ou vivenciada pelo estágio. A realidade profissional experimentada pelo estagiário deve ser objeto de análise, investigação e interpretação crítica de forma a levá-lo a perceber como teoria e prática andam entrelaçadas. Para que não venhamos a ouvir dos professores em formação afirmações como “isso só funciona na teoria, na prática é outra coisa”, “essa disciplina é muito teórica não tem aplicação na prática”. Essas afirmações nos fazem constatar que na formação de professores o curso precisa fundamentar teoricamente a atuação do futuro docente e também precisa olhar para a prática como um espaço no qual podemos fazer reflexões e construir saberes teóricos.

As licenciaturas não devem ter composições curriculares que sejam apenas um aglomerado de disciplinas isoladas, que não mantenham nexos entre si e não estejam

vinculadas ao campo de atuação do futuro docente. A manutenção de uma estrutura curricular na qual as disciplinas são consideradas autônomas em relação ao campo de atuação profissional proporciona a conservação de um pensamento dicotômico entre teoria e prática, e leva os graduandos a não compreenderem de forma madura os diversos fatores que cercam a atuação profissional. Faz-se necessária a criação de estratégias para serem implementadas na formação docente com a finalidade de desfazer esta compreensão equivocada de que teoria e prática estão separadas. É preciso mostrarmos a nossos futuros professores que o teórico e o prático são indivisíveis, pois um depende do outro para existir.

A contraposição entre teoria e prática também pode ser vista na organização da estrutura curricular na qual maior espaço é concedido às disciplinas consideradas teóricas e as disciplinas que enfatizam mais o aspecto prático ocupam uma menor carga horária na formação total do professor. Acreditamos que, seja em disciplinas mais teóricas ou em mais práticas (como é o caso dos estágios), é possível (e preciso) mostrar a relação entre a teoria e a prática. Apresentaremos no tópico a seguir a concepção que assumimos de teoria e prática, baseada no entendimento de que os professores são sujeitos de saberes.

1.2 Teoria e prática no exercício docente: os professores enquanto sujeitos de saberes.

As pesquisas sobre a profissão docente têm mostrado a necessidade de compreendermos a prática do professor tomando-o como um mobilizador de saberes (NUNES, 2001). O debate sobre os saberes docentes iniciou-se entre os anos de 1980 e 1990, em âmbito internacional, motivado pelo movimento de profissionalização do ensino, que conforme Tardif (2000) visa refletir sobre o conhecimento dos professores em uma tentativa de garantir a legitimidade da profissão. No contexto das pesquisas brasileiras a temática é um tanto recente, segundo Ludke (2001) a discussão em torno do saber docente foi introduzida entre nós por um artigo de M. Tardif, C. Lessard e L. Lahaye, publicado em *Teoria & Educação*, em 1991. Maurice Tardif tem dedicado parte de sua obra a discutir o saber docente, outros autores também tratam desse tema, de forma direta ou indireta, tais como Perrenoud, Nóvoa, Zeichner, Pimenta, Saviani (LUDKE, 2001; CUNHA, 2007; CORREIA; MORAIS, 2013).

Explicitaremos neste tópico a concepção teórica que assumimos para defender que teoria e prática são indissociáveis. Para tanto, iremos apresentar noções de saberes docentes

com base em Pimenta (1997), Saviani (1996) e por último Tardif (2000, 2011) concepção com a qual comungamos e iremos utilizar nesta pesquisa, principalmente, as contribuições fornecidas quanto à definição dos professores enquanto sujeitos de saberes práticos e teóricos.

Antes de explicitar o conceito de saber dos professores, que articula os aspectos sociais e individuais dos docentes, é preciso explicarmos a existência de dois caminhos problemáticos na atualidade para interpretarmos a docência e, em decorrência, a relação teoria e prática presente no exercício dessa profissão, a saber: o mentalismo e o sociologismo.

O mentalismo tem como base a compreensão de que o saber é, exclusivamente ou principalmente, resultante de processos mentais que tem como suporte a atividade cognitiva do indivíduo, ou seja, representações, imagens, crenças, processos de informação. Conforme Tardif (2011, p.12), em termos filosóficos, o mentalismo é “um forma de subjetivismo, pois tende a reduzir o conhecimento, e até a própria realidade, em algumas de suas formas radicais, a representações mentais cuja sede é a atividade do pensamento individual”. Essa perspectiva de análise da educação é predominante desde o desprestígio do behaviorismo na América do Norte. As inúmeras variantes e ramificações desta corrente (construtivismo, socioconstrutivismo radical, teoria do processamento da informação etc) parecem ser a concepção de conhecimento predominante na pesquisa em Educação. Tardif (2011) pontua cinco motivos pelos quais os saberes dos professores não devem ser considerados apenas como subjetivismo, como propõe o mentalismo. Ele parte do pressuposto que o saber dos professores é social, pois é partilhado por um grupo de agentes, ou seja, um coletivo de trabalho que possui uma formação comum, que trabalha em uma mesma organização, que está condicionada a uma estrutura coletiva de trabalho (recursos compatíveis, matérias a serem ensinadas, programas curriculares). Desta forma, as práticas de um professor por mais originais e específicas que sejam, só fazem sentido e ganham destaque em relação ao coletivo de trabalho.

Em segundo lugar, o saber é social porque seu usufruto repousa sobre um sistema que garante a legitimidade e orienta sua definição e sua utilização (universidade, administração escolar, sindicato, associações profissionais, Ministério da Educação, grupos científicos). O saber é produzido socialmente, fruto da negociação entre diversos grupos, assim o que o professor “deve saber ensinar” não constitui acima de tudo um problema cognitivo, mas sim uma questão social, como mostra a história da profissão docente. Por isso, no âmbito do trabalho escolar “o que um professor sabe depende também daquilo que ele não sabe, daquilo

que se supõe que ele não saiba, daquilo que os outros sabem em seu lugar e em seu nome, dos saberes que os outros lhe opõem ou lhe atribuem” (TARDIF, 2011, p.13). Na profissão docente não existe conhecimento sem o reconhecimento social.

Em terceiro, o saber é social porque seus objetos são sociais, ou seja, construídos em práticas sociais. O professor trabalha com sujeitos e, em função de um projeto, ele age com outros seres humanos, pois ensinar é instruir e educar os alunos. Nessa relação com o outro, principalmente com o outro representado por uma turma de alunos, o professor entra em um jogo de conhecimentos, reconhecimentos e papéis recíprocos que são modificados pelas expectativas e perspectivas negociadas. Portanto, o saber não é um conteúdo fechado em si, pois ele se manifesta através de relações complexas entre o professor e seus alunos.

O quarto motivo que demonstra que o saber é social é que ele depende intimamente da história da sociedade, pois como mostra a história da educação as disciplinas escolares, as práticas pedagógicas, os programas escolares e a maneira de ensinar são modificadas com o tempo e com as mudanças sociais. O que era considerado “útil” e “bom” ontem no campo da educação, hoje não o é mais.

O quinto e último motivo que comprova que o saber docente é social é que ele pode ser adquirido no contexto de uma socialização profissional, na qual o professor passa por fases em sua carreira e ao longo de sua história profissional aprende progressivamente a ensinar fazendo o seu trabalho. O saber, portanto, não é um conjunto de conteúdos cognitivos definidos, mas um processo de construção durante a carreira profissional, na qual o professor se insere no ambiente e aprende a dominá-lo. Em suma, devemos compreender que o saber docente é de natureza social e ele engloba tanto aspectos da prática como da teoria, porém, ao tentarmos escapar do mentalismo, Tardif (2011) afirma que não podemos cair no sociologismo.

O sociologismo tende a apagar totalmente a contribuição dos atores na construção do saber. Os professores são tratados como uma produção social e não se leva em consideração o contexto de trabalho dos professores. Nessa perspectiva, o docente é considerado subordinado a mecanismos sociais, a forças sociais quase sempre exteriores à escola, tais como as ideologias, as lutas profissionais, a imposição da cultura dominante, a reprodução da ordem simbólica etc. Para Tardif (2011, p. 15), no sociologismo o saber real dos atores é

[...] sempre associado a outra coisa que não a si mesmo, e isso determina a sua inteligibilidade para o pesquisador (que invoca então realidades sociais

como explicação), ao mesmo tempo em que priva os atores de toda e qualquer capacidade de conhecimento e de transformação de sua própria situação e ação. Levado ao extremo, o sociologismo transforma os atores sociais em bonecos de ventríloquo. Pouco importa o que eles saibam dizer a respeito daquilo que fazem e dizem, seu saber declarado não passa de uma prova suplementar da opacidade ideológica na qual a sua consciência está mergulhada: as “luzes” emanam necessariamente de outra parte, ou seja, do conhecimento oriundo da pesquisa em ciências sociais, conhecimento esse cujos orgulhosos distribuidores são os sociólogos e outros *cientistas sociais*.

A perspectiva do sociologismo apaga o sujeito individual, e assim como é equivocado analisar o professor apenas pelo subjetivismo, já que seus saberes também são sociais, é desacertado afirmar apenas o lado social do saber docente sem considerar os aspectos individuais, os contextos específicos de trabalho e as práticas profissionais adaptadas e transformadas. O saber social não é supra individual, ele é constituído na relação entre o eu e os Outros (onde a voz do outro ecoa em mim), na relação com os Outros em relação a mim e na relação comigo mesmo e a presença do Outro em mim. Desta forma, o saber dos professores é um saber sempre ligado a uma situação de trabalho, ancorado em tarefas complexas, situado em um ambiente de trabalho, enraizado em uma instituição e em uma sociedade.

Para Tardif (2000, 2011), os professores são atores competentes e sujeitos ativos e, portanto, suas práticas não são somente um espaço de aplicação de saberes provenientes da teoria, mas também um espaço de criação de saberes específicos oriundos da prática. O trabalho do professor deve ser considerado como “um espaço prático específico de produção, de transformação e de mobilização de saberes, e, portanto, de teorias, de conhecimentos e de saber-fazer específicos ao ofício de professor” (TARDIF, 2011, p. 234). A prática do professor é inundada de saberes teóricos e os seus saberes (não apenas os teóricos) são modificados pela prática e podem fornecer novos conhecimentos às teorias sobre a docência. Para compreendermos a teoria e a prática como retroalimentáveis é necessário, como afirma o autor, considerarmos os professores enquanto profissionais que podem falar sobre seu trabalho, pois são detentores de saberes. Para tanto, precisamos assumir a postura de que o professor tem sua subjetividade e são sujeitos que possuem saberes específicos e sociais quanto ao seu trabalho.

Ao discorrer sobre o tema dos saberes docente Pimenta (1997) afirma que há uma necessidade de se contrapor a desvalorização docente e buscar superar a ideia de que o professor é um simples técnico reproduzidor de conhecimentos ou monitor de programas pré-elaborados. A autora considera o professor como mediador dos processos construtivos da cidadania dos alunos e afirma que pesquisas sobre a prática dos professores tem promovido a discussão sobre a identidade docente, que tem como um de seus aspectos a questão dos saberes que configuram a docência.

Para Pimenta (1997), os saberes são mobilizados pelos docentes para realizarem/construírem sua prática. A autora elenca três tipos de saberes docentes: os saberes da experiência, os saberes do conhecimento e os saberes pedagógicos. Os saberes da experiência são classificados em dois níveis, no primeiro temos os saberes que os professores trazem, sobre o que é ser um docente, de sua experiência como alunos, de seu conhecimento socialmente acumulado sobre as representações e estereótipos que a sociedade tem sobre o professor e também de experiências docentes adquiridas antes de sua formação. Em um segundo nível estão os saberes produzidos no cotidiano docente que o levam a refletir sobre sua prática e também os saberes produzidos por outros educadores que acabam por levar o docente a repensar suas práticas. Os saberes do conhecimento compreendem saberes específicos relativos à disciplina que o licenciado irá ministrar. A autora afirma que os professores em formação precisam refletir sobre a relação entre a sociedade e os conhecimentos de sua área de atuação. Os saberes pedagógicos são aqueles relativos à atuação do futuro professor.

Pimenta (1997) afirma ser a licenciatura o lugar de desenvolver nos professores em formação inicial conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que tenham como base a prática do ensino (e seus desafios) e desta forma possibilitar aos futuros docentes a construção de saberes docentes. No entanto, ela reconhece que existe uma fragmentação dos saberes na formação de professores e aponta como solução para o problema

que nos empenhemos em construir os saberes pedagógicos a partir das necessidades pedagógicas postas pelo real, para além dos esquemas apriorísticos das ciências da educação. O retorno autêntico à pedagogia ocorrerá se as ciências da educação, deixarem de partir de diferentes saberes constituídos e começarem a tomar a prática dos formados como o ponto de partida (e de chegada). Trata-se, portanto, de re-inventar os saberes pedagógicos a partir da prática social da educação. (PIMENTA, 1997, p. 9-10)

E preciso admitir que a prática do professor é rica em possibilidades para se construir teorias e que as teorias compõem o repertório de saberes docentes, nesta perspectiva teoria e prática se retroalimentam uma vez que

nas práticas docentes estão contidos elementos extremamente importantes, tais como a problematização, a intencionalidade para encontrar soluções, a experimentação metodológica, o enfrentamento de situações de ensino complexas, as tentativas mais radicais, mais ricas e mais sugestivas de uma didática inovadora, que ainda não está configurada teoricamente (PIMENTA, 1997, p.11)

Assim, compreendemos que existe uma relação de dependência entre teoria e prática, elas estão vinculadas intimamente de forma que a prática deve contribuir para a construção teórica e a teoria possibilita a construção de uma prática e a compreensão deste vínculo possibilita a formação de docentes com saberes mais consolidados sobre sua profissão.

Outro teórico que também trata do tema dos saberes docentes é Saviani (1996). Para ele o educador precisa dominar os saberes implicados na ação de educar, ele necessita aprender, ser formado, ser educado para poder ser educador. Para o autor, a natureza humana não é dada ao homem, mas é produzida por ele e o trabalho educativo é ato de produzir a humanidade (divergimos de Saviani neste ponto, pois acreditamos que a natureza humana é dada ao homem e os processos educativos compreendem parte dessa natureza). Saviani afirma que os saberes não interessam em si mesmos, mas “enquanto elementos que os indivíduos da espécie humana necessitam assimilar para que se tornem humanos” (SAVIANI, 1996, p.147). No que diz respeito aos saberes educacionais, o autor considera que existem certos tipos de saberes que determinam a formação do educador e que é a natureza da educação que deve determinar os tipos de saberes. Os saberes da educação para Saviani (1996) têm um caráter metódico, sistemático e científico. Para ele, o processo educativo na sociedade atual é um fenômeno complexo e os saberes nele envolvidos se “revestem da aparência de um caos irreduzível” (p.148). Buscando identificar características comuns que formam o fenômeno educativo, o autor propõe a seguinte caracterização para os saberes educativos, que segundo ele devem ser dominados pelo educador e integrar seu processo de formação: a) Saber atitudinal: compreende o domínio de comportamentos, atitudes e posturas inerentes ao papel atribuído ao professor; b) Saber crítico-contextual: refere-se a compreensão da dimensão sócio-histórica que determina a atividade educativa; c) Saberes específicos: compreende o conhecimento das disciplinas que integram os currículos escolares; d) Saber pedagógico: compreende as orientações para o trabalho educativo; e) Saber didático-curricular:

conhecimentos relativos a realização da atividade educativa. O autor não considera os saberes da experiência como um saber a ser categorizado, como o fazem Tardif (2000) e Pimenta (1997), ele acredita que não se trata de um saber ao lado dos demais, “mas de uma forma que pode estar referida institutivamente aos diferentes tipos de saber” (SAVIANI, 1996, p.151). Ele destaca que os saberes devem ser elaborados tendo como base os temas que emergem da prática social de ensinar, a esse respeito afirma

Em vez de se considerar a educação a partir de critérios psicológicos, sociológicos, econômicos etc, são as contribuições das diferentes áreas que serão avaliadas a partir da problemática educacional. O processo educativo erige-se, assim, em critério, o que significa dizer que a incorporação desse ou daquele aspecto do acervo teórico constituído pelos saberes socialmente disponíveis dependerá da natureza dos problemas enfrentados pelos educadores (SAVIANI, 1996, p.154)

Assim como Pimenta (1997) e Tarfif (2011), Saviani (1996) também reforça a asserção que defendemos, que teoria e prática se retroalimentam, uma vez que ele considera que os saberes docentes devem ser determinados pela natureza da educação, ou seja, devem emergir da prática, logo a prática pode fornecer contribuições relevantes para a teoria e também os aspectos teóricos fazem parte do repertório de saberes que formam a prática docente (saber pedagógico). Porém, divergimos desse autor em alguns aspectos, tais como a formação na natureza humana e a necessidade de o professor dominar os saberes, pois acreditamos que os saberes são construídos e mobilizados e nesse processo vão formando a identidade docente como afirma Pimenta (1997) e Tardif (2011), portanto tomaremos Tardif (2011) como base teórica para definir a natureza do saber docente.

Tardif (2011) argumenta que o saber docente é uma realidade social e materializada através da formação, de uma pedagogia institucionalizada, de disciplinas escolares etc. e é ao mesmo tempo os saberes individuais ambientados aos locais de trabalho da prática docente. A partir dessa abordagem é possível observarmos como teoria e prática andam juntas no exercício da docência: a teoria faz parte dos saberes sociais dos professores e vai para a prática da sala de aula sofrendo as necessárias adaptações; a prática, por sua vez, ocorre em contextos institucionais e mostra possibilidades de novas investigações sobre o trabalho docente, da forma como de fato ele ocorre, oferecendo, assim, novos saberes a serem teorizados. O fato de teoria e prática andarem juntas no exercício docente nos mostra como é necessário desde a formação inicial apresentarmos aos futuros professores tanto as teorias quanto as situações da prática, bem como a voz dos docentes que estão em sala de aula.

O saber dos professores deve ser compreendido em relação ao seu trabalho na escola e em sala de aula, ou seja, no espaço de sua prática, pois os seus diferentes saberes são mobilizados em função de seu trabalho. A relação dos professores com seus saberes é mediada pelo trabalho que exige deles o enfrentamento e solução de situações cotidianas nas quais seus saberes (inclusive os teóricos) precisam ser mobilizados. Os saberes docentes são do trabalho e não sobre o trabalho, pois esses saberes trazem as marcas do trabalho, sendo produzido e modelado no e pelo trabalho, é a prática fornecendo conhecimentos a serem teorizados. Nesta concepção de trabalho docente, necessariamente vemos teoria e prática relacionadas e o professor como um sujeito de saber, social e individual, que se apropria dos saberes teóricos, mas não como um mero aplicador de teorias produzidas por outros e sim como um ator profissional inserido em uma situação socioprofissional específica.

É preciso afirmar que os saberes dos professores não são sinônimos de saberes teóricos, embora estes também componham o conjunto de saberes e que merece nossa atenção de forma especial, por ser a relação teoria e prática alvo de nossa pesquisa. O saber dos professores é diversificado e heterogêneo, pois envolve no exercício do trabalho conhecimentos e um saber-fazer matizado, de fontes variadas, de ordem pessoal, de saberes curriculares, de livros didáticos, da própria experiência, da formação profissional etc. Além de diversificado, o saber docente também é dotado de temporalidade, pois é adquirido no contexto de uma história de vida e carreira profissional. O aprender a ensinar é aprender a mobilizar progressivamente os saberes necessários ao exercício da docência. E esse aprendizado inicia-se antes mesmo do curso de formação, quando o futuro professor ocupa o lugar de aluno e constrói crenças, representações e certezas sobre o que é ser um professor e um aluno. Esse aprendizado continua no decorrer da carreira na qual o professor se socializa profissionalmente, faz rupturas ou continuidades em sua trajetória profissional no processo de estabilizar sua profissão.

Conforme Tardif (2011), os saberes dos docentes são unificados e hierarquizados em função de sua utilidade no trabalho, na prática profissional, “quanto menos utilizável no trabalho é um saber, menos valor profissional parece ter” (TARDIF, 2011, p.21). Desse ponto de vista, não apenas os saberes oriundos das teorias constituem o alicerce do trabalho docente, mas os saberes provenientes da experiência prática cotidiana constituem o alicerce para a própria prática, e a experiência do professor é a condição para a aquisição e produção de seus próprios saberes profissionais. A prática do trabalho é um espaço onde o professor mobiliza

saberes, sendo a própria prática saber do trabalho em reflexividade. Tardif (2000) afirma que os saberes docentes têm diversas origens:

Em primeiro lugar, eles provêm de diversas fontes. Em seu trabalho, um professor se serve de sua cultura pessoal, que provém de sua história de vida e de sua cultura escolar anterior; ele também se apoia em certos conhecimentos disciplinares adquiridos na universidade, assim como em certos conhecimentos didáticos e pedagógicos oriundos de sua formação profissional; ele se apoia também naquilo que podemos chamar de conhecimentos curriculares veiculados pelos programas, guias e manuais escolares; ele se baseia em seu próprio saber ligado à experiência de trabalho, na experiência de certos professores e em tradições peculiares ao ofício de professor (TARDIF, 2000, p. 14)

Levando em conta os saberes dos professores e as realidades específicas de seu trabalho, Tardif (2011) assim como Pimenta (1997) afirma que é preciso repensar a formação para o magistério. Essa ideia expressa o desejo de encontrar, nos cursos de formação de professores, uma nova articulação e um novo equilíbrio entre

os conhecimentos desenvolvidos pelas universidades a respeito do ensino e os saberes desenvolvidos pelos professores em suas práticas cotidianas. Até agora, a formação para o magistério esteve dominada sobretudo pelos conhecimentos disciplinares, conhecimentos esses produzidos geralmente numa mesa redonda de vidro, sem nenhuma conexão com a ação profissional, devendo, em seguida, serem aplicados na prática por meio de estágio ou de outras atividades do gênero (TARDIF, 2011, p. 23).

Os cursos de formação para a docência são globalmente idealizados tendo como base um modelo aplicacionista de conhecimento. Os alunos passam alguns anos na universidade assistindo aulas baseadas em disciplinas que muitas vezes não mantêm relação com a prática ou até entre si, em seguida, ou durante essas aulas, eles vão estagiar para aplicarem os conhecimentos adquiridos (PIMENTA; LIMA, 2010). Quando a formação termina, eles vão para o mercado de trabalho, e trabalhando aprendem seu ofício na prática e muitas vezes constatarem que os conhecimentos da formação não se aplicam bem na prática. Segundo Tardif (2011), o modelo aplicacionista não é somente ideológico e epistemológico, é também institucionalizado no sistema de práticas e carreiras universitárias, no qual pesquisa, formação e prática constituem três polos distintos. Nesse modelo, cabe ao pesquisador produzir conhecimento que será em seguida transmitido no momento da formação e depois aplicado na prática. A produção, o ensino e a mobilização de conhecimentos tornam-se problemáticos por manter os grupos de agentes pesquisadores, formadores e professores separados.

O autor ainda destaca dois problemas fundamentais da concepção aplicacionista. O primeiro é o fato de ser idealizado segundo uma lógica disciplinar e não conforme uma lógica profissional centrada no estudo das atividades e realidades do trabalho docente. A lógica disciplinar comporta duas limitações para a formação de professores: por um lado, ela é monodisciplinar e, portanto, altamente fragmentada e especializada, as disciplinas constituem unidades autônomas fechadas sem relação entre elas gerando pouco impacto sobre o aluno e sobre as reflexões em relação aos aspectos práticos da profissão; por outro lado, a organização disciplinar é regida por questões de aprender determinados conhecimentos e não de aprender a fazer. No aplicacionismo, o conhecer e o fazer (a teoria e a prática) são tratados como dissociados nos componentes de formação, e o fazer é tomado como pura aplicação do conhecimento, do saber.

O segundo problema dessa concepção é não levar em consideração as representações e crenças anteriores que os alunos/futuros professores têm sobre o ensino. As crenças e representações que os alunos têm sobre o ensino são conhecimentos prévios que influenciam na aquisição dos novos conhecimentos e na futura prática docente. Ao esquecer de explorar esses conhecimentos esse tipo de formação se limita a fornecer conhecimentos proposicionais que, por vezes, não têm grande impacto sobre o graduando e não abala suas crenças prévias e, assim, não atualiza seu conhecimento.

Tardif (2011) propõe como possibilidade de solução a elaboração de repertórios de conhecimentos baseados no estudo dos saberes profissionais utilizados e mobilizados nos diversos contextos do trabalho cotidiano. Outra possibilidade sugerida pelo autor é quebrar a lógica disciplinar universitária vigente nos cursos de formação de professores, “não estamos dizendo que é preciso fazer as disciplinas da formação de professores desaparecerem; dizemos somente que é preciso fazer com que contribuam de outra maneira e tirar delas, onde ainda existe, o controle total da organização dos cursos.” (TARDIF, 2011, p.275). Isso impediria a fragmentação dos saberes e exigiria a criação de equipes de formação que envolvesse professores universitários, professores das escolas e diretores. Comungando com a ideia de Tardif (2011) de que é necessário termos uma formação que não crie oposição entre os saberes teóricos e os saberes práticos, propomos nesta pesquisa a utilização de um gênero textual, *caso para o ensino*, nas aulas de estágio supervisionado, pois este dá ênfase aos saberes mobilizados pelos professores em seu ambiente de trabalho, ao narrar histórias verídicas deste contexto e também ao possibilitar a criação de nexos entre os conteúdos teóricos (seja visto no estágio ou em outras disciplinas) e as situações práticas de trabalho,

uma vez que o *caso* exige que o professor ainda em formação mobilize seus saberes para solucionar uma situação problema de seu futuro contexto de trabalho.

Assumindo o postulado de que os professores são atores competentes e sujeitos ativos, admitimos que a prática deles não é apenas a aplicação de saberes provenientes da teoria, mas também um espaço de produção de saberes específicos provenientes da própria prática. Para Tardif (2011, p. 234),

o trabalho dos professores de profissão deve ser considerado como um espaço prático específico de produção, de transformação e de mobilização de saberes e, portanto, de teorias, de conhecimentos e de saber-fazer específicos ao ofício do professor. Essa perspectiva equivale a fazer do professor – tal como professor universitário ou pesquisador da educação- um sujeito do conhecimento, um ator que desenvolve e possui sempre teorias, conhecimentos e saberes de sua própria ação.

Esse entendimento se opõe à concepção de oposição entre teoria e prática. Concebidas separadamente, o saber está somente do lado da teoria e é produzido fora da prática pela pesquisa pura, sendo sua relação com a prática apenas de aplicação, ao passo que a prática é tida como desprovida de saber ou portadora de um falso saber baseado em ideias preconcebidas, crenças. E, nessa perspectiva, nossos professores são vistos apenas como aplicadores de conhecimentos produzidos pela pesquisa.

A concepção aplicacionista além de ser redutora é também contrária à realidade. Aquilo que chamamos de teoria/conhecimento só veio a existir através de um sistema de práticas e de atores que as produzem e as assumem. Se acreditamos que teoria e prática são dicotômicos cairemos no erro de crer que se pode produzir teorias (dentro da universidade) sem práticas, conhecimentos sem ações e saberes sem seus atores. Ou ainda, no erro de negar que os profissionais do ensino e as suas práticas não podem produzir saberes autônomos e específicos referentes ao seu trabalho, enfim na ilusão da existência de uma teoria sem prática ou de uma prática sem teoria ou sujeito de saberes.

A oposição entre teoria e prática é redutora e pouco pertinente, pois simplifica demais os aspectos epistemológicos da docência. É preciso que os pesquisadores considerem que a relação entre a universidade e o trabalho não é a teoria da universidade aplicada na prática do trabalho e, sim, uma relação entre sujeitos cujas práticas são dotadas de saberes teóricos. Professores, enquanto sujeitos de saber, têm direito de dizer algo a respeito de sua própria profissão. Como educadores, eles também devem ter o direito de falar sobre sua própria

profissão. Os professores das escolas têm muito a colaborar com a formação de novos professores junto aos professores da universidade.

O trabalho do professor exige conhecimentos específicos à sua profissão e a formação de professores, portanto, deve se basear também nos conhecimentos oriundos da profissão. A esse respeito afirma Tardif (2011, p.241)

[...] mais uma vez, é estranho que a formação de professores tenha sido e ainda seja bastante dominada por conteúdos e lógicas disciplinares, e não profissionais. Na formação de professores ensina-se teorias sociológicas, docimológicas, psicológicas, didáticas, filosóficas, históricas, pedagógicas, etc., que foram concebidas a maioria das vezes, sem nenhum tipo de relação com o ensino nem com as realidades cotidianas do ofício de professor. Além do mais, essas teorias são muitas vezes pregadas por professores que nunca colocaram os pés numa escola ou, o que é ainda pior, que não demonstram interesse pelas realidades escolares e pedagógicas, as quais consideram demasiado triviais ou demasiado técnicas.

Nesse tipo de formação dominada por saberes teóricos sem relação com a prática, é normal que as teorias ensinadas não tenham nenhum valor prático, nenhuma eficácia. Se faz necessário abrir um espaço maior para os conhecimentos oriundos das práticas procurando relacioná-los às teorias no âmbito da formação de professores.

Uma visão aplicacionista e disciplinar, que cria separação entre teoria e prática, academia e campo de trabalho na formação profissional não tem mais sentido hoje em dia, como vimos em Pimenta (1997), Saviani (1996) e Tardif (2000, 2011), pois a prática fornece contribuições muito valiosas para construção de teorias e as teorias são fundamentais na formação docente e constituem o repertório de saberes, e a prática desse profissional. Por isso, é preciso considerarmos teoria e a prática como retroalimentáveis (PIMENTA, LIMA, 2010; TARDIF, 2011). Não apenas na formação docente, mas em outras profissões (Direito, Medicina, Administração) tem-se buscado trazer a voz dos profissionais em atuação para dentro dos cursos de formação no intuito de formar profissionais mais preparados para lidar com os dilemas a serem enfrentados no cotidiano de trabalho e também de revelar os saberes que os profissionais em atuação produzem e assim possibilitar uma maior reflexão sobre teoria e prática.

Cientes da importância de considerar os saberes docentes no exercício do magistério, propomos neste trabalho o uso de um gênero textual, denominado *caso para o ensino*, que traz para dentro do ambiente de formação histórias verídicas do ambiente de trabalho docente

e assim possibilita aos formandos conhecerem os dilemas de sua categoria profissional, as decisões tomadas por seus pares e também propor uma decisão mediante a análise dos saberes relatados no *caso* em união com a teoria vista nas disciplinas da graduação.

CAPÍTULO II

O GÊNERO TEXTUAL CASO PARA O ENSINO: ORIGEM, ESTRUTURA E A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA

No capítulo anterior mostramos que o velho dilema entre a relação teoria e prática é atualmente um dos principais temas de investigação da formação de professores nos cursos de licenciaturas do Brasil (TREVISAN, 2011). As discussões sobre essa temática nas licenciaturas afirmam sempre que é preciso buscar uma articulação entre a formação teórica e a formação prática e uma das propostas recorrentes é a substituição da centralidade dos conteúdos teóricos pelo primado da prática. Essa postura pode levar ao banimento da teoria e ao invés de resolvermos um problema estaríamos criando outro, pois, como afirma Pimenta e Lima (2006), é necessário que o professor produza conhecimento a partir da prática, problematizando-a com o suporte da teoria. Nosso trabalho vem apresentar uma possibilidade de estudar a prática profissional juntamente com a teoria durante a formação do docente. Para tanto, foi preciso investigarmos as discussões sobre essa temática em outras áreas de conhecimento e, assim, conseguimos perceber que essa preocupação entre a relação teoria e prática não é exclusiva dos cursos de formação de professores.

Cursos como Medicina, Direito e Administração também procuram levar os estudantes desde a formação inicial ou continuada a refletirem sobre a relação entre a academia/teoria e o mercado de trabalho/prática. O curso de Medicina (e também outros cursos da área de ciências da saúde) mesclam desde os primeiros anos de formação aulas teóricas e práticas. Ao longo do curso o conteúdo curricular aproxima-se das situações reais, “os estudantes, acompanhados de seus professores, examinam pacientes e, em seguida, discutem os casos. Essa discussão, obviamente, ocorre à luz da teoria aprendida na escola.” (FACHIN; TANURE; DUARTE, 2007, p.27). Assim os estudantes podem adquirir competência clínica, porém como esse procedimento não é garantia de aquisição de competências e, sendo esta uma preocupação primordial na formação, o curso de Medicina de Harvard também apresentou o interesse em utilizar uma estratégia que unisse teoria à prática no processo de formação.

Já no curso de Administração, a preocupação encontra-se em desenvolver o raciocínio analítico e a capacidade administrativa, Fachin, Tanure e Duarte (2007, p.29) afirmam que

[...] cursos baseados apenas na transmissão de conceitos são mais econômicos. Nesse contexto, o aluno de administração não tem a oportunidade de vivenciar situações próximas do cotidiano organizacional, sob a supervisão de um professor [...] sendo assim, dificilmente tem a chance de desenvolver um raciocínio administrativo ou, pelo menos, uma capacidade analítica que lhe dê condições de trabalhar/pensar a organização em toda a sua complexidade.

No curso de Direito, por sua vez, as preocupações se assemelham aos demais. Christopher Collumbus Langdell, estudioso do Direito em Harvard, afirmava que para um melhor estudo da área, os estudantes deveriam analisar as decisões dos tribunais (aspecto práticos) para chegarem às conclusões sobre a lei, estudando-a em sua aplicabilidade (aspecto teórico) (MENEZES, 2009).

É possível percebermos que os três cursos de formação superior mencionados acima demonstram, assim como os cursos de formação de professores (cada qual com suas especificidades), preocupações com a relação entre teoria e prática. Essa inquietude gerou no curso de Direito da Universidade de Harvard a criação de um “método ou metodologia”¹⁵ denominado de *caso para o ensino*. Graças aos resultados positivos alcançados com sua utilização na formação de nível superior, outros cursos como Administração e Medicina também passaram a utilizá-lo e ele vem se mostrando eficaz em possibilitar a união entre os aspectos práticos e teóricos no âmbito da formação profissional.

Ao vermos os resultados benéficos que os *casos para o ensino* trazem para a formação, propomos a sua utilização no curso de Licenciatura em Letras. Adaptaremos os *casos* para a realidade docente, tendo em vista que o objetivo da presente pesquisa é contribuir para uma reflexão sobre a relação teoria e prática no estágio supervisionado a partir da utilização do *caso para o ensino*. Este capítulo irá descrever o que é um *caso para o ensino* e como ele pode nos auxiliar a formar professores que relacionem a teoria estudada com as situações reais vividas pelos professores em ambiente de trabalho docente. Para tanto, dividimos este capítulo em três partes: 1) Na primeira parte, apresentamos a história do *caso para o ensino* desde sua criação em Harvard até sua consolidação e expansão no Brasil, como também apontamos quais as dificuldades e os benefícios que se colocam atualmente para a redação de *casos*; 2) Na segunda parte, apresentamos uma definição para os *casos para o*

¹⁵ Os *casos para ensino* são chamados de método ou metodologia pelos estudiosos da Administração. Ao adaptarmos a utilização deles para a Licenciatura em Letras, iremos nos referir a eles como sendo um gênero textual, pois este trabalho irá suplantir a ideia de que ele é apenas um método ou metodologia. Essa ideia será mais bem desenvolvida adiante.

ensino, considerando-os a partir da formação de professores, por ser este um trabalho pioneiro na área da Linguística Aplicada em interface com a Linguística Textual; 3) Na terceira parte, discutimos o *caso* como método, metodologia e gênero textual. Utilizando a noção de gênero textual de Swales (2009) e a proposta metodológica de Paré e Smart (2003), suplantaremos a afirmação de que os *casos* são apenas um método ou uma metodologia e defenderemos a ideia de que se constituem um gênero textual. Também esclareceremos qual é a composição textual da estrutura de um *caso* e definiremos a função de cada seção, ilustrando com fragmentos de um *caso* elaborado para ser utilizado no curso de Licenciatura em Letras.

2.1 História dos casos para o ensino: surgimento, consolidação, expansão e implantação no Brasil

Este tópico apresenta a história dos *casos para o ensino*, sua criação, consolidação e utilização em universidades de vários países, sua implantação no Brasil e os benefícios e dificuldades para elaboração de *casos*. Ao contar a história dos *casos* em alguns momentos referimo-nos a eles como método, pois é desta forma que ele é considerado em outros cursos de formação, porém a presente pesquisa o considera um gênero textual.

2.1.1 Casos para o ensino: surgimento e expansão

Utilizar situações reais retiradas de contextos específicos para fomentar discussões e reflexões visando promover a aprendizagem não é algo recente. Conforme Gil (2004), Platão, na Grécia antiga, utilizava casos reais para motivar discussões filosóficas. E, na China, os filósofos Lao-Tsé e Confúcio expunham dilemas aos seus discípulos para que eles discutissem e procurassem soluções.

As histórias fundamentadas em vivências reais fazem parte de debates e do ensino, desde longa data, porém, elas não eram utilizadas de forma sistematizada. Em 1880, Christopher Langdell sistematizou a utilização de histórias verídicas ocorridas em ambientes profissionais, visando fomentar as discussões no contexto de ensino superior. Ele, convidado por Charles William Elliot, naquele momento presidente de Harvard, foi inserido como diretor na Escola de Direito da Harvard Business School (HBS) e gozou de total liberdade para desenvolver o “método” que estava criando - o uso de *casos para o ensino*.

Landdell alegou que os alunos poderiam chegar a uma melhor compreensão de suas profissões estudando as decisões dos tribunais ao invés de lerem somente a doutrina jurídica, pois, para o criador do método de *casos* o domínio da teoria do direito dava-se de forma consistente se o aprendiz conseguisse relacionar os princípios das teorias aplicados a uma situação prática, percebendo a construção de tais princípios. Conant (1968) citando Landdell nos mostra a compreensão do criador dos casos para ensino

[...] o mais curto e melhor, senão o único modo de domínio efetivo da doutrina está no estudo dos casos em que esteja ela incorporada. [...] Sob esse sistema o estudante deve olhar para o direito como uma ciência constituída por um corpo de princípios a ser encontrado nos casos julgados, os casos sendo para ele, o que o espécime é para o geólogo (CONANT, 1968, p. 77 *apud* MENEZES, 2009, p.137).

Utilizando-se da liberdade que lhe fora dada em seu departamento, Landdell cria e introduz os *casos para o ensino* na Escola de Direito da Universidade de Harvard, Estados Unidos. Ele tem como inspiração o sistema de precedentes jurisprudenciais do direito americano e praticamente não enfrenta resistências para a utilização dos *casos*. Como todo “método” novo, os *casos para o ensino* também levaram um tempo para ganhar credibilidade e serem adotados por outros cursos da instituição criadora e se expandir para outras instituições. Dado os resultados alcançados através do ensino por meio de *casos* na Escola de Direito, vinte e oito anos após a criação do “método”, em 1908, a pedido do então diretor da HBS, o professor Arch Shaw da Escola de Administração adaptou o “método” para usar em seu departamento (SILVA; CASTILHO, 2011). Os resultados eficazes continuaram conferindo aos *casos* credibilidade e passaram a ser utilizados nas aulas da Escola de Medicina (GIL, 2004; FACHIN; TANURE; DUARTE, 2007). Por volta de 1910, o uso de *casos para o ensino* já estava implantado na Harvard Business School.

A utilização dos *casos* desencadeou uma estreita relação entre pesquisa e ensino. Em 1920, a divisão de pesquisas de Harvard era responsável por pesquisar e relatar *casos* para os professores. Até 1940, a mesma divisão recebeu doações para elaboração de vários *casos* o que resultou na publicação de diversas coletâneas. O acervo de *casos* de Harvard chegou a atingir mais de 14 mil *casos* e mais de 50 coletâneas publicadas antes da Segunda Guerra Mundial. O “método” já se encontrava consolidado, conforme Roesch e Fernandes (2007), em 80% das aulas da HBS. Ainda no final dos anos 20, foram ministradas oficinas para divulgar o ensino por meio de *casos* e, em 1931, foi publicada pela Editora McGraw-Hill a primeira

obra discutindo a utilização de *casos para o ensino*. Desde então, diversas outras obras foram publicadas expandindo o uso de *casos para o ensino* na formação de vários profissionais.

No final dos anos 30, o acervo de *casos para o ensino* da HBS estava sendo utilizado por cerca de 80 (oitenta) universidades dos Estados Unidos. Com o apoio de Harvard em parceria com a Câmara do Comércio e Indústria, foi criado em 1930 na França, um centro de aperfeiçoamento para a administração de negócios que utilizava em suas aulas *casos para o ensino*. Deu-se início à internacionalização do método. Países europeus passaram a introduzir o *caso para o ensino* na formação de seus profissionais e hoje ele é adotado em esfera mundial. Um grande aliado na difusão dos *casos para o ensino* foram as centrais que catalogam e regulam o seu acesso, mediante o pagamento de direitos autorais (ROESCH; FERNANDES, 2007). Essas centrais também oferecem oficinas para construção de *casos* e cursos para ensinar professores a utilizarem *casos* em sala de aula. Atualmente, na Europa, a central *European Case Clearing House* (ECCH), situada na Universidade Cranfield, Inglaterra, possui um acervo de 20 mil *casos* e cerca de 60% desses *casos* estão disponíveis para acesso *online*¹⁶.

Além das centrais, existe uma grande quantidade de acervos em universidades que utilizam esse “método”, tais como: Harvard Business School; John F. Kennedy School of Government, Harvard University; Darden School of Business, University of Virginia; Richard Ivey School of Business, University of Western Ontario; IESE Business School, Barcelona; International Institute for Management Development (IMD), Lausanne; INSEAD, Fontainebleau; Universidade of Hong Kong, Índia. É possível constatar que os *casos* se encontram consolidados em muitas universidades e estão em constante crescimento internacional. 30% dos *casos* que abasteceram a ECCH, em 2003, provêm de Universidades da África e da Ásia. Atualmente, as Universidades que mais produzem e distribuem *casos* para o mundo são Harvard nos Estados Unidos e Ivey no Canadá, e as que frequentemente utilizam *casos* em suas aulas são Universidade de Harvard (EUA), McGill e HEC Montréal (Canadá), INSEAD (França), IMD (Suíça), INCAE (Costa Rica), ESADE e Instituto de Empresa (Espanha); no Brasil, as universidades que adotaram o método são EAESP (São Paulo), COOPPEAD (Rio de Janeiro), Fundação Dom Cabral (Minas Gerais), Universidade de São Paulo (USP), Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Universidade Federal do Rio

¹⁶ Disponível em: < <http://www.thecasecentre.org/educators/>>. Acesso em: 07 jun. 2015

Grande do Sul (UFRGS) e Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC – PR) (GIL, 2004; FACHIN; TANURE; DUARTE, 2007).

Veremos no tópico a seguir como durante seu processo de internacionalização os *casos para o ensino* chegaram ao Brasil. É importante destacarmos que os *casos* são utilizados em diferentes universidades e em diferentes cursos de formação. A revisão de literatura que utilizamos sobre *casos para o ensino*, no presente trabalho, foram produzidas por estudiosos do curso de Administração, haja vista nossa pesquisa ser desenvolvida na Universidade Federal da Paraíba onde os *casos para o ensino* são utilizados no referido curso e também por ter sido esse curso que motivou a entrada do método de *casos* em nosso país. Esse “método” está sendo adaptado por nós para ser aplicado também no curso de Licenciatura em Letras expandindo assim o seu emprego, pois ele tem se mostrado eficaz na formação de profissionais, possibilitando a estes uma estreita discussão entre a teoria e a prática.

2.1.2 A implantação do método de casos para o ensino nas instituições brasileiras

A história do método de *casos* no Brasil é marcada por três fases: a) os anos 1950 e 1960, quando o ensino de Administração está sendo introduzido no Brasil e há um grande esforço para a formação de professores com nível de mestrado e doutorado, (em menor número) momento este em que ocorre a inclusão dos *casos* na formação. Nesse período, os *casos* utilizados eram em maior parte traduções; b) Na década de 1970 são realizadas ações para a formação de profissionais que pudessem elaborar criticamente *casos* brasileiros. Nesse período, é criada uma Central Brasileira de Casos e algumas Centrais Regionais; c) A partir de 1990 ocorrem movimentos independentes sem uma diretiva central, instituições usando de sua autonomia buscam estimular a redação e o uso de *casos* no ensino de Administração (FACHIN; TANURE; DUARTE, 2007).

No fim das décadas de 50 e 60, ocorreu a introdução e consolidação do ensino de Administração no Brasil, os candidatos a professores das escolas de Administração das universidades brasileiras foram realizar seus estudos em programas de pós-graduação (níveis de mestrado e doutorado) nos Estados Unidos. Nesse processo de formação, eles tiveram contato com o ensino e a elaboração de *casos*. Além da formação de professores nas universidades norte-americanas, os professores norte-americanos que moravam no Brasil

auxiliaram a formação dos docentes brasileiros através do Programa de Cooperação Técnica dos EUA. As instituições participantes do programa eram a Fundação Getúlio Vargas, o Instituto de Administração, a Escola de Administração de Empresas de São Paulo (EAESP) e a Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas (EBAP), a Faculdade de Ciências Econômicas da UFRGS, o Instituto de Serviço Público (ISP) e a Escola de Serviço Público da DASP. Graças ao desenvolvimento do projeto nesses estabelecimentos de ensino, houve a preocupação de traduzir *casos* para serem utilizados na formação dos profissionais da Administração. A primeira produção genuinamente nacional foi um livro sobre *casos* de marketing organizado pela professora Polia Hamburger da EAESE, Fundação Getúlio Vargas. Neste primeiro momento, a maior parte dos *casos* utilizados na formação dos profissionais eram traduções de *casos* de instituições norte americanas. A semente dos *casos* foi lançada no Brasil e logo as críticas surgiram, pois cobrava-se *casos* genuinamente nacionais.

Na década de 70, foi montado um programa sistemático de desenvolvimento do método de *casos para o ensino* no Brasil, visava-se preparar redatores de *casos* e professores capacitados para trabalhar com este material. Essa iniciativa foi denominada de Programa de Desenvolvimento do Método de Casos no Brasil, patrocinado pelo Programa Nacional de Treinamento de Executivos (PNTE) da Secretaria de Planejamento da Presidência da República e pelo Centro Brasileiro de Assistência à Pequena Empresa (CEBRAE). Em 1975, o programa contratou o professor Michiel Leenders, da University of Western Ontario do Canadá, um dos autores mais conhecidos de livros sobre elaboração e uso de *casos*. Fachin, Tanure e Duarte (2007, p.10) descrevem o contrato com Leenders da seguinte forma.

O contrato com Leenders para implantação do método no Brasil, firmado por três anos, pretendia, em primeiro lugar, criar as condições para que o método fosse utilizado nos programas de pós-graduação (mestrado) em administração existentes no país. Os objetivos do programa, do ponto de vista de um dos financiadores, o PNTE, foram assim resumidos por Leenders: 1. Estabelecimento de uma central de casos (uma *case clearinghouse*), 2. Recrutamento de professores para participação em oficinas de trabalho; 3. Realização de uma série de oficinas sobre o método de caso; 4. Promoção ampla do método de caso em círculos acadêmicos e gerenciais.

A aplicação do programa PNTE/CEBRAE não obteve os resultados esperados. Na primeira etapa buscou-se ministrar seminários sobre a redação de *casos* mas, ao término do contrato de Leenders, não houve uma produção sistemática dos *casos* como se objetivava, e eles passaram a ser produzidos por iniciativas individuais ou por grupos institucionais

isolados em seus programas de formação. A segunda etapa que seria uma continuidade da primeira almejava dar instruções de como trabalhar os *casos* e continuar a redação de novos *casos* brasileiros. Isso seria feito a longo prazo (10 a 15 anos) por se tratar de um programa nacional, mas assim como a etapa anterior após o término do contrato com Leenders essa etapa também não progrediu e desta forma não foi possível alcançar o envolvimento das instituições de ensino no Brasil e o uso de *casos* ficou restrito a algumas instituições que passaram a produzir seus *casos*. São elas: UFRGS, USP, EAESP, UFMG, UFPB e PUC-PR. Essas universidades criaram suas centrais regionais de *casos* e até os dias atuais continuam seus esforços na produção e utilização dos *casos para o ensino* de Administração. Houve também neste período a criação da Central Brasileira de Casos, a COPPEAD, que publicou, em 1983, um manual de construção de *casos* com base na obra de Leenders e Erskine (1973) o que motivou a produção de *casos*. Porém após a década de 80, a Central Nacional parou de ser atualizada e foi desativada permanecendo apenas as Centrais Regionais e a iniciativa individual de professores interessados em elaborar (ou traduzir) e ensinar os *casos*, pois reconheciam o potencial dos *casos* em possibilitar um ensino no qual teoria e prática se conectassem.

Ao término de seu contrato com o PNTE/CEBRAE, Leenders escreveu em seu relatório de avaliação que o sucesso do emprego do método de *casos* no Brasil necessitaria de um investimento na elaboração de *casos* nacionais. E este tem sido o desafio até hoje, elaborar e partilhar os *casos* em âmbito nacional. Fachin, Tanure e Duarte (2007) apontam como um fator desmotivador da produção de *casos* a avaliação dos programas de pós-graduação em Administração que exige a produção de artigos científicos para atingir os requisitos avaliativos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o que resulta em tornar a produção de *casos* sem prestígio acadêmico por não considerá-los produção científica, fazendo com que eles deixem de ser uma prioridade dos acadêmicos e assim acabam impedindo o crescimento da produção e disseminação dos *casos*. Outro fator que os autores apontam é a falta de recursos para subsidiar a redação de *casos*.

As instituições com Centrais Regionais de Casos continuam a reconhecer os benefícios de sua utilização na formação dos profissionais e têm buscado estabelecer diálogos entre si, estimulando a troca de *casos* redigidos por seus alunos. Elas também vêm promovendo oficinais de redação dos *casos* e preparando equipes para redação de novos *casos*. Além dessas iniciativas, os *casos* têm ganhado prestígio em nosso país por diversos motivos: a) universidades que são grandes produtoras de *casos*, como Harvard, têm

demonstrado interesse em redigir casos coletados em nossas empresas; b) os *casos* também se tornaram aceitos como modalidade de inscrição em eventos promovidos pela Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Administração (ANPAD); c) eles estão sendo aceitos para publicação na Revista de Administração Contemporânea¹⁷ classificada como periódico de nível nacional de estrato A2 pela Capes, bem como foi criado um periódico nacional para a publicação de *casos para o ensino*¹⁸; d) *casos* brasileiros já foram premiados como melhores *casos* no evento internacional da *Business Association of Latin America Studies* (Balas); e) a inclusão nos critérios de avaliação da Capes de pontuação para experiências inovadoras de ensino (podem enquadrar os *casos* nessa situação); f) e a crescente demanda de utilização dos *casos* por alunos de *Master in Business Administration* (MBA)¹⁹. O cenário mostra-se favorável para a expansão do “método” e ele tem deixado bons resultados onde foi implantado, possibilitando que futuros profissionais se projetem em situações-problema de suas profissões e elaborem soluções.

As experiências provenientes de outras áreas do conhecimento (FACHIN; TANURE; DUARTE, 2007; GOMES, 2006), nos permitem afirmar que os *casos para o ensino* apresentam diversos benefícios no processo de formação, pois eles possibilitam que os alunos possam compreender os dilemas do seu futuro universo de trabalho permitindo-lhes desde o processo formativo, relacionarem a teoria e a prática. Essa relação entre o teórico e prático nos *casos* pode proporcionar o desenvolvimento de habilidades nos docentes em formação, tais como: analisar a realidade do exercício docente e os conflitos que são vivenciados pelos professores, perceber quais os saberes que ele ainda em formação inicial utiliza para propor solução para uma situação real do ambiente escolar; tomar decisões, tais como escolha de livro didático, seleção e elaboração de materiais para complementar o conteúdo do livro utilizado na escola, com base na averiguação de diversos fatores escolares e consulta de teorias da área; desenvolver a capacidade de enfrentar e solucionar conflitos com outros professores, alunos diretores e pais; vislumbrar diferentes possibilidades para a resolução de uma situação problema, aprendendo a comunicar sua opinião e ouvindo opiniões contrárias e desenvolver a criatividade, ampliar o olhar sobre os diversos fatores que devem ser considerados antes de decidir algo em contexto escolar.

¹⁷ Disponível em: <http://anpad.org.br/periodicos/content/frame_base.php?revista=1>. Acesso em: 04 jun. 2015.

¹⁸ Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/gvcasos>>. Acesso em: 04 jun. 2015.

¹⁹ MBA (Master in Business Administration) no Brasil é um curso de especialização *latu sensu* voltado para a prática profissional.

Diante de tantos benefícios para a formação e do sucesso que os *casos* têm alcançados em diferentes países e cursos, propomos a expansão de sua utilização para o curso de formação de professores de Língua Portuguesa (Licenciatura em Letras) e mostraremos nesta pesquisa como são positivos os resultados alcançados (manteremos nosso foco na relação teoria e prática) com a aplicação do *caso para o ensino* em turmas de Estágio Supervisionado da UFPB.

2.2 Definição e função de um caso para o ensino.

Os *casos para o ensino* são utilizados como um gênero textual em cursos de formação de profissionais quando existe a necessidade de expor a complexidade dos problemas oriundos da prática profissional e confrontá-los com as teorias que compõem o programa de formação. Na literatura dos cursos de Administração (empresarial ou pública) os *casos* têm sido definidos como:

[...] uma descrição de uma situação real do mundo dos negócios, experimentado por uma determinada organização ou pessoa, em um certo momento, envolvendo um problema, uma decisão, um desafio ou uma oportunidade a ser considerada por alguém. Os casos são também uma excelente ferramenta para testar o entendimento da teoria, conectar a teoria com a prática e para desenvolver avanços teóricos, os casos oferecem a oportunidade de ver como a teoria é praticada (GOMES, 2006, p.18).

[...] a reconstrução para fins didáticos de uma situação problemática gerencial ou organizacional. O conflito do caso pode tratar de decisão de carreira de um executivo, das negociações para uma *joint venture*, referir-se a problemas com fornecedores, descrever os impactos da reestruturação organizacional entre outros temas (ROESCH; FERNANDES, 2007, p.25).

[...] casos são representações textuais da realidade que colocam o leitor no papel de participante da situação. A sua unidade de análise varia consideravelmente, desde um único indivíduo ou organização a toda uma nação ou mesmo ao mundo. Sua exposição pode se estender de uma página a cinquenta ou mais, embora todos tenham um propósito em comum: representar a realidade, descrever uma situação com todos os fatos transversais e delimitações – incluindo impropriedades, questões secundárias, falsos juízos e informações incompletas ou em quantidade demasiada (ELLET, 2008, p.21).

Um estudo de caso consiste na triangulação de pessoas, eventos e circunstâncias. Ele apresenta um problema relacionado a políticas públicas ou à administração pública em forma de história, acompanhada por

informações contextuais e de fundo. Permite aos usuários chegar a conclusões sobre a teoria do setor público, melhorar potencialmente práticas existentes, considerar e avaliar cursos alternativos de ação, bem como aumentar a compreensão sobre as circunstâncias nas quais as decisões são tomadas. Contudo, um caso é mais do que isso. Ele é também uma forma estruturada para compartilhar experiências, revelar desafios e oportunidades, com os quais uma organização se depara e comunicar decisões aprendidas e práticas pioneiras que podem auxiliar outro em situações similares (GRAHAM, 2010, p.25).

A partir das definições apresentadas, podemos afirmar que o *caso para o ensino* é a narração de uma história real que sofre as alterações necessárias para ser transformada em um gênero textual acadêmico que visa promover a reflexão sobre a teoria e a prática profissional. Eles são variáveis em extensão e situações-problema narradas, porém todos têm em comum o propósito de relatar os dilemas de uma dada realidade profissional. Ao falarmos dos *casos* a partir do curso de Licenciatura em Letras podemos defini-lo como: *caso para o ensino* é um gênero textual que narra uma história real vivenciada por professores em seu ambiente de trabalho, na qual um protagonista apresenta um problema/dilema que está sendo vivenciado em determinado contexto. O conflito envolve desde uma pessoa a várias pessoas, ocorre em um contexto específico, apresenta a exposição de diversos fatores que provocaram o dilema e necessita da resolução de uma situação-problema. O *caso* exige de quem vai resolvê-lo a busca por um fundamento teórico que propicie uma resposta para um dado problema na atividade do professor, bem como proporciona ao estudante conhecer os desafios e as diversas atividades do seu futuro ambiente de trabalho.

Ao adaptarmos o *caso* para serem utilizados na formação de professores, o tomaremos como um gênero textual acadêmico. Sua finalidade é possibilitar o ensino de um dado conteúdo, contribuindo assim para a formação de profissionais que se coloquem desde a academia em contato com o trabalho e os dilemas do trabalho do professor.

Defendemos que ao trazer a realidade para a sala de aula, os *casos* permitem tratar teoria e prática como indissociáveis, uma vez que nos dá a possibilidade de opinar sobre as decisões da prática profissional utilizando uma lente teórica como também permite olhar para a teoria e ver em que ponto ela ainda não explica (mesmo que provisoriamente) a realidade, permitindo, assim, apontar ampliações ou reformulações teóricas. Nessa perspectiva, na formação profissional teoria e prática tornam-se aspectos retroalimentáveis.

A utilização de *casos para o ensino* traz para dentro da sala de aula a realidade da prática profissional, os dilemas e dificuldades enfrentados nos ambientes de trabalho. Para Gil (2004), os *casos* permitem que os profissionais em formação se coloquem no papel de profissional que já está atuando no mercado de trabalho e tenham diante de si uma autêntica situação/conflito de sua profissão para resolver, precisando assim se projetar no lugar do personagem/profissional em questão no *caso*.

É importante que os *casos para o ensino* não sejam confundidos com o *estudo de caso*. Como já dito, o *caso para o ensino* é a narração de uma história com fins didáticos, e quando é chamado de método ou metodologia é pelo fato de ser considerado um instrumento pedagógico. Porém, mostraremos no próximo tópico de nossa pesquisa que ele se constitui um gênero textual; enquanto que o estudo de caso é uma metodologia de pesquisa utilizada para observar/examinar determinadas realidades com fins de pesquisa científica.

2.3 Caso para o ensino como um gênero textual

Neste tópico analisaremos o *caso para o ensino* utilizando a perspectiva de gênero de Swales (2009) e a proposta metodológica de Paré e Smart (2003) e, desta forma, mostraremos como ele se constitui um gênero textual.

2.3.1 O gênero textual na perspectiva de Swales

Até o presente momento de nossa pesquisa recorreremos diversas vezes aos termos método e metodologia quando nos referimos aos *casos para o ensino*, pois é assim que ele é definido na área da Administração. Utilizamos também o termo gênero textual, pois o compreendemos desta forma. Suplantaremos neste tópico a ideia de que os *casos* são apenas metodologia ou método, mostraremos como eles se constituem gênero textual, para tanto recorreremos à noção de gênero textual de John Swales (2009) e a metodologia desenvolvida por Paré e Smart (2003) para a análise de gêneros.

Segundo Hemais e Biasi-Rodrigues (2005), as obras de Swales abordam os gêneros textuais em uma perspectiva sociorretórica, fornecendo conhecimento a respeito dos gêneros considerando os aspectos formais de construção dos textos, seus fenômenos linguísticos, e as práticas sociais que revelam as escolhas linguísticas que configuram o texto. O autor é conhecido por demonstrar uma preocupação em torno do ensino de inglês para fins

específicos e também uma análise de gêneros textuais principalmente em contextos profissionais e acadêmicos mantendo uma abordagem que se apoia em uma análise linguística e das situações comunicativas.

Conforme Biasi-Rodrigues, Hemais e Araújo (2009), a abordagem teórica proposta por Swales é perpassada pela compreensão de que “o contexto é fundamental para se entender e interpretar um texto e de que os elementos linguísticos não são suficientes para uma análise do gênero, para o seu reconhecimento em qualquer situação comunicativa” (p.18 -19). Sobre o contexto em gêneros acadêmicos, Swales afirma que é uma ferramenta primordial de análise compreender que o gênero depende de “conhecimentos além daqueles relevantes ao próprio texto” (HEMAIS; BIASI-RODRIGUES, 2005, p.110).

Para construir seu conceito de gênero, Swales agrupou ideias de vários campos de conhecimento, o que confere à sua noção uma postura eclética. Suas influências são oriundas de: a) abordagens para o ensino de inglês em uma perspectiva aplicada; b) estudos das quatro habilidades da aprendizagem, especificamente dos estudos das estratégias utilizadas para leitura com objetivos variados, interessando a Swales a compreensão de que as práticas de leitura dependem da situação de leitura; c) pesquisas na área de aprendizagem com abordagens de noções e funções principalmente por causa dos fatores do propósito comunicativo; d) estudos da análise do discurso, principalmente considerando importante explorar a estrutura temática e outros elementos textuais; e) conhecimentos sobre o conceito de gênero oriundos das áreas de linguística, etnografia e teoria de ensino de produção de texto; f) conceitos do antropólogo Clifford Geertz, que reconhece que categorizar pode ajudar a esclarecer as diferenças, mas afirma que o mais importante são as diferenças representarem formas de conhecimento sobre o mundo (HEMAIS; BIASI-RODRIGUES, 2005)

Para Swales (2009), é necessário que o conceito de gênero seja apresentado com mais clareza. Um problema com a noção de gênero é afirmar apenas que ele é uma fórmula textual, o que acaba por resumi-lo, fazendo com que o uso do gênero não seja produtivo no ensino, tornando-se alvo de críticas. O autor propõe sua definição de gênero apoiado em quatro perspectivas teóricas sobre gênero textual. Nos estudos sobre folclore, ele destaca a importância da classificação de textos em tipos ideais o que leva em consideração uma fórmula textual, fornecendo a Swales a ideia de que classificar os gêneros é útil em termos de oferecer uma tipologia. Ainda dessa área, o autor destaca o valor sociocultural do folclore que também pode ser atribuído aos gêneros textuais, pois eles têm uma finalidade social e a comunidade tem uma percepção de como interpretar um texto. A segunda influência vem dos estudos literários, que ao contrário dos folcloristas, trazem a ênfase na instabilidade do texto.

Uma definição de gênero não estável que admite a originalidade e a inovação do autor e a quebra dos “regulamentos” de produção do gênero leva Swales a atentar para a variação nos exemplares de gêneros.

A terceira forte influência para construção do conceito de gênero de Swales é da Linguística. O autor comenta o fato de muitos linguistas apresentarem uma resistência ao termo gênero por remeter aos estudos literários, mas os linguistas de vertente etnográfica e sistêmica somam conhecimentos aos estudos de gêneros textuais por considerá-los um tipo de evento comunicativo. Swales utiliza o conceito de registro oriundo da Linguística Sistêmico-Funcional afirmando que a linguagem realiza o registro e o registro realiza o gênero. A quarta influência dele são os estudos retóricos, as contribuições para a definição de gênero vêm do interesse da Retórica pela classificação dos diversos tipos de discurso e pelo contexto em que são realizados.

Apropriando-se dessas quatro áreas de conhecimento, Swales formula sua definição de gênero, em 1990:

Um gênero compreende uma classe de eventos comunicativos, cujos exemplares compartilham os mesmos propósitos comunicativos. Esses propósitos são reconhecidos pelos membros mais experientes da comunidade discursiva original e constituem a razão do gênero. A razão subjacente dá o contorno da estrutura esquemática do discurso e influencia e restringe as escolhas de conteúdo e estilo. O propósito comunicativo é o critério que é privilegiado e que faz com que o escopo do gênero se mantenha enfocado estreitamente em determinada ação retórica compatível com o gênero. Além do propósito, os exemplares do gênero demonstram padrões semelhantes, mas com variações em termos de estrutura, estilo, conteúdo e público-alvo. Se forem realizadas todas as expectativas em relação àquilo que é altamente provável para o gênero, o exemplar será visto pela comunidade discursiva original como um protótipo. Os gêneros têm nomes herdados e produzidos pelas comunidades discursivas e importados por outras comunidades. Esses nomes constituem uma comunicação etnográfica valiosa, porém normalmente precisam de validação adicional (SWALES, 1990, p.58 *apud* HEMAS E BIASI-RODRIGUES, 2005, p.115)

Assim a explicitação de seu conceito de gênero perpassa necessariamente por seis aspectos:

► *Um gênero textual é uma classe de eventos comunicativos* – os eventos devem ser compreendidos como atividades de comunicação onde a linguagem é imprescindível e significativa. Os eventos comunicativos são formados pelos discursos e seus participantes, levando em consideração os ambientes de produção e recepção (do discurso) a partir de

aspectos culturais e históricos. Eles podem ocorrer de forma excessiva ou rara, mas precisam ter certa importância para serem considerados como gênero. (VICENTE, 2009)

► *A principal característica de um gênero é possuir um conjunto de propósitos comunicativos* – os propósitos comunicativos são centrais para a noção de gênero, pois o objetivo principal dos eventos comunicativos é atingir um propósito no ato comunicativo. Desta forma, são os propósitos comunicativos que contribuem para formar a estruturação e as convenções de uso dos gêneros. Os propósitos podem ser de fácil identificação em alguns gêneros e difícil em outros (VICENTE, 2009). Dada à tarefa de identificar o propósito comunicativo em alguns gêneros textuais ser difícil e também alguns gêneros apresentarem mais de um propósito, Swales propôs uma revisão deste conceito em 2001 e em 2004. Assim, o autor passou a afirmar que o propósito comunicativo é uma questão de propósitos em camadas de forma complexa e não uma lista de propósitos, esse continua sendo um critério na identificação de gêneros discursivos, mas não o principal critério.

► *Exemplares de gênero variam em sua prototipicidade* – os exemplares de gênero apresentam padrões de similaridades quanto ao estilo, ao público-alvo, a estrutura, quando esses padrões são realizados em um exemplar de um gênero ele é representativo de sua categoria e a comunidade discursiva o reconhece como um protótipo. É importante ressaltar que existem alguns gêneros que são menos representativos de suas categorias (VICENTE, 2009).

► *A base lógica que subjaz a um gênero estabelece restrições para contribuições possíveis em termos de seu conteúdo, posicionamento e forma* – os membros de uma comunidade discursiva apresentam diferentes níveis de reconhecimento dos propósitos comunicativos vinculados aos gêneros, os não membros podem ou não reconhecer os propósitos comunicativos compartilhados por uma comunidade. O reconhecimento dos propósitos comunicativos mostra que o gênero tem uma lógica própria e, portanto respeita algumas convenções do discurso e restrições em termos de forma, conteúdo e posicionamento (LIMA, 2007).

► *A nomenclatura dos gêneros de uma comunidade discursiva é uma fonte de entendimento importante* – os membros mais experientes em uma comunidade discursiva, provavelmente, tem maior conhecimento sobre gêneros específicos e como resultado disso eles atribuem nomenclaturas aos eventos comunicativos que são reconhecidos como ações retóricas recorrentes (LIMA, 2007)

Considerando essa noção de gênero é que iremos descrever os elementos formais e funcionais caracterizadores dos *casos para o ensino*. Conforme o conceito de gênero

elaborado por Swales, em 1990, o primeiro elemento característico de um gênero é a ideia de classe: o gênero é uma classe de eventos comunicativos. Nesse sentido, podemos afirmar que o *caso para o ensino* se configura como um gênero, ao verificamos as descrições que são feitas sobre ele: “O método de casos no estudo de Administração vem se tornando tão significativo que algumas universidades mantêm laboratórios e bibliotecas para elaborar e disponibilizar casos.” (GIL, 2004, p.8); “A cada ano, os estudantes que ingressam na escola de administração se deparam com uma abordagem de ensino e aprendizagem nova para muitos deles: o método de casos.” (ELLETT, 2008, p.15); “Argumento que a construção de casos para ensino difere daquela de outros trabalhos acadêmicos. Em primeiro lugar, o desafio do redator de casos para ensino é selecionar aspectos de uma situação problemática .” (ROESCH, 2007, p.215); “Os casos oferecem a oportunidade de ver como a teoria é praticada.” (GOMES, 2006, p.18).

Em Gil (2004) e Ellet (2008) percebemos que os *casos para o ensino* estão inseridos/circulam em um ambiente profissional definido como universidade/escola de administração e já ocupam espaços de laboratórios e bibliotecas, se configurando como uma classe de evento comunicativo utilizado durante a aula para formação de profissionais. Assim, ele está inserido em uma esfera discursiva acadêmico/profissional, e seu discurso tem uma função específica que é formar profissionais que relacionem teoria e prática como afirma Gomes (2006). Os *casos* como evento comunicativo apresentam determinados participantes como descrevem Ellet e Roesch. São eles: o redator (revisor), o professor e o estudante. O *caso para o ensino* apresenta características de uma classe de eventos comunicativos, pois como exposto, ele tem um ambiente de circulação e produção, participantes definidos, um campo discursivo e uma função para seu discurso, assim podemos defini-lo como um gênero acadêmico.

A segunda característica de um gênero textual, conforme Swales, é o propósito comunicativo que é o elemento motivador do evento comunicativo. É possível encontrar no *caso para o ensino* um propósito comunicativo definido:

O objetivo fundamental do método de estudo de caso é maximizar o aprendizado através do desenvolvimento das seguintes habilidades: analítica, tomada de decisão, prática de utilização de ferramentas de gestão, comunicação oral e escrita, administração do tempo, relacionamento interpessoal, desenvolvimento da criatividade (GOMES, 2006, p.15).

Os principais objetivos educacionais de um caso são os seguintes: desenvolver habilidades e atitudes consideradas chaves para o sucesso

gerencial, familiarizar os estudantes com as organizações e seu ambiente, ilustrar teorias, modelos ou conceitos (ROESCH; FERNANDES, 2007, p.32).

O caso de ensino constitui uma forma de aprendizagem que permite ao estudante confrontar-se com os problemas de gestão, desenvolvendo sua capacidade analítica e iniciando-o na tomada de decisões em um universo caracterizado geralmente pelo risco, pela incerteza e pela turbulência (FACHIN; TANURE; DUARTE, 2007, p.31).

Através dos excertos colocados acima podemos afirmar que o *caso para o ensino* apresenta um propósito comunicativo preciso que está relacionado ao evento comunicativo desse gênero. Ele destina-se a auxiliar na formação de profissionais no desenvolvimento de habilidades, principalmente nas que necessitam da reflexão sobre teoria/prática. Em Gomes (2006), são apresentados como propósitos comunicativos dos *casos para o ensino* a maximização do aprendizado e o desenvolvimento de algumas habilidades específicas, proporcionadas pelo estudo do *caso*. Já Roesch e Fernandes destacam a afirmação dos propósitos expostos por Gomes e acrescentam a familiarização com o ambiente de trabalho e a ilustração das teorias. Os mesmos propósitos são retomados por Fachin, Tanure e Duarte (2007), porém com uma ênfase dada ao desenvolvimento de habilidades para resolver os conflitos que ocorrem no ambiente profissional. De forma geral, é possível afirmarmos que o propósito comunicativo do *caso para o ensino* é levar os profissionais em formação a refletirem sobre os aspectos teóricos e práticos de suas profissões (haja vista muitas das habilidades elencadas pelos autores estarem relacionadas com a prática ou a teoria da vida profissional). Alguns *casos* podem apresentar, a depender da narrativa e dos objetivos educacionais que trazem, camadas de propósitos comunicativos que comungam com o propósito geral de um *caso para o ensino*, mas que acrescentam o desenvolvimento de algumas capacidades específicas.

A terceira característica elencada por Swales para identificar um gênero é a prototipicidade, os textos que melhor cumprem as características daquela classe de evento comunicativo é considerado o protótipo daquele gênero. Sobre as características que marcam o que é um protótipo no gênero *caso para o ensino*, verificamos na literatura:

“no caso para ensino utiliza-se, normalmente, uma estrutura narrativa temporalmente segmentada, também chamada de estrutura sanduíche, em que os parágrafos inicial e final são semelhantes” (ROESCH; FERNANDES, 2007, p.33); e também “O texto deve ser capaz de cativar o leitor e animar a discussão do caso. No caso ideal, o relato, espelhando a realidade.” (ROESCH; FERNANDES, 2007, p.34); e ainda “Em casos para ensino, as situações

problemas são relatados de forma imparcial.” (ROESCH, 2007, p.219); e em Roesch (2007, p. 221)

No caso-problema, utiliza-se uma estrutura narrativa temporalmente segmentada. De acordo com esta estrutura, inicia-se o relato com um ou mais parágrafos, colocando a situação-problema que requer soluções gerenciais. Então, volta-se ao passado para narrar a cronologia da organização-alvo dentro do seu contexto, a origem e evolução dos problemas que são objeto do caso, e a história de vida dos personagens do caso. A seguir, retorna-se ao tempo presente (ou passado recente), para descrever a situação-problema e reapresentá-la ao estudante que irá discutir o caso em sala de aula. As notas de ensino aparecem em folhas separadas.

Para que um *caso* seja o protótipo dos *casos para o ensino* é necessário que ele apresente as seguintes propriedades: parágrafo inicial e final semelhantes, ou seja, que ambos apresentem o dilema do *caso*; o conteúdo deve ser retirado de uma situação verídica; a situação problema não deve induzir a resposta, portanto, deve ser imparcial; e o *caso* deve seguir a estrutura de parágrafo inicial, narrativa, situação problema, parágrafo final e notas para ensino.

O quarto aspecto proposto por Swales é a base lógica que caracteriza um gênero. A base lógica de um gênero está relacionada ao seu propósito comunicativo, como já expusemos o propósito comunicativo do *caso para o ensino* é possibilitar que os profissionais em formação discutam/reflitam sobre os aspectos práticos e teóricos de suas profissões, assim tanto seu conteúdo como sua estrutura devem levar ao cumprimento desse objetivo. Ao lermos os estudiosos dos *casos*, vemos que esse aspecto também pode ser verificado no *caso para o ensino*, corroborando novamente a afirmação de que ele é um gênero textual. O *caso para o ensino* tem um padrão lógico para sua redação, que é definido pelo seu propósito comunicativo e reconhecido pela comunidade acadêmica que o utiliza. Esse padrão de construção do *caso* é definido como: “passos para construção de um caso para ensino: 1. Definição dos objetivos educacionais, 2. Identificação de situações problemáticas, 3. Coleta de dados, 4. Estrutura do caso, 5. Redação, 6. Revisão e teste e 7. Versão final. (ROESCH; FERNANDES, 2007, p.35).

Além dos passos para construir um *caso*, ele também possui uma estrutura e um conteúdo: “Um caso é uma descrição de uma situação real do mundo dos negócios” (GOMES, 2006, p.18); e “Casos são representações textuais da realidade que colocam o leitor no papel de participantes da situação” (ELLET, 2008, p.21); e ainda

A estrutura-padrão de um caso é temporalmente segmentada. De acordo com esta, inicia-se o relato com um ou mais parágrafos, colocando a situação-

problema que requer soluções gerenciais. Então, volta-se ao passado para narrar a cronologia da organização-alvo dentro do seu contexto, a origem e evolução dos problemas que são objeto do caso, e a história de vida dos personagens do caso. A seguir, retorna-se ao tempo presente (ou passado recente), para descrever a situação-problema e reapresentá-la ao estudante que irá discutir o caso em sala de aula. [...] Cada uma das etapas costuma ser narrada de forma linear embora seja comum narrar o protagonista refletindo sobre tempos passados. As notas de ensino aparecem em folhas separadas (ROESCH; FERNANDES, 2007, p. 70).

Os *casos* possuem um padrão a ser seguido para serem elaborados como vemos em Roesch e Fernandes (2007), possuem uma estrutura que consiste em parágrafo inicial, narrativa, situação problema, parágrafo final e notas para ensino. Ele também apresenta conteúdo que são as histórias reais do mundo profissional e este conteúdo é narrado de uma forma específica.

A narrativa do *caso* destaca os problemas da situação sem colocar as respostas para eles, aparecem o problema, seus antecedentes, o contexto da história, a história profissional dos personagens e suas opiniões sobre o problema, o dilema que estão enfrentando recebe um grande enfoque e as questões que estão nas notas para ensino visam explorar o problema, bem como a bibliografia dá suporte teórico para resolvê-lo. Toda esta estrutura tem como finalidade levar o leitor a ter interesse em resolver o *caso* e assim cumprir o propósito comunicativo do gênero. Assim, podemos comprovar que os *casos* possuem uma base lógica com conteúdo específico, forma e estrutura, se caracterizando como um gênero textual.

A quinta característica de um gênero que Swales propõe é a terminologia elaborada pela comunidade para nomear o gênero utilizado. O mesmo evento comunicativo pode ser identificado por seus usuários por mais de uma nomenclatura e a terminologia utilizada mostra como os membros compreendem a ação retórica do evento comunicativo. Novamente, o *caso para o ensino* se configura nessa característica como um gênero. Ele é chamado como nos referimos neste trabalho de ‘caso para o ensino’ em Roesch e Fernandes (2007), mas também aparece como ‘Estudo de caso’ em Ellet (2008), como ‘Método de estudo de caso’ em Gomes (2006) e ‘caso de ensino’ em Fachin, Tanure e Duarte (2007). Queremos destacar que todos os nomes dados a esse gênero fazem referência ao seu propósito comunicativo, como definido por Gomes (2006, p.18) “O caso possibilita ao participante aprender fazendo. Através de metáforas e simulações reais pode-se lidar com as mais complexas atividades praticadas pelas organizações, na sala de aula.”. Todas as nomenclaturas utilizam o termo *caso*, pois é consenso entre os usuários que esse gênero utiliza *casos* da vida real do ambiente

profissional para fomentar a formação de novos profissionais, adotamos em nossa pesquisa a nomenclatura *caso para o ensino*.

Os *casos para o ensino* apresentam todas as características elaboradas por Swales para identificar um gênero textual, diante do exposto podemos afirmar que eles são um gênero textual acadêmico e não apenas um método ou metodologia. Seguiremos apresentando os *casos para o ensino* como gênero textual agora utilizando a metodologia elaborada por Paré e Smart (2003) desta forma identificaremos as regularidades deste gênero.

2.3.2 Análise de gêneros textuais na acepção de Paré e Smart

Tendo como base a perspectiva de Miller (1994a, 1994b) de que o gênero é uma ação social, Paré e Smart (2003) definem o gênero a partir de regularidades em quatro dimensões: as regularidades textuais, as regularidades dos papéis sociais, as regularidades dos processos composicionais e as regularidades das práticas de leitura. Essas regularidades são formadas à medida que os usuários de um gênero criam padrões que se repetem na utilização de um determinado gênero.

Conforme Sousa e Soares (2009) no que se refere às regularidades textuais, Paré e Smart (2003) apontam como elementos para análise, nos gêneros discursivos, os movimentos retóricos, o discurso citado, o uso de formas verbais, as sequências textuais e outros aspectos linguísticos. As autoras afirmam que essa perspectiva de análise não representa nenhuma novidade em relação ao que já vem sendo pesquisado sobre gêneros.

No tocante as regularidades nos papéis sociais Paré e Smart (2003) afirmam que as pessoas (escritores e leitores) desempenham vários papéis na criação e utilização dos textos. A esse respeito os autores destacam que

os papéis relacionados a um dado gênero são definidos dentro de certos parâmetros, tais como as responsabilidades, níveis de poder, divisão de trabalho, canais e o acesso à informação, e, a obrigação e a liberdade para relatar. Essas características genéricas dos papéis e das relações determinam o que pode e o que não pode ser feito e dito pelos indivíduos, bem como quando, como, onde e para quem (PARÉ; SMART, 2003, p. 149 *apud* SOUSA, SOARES, 2009, p. 4524)²⁰

²⁰ The roles related to a given genre are defined within certain parameters, such as responsibilities, levels of relative power and influence, division of labour, channels of and access to information, and the obligation and freedom to report. These generic characteristics of role and relationship determine what can and cannot be done and said by particular individuals, as well as when, how, where and to whom. (PARÉ; SMART, 2003, p.149, tradução de Sousa e Soares, 2009, p.4524)

No que se refere às regularidades no processo composicional, Paré e Smart (2003) consideram aspectos que vão além dos sociocognitivos. Nessa regularidade pode ser investigado o evento inicial, a coleta e análise das informações, o processo de escrita e reescrita, a tecnologia envolvida na produção dos gêneros.

Segundo Sousa e Soares (2009) a noção de regularidades nas práticas de leitura foi ampliada. Nas regularidades relativas à leitura são analisados aspectos como: a forma como o leitor se aproxima de um texto, ou seja, o onde, o quando, o por que, junto com que outros documentos o texto é lido; as negociações que o leitor faz com o texto durante a leitura; a construção de sentido pelos leitores e a utilização do conhecimento resultante da leitura.

Levando em consideração que a proposta de Paré e Smart (2003) tem como base a concepção de gênero proposta por Miller (1994a, 1994b), Sousa e Soares (2009) asseguram que as dimensões descritas se fundam em diferentes regularidades associadas ao uso do gênero em uma dada comunidade. Sobre essa proposta metodológica afirmam que

possibilita ao analista de gênero embrenhar-se nos conhecimentos específicos que são compartilhados em uma esfera, na medida em que conhece outras regularidades associadas ao uso do gênero que não apenas a textual. Assim, o pesquisador se apodera de uma gama de conhecimentos textuais e não textuais, explícitos em manuais ou documentos, como também implícitos e compartilhados pelos usuários. Como consequência, os procedimentos de análise tornam-se mais diversificados ao mesmo tempo em que robustos, pois somente a descrição textual não é suficiente, integrando-se a ela uma descrição de outras dimensões e permitindo ao pesquisador adentrar-se no contexto histórico-cultural em que está inserido o gênero. (SOUSA, SOARES, 2009, p. 4525)

Assim, ao utilizar essa proposta metodológica os pesquisadores podem analisar os gêneros para além dos aspectos textuais, considerando-os como uma ação-social dotada de regularidades que são criadas pelos usuários dos gêneros em suas comunidades.

2.3.3 Análise das regularidades textuais dos casos para ensino

As regularidades textuais são bem claras no *caso para o ensino*, pois a literatura da comunidade que o utiliza nos mostra essas características. É possível verificarmos que o *caso* possui uma estrutura padrão com uma sequência habitual de escrita definida que tem uma função persuasiva de levar o estudante a criar interesse pelo *caso* para depois exigir dele que resolva o conflito apresentado; possui também títulos que identificam a função de cada seção;

faz uso de um tempo verbal específico; e se refere ao leitor de uma forma peculiar ao chamá-lo para tomar decisões diante do exposto. Roesch e Fernandes (2007) definem a estrutura padrão de escrita de um *caso* como uma sequência segmentada composta por:

Parágrafo inicial, introdução do protagonista e dos personagens do caso, apresentação da situação-problema que requer análise ou decisões, definição do local e época em que a situação ocorreu, antecedentes e contexto, narração da história da organização, narração da história de vida dos personagens, descrição do contexto, descrição da organização, descrição e evolução de um programa, situação-problema, descrição e narração detalhada da situação-problema por meio de fatos, incidentes e depoimentos dos personagens do caso, parágrafo final, recolocação da situação-problema aos leitores, resumo do caso, fontes dos dados, objetivos educacionais, alternativas para a análise do caso, questões para a discussão do caso em sala de aula e bibliografia recomendada para fundamentar a análise do caso (ROESCH; FERNANDES, 2007, p. 70-71).

Essa estrutura do *caso para o ensino* é composta de partes que visam conduzir o leitor à reflexão de um problema e à proposta de uma solução. Como descrito, a sua estruturação é formada de seis partes: 1) Título; 2) Parágrafo inicial; 3) Narrativa; 4) Situação problema, 5) Parágrafo final e 6) Notas de ensino. Dado este trabalho ser precursor na área de Linguística, temos a finalidade de tornar conhecido o que é um *caso*, e como ele se compõe. Para tanto, explicaremos a seguir sua construção textual, ilustrando cada elemento composicional com fragmentos correspondentes retirados de um *caso para o ensino* produzido pelos alunos do Mestrado Profissional em Linguística da Universidade Federal da Paraíba, no período 2014.2²¹. O *caso* que exploraremos para possibilitar o conhecimento sobre o gênero utilizado na formação de professor é intitulado “Gosto quando é mais mastigadinho: uma análise da escolha do livro didático de português.” (em anexo). Ele narra a história de um grupo de quatro professores que estão escolhendo o livro didático que será utilizado na escola onde trabalham para os próximos três anos. O protagonista, professor Jorge Luís, apresenta uma concepção de linguagem divergente das concepções dos demais professores e uma discussão é formada em torno de qual livro será escolhido. O objetivo deste *caso* é levar o professor em formação inicial a discutir as concepções de linguagem dos professores e suas implicações nas suas ações profissionais. A história é verídica e ocorreu em uma escola da rede estadual de Pernambuco, porém o nome da instituição e dos professores são fictícios.

²¹ Os casos foram produzidos e tiveram a revisão da professora Dr.^a Socorro Cláudia Tavares de Sousa e da mestranda do Programa de Pós-graduação em Linguística da UFPB, Mirelle da Silva Monteiro Araujo.

A primeira parte de um *caso* é o seu título, ele aparece na capa do *caso* juntamente com o nome dos autores e da equipe de revisão (se tiver), e aparece novamente na primeira página do *caso* acima da narrativa.

“GOSTO QUANDO É MAIS MASTIGADINHO”: UMA ANÁLISE DA ESCOLHA DO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA.

O título serve para despertar a curiosidade do leitor/estudante, a exemplo o “Gosto quando é mais mastigadinho” esse título não diz o que será o *caso*, mas traz curiosidade sobre: o que se gosta? Por que mais mastigadinho? O que é mastigadinho? Porém sem deixar de manter relação com a narrativa, quando ler o *caso* o estudante perceberá que esta é a fala de uma das personagens para dizer que prefere um livro didático que traz em grande quantidade atividades que estimule o aprendizado das regras da gramática. A segunda parte do título é chamada de subtítulo e aponta para o tema do *caso*: a escolha do livro didático, porém sem revelar o dilema. A finalidade do título no *caso* é apresentar o tema, porém sem dizer qual será o impasse e sem induzir o leitor a chegar a determinada solução, para tanto é preciso manter a imparcialidade.

A segunda parte que compõe a estrutura textual de um *caso para o ensino* é o parágrafo inicial. O objetivo dessa seção é colocar o leitor em contato com o dilema vivenciado pelos personagens, dando ênfase ao personagem principal, visando assim despertar o interesse pela situação problema que será descrita em detalhes ao longo do restante da narrativa. O parágrafo inicial não pode ser tratado como uma introdução de artigo científico. Roesch e Fernandes (2007, p.70) afirmam que não se deve utilizar para iniciar esse parágrafo sentenças como: “Este caso relata a situação de uma jovem beneficiária do programa, ou, muito menos: o objetivo deste caso é lançar uma discussão em torno de...” pois, mesmo sendo um gênero acadêmico o *caso* não tem estrutura equivalente a outros da mesma esfera de circulação tais como: o artigo científico, relatórios de pesquisa, monografias, dissertações. Apresentamos a seguir um parágrafo inicial do *caso* para assim explicarmos quais as características que o compõem.

Jorge Luís, professor de Língua Portuguesa, estava aproveitando o intervalo da manhã para descansar – eram 10h do dia 04 de abril de 2014. Logo que se acomodou na cadeira, foi interpelado pela gestora da escola, a pedagoga Mércia Lins, assim como

seus colegas, sobre um documento em branco que estava sobre a mesa. Ela perguntou a todos os professores presentes se já haviam preenchido um formulário para ser enviado às editoras de livros didáticos. Alguns professores rapidamente se pronunciaram sobre a importância desse cadastro e, em seguida, iniciaram-se conversas em grupos sobre sua efetiva relevância. No entanto, o grande embate e a problemática foi a falta de consenso entre os professores de Língua Portuguesa sobre qual livro didático seria selecionado.

O parágrafo inicial tem a função de situar o leitor quanto a quem são os personagens e quem é o protagonista, fica claro no exemplo acima que os personagens são professores de língua portuguesa e o protagonista da história será o professor Jorge Luís, que já tem seu nome revelado no início do parágrafo recebendo um destaque em relação aos outros que ainda não tiveram seus nomes revelados. Essa parte também revela a problemática do *caso* que é a falta de consenso entre os professores para escolher o livro didático de língua portuguesa e traz também o local onde ocorre a situação problema, uma escola, mais precisamente em uma sala onde professores estão conversando e a época, o mês abril de 2014. Toda narrativa até então deve ser feita no tempo verbal presente ou passado e as informações não devem ser descrições sobre o *caso* e sim a narração de uma história. Esta parte do *caso* situa o leitor quando ao problema, os envolvidos, o ambiente e a época em que ocorreu, porém sem revelar como esse problema surgiu, se desenvolveu, quais impactos no ambiente profissional e o que cada personagem pensa sobre a situação, deixando o leitor curioso para continuar a leitura do *caso* e ter acesso às demais informações. Em suma, ele é conciso e anuncia a essência do *caso*, porém essa estrutura é flexível dependendo do tamanho do *caso* (quanto maior for o *caso*) o parágrafo inicial pode trazer mais informações.

Após o parágrafo inicial ter exposto o dilema, a narrativa segue retornando ao tempo passado (ROESCH; FERNANDES, 2007; GOMES, 2006; ELLET, 2008; SUAREZ; CASOTTI; ALMEIDA, 2008). A narrativa traz informações como contexto e antecedentes da situação problema evidenciada no parágrafo inicial, bem como fornece detalhes suficientes para que o leitor possa analisar a situação e dependendo do propósito educacional também pode omitir algumas informações e levar o leitor a fazer deduções. A narrativa pode ser construída utilizando a descrição estática e a narrativa cronológica.

Imagine que o leitor jamais tenha ouvido falar do local onde se passa a história. Descreva-lhe a região, localize-a num mapa. [...] É preciso que você

narre a evolução da empresa ou programa alvos do curso, chegando até o momento atual. Para isso utilize fatos e episódios que marcam momentos críticos e procure apresentar pistas sobre a origem dos problemas ou situações enfocados no caso (ROESCH, 2007, p.224).

É importante ter em mente que o leitor desconhece a história do *caso* e necessita que a história contada tenha uma estrutura lógica e seja motivadora. Na narrativa é descrito o contexto do *caso*. A narrativa pode ser dividida em seções separadas por subtítulos ou pode ser um texto corrido; os personagens aparecem nomeados; os fatos de suas vidas que tiverem relação com o problema do *caso* são relatados; o contexto da história é descrito; o surgimento do problema e sua evolução são contados e se necessário a história da escola onde se passa o problema é narrada. Abaixo colocamos trechos do *caso* “Gosto quando é mais mastigadinho: uma análise da escolha do livro didático de língua portuguesa” com a finalidade de ilustrar a composição de uma narrativa.

Naquele período do ano, havia-se iniciado o processo de escolha do livro didático, através do Guia do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Todo o corpo docente sabia que o Ministério da Educação (MEC), a cada três anos, promove a distribuição de materiais para análise de vários livros das principais editoras, a fim de os professores fazerem um estudo do material para utilização ou não nas instituições escolares. No Guia do PNLD, encontra-se uma descrição dos capítulos e assuntos abordados nos livros; sua visão pedagógica; a fundamentação teórica; os conceitos de língua, linguagem e comunicação que permeiam as atividades propostas (especificamente nos livros de Linguagem, Códigos e suas Tecnologias); as abordagens metodológicas; estratégias comunicativas etc. Pontos esses que são essenciais para a adoção de um material que esteja condizente com a formação do professor e, oficialmente, com a proposta pedagógica da escola.

Neste trecho da narrativa, encontra-se colocado a contextualização da situação problema que é a escolha do livro didático. Utilizando o PNLD, o trecho esclarece o que se encontra neste documento, pois alguns alunos (leitores) podem nunca ter consultado o PNLD. Temos também a referência à distribuição de material pelo MEC para utilização nas escolas, o que nos mostra que o contexto é de escola pública e ao final afirma que o material didático deve ser escolhido tendo como base a proposta pedagógica da escola enfatizando que o contexto de escolha do livro, nossa situação problema, deve levar em conta este fator, que é enfatizado em outro trecho da narrativa visando contextualizar o leitor.

Sugere-se, logicamente, que o livro didático deva ser adequado ao projeto político pedagógico da escola, ao aluno, ao professor e à realidade das instituições e da comunidade em seu entorno.

Essa parte do *caso para o ensino* também caracteriza os personagens como podemos ver no trecho abaixo:

Nessa escola, todos os professores de português são graduados em Licenciatura Plena em Letras com Habilitação em Língua Portuguesa. Ana Lúcia, 54 anos, completou sua graduação em 1995, é especialista em Língua Portuguesa pela Universidade de Pernambuco (UPE), concluída em 2000. Denilson Silva, 45 anos, graduado em 1996, é especialista em Produção de Textos pela Faculdade Frassinetti do Recife (FAFIRE), no ano de 2000. Marta Camilo, 60 anos, graduada em 1990, é especialista em Língua Portuguesa pela Universidade de Pernambuco (UPE), também em 2000, e em Recursos Humanos na Educação pela UFPE (1996). Por fim, Jorge Luís, 30 anos, graduado pela UPE (2006), especialista em Linguística Aplicada a Práticas Discursivas (2008) pela FAFIRE e em Língua Portuguesa Produção de Textos (2010) pela UFPE, atualmente, é mestrando em Linguística e Ensino pela UFPB. Ele trabalha nessa escola há oito anos como professor regente e é o mais antigo na instituição; logo, já passou por dois processos (conturbados) de escolha do livro didático e agora passará pelo terceiro.

E também pode trazer falas dos personagens com o objetivo de mostrar como cada professor pensa a escolha do livro didático:

– Sim, Mércia, exatamente! – Falou Jorge, mostrando o terceiro volume. É um livro maravilhoso, muito contextualizado e inovador na visão que as autoras têm de língua e gramática. Então... pra mim... é excelente!
 - Ah, Mércia, pra mim... pra mim... é bom. Mas gosto quando é mais mastigadinho... Quando têm mais exercícios que trabalhem só a gramática. Quando dá para trabalhar com ele, trabalho. Quando sinto que não dá certo, volto para algumas cópias que tenho do livro de Guedes... que aí sim, sinto mais firmeza!

Após a história ser narrada, os conflitos serem colocados, a visão de cada professor exposta, o contexto situado, as influências internas e externas que motivam as escolhas serem descritas, ou seja, após ser colocado uma visão ampla e contextualizada sobre os fatos da história, lança-se a situação problema que é derivada do dilema que os personagens vivenciam.

Afinal, que livro didático escolher, o defendido por Jorge Luís ou o utilizado pela Ana Lúcia?

A situação problema pode ser colocada antes ou após o parágrafo final que faz uma síntese do *caso*. Ela exige do estudante uma tomada de decisão que o leva a analisar a situação real narrada no *caso* e as teorias que ele estudou para assim fazer o melhor julgamento possível apontando o caminho que deve ser seguido. A solução para um *caso* não é única, ela é delimitada pela exigência da situação problema e é conduzida e avaliada pelo professor que aplica o *caso*, mas seguindo diferentes caminhos de análise os estudantes podem chegar a diferentes propostas de solução. Enfim, a situação problema é um questionamento que levará o estudante a colocar-se no lugar de cada personagem para emitir uma decisão que precisa ser tomada e neste momento colocada para ele.

Encerrando a seção que conta a história do *caso* temos o parágrafo final ele faz uma síntese da narrativa e aponta para o dilema.

Após essa enxurrada de opiniões contrárias ao livro que tentava defender, Jorge lançou mão de seus melhores argumentos, com o objetivo de gerar uma reflexão por parte de seus colegas:

- Gente, mas esse livro bate na questão que a gente sempre se depara: a revisão dos nossos conceitos! Nossa língua é viva, os alunos usam a língua nas mais diversas situações comunicativas, a língua é atividade, é prática discursiva. Esse livro vem exatamente com essa intenção, formar alunos críticos... através de atividades reais e contextualizadas...

- É... Jorge, mas... isso é muito complicado... – Retrucou prontamente Ana Lúcia, acompanhada por um sonoro “Concordo!” emitido a uma só voz por Denilson e Marta, num coro harmônico de professores, que parecia ter como único elemento dissonante a voz de Jorge Luís, incansável em sua argumentação a favor daquele livro didático.

Como podemos ver os personagens são recolocados, as suas divergências são mostradas e é apontando que o estudante deve se posicionar de um dos lados. Esse parágrafo também pode trazer informações como: o tempo disponível para a tomada de decisão, os recursos disponíveis, as alternativas que podem ser consideradas, a possibilidade do aparecimento de novos fatores que tornem urgente a tomada de decisão, esses elementos são variáveis conforme a história que está sendo narrada, o que não se pode deixar de existir no parágrafo final é a retomada do dilema.

Após o término da narrativa encontram-se as notas para ensino (se caso precisar de anexos eles são colocados antes das notas para ensino). Essa seção é constituída de sete partes: resumo do caso; palavras-chave; público alvo; objetivos educacionais; fonte dos dados; alternativas para análise do caso; questões para análise do caso; bibliografia recomendada para fundamentar a análise do *caso*. As notas para ensino são destinadas para o professor que visa ensinar por meio de *casos*.

1) Resumo:

O resumo tem como finalidade descrever de forma breve o conteúdo do *caso*, para que os professores que venham a utilizá-lo possam mostrar interesse pelo *caso* sem precisar ler por completo.

O caso em questão ocorreu em uma escola estadual do estado de Pernambuco, quando professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio se depararam com o desafio de escolher o livro didático com o qual trabalhariam nos próximos três anos. Jorge Luís, professor desta escola defende a manutenção do livro atual, que concebe a língua como processo de interação, enquanto enfrenta a resistência de alguns colegas, que possuem ressalvas a esse material. Inicia-se, com isso, um importante debate sobre a importância da escolha do livro didático na escola, como reflexo das diversas concepções de língua dos professores e de sua formação acadêmica. Dentro desse contexto, a escolha do material didático está relacionada ao binômio concepção de língua do professor e prática docente, bem como ao discurso oficial sobre o ensino de Língua Portuguesa. Afinal, que livro didático escolher, o defendido por Jorge Luís ou o utilizado pela Ana Lúcia?

2) Palavras-chave:

Assim como o resumo, as palavras-chave servem para nortear os professores na escolha do *caso* que irão utilizar.

Livro Didático, Ensino de Língua Portuguesa, Concepção de Língua.

3) Público alvo:

Essa seção também tem o objetivo de auxiliar o docente na escolha do *caso*. Ela informa o público para quem o *caso* foi criado

Alunos de graduação em Letras, especificamente aqueles que atuam ou atuarão na docência em Língua Portuguesa.

4) Objetivos educacionais:

Os objetivos educacionais mostram o que se espera que seja alcançado, discutido ou realizado com os alunos ao se aplicar o *caso para o ensino*, orientam o docente que irá utilizar o *caso* a elaborar sua aula fornecendo a ele os conhecimentos e habilidades que devem ser desenvolvidas nos alunos.

1. Promover o debate sobre as diversas concepções de língua e suas implicações para o ensino de Língua Portuguesa;
2. Discutir sobre a escolha do livro didático e como esse tipo de decisão reflete as concepções de língua, os saberes e as práticas docentes dos professores;
3. Analisar a concepção de língua defendida pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa;
4. Analisar as atividades dos livros didáticos defendidos pelos professores.

5) Fonte de obtenção dos dados:

A fonte de obtenção dos dados informa a origem da história, porém por questões éticas nunca devem ser revelados os nomes dos verdadeiros personagens nem a instituição.

A narrativa foi resultante de uma vivência de um professor de Língua Portuguesa na Escola Estadual Marechal Deodoro da Fonseca (nome fictício) em Olinda/PE para a escolha do livro didático, a partir de uma reunião na sala dos professores. Tanto o professor em questão como os demais, além da gestora da escola, são apresentados com nomes fictícios.

6) Alternativas para análise do *caso*:

As alternativas para análise do *caso* são sugestões para auxiliar o professor que vai utilizar o *caso* em sua aula, como sugestões elas não precisam ser seguidas rigorosamente. Cada professor pode adaptar a aplicação do *caso* às necessidades de sua turma. Essa seção é de uso exclusivo do professor e não deve ser entregue aos alunos, assim como toda a nota de ensino é opcional para o aluno. Porém se o docente resolver entregar a nota de ensino para os discentes, ele deve retirar as alternativas de análise e as respostas das questões que serão

resolvidas pela turma; caso ele decida por não entregar a notas de ensino ele deve informar a turma dos objetivos educacionais e levar as questões que devem ser resolvidas.

O professor deve trabalhar antes com seus alunos as concepções de língua;

Levar o PNLD;

Levar os PCN's;

O professor pode solicitar que os alunos façam uma leitura prévia do caso antes da aula. Na sala de aula, sugere-se que a turma seja dividida em pequenos grupos, os quais farão a análise e a discussão do caso. Após essa etapa, pode-se partir para uma sessão plenária, em que os grupos farão uma discussão aberta, mediada pelo professor. Se possível, pode-se, inclusive, levar exemplares da coleção em questão para a análise da proposta de ensino de Língua Portuguesa.

7) Questões para análise do caso:

As questões para análise do *caso* estão diretamente relacionadas aos objetivos educacionais elas devem ser respondidas pelos estudantes e o professor deve sempre esclarecer que para resolvê-las eles precisarão retornar as teorias estudadas e analisar o *caso*. Elas são cruciais no processo de relacionar teoria e prática no desenvolvimento profissional.

1. Que concepções de língua ancoram as resistências dos professores ao livro didático *Português: ensino de língua e contextos de produção*?
2. Que concepção de língua justifica a escolha do livro em questão pelo professor Jorge Luís?
3. Leia os dois anexos que correspondem a um fragmento do um livro didático defendido por Jorge Luís e outro do livro didático defendido por Ana Lúcia. Em seguida, analise as atividades e indique que livro didático deveria ser escolhido para ser utilizado na escola.

8) Bibliografia recomendada para fundamentar a análise do caso:

A bibliografia recomendada indica que leituras teóricas devem ser feitas para resolver a situação problema do *caso*, ela tanto serve para auxiliar o professor a planejar sua disciplina utilizando casos, como para nortear os estudantes quando forem resolver as questões do *caso*.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica **Parâmetros Curriculares Nacionais**: ensino médio. Brasília: MEC/SEMTEC, 1999.

BAGNO, M. **Gramática pedagógica do português brasileiro**. São Paulo. Parábola Editorial, 2011. p. 566- 572

DORETO, S. A.; BELOTI, A. Concepções de linguagem e conceitos correlatos: a influência no trato da língua e da linguagem. **Encontros de Vista**, v.8, p. 89-103, 2011.

OLIVEIRA, M. R.; WILSON, V. Linguística e ensino. In.: MARTELOTTA, Mário Eduardo. **Manual de Linguística**. São Paulo: Contexto, 2009. p. 235-242.

PIETRI, E. Concepções de língua e escola e propostas de ensino de língua portuguesa: discussões sobre reprodução/transformação social. **Falla dos Pinhaes**, UNIPINHAL/Esp. Santo do Pinhal, v. 2, p. 35-52, 2005.

Alguns *casos* também trazem as referências bibliográficas que são os textos utilizados na elaboração do caso.

Baseado em Roesch (2007) podemos resumir a estrutura de um *caso para o ensino* com o quadro abaixo:

Título	Criativo e imparcial.
Parágrafo inicial	Apresentar os personagens, a problemática e situar local e época onde ocorreu a história.
Narrativa	Narrar a história dos personagens, contextualizar o ambiente da situação problema, descrever a evolução do problema, colocar a fala dos personagens para demonstrar como eles veem a situação.
Situação problema	Lançar um questionamento para o leitor encontrar uma solução para o problema da história.
Parágrafo final	Retomar o dilema vivenciado pelos personagens
Notas para ensino	Resumo do caso Palavras-chave Público alvo Objetivos educacionais Fonte dos dados

	Alternativas para análise do caso
	Questões para análise do caso
	Bibliografia recomendada para fundamentar a análise do caso

Quadro 1 – Estrutura de um caso para o ensino

A prescrição para construção do gênero segue passos retóricos. Cada parte tem uma função no *caso* e sua ordem deve ser seguida para que o leitor seja persuadido a primeiro ter interesse pela história, segundo compreender os fatos e terceiro ser convidado a propor uma solução para o dilema. Os autores sobre o tema afirmam que “As aberturas dos casos [...] induzem o leitor a continuar a leitura” (ROESCH, 2007, p.222) e “Um caso deve ser apresentado de forma realista e de modo a despertar e manter o interesse dos alunos na sua leitura e animar a discussão na sala de aula.” (ROESCH; FERNANDES, 2007, p.34). Para que o objetivo persuasivo seja cumprido e assim o propósito comunicativo do gênero seja realizado, é necessário que o redator de *casos* utilize uma linguagem que desperte a curiosidade do leitor e induza a continuação da leitura. Ele também pode fazer uso no *caso* de recursos textuais que permitam ao leitor imaginar a personalidade do protagonista (para assim colocar-se em seu lugar) Roesch e Fernandes (2007, p.35) afirmam que

o escritor de casos procura criar uma narrativa de fácil leitura, muitas vezes conduzida na voz dos personagens, por meio de suas falas e pensamentos ou por meio de diálogos entre os personagens do caso. Também busca realçar conflitos entre os pontos de vista dos personagens.

O escritor de *casos* pode utilizar o tempo verbal passado ou presente recente, sendo o segundo indicado apenas nos parágrafos inicial e final, deve fazer a descrição do contexto e também apresentar a situação problema de forma impessoal para não induzir a decisão que será tomada pelo aluno/leitor. Um aspecto a ser destacado é que a narrativa não deve descrever os fatos do ponto de vista do protagonista visando inserir o leitor dentro da história.

2.3.4 Análise das Regularidades nos papéis sociais, regularidade dos processos composicionais e regularidades nos processos de leitura

As regularidades nos papéis sociais, podem ser verificadas nos *casos para o ensino* quando estes apresentam responsabilidades diferentes para cada um dos participantes deste evento comunicativo, a saber, o redator (e o revisor caso tenha), o professor e os alunos. O

acesso à informação para redigir um *caso* é restrito a profissionais da área em que este sendo escrito dando aos produtores liberdades e limites em sua redação.

O acesso às informações para composição desse gênero é destinada a um especialista da área de conhecimento do *caso*. Os *casos* foram criados com uma finalidade específica e sua elaboração e emprego em sala de aula é regulamentada por profissionais de áreas de conhecimento que o utilizam. Fachin, Tanure e Duarte (2007, p.15) afirmam que “o caso como recurso didático para o ensino [...] abordando desde os elementos necessários para sua coleta e redação até o conhecimento disponível para seu emprego em sala de aula”. O redator do *caso* tem uma função que lhe é própria, coletar os dados, escrever respeitando a estrutura do *caso* utilizando da liberdade e criatividade para tornar a história interessante e motivadora para a resolução do problema. Ele deve trazer informações suficientes sem dar as respostas dos problemas que é cobrado que o aluno resolva, logo, toda liberdade de escrita não deve fugir ao padrão desse gênero.

Já o professor tem a responsabilidade de escolher o *caso* e preparar uma aula para utilizá-lo, sabendo conduzir a discussão para levar os alunos a refletirem sobre a prática a luz da teoria. Segundo Fachin, Tanure e Duarte

[...] deve haver, assim, todo um trabalho prévio de preparação de uma disciplina com casos, que envolve a seleção deles, a quantidade a ser utilizada ao longo de um curso, como integrá-los ao contexto de uma disciplina, o tempo que cada caso requer para que resulte em uma aprendizagem efetiva por parte dos alunos e a preparação da aula, com o auxílio de uma nota de ensino (FACHIN; TANURE; DUARTE, 2007, p. 34).

Dos alunos é esperado que emitam opiniões, participem do debate, exponham as soluções propostas e argumentem em favor delas utilizando a teoria (FACHIN; TANURE; DUARTE, 2007). Além da responsabilidade de cada participante do evento comunicativo também existe estabelecido uma obrigação quanto ao conteúdo e a exigência de papéis sociais específicos de cada participante. O que se pode escrever são histórias verídicas do ambiente profissional onde exista um problema a ser resolvido, quem pode escrever é uma pessoa que tenha domínio na área a ser estudada e quem pode utilizar é um profissional que tenha interesse e domínio em possibilitar uma reflexão sobre determinados conteúdos.

Com relação às regularidades do processo composicional é possível ratificarmos que os *casos para o ensino* apresentam em seu procedimento de escrita idiossincrasias tais como: coleta de informações orientada pelos objetivos educacionais do escritor e com instrumentos usuais; análise e organização das informações coletadas conforme a estrutura e objetivo do

caso e o processo de escrita e reescrita para ajustar os dados ao tempo verbal adequado e criar um texto que desperte a interesse do leitor.

A respeito da coleta de informações para escrever um *caso*: “os instrumentos usuais de coleta de dados para a preparação de casos para o ensino são entrevistas individuais semiestruturadas, em conjunto com observação direta e pesquisa documental.” (ROESCH; FERNANDES, 2007, p. 57). Ainda segundo a autora:

As informações são selecionadas tendo em vista os objetivos educacionais do escritor [...] Um caso para ensino busca despertar uma discussão bem informada, com base em fatos e depoimentos reais. O escritor de casos possui um propósito específico por trás da história, qual seja o de ensinar certos conteúdos e desenvolver habilidades e atitudes nos futuros gestores. Assim, a coleta de dados é direcionada a cobrir certas facetas do problema. O propósito é reconstruir uma situação problemática para treinar os estudantes a lidar com problemas gerenciais enfrentados nas organizações (ROESCH; FERNANDES, 2007, p. 57).

A coleta de dados para construir um *caso* envolve diretamente o redator com o ambiente profissional pesquisado, um *caso* não é construído com dados secundários ou hipóteses, bem como ele tem um propósito educacional que leva o redator a filtrar as informações pertinentes a serem narradas. Destacamos que o escritor tem a responsabilidade de omitir a identidade dos protagonistas e da empresa/escola onde a situação relatada aconteceu. Ainda sobre as regularidades do processo composicional Roesch e Fernandes afirmam que “o mais importante é estar ciente de que sua (a do escritor) missão é apresentar um problema organizacional dentro do seu contexto e oferecer detalhes suficientes aos leitores” (2007, p.70). Após coletar os dados, o redator deve selecionar quais aspectos são importantes para que os alunos compreendam a situação e possam opinar sobre ela, tendo sempre em mente que ele está elaborando um problema profissional no formato de *caso para o ensino*. Nesse processo, ele precisará escrever e reescrever o *caso* ajustando o tempo verbal e utilizando criatividade para despertar a participação do leitor/aluno.

Conforme Gil (2004), a leitura do *caso para o ensino*, destina-se a levar o profissional em formação a ter contato com uma situação real de gestão (no *caso* da área de Administração). Isso nos mostra que os *casos* também apresentam regularidades no processo de leitura. Ela é realizada com a finalidade de promover uma aproximação com a realidade profissional. O leitor do *caso para o ensino* mantém o foco de sua leitura em compreender o problema existente na narrativa, para relacioná-lo com uma teoria adequada e propor uma solução. De acordo com Roesch e Fernandes,

Para um debate frutífero, é importante que cada aluno tenha lido o caso com atenção. Para esse efeito, o professor, ao distribuir o caso, pode incluir uma folha com certas perguntas pertinentes que ajudem o aluno na leitura e passar uma lição de casa em que ele tem de escrever e apresentar um resumo do caso. (ROESCH; FERNANDES, 2007, p.138).

Além da finalidade que a leitura de um *caso* tem e da exigência de uma leitura que retire informações e desenvolva uma boa compreensão do caso, também temos uma indicação como se dá as etapas de leitura: a primeira leitura é individual para conhecer a história do *caso*, a segunda leitura é para marcar os pontos relevantes que o ajudarão a identificar os problemas, a terceira leitura é feita pelo professor para iniciar a discussão do *caso* com a turma, depois segue-se quantas leituras forem necessárias para o aluno solucionar as questões propostas no *caso*. (GOMES, 2006)

Para Fachin, Tanure e Duarte (2007) os *casos* são escritos para serem utilizados no ambiente acadêmico, marcando outra regularidade no processo de leitura, pois o texto tem um local e razão para ser lido, em um ambiente de formação profissional e com a finalidade de promover a convergência entre teoria (da academia) e prática (da empresa/escola).

Ao verificamos no *caso para o ensino* a existência de todas as características de um gênero textual elaboradas por Swales e das regularidades textuais, regularidades nos papéis sociais, regularidade no processo composicional e regularidades do processo de leitura propostas por Paré e Smart, podemos afirmar que o *caso* não é apenas uma metodologia, um método, mas compreende um gênero textual utilizado em contexto de formação profissional, portanto um gênero acadêmico/profissional.

CAPÍTULO III

PRODUÇÃO E APLICAÇÃO DOS PRIMEIROS CASOS PARA O ENSINO NA ÁREA DE LETRAS: CONTEXTO E METODOLOGIA DA PESQUISA.

Agora que já sabemos como os *casos para o ensino* se caracterizam enquanto gênero textual e como eles podem possibilitar ao professor em formação inicial relacionar a teoria de sua formação com a prática visualizada através dos *casos*, iremos neste capítulo: a) relatar como ocorreu a produção dos primeiros oito *casos para o ensino* de Licenciatura em Letras; b) descrever o contexto onde ocorreu nossa pesquisa; c) apresentar a metodologia que utilizamos na coleta e análise de nosso *corpus* e, d) caracterizar o aporte teórico utilizado em nossa análise.

3.1. Primeiros casos para o ensino de Licenciatura em Letras

A presente pesquisa aplicou *casos para o ensino* em duas turmas de Estágio Supervisionado I da licenciatura em Letras da Universidade Federal da Paraíba *campus* I no período 2015.1. Os *casos* utilizados foram selecionados conforme os conteúdos pertinentes para o componente curricular onde foram empregados. Para tanto, foi observada a ementa da disciplina de Estágio Supervisionado I e assim foram escolhidos dois *casos* que se adequassem ao conteúdo e à carga horária do componente curricular. Um *caso* versa sobre o tema concepções de linguagem na escolha do livro didático de português e o outro *caso* sobre a utilização de um material didático (por parte da escola) que não aborda os gêneros textuais.

Os *casos para o ensino* foram elaborados pelos alunos do Mestrado Profissional em Linguística e Ensino da UFPB como parte da avaliação da disciplina de Linguística Aplicada. Na elaboração dos primeiros *casos*, a professora regente da disciplina forneceu material teórico sobre a redação de *casos para o ensino* na área de Administração, pois como já mostrado, nessa área, o uso e a produção de *casos* já estão consolidados.

A partir das aulas²² da professora e do material indicado para leitura, os mestrandos coletaram histórias profissionais verídicas de escolas onde havia um dilema a ser resolvido e seguindo as características formais e funcionais deste gênero, os primeiros oito *casos* para formação de professores foram produzidos. Após a produção, passamos para a avaliação dos *casos* feita por uma banca composta de quatro professores da UFPB, sendo dois da área de Letras e dois da área de Administração, com o propósito de avaliarmos se a escrita dos *casos* estava seguindo a caracterização desse gênero pelas orientações teóricas da área de Administração e se traziam histórias pertinentes a serem discutidas na formação de professores. Em seguida, eles foram revisados e adaptados por esta pesquisadora e por sua orientadora, para então serem aplicados nas turmas de Estágio Supervisionado I.

A primeira etapa de construção dos *casos para o ensino* de Licenciatura em Letras foi mostrar aos mestrandos a existência desse gênero textual, suas características, suas técnicas de construção, os procedimentos de coleta de dados, seleção de informações pertinentes e redação de um *caso para o ensino*. Para tanto, foram fornecidos aos pós-graduandos dois textos teóricos da área de Administração²³. Essa literatura possibilitou que os mestrandos conhecessem de forma sucinta a história dos *casos para o ensino*, sua função comunicativa e com maior propriedade as características e passos para produção de cada parte de um *caso para o ensino*. Além do material teórico eles tiveram acesso a um exemplar do gênero.²⁴

Após conhecido o que é um *caso para o ensino*, os estudantes partiram para a segunda etapa: a coleta de dados. Os *casos* foram produzidos em grupos de seis pessoas e, dentre os integrantes do grupo, uma história conflituosa vivenciada por um deles foi transformada em narrativa do *caso para o ensino*. Isso porque os alunos do Mestrado Profissional em Linguística são professores da educação básica e transformaram suas vivências escolares em dados para redação do *caso*. Os mestrandos preservaram a identidade deles e das instituições de ensino onde trabalharam, utilizando nomes fictícios.

A terceira etapa do processo de construção dos *casos* foi transformar os dilemas desses profissionais em um *caso*, adequando à estrutura e linguagem desse gênero, bem como elaborando as notas de ensino, com questões sobre o *caso*, bibliografia recomendada e

²² A Disciplina de Linguística Aplicada foi ministrada pelas professoras Regina Celi Mendes Pereira e Socorro Cláudia Tavares de Sousa. Os *casos* foram elaborados quando as aulas estavam sob a responsabilidade da segunda.

²³ Os textos fornecidos foram: Elaboração de casos para o ensino de administração de Gil, 2004; Notas sobre a construção de casos para ensino de Roesch, 2007.

²⁴ O exemplar de caso fornecido aos mestrandos foi: Caso para ensino: Beleza natural: crescendo na base da pirâmide de Suarez, Casotti e Almeida, 2008.

objetivos educacionais. Após os *casos* serem elaborados, passamos para a quarta etapa: a avaliação²⁵. Esta banca foi composta por 04 (quatro) professores da UFPB, sendo dois do departamento de Administração com experiência em elaboração de *casos* e dois do departamento de Letras, ambos com experiência em formação de professores e Estágio Supervisionado. Após a apresentação, cada grupo recebeu a avaliação do seu *caso* com sugestões para reescrita.

Na quinta etapa, os *casos* foram reescritos e enviados para a professora responsável pela disciplina e para esta pesquisadora. Após indas e vindas, os *casos para o ensino* passaram por ajustes sendo mais uma vez reescritos ficando assim prontos para serem utilizados na formação de professores de Língua Portuguesa.

Os títulos dos primeiros oito casos para ensino de Licenciatura em Letras são: 1- “Gosto quando é mais mastigadinho: uma análise da escolha do livro didático de Língua Portuguesa”; 2- “Material didático: trilho ou trilha?”; 3- “Professora! Como é que eu sei quando é com ‘ão’ ou com ‘am’?”; 4- “Eles só pensam em internet...”; 5- “Pra quê estudar inglês se a gente não sabe nem falar português?”; 6- “Era tudo tão igual”; 7- “Eles não sabem a norma padrão? E agora professor Ricardo?” e 8- “Soletrando Rondon: uma estratégia para ensino de ortografia.”

Dos oitos *casos* produzidos, selecionamos dois que são pertinentes²⁶ para serem aplicados no componente curricular Estágio Supervisionado I, são eles²⁷: “Gosto quando é mais mastigadinho: uma análise da escolha do livro didático de Língua Portuguesa”; “Material didático: trilho ou trilha?”. O primeiro *caso* narra a história de quatro professores de língua portuguesa que trabalham em uma escola pública e estão selecionando o livro didático que será adotado por mais três anos nesta escola. Um dos professores tem uma concepção de linguagem interacionista e escolhe permanecer com o livro didático que a escola utiliza atualmente por comungar com sua perspectiva de ensino de língua. Os outros três apresentam concepções de língua diferentes deste professor e preferem trocar de livro didático, pois alegam que o livro que está sendo utilizado deixa a desejar no ensino de língua. A situação problema é decidir que livro deve ser escolhido. Para tanto, o aluno da graduação deve

²⁵ Os critérios de avaliação foram: os objetivos do caso para o ensino; a relevância para o ensino de linguística; as informações do caso; a redação do caso; a imparcialidade do autor; o estilo do texto, a qualidade da nota de ensino.

²⁶ Os casos para o ensino selecionados são pertinentes para aplicar no componente curricular Estágio Supervisionado I, pois os temas dos casos convergem com a proposta da ementa da disciplina.

²⁷ Os exemplares dos *casos para o ensino* utilizados encontram-se em anexo.

identificar as concepções de linguagem de cada professor e definir qual concepção ele, enquanto professor em formação, vai adotar e assim propor qual livro didático deve ser escolhido, tendo em mente a análise de todos os fatos que o *caso* apresenta. Esse *caso* faz referência ao Projeto Político Pedagógico da escola, aos Parâmetros Curriculares Nacionais, a formação de cada professor e traz fragmentos dos livros defendidos pelos professores.

O segundo *caso* que utilizamos em nossa pesquisa, “Material didático: trilho ou trilha?”, conta a história de um professor de língua portuguesa da rede privada de ensino. Ele enfrenta o dilema de trabalhar com apostilas produzidas pela instituição de ensino que não contemplam o ensino dos gêneros textuais. O professor que tem uma concepção de linguagem interacionista se sente incomodado e decide falar com outros professores e com o diretor da instituição. Os demais professores também estão insatisfeitos com o material escolar utilizado, porém o diretor se recusa totalmente a modificar as apostilas, pois estas são utilizadas por todas as escolas da rede de ensino desta instituição. O problema que o professor tem diante de si para resolver é como lidar com a convicção (que ele tem) de que deve ensinar os gêneros textuais na aula de produção textual e ao mesmo tempo considerar que se não utilizar o material da escola pode ser demitido. A situação problema é propor uma solução para o professor João levando em consideração todo contexto narrado no *caso*, para tanto os alunos terão que identificar a concepção de língua de João, a concepção de linguagem e a abordagem de ensino de produção textual do material didático. Este *caso* traz a apostila da escola para que os alunos analisem.

Os dois *casos* selecionados trazem a realidade da profissão docente tanto no âmbito de instituição pública quanto de privada para os alunos da graduação discutirem à luz das teorias que fundamentam sua formação. Assim, esses professores em formação inicial podem conhecer os problemas reais enfrentado por seus pares já em exercício da docência.

O *caso para o ensino* “Gosto quando é mais mastigadinho”, tem os seguintes objetivos educacionais:

1. Promover o debate sobre as diversas concepções de língua e suas implicações para o ensino de Língua Portuguesa;
2. Discutir sobre a escolha do livro didático e como esse tipo de decisão reflete as concepções de língua, os saberes e as práticas docentes;
3. Analisar as concepções de língua portuguesa que os PCNS afirmam que os professores devem ter;
4. Analisar as atividades dos livros didáticos defendidos pelos professores.

O primeiro objetivo busca relacionar as concepções de linguagem (teoria) às práticas de ensino de língua portuguesa (prática); o segundo objetivo também possibilita pensar nas concepções de linguagem (teoria) em relação à escolha do livro didático (prática); o terceiro objetivo leva os graduandos a conhecerem os documentos oficiais (teoria) que dão diretrizes para a prática docente e o quarto objetivo coloca o professor em formação inicial no lugar de um profissional que está atuando no ambiente de trabalho (prática), possibilitando a este tomar decisões associando-as às teorias discutidas. Todos os objetivos do *caso* foram executados através das questões propostas, colocadas a seguir:

1. Que concepções de língua ancoram as resistências dos professores ao livro didático *Português: ensino de língua e contextos de produção*?
2. Que concepção de língua justifica a escolha do livro em questão pelo professor Jorge Luís?
3. Leia os dois anexos que correspondem a um fragmento do um livro didático defendido por Jorge Luís e outro do livro didático defendido por Ana Lúcia. Em seguida, analise as atividades e indique que livro didático deveria ser escolhido para ser utilizado na escola.

As questões um e dois possibilitam o cumprimento dos objetivos de um a três, pois levam os graduandos a refletirem sobre as concepções de linguagem e seus reflexos na prática docente, cabendo ao professor inserir os PCN's nesta discussão. Já a questão de número três possibilita o cumprimento do quarto objetivo que é levar o estudante a se projetar no lugar do profissional que vivencia o dilema e resolver a situação com seus conhecimentos acadêmicos.

O *caso para o ensino* “Material didático: trilho ou trilha?”, tem os seguintes objetivos educacionais:

1. Discutir sobre as abordagens teóricas (baseada nos gêneros e/ou nos tipos) que fundamentam o ensino da produção textual presentes no material didático e no discurso de João;
2. Analisar as concepções de língua presentes no discurso do professor João e no material didático da escola;
3. Propor uma estratégia de trabalho para o professor João fundamentando-a nas perspectivas teóricas estudadas durante todo este semestre.

O primeiro objetivo busca discutir as abordagens teóricas para o ensino de produção textual (teoria) no material didático utilizado na prática do professor João e também no

discurso desse professor (prática); o segundo objetivo leva os graduandos a pensarem nas concepções de linguagem (teoria) relacionadas ao discurso e ao material didático de João (prática) e o terceiro objetivo proporciona aos professores em formação inicial se projetarem na situação problema para propor uma estratégia de trabalho (prática), levando em consideração as teorias estudadas (teoria). Os objetivos foram executados através das questões colocadas a seguir:

1. Avalie a concepção de ensino de língua que é adotada pelo material didático da escola em contraposição com a adotada pelo professor João;
2. Analise a abordagem de ensino de textos no material da escola em que João trabalha;
3. Elabore uma estratégia de trabalho para o professor João fundamentando-a nas perspectivas teóricas estudadas durante todo este semestre.

A questão de número dois permite o cumprimento do primeiro objetivo, permitindo aos graduandos refletirem sobre o ensino de produção textual, a questão de número um possibilita o cumprimento do segundo objetivo e propicia aos formandos perceberem como as teorias estão presentes nas práticas e a terceira questão está associada ao cumprimento do terceiro objetivo levando o graduando a se projetar no lugar do professor do *caso*.

3.2 Contexto de pesquisa

A presente pesquisa foi desenvolvida na Universidade Federal da Paraíba, *campus* I, com duas turmas do componente curricular Estágio Supervisionado I (Licenciatura em Letras) durante o período 2015.1, sendo uma do turno manhã e outra do turno noite. A primeira turma é composta por quatorze (14) alunos e a segunda por vinte e seis (26) alunos, totalizando quarenta (40) colaboradores nesta pesquisa. Dos quarenta (40) colaboradores vinte e oito (28) são do gênero feminino e doze (12) do gênero masculino.

Por uma questão de ética na pesquisa em LA (CELANI, 2005), e que comungamos com tal postura, todos os colaboradores desta pesquisa tiveram a sua identidade protegida e acesso ao termo de consentimento livre²⁸ e esclarecido, buscamos sempre evitar danos aos participantes e conduzi-los a uma reflexão sobre a relação teoria e prática, pois esta pesquisa não apenas retirou informações de seus colaboradores, mas envolveu-se com o processo de formação inicial deles contribuindo para um melhor processo formativo.

²⁸ O termo de consentimento livre e esclarecido encontra-se em anexo.

O Estágio Supervisionado da UFPB (Campus I) é regulamentado pelo Projeto Político Pedagógico, publicado em 2006. O atual PPP começou a ser elaborado em 1999, por exigência do Edital do Ministério da Educação 04/97, que solicitava das Instituições de Ensino Superior atualizarem seus currículos e elaborarem seus PPP's adequando-os à nova Lei de Diretrizes e Bases de 1996. O Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras da UFPB regulamenta os quatro cursos da instituição, Língua Portuguesa, sob a responsabilidade do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas, e os cursos de Letras/Língua Estrangeira (Inglês, Francês, Espanhol) sob a responsabilidade do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas.

O PPP foi elaborado por professores dos dois departamentos que formaram uma Comissão para sua construção. Conforme Sousa, Lucena e Segabinazi (2014), ao longo dos sete anos de elaboração surgiram novas resoluções e o Curso de Letras passou por muitas transformações o que levou à prorrogação da publicação do PPP. Uma das mudanças da época ocorreu exatamente nos

[...] pontos nevrálgicos da então Prática de Ensino, disciplina do currículo antigo, responsável por formar ou formatar o fazer pedagógico. Essa disciplina, de um modo geral, era ministrada por docentes dos cursos de Educação, que não tinham formação específica na área de língua e que trabalhavam a visão didático-metodológica. Nesse modelo, o licenciando ia às escolas de ensino básico apenas para observar aulas, fazer algumas intervenções e relatar depois essa prática. Não havia, portanto, de certo modo, relação dessa prática com as disciplinas teórico-práticas do curso. (SOUSA; LUCENA; SEGABINAZI, 2014, p.214-215)

As mudanças sociais e as novas perspectivas para a educação básica solicitadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais exigia que a formação docente passasse por reformulações, principalmente no que se refere às atribuições que o futuro docente precisa ter para atuar no contexto profissional (escolar). Segabinazi (2011) afirma que a formação deve oferecer aos futuros professores não somente a profissionalização, mas também um compromisso com a cidadania e com a ética de forma que eles sejam conscientes de sua participação para além dos muros escolares. Assim, a formação nas licenciaturas passa a ter um novo sentido, pois deve-se formar tanto nas disciplinas teóricas como nas disciplinas práticas para o exercício de cidadania nas escolas. As disciplinas “práticas” ficaram a cargo dos Estágios Supervisionados que segundo o PPP do Curso de Letras da UFPB compreende uma carga horária de 420 (quatrocentas e vinte) horas, em consonância com a Lei Federal nº 11.788 de 25/09/2008, que regulamente 400 (quatrocentas) horas para realização de Estágio

Curricular obrigatório nos cursos de graduação. Essa carga horária foi revista pela Resolução 08/2010 do CONSEPE/UFPB²⁹ que afirma que os Estágios Supervisionados devem ter no mínimo 405 (quatrocentas e cinco) horas.

As 420 horas de estágio equivalem a 14,5% do curso de Licenciatura em Letras que é composto por 2.880 horas em 192 créditos. A distribuição das horas de Estágio ocorre da seguinte forma:

São sete estágios no curso, de 60 horas cada, atendendo a normativa de no mínimo 400 horas, totalizando 420 horas. Todavia, destacamos que decorre da leitura de suas ementas que a parte prática dessa disciplina, isto é, a aplicação de um projeto pedagógico ou a experiência da docência na escola, só ocorre efetivamente no estágio IV, quando na ementa se afirma “intervenção no cotidiano escolar”, e, portanto, somando apenas 240 horas na sala de aula. Desta carga horária, são divididas a área de Língua Portuguesa e Literatura, sendo 60 horas no ensino fundamental e 60 horas no ensino médio para cada área (SEGABINAZI, 2011, p. 189)

A UFPB oferece a seus discentes, 07 (sete) Estágios Supervisionados, sendo que nos dois primeiros estágios teóricos os alunos estudam sobre a docência no ensino fundamental e médio, mas não frequentam o ambiente escolar. Os estágios de quatro a sete são para prática de ensino, sendo distribuídos da seguinte forma: 60 horas de prática para o ensino fundamental e médio em literatura no estágio III; 60 horas de prática para o ensino fundamental em língua no estágio IV; 60 horas de prática para o ensino fundamental em literatura no estágio V; 60 horas de prática para o ensino médio em língua no estágio VI; 60 horas de prática para o ensino médio em literatura no estágio VII.

O Estágio onde realizamos nossa pesquisa é o Estágio Supervisionado I, um estágio teórico que tem por finalidade conforme sua ementa abordar: “Concepções de linguagem, perspectivas de abordagem e pressupostos teórico-metodológicos da educação em Língua Materna, exame dos referenciais teóricos institucionais, avaliação do livro didático de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental.”

Uma das possíveis problemáticas do Estágio Supervisionado I é que os estagiários por não terem contato com um ambiente profissional real, podem ficar apenas na idealização de um contexto de trabalho imaginário. Muitos desconhecem a realidade dos alunos e também

²⁹ Disponível em: <http://www.ufpb.br/sods/consepe/resolu/2010/Rsep07_2010.pdf>. Acesso em: 07 jul. 2015.

não sabem as rotinas e dificuldades diversas enfrentadas pelos docentes em seus ambientes de trabalho. Não podemos ignorar que alguns alunos da graduação já têm experiência com ensino e, mesmo sabendo da realidade escolar, se deparam com outro impasse: como relacionar os conhecimentos sobre os alunos, a escola, os problemas profissionais da docência aos conteúdos teóricos? O Estágio Supervisionado I pode estar sendo um lugar de insegurança para muitos estagiários devido à distância criada entre essa disciplina, que em termos de título remete à prática, e o ambiente profissional docente. Portanto, é possível constatar a necessidade de um ensino que trate teoria e prática como indissociáveis nesse ambiente de formação profissional.

O professor que ministra, a disciplina de Estágio Supervisionado I é de fundamental importância para configurar esse componente. No Estágio Supervisionado I (dos turnos manhã e noite) no qual coletamos os dados desta pesquisa, a professora responsável pela disciplina³⁰ no semestre 2015.1 apresentou o programa da disciplina que tem como foco:

A disciplina tem foco na reflexão sobre os fundamentos epistemológicos, educacionais e linguísticos que têm norteado as atividades de ensino de Língua Portuguesa, instrumentalizando os alunos com conhecimentos teórico-práticos imprescindíveis ao exercício da docência no Ensino Fundamental (Programa da disciplina de Estágio Supervisionado I, 2015.1, UFPB)

Durante todo o acompanhamento deste componente curricular percebemos que os alunos eram levados a estudar as teorias e refletir sobre suas práticas (atuais para os que já estavam em sala de aula e futuras para os que ainda não) e as práticas de outros docentes, e neste ambiente de discussões teórico-práticas tivemos a oportunidade de aplicar os *casos para o ensino*. Os conhecimentos teóricos necessários à resolução dos *casos* foram estudados antes da aplicação. Os *casos* encontraram um espaço adequado para sua utilização no Estágio Supervisionado I, disciplina esta que é “teórica” na Licenciatura em Letras da UFPB e necessita de reflexões sobre teoria e prática. Este gênero textual serve para professores que estão procurando proporcionar aos graduandos uma reflexão sobre os aspectos teóricos e práticos de sua profissão.

Os *casos para o ensino* mostram-se muito adequados para serem aplicados na formação de professores, pois, trazem tanto os dilemas profissionais em forma de narrativa

³⁰ A disciplina de Estágio Supervisionado I, no período 2015.1, nos turnos manhã e noite ficou sob a responsabilidade da Prof^a Dr.^a Socorro Cláudia Tavares de Sousa, e contou com a colaboração das estagiárias do Proling: Mirelle Araujo no turno da manhã e Rafaela Andrade no turno da noite.

para dentro da sala de aula como também leva os graduandos a refletirem a partir das teorias que embasam sua formação a como proporem soluções para os mais diversos dilemas que os professores enfrentam em seus ambientes de trabalho.

3.3 Metodologia de pesquisa

Temos como objetivo principal contribuir para uma reflexão sobre a relação teoria e prática no Estágio Supervisionado a partir da utilização do *caso para o ensino*. Para tanto, nossa pesquisa é de natureza qualitativa interpretativista, conforme Bortoni (2008, p.34) “a pesquisa qualitativa procura entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto”. Neste sentido, esta pesquisa visa aprofundar o conhecimento sobre um determinado aspecto (teoria e prática) levando em consideração um grupo social (professores em formação inicial). Os aspectos que caracterizam esta pesquisa, nesse paradigma, são os dados que foram coletados em ambiente natural de formação de professores. O *corpus* selecionado para a análise são respostas escritas dos *casos* fornecidas pelos alunos de Estágio I, nossos colaboradores.

Propomos uma alternativa que visa contribuir para que a prática e a teoria estejam em um *continuum* na formação dos docentes. Essa alternativa compreende o uso do gênero *caso para o ensino* durante a formação inicial de professores e para realizarmos essa investigação, procedemos com uma intervenção buscando propor soluções para o velho dilema teoria e prática. Realizamos uma pesquisa com fim intervencionista, que conforme Dalfovo, Lana e Silveira (2008) tem a finalidade de alterar algum fenômeno na realidade. Nosso contexto de pesquisa foi a disciplina de Estágio Supervisionado I do Curso de Letras da UFPB e nela fortalecemos as atividades desenvolvidas e ampliamos a discussão entre a relação teoria e prática.

Nossa pesquisa pode ser descrita pelas seguintes fases:

1. Realizamos um levantamento bibliográfico (literatura sobre os *casos* e exemplares dos *casos* da área de Administração) sobre a produção, os modos de utilização e os resultados obtidos com a produção e aplicação dos *casos para o ensino*. Pesquisamos paralelamente sobre a realidade da relação teoria e prática no Estágio Supervisionado da Universidade Federal da Paraíba, onde realizamos nossa pesquisa.

2. Analisamos, a partir da noção de gênero textual desenvolvida por Swales (2009) e da metodologia de Paré e Smart (2003), inseridas na Linguística Textual, os *casos para o ensino* suplantando a afirmativa de que eles são apenas uma metodologia ou método, e mostrando que se configuram como gênero textual.

3. Selecionamos dois *casos para o ensino* dos que foram produzidos pelos alunos do Mestrado Profissional em Linguística e aplicamos em duas turmas de Estágio Supervisionado I do curso de Licenciatura em Letras da UFPB. A aplicação dos *casos para o ensino* consiste nos seguintes passos: a) Disponibilizar o *caso para o ensino* para os alunos e orientá-los a fazer uma primeira leitura antes da aula; b) Solicitar que os professores em formação inicial lessem o *caso para o ensino* individualmente no início da aula, realizando uma leitura ativa que consistiu em fazer um rascunho de cada personagem, a situação problema e as variáveis a serem analisadas. Foi dado aos alunos 30 (trinta) minutos para realizarem essa leitura; c) Realizar uma leitura do *caso* juntamente com a turma dividindo entre eles as falas dos personagens; d) Mediar a discussão do *caso* utilizando perguntas que levaram os alunos a refletirem sobre as possíveis soluções, utilizamos 30 (trinta) minutos da aula; e) Dividir a turma em equipe de quatro alunos para continuarem as discussões em grupo e resolverem individualmente as questões do *caso* (devido ao número de questões a serem respondidas os estudantes puderam levar as questões para terminarem de resolver em casa após a aula e entregar na aula seguinte); f) Apresentação das questões resolvidas pelos alunos, as respostas são ditas individualmente e o raciocínio de como se chegou a conclusão foi exposto. É importante ressaltar que antes da aplicação de cada *caso* para ensino foram ministradas aulas sobre as teorias que os alunos utilizaram na resolução do *caso*, tendo como base a bibliografia recomendada pelo *caso* e levando em consideração os objetivos educacionais que o *caso* propõe.³¹ Realizamos duas intervenções nas turmas de Estágio Supervisionado I aplicando assim dois *casos para o ensino*.

Temos como *corpus* de análise, as respostas escritas concedidas pelos estagiários através das questões que utilizamos em cada *caso* estudado. Focamos nossa análise em perceber os aspectos teóricos e práticos mobilizados pelos estagiários ao se projetarem como professor/pesquisador.

Para a análise dos dados, identificamos seis categorias para verificar tanto os aspectos práticos como os teóricos que os alunos mobilizaram em seus discursos ao resolverem os *casos para o ensino*. As categorias foram criadas a partir da análise de nossos dados, ao verificarmos as respostas fornecidas pelos alunos. Essas categorias são três para identificar os discursos que abordam a teoria e três para os aspectos práticos.

³¹ Os aportes teóricos utilizados para possibilitar a resolução dos *casos* encontram-se nas referências bibliográficas de cada *caso* (em anexo).

Para os aspectos teóricos temos:

1. O professor em formação inicial visualiza aspectos teóricos na prática profissional e/ou no material didático do professor inserido em contexto de trabalho: ao ler o *caso para o ensino* e responder as questões propostas, o professor que ainda está em formação inicial visualiza a prática do professor que já está inserido em contexto de trabalho e também o material didático utilizado pelos docentes e percebe através das falas e das ações desses docentes como a teoria incide sobre sua prática, como ele se apropria dela, modificando-a, utilizando-a para tomar decisões em seu trabalho e através dos anexos do material didático os futuros docentes podem observar como esse material traz imbricado a si uma concepção teórica. Assim, os alunos percebem como os saberes docentes são heterogêneos e que uma das fontes de origem são as teorias e que o material didático pode ser convergente ou divergente com as teorias adotadas pelos docentes.

2. O professor em formação inicial consegue relacionar a teoria com a formação do professor inserido na escola: ao conhecer a história profissional do professor que está inserido em um contexto de trabalho, o formando consegue perceber, através das falas dos professores, como as teorias que eles utilizam e defendem estão relacionadas com sua formação inicial ou continuada. Constatam, desta forma, como os saberes dos professores são específicos e adquiridos também em uma formação que autoriza o agir do professor em sua profissão.

3. O professor em formação inicial relaciona as teorias aos documentos oficiais: ao analisar o agir e as falas dos professores da escola (narrados no *caso*), o graduando relaciona as teorias mobilizadas por esses professores aos documentos oficiais do ensino. Desta forma, os estudantes adquirem a noção de que os saberes docentes têm como base também os conhecimentos curriculares presentes nas leis que remetem às teorias.

Ao identificarmos os aspectos teóricos nas respostas dos colaboradores, percebemos que eles utilizam citações diretas de teóricos ou realizam paráfrases.

Para os aspectos práticos temos:

4. O professor em formação inicial se projeta no lugar do docente e toma decisões motivadas pela teoria: através da resolução das questões do *caso para o ensino* o estudante é levado a projetar-se no papel do docente que ele está analisando. Ao se projetar, ele toma decisões que são motivadas por concepções teóricas e percebe assim como ele pode analisar

seus pares profissionais e como pode assumir posições teóricas para solucionar problemas do exercício docente.

5. O professor em formação inicial pensa na aprendizagem do aluno a partir das concepções teóricas: o *caso* possibilita ao estudante da licenciatura se colocar no lugar do professor da história narrada e um dos sujeitos que ganha destaque nessa projeção é o aluno. A aprendizagem desse sujeito se torna uma preocupação do professor em formação inicial e, desta forma, ele percebe como a natureza prática da docência mobiliza os aspectos humanos.

6. O professor em formação inicial enuncia que em algumas situações reais de trabalho o docente precisa agir contra a perspectiva teórica que assume: o *caso para o ensino* traz situações reais do trabalho docente, os professores em formação inicial ao se depararem com os problemas da prática e ao analisarem os vários fatores do dilema que por vezes extrapolam o espaço escolar e adentram a vida pessoal do docente, afirmam que em algumas situações os docentes devem agir contra a perspectiva teórica que acreditam em nome de um “bem maior”.

Nossa análise levará em consideração os aspectos linguísticos referentes à responsabilidade enunciativa dos enunciados, considerando também os dizeres que evidenciem como os colaboradores refletem sobre os aspectos práticos e teóricos da docência.

3.4 Aporte teórico para análise: responsabilidade enunciativa dos enunciados

Os postulados da Análise Textual dos Discursos (ATD), de acordo com Adam (2008), consideram cinco planos ou níveis de análise do discurso: 1) Textura, 2) Estrutura composicional, 2) Semântica, 3) Enunciação e 4) Atos de discurso. No plano da enunciação, encontra-se situada a responsabilidade enunciativa ou ponto de vista (Pdv); para o autor a responsabilidade enunciativa é uma das dimensões elementares da unidade mínima de análise da ATD.

Segundo Adam (2008, p. 110) “a responsabilidade enunciativa ou ponto de vista (Pdv) permite dar conta do desdobramento polifônico”, desta forma a análise da dimensão enunciativa possibilita a compreensão de que os enunciados podem ser de responsabilidade de mais de um enunciador, assim toda proposição “é enunciada por um enunciador inseparável de um “coenunciador” (ADAM, 2011, p.108 *apud* BALBIDO; CARVALHO; QUEIROZ; BERNADINO, 2012, p.102).

A responsabilidade enunciativa é condição necessária para a enunciação (FERNANDES, 2012) e consiste em tomar para si (através de entidades ou instâncias do discurso) o que é enunciado ou atribuir alguns enunciados ou Pdv a certas instâncias (BALBINO; CARVALHO; QUEIROZ; BERNADINO, 2012). Assim, o estudo da responsabilidade enunciativa permite compreender quem se responsabiliza pelos Pdv que são postos na tessitura textual. A responsabilidade enunciativa pode ser imputada a outrens, pois conforme Adam (2008) os enunciados podem não ser assumidos pelo locutor-narrador. A este respeito Fernandes (2012, p.35) afirma que

É por meio do Pdv do enunciador que se estabelece a assunção ou a atribuição da Responsabilidade enunciativa, ou seja, conforme seja conveniente ou não esse enunciador irá assumi-la. No caso da negativa da conveniência, o enunciador poderá atribuí-la a outra fonte de saber ou apresentar um ponto de vista anônimo ou até mesmo se distanciar do que está sendo veiculado

Através das marcas textuais e contextuais é possível identificar se o locutor imputa a outro a responsabilidade enunciativa. Fernandes (2012) afirma a partir de Adam (2008) que o Pdv pode ser assumido pelo locutor; pode ser anônimo, quando se materializa pelas formas verbais na terceira pessoa do singular (é importante observar que nem todo uso da terceira pessoa do singular remete ao Pdv anônimo, isso dependerá da análise do contexto); pode ser uma mediação epistêmica, quando a responsabilidade enunciativa é creditada a uma fonte de saber e pode ser uma mediação perceptiva que “repousa numa focalização perceptiva (ver, ouvir, sentir, tocar, experimentar) ou numa focalização cognitiva (saber ou pensar representado)” (FERNANDES, 2012, p.35).

Ao discutir sobre as estratégias linguísticas de assunção ou não da responsabilidade enunciativa, Adam (2008) apresenta categorias de unidades linguísticas que mostram se o locutor assume ou não a responsabilidade enunciativa, desta forma ele expande a descrição do que Benveniste chamava de aparelho formal da enunciação. Essas categorias compreendem: a) Os índices de pessoa: refere-se a pronomes possessivos que marcam as pessoas, exemplo: meu, teu, seu; b) Os dêiticos espaciais e temporais: referencia um objeto determinando-o no espaço e no tempo. São utilizados para tanto advérbios, grupos nominais, grupos preposicionais e alguns determinantes, exemplo: ontem, esta mesa, em cinco minutos, minha saída; c) Os tempos verbais: oposição entre presente e os tempos futuro do pretérito, pretérito imperfeito e pretérito perfeito; d) As modalidades que indicam tomadas de posição: téticas (asserção e negação), hipotéticas, ficcional, hipertéticas, modalidades objetivas, modalidade

intersubjetivas modalidade subjetivas, verbos e advérbios de opinião, lexemas afetivos, avaliativos e axiológicos; e) Os diferentes tipos de representação da fala: discurso direto, discurso direto livre, discurso indireto e discurso narrativizado; f) As indicações de quadros mediadores: marcadores como segundo, de acordo com e para, modalização por um tempo verbal como o futuro do pretérito, escolha de um verbo de atribuição de fala como afirmam, parece, reformulações do tipo é, de fato, na verdade, e mesmo em todo caso; g) Os fenômenos de modalização autonímica utilizados para reiterar os enunciados: não coincidência do discurso consigo mesmo, não coincidência entre as palavras e as coisas (por assim dizer, melhor dizendo, não encontro a palavra); não coincidência das palavras com elas mesmas (no sentido etimológico, nos dois sentidos do termo); não coincidência interlocutiva (como é a expressão? Como você costuma dizer); h) As indicações de um suporte de percepções e de pensamentos relatados: focalização perceptiva (ver, ouvir, sentir, tocar, experimentar) e focalização cognitiva (saber ou pensamento representado). (PASSEGI; RODRIGUES, 2010 *apud* RODRIGUES; COSTA, 2012; ADAM, 2008; FONSECA, 2011)

No capítulo a seguir, apresentaremos a análise de nosso *corpus*, no qual examinaremos a responsabilidade enunciativa no discurso de nossos colaboradores, relacionando a não assunção do discurso com a retomada de discursos teóricos ou de discursos de outros e desta forma evidenciando teoria e prática (docentes) em seus dizeres na resolução do caso para o ensino. Os colaboradores serão identificados pelas letras C (significa colaborador) seguida de M se forem do turno manhã e N se forem do turno noite e de um número (dado aleatoriamente) que identifica as respostas escritas que foram entregues, exemplo: CM1 – colaborador do turno manhã número um, CN5 – colaborador do turno noite número cinco. Frisamos que nenhuma alteração de conteúdo ou forma foi feita nas respostas dos colaboradores.

CAPÍTULO IV

CASOS PARA O ENSINO NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO: TEORIA E PRÁTICA RETROALIMENTÁVEIS

O presente capítulo apresenta a análise das questões dos *casos para o ensino*, resolvidas por nossos colaboradores, alunos do Estágio Supervisionado I. Para tanto, utilizamos 06 (seis) categorias, nas quais 03 (três) fazem referência primariamente a aspectos teóricos e outras 03 (três) remetem a aspectos práticos da docência. Essa divisão tem um caráter heurístico, pois acreditamos que teoria e prática andam de mãos dadas e desse modo as seis categorias apresentam tanto aspectos práticos como teóricos. Justificamos ainda essa divisão, porque em alguns momentos teoria ou prática ficava em mais evidência no discurso de nossos colaboradores.

Organizamos este capítulo em seis partes cada uma correspondente às categorias. Em cada seção apresentamos fragmentos das respostas dos *casos para o ensino* resolvidos por alunos do Estágio Supervisionado I da UFPB. Os fragmentos selecionados podem apresentar sobreposição das categorias, mas eles serão analisados pela categoria em que apresentaram maior evidência. Nossa análise será realizada levando em consideração os aspectos linguísticos referentes à responsabilidade enunciativa dos enunciados elaborados por nossos colaboradores, conforme proposta teórica de Adam (2008).

4.1 O professor em formação visualiza aspectos teóricos na prática profissional e/ou no material didático do professor inserido em contexto de trabalho

O Colaborador CN 1 nos concedeu a resposta colocada a seguir ao resolver o *caso para o ensino* “Gosto quando é mais mastigadinho: uma análise da escolha do livro didático de Língua Portuguesa”, mais especificamente a questão de número dois na qual foi perguntado “Que concepção de língua justifica a escolha do livro em questão pelo professor Jorge Luís?”. Nesta questão foi solicitado ao colaborador que ele analisasse o discurso do professor Jorge Luís com a finalidade de perceber a concepção de língua deste.

CN 1 – “O professor Jorge Luís defende um material didático que esteja inserido em uma concepção interacionista, voltado para a língua em uso, inserida em um contexto social que traga significação para o indivíduo. Neste processo de ensino, a língua é usada como interação através de atos comunicativos, defende Bakhtin: [...] a

verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas, nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006, p.127) [...] A fala do Jorge evidencia essa concepção ao defender o uso da língua nas mais diversas situações comunicativas: Nossa língua é viva, os alunos usam a língua nas mais diversas situações comunicativas, a língua é atividade, é prática discursiva. A língua é mais do que comunicação, é interação, ação, é a construção do indivíduo.”

Destacamos em negrito/sublinhado marcas linguísticas que mostram como CN 1 cede a responsabilidade enunciativa a Outros: o professor Jorge Luís que está sendo analisado pelo colaborador na questão e o teórico que ele utiliza para realizar a análise que lhe foi solicitada.

No primeiro segmento nosso colaborador afirma que: “**O professor Jorge Luís defende** um material didático”, CN 1 ao produzir o enunciado faz uma mediação epistêmica e dá voz ao personagem protagonista do caso. Na construção deste enunciado (onde a responsabilidade enunciativa é dada ao professor Jorge), o colaborador precisou identificar que o professor da escola adota uma concepção de linguagem interacionista. Para tanto, ele mobiliza seus saberes teóricos e no segundo segmento ele coloca um quadro mediador “**defende Bakhtin**”, em seguida representa a fala do autor através do discurso direto utilizando uma citação que é finalizada com o ano e a página de onde foi retirada (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006, p.127). No segundo segmento, CN 1 passa a responsabilidade enunciativa para um teórico, desta forma ele mobiliza seus saberes sobre a teoria de sua área de formação para explicar a concepção de linguagem que verificou no professor do caso e que pontuou durante o primeiro segmento. O teórico citado pelo colaborador não foi estudado durante a disciplina Estágio Supervisionado I, ele resgatou esse conhecimento que foi adquirido durante sua formação acadêmica.

No terceiro segmento, CN 1 traz novamente a responsabilidade enunciada para o professor Jorge ao utilizar um quadro mediador “**A fala do Jorge evidencia** essa concepção” e em seguida representa a fala de Jorge ao usar o discurso direto realizando uma citação de sua fala: “**Nossa língua é viva, os alunos usam a língua nas mais diversas situações comunicativas, a língua é atividade, é prática discursiva. A língua é mais do que comunicação, é interação, ação, é a construção do indivíduo**”. Neste segmento, CN 1 retoma o professor em análise relacionando-o à concepção teórica que ele havia citado no

segundo segmento, de forma que a citação ilustra a fala do personagem e o colaborador identifica a concepção de linguagem adotada pelo professor Jorge

Em suma, ao resolver o *caso para o ensino* o estudante identifica que o professor da escola adota uma concepção de linguagem interacionista, para tanto ele mobilizou dizeres de outros enunciadores, seus saberes teóricos realizando uma citação direta de Bakhtin e também recorreu à fala do professor Jorge identificando, no discurso deste professor, aspectos teóricos que ele mobiliza para agir em seu trabalho docente. Nosso colaborador consegue identificar uma das fontes de origem dos saberes docentes, como afirma Tardif (2011, p.262)

[...] em seu trabalho, um professor se serve de uma cultura pessoal, que provém de sua história de vida e de sua cultura escolar anterior, ele também se apoia em certos conhecimentos disciplinares adquiridos na universidade, assim como em certos conhecimentos didáticos e pedagógicos oriundos de sua formação profissional

CN1 textualiza que o professor em sua prática de ensino mobiliza conhecimentos teóricos e assim o professor ainda em formação inicial consegue visualizar como uma teoria pode estar presente em uma situação do cotidiano docente.

Verifiquemos agora em CN 10 a identificação de discursos teóricos na resposta concedida à questão de número um do *caso para o ensino* “Gosto quando é mais mastigadinho”. Essa questão compreende: “Que concepções de língua ancoram as resistências dos professores ao livro didático Português: ensino de Língua e contextos de produção?” O colaborador organizou uma parte da resposta da questão em um quadro³² no qual foram identificados os três professores que discutem a escolha do livro didático com Jorge. Na primeira coluna ele coloca a identificação (nome, idade e formação) de um dos personagens, o professor Denilson, que na narrativa do caso se opõe ao livro didático defendido pelo protagonista Jorge Luís; na segunda coluna ele coloca falas deste docente; e na terceira coluna teorias que expliquem/justifiquem as falas do professor em análise. Colocamos a seguir uma parte deste quadro.

CN 10		
Denilson Silva (45 anos) Graduado em 1996, é especialista em Produção	- ‘Sei lá... eles acham difícil a forma como o livro aborda a	I. Expressão do pensamento (idem) -Texto: produto pronto e

³² Na resolução do *caso* não existe um formato fixo para a resposta, o aluno tinha liberdade de organizar sua resposta da forma que ele consiga relacionar melhor teoria e prática profissional.

de Textos pela Faculdade Frassinetti do Recife (FAFIRE), no ano de 2000.	gramática... os textos...' '(...) acredito que o livro deixa a desejar no quesito <u>qualidade dos textos</u>. Ele, pouquíssimas vezes, traz os clássicos da literatura como exemplo para o ensino de gramática, pow!' 'Sei não, acho que falta gramática pura... o livro enfeita demais... usa figuras demais... eu não votaria nesse livro de novo! Fala muito de <u>língua, variação linguística, algo muito vazio</u>.	acabado, dependente da capacidade de criatividade individual, ligado à retórica. Sentido: único. II. Instrumento de Comunicação: A gramática desse período é a descritiva: conjunto de regras que são seguidas. Procede-se à “descrição da estrutura e funcionamento da língua, de sua forma e função” (TRAVAGLIA, 1996, p.27); Texto: modelo a ser seguido. Sentido: único, transmitir (codificar) informações.
---	--	---

Apresentamos aqui o trecho no qual o professor Denilson foi analisado (as partes destacadas em amarelo e sublinhado são a formatação original da resposta do colaborador, usamos como destaque para os aspectos linguísticos o negrito). CN 10 preenche a segunda coluna do quadro com representações da fala de Denilson utilizando o discurso direto através de três citações, da fala do personagem, retiradas do caso. Ele ao trazer a voz do personagem concede ao professor analisado a responsabilidade enunciativa. Essas falas retidas do caso dão a CN 10 acesso à compreensão da dimensão prática de trabalho do docente, nosso colaborador destaca inclusive os trechos da fala que lhe chamaram atenção. Excertos como: “**livro aborda a gramática, qualidade dos textos, como exemplo para o ensino de gramática e língua, variação linguística, algo muito vazio**”, foram destacados por CN 10 para mostrar como ele a partir dos dizeres do professor Denilson pode compreender a

concepção de linguagem que este professor adota e que esta fica evidente no momento da escolha do livro didático. CN10 visualiza na fala do professor a sua prática de ensino e assim percebe que conteúdos de língua portuguesa são mais relevantes na aula desse professor (gramática pura; deixa a desejar no quesito qualidade dos textos; fala muito de língua, variação linguística, algo muito vazio) e na terceira coluna relaciona essa prática às concepções de linguagem (linguagem como expressão do pensamento e como instrumento de comunicação), mobilizando assim os saberes de sua formação e percebendo como estes estão presentes na escola através das ações dos professores enquanto sujeitos de saberes.

Na terceira coluna CN 10 relaciona as falas (colocadas na primeira coluna) com as teorias representando a fala dos teóricos ao usar o discurso direto através da citação de textos ou textualizando sobre as teorias mesmo sem citá-las, como podemos ver em **“Procede-se à descrição da estrutura e funcionamento da língua, de sua forma e função”** (TRAVAGLIA, 1996, p.27)” ou em: **“Texto: produto pronto e acabado, dependente da capacidade de criatividade individual, ligado à retórica. Sentido: único”, “A gramática desse período é a descritiva”**. Nosso colaborador em sua resposta responsabiliza/retoma através da citação direta ou paráfrase outras vozes, dando a responsabilidade enunciativa aos teóricos que ele mobiliza.

CN 10 consegue perceber pela fala do professor Denilson a existência de uma heterogeneidade no saber dos professores, as paráfrases e citações que ele textualiza mostram que ele identifica pelo menos duas concepções de linguagem, como expressão do pensamento e como instrumento de comunicação, reconhecendo a prática docente como um lugar em que o repertório de conhecimentos não é unificado e sim variado como afirma Tardif (2011, p. 263) “um professor raramente tem uma teoria ou uma concepção teórica unitária de sua prática; ao contrário, os professores utilizam muitas teorias, concepções e técnicas”.

Abaixo temos um trecho da resposta de CN 4 concedida na questão de número um do caso para o ensino “Material didático: trilho ou trilha?”. Nesta questão foi solicitado que os graduandos avaliassem a concepção de língua do livro didático utilizado na escola em contraposição à concepção de língua do professor João.

CN 4 - Ao passo que **o professor João concebe** a linguagem como processo de interação, pois, **defende** o uso do livro didático como ferramenta para formação de alunos críticos, através de atividades contextualizadas e reais, relacionando a

gramática com o uso da língua. **Nesta concepção**, a preocupação básica do ensino da língua materna é levar o aluno não apenas ao conhecimento da gramática de sua língua, mas, ao desenvolvimento da capacidade de refletir, de maneira crítica, sobre o mundo que o cerca e utilizar da língua como instrumento de interação social. **Conforme Doreto**, na concepção interacionista as atividades de estudo de língua portuguesa consideram o funcionamento textual, discursivo, pragmático, sintático e semântico dos textos, trabalham com a produção dos efeitos dos sentidos.

CN 4 ao responder a questão proposta identifica que a concepção de língua adotada pelo professor João está relacionada à teoria que compreende a língua como processo de interação. Para construir sua análise, no primeiro segmento, ele coloca a responsabilidade enunciativa no professor João, CN 4 realiza uma mediação epistêmica quando textualiza: **“o professor João concebe”, “defende”**. Neste segmento, CN 4 identifica esta concepção de linguagem através da atitude do professor João em relação ao papel do livro didático no contexto escolar que é (para João) formar alunos críticos. CN 4 afirma sobre o professor João **“pois defende”** e desta forma ele pontua como este professor compreende o ensino de gramática e a forma como as atividades devem ser construídas. Ao atribuir tais afirmações a João, o colaborador pode comprovar a primeira asserção realizada: **“João concebe a linguagem como processo de interação”**.

No segundo segmento iniciado por **“Nesta concepção”** o colaborador explica a partir de teorias estudadas durante a disciplina o que a concepção de linguagem como processo de interação defende para o ensino de língua, ao retomar a concepção de linguagem defendida por João com o uso de quadro mediador **“nesta concepção”** o colaborador dá a responsabilidade enunciativa às teorias da área. Embora não utilize citação, ele realiza uma paráfrase das teorias estudadas durante sua formação, explicando a concepção de linguagem que ele identificou no professor em análise. No terceiro segmento, o graduando segue colocando a responsabilidade enunciativa nos teóricos através do quadro mediador **“Conforme Doreto”** e explica quais aspectos do ensino de língua são defendidos nessa concepção: **“consideram o funcionamento textual, discursivo, pragmático, sintático e semântico dos textos, trabalham com a produção dos efeitos dos sentidos”**. O professor em formação inicial mobilizou seus conhecimentos teóricos adquiridos durante sua formação acadêmica para analisar uma situação prática narrada no *caso para o ensino* e ao analisar essa

situação ele identificou a partir das falas e ações do docente João as teorias que estão arraigadas no agir do professor em contexto de trabalho.

Subsequentemente temos a resposta de CN 11 fornecida à questão de número dois do *caso para o ensino* “Material didático: trilha ou trilha?”, no qual foi solicitado que o colaborador analisasse a abordagem de ensino de textos no material didático da escola em que o professor João trabalha.

CN 11- O livro adotado pela escola Maximus aborda o trabalho com o texto focando apenas a natureza linguística deste. Essa postura reflete uma concepção de língua como instrumento de comunicação. Nessa noção, **segundo Doretto e Belotti** (2011), a língua é estudada isolada do seu uso e não leva em consideração o sujeito situado em um dado contexto histórico, sendo assim, a materialidade dos textos que ocorre nos gêneros não é levada em consideração pelo material didático.

Analisando o anexo, vemos que os exercícios apresentados no livro didático solicita que o aluno identifique a sequência predominante e a função da comparação para essa tipologia. No que se refere as partes explicativas do conteúdo, **observamos** que o foco é voltado para as questões de natureza linguísticas tais como: o tempo verbal, os adjetivos, as comparações, ou seja, os elementos linguísticos presentes nesta tipologia.

CN 11 ao responder a questão, relaciona a proposta didática para o ensino de língua portuguesa da apostila adotada pela escola Maximus com a concepção de língua como instrumento de comunicação. Ele textualiza como a abordagem do material demonstra as convicções teóricas assumidas pela apostila.

No primeiro segmento CN 11 recorre a uma mediação epistêmica ao utilizar: “**O livro adotado pela escola Maximus aborda**” trazendo a voz do material didático utilizado na prática docente de João, dando aos autores da apostila a responsabilidade enunciativa. Ele segue tecendo comentários sobre o material “**o trabalho com o texto focando apenas a natureza linguística**” e a partir do que ele analisa sobre o trabalho com textos realizado pelo material, conclui o primeiro segmento afirmando que o material concebe a língua como instrumento de comunicação. No segundo segmento o colaborador desenvolve a concepção de língua adotada pelo material, afirmando que essa concepção não considera o contexto histórico e o sujeito situado, e como o material tem essa concepção ele desconsidera a

materialidade dos textos e o estudo dos gêneros. Para tanto CN 11, deu a responsabilidade enunciativa aos teóricos, pois antes de fazer tais afirmações ele utilizou o quadro mediador “segundo Doretto e Belotti (2011)”.

No segundo parágrafo, o colaborador inicia textualizando “**Analisando o anexo, vemos**”. Neste parágrafo ele toma para si a responsabilidade enunciativa ao utilizar, um índice de pessoa, a primeira pessoa do plural. Ele faz uso de um recurso estilístico característico do discurso científico. Ele procede explorando as atividades e o conteúdo da apostila. Desta forma, CN 11 mobiliza saberes teóricos adquiridos durante a disciplina (os teóricos citados foram estudados no componente curricular Estágio Supervisionado I) e ele utiliza tais conhecimentos para analisar o material didático utilizado no cotidiano escolar do professor João. Através da análise dos conteúdos e atividades propostas da apostila, CN 11 justifica a sua afirmação anterior de que o material didático comunga com uma determinada concepção teórica, definida pelo colaborador como instrumento de comunicação.

A análise de fragmentos de respostas nos permitiu observar que os professores em formação inicial visualizam aspectos teóricos na prática profissional e/ou no material didático do professor inserido em contexto de trabalho. Os fragmentos nos mostraram que a resolução de *casos para o ensino* proporcionou a esses colaboradores refletir sobre os aspectos teóricos e práticos de sua profissão, pois os colaboradores conseguiram relacionar as práticas dos professores inseridos em contextos de trabalho, com concepções teóricas, por exemplo, no momento da escolha do livro didático e no material didático utilizado. Para isto, eles colocam a responsabilidade enunciativa nos professores analisados, quando necessitavam destacar os aspectos práticos da docência, e passam a responsabilidade enunciativa para os teóricos da área, quando necessitam comentar as práticas e identificar os saberes teóricos que motivaram o agir em determinados contextos. Por exemplo, o contexto do professor Jorge Luís que foi identificado comungando com uma concepção de língua interacionista ou o livro do professor João que foi avaliado tomando a língua como instrumento de comunicação.

4.2 O professor em formação inicial consegue relacionar a teoria com a formação do professor inserido na escola

Analisemos agora como os graduandos relacionam as teorias à formação do professor inserido em contexto de trabalho. A seguir a resposta concedida pelo colaborador CM 3 ao

resolver a questão de número um do *caso para o ensino* “Gosto quando é mais mastigadinho”. Retiramos da resposta desta questão o trecho no qual CM 3 analisa qual concepção de linguagem que a professora Marta assume durante a escolha do livro didático narrada no *caso*.

CM 3 - Marta tem uma concepção de língua como Expressão do Pensamento [...] **ela compreende que**, somente, ensinando as regras gramaticais, tornará a língua algo solido para o aluno, pois, **conforme garante**, na época de sua formação, não existia nada que se referisse a gênero ou interação e, mesmo assim, ela se formou professora.

Nosso colaborador inicia o enunciado fazendo uma mediação epistêmica ao trazer a voz da professora Marta para assumir a responsabilidade enunciativa “**Marta tem**”, em seguida ele afirma a concepção de linguagem que avalia que essa professora assume, a língua como expressão do pensamento. CM 3 segue remetendo a responsabilidade enunciativa a Marta quando realiza mediações epistêmicas através da utilização “**compreende que**” e utiliza um quadro mediador ao usar “**conforme garante**”, principalmente quando ela afirma que “na época de sua formação, não existia nada que se referisse a gênero ou interação e, mesmo assim, ela se formou professora”. CN 3 relaciona a concepção de linguagem dessa professora com os saberes adquiridos em sua formação, textualizando que a falta de interesse dela em ensinar conteúdos referentes a gênero textual e interação está associado aos conhecimentos adquiridos durante seu processo de formação.

Como afirma Tardif (2011, p.247) os professores para realizar sua prática em ambiente de trabalho se apoiam em diversos saberes, um deles são os conhecimentos exclusivos adquiridos em sua formação,

em sua prática, os profissionais devem se apoiar em conhecimentos especializados e formalizados, na maioria das vezes, por intermédio das disciplinas científicas em sentido amplo, incluindo, evidentemente, as ciências naturais e aplicadas, mas também as ciências sociais e humanas, assim como as ciências da educação.

Essa dimensão da formação incidindo na aquisição de saberes é percebida na resposta fornecida por CM3 à questão de número um do *caso*. Nosso colaborador afirma que a concepção de língua da professora Marta (expressão de pensamento) é fruto de uma formação que foi realizada em uma época em que o currículo do curso de Letras não havia inserido as teorias da enunciação. Ao resolver o *caso para o ensino* o colaborador percebe que os conhecimentos adquiridos durante o processo de formação do docente incidem sobre sua prática profissional.

Analisemos agora a resposta concedida pelo colaborador CN 10 à questão de número dois do *caso para o ensino* “Gosto quando é mais mastigadinho”. Nesta questão foi solicitado que ele analisasse qual concepção de língua justificava a escolha do livro pelo professor Jorge Luís.

CN 10 - O professor Jorge Luís nos apresenta um ponto distintivo dos demais docentes. **Ele é um pesquisador contínuo**. As suas qualificações profissionais o auxiliaram para a aderência de sua concepção, posto que ele é graduado pela UPE (2006), especialista em Linguística Aplicada e Práticas Discursivas (2008) pela FAFIRE e em Língua Portuguesa e Produção de Textos (2010) pela UFPE, e atualmente, é mestrando em Linguística e Ensino pela UFPB.

Ao responder a questão de número dois CN 10 relaciona a concepção adotada pelo professor Jorge (interacionista) com o fato Jorge estar em um processo de formação contínua. Além da graduação, ele possui duas especializações e atualmente está cursando um mestrado.

O colaborador inicia o primeiro segmento fazendo uma mediação epistêmica trazendo a responsabilidade enunciativa para a voz do personagem ao afirmar “**O professor Jorge Luís nos apresenta**”. Neste segmento, ele afirma que Jorge tem um diferencial em relação aos outros professores, lembremos que na narrativa do *caso* ele é o único professor que defende o livro didático de Língua Portuguesa avaliado pelos colaboradores, como sendo um material didático de concepção de língua interacionista. No segundo segmento o colaborador assume a responsabilidade enunciativa através da modalidade lexema avaliativo contínuo “**Ele é um pesquisador contínuo**” caracterizando o professor e segue apresentando a qualificação desse professor no enunciado seguinte relacionando as formações do professor à sua prática no momento da escolha do livro didático: “**As suas qualificações profissionais o auxiliaram para a aderência de sua concepção**”.

Logo pelo fato de Jorge estar se atualizando, ele chega à conclusão de que o professor é distinto dos outros docentes e domina conhecimentos que o levaram a agir de uma determinada forma. Com isto, CN10 percebe que os conhecimentos específicos da docência são adquiridos em um processo de formação, pois segundo Tardif (2001, p.247)

[...] esses conhecimentos especializados devem ser adquiridos através de uma longa formação de alto nível, na maioria das vezes, de natureza universitária ou equivalente. Essa formação é sancionada por um diploma que possibilita o acesso a

um título profissional, título esse que protege um determinado território profissional contra a invasão dos não diplomados e dos outros profissionais.

Ao solucionar a questão de número dois do *caso* o colaborador vai textualizando como a formação do professor lhe concede conhecimentos especializados de sua área de atuação que lhe autoriza a exercer sua profissão e, além disto, esse colaborador percebe que a natureza dos conhecimentos docentes é temporal e assim o professor precisa se atualizar (três formações realizadas pelo professor Jorge Luís). A este respeito Tardif (2011, p.249) afirma “tanto em suas bases teóricas quanto em suas consequências práticas, os conhecimentos profissionais são evolutivos e necessitam, por conseguinte, de uma formação contínua e continuada.” CN10 atenta para este fator à medida que atribui a concepção de linguagem de Jorge Luís à sua busca por atualização profissional.

Adiante temos um trecho da resposta do colaborador CN 9 à questão de número um do caso para o ensino “Material didático: trilho ou trilha?”. Nesta questão foi solicitado que ele analisasse a concepção de ensino de língua que é adotada pelo material didático da escola em contraposição com a adotada pelo professor João.

CN 9 – Como professor recém formado em Letras, na área de licenciatura, especialmente com Leitura e Produção de Textos, pós-graduado em Licenciatura Brasileira, o professor João, adquiriu um conhecimento mais atualizado, mais completo que os professores daquele colégio, inclusive o diretor (...) Como professor de Língua Portuguesa verificou que o ensinamento adotado estava realmente incompleto e defasado, uma vez que os alunos não avançavam no aprendizado.

CN 9 ao responder a questão proposta utiliza uma mediação perceptiva e atribui a responsabilidade enunciativa ao professor João “**Como professor**” e segue enunciando as formações do docente e associando essa formação ao conhecimento que ele utiliza na sua prática docente. CN 9 afirma “**um conhecimento mais atualizado, mais completo**” e associa o conhecimento mais atualizado com o fato do docente verificar que o ensino naquela escola estava “**incompleto**”, já que os alunos não estavam progredindo no aprendizado. Durante todo enunciado, ele coloca a responsabilidade enunciativa no professor João recorrendo a mediação epistêmica: “**o professor João, adquiriu**” e “**como professor de Língua Portuguesa verificou**”. Em suma, o colaborador associa o conhecimento teórico

adquirido durante o processo de formação do docente João com suas ações na escola ao avaliar o ensino da instituição.

Subsequentemente temos a resposta de CM 3 concedida na questão dois do *caso para o ensino* “Gosto quando é mais mastigadinho”. Nesta questão foi solicitado que o colaborador identificasse a concepção de língua que justificava a escolha do livro pelo professor Jorge Luís.

CM 3 – O professor Jorge Luís concebe a língua como interacionista, ou seja, ele enquanto mestrandu que está em contato com as novas teorias acerca da língua como um processo interacional, bem como viva.

O colaborador CM 3 ao solucionar a questão dois, inicia utilizando uma mediação epistêmica dando assim a responsabilidade enunciativa ao professor Jorge Luís ao afirmar “**o professor Jorge Luís concebe**”. Ele segue afirmando que Jorge adota uma concepção para ensino de língua denominada interacionista, e logo após afirma que o fato de ele adotar tal concepção está relacionada a seu processo de formação, pois ele é atualmente mestrandu, o que o levaria a ter contato com novas teorias, justificando, assim, ele compreender a língua como processo interacional.

Solucionar essa questão possibilitou a CM 3 compreender que a formação docente implica em aquisição de determinados conhecimentos que podem se refletir na prática docente. E, assim, ele identificou um dos saberes, o teórico, que constitui o saber profissional dos docentes que é pluridimensional (CUNHA, 2007).

A análise das questões dos *casos para o ensino*, respondidas pelos professores em formação inicial, nos levou a constatar que eles associaram a aquisição de conhecimentos na formação a posturas teóricas que os docentes revelam em suas práticas em contexto escolar. Essa categoria nos permitiu depreender que os colaboradores percebem o impacto da teoria, adquirida durante a formação, na prática. Eles textualizaram como a formação teórica de Jorge Luís (adquirida em suas formações) implicou que ele assumisse uma concepção de linguagem que culminou na escolha de um determinado livro didático em detrimento de outro e também como a concepção de linguagem assumida por João (através de sua formação) o levou a avaliar o ensino de língua portuguesa na instituição de ensino em que trabalha.

4.3 O professor em formação inicial relaciona as teorias aos documentos oficiais

Verifiquemos agora como os graduandos relacionam as teorias aos documentos oficiais na resposta de CN 2 à questão de número um do *caso para o ensino* “Gosto quando é mais mastigadinho”. Nesta questão foi solicitado que ele identificasse que concepções de língua ancoravam as resistências dos professores ao livro didático “Português: ensino de língua e contextos de produção” defendido pelo docente Jorge Luís.

CN 2 As duas primeiras concepções de língua. A primeira, **baseada na LDB n. 4024/6**, toma a língua como representação do pensamento, enquanto a segunda, **baseada na LDB n. 5692/71**, toma a língua como instrumento de comunicação (único viés de interpretação). **É importante** lembrar que a segunda concepção é vista como evolução da primeira, visto que esta trabalha com a prescrição de regras do sistema linguístico, enquanto a outra trabalha com a descrição dessas mesmas regras.

O colaborador identifica a concepção de língua defendida pelos professores Marta, Denilson e Ana Lúcia, que, por sua vez, se opunha a escolha do livro didático defendido pelo professor Jorge Luís. Ele afirma que esses docentes assumem a língua enquanto expressão do pensamento ou instrumento de comunicação, no segundo segmento utiliza um quadro mediador para trazer a voz da legislação, atribuído à lei a responsabilidade enunciativa “**baseado na LDB n. 4024/6**” e “**baseada na LDB n. 5692/71**”. Ele identifica que o saber teórico do docente pode ser oriundo das leis que se ancoram em abordagens teóricas.

No terceiro segmento iniciado por “**é importante**”, o colaborador assume a responsabilidade enunciativa através do uso da modalidade avaliativa. E segue explicando que as concepções de linguagem são evoluções uma da outra.

CN2 ao solucionar a questão de número um do *caso para o ensino*, que solicitava a identificação das concepções de língua dos professores Marta, Denilson e Ana Lúcia, faz referência a duas primeiras concepções de língua, ou seja, a língua como expressão do pensamento e a língua como instrumento de comunicação, e ao retomar conceitos teóricos ele afirma que essas teorias estão presentes na Lei de Diretrizes e Bases da Educação em duas diferentes épocas. Desta forma, ele percebe como as teorias podem chegar ao docente não apenas pela formação acadêmica, mas também pela apropriação da lei. Como afirma Tardif (2011, p.263) “ele (o professor) se apoia também naquilo que podemos chamar de

conhecimentos curriculares veiculados pelos programas, guias e manuais escolares” e o professor ainda em formação consegue perceber como é diversa a fonte dos saberes docentes e ainda como é mutável visto que ao longo dos anos a própria lei afirmou concepções de língua diferentes.

Analisemos agora a resposta fornecida pelo colaborador CN 4 ao solucionar a questão de número três do *caso para o ensino* “Gosto quando é mais mastigadinho”, nesta questão foi solicitado que os graduandos analisassem os anexos dos livros defendidos por Ana Lúcia e por Jorge Luís e indicassem qual deveria ser escolhido para ser utilizado na escola.

CN 4 Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais, os textos a serem selecionados são aqueles que, por suas características e usos, podem favorecer a reflexão crítica, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, bem como a fruição estética dos usos artísticos da linguagem, ou seja, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada. Sendo assim, o modelo interacionais deve se sobressair na escola do livro didático. Além de que **os PCNs também abordam** a escolha dos gêneros textuais escritos: **“a seleção de textos deve privilegiar textos de gêneros que aparecem com maior frequência na realidade social e no universo escolar, tais como notícias, editoriais, cartas argumentativas, artigos de divulgação científica, verbetes enciclopédicos, contos, romances, entre outros.”**

CN4 ao resolver a questão de número três do *caso para o ensino* relaciona o que ele chama de “modelo interacionista”, que ele defende ser a concepção adequada para a escolha do livro, com os Parâmetros Curriculares Nacionais. Ele representa a voz desse documento através uso do discurso direto utilizando uma citação e também fazendo afirmações sem citação sobre este documento como é possível verificar nos trechos **“Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais”** através do uso de um quadro mediador e **“os PCNs também abordam a escolha dos gêneros textuais”** através do uso de uma mediação epistêmica. Desta forma, ele traz a voz dos PCNs e coloca neste documento a responsabilidade enunciativa.

O colaborador consegue utilizar os PCNs como documento oficial em defesa da concepção de linguagem por ele adotada, buscando assim dar credibilidade a escolha que faz do livro didático, o que corrobora novamente que uma das fontes de onde provém o saber dos

professores (mesmo ainda em formação) são os documentos oficiais que recuperam as teorias e o nosso colaborador identifica isso com clareza.

Abaixo um trecho da resposta do colaborador CN 8 fornecida na resolução da questão de número três do *caso para o ensino* “Gosto quando é mais mastigadinho”.

CN 8 – Para indicar o livro a ser utilizado na Escola Marechal Deodoro da Fonseca é necessário que saibamos alguns detalhes. No estudo de caso vimos que o PPP “objetiva interferir, positiva e eficazmente, na formação da comunidade escolar; e busca fazer com que dialoguem entre si – perspectiva interdisciplinar. Especificamente em Língua Portuguesa (doravante LP), os professores afirmam, em seus planejamentos anuais, que se baseiam, inclusive, nos Parâmetros Curriculares Nacionais”. Ao lermos os PCNs vemos que eles instigam para que a educação desenvolva no aluno competências, uma delas é a discursiva, um de seus aspectos é que o sujeito seja “capaz de utilizar a língua de modo variado, para produzir diferentes efeitos de sentido e adequar o texto a diferentes situações de interlocução oral e escrita.”. Agora vejamos novamente o que diz o professor Jorge Luís: “Nossa Língua é viva, os alunos usam a língua nas mais diversas situações comunicativas, a língua é atividade, é prática discursiva.” A pretensão em demonstrar estes aspectos é para situar que o contexto dessa escola se enquadra, teoricamente, no contexto interacional.

O colaborador ao solucionar a questão três inicia afirmando que para indicar um livro didático para escola é necessário levar em consideração alguns fatores. Ao afirmar “é necessário” ele utiliza a modalidade lexema avaliativo e assume a responsabilidade enunciativa. Em seguida, ele cita inicialmente o PPP da escola fazendo uso do discurso direto retirado de um fragmento do *caso* e dando a este documento a responsabilidade enunciativa. Neste segmento, ele seleciona um fragmento do *caso* que destaca a relação dos professores com os documentos, seja local (PPP) ou nacional (PCNs) e destaca que eles “devem” se pautar nos PCNs. No segmento seguinte, afirma “**Ao lermos os PCNs**” e assume a responsabilidade enunciativa através do índice de pessoa, primeira pessoa do plural, e também traz a voz dos documentos para sua enunciação, dando a estes a responsabilidade enunciativa. CN 8 segue explicando que os documentos oficiais sugerem uma prática docente que foque no desenvolvimento da competência nos alunos. Em seguida, ele utiliza o discurso direto,

reafirmando a responsabilidade enunciativa dos PCNs e mostra como esse documento traz uma carga teórica que dá orientações para o trabalho docente. Mais adiante ele relaciona a concepção teórica dos PCNs com as afirmações do professor Jorge e conclui afirmando que a escola tem um contexto interacionista. O contexto interacionista é justificado pelo fato de o PPP da escola apresentar afirmações que comungam com essa abordagem, e pelos professores afirmarem se pautar nos PCNs que comungam com a visão interacionista, e ainda pelo fato do professor Jorge Luís demonstrar ter essa concepção. O colaborador textualiza que os documentos oficiais seguem uma orientação teórica e defende que esses documentos devem ser considerados pelos docentes.

Adiante temos a resposta concedida por CN 17 à questão de número dois do *caso para o ensino* “Material didático: trilho ou trilha?”. Nesta questão foi solicitado que o colaborador analisasse a abordagem de ensino de textos no material didático da escola em que João trabalha.

CN 17 – Não há presença de gêneros na abordagem de ensino de textos no material da escola. Já que **o livro só aborda tipologias. É relevante** ressaltar a importância do trabalho com os gêneros textuais no livro didático. Pois, **como aponta nos PCNs**, todo texto está inserido num gênero, ou seja, todo texto se organiza dentro de um determinado gênero em função das intenções comunicativas.

O colaborador ao analisar a apostila do colégio Maximus conclui que ela não aborda os gêneros textuais no ensino de língua portuguesa. Ele traz a voz do autor da apostila para sua enunciação concedendo a ele a responsabilidade enunciativa ao recorrer a uma mediação epistêmica quando afirma “**o livro só aborda tipologias**”. Em seguida, ele toma para si a responsabilidade enunciativa através do uso da modalidade lexema avaliativo “**é relevante**”, e chama a atenção para como esse documento considera importante o ensino de gêneros textuais nas aulas de língua portuguesa. E para conferir credibilidade ao seu dizer, ele se apoia nos documentos oficiais ao trazer a voz deles passando para eles a responsabilidade enunciativa com o uso de um quadro mediador “**como aponta nos PCNs**”, a partir do uso de “como”. CN 17 toma os documentos oficiais como fonte de respaldo teórico mostrando que ele vê nos documentos oficiais teorias de sua área de formação.

A análise de trechos de questões dos *casos para o ensino* nos permitiu verificar a existência de mais uma categoria analítica, a saber: a percepção que os professores em

formação inicial têm da teoria está contida em documentos oficiais sobre o ensino. Analisamos que eles textualizam que as teorias estudadas durante a formação mantêm fortes relações com os documentos oficiais. Em seus enunciados, os colaboradores constantemente trazem a voz da teoria com a responsabilidade enunciativa. Para os colaboradores, tais documentos estão diretamente associados à prática docente, pois como afirmou um deles, os professores devem considerar esses documentos.

4.4 O professor em formação inicial se projeta no lugar do docente e toma decisões motivadas pela teoria.

Vamos analisar agora como o professor em formação inicial se projeta no lugar de docente, abaixo temos a resposta de CN 7 ao resolver a questão de número três do caso para o ensino “Gosto quando é mais mastigadinho”.

CN 7 - **Eu indicaria** o livro com o método interacionista, **o qual Jorge Luís defende**, pois o foco dessa concepção de aprendizagem está centrado no aluno, o professor assume o papel de orientador do processo de ensino/aprendizagem. [...] **De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, é preciso** priorizar o ensino dos gêneros visando uma abordagem mais aprofundada. Os PCNs apoiam a reflexão crítica e o exercício do pensamento.

CN7 soluciona a questão três do *caso para ensino* no qual foi solicitado que ele analisasse os dois anexos de livro do *caso* e indicasse que livro didático deveria ser escolhido para ser utilizado na escola onde Jorge Luís trabalha. Ele inicia utilizando a primeira pessoa “**Eu indicaria**” seguido do tempo verbal futuro do pretérito, assumindo a responsabilidade enunciativa. Ele se coloca em um lugar de autoridade/profissional no tema e assume também uma posição teórica “**o livro com o método interacionista**”. Ao assumir esta posição, ele se identifica com seus pares o professor Jorge Luís e logo o avalia positivamente “**o qual Jorge Luís defende**” em um ato de autogestão do conhecimento do seu grupo docente, como afirma Tardif (2011, p.248) “só os profissionais são capazes de avaliar, em plena consciência, o trabalho de seus pares”. E neste processo de avaliação, CN7 se projeta no papel de docente e se apropria dos documentos oficiais, como vemos quando ele afirma “**De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais**”, dando aos documentos a responsabilidade enunciativa e segue confirmando essa responsabilidade ao utilizar a modalidade intersubjetiva “**é preciso**”.

Tal referência à voz dos documentos retomam o tópico anterior no qual analisamos como as teorias aparecem relacionadas aos documentos oficiais nas respostas de nossos colaboradores. CN7 confere autoridade à sua decisão ao ancorá-la nos documentos oficiais, que ele define como assumindo a teoria interacionista. Ao se projetar no lugar de docente ele mobiliza saberes teóricos e afirma sua validade ao recorrer aos documentos oficiais nos quais esses saberes se encontram. Desta forma, ele retoma os documentos oficiais estudados durante a disciplina Estágio Supervisionado I se apropriando deles para utilizá-los em uma situação de decisão profissional: a escolha do livro didático.

Vejamos agora a resposta de CN 11 concedida na questão três do *caso para o ensino* “Gosto quando é mais mastigadinho”. Nesta questão foi solicitado que o graduando analisasse o anexo do livro defendido por Ana Lúcia e do livro defendido por Jorge e indicasse qual livro deveria ser utilizado na escola.

CN-11 Tomando por base os Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa (1998) e suas orientações a respeito do trato com a língua em sala de aula bem como **as pesquisas na área da linguística (DORETO E BELOTI, 2011; PIETRI, 2005; OLIVEIRA, 2011)** e das necessidades atuais dos alunos de se adequarem aos mais diversos contextos comunicativos, o anexo referente ao conteúdo de adjetivos atende as exigências das orientações pedagógicas vigentes. **O livro aporta** a perspectiva interacionista tendo em vista que os assuntos de análise linguística são em sua grande maioria estruturados com o objetivo não apenas de classificar, mas também de mostrar suas funções nos diversos contextos comunicativos. Fundamentando o trabalho de análise linguística, **o livro didático mencionado utiliza-se** de diversos gêneros textuais para explicar como o adjetivo corrobora com as intenções e particularidades de cada texto, mostrando para o aluno de que modo esse “jogo” discursivo contribui com as situações comunicativas. Por isso, o material que se refere ao trato com o adjetivo **é o mais indicado**, pois ele está comungado com as novas tendências para o ensino de língua portuguesa.

CN11 projeta-se no lugar de professor em momento de escolha do livro didático e para selecionar um livro didático recorre a concepções teóricas citando: “(DORETO E BELOTI, 2011; PIETRI, 2005; OLIVEIRA, 2011)” e retoma os PCNs para conferir credibilidade ao

seu discurso “**tomando por base os Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa**”. Textualmente verificamos que ele dá a responsabilidade enunciativa aos documentos e às teorias à medida que utiliza o mediador “**Tomando por base**”, seguido da referência à voz dos Parâmetros Curriculares Nacionais e também da voz dos teóricos “**as pesquisas na área de linguística**” subsequentemente citando autores estudados durante a disciplina.

O colaborador percebe a necessidade de retomar os conhecimentos especializados de sua área para então ter o direito de tomar decisões. No segundo segmento, ele recorre à voz do autor do livro didático, que passa a assumir a responsabilidade enunciativa quando CN 11 utiliza uma mediação epistêmica ao afirmar “**O livro aborda**” e “**o livro didático mencionado utiliza-se**”. O colaborador realiza uma análise do livro didático mobilizando seus conhecimentos teóricos quando afirma: “**o objetivo não apenas de classificar, mas também de mostrar suas funções nos diversos contextos comunicativos**” e “**mostrando para o aluno de que modo esse “jogo” discursivo contribui com as situações comunicativas**”. Esse graduando projeta-se no lugar do docente Jorge Luís e escolhe qual livro é mais indicado para o ensino de língua portuguesa.

No último segmento do excerto toma para si a responsabilidade enunciativa ao utilizar a modalidade lexema avaliativo “**é o mais indicado**”. Para tomar essa decisão, ele se insere nas novas tendências de ensino de língua portuguesa e afirma ter uma concepção interacionista. Ele confere credibilidade ao seu dizer ao ancorá-lo nas vozes dos teóricos e dos documentos oficiais.

A seguir temos um excerto da resposta concedida pelo colaborador CM 10 ao responder a questão três do *caso para o ensino* “Material didático: trilha ou trilha”:

CM 10 – Santos aborda em sua obra “Análise e Produção de textos”, a relação dos PCN(s) e a produção textual, como uma escolha adotada em vez de “Produção Escrita”, pois está focalizando na comunicação linguística e produção discursiva no ambiente escolar, em análogo, representa a importância do ensinamento nas unidades maiores da língua como os textos orais e escritos, desvalorizando um pouco as unidades menores: as sílabas, fonemas, palavras e frases. Em virtude de tal observação, **o docente João deve** elaborar uma nova metodologia abordando o material didático desatualizado e apresentar outros gêneros textuais, neste caso, **elaborei uma aula** sobre os gêneros textuais, utilizando alguns suportes como:

tecnológico-slides, folhas das propostas de produções textuais e o guia de exemplo desses gêneros textuais, visando em **uma aula interacionista**.

Nesta questão foi solicitado que o colaborador fizesse uma proposta de trabalho para o professor João. CM 10 inicia trazendo a voz da teoria “**Santos aborda em sua obra**”. Neste primeiro segmento a responsabilidade enunciativa é dada aos teóricos através de uma mediação epistêmica. O colaborador discorre sobre a compreensão de ensino de textos a partir do teórico citado, buscando respaldo para a afirmação que faz em seguida “**o docente João deve**”. Neste momento o colaborador toma a responsabilidade enunciativa para si através da utilização de um verbo modal. Ao utilizar o verbo no imperativo, CM 10 ordena, ele se projeta em um lugar de autoridade como alguém que tem condições de analisar o trabalho docente. Ele afirma que é melhor para o professor utilizar a apostila da escola juntamente com o ensino de gêneros textuais e desenvolve uma estratégia para que João lide com a dificuldade vivenciada na escola. Ainda assumindo a responsabilidade enunciativa através do índice de pessoa “**elaborei uma aula**” o colaborador se projeta no lugar do docente e elabora a estratégia de trabalho para João. CM 10 apropria-se de saberes teóricos para utilizá-los em uma proposta voltada para a prática, Ele mobiliza os conhecimentos adquiridos durante a disciplina (o autor citado foi visto no componente curricular) em prol de uma reflexão sobre o agir do professor João para solucionar um problema vivenciado por ele.

Subsequentemente temos a resposta de CN 7 para a questão três do *caso para o ensino* “Material didático: trilho ou trilha?”. O colaborador deveria nesta questão propor uma alternativa de trabalho para o professor João.

CN 7 – Diante das teorias abordadas na sala de aula, umas das estratégias indicadas ao professor João é iniciar o ano letivo com uma sequência didática e utiliza-la ao longo do ano como fases para obter um resultado eficaz. Realizando no primeiro momento uma sondagem, essa fase será de avaliação, levando em consideração as dificuldades e as possibilidades dos alunos para uma construção ao longo da sequência didática.

Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.97) ‘uma ‘sequência didática’ é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito’.

O colaborador inicia seu enunciado trazendo a voz da teoria através de um quadro mediador e dando a elas a responsabilidade enunciativa “**Diante das teorias abordadas**” para assim poder propor uma alternativa para o docente João. Respalado pela teoria, CN 7 sugere que João utilize uma sequência didática na escola onde ensina, e mais uma vez retoma as teorias através da utilização do discurso direto por meio de uma citação. Durante todo o enunciado, CN 7 confere às teorias a responsabilidade enunciativa e ancora-se nelas para realizar a proposta de utilização de sequência didática pelo professor João. CN 7 recorre a seus saberes teóricos para buscar uma alternativa para um dilema da prática do docente do caso.

Ao se projetar no papel de docente resolvendo o *caso para o ensino* é inevitável que o colaborador não relacione a teoria com a prática, pois como vemos, ele ao resolver um problema pragmático, como a escolha do livro didático ou uma proposta de ensino de língua portuguesa por meio de sequência didática, mobiliza conhecimentos teóricos e os utiliza para solucionar uma situação específica vivenciada pelo personagem.

4.5 O professor em formação inicial pensa na aprendizagem do aluno a partir das concepções teóricas

Analisemos agora a resposta de nossos colaboradores que percebem o aspecto humano da profissão docente. A resposta colocada a seguir foi concedida na questão três do *caso para o ensino* “Gosto quando é mais mastigadinho” pelo colaborador CN 8.

CN 8 - **Sabe-se** que na perspectiva interacional é trabalhado com os alunos o aspecto reflexivo para que este possa ter um aprendizado de maneira eternizada, **de acordo com o PCN (1999, p.19), “cabe à escola promover sua aplicação de forma que, progressivamente, durante os oito anos do ensino fundamental, cada aluno se torne capaz de interpretar diferentes textos que circulam socialmente, de assumir a palavra e, como cidadão, de produzir textos eficazes nas mais variadas situações”**, logo, se na escola continuar a exercer o ensino-aprendizagem chegarmos ao ensino médio **teremos** alunos com senso crítico, capaz de dominar situações interacionais.

A análise da resposta concedida por CN 8 à questão de número três nos permite afirmar que para construir seu enunciado ele utiliza das indicações de quadros mediadores

(“**sabe-se**”) para afirmar que o conhecimento sobre o ponto que irá discorrer é algo sabido (provavelmente por ter sido um tema estudado e bastante discutido em sala de aula antes da resolução do *caso* proposto) e assim confere a responsabilidade enunciativa a um enunciador genérico. Ele segue ainda utilizando um quadro mediador ao afirmar “**na perspectiva interacional**” e traz a voz da teoria passando para esta a responsabilidade enunciativa e continua explicando como a concepção citada compreende o ensino de língua, destacando especificamente o aspecto referente ao desenvolvimento do aluno. Conforme podemos verificar no segmento “**é trabalhado com os alunos o aspecto reflexivo para que este possa ter um aprendizado de maneira eternizada**” é que CN 8 apropria-se da teoria estudada durante sua formação para falar sobre como deve ser o ensino de língua. No segmento seguinte, ele relaciona a teoria aos documentos oficiais, “**de acordo com os PCN**” a partir do uso de um quadro mediador (“**de acordo com**”) e segue usando o discurso direto, desta forma ele passa a responsabilidade enunciativa da teoria para os documentos oficiais. Porém é necessário atentarmos que o colaborador está tomando os PCNs como uma fonte teórica que corrobora sua afirmação anterior sobre o ensino de língua a partir de uma perspectiva interacionista.

CN 8 mobiliza saberes teóricos e curriculares adquiridos em sua formação (teorias e documentos oficiais) em prol da reflexão sobre a educação que será ministrada para o aluno, o que pode ser verificado quando ele assume a responsabilidade enunciativa através do índice de pessoa ao afirmar “**teremos** alunos com senso crítico”.

CN8 ao analisar a escolha de um livro didático tem como foco a aprendizagem do aluno e mobiliza as teorias em torno da preocupação com a formação do senso crítico de seus supostos educandos. Teoricamente, ele se situa como tendo uma concepção interacionista e recorre aos PCNs para sustentar o seu discurso. O foco da sua escolha é o humano, o aluno, aspecto que Tardif (2011, p.267) destaca como sendo o objeto do trabalho docente os seres humanos

Esse fenômeno da individualidade está no cerne do trabalho dos professores, pois, embora eles trabalhem com grupos de alunos, devem atingir os indivíduos que compõem, pois são os indivíduos que aprendem. Do ponto de vista epistemológico, essa situação é muito interessante. É ela que orienta a existência, no professor, de uma disposição para conhecer e para compreender os alunos em suas particularidades individuais e situacionais, bem como em sua evolução a médio prazo no contexto da sala de aula

Mesmo CN 8 não conhecendo de fato os educandos, ele demonstra uma preocupação orientada pelos PCNs com o indivíduo (cada aluno se torne capaz de interpretar diferentes textos que circulem socialmente) e assim ao se projetar no lugar de um futuro docente (“teremos alunos”) ele se inclui na classe de profissionais docentes e revela um dos aspectos da natureza prática da docência: o humano.

Subsequentemente temos a resposta de CM 2 à questão de número três do caso “Gosto quando é mais mastigadinho”, nela também é possível verificarmos a preocupação com o indivíduo, o humano, como veremos a seguir.

CM 2 - O segundo livro, pois além de incluir conceitos linguísticos, usa diferentes gêneros textuais, conceitos de metalinguagem, leva a teoria questões práticas, mas não deixa de abordar os temas da gramática normativa. **A linguagem do livro é** mais próxima da dos alunos, o que aproxima os conceitos da realidade do aluno.

O colaborador CM 2 ao responder a questão três do caso, na qual foi solicitado que ele analisasse os anexos dos livros didáticos e indicasse qual livro deveria ser o escolhido na escola em que Jorge Luís trabalha, mobiliza seus saberes levando em consideração a linguagem do livro, e que essa deve estar próxima da linguagem dos alunos, para facilitar o entendimento deles.

CM 2 inicia sua resposta colocando a responsabilidade enunciativa no livro ao fazer uma mediação epistêmica trazendo a voz do livro didático “**o segundo livro usa**” e segue descrevendo o conteúdo do material didático “**gêneros textuais, conceitos de metalinguagem, leva a teoria questões práticas, mas não deixa de abordar os temas da gramática normativa**”. No segundo segmento, o colaborador continua fazendo mediações epistêmicas ao trazer a voz do livro “**a linguagem do livro é**” e avalia o livro pensando em como o aluno irá compreender a linguagem utilizada.

CM 2 compreende o aluno como um sujeito que utiliza uma linguagem e acredita que este aspecto deve ser considerado. Para ele, o outro - o aluno - é fundamental na escolha do livro didático. Desta forma, o professor em formação percebe o aspecto humano da profissão como pontua Tardif (2011), pois ele considera o aluno enquanto indivíduo inserido em um contexto social específico.

A preocupação com a aprendizagem do aluno também pode ser vista na resposta de CM 4 concedida na questão de número três do caso “Material didático: trilho ou trilha?”. Nesta questão foi solicitado que o graduando criasse uma proposta de trabalho para o professor João e um fator decisivo na criação desta proposta foi pensar no aprendizado do aluno, como podemos ver na resposta a seguir.

CM 4 - Nossa sugestão é que o professor, a partir da tipologia proposta pelo material didático adotado pela escola, **selecione** gêneros textuais que sejam constituídos predominantemente pela tipologia em questão, o que possibilitará que ele aborde questões tanto textuais (organização, escolhas léxicas, dentre outras) quanto extratextuais (situação de uso do gênero, intencionalidade, etc), questões estas indispensáveis para que o aluno não apenas aprenda a fazer uma redação, mas seja capaz de reconhecer o verdadeiro significado da produção textual, ou seja, **mais importante** do que o aluno saber produzir um texto qualquer, seja ele descritivo, dissertativo ou narrativo, é que ele saiba que o gênero que produz tem uma função social, é usado por determinados sujeitos e instituições, em certas circunstâncias e para certos fins.

Nosso colaborador inicia assumindo a responsabilidade enunciativa ao utilizar o índice de pessoa na afirmação “**nossa sugestão**”. Ele segue sugerindo que o professor João associe o ensino de tipologias textuais, que a apostila aborda, ao ensino de gêneros textuais. A partir do uso da modalidade intersubjetiva através do verbo “**selecione**” no imperativo, ele continua assumindo a responsabilidade enunciativa e sugerindo o trabalho com gêneros textuais por parte do professor João, tendo por finalidade a formação do aluno. Ao final de seu enunciado, ele mantém a responsabilidade enunciativa ao utilizar a modalidade avaliativa “mais importante” e destaca que para ele é fundamental que o ensino tenha como prioridade o aprendizado do aluno, levando em consideração que este aluno vive em um contexto social como podemos ver em: “**é que ele saiba que o gênero que produz tem uma função social, é usado por determinados sujeitos e instituições, em certas circunstâncias e para certos fins**”.

CM 4 considera de suma importância que o professor ao preparar seu planejamento para ensinar tipologias textuais, como é solicitado pelo material da escola, leve em consideração que o aluno precisa aprender também a utilizar os gêneros textuais. Ele afirma

“questões estas indispensáveis para que o aluno não apenas aprenda a fazer uma redação, mas seja capaz de reconhecer o verdadeiro significado da produção textual” e, portanto, o professor, segundo nosso colaborador, deve levar gêneros textuais que contemplem as tipologias ensinadas. É inegável que este colaborador tem o aluno como centro da aprendizagem e também que o aprendizado que ele defende para o aluno é repleto de teorias. Apesar de ele não citar diretamente nenhum teórico o seu dizer está repleto de expressões oriundas de teorias, tais como: gênero textual, tipologia, intencionalidade, função social do gênero.

A análise das respostas, dos graduandos nos mostrou que a resolução de *casos para o ensino* permite a eles conhecerem situações práticas de problemas da docência e se projetem no lugar dos seus pares profissionais sugerindo soluções para dilemas da prática.

4.6 O professor em formação inicial enuncia que em algumas situações reais de trabalho o docente precisa agir contra a perspectiva teórica que assume

Analisaremos agora como o professor em formação inicial ao olhar para a situação real de trabalho docente narrada no *caso*, conclui que em determinadas circunstâncias o docente deve agir contra a perspectiva teórica que assume. Esta categoria analítica apareceu em pequena quantidade em nosso *corpus*.

A seguir, temos a resposta de CM 1 concedida a questão de número três do *caso para o ensino* “Material didático: trilho ou trilha?”. Nesta questão foi solicitado que o colaborador sugerisse uma proposta de trabalho para o professor João que está, na narrativa do *caso*, insatisfeito com o material didático da instituição.

CM 1 - Vejo que esta é a **questão enfrentada pelo professor**: ele deseja aplicar o seu conhecimento inovador (e relativamente recente) sobre gêneros textuais em uma escola que se utiliza de um ponto de vista um pouco mais arcaico e limitado. **Ele então tem algumas opções**: será que deverá arriscar utilizar materiais por fora e escantear a apostila comprada pelos alunos no início do ano, sob a ameaça de ser demitido? Será que deverá investir muitas de suas horas livres para adequar o conteúdo do material didático ao conteúdo que ele deseja (e os PCNs prescrevem) que sejam apresentados aos alunos, sem receber um centavo a mais por isso (e tendo seu

salário ridiculamente baixo como geralmente é aqui no Brasil)? Ou será que ele deve calar-se e acatar as regras de seu superior, já que ocupa uma posição subalterna nos anos finais de uma escola que é pertencente a um sistema hierárquico muito maior? **Eu, enquanto profissional, aconselharia** João a tomar o terceiro caminho. Pode parecer um pouco radical e até mesmo desleixado, mas a seguir exponho alguns dos motivos que me convenceram de que acatar as decisões que vêm de cima é de fato a melhor opção.

CM 1 ao solucionar a questão afirma que o professor João deve acatar às ordens dadas pela escola e ele constrói essa afirmação a partir de alguns argumentos. Para que o colaborador se projete no lugar do docente, ele elenca uma série de circunstâncias que cercam o dilema que o docente está enfrentando, e para tanto ele utiliza uma mediação perceptiva ao utilizar o índice de pessoa “**veja**” ele enuncia que visualiza os dilemas do professor. Ele textualiza “**questão enfrentada pelo professor**” e mais adiante “**ele então tem algumas opções**” o colaborador assume a responsabilidade enunciativa apoiado na história do professor João e em seguida divide com o personagem a responsabilidade enunciativa, pois o enunciado vem sendo construído com base nos fatos enfrentados pelo docente João.

CM 1 reconhece que o professor João adota uma concepção de linguagem a qual ele chama “conhecimento inovador”. Na concepção adotada um ponto crucial é o ensino de gêneros textuais, como destaca nosso colaborador, isso leva João a entrar em conflito com o tipo de ensino da escola. Diante dessa problemática, CM 1 afirma que João tem algumas opções. Pensando na realidade daquele docente o colaborador pontua as ações a serem tomadas e os riscos ou prejuízos sofridos. Em primeiro lugar, ele afirma que uma opção seria João utilizar outros materiais didáticos e desprezar a apostila. A consequência seria uma possível demissão, ele ainda imagina o professor perder o emprego, daí ele passa para a segunda alternativa que seria adaptar/complementar a apostila para que ela se adequasse ao ensino que o professor almeja. A consequência seria gastar muitas horas de trabalho sem receber remuneração por elas com o agravante que os docentes já têm uma baixa remuneração. Então, para ele, a alternativa que resta é acatar as regras do diretor já que o docente está inserido em um sistema de ensino e é “apenas” um funcionário que ensina no fim no ensino médio e não poderá modificar todo o sistema. A consequência por oposição aos

argumentos anteriores seria manter o emprego e não levar trabalho extra (não remunerado) para casa.

Após apresentar algumas possibilidades CM 1 assume a responsabilidade enunciativa através do índice de pessoa “**eu, enquanto profissional, aconselharia**”. O colaborador assume uma postura de estar em um lugar profissional e, portanto, autorizado a falar sobre a situação e segue aconselhando que João aceite as ordens de seus superiores. Analisamos que o colaborador não busca mobilizar teorias para solucionar esta questão. Ele atenta para os problemas da prática da docência que estão além da sala de aula, como a questão da possibilidade de perder o emprego, e a necessidade da sobrevivência. Isso justificaria abrir mão, em um determinado momento, das convicções teóricas. Um ponto relevante abordado pelo colaborador é a desvalorização do trabalho docente, a baixa remuneração que fez CM 1 optar por aconselhar o professor João a não levar mais trabalho para casa.

Em seguida, temos mais um trecho da resposta de CM 1 concedida a questão de número três do *caso para o ensino* “Material didático: trilho ou trilha?”. Lembramos que nesta questão foi solicitado que o colaborador sugerisse uma proposta de trabalho para o professor João que está, na narrativa do *caso*, insatisfeito com o material didático da instituição.

CM 1 - Temos ainda o detalhe de que este é um professor dentro de uma série de uma escola que faz parte de uma rede de seis unidades. Isso dificulta muito a mudança proposta, porque trata-se de uma reforma em grande escala. **Não seria aceitável que escolas** que fazem parte de uma mesma rede se utilizassem de materiais didáticos diferentes. Isso também significa que o **revolucionário** João teria ainda mais obstáculos, e não apenas convencer meia dúzia de colegas professores, um diretor, um coordenador pedagógico e um supervisor: ele teria de convencer pessoas dos mais diversos cargos provenientes não de uma ou duas, mas de seis unidades diferentes. Por fim, temos uma questão contratual: a partir do momento em que o professor foi contratado pelo Colégio Máximus, ainda que esta finalidade não tenha sido explícita, passou a ser esperado dele que fizesse do possível e do impossível para garantir a aprovação do maior índice de alunos possíveis. Ele se propôs a fazer isso pelo colégio, a trabalhar com esses fins, e qualquer desvio desta rota significaria um não cumprimento de sua palavra. Uma coisa seria fazer ao mesmo tempo o que lhe foi

pedido mais um trabalho extra. Outra coisa seria desviar daquela que era sua obrigação inicial para trabalhar como melhor lhe aprouver.

João é um ser humano, e embora não tenhamos sido apresentados à sua situação social, precisamos pensar sob todos os ângulos. Pode ser que ele seja um jovem professor apaixonado por sua profissão que é sustentado pelos pais e trabalha apenas por vontade própria, mas também pode ser que ele tenha filhos para manter ou algum problema de saúde na família, o que faz com que ele mais do que nunca precise desse emprego. Se este for o caso, é óbvio que ele não está em condições de se arriscar a ser demitido por uma simples questão ideológica. **Vivemos em uma sociedade** na qual muitas vezes precisamos passar por cima de nossas próprias crenças e opiniões para simplesmente termos condições de sobreviver. Por isso **acredito** que ele deve manter-se onde está e não criar situações que podem se tornar problemáticas no futuro. Caso ele insista que deseja trabalhar nessa linha, **a minha sugestão** seria que ele permanecesse na instituição Maximus, mas paralelamente procurasse empregos em outras instituições que estivessem de acordo com as suas visões enquanto educador, para que então ele possa alinhar o sucesso profissional com seu bem estar.

No trecho acima retirado da resposta da questão três, CM 1 elenca alguns motivos pelos quais João deveria aceitar as ordens de seu superior e trabalhar com o material didático da escola. Chama-nos atenção o fato do colaborador destacar alguns fatores da vida do docente, mas pensar como a postura dele envolve um sistema de ensino com o qual ele tem um contrato e também sua vida pessoal.

O colaborador procede a análise assumindo a responsabilidade enunciativa ao utilizar o índice de pessoa afirmando “**temos**” e segue percorrendo sobre o fato de João estar inserido em uma rede de escolas e, portanto, a mudança não seria no âmbito local. Em seguida, ele afirma que “**não seria aceitável que escolas**”. O colaborador prossegue apresentando que a escola faz parte de uma rede de ensino com seis instituições e assim não seria possível que apenas uma, por vontade do professor João, tivesse um material didático diferente, CM 1 reflete sobre o sistema de ensino que é superior ao docente e que põe limites em seu trabalho. Ainda assumindo a responsabilidade enunciativa CM 1 utiliza a modalidade avaliativa ao chamar João de “**revolucionário**”.

O colaborador atesta que João tem um contrato com a escola que o obriga a cumprir os requisitos exigidos e o não cumprimento seria ir contra as próprias crenças, entrando aqui um dilema ético uma vez que o docente antes de fechar contrato com a instituição poderia ter dito que não aceitava o material. CM 1 destaca a obrigação de cumprir com os objetivos da instituição já que o docente está inserido nela.

No último parágrafo, o colaborador traz a voz de João através de uma mediação epistêmica ao afirmar “**João é um ser humano**” dando a este a responsabilidade enunciativa, e destacando a humanidade de João mostra que o emprego não é somente constituído de convicções teóricas, mas instrumento de sustento da família. Ao fim o colaborador assume a responsabilidade enunciativa ao utilizar o índice de pessoa “**vivemos em uma sociedade**” e “**a minha sugestão**” e aconselha que o melhor caminho para João para evitar o problema do desemprego seria aceitar as regras da instituição e procurar um emprego que permitisse a ele ensinar a partir de suas convicções teóricas.

A resolução de *casos para o ensino* pode possibilitar aos graduandos conhecer dilemas dos docentes em diversos contextos profissionais. Como vimos nesta categoria analítica, o professor em formação inicial pode perceber diversos aspectos da profissão docente que vão além do ambiente escolar, mas que são decorrência deste. O incômodo sentido pelo docente João foi analisado por nosso colaborador levando em consideração aspectos de valorização da profissão docente e aspectos pessoais, como a necessidade financeira dos docentes. Dessa forma, constatamos que os *casos* permitem uma análise de diversos fatores que incidem sobre a docência e que podem não estar exclusivamente em sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação teve como objetivo geral *contribuir para uma reflexão sobre a relação teoria e prática no estágio supervisionado em Letras a partir da utilização do caso para o ensino*. Partimos da asserção de que a resolução de *casos para o ensino* pode levar os professores em formação inicial a visualizarem e analisarem conflitos vivenciados na prática de docentes, inseridos em contextos reais de trabalho, auxiliando-os a mobilizar saberes sobre a docência e a refletir como teoria e prática estão entrelaçadas no exercício profissional.

Os dados analisados nesta pesquisa foram produzidos através da aplicação de dois *casos para o ensino*, o primeiro intitulado “Gosto quando é mais mastigadinho: uma análise da escolha do livro didático de língua portuguesa” e o segundo “Material didático: trilho ou trilha?”. Os *casos* foram aplicados em duas turmas de Estágio Supervisionado I da UFPB, *campus* I, no ano de 2015, sendo uma turma do turno manhã e outro do turno noite, totalizando 40 (quarenta) colaboradores. Em parceria com a professora da disciplina, foram ministradas aulas discutindo o material teórico que fundamentava o *caso*, em seguida foi realizada a discussão de cada *caso* e em seguida foi solicitado que os colaboradores resolvessem as três questões propostas em cada *caso* e entregassem a esta pesquisadora. A resposta escrita dada a tais questões constituem o *corpus* desta pesquisa.

Em nossa pesquisa, a utilização de *casos para o ensino* durante a formação inicial, levou os graduandos a textualizarem três aspectos da docência associados à teoria e três relacionados à prática. Em quase todos os aspectos da docência que foram textualizados pelos colaboradores, constatamos que teoria e prática estavam associadas, porém em alguns casos ora a prática, ora a teoria ganhava mais destaque. Os docentes ainda teceram consideração sobre um aspecto da profissão no qual a prática e as dimensões externas ao ambiente escolar podem incidir sobre o trabalho docente em sala de aula. A partir da análise dos dados obtivemos seis categorias que foram:

- 1) O professor em formação inicial visualiza aspectos teóricos na prática profissional e/ou no material didático do professor inserido em contexto de trabalho;
- 2) O professor em formação inicial consegue relacionar a teoria com a formação do professor inserido na escola;
- 3) O professor em formação inicial relaciona as teorias aos documentos oficiais;

4) O professor em formação inicial se projeta no lugar do docente e toma decisões motivadas pela teoria;

5) O professor em formação inicial pensa na aprendizagem do aluno a partir das concepções teóricas; e

6) O professor em formação inicial enuncia que em algumas situações reais de trabalho o docente precisa agir contra a perspectiva teórica que assume.

Na primeira categoria, observamos como o professor em formação inicial visualiza aspectos teóricos na prática profissional do professor em contexto de trabalho e em seu material didático, quando estes enunciaram que os professores têm concepções de linguagem que influenciam na prática profissional.

Na segunda categoria, observamos que o professor em formação inicial consegue relacionar a teoria com a formação do professor inserido na escola, quando estes associavam as formações dos docentes aos saberes específicos que autorizam o professor em sua profissão.

Na terceira categoria, observamos que o professor em formação inicial relaciona as teorias aos documentos oficiais quando eles percebem que os documentos oficiais têm concepções teóricas e que tais documentos constituem os saberes curriculares dos docentes que muitas vezes o utilizam como fonte de respaldo para seu agir. Os próprios colaboradores recorreram a esse saber curricular para argumentar a favor das decisões que propuseram ou das análises que fizeram dos professores.

Na quarta categoria, observamos que a resolução de *casos para o ensino* permitiu aos graduandos projetarem-se no lugar do professor do *caso* e proporem solução para os dilemas encontrados em cada contexto de ensino que eles tiveram a oportunidade de conhecer através das narrativas. Podemos afirmar que é inevitável que o graduando não relacione teoria e prática quando se projeta no papel do docente e busque solução para seus problemas práticos e para tanto mobilize seus conhecimentos teóricos. As propostas dos alunos para solucionar conflitos da prática tiveram como base os saberes teóricos, os saberes curriculares a análise de fatores da vida pessoal do professor, como no caso do professor João e sua possibilidade de desemprego.

Na quinta categoria, observamos que os graduandos ao mobilizarem as teorias para propor soluções para problemas práticos consideram o sujeito aluno. A resolução de *casos para o ensino* de Letras possibilitou aos formandos refletirem sobre o aspecto humano da docência, o Outro, e pensarem o ensino em prol desse sujeito.

Na sexta e última categoria, observamos que ao solucionar *casos* os alunos da graduação enunciam que em algumas situações reais de trabalho o docente precisa agir contra a perspectiva teórica que assume. Nesse sentido, percebemos que os *casos* podem proporcionar aos graduandos conhecer diversos contextos e problemas relacionados ao trabalho docente, inclusive considerar fatores externos ao ambiente de trabalho que incidem sobre o trabalho do professor.

Esses resultados respondem aos objetivos específicos desta pesquisa, que são: investigar os discursos teóricos mobilizados pelos alunos na análise e resolução de uma situação-problema e analisar como os estagiários se projetam no papel de professor na resolução de uma situação-problema.

Ao analisarmos as respostas concedidas às questões dos *casos*, tendo como foco o primeiro objetivo específico, observamos que os graduandos mobilizaram saberes teóricos adquiridos em sua formação, seja durante a disciplina de Estágio Supervisionado ou em outras. Esses saberes apareceram em forma de citação direta, de paráfrase ou, em alguns momentos, da apropriação de termos teóricos que ficaram evidentes em seus discursos. Verificamos isso, por exemplo, na resposta de um colaborador que mesmo sem citar diretamente nenhum teórico tem o seu dizer repleto de expressões oriundas de teorias, tais como: gênero textual, tipologia, intencionalidade, função social do gênero.

E considerando o segundo objetivo específico, percebemos que os graduandos se projetaram no lugar dos docentes do *caso* e propuseram soluções para ele, mobilizando teorias para justificar o agir proposto e também analisando o contexto de prática onde os docentes do *caso* estavam inseridos. Ao analisarem o caso, os professores em formação inicial demonstraram em suas respostas uma preocupação com a figura do aluno, pensando que as soluções que eles iriam propor deveriam levar em conta esse sujeito e seu processo de aprendizagem. Outro aspecto também observado é que eles textualizaram que fatores externos ao ambiente de trabalho também interferiam no exercício da docência.

De forma geral, observamos que através da resolução de *casos para o ensino*, os graduandos têm acesso a diferentes contextos e conflitos oriundos do trabalho docente podendo refletir sobre a complexidade desse trabalho e sobre os diversos fatores que incidem sobre essa profissão enriquecendo assim a formação desses graduandos. Além da ampliação da visão do graduando sobre o trabalho docente, identificamos que a experiência de resolver *casos* proporciona aos professores em formação inicial a oportunidade de refletirem sobre os aspectos teóricos e práticos e como eles estão em *continuum* no exercício da profissão.

Como uma implicação de nossa pesquisa indicamos que o uso de *casos para o ensino* oferece aos graduandos subsídios para uma formação mais sólida que possibilitem a eles terem um posicionamento mais bem fundamentado e um olhar mais maduro sobre o trabalho docente, relacionando os aspectos teóricos e práticos de sua profissão, o que pode ser útil a eles quando tiverem que enfrentar as suas experiências de sala de aula. Nessa perspectiva, nossa proposta pode ser implementada em diferentes componentes curriculares do curso de Letras nos quais envolvam a discussão sobre o trabalho docente, espaço em que se faz necessária a discussão da relação teoria e prática antes dos licenciados irem de fato à escola onde realizarão seus estágios.

A contribuição de nossa pesquisa está no fato de:

- 1) Apropriarmos-nos dos *casos para o ensino*, que já têm sido utilizados com sucesso na formação de profissional de outras áreas, como é o caso da área de Administração e Direito;
- 2) Analisarmos o *caso para o ensino* a partir da ótica da Linguística Textual e o apresentamos como um gênero textual e não apenas uma metodologia de ensino;
- 3) Propormos a utilização do gênero *caso para o ensino* na formação inicial do professor de Língua Portuguesa, tendo de fato utilizado esse gênero com um grupo de 40 (quarenta) professores em formação inicial, o que confere a esta pesquisa um caráter interventivo;
- 4) Identificarmos a partir da análise dos dados quais os aspectos da docência que foram textualizados pelos graduandos, ao solucionarem os *casos para o ensino*.

Esta dissertação defendeu que a formação de professores de Letras (Língua Portuguesa) pode se beneficiar, quanto à discussão da relação teoria e prática, com a utilização dos *casos para o ensino*. Buscamos contribuir com essa discussão no contexto do

Estágio Supervisionado I da UFPB. A construção dessa dissertação procurou apresentar o *caso para o ensino* como um gênero textual a ser inserido no processo de formação de professores, visando à aproximação dos aspectos teóricos com os aspectos práticos da docência, através da análise de situações reais, vivenciadas por professores inseridos em contexto de trabalho e narradas nos *casos*, preparando assim os formandos para melhor lidar com os conflitos, considerando diversos aspectos, inerentes ao exercício da docência. Acreditamos que o uso de *casos para o ensino* ainda pode possibilitar várias pesquisas e contribuições relacionadas à formação de professores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADAM, J. M. A linguística textual: introdução a análise textual dos discursos. São Paulo: Cortez, 2008.

BIASI-RODRIGUES, B.; HEMAIS, B.; ARAÚJO, J. C. Análise de gêneros na abordagem de Swales: princípios teóricos e metodológicos. In: BIASI-RODRIGUES, B.; ARAÚJO, J. C.; SOUSA, S. C. T. (Orgs.) *Gêneros textuais e comunidades discursivas: um diálogo com John Swales*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. p. 17-32.

BALBINO, C. A. D.; CARVALHO, J. L. Q.; QUEIROZ, M. E.; BERNADINO, R. A. S. Limites e articulações entre as modalidades e o mediativo como marcadores da responsabilidade enunciativa em texto acadêmico. *Filologia Linguística Portuguesa*. São Paulo, v. 16, n. 1, p. 95-119, 2014.

BRASIL. Lei 11.788, de 25 de Setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm

BRASIL. Lei 6.497, de 07 de Setembro de 1977. Dispõe sobre os estágios de estudantes de estabelecimentos de ensino superior e ensino profissionalizante. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L6494.htm

BRASIL. Lei 8.530, de 02 de Janeiro de 1946. Lei orgânica do ensino normal. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8530-2-janeiro-1946-458443-publicacaooriginal-1-pe.html>

BRASIL. Lei 4.024 de 20 de Dezembro de 1961. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L4024.htm

BRASIL. Lei 9.394 de 20 de Dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf

BRASIL. Lei 5.692 de 11 de Agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm

BAGNO, M. Gramática pedagógica do português brasileiro. São Paulo. Parábola Editorial, 2011. p. 566- 572.

BUENO, L. A construção de representações sobre o trabalho docente: o papel do estágio. 2007. 220f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

BRITO, C. C. P. Olhares sobre as práticas de linguagem na aula de língua inglesa em contexto de estágio supervisionado. *Raído: Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFDG / Universidade Federal da Grande Dourados - Dourados, MS*, v.8, n. 15, p. 117 – 134, jan./ jun. 2014.

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

CAVALCANTE, M. M. Os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2012.

CAVALCANTI, I. F. A.; Ações de linguagem: a interação professor-alunos no processo de reescrita do texto. In: Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais. Ed. 6. 2011. Anais do VI Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais. Natal: UFRN.

CELANI, M. A. Questões de ética na pesquisa em Linguística Aplicada. *Linguística & Ensino*, vol. 8. n.1, p.101 – 122, 2005.

CORREIA, J. C.; MORAES, L. C. S. Os saberes da experiência e a sua influência na formação dos professores do curso de hotelaria da UFMA. *Revista Contrapontos - Eletrônica*, v. 13, n. 2, p. 130-139, 2013.

CUNHA, E. R. Os saberes docentes ou saberes dos professores. *Revista Cocar*, vol. 1. n.2, p. 32 – 40, 2007.

DALFOVO, M. S.; LANA, R. A.; SILVEIRA, A. Métodos quantitativos e qualitativos: um resgate teórico. *Revista Interdisciplinar Científica Aplicada*, Blumenau, v. 2, n. 4, p. 1-13, 2008.

DOLZ, J; NOVERRA, M; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B; DOLZ, B. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

DORETO, S. A.; BELOTI, A. Concepções de linguagem e conceitos correlatos: a influência no trato da língua e da linguagem. *Encontros de Vista*, v.8,p. 89-103, 2011.

ELLET, W. Manual de estudo de caso: como ler, discutir e escrever casos de forma persuasiva. Porto Alegre: Bookman, 2008.

FACHIN, R.C.; TANURE, B.; DUARTE, G. D. Uso de casos no ensino de administração. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

FERNANDES, E. S. S. A (não) assunção da responsabilidade enunciativa no gênero acadêmico artigo científico produzido por alunos do curso de Letras. 2012. 201f. Dissertação (Mestrado em estudos da linguagem). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal – RN, 2012.

FONSECA, A. F. A retextualização em gêneros acadêmicos do curso de Letras. *Cad. Pesq. Grad. Letr.*, v. 1, n.1, p. 7-13, 2011.

GIL, A. C. Elaboração de casos para o ensino de administração. *Contextus revista contemporânea de economia e gestão*, v.2, n.2, p.07-19, jul/dez -2004.

GRAHAM, A. Como escrever e usar estudos de caso para ensino e aprendizagem no setor público. Brasília: ENAP, 2010.

GOMES, J. S. O método de estudo de caso aplicado à gestão de negócios: textos e casos. São Paulo: Atlas, 2006.

GOZZI, M. A.; PANARARI – ANTUNES, R. S.; VISCOVINI, R. C.; RIBEIRO, M. R. M. A relação teoria e prática : o estágio curricular em discussão. Anais do VX Congresso Nacional de Educação. PUCPR: 2009.

HEMAIS, B.; BIASI-RODRIGUES, B. A proposta sócio-retórica de Jonh M. Swales para o estudo de gêneros textuais. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.) *Gêneros: teorias, métodos e debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 108-129.

KLEIMAN, A. B. Agenda de pesquisa e ação em Linguística Aplicada: problematizações. In: LOPES, L. P. M. (org.). *Linguística Aplicada na Modernidade recente*. São Paulo, 2013, p.39-58.

KULESCA, W. A. O currículo da escola normal: feitiço e tendências. Congresso Luso-brasileiro de História da Educação. 6 ed. 2006. Anais do VI Congresso Luso-brasileiro de História da Educação. Uberlândia: UFU.

LIMA, A. M. J. Os gêneros textuais e o ensino da produção de texto: análise de propostas em livros didáticos de língua inglesa. 2007. 134 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2011.

LÜDKE, M. O lugar do Estágio na formação de professores. *Educação em Perspectiva*, Viçosa, v. 4, n. 1, p. 111-133, jan./jun. 2013.

LÜDKE, M. O professor, seu saber e sua pesquisa. *Educação & Sociedade*, ano XXII, nº 74, p 77-96, 2001.

MARCUSCHI, L. A. *Produção de texto, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

MOITA-LOPES, L. P. Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que tem orientado a pesquisa. In: LOPES, L. P. M. (org.) *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006, p. 85-107.

MOITA-LOPES, L. P. Da aplicação da linguística à Linguística Aplicada Interdisciplinar. In: PEREIRA, R. C.; ROCA, P. *Linguística Aplicada um caminho de diferentes acessos*. São Paulo: Contexto, 2009.

MORIEL, J. G.; CYRINO, M. C. C. T. Proposta de articulação entre teoria e prática em cursos de licenciatura em matemática. *Educ. Matem. Pesq.*, São Paulo, v.11, n.3, pp.535-557, 2009.

MENEZES, M. A. A. Do método do caso ao case: a trajetória de uma ferramenta pedagógica. *Educação e pesquisa*, São Paulo, v.35, n.1, p.129-143, jan/abr – 2009.

MELO, L. C.; GONÇALVES, A, V. Projeções como práticas acadêmicas de citação na escrita reflexiva profissional de relatórios de estágio supervisionado. *Raído: Revista do Programa de*

Pós-Graduação em Letras da UFDG / Universidade Federal da Grande Dourados - Dourados, MS, v.8, n. 15, p. 45 – 70, jan./ jun. 2014.

MILLER, C. R. Genre as social action. In: FREEDMAN, A.; MEDWAY, P. (Org.). *Genre and the new rhetoric*. London: Taylor & Francis, 1994a. p. 23-42.

_____. Rhetorical community: the cultural basis of genre. In: _____. *Genre and the new rhetoric*. London: Taylor & Francis, 1994b. p. 67-78.

NEVES, V. F. A. Pesquisa-ação e etnografia: caminhos cruzados. *Pesquisas e Práticas Psicossociais*, São João del-Rei, v. 1, n. 1, jun. 2006.

NADALIM, C. As cinco etapas para alfabetizar seus filhos em casa. Maringá: Açucena, 2015.

NONO, M. A.; MIZUKAMI, M. G. N. . Casos de ensino e processos formativos de professoras iniciantes. In: MIZUKAMI, M.G.N.; REALI, A.M.M.R.. (Org.). *Processos Formativos da Docência: conteúdos e práticas*. EdUFSCar: São Carlos, 2005, v. 1, p. 143-162

NÓVOA, A. Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NUNES, C. M. F.; Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. *Educação & Sociedade*, ano XXII, nº 74, p. 27-42, 2001.

OLIVEIRA, M. R.; WILSON, V. Linguística e ensino. In.: MARTELOTTA, Mário Eduardo. *Manual de Linguística*. São Paulo: Contexto, 2009. p. 235-242.

PEREZ, M. Escrevendo e construindo-se professora: reflexões sobre o trabalho docente em um diário dialogado na formação inicial. In: REICHMANN, C. L. *Diários reflexivos de professores de línguas: ensinar, escrever, refazer (-se)*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013, p.113-135.

PARÉ, A.; SMART, G. Observing genres in action: towards a research methodology. In: FREEDMAN, A.; MEDWAY, P. (Orgs.). *Genre and New Rhetoric*. London/New York: Taylor & Francis, 2003.

PIETRI, E. Concepções de língua e escola e propostas de ensino de língua portuguesa: discussões sobre reprodução/transformação social. *Falla dos Pinhaes*, UNIPINHAL/Esp. Santo do Pinhal, v. 2, p. 35-52, 2005.

PIMENTA, S. G.; Formação de professores - saberes da docência e identidade do professor. *Nuances*, v.3, p. 5-14, 1997.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. *Revista Poíesis*, v. 3, n. 3 e 4, p.5-24, 2005/2006.

PIMENTA, S. G. O Estágio na formação de professores: unidade teoria e prática? 7 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e Docência. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

ROESCH, S. M. A.; FERNANDES, F. Como escrever casos para o ensino de administração. São Paulo: Atlas, 2007.

REICHMANN, C. L. A professora regente disse que aprendeu muito: a voz do outro e o trabalho do professor iniciante no estágio. *Raído: Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFDG / Universidade Federal da Grande Dourados - Dourados, MS*, v.8, n. 15, p. 33 – 44, jan./ jun. 2014.

REICHMANN, C. L. Letras e letramentos: escrita situada, identidade e trabalho docente no estágio supervisionado. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015.

ROESCH, S. M. A. Notas sobre a construção de casos para ensino. *Revista de administração contemporânea RAC*, v.11, n.2, p.213-234, abr/jun – 2007.

RODRIGUES, M. G. S.; COSTA, E. B. G. A responsabilidade enunciativa no gênero artigo de opinião. In: Congresso Norte e Nordeste de Pesquisa e Inovação. Ed. 7. 2012. Anais do VII Congresso Norte Nordeste de Pesquisa Inovação. Palmas: Instituto Federal do Tocantins.

SANTOS, L. W; RICHE, R. C.; TEIXEIRA, C. S. *Análise e produção de texto*. São Paulo: Contexto, 2012.

SANTOS. M. G. A relação teoria e prática na formação do pedagogo à luz do materialismo histórico dialético. 175f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Feira de Santana, Departamento de Educação, Feira de Santana, 2014.

SANTOS, M. V.; VICENTINE, C. M.; STEIDEL, R. A efetividade do estágio supervisionado curricular: um estudo de caso com o curso de licenciatura. In: Congresso Nacional de Educação e Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. Ed. 9. 2009. Anais do IX Congresso Nacional de Educação e III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. Curitiba: PUCPR.

SAVIANI. D. Os saberes implicados na formação do educador. In: BICUDO, M. A. V.; SILVA JUNIOR, C. A. (Orgs.) *Formação do educador: dever do estado, tarefa da universidade*. São Paulo: Editora da UNESP, 1996, p. 145- 155.

SEGABINAZI, D. M. Educação literária e formação docente: encontros e desencontros do ensino de literatura na escola e na Universidade do século XXI. 299f. Tese (Doutorado em Letras), Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.

SILVA. E. R.; CASTILHO. D. Método de caso aplicado ao ensino de administração: uma alternativa possível. *Revista eletrônica da Faculdade Metodista Granbery*, n.10, jan/jun – 2011.

SILVA, W. R.; DINIZ, A. L. S. Estágio supervisionado obrigatório das licenciaturas como contexto de pesquisa da Linguística Aplicada. *Trab. Ling. Aplic.*, Campinas, n(53.2), p. 333-355, jul./dez. 2014

SOUSA, S. C. T.; LUCENA, J. M.; SEGABINAZI, D. Estágio supervisionado e ensino de língua portuguesa: reflexões no curso de Letras/ português da UFPB. *Raído: Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFDG / Universidade Federal da Grande Dourados - Dourados, MS*, v.8, n. 15, p. 205 – 225, jan./ jun. 2014.

SOUSA, S. C. T.; SOARES, M. E. Reflexões em torno das metodologias de análise de gêneros textuais. In: ABRALIN. 2009. Anais da Associação Brasileira de Linguística. João Pessoa: UFPB.

SWALES, J. Sobre modelos de análise do discurso. In: BIASI-RODRIGUES, B.; ARAÚJO, J. C.; SOUSA, S. C. T. (Orgs.) *Gêneros textuais e comunidades discursivas: um diálogo com Jonh Swales*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. p. 32-46.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. 12 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*. n. 13, v.1, p. 5-24, 2000.

TREVISAN, A. L.; Filosofia da educação e formação de professores no velho dilema entre teoria e prática. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 42, p. 195-212, out./dez. 2011. Editora UFPR.

VALSECHI, M. C.; KLEIMAN, A. B. O estágio supervisionado e a voz social do estagiário. *Raído: Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFDG / Universidade Federal da Grande Dourados - Dourados, MS*, v.8, n. 15, p. 13 – 32, jan./ jun. 2014.

VICENTE, J. C. A elaboração de apostilas para a aula de leitura em inglês: um estudo de caso. 2009. 139 f. Dissertação (Mestrado em Letras). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

ANEXOS

Caso para o ensino
Área: Letras
Ano de produção: 2014
Instituição de Ensino: UFPB

Revisão: Profª Dr.ª Socorro Cláudia Tavares de Sousa
Me. Mirelle da Silva Monteiro Araujo

CASO PARA O ENSINO

“GOSTO QUANDO É MAIS MASTIGADINHO”: UMA ANÁLISE DA ESCOLHA DO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA.

1. NARRATIVA

Jorge Luís, professor de Língua Portuguesa, estava aproveitando o intervalo da manhã para descansar – eram 10h do dia 04 de abril de 2014. Porém, logo que se acomodou na cadeira, foi interpelado pela gestora da escola, a pedagoga Mércia Lins, assim como seus colegas, sobre um documento em branco que estava sobre a mesa. Ela perguntou a todos os professores presentes se já haviam preenchido um formulário com os seus dados para ser enviado às editoras de livros didáticos. Alguns professores rapidamente se pronunciaram sobre a importância desse cadastro e, em seguida, iniciaram-se conversas em grupos sobre sua efetiva relevância. No entanto, o grande embate e a problemática foi a falta de consenso entre os professores de Língua Portuguesa sobre qual livro didático seria selecionado.

Naquele período do ano, havia-se iniciado o processo de escolha do livro didático, através do Guia do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Todo o corpo docente sabia que o Ministério da Educação (MEC), a cada três anos, promove a distribuição de materiais para análise de vários livros das principais editoras, a fim de os professores fazerem um estudo do material para utilização ou não nas instituições escolares. No Guia do PNLD, encontra-se uma descrição dos capítulos e assuntos abordados nos livros; sua visão pedagógica; a fundamentação teórica; os conceitos de língua, linguagem e comunicação que permeiam as atividades propostas (especificamente nos livros de Linguagem, Códigos e suas Tecnologias); as abordagens metodológicas; estratégias comunicativas etc. Pontos esses que são essenciais para a adoção de um material que esteja condizente com a formação do professor e, oficialmente, com a proposta pedagógica da escola.

Segundo o MEC, através de um enunciado explícito no Guia, é tarefa dos professores – em conjunto com a gestão pedagógica da escola – analisar com esmero as resenhas contidas no próprio documento para escolher adequadamente os livros a serem utilizados no triênio seguinte. Sugere-se, logicamente, que o livro didático deva ser adequado ao projeto político pedagógico da escola, ao aluno, ao professor, e à realidade sociocultural das instituições e da comunidade em seu entorno. Após selecionados, os professores, através do site do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) na *internet*, dão o aval aos livros que serão utilizados em sala de aula.

A escola em questão pertence à rede estadual pública de ensino e chama-se Escola Estadual Marechal Deodoro da Fonseca, localizada na periferia de Rio Doce em Olinda, estado de Pernambuco. Esse espaço tornou-se, após mais de trinta anos, lugar de inclusão da sociedade à qual oferece seus serviços, passando, gradativamente, por várias mudanças em seu Projeto Político Pedagógico (PPP). O PPP objetiva interferir, positiva e eficazmente, na formação da comunidade escolar; e busca fazer com que todas as disciplinas dialoguem entre si – perspectiva interdisciplinar. Especificamente em Língua Portuguesa (doravante LP), os

professores afirmam, em seus planejamentos anuais, que se baseiam, inclusive, nos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Nessa escola, todos os professores de português são graduados em Licenciatura Plena em Letras com Habilitação em Língua Portuguesa. Ana Lúcia, 54 anos, completou sua graduação em 1995, é especialista em Língua Portuguesa pela Universidade de Pernambuco (UPE), concluída em 2000. Denilson Silva, 45 anos, graduado em 1996, é especialista em Produção de Textos pela Faculdade Frassinetti do Recife (FAFIRE), no ano de 2000. Marta Camilo, 60 anos, graduada em 1990, é especialista em Língua Portuguesa pela Universidade de Pernambuco (UPE), também em 2000, e em Recursos Humanos na Educação pela UFPE (1996). Por fim, Jorge Luís, 30 anos, graduado pela UPE (2006), especialista em Linguística Aplicada a Práticas Discursivas (2008) pela FAFIRE e em Língua Portuguesa Produção de Textos (2010) pela UFPE, atualmente, é mestrando em Linguística e Ensino pela UFPB. Ele trabalha nessa escola há oito anos como professor regente e é o mais antigo na instituição; logo, já passou por dois processos (conturbados) de escolha do livro didático e agora passará pelo terceiro.

Atualmente, a escola adota o livro organizado por Carmem Maria Carvalho, intitulado *Português: ensino de língua e contextos de produção*, produzido em 2011 em São Paulo, pela editora Filipinas³³.

A gestora da escola indagou os professores de LP sobre o livro que estavam usando durante os três últimos anos. Ana Lúcia não se pronunciou nem mostrou interesse pelo tema. Denilson Silva movimentou discretamente a cabeça em sinal de reprovação, mas também não se posicionou efetivamente com palavras. Diante desse silêncio, a diretora Mércia falou:

– Gente... oi, olhem, e aí? O que vocês acham do livro que vocês usam aqui na escola? Eu, particularmente, gosto desse livro... é esse aqui (apontando para o segundo volume do livro), ó, o verdinho, mas também tem o vermelho e o azulzinho, né, Jorge?

– Sim, Mércia, exatamente! – Falou Jorge, mostrando o terceiro volume. É um livro maravilhoso, muito contextualizado e inovador na visão que as autoras têm de língua e gramática. Então... pra mim... é excelente!

- Mas os alunos gostam? Eles... – Questionou Mércia.

Denilson parecia ter a resposta na ponta da língua:

- Não, eles não gostam muito não!

- Por que não? – Retrucou a diretora.

- Sei lá... eles acham difícil a forma como o livro aborda a gramática... os textos... – Tentava explicar o professor, quando Marta partiu em seu auxílio:

- E, além disso, Mércia, tenho que admitir... há uma dificuldade também minha em entender algumas propostas, são termos que desconheço, o livro fala de reflexão linguística, valor semântico e traz textos variados que tenho insegurança de trabalhar.

- E você, Ana Lúcia?

- Ah, Mércia, pra mim... pra mim... é bom. Mas gosto quando é mais mastigadinho... Quando têm mais exercícios que trabalhem só a gramática. Quando dá para trabalhar com ele,

³³ São três volumes, um para cada série do Ensino Médio, divididos em Literatura, Gramática e Produção de Textos. Para entender melhor como a língua é trabalhada nesse livro, ver anexos contendo uma proposta de atividade presentes no manual.

trabalho. Quando sinto que não dá certo, volto para algumas cópias que tenho do livro de Guedes... que aí sim, sinto mais firmeza!

Logo após essa fala da professora Ana Lúcia, a gestora da escola encerrou as discussões e pediu para que, no prazo previsto, o livro fosse escolhido e que as incongruências de opiniões tivessem sido sanadas. A partir disso, iniciaram-se alguns debates entre os docentes, partindo, na maioria das vezes do professor Jorge Luís. Em certo momento, houve uma discussão sobre a proposta de Carvalho (autora do livro usado na escola) para o trabalho com o seu material.

- Marta, eu acho tão interessante à forma como Carvalho trabalha com os textos, ele relaciona a gramática aos usos da língua, ele mostra a mesma categoria gramatical em diferentes gêneros textuais. – Falou Jorge Luís.

Marta parecia ponderar os prós e os contras do material para expor sua opinião:

- Acho em partes... porque... hum... como vou dizer? Os termos são muito avançados, como eu já disse é reflexão linguística, é valor semântico, acho difícil para os alunos e o nível das propagandas, das charges, é um pouco demais, não acha?

Denilson também fez questão de intervir:

- Acho a mesma coisa, Marta. Acredito que o livro deixa a desejar no quesito qualidade dos textos. Ele, pouquíssimas vezes, traz os clássicos da literatura como exemplo para o ensino de gramática, *pow!*

- Mas acredito que o livro é bem diversificado, trabalha muito com uma... multiplicidade dos gêneros... dependendo do assunto e da série, a complexidade das questões vai evoluindo... – Tentava defender Jorge Luís, enquanto Denilson seguia no seu ataque ao livro, sem parecer muito convencido pelos argumentos do colega.

- Sei não, acho que falta gramática pura... o livro enfeita demais... usa figuras demais... eu não votaria nesse livro de novo! Fala muito de língua, variação linguística, algo muito vazio...

- Eu participei da escolha do livro há três anos e achava que era bom, mas nem uso muito... copio mais no quadro, ele não tem muita coisa não... Faltam exercícios para ensinar a decorar a gramática – completou Ana Lúcia, que parecia concordar com Denilson sobre a falta de conteúdo do material.

Foi quando a professora Marta levantou a questão da abordagem didática do livro, com ênfase nos gêneros textuais, emitindo sua opinião:

- Então... eu prefiro ver outros livros que tenham algo mais concreto, mais definições gramaticais e exercícios de fixação e menos figuras e gêneros. Um livro mais didático, essa história de gêneros textuais, eu não creio que complete as necessidades! Na minha época, não tinha isso e eu hoje sou professora de português. Não vejo essa necessidade toda não! O livro bate muito nesse ponto pelo que pude observar na sala...

Após essa enxurrada de opiniões contrárias ao livro que tentava defender, Jorge lançou mão de seus melhores argumentos, com o objetivo de gerar uma reflexão por parte de seus colegas:

- Gente, mas esse livro bate na questão que a gente sempre se depara: a revisão dos nossos conceitos! Nossa língua é viva, os alunos usam a língua nas mais diversas situações comunicativas, a língua é atividade, é prática discursiva. Esse livro vem exatamente com essa intenção, formar alunos críticos... através de atividades reais e contextualizadas...

- É... Jorge, mas... isso é muito complicado... – Retrucou prontamente Ana Lúcia, acompanhada por um sonoro “Concordo!” emitido a uma só voz por Denilson e Marta, num coro harmônico de professores, que parecia ter como único elemento dissonante a voz de Jorge Luís, incansável em sua argumentação a favor daquele livro didático.

Afinal, que livro didático escolher, o defendido por Jorge Luís ou o utilizado pela Ana Lúcia?

2. ANEXOS

1º Anexo



Construindo o conceito

Leia esta tira, de Loro Verz:



(Metro, 22/11/2007)

1. No 1º quadrinho, o gol faz uma declaração de amor. No contexto, por que a cesta de basquete acha que a declaração foi para ela? *Porque a palavra sexta e a palavra cesta são pronunciadas da mesma forma.*
2. Leia, em voz alta, as palavras sexta e cesta.
 - a) Quantas sílabas tem cada uma delas? E quantas letras? *Duas sílabas e cinco letras.*
 - b) Ao pronunciar cada uma dessas palavras, quantos sons você emite: quatro ou cinco? *cinco*
 - c) Quais são eles? *sê /s/, ê /e/, sê /s/, tê /t/, a /a/*
 - d) Que letras representam o som sê /s/? *As letras s, x e c*
3. Levante hipóteses: Por que o gol ama a sexta-feira? *Resposta pessoal. Sugestão: Talvez porque a sexta-feira é próxima do fim de semana, quando costuma haver jogo de futebol.*
4. Na tira, o humor é criado a partir de palavras que apresentam o mesmo som, porém sentidos diferentes. Cite outras palavras ou pares de palavras da língua portuguesa cujo uso pode gerar ambiguidade, dependendo do contexto em que forem empregadas. *Entre outras, mango, como, tachar e taxar, cozer e coser, etc.*

O que é fonologia?

Fonologia é a parte da gramática que estuda os sons da língua quanto à sua função no sistema de comunicação linguística, quanto à sua organização e classificação. Também cuida de aspectos relacionados à divisão silábica, à ortografia e à acentuação das palavras, bem como indica a forma adequada de pronunciar certas palavras, de acordo com a variedade da língua.

Conceituando

A unidade básica da comunicação é a palavra. A palavra pode ser dividida em unidades menores, como as sílabas e os sons.

Ao pronunciarmos a palavra *você*, por exemplo, notamos que produzimos quatro sons: *vê, o, cê, e*. As unidades sonoras que constituem uma palavra ao serem pronunciadas são chamadas de **fonemas**. Tradicionalmente, os fonemas são simbolizados entre barras inclinadas. Desse modo, a palavra *você*, quando falada, apresenta os seguintes fonemas: /v/, /o/, /s/, /e/.

Assim:

Fonema é a menor unidade sonora das palavras.

Leia agora a tira abaixo, de Lucas Lima, observando as palavras *abono* e *abano*.

NICOLAU - Lucas Lima



(Tribuna Imprensa, 9/12/2007)

Você deve ter notado que as palavras *abono* e *abano* são constituídas de cinco fonemas. Entretanto, há uma diferença de significado entre elas, determinada pela oposição dos fonemas /o/ e /ã/.

Assim, podemos concluir que o fonema exerce duas funções:

- sozinho ou ao lado de outros fonemas, constitui palavras;
- distingue uma palavra de outra.

Quando queremos representar na escrita os sons da fala, utilizamos as **letras**. Observe a correspondência entre fonemas e letras nestas palavras:

/abonu/ — abono

/leki/ — leque

Portanto:

Letra é a representação gráfica dos fonemas da fala.

Classificação dos fonemas

Os fonemas classificam-se em: vogais, semivogais e consoantes.

Vogais e semivogais

Leia o texto:

Guia de sebos (Nova Fronteira) é o guia pequeno e abrangente que o leitor esperava. Feito por Antonio Carlos Secchin, ele reúne endereços, serviços e comentários dos melhores sebos do Rio de Janeiro e de São Paulo, além de um anexo com indicações em outras cidades. Num país onde as livrarias cobram caro e não constituem acervo, e onde as bibliotecas são poucas e fracas, eis um mapa precioso para o amante da leitura.

(Clotse, p. 8)

— Não é assim não. Retumbante tem que estalar, criaturas, tem que retumbar! É palavra... como se diz mesmo?... é palavra... ah!... onomatopaica: RETUMBANTE!

E o hino rolou ribombando:

... da Inde-pendência o brado re-TUMBANTE!
E o sol da li-berdade em raios ful...

(Antônio de Alcântara Machado. *Brás, Bexiga e Barra Funda/Laranja da China*. São Paulo: Martin Claret, 2002. p. 33.)

Observe que o narrador, para dar ideia de como as pessoas cantavam o hino nacional, isolou algumas sílabas das palavras *ouviram*, *lpiranga*, *plácidas*, *retumbante* e *liberdade*: *ou*, *l*, *plá*, *re*, *li*. Lendo as sílabas em voz alta, você percebe que cada sílaba é pronunciada numa só emissão de voz e que sua base é sempre uma vogal.

Assim:

Sílaba é um fonema ou grupo de fonemas pronunciados numa só emissão de voz. A base da sílaba é a vogal; sem ela não há sílaba.

Sílaba tônica e sílaba átona

Numa palavra, nem todas as sílabas são pronunciadas com a mesma intensidade. Lendo em voz alta a palavra *retumbante*, percebemos que a sílaba *ban* é pronunciada com mais força que as outras.

De acordo com o modo como são pronunciadas, isto é, com maior ou menor intensidade, as sílabas classificam-se em tônicas e átonas.

Sílaba tônica é a pronunciada com mais intensidade.

Sílaba átona é a pronunciada com baixa intensidade.

Assim:

átona	átona	tônica	átona
re	tum	ban	te

Classificação das palavras quanto ao número de sílabas

De acordo com o número de sílabas, as palavras classificam-se em:

- monossílabas: são palavras de uma sílaba só: não, nem, que, sol;
- dissílabas: são palavras de duas sílabas: noite, assim, vocês, hino;
- trissílabas: são palavras de três sílabas: plácidas, estalar, retumbar;
- polissílabas: são palavras de mais de três sílabas: brasileiros, onomatopaica.

Classificação das palavras quanto à posição da sílaba tônica

Quanto à posição da sílaba tônica, as palavras classificam-se em:

- oxítonas: quando a sílaba tônica é a última sílaba da palavra: *assim*, *vocês*;
- paroxítonas: quando a sílaba tônica é a penúltima sílaba da palavra: *criaturas*, *Independência*;
- proparoxítonas: quando a sílaba tônica é a antepenúltima sílaba da palavra: *plácidas*; *dramático*.

Encontros vocálicos

Encontro vocálico é a união de fonemas vocálicos — vogais ou semivogais — em uma mesma sílaba ou em sílabas diferentes. Há três tipos de encontro vocálico:

hiato

É o encontro de duas vogais. Como só pode haver uma vogal em cada sílaba, as vogais dos hiatos ficam sempre em sílabas diferentes.

du as	ca í da	en jo ar
vogal + vogal	vogal + vogal	vogal + vogal

OBSERVAÇÃO

Os ditongos classificam-se em:

- crescentes: quando pronunciamos primeiro a semivogal e depois a vogal (do som mais fraco para o mais forte):

história = semivogal /y/ + vogal /a/

- decrescentes: quando pronunciamos primeiro a vogal e depois a semivogal (do som mais forte para o mais fraco):

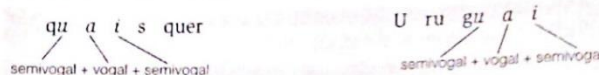
couro = vogal /o/ + semivogal /w/

ditongo

É o encontro de uma vogal e uma semivogal. Pelo fato de uma semivogal sozinha não poder constituir sílaba, não se pode dividir o ditongo silabicamente. Veja como são formadas as sílabas destas palavras:

**tritongo**

É o encontro de uma semivogal + uma vogal + uma semivogal, sempre nessa ordem. Por conter uma única vogal, o tritongo é indivisível silabicamente. Veja:

**Encontros consonantais**

Encontro consonantal é o agrupamento de consoantes em uma palavra:

patriotismo plácidas criaturas pneu

Dígrafos

Dígrafo é a combinação de duas letras que representam um único fonema:

retumbante assalariado rainha

Os dígrafos

lh /lɫ/ — calha
nh /ɲ/ — banha
qu /k/ — queijo
gu /g/ — guitarra
rr /R/ — amarrar
ss, sc, sq /s/ — passar, nascer, desça
am, an /ã/ — tampa, manta
em, en /ẽ/ — sempre, lento
im, in /ĩ/ — mim, cinto
om, on /õ/ — bomba, conta
um, un /ũ/ — algum, presunto

Exercícios

Leia o texto:

O que é revolução verde?

É um amplo programa idealizado para aumentar a produção agrícola no mundo por meio de melhorias genéticas em sementes, uso intensivo de insumos industriais, mecanização e redução do custo de manejo.

O programa teve início em meados do século 20, quando o governo mexicano convidou a Fundação Rockefeller, dos EUA, a fazer estudos sobre a fragilidade de sua agricultura. A partir daí, cientistas criaram novas variedades de milho e trigo de alta produtividade, que fizeram o México aumentar de forma vertiginosa sua produção. Essas sementes foram, em seguida, introduzidas e cultivadas em outros países, também com ótimos resultados. "O impacto social da revolução verde, na medida em que ajudou a erradicar a fome no mundo, fez com que Norman Ernest Borlaug, considerado o pai do movimento, ganhasse o Prêmio Nobel da Paz em 1970", diz o engenheiro agrônomo Fábio Faleiros, da Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (Embrapa).

Mais tarde, o programa passou a sofrer críticas, que persistem até hoje. "Muitos questionam a sustentabilidade de um projeto baseado em monoculturas e que faz uso em grande escala de fertilizantes, agrotóxicos e insumos de alto custo", afirma Faleiros. Outro ponto negativo são os maus efeitos ao meio ambiente decorrentes do avanço das fronteiras agrícolas.

(Yuri Vasconcelos, Revista Vida Simples, nº 56, Editora Abril.)



1. Das cinco palavras a seguir, qual apresenta 11 letras e 9 fonemas?
mexicano — erradicar — engenheiro — decorrentes *decorrentes*
2. Em qual das alternativas abaixo todas as palavras são paroxítonas?
a) agrícola — genéticas — século — México — agrônomo
b) amplo — início — milho — pecuária — escala
c) partir — produção — também — Nobel — até
3. Em qual das alternativas abaixo todas as palavras apresentam hiato?
a) melhorias — daí — criaram — países — ambiente
b) início — redução — outros — meio — fronteiras
4. Reescreva as palavras a seguir, destacando os encontros consonantais.
a) amplo *amplio* b) produtividade *produtividade* c) impacto *impacto*
5. Indique a alternativa em que todas as palavras apresentam dígrafo. Depois, reescreva as palavras, destacando os dígrafos.
a) programa — produção — cultivadas — pai — hoje — outro
b) intensivo — erradicar — ganhou — engenheiro — questionam *intensivo, erradicar, ganhou, engenheiro, questionam*

Leia este texto:



(Adão Iturrusgarai. Kiki — A primeira vez. São Paulo: Devir, 2002. p. 42.)

6. Identifique na tira duas palavras que contêm dígrafo. *ontem, fiquei, campanha*
7. Classifique quanto ao número de sílabas as seguintes palavras da tira:
fiquei, acredito, mas, aí, campanha *fiquei: dissílaba, acredito: polissílaba, mas: monossílaba, aí: dissílaba, campanha: polissílaba*
8. Há, na tira, alguma palavra proparoxítona? *Não.*

Ortoepia e prosódia

A pronúncia das palavras é bastante variável. Como se pronuncia a vogal o inicial nas palavras *ossos* e *ovos*? Com som aberto (ó) ou com som fechado (o)? Como se pronuncia a palavra *Nobel*? Dando mais intensidade à sílaba *no* ou à sílaba *bel*? Para ajudar a esclarecer essas dúvidas, a fonologia desenvolve estudos sobre a pronúncia adequada das palavras, segundo a variedade padrão da língua portuguesa. Esses estudos chamam-se **ortoepia** e **prosódia**.

A **ortoepeia** trata da pronúncia adequada dos fonemas e das palavras, de acordo com a variedade padrão da língua.

A **prosódia** trata da acentuação e da entoação adequadas dos fonemas, de acordo com a variedade padrão da língua.

Os exercícios a seguir referem-se a esse assunto. Em caso de dúvida, consulte os boxes laterais e/ou o dicionário.



Exercícios

1. Há, na língua portuguesa, inúmeras palavras que são pronunciadas com a vogal *o* aberta (som *ó*), no feminino e/ou no plural, como, por exemplo, *famosa*, *tijolos*, e outras em que no feminino e no plural a vogal *o* é fechada (som *ô*), como, por exemplo, *rostos*, *pescoços*, *soltas*, etc.
 - a) Leia em voz alta as palavras a seguir, uma vez na forma em que estão e outra vez passando-as para o plural.
 - desaforo — globo — engodo — esboço — estorno — rosto — transtorno
 - poço — grosso — fogo — corpo — morno — esforço — caroço — novo

Em qual das sequências todas as palavras são pronunciadas com som fechado (*ô*) tanto no singular quanto no plural? *A primeira*
 - b) Leia em voz alta também as seguintes palavras, adotando o mesmo procedimento indicado no item anterior.
 - desporto — destroço — imposto — socorro — caroço — miolo — despojo
 - suborno — desaforo — globo — forro — contorno — controle — canhoto

Em qual das sequências todas as palavras são pronunciadas com vogal fechada (som *ô*) no singular e com vogal aberta (som *ó*) no plural? *A primeira*
2. Em qual das sequências a seguir a letra *x* tem, na pronúncia, o som /ks/?
 - a) exímio — exalar — enxame — xampu — exceção — excursão — xingar
 - x b) axila — intoxicar — tóxico — nexa — ônix — sexagenário — tórax
3. Certas palavras são com frequência pronunciadas de maneira que foge à forma que têm na variedade padrão. Nos pares de palavras a seguir, qual é a forma própria da variedade padrão?
 - a) *beneficiente* ou *beneficente*? *beneficente*
 - b) *meteorologia* ou *metereologia*? *meteorologia*
 - c) *sobrançelhas* ou *sombrancelhas*? *sobrançelhas*
 - d) *bandeja* ou *bandeija*? *bandeja*
 - e) *esteje* ou *esteja*? *esteja*
 - f) *seje* ou *seja*? *seja*
 - g) *estrupe* ou *estupro*? *estupro*
 - h) *má-criação* ou *mal-criação*? *má-criação*
 - i) *previlégio* ou *privilégio*? *privilégio*
 - j) *mendigo* ou *medingo*? *mendigo*

Palavras que podem oferecer dúvida quanto à pronúncia

- É facultativo pronunciar o *u* depois de *g* e *q* em palavras como *antiguidade* e *líquido*.
- Não se recomenda pronunciar o *u* depois de *q* em *adquirir* e *questão*.
- Escreve-se *quatorze* ou *catorze*, mas pronuncia-se *catorze*.
- A letra *x* tem som /ks/ nas palavras *táxi*, *fixo*, *sexo*.
- Não se intercala *e* ou *i* nos encontros consonantais nas palavras *pseudônimo*, *pneu*, *absoluto*, *absurdo*, *admissão*, *frear*.
- São pronunciadas de acordo com a grafia as palavras *beneficência*, *mortadela*, *gratuito* (*ui* é ditongo), *ruim* (*ui* é hiato), *irrequieto*, *salsicha*, *caderneta*.

REFLEXÃO LINGÜÍSTICA

O adjetivo e suas flexões

▶ Responda sempre no caderno

1. Leia o poema.

Caixa mágica de surpresa

Um livro
é uma beleza,
é caixa mágica
só de surpresa.

Um livro
parece mudo,
mas nele a gente
descobre tudo.

Um livro
tem asas
longas e leves
que, de repente,
levam a gente
longe, longe.

Um livro
é parque de diversões
cheio de sonhos coloridos,
cheio de doces sortidos,
cheio de luzes e balões.

Um livro
é uma floresta
com folhas e flores
e bichos e cores.
É mesmo uma festa,
um baú de feiticeiro,
um navio pirata no mar,
um foguete perdido no ar,
é amigo e companheiro.



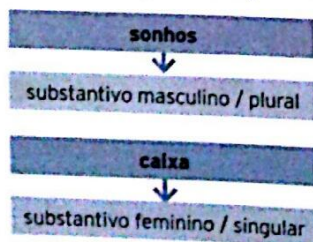
Elias José. *Caixa mágica de surpresa*. São Paulo: Paulus, 2004. p. 6.

- a) O poeta compara o livro a uma caixa de surpresa. Por que, para ele, esses dois objetos podem ser comparados? Porque, como uma caixa de surpresa, um livro pode nos trazer prazeres inesperados.
- b) Por que o livro é descrito como tendo asas longas e leves?
- c) Explique o que existe em comum entre os elementos a seguir e o que se pode encontrar em um livro. Baú de feiticeiro: mistérios / Foguete perdido no ar: aventuras / Navio pirata no mar: perigos / Festa: alegria.
- baú de feiticeiro
 - navio pirata no mar
 - foguete perdido no ar
 - festa
- d) Copie do texto as palavras que se referem aos seguintes substantivos.
- caixa
 - sonhos
 - asas
 - doces
- Caixa: mágica / Asas: longas e leves / Sonhos: coloridos / Doces: sortidos.

1b. Porque a leitura de livro pode nos proporcionar viagens, nos transportar a lugares não imaginados. As "asas longas e leves" também podem estar relacionadas às "asas da imaginação".

Podemos notar que, no poema, os adjetivos que qualificam os substantivos concordam com eles em gênero e em número.

Os adjetivos são flexionados em número, gênero e grau, de acordo com os substantivos que acompanham.



✦ Flexão de gênero e número

O plural dos adjetivos simples segue, na maioria dos casos, as mesmas regras de flexão do substantivo.

Ex.:

doce sortido	→	doce sortidos
asa longa	→	asas longas

Quanto ao gênero, os adjetivos podem ser uniformes ou biformes.

Adjetivos uniformes apresentam apenas uma forma, tanto para o feminino como para o masculino.

Ex.: navio *pirata*, embarcação *pirata*.

Adjetivos biformes apresentam uma forma para o masculino e outra para o feminino.

Ex.: sonho *colorido*, caixa *colorida*.

✦ Flexão de grau

O adjetivo pode variar em **grau**. São dois os graus do adjetivo: comparativo e superlativo.

O grau **comparativo** é usado quando se comparam dois elementos entre si. O grau **superlativo** pode elevar ao máximo a qualidade de um ser, sem o relacionarmos com outros seres.

Comparativo

De igualdade: O livro é tão divertido quanto um parque de diversões.

De superioridade: O livro é mais divertido que um parque de diversões.

De inferioridade: O livro é menos divertido que um parque de diversões.

Superlativo

Absoluto sintético: A caixa é coloridíssima.

Absoluto analítico: A caixa é extremamente colorida.

Relativo de superioridade: A caixa é a mais colorida da loja.

Relativo de inferioridade: A caixa é a menos colorida da loja.

Há exceções à regra na flexão de grau dos adjetivos *bom*, *mau*, *grande* e *pequeno*.

Adjetivo	Comparativo de superioridade	Superlativo	
		Absoluto	Relativo
bom	melhor que	ótimo ou boníssimo	o melhor
mau	pior que	péssimo	o pior
grande	maior que	máximo	o maior de
pequeno	menor que	mínimo	o menor de

REFLEXÃO LINGÜÍSTICA | Na prática

1. Leia o texto a seguir.

Continho

Era uma vez um menino triste, magro e barrigudinho, do sertão de Pernambuco. Na soalheira danada de meio-dia, ele estava sentado na poeira do caminho, imaginando bobagem, quando passou um gordo vigário a cavalo:

- Você aí, menino, para onde vai essa estrada?
- Ela não vai não: nós é que vamos nela.
- Engraçadinho duma figa! Como você se chama?
- Eu não me chamo não, os outros é que me chamam de Zé.

Paulo Mendes Campos. *Crônica 1*, 27. ed. São Paulo: Ática, 2002, p. 76. (Coleção Para Gostar de Ler) © by Joan A. Mendes Campos.



- a) Quais são os adjetivos que caracterizam o menino Zé? Os adjetivos *triste*, *magro* e *barrigudinho*.
 b) Qual desses adjetivos não sofre flexão de gênero? Por quê?
 c) Por que é usado o diminutivo para caracterizar o menino em relação a sua barriga?
 d) O que esses adjetivos indicam sobre a condição social do menino?
 e) Como o vigário é caracterizado? Ele é caracterizado como gordo.
 f) Qual é o sentido do adjetivo *danada* no trecho "Na soalheira danada de meio-dia [...]?" O adjetivo *danada*, nesse trecho, refere-se a uma ideia ruim, à pior hora de intensidade do sol, à hora mais quente do dia.
 g) Qual é o sentido do adjetivo *danado* nas frases abaixo?

- Esta comida está *danada* de boa!
- Cuidado que o cabra é *danado*.
- A *danada* da menina me enganou direitinho.
- Ele é *danado* no jogo de xadrez.
- Desta vez, deu um trabalho *danado*!

- 1b. O adjetivo *triste*, porque é um adjetivo de gênero uniforme, isto é, tem uma só forma para o gênero masculino e para o feminino.
- 1c. A palavra *barrigudo* no diminutivo parece intensificar a fragilidade do menino.
- 1d. Os adjetivos indicam que ele é um menino simples e pobre.
- 1g. muito boa / valente / esperta, inteligente / habilidoso / imenso.
- 1h. Essa expressão se refere ao menino de forma negativa, indicando a imitação do vigário. Poderia significar, por exemplo, *garoto malcriado*.

h) No texto, o que quer dizer "Engraçadinho duma figa!"?

2. Complete o texto com as palavras do quadro, fazendo a concordância necessária.

comprido	vivo	escuro	duro	de arame	terrível
da gaiola	de cavalo	enorme	cruel	inteiro	de aranha
do afogamento	preto	do inimigo	excitado	de calçados	

Os passarinhos

2. *terríveis / escuro / de aranha / de arame / comprida / duro / da gaiola / vivo / pretos / enormes / cruel / do afogamento / inteira / excitada / do inimigo / de calçados / de cavalo.*

Nossa casa tinha um porão cheio de mistério. Por causa dos ratos, que transmitiam doenças ★, minha mãe não deixava brincar lá, mas o Arlindo e eu desobedecíamos. Com medo, rastejávamos entre as tranqueiras do porão ★, aflitos com as teias ★ que grudavam na boca.

Na entrada do porão, meu tio Constante armava uma ratoeira ★ em forma de gaiola ★, com um pedaço de queijo ★ pendurado no fundo. Quando o rato mordida a isca, a mola soltava e trancava a porta ★, com força. Prendia o rato ★. Eram ratos ★, ★, que meu tio afogava no tanque.

Hoje acho ★ a cena ★, mas na época eu chamava a rua ★ para assistir. O tio tampava o tanque e abria a torneira. Enquanto a água subia, a molecada se acotovelava em volta ★ com a aflição ★. O tio Constante trabalhava numa loja ★. Torcia pelo Corinthians no rádio, ouvia corrida ★ e tinha uma criação de canário-do-reino num viveiro azul, amarelo e vermelho, perto do quarador.

Drauzio Varella. *Nas ruas do Brás*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2000, p. 19-20.

ACERVO
PNBE

3. Leia um trecho de letra de canção.

Telegrama

Eu tava triste tristinho
 mais sem graça que a top model magrela
 na passarela
 eu tava só sozinho
 mais solitário que um paulistano
 que um canastrão na hora que cai o pano
 (que um vilão de filme mexicano)

3a. "mais sem graça que a top model magrela na passarela" / "mais solitário que um paulistano" / "que um canastrão na hora que cai o pano" / "mais bobo que banda de rock" / "que um palhaço do circo Vostok"

tava mais bobo que banda de rock
 que um palhaço do circo Vostok

mas ontem eu recebi um telegrama
 era você de Aracaju ou de Alabama

[...]

Zeca Baleiro. Telegrama. Intérprete: Zeca Baleiro. Em: *Pet Shop Mundo Cão*. MZA/Abril, 2002.



- a) Que imagens o cantor usa para falar de seus sentimentos?
- b) Esse texto apresenta várias comparações. O que elas têm em comum? *Todas falam de situações de tristeza ou solidão.*
- c) Alguns adjetivos e locuções adjetivas estão no grau comparativo de superioridade. Identifique-os e explique o sentido que esse uso cria para os sentimentos do cantor. *A locução adjetiva e os adjetivos no grau comparativo de superioridade (mais sem graça, mais solitário, mais bobo) intensificam a tristeza e a solidão expressas na canção.*
- d) Explique por que o cantor repete o adjetivo e o usa na forma diminutiva na expressão *triste tristinho*. *Tanto a repetição como a forma diminutiva intensificam o sentimento de tristeza, presente também nas comparações feitas na canção.*
- e) Observe as frases.
- Estava *tão sem graça quanto a top model na passarela*.
 - Estava *muito bobo*.

Que alteração de sentido ocorreu em cada caso em relação às frases originais da letra da canção?

A primeira frase apresenta o grau comparativo de igualdade, e não de superioridade, como no texto original, igualando a intensidade do sentimento do eu lírico e da top model. A segunda frase apresenta o grau superlativo absoluto analítico, excluindo a comparação e, consequentemente, diminuindo a expressividade do texto.

4. Leia um fragmento de notícia a seguir.

Com o câmbio favorável e os pacotes para as estações de esqui chilenas mais concorridas quase todos esgotados, a Argentina entra em cena como ótima alternativa para quem deseja esquiar em julho. [...]

Ana Carmen Foschini. Esqui na Argentina entra na rota dos brasileiros. *Publimetro*, São Paulo, 4 jul. 2007. p. 5.

- a) Há um adjetivo pátrio nesse trecho. Qual é e que substantivo ele caracteriza?
- b) Qual adjetivo está caracterizando o substantivo *câmbio*? *O adjetivo é favorável.*
- c) No texto, a jornalista utiliza um adjetivo para caracterizar a opção pela Argentina dos que desejam esquiar. Qual é esse adjetivo? Como ele é classificado?
- d) Que outros adjetivos há nesse trecho?
- 4a. O adjetivo pátrio é *chilenas*, que caracteriza o substantivo *estações*.
- 4c. O adjetivo é *ótima*, que se classifica como superlativo absoluto sintético.
- 4d. Os outros adjetivos, ainda não citados, são *concorridas* e *esgotados*. Vale observar que *de esqui* é uma locução adjetiva que caracteriza o substantivo *estações*.

5. Leia este outro trecho da notícia.

Chapelco, na Patagônia, é outro lugar famoso pela neve de boa qualidade para o esqui. Com 140 hectares esquiáveis, a estação fica a 19 km de San Martín de Los Andes. Suas 20 pistas têm vista para o lago Lacar, bosques de lenga (árvores típicas) e o vulcão Lanín.

Ana Carmen Foschini. Esqui na Argentina entra na rota dos brasileiros. *Publimetro*, São Paulo, 4 jul. 2007. p. 5.

- a) Qual adjetivo está caracterizando a palavra *lugar*? *O adjetivo famoso.*
- b) Qual adjetivo está caracterizando o substantivo *árvores*? Que tipo de flexões esse adjetivo sofreu? *O adjetivo típicas, que se flexionou em gênero e número.*
6. Que impressões sobre as estações de esqui da Argentina os adjetivos utilizados nesse fragmento de notícia dão ao leitor? *Os adjetivos do texto apresentam uma imagem positiva das estações de esqui argentinas, de forma que o leitor possa considerar a opção adequada e prazerosa.*

7. Leia a tira.



Hagar, o Horível, de Chris Browne.

- a) Que sentimento a fala de Hagar expressa no primeiro quadrinho? *Saudade.*
- b) Que palavras do texto confirmam essa ideia? *"Nunca vou me esquecer", "quando eu era jovem!"*
- c) O terceiro quadrinho confirma a primeira fala de Hagar? Explique. *Não. Em sua primeira fala, Hagar afirma que nunca esquecerá a tal jovem, no entanto, apesar de se lembrar de todos os detalhes de sua aparência física, ele se esqueceu do nome dela.*
- d) A palavra *belezura* foi usada por Hagar para se referir a uma pessoa. No texto, o que significa esse substantivo? *O substantivo belezura significa, no texto, uma pessoa muito bonita.*
- e) Que características Hagar atribui à *belezura*?
- f) Qual é a função dos adjetivos na apresentação da pessoa imaginada por Hagar?
- g) Qual é o sentido do adjetivo *flamejante* no trecho "Ela tinha [...] um sorriso flamejante"?

8. Leia a letra da canção.

Mundo novo, vida nova

Buscar um mundo novo, vida nova
E ver se, dessa vez, faço um final feliz
Deixar de lado
Aqueles velhas histórias
O verso usado
O canto antigo
Vou dizer adeus
Fazer de tudo e todos bela lembrança
Deixar de ser só esperança
E por minhas mãos, lutando, me superar
Vou traçar no tempo meu próprio caminho
E assim abrir meu peito ao vento
Me libertar

Luis Gonzaga Júnior. Mundo novo, vida nova.
Intérprete: Elis Regina. Em: *Saudade do Brasil*.
Warner Music, 1989.

De ser somente aquilo que se espera
Em forma, jeito, luz e cor
E vou
Vou pegar um mundo novo, vida nova
Vou pegar um mundo novo, vida nova.



8a. O eu lírico deseja deixar para trás a vida monótona, com situações repetidas ("velhas histórias") e sem originalidade ("verso usado", "canto antigo"), para ter uma vida nova.

- a) No texto se expressa um desejo de mudança. Qual é a mudança pretendida?
- b) Que adjetivos caracterizam a mudança que se pretende? *Novo(a) e feliz.*
- c) Se invertermos a posição dos adjetivos das expressões *velhas histórias* e *canto antigo*, ocorrerá mudança de sentido? Explique.
- d) Identifique no texto um adjetivo uniforme e registre no caderno sua flexão no grau superlativo absoluto sintético. *Feliz (adjetivo uniforme); felicíssimo (superlativo absoluto sintético).*

8c. No primeiro caso há alteração. A expressão *velhas histórias*, no texto, se refere a histórias repetidas, histórias de sempre, mesmas histórias, histórias velhas significa histórias antigas, que perderam a atualidade. Já na expressão *canto antigo*, a mudança da posição do adjetivo não altera o sentido.

1. Leia o poema e responda.

Porquinho-da-índia
Quando eu tinha seis anos
Ganhei um porquinho-da-índia
Que dor de coração me dava
Porque o bichinho só queria estar debaixo do fogão!
Levava ele pra sala
Pra os lugares mais bonitos mais limpinhos
Ele não gostava:
Queria era estar debaixo do fogão.
Não fazia caso nenhum das minhas ternurinhas...

– O meu porquinho-da-índia foi a minha primeira namorada.

Manuel Bandeira. *Estrela da vida inteira*. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993, p. 130.



a) De acordo com o poeta, como o porquinho-da-índia se comportava?

b) O que esse comportamento do porquinho provocava no dono?

c) Copie o verso em que os adjetivos estão flexionados em grau.

d) Qual flexão de grau ocorre nesse verso? Justifique.

e) Copie os diminutivos utilizados no texto. *Bichinho, limpinhos, ternurinhas.*

f) Qual significado o uso do diminutivo *limpinhos* tem nesse poema?

g) No último verso do poema, afirma-se que o "porquinho-da-índia foi a minha primeira namorada". Qual a relação entre o comportamento do porquinho e afirmação de que o "porquinho-da-índia foi a minha primeira namorada"?

1a. O porquinho gostava de ficar embaixo do fogão e não se importava com as tentativas de aproximação do dono.

1b. O dono do porquinho ficava triste e tentava mudar a situação.

1c. "Pra os lugares mais bonitos mais limpinhos".

1d. Grau comparativo de superioridade, pois se afirma que os lugares são mais bonitos e limpos que embaixo do fogão.

1f. O uso do diminutivo revela afetuosidade, carinho pelo lugar da casa.

1g. O dono queria se aproximar do porquinho, mas esse não permitia. Muitas vezes, quando se gosta de alguém, a aproximação é difícil, há resistência.

2. Explique os sentidos das flexões do adjetivo nas seguintes frases.

a) Que gracinha de bebê! Ele está cheirosinho. *Gracinha – carinho; cheirosinho – muito cheiroso.*

b) Aquele moço é mesmo bonitão. *Bonitão – muito bonito.*

c) Ele é caladão, mas é boa pessoa. *Caladão – muito calado.*

d) Cuidado com aquele espertalhão. *Espertalhão – muito esperto, no sentido negativo.*

3. Leia os títulos retirados das revistas *Atrévida* e *Todateen*, dirigidas às adolescentes.

Entrevista exclusiva com o fofíssimo Howie D

Disponível em: <<http://atrevida.uol.com.br>>. Acesso em: 14 dez. 2011.

Fique com o look moderninho usando apenas peças básicas

Disponível em: <<http://todateen.uol.com.br>>. Acesso em: 8 ago. 2011.

a) Explique o sentido dos adjetivos *fofíssimo* e *moderninho* nos títulos.

b) Se esses títulos estivessem escritos no sumário de uma revista cujo público-alvo fossem pessoas adultas, como os adjetivos provavelmente seriam empregados? Reescreva-os.

3a. *Fofíssimo* tem o sentido de bonito, legal, agradável; *moderninho*, o de algo que está na moda.

3b. Não se usariam os sufixos indicadores de grau; assim, a linguagem ficaria objetiva e formal, adequada a esse público. Os títulos ficariam assim: "Entrevista exclusiva com o admirável Howie D" / "Fique com o visual moderno usando apenas peças básicas".



Veja também
o conteúdo
multimídia
"Adjetivo".

As flexões de grau do adjetivo expressam, além da ideia de tamanho, carinho, afeto, intensidade da qualidade, valor negativo, etc.

3. NOTAS DE ENSINO

3.1 RESUMO

O caso em questão ocorreu em uma escola estadual do estado de Pernambuco, quando professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio se depararam com o desafio de escolher o livro didático com o qual trabalhariam nos próximos três anos. Jorge Luís, professor desta escola defende a manutenção do livro atual, que concebe a língua como processo de interação, enquanto enfrenta a resistência de alguns colegas, que possuem ressalvas a esse material. Inicia-se, com isso, um importante debate sobre a importância da escolha do livro didático na escola, como reflexo das diversas concepções de língua dos professores e de sua formação acadêmica. Dentro desse contexto, a escolha do material didático está relacionada ao binômio concepção de língua do professor e prática docente, bem como ao discurso oficial sobre o ensino de Língua Portuguesa. Afinal, que livro didático escolher, o defendido por Jorge Luís ou o utilizado pela Ana Lúcia?

PALAVRAS-CHAVE: Livro Didático, Ensino de Língua Portuguesa, Concepção de Língua.

3.2. PÚBLICO ALVO

Alunos de graduação em Letras, especificamente aqueles que atuam ou atuarão na docência em Língua Portuguesa.

3.3 OBJETIVOS EDUCACIONAIS

5. Promover o debate sobre as diversas concepções de língua e suas implicações para o ensino de Língua Portuguesa;
6. Discutir sobre a escolha do livro didático e como esse tipo de decisão reflete as concepções de língua, os saberes e as práticas docentes;
7. Analisar as concepções de língua portuguesa que os PCNS afirmam que os professores devem ter;
8. Analisar as atividades dos livros didáticos defendidos pelos professores.

3.4 FONTE DE OBTENÇÃO DOS DADOS

A narrativa foi resultante de uma vivência de um professor de Língua Portuguesa na Escola Estadual Marechal Deodoro da Fonseca (nome fictício) em Olinda/PE para a escolha

do livro didático, a partir de uma reunião na sala dos professores. Tanto o professor em questão como os demais, além da gestora da escola, são apresentados com nomes fictícios.

3.5 QUESTÕES PARA ANÁLISE DO CASO

4. Que concepções de língua ancoram as resistências dos professores ao livro didático *Português: ensino de língua e contextos de produção*?
5. Que concepção de língua justifica a escolha do livro em questão pelo professor Jorge Luís?
6. Leia os dois anexos que correspondem a um fragmento de um livro didático defendido por Jorge Luís e outro do livro didático defendido por Ana Lúcia. Em seguida analise as atividades e indique que livro didático deveria ser escolhido para ser utilizado na escola.

3.6 BIBLIOGRAFIA RECOMENDADA PARA FUNDAMENTAR A ANÁLISE DO CASO

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio**. Brasília: MEC/SEMTEC, 1999.

BAGNO, M. Gramática pedagógica do português brasileiro. São Paulo. Parábola Editorial, 2011. p. 566- 572

DORETO, S. A.; BELOTI, A. Concepções de linguagem e conceitos correlatos: a influência no trato da língua e da linguagem. *Encontros de Vista*, v.8,p. 89-103, 2011.

OLIVEIRA, M. R.; WILSON, V. Linguística e ensino. In.: MARTELOTTA, Mário Eduardo. **Manual de Linguística**. São Paulo: Contexto, 2009. p. 235-242.

PIETRI, E. Concepções de língua e escola e propostas de ensino de língua portuguesa: discussões sobre reprodução/transformação social. **Falla dos Pinhaes**, UNIPINHAL/Esp. Santo do Pinhal, v. 2, p. 35-52, 2005.



Caso para o ensino
Área: Letras
Ano de produção: 2014
Instituição de Ensino: UFPB

**Revisão: Profª Dr.ª Socorro Cláudia Tavares
de Sousa**
Me. Mirelle da Silva Monteiro Araujo



CASO PARA O ENSINO

MATERIAL DIDÁTICO: TRILHO OU TRILHA?

1. NARRATIVA

João escolheu formar-se em Letras por afinidade com a área de linguagens, especialmente com leitura e produção de textos. Após passar por tantas leituras e apresentações de trabalhos acadêmicos acerca dessas duas áreas de ensino de língua, acreditava que realmente era esse o seu caminho e que estava preparado para o mercado de trabalho. Logo, sua aspiração era utilizar os conhecimentos que adquiriu na universidade para ensinar a refletir sobre aspectos linguísticos que envolvem a escrita, a leitura e a oralidade, com o intuito de formar sujeitos proficientes no uso da língua portuguesa.

O professor recém-formado, idealista e sonhador, acreditava que o ensino de língua portuguesa deve fundamentar-se em uma diversidade de textos orais e escritos.

Após concluir a graduação no curso de Letras no ano de 2008, João enveredou em uma pós-graduação *lacto sensu* em Literatura Brasileira para ampliar seus conhecimentos nesta área, principalmente nos gêneros literários, também trabalhados nas aulas de produção textual. Lá, conheceu, como esperado, outros professores da área e recebeu de um deles o convite para trabalhar em uma escola de médio porte da rede particular de ensino da cidade do Recife. Ele iria ministrar aula de produção de texto no Ensino Médio em uma das unidades que estava precisando urgentemente de professor.

O colégio Maximus faz parte de uma rede de seis unidades, com turmas que vão da Educação Infantil ao Ensino Médio, possui duas unidades na capital e quatro em municípios da região metropolitana do Recife (Camaragibe, Olinda, Jaboatão dos Guararapes e São Lourenço da Mata). Toda a rede utiliza o mesmo material didático que consiste em apostilas produzidas pelo Sistema Eficiência e Ensino que se baseia na “Pedagogia Afetiva”. Ele também é produzido e empregado em uma escola própria localizada em Londrina, além de ser vendido para todo o Brasil e também para comunidades brasileiras no Japão.

Curioso por conhecer mais sobre em que concepção se baseara o material didático adotado por sua escola, João vai ao site do sistema de ensino e descobre que aquele se pauta pela teoria da Pedagogia Afetiva que consiste no enternecimento das relações escola-família-sociedade, transformando e formando as crianças em indivíduos sensíveis, conscientes, solidários. Enfim, indivíduos preocupados com o social e bem estruturados emocionalmente, pois receberam da família e da escola tanto cultura quanto afetividade, atenção e respeito.

Entretanto, João se sentiu impotente diante da descoberta e extremamente decepcionado, uma vez que a apostila de língua portuguesa que trabalhava aborda um ensino descontextualizado das práticas sociais dos estudantes e não explora os gêneros textuais, mas apenas a narração, descrição e dissertação, ignorando assim outros textos que permeiam o cotidiano dos educandos. Além disso, os professores não são ouvidos, mas sim silenciados,

em vista de uma postura autoritária do diretor, já que este impõe o material pedagógico sem haver uma relação comunicativa entre direção e professores.

O recurso didático adotado pela escola em que João trabalha é um conjunto de quatro apostilas, no caso específico de Língua Portuguesa, divididas em A, B e C, seguindo respectivamente a ordem Português, Literatura e Redação. Elas são entregues aos alunos, juntamente com outros componentes curriculares formando um livro com várias disciplinas, e aos professores são entregues bimestralmente com suas respectivas matérias. A unidade em que João trabalha, no município de Camaragibe já há quatro anos, utiliza esse material que não recebe uma renovação desde 2009.

Então, numa sexta feira, no seu primeiro dia de aula ao receber o material, João percebe que esse não corresponde com as orientações sobre o ensino de gêneros oferecido pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Nesse momento, se abate sobre ele uma enorme frustração que o acompanha durante todo o ano, pois sentira dificuldades em trabalhar com o material didático, porque este não apresenta diversidade de gêneros textuais. O material apresenta apenas como proposta de produção os gêneros escolares a descrição, a dissertação e a narração.

Em uma quarta-feira, pela manhã, numa de suas aulas, o aluno Tiago do terceiro ano questionou o professor João sobre os textos contidos nos materiais:

- Professor, os textos nesse material são sempre os mesmos: narração, descrição e dissertação, né?
- Por quê? Indagou João.
- Porque olhando o livro de um amigo, eu vi que os textos além de serem diferentes, os assuntos também são mais interessantes. Respondeu Tiago.

João olha ao redor surpreso com o questionamento do aluno, respira fundo e responde:

- É... você tem razão. Isso acontece porque a apostila não contempla os gêneros em sua diversidade, por isso pretendo trazer atividades extras para vocês de produção textual.

João passa novamente por um misto de sensações – medo e poder. Contrariado e temeroso pelo que poderia acontecer com ele profissionalmente, mas devido à responsabilidade que ele tem com a formação de competência comunicativa dos alunos, trazia materiais extras de produção textual como aporte para um melhor processo de ensino e aprendizagem. Seu receio não era fugir do material, pois tinha a certeza que ele serviria como uma orientação, mas sim de ter de usá-lo simplesmente por causa da cobrança de sua utilização pelo diretor, pais e estudantes.

No segundo ano, muito inquieto, ao perceber que o sistema de ensino adotado era o mesmo, começou a questionar até onde o material auxiliava de verdade na construção da competência comunicativa dos discentes, pois nessa perspectiva o texto era explorado de forma mecânica e descontextualizado nas produções textuais. Logo percebeu que deveria

fomentar junto aos outros professores a necessidade de solicitar a mudança do material didático.

No terceiro ano, decidido a mudar esse quadro, ele começa a debater com outros professores da rede e percebe que ainda há uma distância significativa entre o que é esperado (que o aluno tenha habilidade de usar as competências comunicativas de forma eficaz dentro das diversas situações interacionais) e o que é proposto pelo material. O que suscita a dúvida sobre a abordagem do material na produção da escrita se tornar trilha ou trilho. Uma vez sendo trilho o material é imposto pelo diretor, pela maioria dos estudantes e pelos pais dos alunos que compram o material e por isso exigem que os professores o utilizem. Uma vez sendo trilha, o material deveria servir como aporte para mostrar os diversos caminhos a serem percorridos. Ao contrário, ele faz com que o professor se torne um sujeito limitado no processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa.

Certo dia, João em uma conversa com o professor Franklin, que também estava descontente com o material imposto pela direção escolar, para as aulas de produção escrita, diz:

- Poxa vida, este material é péssimo!

– Demais! Como trabalharei com esse livro os propósitos comunicativos de cada gênero? Indagou Franklin.

– Ele nem toca nos gêneros! Nem muito menos aborda questões que melhorem as competências comunicativas dos estudantes. Afirmou João.

– É triste colega, ainda vemos materiais didáticos com uma proposta de ensino numa perspectiva de produção textual que só aborda a narração, descrição e dissertação. Reafirmou Franklin

– E, ainda por cima, de forma geral e não minuciosa, pois ele desconsidera que todo o texto está inscrito em um gênero textual e que as sequências textuais constituem as propriedades linguísticas dos textos. Disse João.

– É! Parece que para eles não existe o injuntivo e o expositivo, não é? Disse Franklin

– Então! O jeito é fazermos atividades que despertem nos alunos competências e habilidades comunicativas, tais como: saber empregar um gênero de acordo com o contexto sócio comunicativo, fazendo com que reflitam sobre o uso de estratégias linguísticas, textuais e pragmáticas para a sua produção. Disse João.

– É... então vamos sempre trazer atividades extras para os alunos. Falou Franklin

Diante desse conflito, em uma determinada aula, o professor João foi questionado por dois discentes sobre o uso da apostila e surpreso ao perceber o senso crítico de alguns alunos, ficou feliz.

- Professor, o senhor não vai usar as apostilas? Falou Marcos

- Eu tenho que utilizá-las, mas iremos também trabalhar com outros materiais de apoio. Respondeu João

- Oh, professor, nessas apostilas tem tudo mesmo sobre texto? Porque vi numa prova de vestibular textos que não estão presentes em nossas apostilas. Disse Kaio.

— Por isso mesmo não posso ficar preso a elas, pois preciso abordar os gêneros. Respondeu João.

Em conversas informais na sala dos professores, João e os outros docentes da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias questionavam a imposição do material pela escola, isso suscitava neles a necessidade de buscar outros materiais didáticos para suprir as lacunas deixadas em relação à atividade de produção de gêneros textuais. Alguns, com concepções de língua afins, se uniam para criar novas atividades. Outros, buscavam em livros didáticos outras atividades, as quais eram xerocadas e repassadas aos alunos.

Certo dia, após tais constatações, João e os outros professores procuram o diretor da escola e o questionam sobre a qualidade do material utilizado em sala de aula. Ouvem do diretor Pedro, que apesar de ter formação em licenciatura em Letras, a instituição continuará a usar as apostilas porque nenhum Sistema de Ensino é capaz de agradar a todos os professores e a não utilização do material na íntegra será critério de demissão.

— Como o senhor espera que os alunos aprendam a produzir textos se o material não instiga? Disse João.

— Pra produzir narração, descrição e essas coisas não precisa de muito. Basta lançar qualquer tema e pedir para fazer uma redação, já está bom, não é assim que é pedido nos vestibulares? Nosso interesse é que eles passem no vestibular. Retrucou o diretor.

João, nesse momento teve uma confluência nos seus sentimentos, uma mistura de raiva, indignação e impotência diante daquelas palavras e explodiu:

— A produção de texto não se resume mais a isso! Não só os vestibulares, mas o cotidiano e tudo o que eles fazem pede que eles saibam se comunicar através dos gêneros textuais. Respondeu João.

— Professor, infelizmente essa é nossa proposta e ela tem dado muito certo. Não faz parte de nossos planos mudar o material em uso. Declarou o diretor.

- Mas ela é totalmente pautada numa visão de linguagem que não concordo. Não se trabalha mais assim! É importante trabalhar os gêneros, pois esses abordam o uso prático da linguagem e não meramente a produção mecânica fazendo com que os alunos rotulem a produção escrita em apenas uma forma, que na maioria das vezes, é a redação escolar. Disse João.

- Fui ensinado assim e deu certo, por isso estou aqui hoje, como seu diretor. Meus professores não tinham essa visão de linguagem que você defende tanto e nem por isso deu errado comigo

nem com meus colegas. Acho até que funcionava melhor. Será este o ponto final. Afirmou o diretor.

Então João saiu cabisbaixo e se sentiu impotente diante da ordem do seu gestor, pois seu sonho parecia que tinha ido por água abaixo. Entretanto, suspirando fundo, balançou a cabeça como que reerguendo seus sentimentos e decidiu não acatar a imposição de seu diretor, mas ainda havia um problema maior, monologou João:

- E a cobrança dos pais para que seus filhos utilizem a apostila da escola, uma vez que pagaram caro por ela? O que os estudantes irão achar se eu não utilizá-la?

João lembrava-se das orientações curriculares estudadas em sua formação que definem que o aluno deverá construir competências comunicativas e usá-las de acordo com o contexto de situação imediata, como por exemplo, saber quem é o interlocutor, onde seu texto irá circular, quais as formas linguísticas adequadas ao gênero, fazendo assim com que seus textos ganhem sentido na medida em que se relacionem com diferentes contextos de produção e recepção.

O grande dilema de João era que estratégia de ensino adotar a partir daquele momento? O que fazer diante da problemática que ele estava enfrentando?

2. ANEXOS

ATIVIDADE PROPOSTA NA APOSTILA DA ESCOLA MAXIMUS

Língua Portuguesa C

Celso Leopoldo Pagnan
 Graduado em Letras pela UEL (PR),
 Mestre em Literatura Brasileira pela USP e
 Doutor em Língua Portuguesa pela Unesp.

Unidade

5

Descrição

Leia o texto abaixo:

"Estavam no pátio de uma fazenda sem vida. O curral deserto, o chiqueiro das cabras arruinado e também deserto, a casa do vaqueiro fechada, tudo anunciava abandono. Certamente o gado se finara e os moradores tinham fugido".
 (Graciliano Ramos. *Vidas Secas*)

O que você poderia falar sobre o texto? O que chama a atenção? Como está composto? Há três períodos; nos dois primeiros, o foco é revelar como se encontrava uma fazenda, o que se poderia observar nela, no caso o curral e o chiqueiro desertos, a casa fechada, a fazenda, enfim, sem vida. Qual lhe parece o objetivo do narrador ao destacar esses pormenores? Certamente, o de levar o leitor a imaginar o local e perceber que se trata de um local sem vida, abandonado. Para tanto, ele lança mão do recurso da descrição.

É sobre isso que vamos tratar aqui. Para início de conversa, é importante dizer que o texto descritivo:

- possibilita a visualização de um cenário ou de um personagem em um texto narrativo, por exemplo;
- apresenta características próprias, como verbos no presente do indicativo nos comentários e no pretérito imperfeito do indicativo nos relatos.
- se detém sobre objetos e seres de modo simultâneo.

Retomando o exemplo acima, observe como é possível ter ideia sobre o cenário a ser utilizado na narração. Dois verbos presentes na descrição (*estavam, anunciava*) estão no pretérito imperfeito. E há uma série de elementos dispostos simultaneamente.

Uma boa descrição é aquela que assinala traços singulares, ressaltando do conjunto uma impressão ampla sobre um objeto, sobre um ser, tanto para dar mais consistência ao que se narra quanto para ambientar a história.

No exemplo abaixo, observe como o narrador, antes do relato em si, introduz o leitor na cena pela descrição:

Ao lado do meu prédio construíram um enorme edifício de apartamentos. Onde antes eram cinco românticas casinhas geminadas, hoje se instalaram mais de 20 andares. Da minha sala vejo as varandas (estilo mediterrâneo) do novo monstro. Devem distar uns 30 metros, não mais.
E foi numa dessas varandas que o fato se deu.

(Mário Prata. *100 Crônicas*. São Paulo, Carta Editorial, 1997)

Aspecto importante da descrição é sobre o ponto de vista, que consiste na **posição física** do observador (o ângulo de visão), e também na sua **predisposição afetiva** em face do objeto a ser descrito. Neste último caso, teremos a descrição subjetiva e a objetiva.

Na descrição objetiva, destacam-se nitidamente aspectos como forma, cor, peso, tamanho, cheiro, etc. Como exemplo, segue o início de *Os sertões*, de Euclides da Cunha:

O planalto central do Brasil desce, nos litorais do Sul, em escarpas inteiriças, altas e abruptas. Assoberba os mares; e desata-se em chapadões nivelados pelos visos das cordilheiras marítimas, distendidas do Rio Grande a Minas. Mas ao derivar para as terras setentrionais diminui gradualmente de altitude, ao mesmo tempo em que descamba para a costa oriental em andares, ou repetidos socacos, que o despem da primitiva grandeza, afastando-o consideravelmente para o interior.

Mas pode ser também a descrição de um manual de um produto qualquer:

O anel hidrocompensador está localizado abaixo da tampa, fixado na borda do cesto. Especialmente projetado, o anel hidrocompensador funciona como um contrapeso durante a centrifugação, quando a carga de roupa está mal colocada ou desbalanceada dentro do cesto, evitando a trepidação ou deslocamento da Lavadora.

A **descrição subjetiva**, por sua vez, reflete o estado de espírito do observador, cujo resultado é uma imagem vaga, diluída, nebulosa, posto que depende dos interesses de quem descreve, das escolhas feitas por ele.

Importante ressaltar que, mesmo quando se tenta uma descrição objetiva, como num romance realista do século XIX, a tendência é revelar alguma dose de subjetividade, como no exemplo a seguir, extraído de *O primo Basílio*, de Eça de Queirós:

De sua mãe herdara a placidez, o gênio manso. Quando era estudante na Politécnica, não frequentava botequins, nem fazia noitadas. Só duas vezes por semana, regularmente, ia ver uma rapariguita costureira, a Eufrásia, que vivia ao Borratem, e nos dias em que o Brasileiro, o seu homem, ia jogar o bôston ao clube, recebia Jorge com grandes cautelas e palavras muito exaltadas; era enfeitada, e no seu corpinho fino e magro havia sempre o cheiro relentado de uma pontinha de febre. Jorge achava-a romanesca, e censurava-lho. Ele nunca fora sentimental; os seus condiscípulos, que liam Alfred de Musset, suspirando e desejavam ter amado Margarida Gautier, chamavam-lhe proseirão, burguês; Jorge ria; não lhe faltava um botão nas camisas; era muito escarolado; admirava Luís Figuiier, Bastiat e Castilho, tinha horror a dívidas, e sentia-se feliz.

No parágrafo acima, há uma mescla entre trechos narrativos e descritivos. O objetivo principal é traçar o perfil de Jorge, marido de Luíza. Os elementos descritos se prestam mais a uma descrição psicológica, de personalidade, que propriamente física.

A descrição pode ser utilizada em diferentes tipos de textos, como os publicitários, os jornalísticos, os literários, os manuais ou os das embalagens de produtos industrializados, os instrucionais de modo geral. Em textos dissertativos, a descrição pode funcionar como estratégia argumentativa, na medida em que, ao se descrever um objeto, o intento é caracterizá-lo para colaborar no processo de convencimento do leitor sobre a validade da tese apresentada.

No exemplo a seguir, extraído de uma questão do vestibular da UFPR, o autor procura defender sua tese sobre trânsito, utilizando a técnica descritiva, para caracterizar o trânsito no Brasil, com destaque para os tipos de motorista.

Nosso comportamento terrível no trânsito é resultado da nossa incapacidade de sermos uma sociedade igualitária; de instituímos a igualdade como um guia para a nossa conduta. Nosso trânsito reproduz valores de uma sociedade que se quer republicana e moderna, mas ainda está atrelada a um passado aristocrático, no qual alguns podiam mais do que muitos, como ocorre até hoje. Em casa, nós somos ensinados que somos únicos, especiais. Aprendemos que nossas vontades sempre podem ser atendidas. É o espaço do acolhimento, do tudo é possível por meio da mamãe. Daí a pessoa chega na rua e não consegue entender aquele espaço onde todos são juridicamente iguais. Ir para a rua, no Brasil, ainda é um ato dramático, porque significa abandonar a teia de laços sociais onde todos se conhecem e ir para um espaço onde ninguém é de ninguém. E o trânsito é o lado mais negativo desse mundo da rua. É doentio, desumano e vergonhoso notar que 40 mil pessoas morrem por ano no trânsito de um país que se acredita cordial, hospitaleiro e carnavalesco. No Brasil, você se sente superior ao pedestre porque tem um carro. Ou superior a outro motorista porque tem um carro mais moderno ou mais caro. O motorista não consegue entender que ele não é diferente de outro motorista, do pedestre, do motorista de ônibus. Que ele não tem um salvo-conduto para transgredir as leis. No Brasil, obedecer à lei é uma babaquice, um sintoma de inferioridade. Quem obedece é subordinado porque a hierarquia que permeia nossas relações sociais jamais foi politizada. Isso é herança de uma sociedade aristocrática e patrimonialista, em que não houve investimento sério no transporte coletivo e onde ainda impera o "Você sabe com quem está falando?"

(LIMA, Paulo. "Como estou dirigindo?", IstoÉ. ed. 2130, extraído de vestibular da UFPR)

Características gerais de um texto descritivo

- figurativo:** palavras de caráter concreto e real, como livro, sala, caderno, bosque, verde, cadeira, frio, etc.
- verbos de estado/de ligação:** como a descrição não pressupõe o movimento, os verbos utilizados são os que indicam estado, propriedades e atitudes: "Jorge achava-a romanesca".
- tempo verbal:** por não haver o movimento, os tempos verbais são o presente do indicativo e o pretérito imperfeito do indicativo: "admirava Luís Figuiier, Bastiat e Castilho, tinha horror a dívidas, e sentia-se feliz".
- adjetivação/ traço individualizante ou de caráter específico do objeto:** em uma descrição, os adjetivos servem para individualizar um objeto. Uma descrição genérica contribui muito pouco para caracterizar um objeto. Dizer que "a mulher é bela", ou que "a casa é pequena", não individualiza nem especifica o objeto ou o ser descrito: "Ao lado do meu prédio construíram um enorme edifício de apartamentos onde antes eram cinco românticas casinhas geminadas".
- comparações:** é um recurso amplamente utilizado nas descrições: "Não é neste lugar que ele deve ser visto; sim três ou quatro léguas acima de sua foz, onde é livre ainda, como o filho indômito desta pátria da liberdade". (José de Alencar. O Guarani).

Exercícios

Nos testes de vestibulares procurou-se manter, preferencialmente, suas particularidades gráficas.

- (ESPM-SP-modificado) O texto abaixo é a reprodução do início do conto "Bertram", a primeira das narrativas de *Noite na Taverna*, de Álvares de Azevedo:

Era em Roma. Uma noite a lua ia bela como vai ela no verão por aquele céu morno; o fresco das águas se exalava como uma suspiro do leito do Tibre. A noite ia bela. Eu passeava a sós pela ponte de... As luzes se apagavam uma por uma nos palácios, as ruas se faziam ermas, e a lua de sonolenta se escondia no leito de nuvens. Uma sombra de mulher apareceu numa janela solitária e escura. Era uma forma branca. A face daquela mulher era como de uma estátua pálida à lua. Pelas faces dela, como gotas de uma taça caída, rolavam fios de lágrimas.

- Pode-se dizer que esse texto é predominante descritivo? Por quê?

Embora haja trechos narrativos, o narrador quer antes descrever o cenário, bem como a mulher para que o leitor visualize a cena antes de narrar os acontecimentos em si.

- Localize uma comparação e procure explicar a imagem suscitada por ela.

A face daquela mulher era como de uma estátua pálida à lua. Revelar um aspecto tipicamente romântico.

- Qual a importância da comparação para a descrição?

Presta-se a uma melhor caracterização da personagem.

- Acrescentando-se um fato a esse texto, em que tipo de composição se transforma? Por quê?

Um texto narrativo, pois teríamos a cena disposta sequencialmente.

3. NOTAS DE ENSINO

3.1 RESUMO

João trabalha com produção de texto no Ensino Médio em uma instituição da rede particular de ensino composta por seis escolas. Ele se depara há alguns anos com os mesmos dilemas: como trabalhar com esse material seguindo a concepção que João tem de linguagem? Como criar alternativas que supram as necessidades dos alunos de acordo com o que é solicitado pelas propostas curriculares nacionais, utilizando esse material didático que é imposto pela instituição e que prioriza as sequências textuais?

PALAVRAS-CHAVE: Gêneros textuais; Material didático; Sequência textual.

3.2 PÚBLICO ALVO

Alunos dos cursos de graduação em Letras.

3.3 OBJETIVOS EDUCACIONAIS

4. Discutir sobre as abordagens teóricas (baseada nos gêneros e\ou nos tipos) que fundamentam o ensino da produção textual presentes no material didático e no discurso de João;
5. Analisar as concepções de língua presentes no discurso do professor João e no material didático da escola;
6. Propor uma estratégia de trabalho para o professor João fundamentando-a nas perspectivas teóricas estudadas durante todo este semestre.

3.4 FONTES DE OBTENÇÃO DE DADOS

1. Entrevista com o professor João;
2. Análise do material didático da escola em questão.

3.5 QUESTÕES PARA A ANÁLISE DO CASO

1. Avalie a concepção de ensino de língua que é adotada pelo material didático da escola em contraposição com a adotada pelo professor João;
2. Analise a abordagem de ensino de textos no material da escola em que João trabalha;

3. Elabore uma estratégia de trabalho para o professor João fundamentando-a nas perspectivas teóricas estudadas durante todo este semestre.

3.6 BIBLIOGRAFIA RECOMENDADA PARA FUNDAMENTAR A ANÁLISE DO CASO

BAGNO, M. Gramática pedagógica do português brasileiro. São Paulo. Parábola Editorial, 2011. p. 566- 572

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental: Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAVALCANTE, M. M. **Os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto.

DOLZ, J; NOVERRA, M; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B; DOLZ, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

DORETO, S. A.; BELOTI, A. Concepções de linguagem e conceitos correlatos: a influência no trato da língua e da linguagem. *Encontros de Vista*, v.8,p. 89-103, 2011.

MARCUSCHI, L. A. **Produção de texto, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

PIETRI, E. Concepções de língua e escola e propostas de ensino de língua portuguesa: discussões sobre reprodução/transformação social. **Falla dos Pinhaes**, UNIPINHAL/Esp. Santo do Pinhal, v. 2, p. 35-52, 2005.

SANTOS, L. W; RICHE, R. C.; TEIXEIRA, C. S. **Análise e produção de texto**. São Paulo: Contexto, 2012.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) Senhor (a)

Esta pesquisa é sobre o uso do gênero caso para o ensino na formação de professores e está sendo desenvolvida pela pesquisadora Mirelle da Silva Monteiro Araujo, aluna do Curso de Pós-graduação em Linguística (Proling), nível mestrado, da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação da professora Socorro Cláudia Tavares de Sousa.

O objetivo deste estudo é investigar como os casos para o ensino podem auxiliar os graduandos da Licenciatura em Letras Língua Portuguesa a relacionarem de forma mais consistente os aspectos teóricos e práticos de sua profissão.

A finalidade deste trabalho é contribuir para uma reflexão sobre a relação teoria e prática no âmbito do Estágio Supervisionado a partir da utilização do caso para o ensino. A discussão sobre a relação teoria e prática é um dos temas mais recorrentes atualmente na formação de professores, ao utilizarmos os casos para o ensino estaremos contribuindo para esse necessário debate, pois esse gênero pode possibilitar uma reflexão sobre o ambiente de formação e as problemáticas reais da escola; estimular os futuros docentes a serem protagonistas ativos diante dos problemas de sua profissão; e levar os professores em formação inicial a compreenderem melhor as dimensões e os saberes que incidem sobre o trabalho docente.

Solicitamos a sua colaboração para a coleta de dados através da resolução de dois casos para o ensino a serem aplicados na componente curricular Estágio Supervisionado I, como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de Linguística e publicar em revista científica (*se for o caso*). Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo. Informamos que essa pesquisa não oferece riscos, previsíveis, para a sua saúde. A presente pesquisa se trata de uma coleta de dados no plano do discurso e os colaboradores estão cientes de todos os procedimentos que serão realizados durante a pesquisa: resolução por escrito de dois casos para o ensino e gravação em formato de áudio das discussões sobre as respostas concedidas na resolução dos casos. Toda pesquisa oferece riscos, os riscos desta pesquisa são mínimos, por ser realizada na componente curricular Estágio Supervisionado I da Licenciatura em Letras ela pode interferir no planejamento da disciplina, para minimizar essa interferência os casos para o ensino que serão utilizados abordam justamente o conteúdo previsto na ementa da componente curricular onde serão aplicados, desta forma acreditamos que os alunos não serão prejudicados, a existência de demais riscos não são previsíveis.

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o(a) senhor(a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo Pesquisador(a). Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano, nem haverá modificação na assistência que vem recebendo na Instituição (*se for o caso*).

Os pesquisadores estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido(a) e dou o meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia desse documento.

Assinatura do Participante da Pesquisa

Contato do Pesquisador (a) Responsável:

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor entrar em contato com a pesquisadora Mirelle da Silva Monteiro Araujo

E-mail: mirelle_monteiro@hotmail.com

Ou

Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba Campus I - Cidade Universitária - 1º Andar – CEP 58051-900 – João Pessoa/PB

☎ (83) 3216-7791 – E-mail: eticaccsufpb@hotmail.com

Atenciosamente,

Assinatura do Pesquisador Responsável

Assinatura do Professor Responsável