

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
NÚCLEO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS EM REDE**

MARIA ACÁCIA DE LIMA BONIFÁCIO

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: NARRANDO MEMÓRIAS
CONSTRUÍMOS SUJEITOS NA ESCOLA E NA VIDA**

**SÃO CRISTÓVÃO – SE
2015**

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

Bonifácio, Maria Acácia de Lima
B715f Formação continuada de professores: narrando
memórias construímos sujeitos na escola e na vida /
Maria Acácia de Lima Bonifácio; orientadora Isabel
Cristina Michelan de Azevedo. – São Cristóvão, SE,
2016.
85 f. : il.

Dissertação (mestrado Profissional em Letras) –
Universidade Federal de Sergipe, 2016.

1. Arte narrativa. 2. Redação. 3. Educação –
Meios auxiliares. 4. Professores - Formação. I. Azevedo,
Isabel Cristina Michelan de, orient. II. Título.

CDU 808.1:37

MARIA ACÁCIA DE LIMA BONIFÁCIO

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: NARRANDO MEMÓRIAS
CONSTRUÍMOS SUJEITOS NA ESCOLA E NA VIDA**

Relatório apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Sergipe como requisito parcial para o título de Mestre no Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS/POSGRAP.

Área de concentração: Linguagens e Letramentos

Linha de pesquisa: Teorias da linguagem e Ensino

Orientadora: Profa. Dra. Isabel Cristina Michelan de Azevedo

SÃO CRISTÓVÃO – SE

2015

MARIA ACÁCIA DE LIMA BONIFÁCIO

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: NARRANDO MEMÓRIAS
CONSTRUÍMOS SUJEITOS NA ESCOLA E NA VIDA**

Relatório apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Sergipe como requisito para obtenção de título de Mestre no Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS/POSGRAP.

Aprovado em: __16__/_12__/_2015__

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Isabel Cristina Michelan de Azevedo (orientadora)
Universidade Federal de Sergipe

Prof. Dr. Eduardo Lopes Piris
Universidade Estadual de Santa Cruz

Prof. Dr. Alberto Roiphe Bruno
Universidade Federal de Sergipe

SÃO CRISTÓVÃO – SE

2015



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA- POSGRAP
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM LETRAS
PROFLETRAS/SC

Profletras®
mestrado profissional

ATA DE DEFESA

Aos dezoito dias de dezembro de dois mil e quinze, às quatorze horas e trinta minutos, no Auditório da POSGRAP no Polo de Gentio, esteve reunida a banca de avaliação para o exame de defesa de **MARIA ACÁCIA LIMA BONIFÁCIO** do Mestrado Profissional em Letras em Rede – PROFLETRAS da unidade acadêmica da Universidade Federal de Sergipe, Campus São Cristóvão. O trabalho é intitulado **FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: NARRANDO MEMÓRIAS CONSTRUÍMOS SUJEITOS NA ESCOLA E NA VIDA**, e a banca foi constituída pela orientadora e presidente, Profa. Dra. Isabel Cristina Michelin de Azevedo, O avaliador externo, Prof. Dr. Eduardo Lopes Pires, e a avaliadora interna, Prof. Dr. Alberto Rolphe Bruno. Declarando aberta a sessão, a orientadora autorizou a mestranda a realizar a apresentação oral de seu trabalho, em vinte minutos, após o que se seguiu a arguição da examinadora externa e do examinador interno, com vinte minutos para cada examinador mais o mesmo tempo para a mestranda. Encerrada a arguição, a presidente da banca pediu licença ao público e a banca se reuniu para a avaliação do trabalho e deliberou pela:

- (-) APROVAÇÃO
- () APROVAÇÃO COM RESTRIÇÃO
- () REPROVAÇÃO

Parecer:

O trabalho deu-se ao respeito de acordo com as normas. Em sua forma, o trabalho deu-se ao respeito, apresentando-se adequado. Devido que se trata de uma imagem e um texto, sendo que o trabalho deu-se ao respeito na elaboração, não se considera a defesa adequada ao trabalho realizado, pois a avaliação de parte dele.

Em nada mais tendo a tratar, eu Rômulo Bastos Dantas (secretário), lavrei a presente ata, que será lida, aprovada e assinada por todos.

PROFA. DRA. ISABEL CRISTINA MICHELIN DE AZEVEDO

PROF. DR. EDUARDO LOPES PIRIS

PROF. DR. ALBERTO ROLPHE BRUNO

RÔMULO BASTOS DANTAS

AGRADECIMENTOS

A Deus, grande mestre e criador do dom da vida, por todos os momentos de provação, bênçãos e proteção, fazendo permanecer em mim a fé e a esperança.

A toda minha família, em especial às minhas irmãs pelo carinho e apoio nos momentos difíceis.

A todos os meus professores, que tive oportunidade de conhecer e que compartilharam sua sabedoria e seu conhecimento, contribuindo para minha formação.

A todos os colegas da primeira turma do PROFLETRAS.

Em especial, a minha admirável orientadora, Profa. Dra. Isabel Cristina Michelan de Azevedo, com quem pude contar e de quem tive valiosíssimos ensinamentos. Obrigada, professora Isabel, pela compreensão, direcionamento e atenção, e pela oportunidade de tornar possível a conclusão de mais uma etapa da minha formação acadêmica.

Enfim, a todas as pessoas que colaboraram direta ou indiretamente para que esse trabalho pudesse ser concluído com êxito.

BONIFÁCIO, Maria Acácia de Lima. **Formação continuada de professores: narrando memórias construímos sujeitos na escola e na vida**. 2015. 74 f. Relatório de pesquisa (Mestrado Profissional em Letras – Área de concentração: Linguagens e Letramentos) – Universidade Federal de Sergipe. Programa de Pós-Graduação em Letras, São Cristóvão, 2015.

RESUMO

Este trabalho busca responder qual a relevância do vídeo como recurso educacional para colaborar com as ações pedagógicas dos professores de língua portuguesa que visam ampliar a capacidade de escrita dos estudantes do ensino fundamental, para isso refletimos sobre a formação continuada do professor no tocante a aquisição de novos conhecimentos acerca dos estudos produzidos sobre leitura e escrita, a teoria dos gêneros textuais e práticas de sistematização (sequências didáticas). Na primeira parte do trabalho, utilizamos pesquisa bibliográfica para discutir conceitos implicados na formação do professor e, conseqüentemente, na aprendizagem dos estudantes. Após discutir o conceito de produção textual, nos ancoramos na teoria dos gêneros textuais apresentada por Marcuschi (2005, 2008, 2011) para refletir sobre linguagem e a função social dos gêneros. Para subsidiar o trabalho do professor, elaboramos uma sequência didática com base nas orientações de Cosson (2014) por meio da qual apresentamos atividades sistematizadas para promover a escrita de narrativas de memórias. Na segunda parte, utilizamos a pesquisa qualitativa e desenvolvemos um vídeo para formar professores da rede municipal de Indiaroba/SE em relação aos temas estudados. O material audiovisual foi avaliado por cinco professores convidados, e as observações foram reunidas a partir de um questionário que serviu como instrumento de coleta. As informações oferecidas pelos entrevistados forneceram dados suficientes que nos permitem afirmar ser o vídeo um importante suporte para a formação do professor. Assim, podemos dizer que a pesquisa atingiu seu objetivo de produzir e testar um instrumental que esperamos incentivar outros professores a usá-lo em prol da ampliação de seus conhecimentos e da melhoria das práticas de produção textual na educação básica.

Palavras-chave: Narrativas de memórias, produção textual, vídeo educacional, formação continuada de professores.

BONIFÁCIO, Maria Acácia de Lima. **Continued teacher education: by way of memories narrative we built subjects in the school and in life.** 2015. 74 pages. Research report (Mestrado Profissional em Letras – Concentration area: Languages and literacies) – Universidade Federal de Sergipe. Programa de Pós-Graduação em Letras, São Cristóvão, 2015.

ABSTRACT

This paper seeks to answer the relevance of video as an educational resource to collaborate with the educational activities of the Portuguese-speaking teachers aimed at raising writing skills of elementary school students, to do this we thought about the continuing education of teachers regarding the acquisition of new knowledge about the produced studies on reading and writing, the theory of textual genres and systematize practices (didactic sequences). In the first part of the work we use literature to discuss the concepts involved in teacher education and consequently on student learning. After discussing the concept of textual production, we anchored in the theory of genres presented by Marcuschi (2005, 2008, 2011) to reflect on language and social function of genres. To support the work of teachers we prepared a didactic sequence based on Cosson (2014) in which we present systematic activities to promote the written memories of narratives. In the second part we used qualitative research and we use the video for teachers of Indiaroba/SE on the issues studied. The audiovisual material was evaluated by five guest professors and the observations were gathered from a questionnaire that served as collection instrument. The information provided by respondents yield sufficient data to allow us to claim the video is an important support for teacher education. So we can say that the research reached its goal of producing and testing an instrument that we hope to encourage other teachers use it for the sake of expanding their knowledge and improved text production practices in basic education.

Keywords: Narratives of memories, text production, educational video, continuing education of teachers.

LISTAS DE ILUSTRAÇÕES

Lista de tabelas

Tabela 1 - Comparativo do resultado do Ideb em Sergipe, no ensino fundamental.....	21
Tabela 2 - Comparativo do resultado do Ideb (9º ano) de Indiaroba em relação ao de EEDM.....	22

Lista de quadros

Quadro 1 - Comparativo entre a definição de tipo e gênero textual.	30
Quadro 2 - MÓDULO I: FAMILIARIZAÇÃO EM RELAÇÃO AO GÊNERO NARRATIVA DE MEMÓRIAS.	50
Quadro 3 - MÓDULO II: TEMAS, COMPOSIÇÃO E ESTILO EM NARRATIVAS DE MEMÓRIAS.	51
Quadro 4 - MÓDULO III: MODOS DE LER E NARRAR MEMÓRIAS.....	52
Quadro 5 - MÓDULO IV - INTERPRETAÇÃO E ESCRITA DE NARRATIVAS DE MEMÓRIAS.	53
Quadro 6 - Etapas para o planejamento de atividades de produção textual. ..	56
Quadro 7 - Perfil profissional de quatro professores municipais de Indiaroba.	62
Quadro 8 - Tipos de atividades de produção textual desenvolvidas com estudantes de educação básica.	65

Lista de figuras

Figura 1 - Representação das etapas de uma sequência didática.	49
Figura 2 - Trechos contidos no vídeo apresentado aos professores	69
Figura 3 - Print de recurso disponível no Power Point - 1.....	83
Figura 4 - Print de recurso disponível no Movie Maker - 1	83
Figura 5 - Print de recurso disponível no Movie Maker - 2	84
Figura 6 - Print de recurso disponível no Movie Maker - Efeito de transição.	84
Figura 7 - Print de recurso disponível no Movie Maker - Efeitos visuais	84

Lista de gráficos

Gráfico 1 - Ações decorrentes do uso da escrita.....	67
---	----

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	19
1.1 Relações Entre Leitura E Escrita.....	24
1.2 Gêneros: Os Organizadores Do Mundo	27
1.2.1 Gêneros Textuais E Tipos Textuais: A Corda E A Caçamba.....	29
1.2.2 Breve Caracterização Do Gênero Narrativa De Memórias	31
1.2.3 O Conceito De Sequência Didática De Cosson	35
1.2.4 O Valor Do Vídeo Educacional Na Formação Do Professor.....	39
2 METODOLOGIA.....	46
2.1 Bases Da Pesquisa.....	46
2.2 Coleta De Informações.....	48
2.3 Caminhos Metodológicos	48
2.4 Produção Do Vídeo Educacional.....	57
3 ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES	59
3.1 Identificação Dos Participantes	60
3.2 Avaliação Das Práticas De Escrita Pelos Professores	61
3.4 Avaliação Do Vídeo Educacional Pelos Professores	68
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	72
REFERÊNCIAS	75
ANEXOS	78
Anexo 1 – Resultados Do Questionário Aplicado.....	78
Anexo 2 – Trecho Proposto Para Atividade Em Sala De Aula	79
Anexo 3 – Tutorial	81

INTRODUÇÃO

Manter-se atualizado sobre as novas metodologias de ensino e desenvolver práticas docentes mais significativas são alguns dos desafios que o professor de língua portuguesa enfrenta no contexto da sala de aula, o educador desse século deve ser reflexivo, autônomo, e pesquisador da própria prática, pois de acordo com Bortoni-Ricardo (2008) o pensamento científico permeia todos os aspectos da vida moderna. No caso do professor de língua portuguesa é ainda mais imperativo o domínio do objeto do seu trabalho, no caso a língua portuguesa, pois para esse profissional o maior desafio é o de superar as dificuldades de leitura e produção, porém a apropriação desses conhecimentos pelos educadores encontra algumas pedras no meio do caminho.

Uma dessas pedras é a necessidade da constante formação desse profissional que, depois da graduação, pode ficar isolado em sua sala de aula apenas com os conhecimentos estudados na universidade, como tenho observado em minha experiência docente por mais de quinze anos. Não menosprezando essa formação, mas considerando que sem um acompanhamento contínuo o professor pode ter dificuldade para articular novas teorias às práticas pedagógicas, não sabendo a quem recorrer, torna-se prioritário haver formas alternativas para apoiar o trabalho escolar. É preciso agregar a isso o fato de que algumas redes de ensino, especialmente de municípios pequenos, muitas vezes não oferecem recursos para que o professor continue sua formação. Há, ainda, os baixos salários e as condições nem sempre favoráveis de trabalho que contribuem ou até inviabilizam qualquer iniciativa individual em busca de novas aprendizagens, embora o professor possa ter consciência de que precisa estudar mais e rever alguns conceitos.

Para ser reflexivo, autônomo e pesquisador, o professor necessita de embasamento teórico para pautar sua prática, mas sabemos que só teoria não é o suficiente, as discussões e trocas de experiência também contribuem para que o profissional da educação analise sua prática pedagógica e possa, a partir dela, reelaborar sua metodologia e traçar novos rumos para seu trabalho.

A busca pela qualidade da educação no Brasil tem gerado muita discussão em diferentes fóruns (nas universidades, nas secretarias de educação, nas escolas, na mídia, etc.), tornando necessário que as políticas

públicas voltadas à formação continuada do professor garantam ao profissional, e aqui nos reportamos particularmente ao professor de língua portuguesa, o acesso e as condições necessárias para que cada vez mais professores retomem seus estudos de forma que possam garantir aos estudantes a melhoria do aprendizado, reformulem seus conhecimentos e possam, dessa forma, mudar velhos paradigmas e, principalmente, reconhecer que a linguagem é uma prática discursiva de natureza social, por isso é tão importante manter atualizados os estudos em torno das práticas de linguagem.

Diante disso, o ensino de língua portuguesa baseado na metalinguagem e apropriação de conceitos gramaticais não é mais suficiente para atender às necessidades comunicacionais dos usuários da língua portuguesa, especialmente dos estudantes, que devem ser capazes de interagir por meio da linguagem de forma reflexiva e crítica.

A publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante PCN) de Língua Portuguesa, em 1998, faz emergir a discussão sobre o ensino da língua, enfatizando a necessidade de rever a metodologia aplicada ao ensino da leitura e da escrita. Na concepção proposta, a língua é vista como um sistema social de signos históricos, por meio dos quais os indivíduos dão significado ao mundo e à sociedade (BRASIL, 1998. p.20).

Nessa perspectiva, a linguagem ganha um novo sentido, pois possibilita a interação social do homem, que participa de grupos diferentes em diferentes situações de comunicação ao longo de sua trajetória vivencial. Esse conceito exige da escola uma revisão de sua função social e certa reorganização, para que se torne um espaço de interação social. Como a escola é a instituição responsável pela formação cidadã dos estudantes, cabe a ela também a responsabilidade de preparar o aluno para interagir socialmente fora dos muros da escola, nas mais variadas situações sociais.

A produção e a circulação de vários gêneros discursivos e textuais na sociedade exigem do estudante a apropriação dos conhecimentos socialmente produzidos, cabendo ao docente a tarefa de favorecer a construção da cidadania e o apoderamento desses conhecimentos. Para levar a termo essa tarefa o professor deve reconhecer que o desenvolvimento do homem se dá por meio da linguagem, e é por ela que compreendemos o mundo e nele agimos (GERALDI, 1993). Essa ação se completa na interação, pois é no contato com o outro que

vamos construindo/ desconstruindo nossos discursos e é nessa permuta que vamos ampliando nossa rede de saberes, por isso é possível afirmar que a cada situação discursiva a que somos expostos vamos nos constituindo como sujeitos.

Para que o estudante se reconheça como membro de uma determinada comunidade e tenha confiança para se posicionar, é necessário que tenha voz. Na escola, os papéis são assimetricamente distribuídos, o professor sempre é o detentor da palavra, ao estudante cabe a tarefa de responder quando perguntado, por isso Geraldi propõe

Relativizar as posições que têm sido aprofundadas pela escola, recuperando a ambos (professor e alunos) como sujeitos que se debruçam sobre um objeto a conhecer e que compartilham, no discurso de sala de aula, contribuições exploratórias na construção do conhecimento. As contribuições do professor, tão contribuições quanto as dos alunos, serão dependendo do tópico, maiores ou menores (Ibid., p. 159, 160).

Nessa busca, o docente deve fazer algumas escolhas, pois, segundo Geraldi (2012), é preciso que o professor reconheça que toda e qualquer metodologia de ensino está articulada a uma opção política, que transparece na seleção dos conteúdos, nas estratégias escolhidas, na escolha da bibliografia utilizada e na relação que se constrói com os estudantes. Desse modo, o discente verá o professor como mediador, alguém habilitado para intermediar suas relações com a linguagem, que o ouve atentamente e contribui de forma efetiva para que ele se torne de fato um cidadão.

Nesta pesquisa, assumimos a posição de que a apropriação por parte dos educandos dessa diversidade textual ampliará sua competência discursiva, desde que isso ocorra em situações reais de uso da língua/linguagem, com as quais o estudante se deparará fora da escola, pois sabemos que são nas ações rotineiras da vida profissional, na busca e defesa dos seus direitos e ideias que ele será avaliado, aceito ou discriminado (BRASIL, 1998. p.25).

Como professora da rede pública de ensino, tenho vivido e acompanhado as angústias pelas quais passam professores de língua portuguesa no tocante à elaboração de atividades que contemplem a leitura e o registro escrito por parte dos estudantes. Assim como os estudantes, os professores carecem de modelos que embasem sua prática, algo que legitime seu fazer pedagógico, assim como relata Chiappini (2011, p.10) na trilogia

Ensinar e aprender com textos, ao apresentar as principais solicitações de professores que admitem uma carência de referências no trabalho com a linguagem e os textos assim os docentes,

Solicitaram que fôssemos um pouco além do simples diagnóstico crítico e oferecêssemos alguns exemplos de como se poderiam ler, analisar e interpretar diferentes textos, fornecendo-lhes alguns instrumentos fundamentais para trabalhar a especificidade de cada um e as estratégias linguísticas aí utilizadas (Ibidem).

O sucesso ou fracasso dos estudantes no processo de aprendizagem sempre acaba respingando no professor, pois o desempenho desse profissional é medido de acordo com essas duas variantes, no entanto, não se tem uma política de formação continuada por parte de muitas redes municipais e estaduais do ensino público, e aqui reporto-me especificamente ao estado de Sergipe (e ao município de Indiaroba). O professor também precisa estudar, estar em contato direto com seus pares para trocar experiências, ler e refletir sobre o que deve mudar e por que deve mudar na sua prática de trabalho.

A constante discussão sobre o desempenho dos estudantes no tocante à leitura e escrita despertou em mim o desejo de, como professora, investigar as possibilidades e dúvidas dos estudantes quando envolvidos em uma proposta organizada e sistematizada de leitura e produção de textos. Assim, mudei o foco de minhas preocupações que deixou de ser o discente e passou a ser o professor. Para nortear esse trabalho, refletindo com minha orientadora, resolvemos responder ao seguinte questionamento: qual a relevância do vídeo educativo como recurso para colaborar com as ações didáticas dos professores que almejam desenvolver as capacidades de escrita dos estudantes na educação básica?

Diante dessa problemática, organizamos o escopo de minha pesquisa. Como objetivo geral pretendemos sistematizar informações teórico-práticas que possam contribuir com o desenvolvimento de práticas de produção textual em escolas públicas de Indiaroba, na forma de um vídeo educativo referente ao gênero narrativa de memórias, para que possa servir de recurso para a formação continuada de professores em reuniões pedagógicas entre professores de língua portuguesa.

Na busca pela melhoria da qualidade da escrita, com ênfase na produção textual dos estudantes do ensino fundamental, escolhemos um gênero textual que recuperasse parte da rotina da sala de aula e das práticas diárias de uso da linguagem: a narrativa de memórias, que vimos pouco explorado em pesquisas acadêmicas ou mesmo em relatos de professores. Pensamos que, por estar alinhado a outros gêneros preponderantemente narrativos com os quais os estudantes convivem desde as séries iniciais, poderia causar menos estranhamento por parte dos discentes, mas, ao mesmo tempo, incorporar um novo exercício que contribui com a formação deles como cidadãos, pois esse gênero requer um trabalho com as memórias individuais e coletivas. Consideramos ainda que a sistematização de práticas de produção do gênero narrativas de memórias poderá aprimorar a capacidade de uso da língua em diversas situações e práticas sociais, pois há muito sabemos que a memória, como processo cognitivo, influencia e colabora efetivamente na definição das ações dos sujeitos (cf. LE GOFF, 1990).

Definido o objetivo geral, a pesquisa buscará atingir os seguintes objetivos específicos:

- a) articular conceitos teóricos e práticos relativos à produção escrita no ensino fundamental, considerando o cenário educacional de Indiaroba e as necessidades dos professores de língua portuguesa do município;
- b) criar um vídeo educacional que possa contribuir com a formação continuada de professores da educação básica;
- c) avaliar os impactos de um vídeo educacional na motivação e orientação de professores que pretendem desenvolver práticas de produção textual na escola pública.

Este trabalho se justifica por duas razões: o resgate e a valorização das pessoas da comunidade por meio de suas memórias nos parecem algo importante a ser feito, sobretudo em comunidades do interior que muitas vezes mantêm suas memórias vivas apenas na tradição oral; e, em segundo lugar, porque temos observado que o desenvolvimento de práticas pedagógicas organizadas e sistemáticas, como as que são reunidas em uma sequência didática, por exemplo, contribuem efetivamente para melhorar leitura e produção escrita dos estudantes.

Observando os jovens com os quais trabalho na EEDM, percebo que os estudantes ainda resistem bastante em para praticar leitura e escrita e apresentam inúmeras desculpas: alguns alegam que dormem durante as aulas, outros que não conseguem passar da primeira página e a maioria se recusa a fazer leitura compartilhada muitas vezes propostas pelo professor para que possam fundamentar as escritas. Dessa forma, não há como se ter a dimensão exata do quanto cada um domina do código escrito, quais gêneros conhecem nem os recursos que possuem para articular temas que circulam na sociedade. Os poucos que leem não conseguem de fato compreender o texto, e percebo grande dificuldade de assimilação ao analisar as atividades escritas que têm por finalidade conferir o quanto se apropriaram da leitura. Em atividade aplicada numa turma de oitavo ano, com um texto do gênero narrativas de memórias previamente selecionado, *Transplante de Menina*, apliquei um questionário no qual a primeira pergunta era: Que fato é narrado no texto? Um dos participantes registrou a seguinte resposta: *pai, mãe, mas primo*. Essa resposta aponta que o texto e a consigna não foram decodificados adequadamente, reforçando ainda mais a necessidade de um trabalho incansável com a leitura.

A escolha do gênero narrativa de memórias se justifica, sobretudo, por este diferir dos demais gêneros pelo emprego de aspectos reais que dizem respeito à vida do entrevistado e dos estudantes, ao mesmo tempo, em que permite recorrer à linguagem literária para provocar emoção e comover seu leitor, Beth Marcuschi (2010, p. 24) salienta que “para escrever boas memórias literárias os autores precisam simultaneamente, contar, com o olhar de hoje sobre o passado de outra pessoa como se fosse ela e, também valorizar a singularidade e estética literária”.

Nesse sentido, o presente trabalho se justifica também por articular leitura e escrita de forma sistematizada, bem como por despertar no aluno um novo olhar sobre as práticas sociais de um determinado grupo de pessoas de sua comunidade e assim, descobrir que o conhecimento de um povo é constituído por saberes culturais, sociais e históricos, guardados não apenas em livros ou museus, mas também na memória daqueles a quem colocamos de lado, as pessoas mais vividas e experientes, que podem contribuir para o resgate das tradições que vão perdendo a importância para os mais jovens.

Este trabalho, partindo dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), fundamenta-se nas contribuições de Luiz Antônio Marcuschi (2005, 2008, 2011) Beth Marcuschi (2010), Cosson (2014a, 2014b) Abaurre & Abaurre (2012), Soares (2014), Passarelli (2012), Sautchuk (2003), entre outros.

O trabalho está organizado nas seguintes seções, no primeiro capítulo, após a introdução, apresentamos os pressupostos teóricos adotados e que nortearam a pesquisa que versará sobre leitura e escrita. Discutimos a importância de ambas para a formação do sujeito, e o papel da escola como agente facilitador nesse processo, mostramos que quando a escola não consegue atingir o objetivo de introduzir o estudante no mundo letrado ele demonstrará dificuldades para interagir com os textos escritos e demonstramos por meio de quadros comparativos os resultados do Ideb do último ano do ensino fundamental o desempenho dos estudantes de escolas públicas do município de Indiaroba na Prova Brasil, exame que avalia leitura e interpretação de textos no em todo território nacional, porque se observa um tímido avanço a cada edição da avaliação. Ainda reunimos nossas reflexões sobre gêneros textuais e apontamos sua interdependência com as práticas pedagógicas.

Em seguida, caracterizamos o gênero catalisador selecionado para a leitura e futura produção dos estudantes, narrativas de memórias, e tecemos alguns comentários sobre a importância de incentivar os estudantes ao respeito, à tolerância pelo outro e ao acolhimento ao velho, pois, como explica Bosi (1994), este costuma ser rejeitado justamente por não mais contribuir com a força do trabalho em uma sociedade marcada pelo capitalismo.

Também apresentamos o conceito de sequência didática de Cosson (2004) e suas discussões em torno da ausência de estudo do texto literário na formação dos estudantes do ensino fundamental. Na visão desse autor, isso pode ser resolvido com a inserção do gênero literário em sequências didáticas que intentem promover o letramento literário.

Por fim, discutimos o uso do vídeo, como recurso didático auxiliar na formação continuada de professores de língua portuguesa e a viabilidade do seu uso como ferramenta em reuniões de professores para fomentar discussão e reflexão sobre leitura e produção textual.

O segundo capítulo descreve a metodologia selecionada, no nosso caso a pesquisa bibliográfica e a qualitativa, e explica como será desenvolvida nossa proposta, detalhando os percursos seguidos.

O terceiro capítulo registra o resultado da aplicação do vídeo educacional, produzido ao longo da pesquisa, entre colegas que também trabalham no ensino fundamental (anos finais) e as informações recolhidas através de um questionário composto por perguntas fechadas e uma questão aberta e, por fim, reunimos nossas considerações finais.

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

É recorrente a máxima defendida por alguns professores de que os alunos não leem nem escrevem, e esse elemento é o principal motivo de evasão e reprovação, fatos que não ajudam em nada os estudantes que vão à escola em busca de algo que lhes possibilite uma mudança de vida.

Se comparada com a modalidade oral da língua, a escrita é uma invenção recente, mas as exigências da sociedade atual, as demandas profissionais e sociais exigem cada vez mais do indivíduo o domínio da modalidade escrita da língua. Isso porque a escrita é uma das principais responsáveis pela inserção e ascensão do indivíduo na vida social, fazendo com que ele interaja com um maior número de pessoas, domine tecnologias, produza conhecimentos e compartilhe impressões e ideias com os demais membros da sociedade e dos grupos que frequenta.

Partindo do pressuposto de que a escrita é uma condição primordial para a vida humana, deveria então ser fácil dominar essa tecnologia tão necessária à sobrevivência do homem moderno, deveria ser fácil para a escola inserir o aluno em um mundo dominado pelas letras. Mas, por que isso não se verifica, quando olhamos para os resultados de exames nacionais, como a Prova Brasil?

Embora a Prova Brasil não verifique a competência do estudante em produção de textos, e a aferição esteja restrita aos conhecimentos de leitura, podemos inferir que há dificuldade também na prática de escrita, sobretudo se partirmos da premissa de que dificuldades na leitura podem ocasionar dificuldades na produção textual.

Ao verificar o desempenho dos estudantes nas últimas edições da Prova Brasil, constatamos que a qualidade do ensino de língua portuguesa ainda precisa melhorar muito para alcançar a excelência que governantes, professores, pais e estudantes desejam.

Criada em 2005 pelo governo federal, a Prova Brasil tem o objetivo de verificar a qualidade do ensino brasileiro e a partir dos resultados obtidos traçar metas que ajudem a melhorar o aprendizado dos estudantes. A prova, com a periodicidade bianual, é aplicada nas turmas do 5º e 9º ano do ensino fundamental nas disciplinas língua portuguesa e matemática, feita por amostragem de 20 alunos por turma.

Em 2007, a Prova Brasil passou a ser aplicada junto com o Saeb (Sistema de Avaliação da Educação Básica), por apresentarem a mesma metodologia. Os dados coletados são usados pelo Ideb (Índice de desenvolvimento da educação básica) que utiliza uma escala de zero a dez como meta para ser atingida pelas redes de ensino pública do Brasil¹. O Ideb sintetiza em um único indicador dois conceitos importantes para verificar a qualidade do ensino no país, o fluxo que representa a taxa de aprovação dos estudantes, quanto maior o valor, maior a aprovação; o outro índice é o do aprendizado que corresponde ao resultado individual alcançado no Saeb, aferido pela Prova Brasil.

É inegável que está havendo algum avanço nos resultados, quando verificamos os números do Ideb, mas ainda estamos longe da meta desejada (mínimo de 6,0 em todas as escolas). Um discurso repetido durante muito tempo era o de que os estudantes dos anos iniciais eram mal instruídos, o que dificultava seu aprendizado nos anos posteriores, mas analisando os resultados do Ideb, verifica-se que os números mostram um cenário diferente do que foi apresentado como verdade durante décadas.

Comparando os números das três últimas edições da Prova Brasil, verifica-se um bom desempenho dos estudantes do quinto ano, fato que não ocorre com os do nono ano, como aponta Ruben Klein, membro da Academia Brasileira de Educação. O estudante quinto ano apresenta um bom aprendizado e os problemas ocorrem principalmente nos últimos anos de estudo, segundo ele a escola não consegue fazer o estudante avançar como deveria, fato comprovado pelos acanhados resultados do ideb.

Devido a sua grande dimensão territorial, o Brasil é um país heterogêneo, e as diferenças se mostram também na educação, especialmente quando se compara os resultados das regiões sul e sudeste, que apresentam melhores desempenhos na avaliação, e os de outras regiões do país. Isso se deve a vários fatores, entre eles podemos destacar o acesso à informação, aos bens culturais e também às políticas de formação dos professores.

Tendo essa situação em vista, buscamos mostrar, a seguir, a evolução dos estudantes do nono da rede de ensino do estado de Sergipe, considerando as metas previamente estabelecidas e os resultados efetivamente alcançados.

¹ A meta brasileira é alcançar a média seis (6,0) até 2021, em todas as escolas públicas, um patamar atingido por países como Estados Unidos e Canadá.

Tabela 1 - Comparativo do resultado do Ideb em Sergipe, no ensino fundamental

Resultado do Ideb: Quinto Ano			Resultado do Ideb: Nono Ano		
Ano	Ideb	Meta	Ano	Ideb	Meta
2007	3,2	2,9	2007	2,8	2,8
2009	3,4	3,2	2009	2,8	2,9
2011	3,6	3,6	2011	2,9	3,2
2013	3,9	3,8	2013	2,8	3,6

Fonte: produzido a partir dos dados fornecidos pelo site www.gedu.org.br

Os dados apresentados confirmam a análise feita por Klein, em entrevista ao jornal *O Globo*, ao declarar que o problema principal da educação brasileira encontra-se nos anos finais do ensino fundamental, uma vez que em todas as edições da Prova Brasil os estudantes do quinto ano ultrapassaram ou atingiram a meta estabelecida pelo Ideb enquanto os discentes do nono ano não apresentam o mesmo desempenho, atingindo a meta estabelecida apenas no ano de 2007, de lá para cá esse grupo tem apresentado um desempenho sempre abaixo da meta.

Esse fato não quer dizer que os estudantes não estejam aprendendo, mas aponta que está havendo pouca evolução nas aprendizagens. A Prova Brasil é elaborada de acordo com documentos oficiais, dentre eles o PCN, referência para as discussões curriculares da área da linguagem. O PCN de língua portuguesa orienta para uma prática pedagógica baseada no ensino dos gêneros textuais, numa perspectiva dialógica e interativa, defende *que a finalidade do ensino de língua portuguesa é a produção/recepção de discursos*, no entanto, os estudantes da última etapa do ensino fundamental demonstram não haver internalizado o princípio da interação com o texto, visto que a Prova Brasil avalia a capacidade de leitura, e os resultados obtidos mostram um tímido avanço.

No centro da discussão sobre a qualidade do ensino, o professor é peça fundamental para que o aprendizado ocorra e isso será possível se o docente agir como uma referência de usuário da língua para o estudante pois

Por ter experiência mais ampla com a linguagem principalmente se for de fato, usuário da escrita, tendo uma boa relação com a leitura, gostando verdadeiramente de escrever o professor pode se constituir em referência para o aluno. Além de ser quem

ensina os conteúdos é quem ensina pela maneira como se relaciona com o texto... (BRASIL, 2008. p.66)

O que constatamos é uma discrepância entre o discurso e a prática, uma vez que os números publicados pelo IDEB comprovam que a escola não tem conseguido inserir de forma efetiva o estudante no mundo da leitura e, conseqüentemente, também no da escrita, considerando que esse binômio é inseparável. Essa situação é uma realidade também do município de Indiaroba, e os resultados mostram que o estudante dessa localidade ainda não apresenta o aprendizado adequado e não consegue alcançar a meta estabelecida para o município como podemos ver no quadro abaixo.

Tabela 2 - Comparativo do resultado do Ideb (9º ano) de Indiaroba em relação ao de EEDM

Município de Indiaroba/SE			EEDM – escola do estado de Sergipe		
Ano	Ideb	Meta	Ano	Ideb	Meta
2007	2,4	2,7	2007	2,5	2,8
2009	2,3	2,9	2009	1,8	2,9
2011	2,5	3,1	2011	2,5	3,2
2013	2,7	3,5	2013	2,9	3,6

Fonte: produzido a partir dos dados fornecidos pelo site www.gedu.org.br

É possível ver no Quadro 2 que os estudantes da rede municipal de ensino e os da rede estadual apresentam avanços e retrocessos nos resultados, apresentando um avanço em cada edição da Prova Brasil, porém ficando abaixo da meta estabelecida para a escola ou município. Embora saibamos que a escola e o professor sozinhos não conseguem promover as mudanças necessárias, é preciso um comprometimento de toda a comunidade escolar, existe uma preocupação em desenvolver cada vez mais os estudantes dentro das possibilidades de cada realidade.

Nesse intento, o professor se depara com alguns contextos que quase inviabilizam o bom andamento das práticas pedagógicas, como veremos a seguir, pois são vários os fatores que contribuem para que professor e estudante não consigam concretizar a inserção do estudante no mundo da escrita.

As dificuldades são de ordens variadas, desde a organização do espaço físico até a circulação do conhecimento propriamente dito, o que se observa são

escolas nas quais a biblioteca é relegada ao pior espaço, pequeno, desconfortável e desprovido de um profissional habilitado para orientar os estudantes no momento da escolha do livro.

Atrelado a isso, o professor ainda enfrenta uma carência de fundamentação teórica e exemplos práticos (LOPES-ROSSI, 2011) embora haja uma vasta produção sobre os gêneros textuais, a circulação restrita à esfera acadêmica dificulta o tomar conhecimento dos estudos produzidos e a utilização das ideias na prática, pois o acesso por parte dos professores da educação básica, principalmente aqueles que estão há muito tempo fora da universidade e afastado das discussões travadas nesse ambiente, é praticamente inexistente.

Lopes-Rossi (Ibidem) destaca como uma outra dificuldade o modelo de produção de texto apresentado pelo livro didático de língua portuguesa. Segundo ela, ainda permanece em alguns casos a prática que incentiva o estudante a produzir um texto a partir de suas próprias ideias sem que haja orientação específica para isso. Muitas vezes não há sequer um contato com o gênero a ser produzido, o que torna o ato apenas como um exercício linguístico de escrita, já que o estudante muitas vezes não tem conhecimento sobre as especificidades do gênero.

Em 75 propostas de produção escrita observadas nos quatro livros há raríssimas sugestões para que o professor coloque os alunos em contato com exemplos reais dos gêneros em pauta. Mesmo nesses casos, em que o procedimento seria adequado, o contexto geral das propostas parece não proporcionar benefícios aos alunos (LOPES-ROSSI, 2011, p. 81).

É óbvio que para enfrentar esses percalços o professor deve estar devidamente preparado para selecionar as atividades que atendam aos objetivos a serem atingidos pela turma, mas nem sempre essa é uma tarefa fácil de ser efetivada.

Para tentar superar alguns desses obstáculos, consideramos importante destacar alguns pontos que poderiam contribuir com o pleno desenvolvimento de produtores de texto na escola e fora dela.

1.1 Relações entre leitura e escrita

Partimos do princípio de que não existe escrevente que não seja de antemão um leitor, e o professor quando quer ensinar a escrever é convidado a introduzir o estudante também no mundo da leitura, possibilitando a ele uma maior autonomia para se posicionar por meio da escrita.

O estudante que compreende o processo de leitura reúne um conjunto de habilidades que já usamos na nossa rotina diária ao lidar com textos que conhecemos, porém necessita ampliar a apropriação dos recursos linguístico-discursivos que domina para os textos com os quais tem pouca familiaridade de modo que estes se tornem compreensíveis. Essas habilidades devem ser ensinadas ou aprimoradas na/pela escola, pois é sua responsabilidade tornar o estudante capaz de interagir com as diversas funções sociais da leitura, Antunes (2003), afirma que “muitas vezes o que se lê na escola não coincide com o que se precisa ler fora dela.”

Está claro que essa deve ser a tarefa do professor, colaborar com a formação do estudante visando desenvolver a compreensão de que cada texto lido é a expressão de um ponto de vista e que, como leitores, também abordamos o texto a partir de um lugar social e histórico. É necessário, então, que o professor esteja preparado para conduzir o aluno a estas descobertas.

Para realizar a tarefa de conduzir o estudante ao reconhecimento da leitura e da escrita como práticas sociais, o professor pode recorrer a um amplo e variado arcabouço teórico, que o ajudará com informações provenientes de pesquisas empreendidas no campo da linguagem. Esses estudos vêm mudando de forma gradativa o ensino de língua portuguesa, uma vez que a linguística tem contribuído bastante para a evolução e melhoria do ensino de língua as várias ramificações desse campo de estudo, oferecendo dados e reflexões que beneficiam o trabalho dos professores. Um exemplo evidente são as contribuições da linguística textual, sobretudo para aqueles que têm o texto como o elemento central. Estudado dentro do seu contexto de produção, o texto é compreendido não como um produto acabado, mas como um processo interativo no qual autor e leitor não estão isolados, pois ambos se complementam a partir de um encontro promoverá a construção de sentidos.

Essa construção se dá a partir de algumas pistas materializadas no texto. Elas vão estabelecer os sentidos por parte do interlocutor e podem ser interpretadas por meio dos critérios da textualidade a saber:

Coesão e coerência, princípios orientados pelo texto, intencionalidade e aceitabilidade observados pelo aspecto psicológico, a informatividade, observado pelo aspecto computacional, e por fim a situacionalidade e intertextualidade critério sociodiscursivo (MARCUSCHI, L, 2008, p.133).

As pesquisas realizadas na linguística textual têm possibilitado ao professor um melhor entendimento de como conduzir seu trabalho com os textos e têm auxiliado os estudantes em seu processo de produção, apoiando-os nas suas escolhas linguísticas, orientando-os a percorrer caminhos que permitirão ao leitor compreender os sentidos, considerando a seleção de palavras, as estruturas morfossintáticas utilizadas, a organização das ideias etc.

O trabalho de linguística textual colabora significativamente com o estudo dos gêneros, visto que a organização composicional se apoia nos recursos disponíveis em uma determinada língua. No entanto, também é preciso garantir o contato do estudante com a variedade de gêneros discursivos que circulam nas diversas esferas de atividade humana, pois a apropriação de um número maior de gêneros gera autonomia por parte do produtor de textos. Recuperados nas aulas de leitura e produção, em particular, os gêneros farão com que os discentes venham a se sentir instigados pela possibilidade de aproximação cada vez maior ao mundo letrado e pelo conhecimento das características dos gêneros em circulação na sociedade. Nesse processo, os estudantes poderão compreender que cada situação de comunicação requer uma forma específica de expressão, ou seja, uma forma linguístico-discursiva representativa de um gênero, tido como rotina do dia a dia e por isso.

Devem ser vistos na relação com as práticas sociais, os aspectos cognitivos, os interesses, as relações de poder, as tecnologias, as atividades discursivas e no interior da cultura. Eles mudam, fundem-se para manter sua identidade funcional com inovação organizacional (MARCUSCHI, L., 2011, p19).

A leitura e, conseqüentemente, a produção de textos representativos de gêneros variados, assim, podem ser uma estratégia que possibilitaria ao estudante entender o funcionamento da língua, bem como realizar as escolhas linguísticas adequadas ao processo comunicativo no qual esteja inserido, para

que possa definir posições enunciativas e compreender que a seleção lexical, morfológica, sintática e semântica acontece de acordo com os objetivos do autor em relação à circulação do texto.

O ato de leitura nem sempre supõe o ato da escrita, lemos por prazer, ou para nos informar, em função de vários objetivos, porém na escola a leitura quase sempre antecede a produção textual. Nessa instituição, ler é sinônimo de estudo, de realização de tarefas, de resolução de exercícios nos quais o estudante não encontra utilidade nem entende o porquê do que está sendo feito, e, quando é solicitado que escreva um texto, ele tende a encarar a produção como mais uma tarefa, pois seu texto será corrigido, avaliado e, ao final desse processo, poderá até ser jogado no meio de tantos outros ou até ir para o lixo.

Quem escreve, escreve para alguém, esse pretense interlocutor é a medida das decisões que tomamos acerca do que dizer, de quanto dizer e de como fazê-lo, logo todo texto produzido pelos estudantes deveria circular também fora dos muros da escola, para que desse modo os escreventes descobrissem que assim como a fala a escrita também possui um interlocutor.

Toda escrita responde a um propósito funcional qualquer, isto é, possibilita a realização de alguma atividade sociocomunicativa entre as pessoas e está inevitavelmente em relação com os diversos contextos sociais em que as pessoas atuam (ANTUNES, 2003, p. 48).

Sobre os textos produzidos pelos estudantes, em síntese, Antunes (Ibidem) defende que estes sejam textos que representem a realidade, um exemplo do que se escreve fora da escola, ou seja, uma escrita que tenha leitores.

O estudante deverá ser capaz de entender que os gêneros têm uma estreita relação com as práticas sociais de uma comunidade, uma vez que por meio deles os sujeitos agem e interagem. As ações humanas são marcadas pelo uso dos gêneros, que pode variar entre as comunidades, determinando que os saberes e fazeres são próprios de um lugar específico e realizados de um modo singular, sendo alguns mais marcados pela oralidade. A exemplo das ladainhas, os cantos de guerra indígenas e as benzeções das rezadeiras, os gêneros essencialmente orais, praticados num determinado contexto, seguem objetivos específicos (cf. MARCUSCHI, L., 2008, p.190,191).

Os gêneros são padrões comunicativos socialmente utilizados, que funcionam como uma espécie de modelo comunicativo

global que representa um conhecimento social localizado em situações concretas. Sociedades tipicamente orais desenvolvem certos gêneros que se perdem em outras tipicamente escritas e penetradas pelo alto desenvolvimento tecnológico (Ibidem).

Portanto, cabe ao professor possibilitar o acesso do estudante a uma variedade de gêneros textuais que o instrumentalize para o uso ou o reconhecimento sempre que necessário.

1.2 Gêneros: os organizadores do mundo

Originalmente, os estudos sobre gêneros tiveram início na Grécia, há pelo menos vinte e cinco séculos, mas a princípio estavam voltados à abordagem literária e retórica (BAWARSHI; JO REIFF, 2013). De lá para cá os gêneros se modificaram seguindo as alterações sociais e históricas, por isso atualmente são usados para se referir a toda ação de comunicação realizada pelo homem. Logo, não se pode afirmar que o estudo dos gêneros é uma invenção do homem moderno, mas sim algo que está associado às condições necessárias para o homem interagir pela linguagem.

A habilidade de organizar o pensamento antes de materializá-lo linguisticamente é uma necessidade, uma exigência social, sem a qual não haveria interação entre os membros de uma comunidade, nesse processo o indivíduo deve ser capaz de escolher o que dizer, como dizer e a quem, essa escolha recai sobre os gêneros textuais, responsáveis por ordenar toda e qualquer atividade humana.

Por serem objetos pré-construídos, os gêneros se materializam de acordo com a necessidade de uma comunidade, assim, deve-se concluir que é praticamente impossível enumerá-los ou classificá-los, pois são entidades maleáveis e se moldam a um objetivo de comunicação. Devido a essa flexibilidade os gêneros podem se transmutar, a exemplo da carta e do cartão postal ou vemos surgir continuamente um novo gênero, como é o caso dos que foram criados com o advento das novas tecnologias, ratificando o pensamento de que os gêneros surgem de acordo com as necessidades e atividades sociais de uma comunidade (MARCUSCHI, L., 2008).

Considerando a dinamicidade da linguagem em uso pelos diferentes sujeitos, é tarefa da escola apresentar ao estudante o maior número possível de

textos, de variados gêneros, pois dessa maneira o discente aprenderá que cada ação de comunicação exige o domínio de um gênero específico. Essa exposição é relevante, pois o contato ou domínio de um número limitado de gêneros não prepara o sujeito para uma efetiva na sociedade nem para saber agir por meio da linguagem.

A partir do conceito bakhtiniano de gêneros, Marcuschi (2011) propõe que o ensino de língua portuguesa seja trabalhado sob uma perspectiva dialógica, pois isto vai permitir que o estudante se relacione com a língua e os seus diferentes usos sociais, a partir de suas experiências diárias, ou seja, partindo do privado para o público.

Nesse sentido, salienta que o domínio de um gênero textual é apenas um modo de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares. Partindo desse princípio, o ensino por meio dos gêneros textuais deve ocorrer de forma efetiva e sistematizada para que o estudante possa entender como se organiza e, principalmente, compreenda a função do gênero em estudo. As condições para lidar com as especificidades dos gêneros estão intimamente ligadas às competências exigidas ao utilizá-los nos vários contextos sociais. Pois de acordo com o PCN,

A aula deve ser o espaço privilegiado de desenvolvimento de capacidade intelectual e linguística dos alunos, oferecendo-lhes condições de desenvolvimento de sua competência discursiva. Isso significa aprender a manipular textos escritos e variados [...] (BRASIL 2008, p.30)

Quanto mais conhecer a função de cada gênero, mais preparado o sujeito estará para participar ativamente sociedade, pois

A questão central não é o problema da nomeação dos gêneros, mas a de sua identificação, pois é comum burlarmos o cânon de um gênero fazendo uma mescla de formas e funções. No geral, os gêneros estão bem fixados e não oferecem problemas de identificação (MARCUSCHI, L., 2008. p. 164).

Essas entidades textuais são responsáveis por inserir e controlar socialmente o indivíduo na sua rotina ou práticas, pois, por serem atividades discursivas os gêneros exercem vários tipos de controle social, através do discurso defendemos ideias, negociamos e influenciemos, ou seja, todos os nossos textos situam-se nas nossas vivências estabilizadas em gêneros (MARCUSCHI, L., 2008).

Ao escolher este ou aquele gênero, estamos agindo de forma premeditada, pois cada ação de linguagem corresponde a um propósito comunicativo, bem como a uma esfera de circulação que determinará a sua função. Justamente por ser a função um fator preponderante nos estudos do gênero, Marcuschi (Ibidem) alerta que é desaconselhável basear esses estudos na sua forma estrutural sob o risco de conceituá-los como formas rígidas e limitadas, sem levar em conta a grande variedade de concepções acerca do trabalho com os gêneros textuais e as múltiplas possibilidades de uso na sociedade.

Pode-se dizer que as teorias de gênero que privilegiam a forma ou a estrutura estão hoje em crise, tendo-se em vista que o gênero é essencialmente flexível e variável, tal como seu componente crucial, a linguagem. Pois, assim como a língua varia também os gêneros variam, adaptam-se e multiplicam-se (MARCUSCHI, L., 2011. p. 19).

Focalizar o estudo dos gêneros apenas em suas formas estruturais seria equivalente a seguir um padrão modular, desconsiderando que estes, são representações socioculturais concretizadas por meio da linguagem, cercar seus limites e fronteiras desprezando assim sua flexibilidade e dinamicidade. O contrário dessa concepção consiste em ver os gêneros como entidades poderosas e dinâmicas que materializam a linguagem.

1.2.1 Gêneros textuais e tipos textuais: A corda e a caçamba²

Gêneros são formas empíricas que encontramos e produzimos diariamente, em situações comunicativas recorrentes, são inúmeros, porém, não infinitos e não devem ser estudados a partir de sua organização estrutural, pois, como já foi dito aqui, os gêneros sofrem modificações a depender do objetivo comunicativo e da sua função, ou ainda podem mesclar-se com outros gêneros. Essa característica torna os gêneros dinâmicos e evolutivos, gerando dificuldades aos professores na diferenciação teórica entre gêneros e tipos textuais, uma vez que ambos são elementos imprescindíveis para o ato da comunicação verbal escrita. Embora o gênero seja aquilo que se diz e o tipo, o

² Expressão popular usada para designar o balde preso a uma corda, com a finalidade de retirar água do poço, quando se joga a corda o balde vai junto, assim como a relação existente entre o gênero e o tipo textual ambos possuem uma relação de interdependência.

modo de dizer, ou seja, um não é igual ao outro, no entanto, não caracterizam uma dicotomia.

Os tipos textuais são formas linguísticas fixas através das quais organizamos os gêneros textuais, Luiz A. Marcuschi (2005) apresentou uma definição para os dois termos, pois segundo ele, a distinção entre um e outro é fundamental para a realização do trabalho com a produção e compreensão de textos.

Usamos a expressão tipo textual para designar uma espécie de sequência teoricamente pela natureza linguística de sua composição. Em geral, os tipos textuais abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção.

Usamos a expressão gênero textual como uma noção propositalmente vaga para referir os textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sócio comunicativas definidas, estilo e composição característica. Se os tipos textuais são meia dúzia os gêneros são inúmeros (MARCUSCHI, L., 2005, p. 22, 23).

O quadro a seguir possibilita uma visão mais clara sobre a distinção entre gêneros e tipos textuais.

Quadro 1 - Comparativo entre a definição de tipo e gênero textual.

TIPOS TEXTUAIS	GÊNEROS TEXTUAIS
I- Constructos teóricos definidos por propriedades linguísticas intrínsecas.	I- Realizações linguísticas concretas definidas por propriedades sociocomunicativas.
II- Constituem sequências linguísticas ou sequências de enunciados no interior dos gêneros e não são textos empíricos.	II- Constituem textos empíricos realizados cumprindo funções em situações comunicativas.
III- Sua nomeação abrange um conjunto limitado de categorias teóricas determinadas por aspectos lexicais, sintáticos, relações lógicas, tempo verbal;	III- Sua nomeação abrange um conjunto aberto e praticamente ilimitado de designações concretas determinadas pelo canal, estilo, conteúdo, composição e função.
IV- Designações teóricas dos tipos: narração, argumentação descrição, injunção e exposição.	IV- Exemplos de gêneros: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, aula expositiva, inquérito policial, conferência, aulas virtuais, cardápios carta eletrônica etc.

Fonte: Marcuschi (2005, p. 23).

Um outro conceito relevante nos estudos sobre o gênero é de domínio discursivo, expressão recorrente que muitas vezes é confundido com texto, sendo que texto e discurso não são a mesma coisa.

Os domínios discursivos não são textos ou discursos e sim os diversos ramos da atividade humana nas quais os gêneros surgem ou se concretizam sustentando e legitimando um determinado fazer humano. Existem gêneros que circulam em esferas específicas e requer conhecimento para compreender o propósito comunicativo pretendido pelo autor do texto. O texto é definido como uma entidade corporificada em algum gênero textual (MARCUSCHI, L., 2005).

Tendo esses conceitos em mente, partimos para entender como o gênero narrativa de memórias pode ser concebido, pois nossa intenção é colaborar com a formação do professor de língua portuguesa para que este consiga incluir esse gênero em suas práticas, uma vez que ele permite ao estudante partir de sua realidade mais próxima, das ideias que circulam oralmente em sua família para produzir um exemplar de um gênero que permitiria perpetuar tais experiências por meio da escrita.

1.2.2 Breve caracterização do gênero narrativa de memórias

Quando resolvemos trabalhar com narrativas de memórias, a primeira dificuldade enfrentada foi localizar referências específicas para a caracterização do gênero e, conseqüentemente, para sua utilização em sala de aula. Nesse sentido, o esforço que está sendo empreendido aqui espera contribuir com as ações de outros professores que passam pela mesma situação.

Antes de tudo, é preciso conceituar memória. Entendemos que a memória é uma condição de sobrevivência, pois permite que nós nos adaptemos ao meio e com isso aprendamos. A partir dessa circunstância, e considerando as relações discursivas que estabelecemos em sociedade, cria-se um *eu*, uma identidade pessoal, um sujeito que, entre outros processos, deverá codificar os dados percebidos pelos sentidos, armazená-los e recuperar as informações para que possa incluí-las nas produções discursivas que integram as relações sociais.

É a partir da memória chamada de longo prazo, identificada como de dois tipos, a declarativa ou memória verbalizável e a não declarativa, que podemos

reunir elementos para compor uma produção escrita que apresente um ponto de vista acerca do que foi vivenciado.

A memória declarativa, também conhecida como memória episódica, guarda as experiências pessoais ou as imagens-lembrança que trazem de volta, mas que são reorganizadas, esse tipo de memória recupera momentos únicos, irrepetíveis, por isso mesmo são chamadas de evocativas. Bosi (94) afirma que essa memória tem data certa e refere-se a uma situação definida e individual, mas deve ser entendida como um espaço de reconstrução e socialização. Apoiado nas ideias de Halbwachs (1990), Bosi (1994, p. 54) defende que a memória do indivíduo depende do “seu relacionamento com a família, com a classe social, com a escola, com a igreja, com a profissão; enfim com os grupos de convívio e os grupos de referência peculiares a esse indivíduo”.

Nesse contexto, as pessoas formam e compartilham memórias – denominadas por Halbwachs (1990) de memória coletiva –, que permitem registrar as lembranças para que permaneçam entre nós, coletivamente, não apenas para um ou outro, e não sejam esquecidas, mesmo quando não tenham sido vividas diretamente por quem recupera as lembranças.

Para Bosi (1994), o elemento socializador da memória, na medida em condensa as informações, também as unifica e aproxima em um mesmo espaço histórico e cultural. Se nossas memórias são atravessadas pela lembrança de outrem, isso só pode acontecer por meio da linguagem, é assim que ficamos a par de experiências vivenciadas por outros, estejam eles perto ou distante do nosso convívio. A imagem do sonho, a imagem lembrada e as imagens da vigília atual se integram em uma memória coletiva que é reconstruída pela linguagem.

Podemos compreender que todas as pessoas que convivem em nós o fazem por meio da linguagem, das lembranças e ideias colocadas em interação por meio da linguagem. Pela linguagem, é possível compartilhar o que foi vivido, de outro modo não nos seria permitido conhecer, dividir ou ainda propagar experiências pessoais. É evidente, assim, que memória e linguagem são essenciais para que possamos entender a história da sociedade, além de possibilitarem a existência do sentimento de pertença. Sem memória o sujeito teria que se reinventar a cada dia, sem linguagem não nos seria possível conhecer a trajetória traçada pela humanidade até os nossos dias.

Cientes das relações entre memória e linguagem, optamos por caracterizar o gênero narrativa de memórias com o intuito de contribuir com a formação continuada dos professores, para que os estudantes possam participar de práticas sociais de linguagem que permitam entender modos de vida de sua comunidade, expressos pelo modo de falar, de rezar e de vestir, e ainda tentar explicar comportamentos atuais. Ao entender a história do outro, de seus avós, pais e outros parentes, o estudante fará um exercício de tolerância e respeito com aqueles que muitas vezes perdem a voz e se tornam invisíveis no mundo, sobretudo em tempos onde o novo é superestimado em detrimento do passado.

Esse trabalho se justifica por duas razões: a primeira, pelo fato de o gênero narrativa de memórias se diferir dos demais, principalmente, pela linguagem, o estudante/autor precisa imprimir ao seu texto aspectos reais que dizem respeito à vida das pessoas com as quais convive e, ao mesmo tempo, recorre à linguagem literária para provocar emoção e comover seu leitor.

A segunda razão é a valorização do passado, por meio das memórias daquelas pessoas que já não esperam muita coisa da vida, o jovem aprenderá a incluir em sua formação a contribuição da família e da sociedade, atribuindo a eles o respeito e a segurança por vezes esquecidos, especialmente em “uma sociedade que rejeita o velho, e não oferece nenhuma sobrevivência à sua obra” (BOSI, 1994, p. 77).

O conhecimento de um povo é constituído por saberes culturais, sociais e históricos, guardados não apenas nos livros ou museus, mas também na memória daqueles a quem colocamos de lado. As pessoas mais vividas e experientes podem contribuir para o resgate das tradições que vão perdendo a importância entre os mais jovens. Bosi (94, p.18) destaca que “a função social do velho é lembrar e aconselhar, [...] unir o começo e o fim, ligando o que foi e o porvir”.

Tadié e Tadié (1999) ressaltam que a memória é sempre imaginativa, por isso não pode ser tomada como um reservatório de lembranças intatas, “nós reconstituímos e transformamos [...], sem cessar, nosso passado em função de nossa personalidade presente e de nossa projeção para o futuro” (Ibid., p. 11). Essa memória é construída sobre dois movimentos antagônicos e complementares que desempenham um duplo papel: trazer para o presente o que restou do passado e principalmente preparar o futuro: “sem ela, teríamos medo do futuro como de um grande vazio” (Ibidem).

Assim, ao preservar usos, costumes e tradições culturais de uma determinada comunidade, o estudante da educação básica compreenderá que essa atitude é garantia de não finitude. O esforço de reunir fragmentos de vida em uma escrita ficcional, criada pela imaginação para recuperar o que foi guardado na memória e para suprir o que foi esquecido, permite experienciar como recriamos, pela linguagem, a realidade de acordo com nossas impressões, emoções e posicionamentos. Trata-se de um retorno ao passado e também dentro de cada um de nós, pois lembranças e sentimentos variados emergem a todo instante. Para tanto, pode seguir as estratégias indicadas por Pedro Nava, em entrevista ao jornal *O Estado de São Paulo*, em 17/12/1972: “tomo quatro ou cinco pedaços de verdade, acrescento uma parte de imaginação e, tirando conclusões, faço uma construção verossímil”.

Quando um escritor resolve escrever sobre suas memórias ou sobre as memórias de outra pessoa, como dissemos anteriormente, muitas vezes, necessita completar informações que foram apagadas, por isso essa proposta permitirá a integração com outros gêneros textuais, que servem de suporte para o levantamento de informações. Entrevistas, pesquisas em outros textos, coleta de documentos ou fotos antigas, músicas, leituras de outras narrativas de memória podem contribuir para a formação do estudante que está se apropriando tanto das ideias quanto estilo característico do gênero narrativa de memórias. Além disso, o diálogo em sala de aula, que promove a troca de informações entre os estudantes, deve ser contínuo, pois as informações compartilhadas são a base do gênero em estudo.

Como o estudante é o narrador do texto tem que decidir qual postura irá assumir: escreverá em terceira ou primeira pessoa; terá uma visão completa dos acontecimentos ou irá seguir o desenrolar das ações; quais serão as personagens; a interação entre elas será harmoniosa ou conflituosa, por exemplo; em que lugar as ações irão acontecer. Segundo Cândido (1995, p. 55), como a construção da personagem tem por base conhecimentos fragmentados, pedaços de memórias, lembranças afetadas pelo tempo e pelas pessoas, as personagens são também abordadas de modo parcial na ficção que “nada mais faz do que retomar, no plano da técnica de caracterização, a maneira fragmentária, insatisfatória, incompleta, com que elaboramos o conhecimento dos nossos semelhantes”.

Cabe ao autor também definir em qual tempo o enredo se desenrolará. O jogo temporal é um elemento essencial nesse gênero, por isso muitos fatos são descritos no passado e podem ter impacto em acontecimentos presentes. Essa característica exige uma atenção especial ao uso dos pretéritos, por isso as escolhas precisam ser planejadas e bem organizadas para que o texto represente bem o gênero proposto. O estudante acaba estabelecendo um pacto de leitura com aquele que tomar seu texto em mãos que inclui um crédito de confiança nas informações reunidas. As experiências narradas são sempre a expressão de uma verdade, aquela que foi construída em um certo tempo e espaço, mas pode ser reconhecida como um dos registros possíveis de um momento histórico. É verossímil, por isso não precisará ser verídica.

Também a pontuação tem um lugar especial na composição do gênero, pois os autores podem optar por incluir o discurso direto no texto ao invés de usar o discurso indireto ao longo de toda a escrita, e isso pode ser realizado por meio de diferentes recursos expressivos. O discurso indireto livre pode estar presente, mas decidir pelo uso de um elemento ou outro depende do quanto os estudantes conseguem se apropriar das características do gênero.

É importante destacar, por fim, que o gênero narrativa de memórias distingue-se do gênero memórias literárias. No primeiro caso, o estudante é convidado a ser o autor de suas memórias ou de memórias de outras pessoas com as quais convive ou que tenha conhecido por meio de pesquisa; no segundo, trata-se de uma escrita formulada a partir de leituras literárias que foram realizadas ao longo de um período de tempo. Ambas podem contribuir significativamente com o desenvolvimento da produção textual dos estudantes, porém nossa opção pela narrativa de memórias ocorreu devido à intenção de contribuir com a integração entre escola e família.

1.2.3 O conceito de sequência didática de Cosson

Cosson (2011) afirma que a literatura não ocupa um lugar relevante na escola de ensino fundamental, pois a disciplina não faz parte da grade curricular de modo formal, cabendo ao professor inserir ou não a leitura do texto literário em suas atividades. Quando isso é garantido, muitas vezes, o estudante mantém contato com os textos literários apenas por meio do livro didático, e este, por sua

vez, por uma questão metodológica e mercadológica, veicula pequenos excertos de obras literárias com objetivos didáticos e não de fruição ou de desenvolvimento de um leitor motivado a ler e capaz de interpretar textos literários (Ibidem).

Para Cândido (1999), a importância da literatura reside no fato de que ela dá forma aos sentimentos e à visão de mundo, nos organiza e liberta do caos, é responsável pela nossa humanização, ideia compartilhada também por Cosson (2014 b). A literatura seria responsável pela formação do caráter do indivíduo, apontando para ele o real valor das coisas e das pessoas, não seria exagero supor que a leitura do texto literário no modelo apresentado por Cosson (Ibidem) seja um dos caminhos para solucionar parte dos problemas da sociedade atual, por isso Cândido (1999) defende que a literatura é um direito do cidadão, e a negação desse direito é responsável pela mutilação da personalidade, numa alusão clara à ideia de que a literatura possui um caráter formativo.

Desde a Grécia antiga, os estudos literários sempre foram ressaltados e fizeram parte das preocupações dos homens. Segundo Zilberman (2009, p.10), as crianças gregas estudavam quatro assuntos básicos: *grammatike* (língua), *mousike* (literatura), *logistike* (aritmética) e *gumnastike* (atletismo), e, ao dominar a leitura e a escrita, o aluno mudava para a escola do *grammaticus*, onde aprofundava seus conhecimentos sobre a língua e literatura.

A literatura, então, acabou se estabelecendo como modelo de uso, e sua aplicação por parte de poetas e criadores literários, tornou-se um padrão, contribuindo para a configuração de um cânone (Ibidem), embora fosse usado com o objetivo de transmitir regras e princípios aos cidadãos, esse fato não impediu a formação de leitores e admiradores da literatura.

Atualmente, o ensino de literatura confronta-se com a arrogância, por parte de alguns, que acredita ser a leitura literária um saber desnecessário. Diante da indiferença e do desconhecimento da importância da literatura na escola, Cosson (2014) propõe que os professores se motivem a resgatar o lugar da literatura na escola. Assim, para superar o desprestígio da literatura por alguns, Cosson formula o conceito de letramento literário e sugere que seja desenvolvido por meio de sequências didáticas.

O termo letramento traduzido do inglês *literacy*, etimologicamente vem do latim *littera*, traduzido no Brasil, letra + mento= a ação de. Segundo Soares

(2014), letramento é o resultado da ação de ensinar ou aprender a ler e escrever, estado ou condição que adquire um grupo ou indivíduo, como consequência de ter-se apropriado da escrita. Letrado é aquele que se reconhece cidadão e sabe como interagir social e culturalmente com a escrita, assim, ao adentrar o mundo do letramento, o indivíduo muda de status, social cultural e economicamente.

Há vários tipos de letramento dentre eles o letramento literário que diz respeito ao conhecimento e domínio dos textos literários, que também devem ser incorporados aos usos sociais da linguagem. Cosson (2014) define o letramento literário como o processo que se faz via textos literários, compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também e, sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio.

A expressão uso diferenciado da escrita literária se reporta à singularidade da escrita do texto literário, que exige um tipo de leitura singular e a construção de sentidos a partir de enunciados metafóricos. Para tanto, é necessário conhecer alguns mecanismos usados pela literatura, tais como as figuras de linguagem que tornam o texto literário polissêmico exigindo do leitor um conhecimento que o possibilite atribuir sentido ao que ler. Tendo isso em vista, Cosson (Ibidem) defende que, para que haja uma apropriação do domínio da leitura e da escrita literária, a escola deve antes de qualquer coisa descobrir o lugar ocupado pela literatura, pois, ao contrário do que se pensa, a literatura deve ser ensinada pela escola e seu programa deve ser organizado de acordo com os objetivos de formação do estudante, visto que a literatura tem uma função a cumprir no âmbito escolar, por se tratar de uma prática social deve ser vista como responsabilidade da escola (cf. COSSON, 2014).

O que se questiona é como isso deve ser feito, uma vez que no lugar da literatura estão sendo priorizadas outras leituras, e o espaço da leitura literária torna-se drasticamente reduzido, pois passou a ser substituído.

... leitura de jornais e outros registros escritos, sob o argumento de que o texto literário não seria adequado como material de leitura ou modelo de escrita escolar, pois a literatura já não serve como parâmetro nem para a língua padrão nem para a formação do leitor (COSSON, 2014, p. 21).

A entronização de outras leituras demonstra que entre a escola e a literatura criou-se ao longo dos anos um abismo preocupante, e esta postura denota que a literatura não está sendo ensinada e com isso quem perde é o

estudante, visto que a literatura perdeu sua função essencial de construir e reconstruir a palavra que nos humaniza (Ibidem).

Como alternativa para tentar dirimir o fosso criado ao longo de décadas, Cosson (2014) apresenta em seu livro *Letramento literário: Teoria e prática dois modelos de sequência didática*, um conjunto de atividades, estratégias e intervenções planejadas etapa por etapa que podem ser utilizadas pelo docente para que o entendimento do conteúdo ou tema proposto seja alcançado pelos discentes (KOBASHIGAWA et al., 2008). Embora sejam organizadas na forma de um plano de aula, a proposta é mais ampla por abordar várias estratégias de ensino e aprendizagem e por ser uma sequência realizada em vários dias.

Os exemplos apresentados por Cosson na obra supracitada têm o objetivo de trabalhar o letramento literário por meio de uma sequência básica e de uma sequência expandida. Neste trabalho, adotamos o exemplo da sequência básica por esta se adequar ao objetivo da nossa proposta e também por se adequar ao nível dos estudantes. A sequência básica é composta de quatro etapas: motivação, introdução, leitura e interpretação.

A *motivação* é a primeira etapa e consiste em despertar no estudante a vontade de conhecer o texto, geralmente aconselha-se que seja feita de forma lúdica e esteja relacionada ao texto literário que será lido.

Na *introdução* é feita apresentação do autor e do texto, lembrando que as duas primeiras etapas devem ter a duração de uma aula para cada atividade. A terceira etapa é a de *leitura* deve ser feita com o acompanhamento e intervenção do professor, mas, se for um texto mais longo, poderá ser realizada em casa. Cosson chama esses momentos de intervalos, que servem para o professor verificar o andamento da leitura e o grau de interesse dos estudantes.

A última etapa, a *interpretação*, que pode acontecer em dois momentos, um interior que seria o encontro pessoal do leitor com o texto literário, e outro exterior, que a depender da turma pode acontecer de várias formas, por meio de uma dramatização, um júri simulado ou uma produção textual etc. Cosson considera que as etapas da sequência são os elementos de interferência da escola na formação dos estudantes (Ibid., p.51-65).

As propostas apresentadas por Cosson são sugestões que apontam um caminho para solucionar o impasse entre a literatura e a escola, mas o principal é o professor acreditar que a literatura pode formar pessoas e partir desse

princípio para elaborar propostas que façam sentido para o estudante, pois o aprendizado só acontece quando se estabelece uma relação de troca entre o sujeito e o objeto que se quer conhecer.

1.2.4 O valor do vídeo educacional na formação do professor

A televisão ainda exerce grande influência na vida do brasileiro, por isso polariza opiniões. Há quem acredite no seu potencial como meio positivo para disseminar o conhecimento e há aqueles que a veem com reservas. A relação entre escola e televisão, em particular, nunca foi ponto pacífico, uma vez que muitos educadores se sentem ameaçados por ela, ao menos em nossa realidade. Apesar disso, temos observado ser imperativo que o professor se aproprie de mais conhecimentos, por meio de diferentes recursos, para buscar assegurar o desenvolvimento crítico dos estudantes.

Segundo Belloni (1998) cabe à escola não só assegurar a democratização do acesso aos meios técnicos de comunicação, especialmente aos mais sofisticados, mas ir além disso, visando estimular, dar condições e preparar as novas gerações para a apropriação ativa e crítica dessas novas tecnologias, e isso se faz com a produção de conhecimentos, estudo e análises teórico-práticas.

No intuito de promover a formação dos professores para trabalhar com narrativas de memórias, por meio de uma sequência didática, nos moldes sugeridos por Cosson (2014), optamos por elaborar um vídeo educativo que favorecesse a apropriação desse conhecimento por parte dos professores da rede pública de Indiaroba-SE. Essa iniciativa partiu da observação de que o uso do vídeo educativo é uma prática usual de sala de aula, geralmente selecionado por professores que escolhem esse recurso para introduzir um assunto ou ilustrar uma aula, voltado à melhoria do aprendizado do estudante. Sabendo disso, começamos a nos perguntar se o vídeo, direcionado à formação do professor, poderia auxiliar na mudança de sua prática?

Algumas experiências já realizadas reforçaram nossa inquietação. A TV Escola, por exemplo, é um canal de televisão, via satélite, destinado exclusivamente à educação, que entrou no ar, em todo o Brasil, no dia 4 de março de 1996. O ponto de partida do Programa foi o envio de um televisor, um

videocassete, uma antena parabólica, um receptor de satélite e um conjunto de dez fitas de vídeo VHS, com grades de Programação pré-definidas, para escolas públicas com mais de 100 alunos. O objetivo do programa era apoiar e capacitar os professores da educação básica no manuseio e na produção de material midiático como ferramenta que auxiliava o processo de ensino e também a formação continuada do profissional da educação.

No caso da TV escola, o professor é o responsável pelo seu aprendizado, o papel da escola é o de estimular a reflexão, possibilitando momentos de discussão e compartilhamento de ideias para incentivar mudanças de práticas. Essa proposta pretendia promover a reelaboração de conceitos sobre o uso da televisão como suporte pedagógico na sala de aula, pois quanto mais propenso a mudanças estiver o professor mais rápido compreenderá que, quando bem usada, a TV pode se tornar um instrumento capaz de modificar pensamentos, ou seja, torna-se um instrumento que nos convida a agir e aprender.

Apesar de haver projetos que incentivem o uso dos vídeos em estratégias formativas, notamos, no ambiente escolar em que atuamos, que o professor precisa ser motivado para ver na ação de formação algo de útil e passível de ser aplicado na realidade vigente, pois há resistências decorrentes de experiências malsucedidas. Segundo Richardson e Placier (2001), esse tipo de estímulo pode levar o professor a usar os conhecimentos proporcionados pela formação, embora a participação em ações de formação não seja garantia de efetiva mudança, por ser apenas o primeiro passo para que ela aconteça.

Ainda que o objetivo da TV escola seja, a princípio, atingir todos os profissionais da educação básica e auxiliá-los no cotidiano, alguns problemas impossibilitaram a disseminação do conteúdo disponibilizado pelo canal, segundo Belloni (2003):

Na maioria das escolas, os equipamentos apresentam problemas que vão desde o não funcionamento da antena parabólica, impedindo totalmente a recepção dos programas, até a baixa qualidade das gravações... (Ibidem, p. 293).

Quando essa experiência foi introduzida no município de Indiaroba-SE, em algumas escolas, a parabólica não conseguiu captar o sinal do satélite, o que tornou o kit da TV Escola obsoleto por falta de uso. Embora não se possa afirmar que todos os professores aproveitariam a chance para aprimorar seus

conhecimentos, é correto afirmar, no entanto, que todos perdemos com a impossibilidade de participar dos momentos de formação.

Posteriormente, com a introdução das TIC (Tecnologias da informação e comunicação) nas escolas, várias discussões foram travadas no âmbito educacional, e a escola, que já tinha que dividir espaço com a televisão, passou a ter outras inquietações, a presença do computador e o uso da internet. Alguns acreditavam que a escola não poderia concorrer com um elemento tão atrativo e fascinante para os estudantes e que o profissional da educação estava com os dias contados, pois os discentes poderiam estudar sozinhos e à distância. Isso sem contar com as outras possibilidades oferecidas pela internet: acesso rápido a inúmeras informações, otimização de tempo em atividades de pesquisa, novas formas de interação por meio de plataformas virtuais, dentre outras vantagens que a escola nem o professor seriam capazes de oferecer.

As tecnologias continuam conquistando espaço na sociedade e na escola, considerando que as redes sociais são usadas para diversos fins, inclusive o de ensinar e aprender, porém esse fato não significa o fim da escola ou a substituição da figura do professor por um computador ou algo semelhante, significa que a escola precisa rever sua função social e assumir alguns papéis que jamais poderão ser substituídos, como contribuir na formação de valores e possibilitar interações que promovam mudanças pessoais e sociais.

Na verdade, o debate que se coloca agora é outro. Em nosso ponto de vista, cabe à escola e, em especial, ao professor encontrar maneiras adequadas para inserir as TIC como subsídio para suas práticas, uma vez que a demanda pelo uso das novas tecnologias não é apenas uma questão de saber manuseá-las, é também uma exigência do mercado de trabalho – os computadores deixaram de ser apenas ferramentas de recepção, hoje são também ferramentas de produção –, além de criarem novos meios de inserção na sociedade. Atualmente, é possível o acesso a inúmeros vídeos prontos na internet, mas simplesmente assisti-los ou salvá-los para exibições futuras não é garantia de um bom uso pedagógico. Editar, produzir e divulgar novos conteúdos a todos que estejam conectados a um celular ou computador é um recurso bastante produtivo desde que o professor saiba como associá-los aos objetivos que direcionam as estratégias de ensino-aprendizagem.

Editar um vídeo requer do usuário habilidades mínimas de manuseio do computador e de alguns programas específicos, o professor nem sempre tem essa habilidade, mais uma vez o foco se volta para a questão da formação continuada em vários sentidos. O professor sabe que o uso de vídeos na sala de aula enriquece sua prática e também pode colaborar para o seu enriquecimento profissional, pois os equipamentos tecnológicos, quando bem incorporados ao projeto pedagógico, são ferramentas valiosas a favor do professor e do processo de ensino aprendizagem. Contudo, para que isso ocorra, é preciso conhecer e saber manusear as tecnologias disponíveis que poderão auxiliar na escolha ou na produção de material que venha a contribuir com a melhoria do processo de ensino.

O grande impasse sempre parece ser a formação do educador, até onde os professores estão preparados para lidar com mais essa demanda da sociedade moderna que se impõe também na escola e exige uma prática que integre conhecimento de sua disciplina e o domínio de um conhecimento diferenciado para o qual ele não foi preparado. Embora haja algumas iniciativas de formação como a TV escola ou a Multicultura Educação³, que reúne diversos vídeos educacionais, essas iniciativas não são suficientes para transformar efetivamente a prática dos professores, sobretudo daqueles mais necessitados (BELLONI, 2003).

É importante lembrar que o professor brasileiro possui uma carga horária de trabalho sobrecarregada, o que inviabiliza o bom uso do tempo para discutir novas práticas de ensino, embora estas se tornem mais eficazes quando refletem a experiência pessoal partilhada entre os colegas para reavaliar o que está sendo feito. Os momentos de reflexão entre os professores são fundamentais para o pleno desenvolvimento dos estudantes, pois segundo Freire (1996), é pensando criticamente acerca da prática que se vive no momento ou vivida no passado que se melhora a realidade futura. Dessa maneira, tomamos como essencial que o professor se aproprie dos conhecimentos que estão sendo produzidos ou que ele possa se destacar como alguém capaz de, por meio de sua disciplina e do seu conhecimento teórico, produzir, discutir, avaliar e selecionar o que esteja mais adequado a seu projeto de ensino. Além disso, destacamos ser essencial que isso aconteça em grupo, ou seja, que a reflexão envolva os outros pares que participam da comunidade

³ Cf. site: <http://nucleodevideosp.cmais.com.br>.

escolar, pois, sem isso, corre-se o risco de haver disponibilidade de recursos para um público muito restrito, e não necessariamente aquele que realmente necessita do apoio pedagógico.

Segundo Belloni (2003), é o que acontece com os programas veiculados pela TV Escola, os usuários mais frequentes são aqueles que possuem curso de especialização e por isso mesmo, capazes de selecionar com autonomia os programas que contribuirão para melhorar seu planejamento e isso acontece porque esse profissional possui o conhecimento teórico para selecionar, e avaliar o impacto do material escolhido para o desenvolvimento do seu trabalho ou formação.

O objetivo principal da TV Escola é promover e incentivar a formação continuada do professor, no entanto, não foi o que Belloni (2003) comprovou em sua pesquisa. Segundo a autora os profissionais pesquisados em Santa Catarina afirmaram não ter horário disponível para assistir aos programas ou discutir com seus colegas possibilidades de aproveitamento dos vídeos, logo o que falta ao professor é tempo para realizar tarefas de formação continuada, tempo para discussão e reflexão.

Embora essa seja a realidade da maioria dos profissionais da educação é necessário encontrar alternativas para dirimir a carência do professor por mais conhecimento. Essas alternativas podem ser por iniciativa do próprio professor, criando grupos de estudo para partilhar experiências com os colegas, da própria escola, do diretor, do coordenador que podem possibilitar encontros periódicos com o intuito de contribuir para a formação continuada dos docentes. De acordo com Nóvoa (2001), o professor se forma na escola, por isso é preciso fazer dela não apenas o lugar onde se ensina, mas também o ambiente onde se aprende.

Sabemos que em escolas pequenas distantes da sede dos municípios (a exemplo de Indiaroba) falta a figura de um coordenador pedagógico, ou de alguém que possa assumir a responsabilidade por promover encontros de formação continuada. O professor empenhado em sua própria formação, então, pode se tornar um agente mobilizador das capacidades de seus colegas, principalmente porque o objetivo não é apenas o de transmitir conhecimentos, a finalidade é que haja uma troca e o incentivo para que cada profissional se sinta mais seguro no exercício do magistério e possa se desenvolver continuamente.

A Secretaria Municipal de Educação também tem um papel importante a cumprir. Em Indiaroba-SE, percebemos que ela pode investir mais recursos na capacitação continuada de seus professores, uma vez que são tão necessários para melhoria do desempenho do quadro docente da rede de ensino. Notamos, ao observar nossa realidade, que proporcionar encontros com o objetivo de socializar as experiências é uma ação que pode surtir efeito, como descreve Novoa (2001), pois promove a atualização e a produção conjunta a partir de novas práticas de ensino que só surgem de uma reflexão partilhada entre os colegas.

O processo de inserção das TIC na escola já está consumado, não há como interrompê-lo, cabe ao professor agora buscar alternativas que o preparem para desbravar juntamente com estudante esse novo campo do conhecimento e isso segundo Belloni (1998)

Exige transformações radicais no campo da educação: será preciso reavaliar teorias e reinventar estratégias e práticas. À universidade cabe investir na produção acadêmica de conhecimento novo e inovador, repensar aspectos teóricos e metodológicos e integrar efetivamente o ensino e a pesquisa. (Ibidem, p. 11).

Ciente da importância das TIC, o governo Federal, por meio do Ministério da Educação (MEC) e da Secretaria de Educação a Distância (SEED), criou, em 9 de abril de 1997, o Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo) para promover o uso pedagógico das Tecnologias de Informática e Comunicações (TIC) na rede pública de ensino fundamental e médio.

Assim como a TV Escola, o Proinfo funciona de forma descentralizada, existindo em cada unidade da Federação uma Coordenação Estadual e os Núcleos de Tecnologia Educacional (NTE), dotados de infraestrutura de informática e comunicação, para que possam reunir educadores e especialistas em tecnologia de hardware e software. Nesses NTE são ofertados cursos de formação para que os professores possam interagir com o computador e faça um bom uso de suas possibilidades para a educação. O professor participante interage com outros colegas por meio de fóruns de debates e trocam experiências sobre as atividades propostas com um tutor em encontros presenciais que ocorrem duas vezes ao mês. Esses cursos proporcionam aos professores a convivência em um ambiente de aprendizagem colaborativa,

ofertando uma nova forma de aprender fundamentos teórico-práticos que, dependendo do seu contexto profissional, poderão impactar mudanças nas práticas pedagógicas.

Dessa forma, o Governo cumpre seu papel que é o de garantir os meios e condições para que os professores possam aprimorar seu fazer pedagógico, ao disponibilizar recursos e implementar políticas de acesso à formação inicial ou continuada. No entanto, infelizmente nem todos os professores conseguem usufruir de forma plena dessa oferta, por isso que é importante que cada profissional da escola (diretor, coordenador e professor, por exemplo) esteja sempre disposto a empenhar-se na formação individual e do grupo, sobretudo por meio da troca de experiências, com o objetivo de melhorar seu próprio desempenho, de seus colegas e, conseqüentemente, dos estudantes. Dessa forma, todos os envolvidos no processo de ensino aprendizagem serão envolvidos nas ações que visam à melhoria da educação.

Diante de um quadro tão complexo, nesta pesquisa, nossa opção foi por reunir saberes⁴ teórico-práticos, que pudessem subsidiar as práticas pedagógicas dos professores de Indiaroba-SE, na forma de um vídeo, elaborado pela própria pesquisadora. Esse grande desafio (pois nunca havíamos passado por essa experiência), pareceu ser uma maneira de estabelecer um canal de comunicação e de formação mais próximo da realidade dos professores desse município, além de servir como um exemplo das possibilidades de recursos que todo professor poderia tentar fazer uso.

O detalhamento de como esse trabalho foi realizado poderá ser encontrado na parte intitulada Metodologia, neste relatório.

⁴ Charlot (2007) explica que prefere utilizar a palavra “saber” em lugar de “conhecimentos” porque quer sair dos pseudodebates em torno dessas palavras, para reforçar o “modo de ser” dos resultados do ato de aprender.

2 METODOLOGIA

2.1 Bases da pesquisa

Inserido na linha de pesquisa, *Teorias da linguagem e ensino*, esse trabalho é fruto das preocupações de uma profissional da educação com o desenvolvimento apresentado pelos estudantes do oitavo ano com relação à leitura e produção textual, por isso partimos do princípio de que os estudantes se apropriam do conhecimento sobre determinado gênero quando o conhecem de forma sistematizada.

No caso desta pesquisa, escolhemos como gênero catalisador as narrativas de memória, e isso se justifica pelo fato de esse se apresentar como uma forma de resgatar histórias guardadas no repositório da memória das pessoas mais velhas de uma determinada comunidade, além de colocar os estudantes em contato com a leitura do texto literário, devolvendo a este seu devido lugar na sala de aula: como instrumento de letramento.

Contudo, para que o estudante tenha acesso a esse conhecimento e possa interagir com o mundo por meio da linguagem, é necessário que o professor esteja preparado para conduzi-lo, por isso defendemos neste trabalho, que, assim como o estudante, o professor também participe da construção de conhecimentos, possibilitando um alinhamento entre teoria e prática. Entendemos ser necessário uma revisão constante de suas práticas pedagógicas, e isso só é possível em contato com seus pares numa troca constante de conhecimento, pois a interação possibilita uma reflexão que implica em mudança.

Levando em consideração esses dois fatores, neste capítulo apresentaremos os caminhos metodológicos utilizados na pesquisa, visando a uma melhor compreensão e clareza dos objetivos que pretendemos atingir. Esclarecemos qual o método utilizado, pois a observação, descrição, comparação, análise e síntese propiciam dar uma resposta convincente ao problema investigado. Lakatos e Marconi (2010) postulam que

Método é o conjunto das atividades sistemáticas e racionais que, com maior segurança e economia, permite alcançar o objetivo - conhecimentos válidos e verdadeiros - traçando o caminho a ser

seguido, detectando erros e auxiliando as decisões do cientista (Ibid., p. 65).

Para verificar até que ponto o estudo do gênero escolhido contribui de forma efetiva para a melhoria do processo de leitura e escrita, optamos pelo princípio metodológico da análise qualitativa, por esta apresentar um caráter interativo à intervenção, Gressler (2003, p. 87) aponta que a “pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte de pesquisa, o que remete à observação de uma prática docente, com o objetivo de sanar o problema em questão”.

Optamos por dividir a pesquisa em duas etapas complementares, uma teórica e outra prática, visto que a investigação discute a importância da formação continuada do professor de língua portuguesa como essencial na garantia da qualidade do aprendizado dos estudantes. Assim, discutimos também os inúmeros percalços enfrentados por aqueles que buscam conhecimentos, pois os obstáculos são muitos, entre eles a excessiva carga horária desse profissional que muitas vezes é obrigado a trabalhar dobrado, dificultando o arranjo de tempo para leitura, discussão e reflexão necessárias para a melhoria e qualidade da educação. A pesquisa bibliográfica, então, foi importante para situar o professor no problema em estudo.

A segunda etapa trata da elaboração e exibição de um vídeo para professores de língua portuguesa que atuam nos anos finais do ensino fundamental (8º ano). Adaptamos os estudos realizados para a linguagem do vídeo, visando encontrar uma forma de mediar o acesso dos professores aos temas pesquisados. Sabendo que o olhar de um pesquisador pode não cobrir todas as necessidades percebidas pelo professor, submeteremos a primeira versão do vídeo educacional a cinco professores que também atuam em escolas municipais de Indiaroba e, por meio de um questionário composto por perguntas abertas e uma fechada, pretendemos colher dos professores uma avaliação do material apresentado. Esperamos ainda que essas observações possam contribuir de forma eficaz para a formação de outros professores, que poderão assistir ao vídeo⁵, pois será postado em um repositório público, para que se torne um material mais eficiente e replicável.

⁵ O vídeo encontra-se postado no Portal do Professor, um repositório de objetos de aprendizagem, criado e mantido pelo Ministério da Educação (MEC) do Brasil, que dispõe de materiais variados.

2.2 Coleta de informações

Como já mencionado, optamos por trabalhar em duas frentes: um estudo bibliográfico associado à coleta de informações obtidas por meio de um questionário, aplicado após a exibição do vídeo, que contém nosso entendimento do letramento literário, as características das narrativas literárias e uma proposta de sequência didática. Aplicamos um questionário porque, segundo Lakatos e Marconi (2010), funciona como um instrumento de coleta, constituído por uma série ordenada de perguntas que devem ser respondidas sem a presença do pesquisador. Para Gil (2002), o questionário se justifica quando o universo a ser investigado é constituído por elementos variados.

No caso desta pesquisa, convidamos cinco professores de língua portuguesa que atuam nos anos finais do ensino fundamental para participar da coleta de informações que ocorreu no dia onze de novembro de 2015, às 15h, no Colégio Estadual Professor Raimundo Mendonça de Araújo. Após a exibição do vídeo, os professores receberam o questionário contendo treze perguntas, sendo doze perguntas abertas e uma fechada (disponíveis no anexo 1).

Por meio das respostas do questionário, almejamos descobrir de que forma os professores avaliam o uso de vídeos educativos como material auxiliar na formação continuada, e se os vídeos contribuem de forma positiva para incentivar o profissional da educação na busca de qualificação profissional, o que acreditamos culminar na melhoria da qualidade do aprendizado do estudante.

2.3 Caminhos metodológicos

Essa pesquisa passou por uma mudança de rota, a princípio o foco era o estudante, e pretendíamos elaborar um caderno pedagógico com atividades que pudessem ser replicadas pelos professores de acordo com cada realidade. A mudança de produto decorrente desta pesquisa aconteceu por compreendermos que, assim como os estudantes, os professores também necessitam de

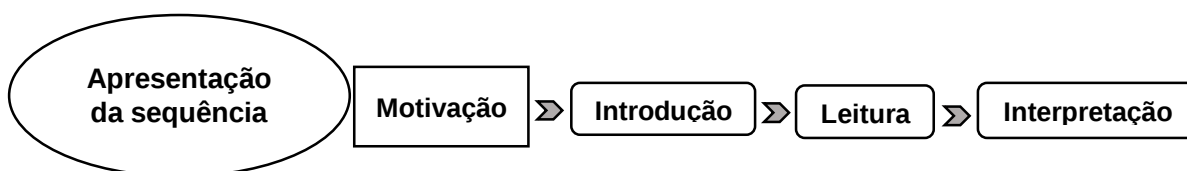
incluindo recursos multimídia, disponíveis em diversas áreas de conhecimento. Nele, é possível encontrar planos de aula, de curso e sequências didáticas, etc. Todos os recursos se encontram em domínio público, com as devidas licenças por parte dos titulares dos direitos autorais, para que possam ser reutilizados por outros profissionais da educação. Encontram-se à disposição dos professores de língua portuguesa, entre outros recursos: vídeos, áudios, hipertextos, softwares, etc. O tutorial relativo à confecção do material encontra-se no Anexo 3.

referenciais teórico-práticos que os orientem na sua rotina diária e que, talvez, um vídeo educacional pudesse chegar mais facilmente às mãos dos professores, pela facilidade de acesso. Queremos muito colaborar com os professores para que possam encaminhar os discentes pelos caminhos da leitura e produção textual.

Queremos, como registramos no objetivo geral desta pesquisa, sistematizar informações teórico-práticas que possam contribuir para o desenvolvimento de práticas de produção textual em escolas públicas de Indiaroba, na forma de um vídeo educativo referente ao gênero narrativa de memórias, para que possa servir de recurso para a formação continuada e seja utilizado em reuniões pedagógicas entre professores de língua portuguesa.

Decidido quais os novos rumos da pesquisa, iniciamos a elaboração de uma sequência didática que foi apresentada aos docentes para que fosse avaliada. A sequência didática foi elaborada com a seguinte estrutura: quatro módulos, contendo duas etapas cada um e a definição de tempo hora/aula para a realização das atividades propostas, conforme o esquema indicado a seguir.

Figura 1 - Representação das etapas de uma sequência didática.



Fonte: Adaptação feita pela pesquisadora a partir de Cosson (2014).

Elaboramos a sequência que será descrita a seguir, partindo do esquema anterior. As variações que sugerimos decorrem das características próprias do gênero escolhido, e buscamos, por meio dela, promover o letramento literário, além de auxiliar os estudantes a produzir narrativas de memórias. Para tanto, resolvemos instrumentalizar os docentes em relação aos conhecimentos para que possam ser úteis para alcançar essas finalidades.

Essa sequência didática reúne um conjunto de estratégias voltadas ao ensino de gêneros literários, por isso tenta redimensionar as aprendizagens de modo satisfatório, visando promover experiências do literário. “Nessa perspectiva, é tão importante a leitura do texto literário quanto as repostas que construímos

para ela” (COSSON, 2014b, p. 47), por isso procuraremos incluir em sala de aula práticas que permitam ultrapassar o simples consumo de textos literários, permitindo aos estudantes fortalecer uma disposição crítica acerca deles.

Quadro 2 - MÓDULO I: FAMILIARIZAÇÃO EM RELAÇÃO AO GÊNERO NARRATIVA DE MEMÓRIAS.

ETAPAS	ATIVIDADES
1 – MOTIVAÇÃO Tempo: 1h/a	- Leitura vocalizada⁶ de uma narrativa de memória, visando promover um contato afetivo dos estudantes com a obra. - Levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos a partir de questionamentos orais sobre narrativas e memórias. - Apresentação do projeto de escrita, visando estimular os estudantes a produzir uma primeira narrativa de memória a partir do resgate de histórias reunidas juntos aos pais, tios, avós, etc., que serão socializadas entre todos (esclarecer sobre o contexto de produção do gênero em estudo).
2 – LEITURA E INTERPRETAÇÃO Tempo: 3h/a	- Conceituação de memória. - Leitura e interpretação do texto “transplante de menina”, de Tatiana Belinky. - Comparação entre livros com narrativas de memória escritas para jovens e adultos, analisando capas e sinopses, visando estimular a curiosidade e o interesse por narrativas desse tipo. - Audição de canções que veiculam memórias pessoais e coletivas. - Identificação de fontes que podem fornecer informações para compor narrativas de memórias. - Pesquisa de outros títulos relacionados à narrativa de memórias.

Como propõe Cosson (2014b), o primeiro módulo da sequência didática básica visa despertar entusiasmo, estimular a curiosidade, aproximar os estudantes de exemplares do gênero em estudo. Com essa finalidade, podem ser selecionadas diferentes atividades, não há um padrão a ser seguido, por isso propusemos leitura vocalizada (como propõe OLIVEIRA, 2010), conversas acerca das leituras realizadas, a audição de músicas e a exploração de títulos de narrativas de memórias direcionadas a crianças e jovens e também a adultos. Essa exploração inicial poderá evidenciar aos estudantes que “recordar é viver”

⁶ Segundo Oliveira (2010), a leitura em voz alta reverbera o texto, adensa as palavras (antes presa ao papel ou a outro suporte), tornando-as uma vibração que é ressoada. Como ganham nova circulação sanguínea e espacial, ganham novas colorações, deixam rastros que favorecem uma aproximação pessoal dos estudantes com o texto literário.

e promover uma aproximação positiva com textos exemplares do gênero que começa a ser explorado.

Na primeira etapa do módulo II, o professor pode provocar uma tempestade de ideias para que os estudantes possam fazer um levantamento dos assuntos mais frequentes em narrativas de memória, identificar os elementos da narrativa, quais personagens são recorrentes nesse gênero, bem como o espaço em que acontece a narrativa. Essa atividade coloca os estudantes em interação e estimula a curiosidade por textos representativos do gênero.

Quadro 3 - MÓDULO II: TEMAS, COMPOSIÇÃO E ESTILO EM NARRATIVAS DE MEMÓRIAS.

ETAPAS	ATIVIDADES
1 – TEMAS E COMPOSIÇÃO DE NARRATIVAS Tempo: 3h/a	- Levantamento de assuntos frequentes em narrativas de memória na percepção dos estudantes. - Representação por imagens de lugares comuns em narrativas de memórias (sítios, locais de viagens de férias, cidades de nascimento, etc.) no ponto de vista de cada um. - Identificação dos elementos essenciais da narrativa de memórias (narrador, personagem, ambiente, espaço, enredo). - Compreensão da importância da descrição na composição das personagens, destaque dos elementos que destacam cada uma. - Levantamento de personagens frequentes em narrativas de memórias (avós, pais, irmãos, primos, colegas, etc.). - Análise do encadeamento das ações em narrativas, da articulação das lembranças, dos destaques que compõem o texto. - Diferenciação do foco narrativo, por meio de pistas linguísticas (pronomes de primeira pessoa e flexão verbal).
2 – INTRODUÇÃO Tempo: 2h/a	- Escrita de uma memória pessoal a partir de uma foto ou um desenho relacionado a ela em primeira pessoa. - Trocar os textos entre os estudantes para que um colega reescreva o texto fazendo inserções, alterando personagens, etc. - Preparação de perguntas para entrevistar um parente.

No módulo II, os alunos interagem mais diretamente com narrativas de memórias, observam que as características inicialmente destacadas pelo professor em outros textos, analisam as personagens no ambiente em que estão inseridas, começam a vivenciar o desafio de escrever a partir das próprias experiências, lembranças e visões de mundo e das pessoas. É uma fase na qual o equívoco é produtivo, pois permite questionar leituras padronizadas ou previamente estabelecidas, tendo em vista a possibilidade de encontrar um

modo pessoal de expressar as percepções, os sentimentos, as observações e ideias.

Na segunda etapa, o estudante deve produzir a primeira escrita e o professor pode sugerir uma troca de textos, ou ainda a formação de duplas para comentarem a produção do colega.

Quadro 4 - MÓDULO III: MODOS DE LER E NARRAR MEMÓRIAS.

ETAPAS	ATIVIDADES
1 – O TEMPO NAS NARRATIVAS Tempo: 2h/a	- Leitura vocalizada e poética, produzida pelos próprios estudantes, para evidenciar as descobertas de cada um, as inspirações, os vínculos sensoriais estabelecidos com os textos selecionados. - Identificação de expressões que auxiliam compreender quando os fatos aconteceram em uma narrativa (flexão verbal e advérbios). - Análise do uso dos pretéritos (perfeito, imperfeito, mais que perfeito) para entender as relações estabelecidas nas narrativas. - Atividades de flexão de tempos verbais a partir de narrativas de memórias, visando construir diferentes efeitos de sentidos.
2 – REGISTRO DO DISCURSO ALHEIO Tempo: 1h/a	- Diferenciação entre discurso direto e indireto na composição da heterogeneidade discursiva. - Observação de recursos linguísticos (elementos de coesão e coerência) relevantes para a produção de narrativas de memórias. - Compreensão do uso expressivo dos sinais de pontuação.

No terceiro módulo, os estudantes praticam a leitura e aprofundam os conhecimentos relativos à composição das narrativas de memórias. Nessa etapa, entender o papel da flexão verbal é relevante, porque na escrita precisarão saber mobilizar os tempos da história, sabendo gerenciar a expressão dos acontecimentos que ocorreram em diferentes momentos da vida. Compreender como os recursos linguísticos colaboram na expressão verbal é uma parte essencial para a produção de escritas representativas desse gênero.

Como o terceiro módulo é reservado aos modos de ler e narrar, o estudante deverá conhecer algumas categorias linguísticas próprias do gênero narrativa de memória, uma vez que esses recursos serão utilizados na sua futura produção.

Quadro 5 - MÓDULO IV - INTERPRETAÇÃO E ESCRITA DE NARRATIVAS DE MEMÓRIAS.

ETAPAS	ATIVIDADES
1 – INTERPRETAÇÃO Tempo: 2h/a	- Externalização da leitura em atividades de leitura coletiva e em pares, para revelar a compreensão dos textos lidos. - Registro do entendimento de cada um por meio de desenhos, da escrita de diários de leitura, de dramatizações, etc. - Organização de momentos de leitura expressiva pelos estudantes na forma de jogral, produção de paródias, etc., com o intuito de favorecer a troca de opiniões acerca das leituras realizadas.
2 – PLANEJAMENTO E ESCRITA FINAL DE UMA NARRATIVA DE MEMÓRIAS Tempo: 2h/a	SELEÇÃO DE ELEMENTOS CONSTITUINTES DO TEXTO a) Organização de uma lista de palavras que fazem referências aos lugares, às personagens, às ações que irão compor uma escrita coletiva. A discussão em pares favorece a troca de informações observadas ao longo da interpretação dos textos. b) Preparação de uma lista individual de palavras que poderão orientar a produção de texto, retomando as atividades realizadas ao longo da sequência didática. c) Preenchimento de uma ficha que solicita a identificação de cada um dos elementos composicionais das narrativas (local e tempo nos quais a narrativa será situada, situações de vida que serão apresentadas, personagens, etc.) ESCRITA a) O professor assume a posição de escriba para registrar as ideias propostas pelos estudantes (ele organiza as ideias e faz a mediação das sugestões apresentadas). b) Com a lista de palavras em mãos, produzir a primeira versão de uma narrativa de memórias, que depois será avaliada por um colega da classe antes da reescrita. c) Escrever uma narrativa de memórias, seguindo as escolhas registradas na ficha elaborada professor e preenchida previamente por cada estudante.

No último módulo, os estudantes manifestam a compreensão do texto por meio de recursos diversificados para evitar que a escola continue reproduzindo práticas estereotipadas de interpretação de textos, comumente realizadas nas escolas. O estímulo da criatividade permite utilização das informações apreendidas durante a leitura de modo particular e único.

Além disso, na fase de planejamento que antecede à escrita de uma narrativa de memórias os estudantes poderão pensar a quem o texto se destina,

em como as memórias serão articuladas de modo a constituir uma narrativa, prevendo cada um dos elementos que irão compor a produção textual. Essa etapa visa também minimizar aquele momento de indefinição que muitos manifestam quando se veem diante de uma folha de papel em branco.

Lembrando que cada sala de aula apresenta singularidades para as quais o professor deve dar a devida atenção. As etapas dessa sequência podem ser trabalhadas de modo sistemático, considerando que:

Na primeira etapa do módulo I, o professor apresenta o projeto de escrita e discorre sobre as atividades que serão desenvolvidas ao longo da sequência didática. Nessa fase, também deve ser esclarecido o contexto de produção do gênero selecionado, por isso convém que seja feito um levantamento do que os estudantes conhecem ou sabem sobre memória. Isso pode ser feito por meio de perguntas orais que possibilitam uma maior interação, mas o professor também pode sugerir que os estudantes pesquisem mais sobre os assuntos tratados para discussão posterior.

Na segunda etapa, além das atividades propostas na sequência didática, sugerimos que o professor apresente à turma o que denominamos de biblioteca de classe, que consiste numa caixa na qual serão alocados títulos previamente selecionados. A ideia é promover o maior contato dos estudantes com exemplares do gênero, por isso é aconselhável dois títulos de cada livro pois isso facilitará a rotatividade. Como os livros serão levados para casa, consideramos que as famílias poderão perceber o trabalho que está sendo realizando.

O professor também pode no espaço de uma aula apresentar o que o professor Cosson (2014b) enfatiza como motivação para a leitura literária. No primeiro módulo, procuramos elencar atividades de apresentação e representação do texto a ser lido e incluímos música, mas também poderiam ser selecionados poemas, que dinamizem, incentivem e agucem a curiosidade dos estudantes sobre as narrativas de memórias.

Além da motivação, o professor ainda pode apresentar ou sugerir que um estudante apresente as características de autores e de obras escolhidas da biblioteca da classe. Essa é a fase de introdução dos estudantes na exploração de características próprias do gênero que está sendo privilegiado.

Nessa etapa, o professor prepara os estudantes para as atividades de leitura e interpretação de texto que acontecerão posteriormente, por isso

propomos a conhecer o texto de Tatiana Belinky *Transplante de menina* (ver texto completo no Anexo 2).

INTERPRETAÇÃO DO TEXTO

(Proposta para o texto de Tatiana Belinky. *Transplante de menina*. 3ª ed. São Paulo, Moderna, 2003, pp. 101-103.)

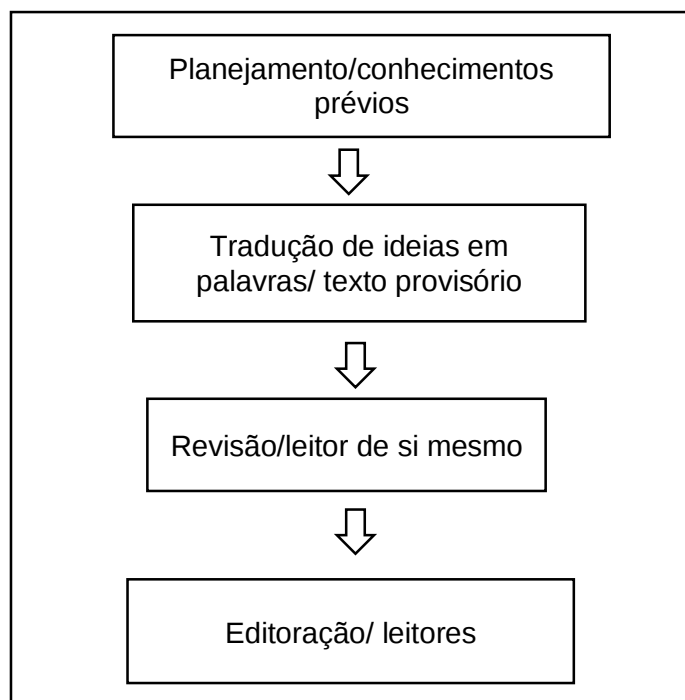
- 1- Como se identifica o fato narrado no texto? Que elementos permitem chegar a essa conclusão?
- 2- A principal característica do gênero memórias literárias é mostrar uma época com base em lembranças. Qual é a época representada no texto lido? Que personagens foram evidenciados? Qual a importância de cada uma delas? Que papel cumprem na história?
- 3- É possível perceber se o texto lido foi escrito a partir de uma experiência vivida ou foi baseado no depoimento de alguém?
- 4- Que imagem a personagem construiu do passeio? Justifique com palavras do texto.
- 5- Em que pessoa discursiva é narrado o texto? Comprove sua resposta com fragmentos do texto.
- 6- Além da narração, as narrativas de memórias empregam com frequência descrições. Aponte um trecho que exemplifique isso e destaque os recursos linguísticos utilizados no texto.
- 7- O texto de memórias é estruturado em apresentação, corpo e fechamento. Em grupos, situe essas partes no texto lido e discutam como poderiam ser representadas de maneira criativa, por meio de desenhos ou outras linguagens.

Com a exploração do texto de Tatiana Belinky, procuramos, desde o módulo I, destacar os elementos que irão fazer parte do planejamento e da escrita final de uma narrativa de memórias. Com base em Passarelli (2012), adaptamos um quadro para sintetizar as etapas que compõem uma produção textual, esse planejamento/roteiro deve ser construído em colaboração com o professor, porém a ideia é que o estudante possa produzi-lo sozinho.

A construção de um roteiro de escrita facilita a compreensão dos estudantes sobre o que acontece antes e durante o seu processo de produção Passarelli (Ibidem) afirma que essa metodologia faz com que os discentes sistematizem o

próprio raciocínio, e assim adquiram autonomia para produzirem seus roteiros desse modo aos poucos se transformarão em bons produtores de textos.

Quadro 6 - Etapas para o planejamento de atividades de produção textual.



Fonte: Adaptado de Passarelli (2012. p. 181).

Além dos textos lidos em sala de aula e das atividades elencadas na sequência didática, não devemos esquecer o livro que cada estudante escolheu na biblioteca de classe. Por se tratar de uma leitura mais longa, é recomendável que parte dela seja realizada em casa, porém o professor pode ir verificando o andamento da tarefa por meio de rodas de leitura ou em conversa informal com os estudantes, para verificar o ritmo de leitura, a impressão destes sobre o livro, Cosson (2014b) nomeou essa etapa de intervalo.

Por fim, na última etapa denominada interpretação, os estudantes produzirão um texto de acordo com o que foi trabalhado durante a aplicação da sequência. Essa atividade pode ser realizada, dependendo do objetivo do professor com a tarefa de escrita. No caso específico deste trabalho, a proposta é que os estudantes produzam um texto de memórias, por isso ao longo da sequência foram propostas atividades que levem o estudante a ter condições para fazer isso. As atividades de escrita, o estudo sobre os elementos da narrativa, o levantamento de palavras próprias desse gênero poderão auxiliar os discentes em uma tarefa desafiadora: produzir uma narrativa de memórias.

2.4 Produção do vídeo educacional

A segunda etapa da metodologia desta pesquisa prevê a produção de um vídeo para auxiliar na formação continuada de professores que atuam nos anos finais do ensino fundamental, por isso seguimos procedimentos elencados a seguir.

A elaboração de um roteiro, produzido a partir de recortes do texto elaborado ao longo da pesquisa, configurou uma base que foi complementada com imagens retiradas da internet. O passo seguinte foi produzir uma primeira versão do vídeo em programa que fosse acessível aos professores e estivesse disponível a muitos deles. O *Windows Movie Maker* foi escolhido por ser um recurso que compõe o pacote do Windows e que permite criar filmes domésticos e apresentações a partir de *slides* compostos em *Power Point*. Além disso, permite criar uma produção audiovisual em qualquer computador, elaborar um material com aparência profissional, pois no programa há opções para a inserção de transições, efeitos visuais, músicas e narrações.

O roteiro seguiu cinco etapas. *Primeira etapa* - escolha de um título para o vídeo que pudesse estimular os professores a se interessar pelo material que seria apresentado, ao lado das seguintes informações: a universidade na qual a pesquisa se realizou, o programa Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), a pesquisadora responsável pelo trabalho e o professor orientador. *Segunda etapa* - objetivo do vídeo e público-alvo, considerando as necessidades formativas dos professores. *Terceira etapa* - contextualização da importância do vídeo, considerando as demandas decorrentes dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), sua relevância e as contribuições para o ensino de língua portuguesa e alguns conceitos, apoiados nas concepções de Marcuschi sobre gêneros textuais. *Quarta etapa* - breve explanação sobre memória e sua importância para a preservação cultural dos povos, justificativas para esse tipo de trabalho ser desenvolvido com jovens, como forma de preservação da história da comunidade no qual estão inseridos e resgate do patrimônio cultural local. *Quinta etapa* - apresentação da sequência didática elaborada a partir da proposta do professor Cosson (2014b), com a intenção de desenvolver uma proposta de produção de narrativas de memórias.

Selecionadas as imagens, chegou a hora de produzir o vídeo. Mesmo sendo uma versão inicial e não muito elaborada, pois a pesquisadora estava

utilizando os recursos citados pela primeira vez, demandou muito tempo para ser finalizada. Como a pesquisadora não é uma expert no domínio das tecnologias, precisou articular concomitantemente questões conceituais e técnicas para desenvolver a temática tratada na pesquisa.

Com o vídeo devidamente produzido, foi agendada a exibição do produto para o dia dez de novembro deste ano, data que precisou ser adiada para o dia seguinte, em função do pedido dos docentes que aceitaram o convite para participar dessa etapa da pesquisa. Dos seis professores convidados apenas um não compareceu por motivo pessoal, e o grupo mostrou entusiasmo com o projeto, salientando que realmente há falta de uma política municipal voltada à formação continuada em Indiaroba. Os professores também destacaram faltar tempo para discussões entre eles, o que talvez pudesse favorecer mudanças efetivas nas práticas escolares.

A seguir reunimos as informações coletadas a partir da apresentação do vídeo. É importante dizer que o número limitado de professores que assistiram a primeira versão do vídeo indica ser importante haver outros momentos de avaliação crítica por parte de outros professores. Considerando os limites de uma pesquisa de mestrado, no entanto, utilizamos esse julgamento parcial como referência para realizar ajustes no vídeo educacional.

3 ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES

Todo professor em algum momento de sua carreira se questiona de que forma está contribuindo para formar cidadãos críticos e conscientes do seu papel social, esse questionamento muitas vezes se transforma em angústia, pois sabemos que há sempre mais para fazer, embora não saibamos bem como agir. Nesta seção, vamos discutir os resultados coletados após a exibição do vídeo educacional elaborado como recurso para a formação continuada de professores de língua portuguesa em reuniões pedagógicas.

Como já dissemos, com a elaboração desse vídeo objetivamos mostrar que a formação continuada deve fazer parte da rotina da escola, mas, para que isso possa se concretizar, o profissional necessita ter condições que lhe possibilitem acesso ao conhecimento. As condições apropriadas variam principalmente em função do espaço adequado para estudo e do tempo do profissional para esse tipo de atividade (geralmente o professor possui um tempo exíguo para investir em sua própria formação).

A falta de tempo é o maior dos entraves para uma formação continuada que demanda encontros constantes, se se quer incentivar os docentes à reflexão e troca de experiências em uma escola ou rede de ensino, pois a flexibilidade de tempo é essencial para elaboração de estratégias que possam realmente melhorar o desempenho dos estudantes.

Tendo isso em vista, ao pensar em produzir o vídeo educacional, nossa intenção foi articular conceitos teóricos e práticos relativos à produção escrita no ensino fundamental, considerando o cenário educacional de Indiaroba e as necessidades dos professores de língua portuguesa do município. Esperamos, assim, que nossa proposta possa contribuir com a formação continuada de professores da educação básica, uma vez que iremos disponibilizar o produto em repositórios de aprendizagem de acesso público.

Relembramos que faz parte do objetivo desta pesquisa investigar se um vídeo didático produzido por um professor poderia ajudar e incentivar outros professores de língua portuguesa na elaboração de um trabalho sistematizado voltado à leitura e produção textual de um gênero textual (narrativas de memórias). Além disso, procuramos encontrar meios para articular o material de estudo (as referências teóricas) a um material pedagógico, que pudesse oferecer

fundamentação teórico-prática aos professores que anseiam por apoio para o pleno exercício e para a renovação de sua atividade profissional.

Esses foram os principais motivos que nos levaram a produzir um vídeo educacional e submetê-lo à avaliação de outros professores em atividade na educação básica, visando coletar observações que favorecessem a revisão da primeira proposta, antes de finalizar o produto decorrente desta pesquisa.

3.1 Identificação dos participantes

Como dissemos, a princípio selecionamos e convidamos seis professores de língua portuguesa que trabalham nos anos finais do ensino fundamental para avaliar o vídeo “Formação: a caminhada se faz caminhando”. De início todos aceitaram a proposta e se colocaram à disposição, fixamos então a data de 9/11/15, mas dois dos participantes alegaram não dispor de tempo no dia marcado, um por motivos pessoais e o outro por motivos de ordem profissional, por isso precisamos alterar o cronograma. Após contato com os outros participantes, remarcamos o encontro para o dia 11/11/15 e optamos por um lugar acessível a todos, por isso escolhemos uma escola na sede do município onde teríamos acesso ao *datashow* da instituição. Por coincidência, nesse dia a escola liberou os alunos mais cedo, favorecendo nosso trabalho.

Os participantes desta pesquisa foram selecionados porque são formados em Letras e demonstraram interesse pelo tema da formação continuada, pois manifestaram o desejo de melhorar as práticas pedagógicas por meio de estudos. Quando o convite foi feito, eles viram na participação em uma pesquisa acadêmica a oportunidade para começar essa reflexão tão necessária ao professor.

Desde o início, os docentes se mostraram bastante animados em participar da pesquisa, ansiosos por avaliar o vídeo elaborado e se dispuseram a responder o questionário previamente definido. Salientaram ainda que o problema da formação continuada deve ser discutido principalmente pelos profissionais que enfrentam dificuldades diárias na sua prática profissional.

A reunião teve início às 15h, na sala de recursos do Colégio Estadual Prof. Raimundo Mendonça de Araújo, espaço cedido pela professora que atende a alunos com necessidades especiais da instituição de ensino. Antes do início da

exibição do vídeo, expliquei aos professores os objetivos PROFLETRAS, o que significa ser Mestrado Profissional em rede e as exigências para o término dos estudos, posto que cada mestrando precisa apresentar um relatório de pesquisa e um produto replicável em outras unidades de ensino, com foco no aprendizado dos estudantes ou na formação continuada de professores de língua portuguesa.

Durante a apresentação da parte teórica que consta no vídeo, os professores estabeleceram uma espécie de metodologia de participação: a cada parte do vídeo pediam esclarecimentos, questionavam pontos tratados e colocavam a importância de que momentos como esse fossem frequentes na escola. Segundo eles, é fundamental haver espaço de discussão entre os pares. Disseram também que vídeos com essa temática servem de incentivo à reflexão por ser um material que realmente pode ser aplicado, e não um projeto mirabolante e impraticável definido por alguém que não conhece a realidade da sala de aula. Essa dinâmica fez com que a reunião se estendesse até às 18h, horário limite para nosso encontro, pois alguns professores que trabalham no turno noturno em escolas distantes da sede precisavam sair, senão perderiam os respectivos transportes.

Reunimos a seguir uma síntese das opiniões obtidas por meio do questionário respondido por todos, além de revelar o perfil dos profissionais (formação e tempo de serviço).

3.2 Avaliação das práticas de escrita pelos professores

Como já mencionamos, a princípio selecionamos seis professores, mas um deles não participou da coleta de informações. Assim, o vídeo foi apresentado a cinco professores, porém, um deles não devolveu o questionário ao pesquisador, logo apresentaremos as respostas referentes aos quatro respondentes.

Ao observar o perfil desses profissionais, notamos que todos possuem a mesma formação básica e ministram as mesmas disciplinas. Há, contudo, uma diferença significativa no tempo de serviço, embora não tenhamos contato com nenhum professor iniciante, pois todos já são docentes há mais de dez anos, como se vê a seguir.

Quadro 7 - Perfil profissional de quatro professores municipais de Indiaroba.

	Formação	Tempo de trabalho	Disciplina que ministra
Professor 1	Letras/Português	17 anos	Português/redação
Professor 2	Letras/Português	14 anos	Português
Professor 3	Letras/Português	32 anos	Português
Professor 4	Letras/Português	24 anos	Português

A primeira pergunta do questionário reflete sobre a formação continuada do professor e quer saber o que este deve fazer para se tornar um profissional reflexivo, autônomo e pesquisador (cf. Anexo 1). Entre as respostas, dois professores apontaram que é necessário estar em constante formação após a graduação, opinião que vai ao encontro da ideia defendida nessa pesquisa, pois entendemos que a autonomia deveria ser algo inerente ao profissional da educação por possibilitar ao professor escolher o que e como trabalhar os conteúdos didático-pedagógicos com os estudantes.

Entendemos que, se a autonomia é acompanhada por um processo reflexivo, o professor pode se tornar um pesquisador de sua própria prática. Além disso, ao tomarmos conhecimento dos projetos direcionados às Olimpíadas de Língua Portuguesa, promovidas pelo MEC⁷, percebemos que essa habilidade tem como resultado um professor mais dinâmico e consciente da importância de formar sujeitos cada vez mais capazes de agir no mundo por meio da linguagem.

Na opinião de um dos professores, trabalhar em colaboração com seus colegas de profissão é uma condição suficiente para tornar o professor reflexivo, autônomo e pesquisador; outro, no entanto, acredita que a superação das dificuldades de leitura e produção é essencial para formar um profissional reflexivo. As distintas visões parecem indicar que cada um está se apoiado em

⁷ A *Olimpíada de Língua Portuguesa - Escrevendo o Futuro* desenvolve ações de formação de professores com o objetivo de contribuir para a melhoria do ensino da leitura e escrita nas escolas públicas brasileiras. Realizada bianualmente, promove um concurso de produção de textos que premia as melhores produções de alunos de escolas públicas de todo o país. Participam professores e alunos do 5º ano do Ensino Fundamental (EF) ao 3º ano do Ensino Médio (EM). Trata-se de uma iniciativa do Ministério da Educação (MEC) e da Fundação Itaú Social, com coordenação técnica do Cenpec — Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária, e tem como parceiros na execução das ações o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e o Canal Futura.

referências diferentes para esclarecer o conceito de professor reflexivo, sugerindo visões diferentes para um mesmo tema. Ficamos curiosos em saber em quantas oportunidades os docentes discutem essa temática, mas tivemos que deixar o aprofundamento dessa questão para uma outra oportunidade.

Em seguida, quisemos saber quais os obstáculos enfrentados pelo professor que busca ampliar os conhecimentos em relação à própria área de atuação⁸ (cf. Anexo 1). Na opinião dos entrevistados, os maiores entraves nessa busca são os baixos salários e as condições desfavoráveis de trabalho, para este item obtivemos três respostas reforçando a ideia apresentada no início desta pesquisa: em alguns casos, os professores estão muito distantes das discussões travadas no meio acadêmico sobre o ensino de língua portuguesa devido às dificuldades para se manter atualizado. Os professores declaram que os baixos salários dificultam a participação em processos de formação continuada, pois é bem complicado adquirir materiais de estudo, conseguir se deslocar para eventos formativos, ter tempo para a formação, posto que muitos precisam trabalhar em três períodos.

Sabemos, contudo, que o acesso aos materiais de apoio à formação continuada é apenas o primeiro passo, pois, em seguida, é preciso estudar o material, compreender as possibilidades de concretização das orientações na prática docente e definir os meios mais adequados para a exploração e a vivência de práticas de linguagem associadas aos gêneros textuais em sala de aula, por exemplo. Esse não é um esforço trivial, pelo contrário, é uma atividade rigorosa e extremamente exigente. Observamos, entre os professores de Indiaroba, que, muitas vezes, eles não se sentem preparados para fazer isso sozinhos, não participam de atividades coletivas que poderiam favorecer esse trabalho, uma vez que poucas vezes são previstos encontros para essa finalidade, e, o pior, não consideram que tenham capacidade para realizar isso.

Afirmam também que a dificuldade em articular novas teorias às práticas pedagógicas é outro grande obstáculo, e esse item foi assinalado por três participantes, visto que o professor, nesta questão, tinha a possibilidade de marcar mais de uma alternativa. Essa escolha, de certa forma, complementa a escolha do item a, pois se os docentes não dispõem de tempo e recursos

⁸ É importante dizer que a escolha de alternativas poderia incidir sobre mais de um obstáculo.

financeiros para o estudo, uma das consequências poderá ser a dificuldade em articular teoria e prática.

A terceira pergunta tratou da relação do estudante com a leitura e a escrita (cf. Anexo 1). A construção dessa relação por parte dos estudantes é uma preocupação constante dos professores de língua portuguesa em geral, e uma discussão que nunca se esgota, segundo os entrevistados. Na introdução deste Relatório, reforçamos a importância de articular leitura e escrita para que o estudante possa agir e interagir por meio da linguagem, porém realizar isso não é uma tarefa fácil, fato comprovado pela resposta dos professores pesquisados.

Diante da pergunta sobre os motivos que causam desinteresse pela leitura por parte dos estudantes, a alternativa b (*[Estudantes] explicam que não conseguem compreender o que estão lendo*) foi escolhida por unanimidade pelos entrevistados e representa exatamente o discurso que esta pesquisadora-educadora escuta quando expõem os estudantes a uma situação de leitura. Uma das alegações apresentadas por eles é o fato de não compreenderem o texto, razão que alguns professores acham se tratar de mais uma desculpa, porém, neste trabalho, quando analisamos os últimos resultados do Ideb, aferido através da aplicação da Prova Brasil, atestamos a veracidade do discurso dos discentes. Essa avaliação verifica a competência do estudante em leitura e interpretação e, em cada edição do teste, o desempenho dos estudantes tem sido aquém da meta estabelecida pelo governo federal.

A quarta questão procurou saber quais são as atividades de produção textual mais utilizadas pelos professores (cf. Anexo 1). Pudemos observar uma variação quanto às propostas utilizadas pelos professores (como se vê no quadro seguinte). Apenas um professor assinalou que propõe escrita de textos a partir de um tema proposto pelo professor, sem que os estudantes conheçam as características do gênero em questão. Isso é bastante positivo, pois essa modalidade de escrita está ligada à antiga prática de redação. Segundo Geraldi (2000, p. 19) redação se diferencia de produção textual pelo fato de que esta última leva em conta quem produz e qual a posição assumida pelo escritor, enquanto ser social. A devolução da palavra ao sujeito é uma forma de mudar sua condição de um produto do meio, vítima das condições sociais e históricas, um sujeito assujeitado.

Quadro 8 - Tipos de atividades de produção textual desenvolvidas com estudantes de educação básica⁹.

	Professor 1	Professor 2	Professor 3	Professor 4
a) Escrita de textos a partir de um tema proposto.	x			
b) Escrita de textos sugeridos pelo livro didático.				
c) Escrita de textos com apoio em de textos motivadores.	x	x		x
d) Escrita de textos a partir do estudo de um gênero discursivo/textual.	x		x	
e) Escrita de textos a partir de projetos de trabalho.	x			

Observamos que o item b não foi escolhido, embora saibamos que o livro didático é um instrumento ainda é muito utilizado pelos professores. O fato de os entrevistados não levarem em consideração as propostas contidas no livro provocou em nós vários questionamentos. Por que as propostas estão sendo descartadas pelos professores? O que dificulta a utilização dessas propostas? Seria o caso de o professor analisar as propostas de texto sugeridas pelos livros didáticos para ajustá-las aos seus objetivos, como sugere Oliveira et al (2015, p. 47). Seria possível otimizar as atividades encontradas no livro didático que, algumas vezes, é o único material de leitura de o estudante dispõe?

Também nos preocupou notar que sobre a alternativa c recaiu o maior percentual de escolha dos professores. Em comentários anotados pela pesquisadora, os professores confirmaram que as propostas de produção textual geralmente se baseiam em textos motivadores para seguir o exemplo do formato proposto nos vestibulares e no Enem¹⁰. Devemos lembrar, no entanto, que estamos tratando do ensino fundamental, por isso corremos o risco de os estudantes utilizarem os textos motivadores apenas para cópias, nesse caso a atividade não passaria de uma reprodução, bastante limitado, um mero exercício de escrita, não uma produção textual.

De acordo com as respostas dadas, o professor precisa priorizar a escolha de uma atividade que ajude o estudante a desenvolver sua autoria. Isso só é

⁹ Os professores puderam escolher quantas atividades quisessem.

¹⁰ Essa constatação já havia sido feita por Azevedo (2015) com outros professores de Sergipe.

possível, contudo, com investimento de tempo de estudo para a elaboração de uma proposta interativa de produção.

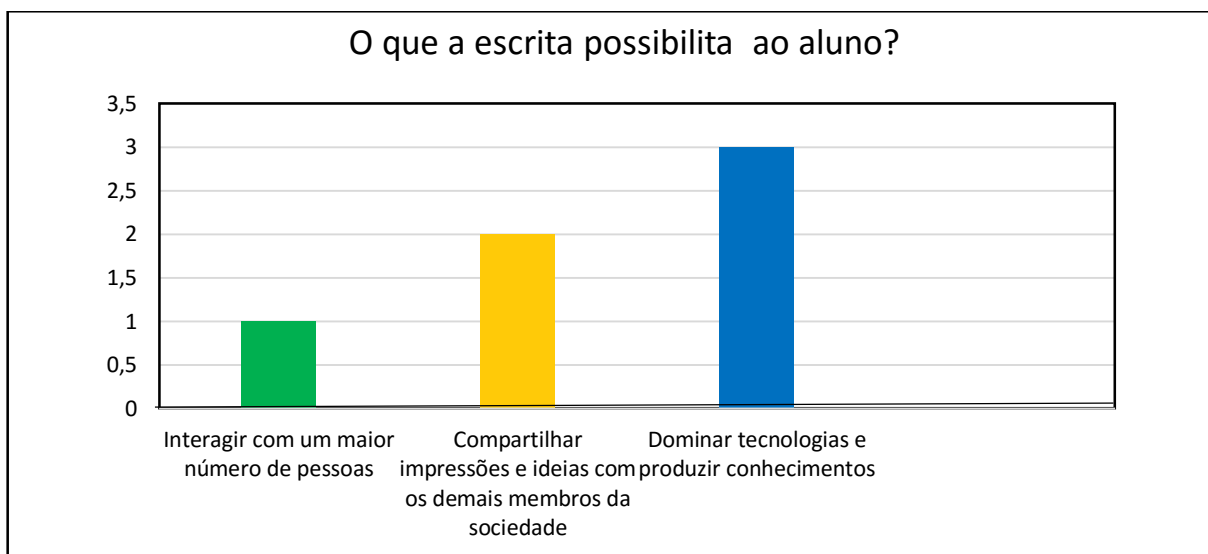
Na elaboração textual, os estudantes mobilizaram diversos conhecimentos estudados em outras fontes, precisam incorporar discursos vozes alheias – um indício de autoria, segundo Possenti (2001) –; justificar a seleção dos trechos escolhidos, assumir posicionamentos sociais diante dos fatos citados na narrativa (POSSENTI, 2002) e escolher os recursos linguísticos que estão mais adequados ao gênero em produção.

A escola e o professor de língua portuguesa são os responsáveis por desenvolver o desempenho linguístico dos estudantes para que estes possam elaborar com eficácia a comunicação por meio de textos escritos (SAUTCHUK, 2003, p. 2). Com o interesse em saber com que frequência escreve o professor escreve, assume o papel de autor, deixando de ser apenas alguém que prescreve atividades, elaboramos a quinta pergunta (cf. Anexo 1) e obtivemos os resultados seguintes.

A maioria afirmou que escreve constantemente, sem o compromisso do trabalho, e o faz para estar em sintonia com o mundo atual. Isso comprova que mesmo com as restrições impostas pelo trabalho, pela carga horária, pela necessidade de trabalhar em mais de uma escola, o professor encontra tempo para produzir suas escritas, pois essa é uma necessidade do profissional da educação, visto ser nossa ferramenta de trabalho: a leitura e produção textual. Um professor se absteve e o outro respondeu que só escreve quando a profissão exige.

Devemos salientar que o objetivo da pergunta não foi fazer juízo de valor às respostas dadas pelos professores, mas saber o quanto as condições de trabalho impactam as práticas de letramento do professor (um assunto que mereceria um aprofundamento, mas que não temos como fazer no escopo da pesquisa apresentada aqui).

A sexta questão abordou a importância da escrita para o homem moderno. Neste ponto, os professores concordam que é um importante instrumento de comunicação e interação, além de possibilitar mudanças intelectuais, sociais e econômicas, como pode ser verificado no gráfico gerado a partir das informações coletadas.

Gráfico 1 - Ações decorrentes do uso da escrita.

Os professores compartilham com a pesquisadora a ideia de que a escrita é uma condição que se impõe ao homem moderno como requisito para o sujeito circular e interagir socialmente. Dessa maneira, justifica-se a constante preocupação dos agentes envolvidos no processo de ensino aprendizagem em propor atividades que priorizem a leitura e a prática de produção textual.

A sétima questão do questionário aplicado junto aos professores pesquisados versava sobre a importância da Prova Brasil¹¹. Ao analisar as respostas, percebemos que um professor assinalou a alternativa a e a c – apontando ser relevante a verificação da qualidade do ensino brasileiro e da competência dos estudantes em produção de texto e leitura –, ambas em comum acordo com o objetivo estabelecido pelo Governo, pois é a partir dos resultados obtidos por meio dessa avaliação que são traçadas as metas que deverão ser atingidas por toda a rede de ensino público. Ao observarmos que a meta fixada para o Brasil, indica ser preciso alcançar a média 6,0 até 2021, em todas as escolas públicas do território nacional, entendemos que o professor percebeu a importância de todos os sujeitos envolvidos no processo de ensino aprendizagem (escolas, professores e alunos) estarem engajados na superação desse grande desafio. Considerando ainda que a política de valorização da

¹¹ Avaliação nacional de cunho censitário, a Prova Brasil é aplicada a cada dois anos nas turmas de quinto e nono ano e avalia principalmente a capacidade leitora e interpretativa dos discentes das respectivas etapas da educação básica e seu principal objetivo é verificar a qualidade do ensino brasileiro e a partir dos resultados traçar metas para melhorar o aprendizado dos estudantes.

educação brasileira carece de incentivos, tais como, valorização, melhores condições de trabalho, elaboração de uma política de formação continuada pelas secretarias municipais de educação, que possibilite aos professores espaço para discussão e reflexão de sua prática docente, é evidente que temos um longo trabalho pela frente.

Sabemos que a Prova Brasil não avalia a competência dos discentes em produção de textos, como assinalaram dois professores, denotando um certo desconhecimento sobre os objetivos dessa avaliação e a importância dos resultados divulgados. Na verdade, esse exame, além de avaliar os estudantes em leitura e interpretação, avalia também o sistema educacional brasileiro, pois é a partir deles que o Governo oferta cursos de formação para os profissionais da educação através da Rede Nacional de Formação Continuada em parceria com os Institutos de Ensino Superior, a exemplo do Profletras, iniciativa que infelizmente não atinge a todos os professores, visto que o ingresso acontece via processo de seleção para vagas limitadas.

Daí a importância de a Secretaria Municipal de Educação elaborar políticas de formação continuada que atenda às necessidades desses profissionais, conforme documento elaborado pela Secretaria de Educação Básica – SEB. As secretarias devem prever na carga horária do professor tempo para reuniões, participação em cursos e palestras, além de respaldar as escolas em suas necessidades e apoiar e acompanhar suas atividades pedagógicas (BRASIL, 2006 p.25).

3.4 Avaliação do vídeo educacional pelos professores

A oitava pergunta quis descobrir se o vídeo é um instrumento capaz de despertar o interesse do professor. Nessa questão, três professores disseram estar entusiasmados e acreditam que o vídeo pode se tornar uma ótima ferramenta para subsidiar e ajudá-los no processo de planejamento de atividades, pois além da parte teórica, a proposta de sequência didática apresentada pode servir de ponto de partida para que eles possam elaborar outras sequências para trabalhar outros gêneros textuais.

Em certa medida, a valorização do vídeo apresentado decorre exatamente dessa percepção de que o material vem ao encontro das

necessidades dos professores. Embora seja um material bem simples, elaborado com recursos tecnológicos mínimos, o material foi produzido por um colega do grupo de professores, indicando que cada um tem a possibilidade de tentar fazer o mesmo. Além disso, a matrícula no Mestrado Profissional possibilitou fazer uma ponte entre os estudos acadêmicos e as necessidades dos professores em sala de aula, especialmente quando propusemos uma sequência didática completa para o trabalho com o gênero narrativa de memórias (como pode ser visto a seguir por meio da reprodução de alguns trechos do vídeo).

Figura 2 - Trechos contidos no vídeo apresentado aos professores.



Fonte: Alguns slides que compõem o *Power Point* que serviu de base para o vídeo.

Em continuidade, a nona questão (cf. Anexo 1) sondou o quanto o vídeo pode realmente contribuir na formação continuada de professores. A maioria respondeu que o fato de o material aliar teoria e prática ajudou bastante a perceber como é possível trabalhar o gênero selecionado, comprovando a ideia

de Chiappini (2011) acerca da falta que os professores sentem de aporte teórico metodológico que sirvam de paradigmas para sua prática. Salienta-se que não se trata de copiar modelos, mas de o professor ver uma alternativa cuja prática sustentada por relatos de experiências exitosas.

A questão de número dez e onze solicitaram que os professores avaliassem os aspectos positivos do vídeo em duas perspectivas diferentes. Na questão dez, a maioria assinalou como ponto positivo a linguagem acessível e o fato de que as atividades propostas são factíveis e podem ser adaptadas a realidades diversas. Na questão de número onze (cf. Anexo 1), dois professores afirmaram não haver encontrado pontos negativos no vídeo apresentado, acrescentando em comentários posteriores as razões apontadas na décima questão.

A décima segunda questão é a única pergunta aberta e fez o seguinte questionamento: você diria que vídeos contribuem de fato no processo de formação continuada de professores de língua portuguesa? Como deveriam ser utilizados se queremos qualificar a situação dos alunos com relação à leitura e escrita?

O professor 1, acredita que o uso de vídeos com fim pedagógico formativo é importante, pois colaboram na organização da aula, em consonância com a ideia defendida pela pesquisadora de que depois da graduação o professor acaba ficando isolado no ofício do magistério.

A formação inicial não é suficiente para garantir um bom trabalho, por isso vídeos como esse devem ser usados de forma constante (Prof.1).

O professor ainda reforça outros entraves ao processo de formação continuada do professor: a falta de tempo, falta de dinheiro e um novo dado, falta de interesse. Mesmo sem contato direto durante o preenchimento do questionário, o professor 2 confirmou essa opinião, pois segundo ele:

Há na rede municipal professores que não gostam de estudar e não se interessam em participar das raras atividades de formação promovidas pela secretaria de educação do município.

Esse fato é muito preocupante, uma vez que todo professor língua portuguesa necessita ler e escrever continuamente, posto que a matéria que desenvolve prima pelo trabalho com a linguagem. Dada a importância de o professor se constituir como referência ao usuário da língua, o professor precisa

demonstrar que possui uma estreita relação com a leitura e a escrita, tornando-se um modelo para o estudante (BRASIL, 1998, p. 66).

O professor 3 comentou que o vídeo deve ser exibido para grupos de professores, visto que, segundo ele, haveria mais trocas de experiências que enriqueceriam a prática pedagógica. Para o professor 2, o vídeo é um recurso que orienta aqueles docentes que pretendem trabalhar com os gêneros textuais de forma sistematizada, a exemplo da sequência didática apresentada. Segundo ele, o fato de o material audiovisual ainda vir acompanhado pelo embasamento teórico facilita ainda mais o trabalho do professor.

O docente 4 registrou a necessidade de os profissionais estarem preparados para exercer a função de coordenador, posto que, para ele, os coordenadores com os quais convive, não auxiliam o docente na articulação que este deve fazer entre teoria e prática. Defendeu ainda a necessidade de a Secretaria Municipal de Educação promover encontros de formação continuada por disciplina, ao invés de reunir todos em um mesmo ambiente, como ocorre na maioria das vezes. O professor disse ficar saturado de ouvir as mesmas coisas, que não se aplicam ao seu trabalho ou ao nível de ensino que leciona.

As respostas dadas pelos professores mostram claramente o quanto os professores anseiam por um projeto de formação continuada, além daqueles que já são oferecidos pelo governo federal, pois esperam que os programas atendam aos anseios do profissional da educação, dando um suporte para aqueles que manifestam o desejo de aprofundar seus conhecimentos e incentivando inclusive aqueles que devido ao longo tempo de trabalho acreditam já ter aprendido tudo. Nesse sentido, percebe-se que o professor quer trilhar o caminho da autonomia didática, para não ficar à deriva, ao sabor das opiniões de todo mundo, sem condição de estabelecer seus rumos, como bem salienta Antunes (2003, p. 170).

A nosso ver, no entanto, essa conquista só acontecerá se o professor se dispuser a participar das atividades formativas e se cada nível governamental assumir compromissos direcionados a essa finalidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Perto do fim, será?

Nessa seção recorro à memória para refazer os caminhos empreendidos e chegar ao resultado final desta pesquisa, considerando o percurso realizado e a aplicação de um vídeo educacional junto colegas de profissão. Nessa retomada, pretendo rever até que ponto os objetivos traçados foram alcançados e se posso vislumbrar desdobramentos decorrentes do trabalho realizado.

A proposta apresentada nesta pesquisa partiu da observação de que o professor do município de Indiaroba, Sergipe, necessita de uma política de formação continuada sistemática, que possa ser implementada pela Secretaria Municipal de Educação. Essa demanda visa possibilitar aos professores a oportunidade de avaliar sua postura diante dos desafios impostos aos profissionais da educação deste século.

Parte das preocupações do professor de língua portuguesa dirige-se ao desenvolvimento dos estudantes em relação à prática da leitura e da escrita, no entanto, percebo, por experiência própria, o quanto às vezes é difícil envolvê-los em atividades dessa natureza, pois antes de iniciar o Mestrado Profissional em Letras faltava-me embasamento teórico, o que entendo ser um empecilho para todos os professores, pois dificulta o desenvolvimento do trabalho e a elaboração de propostas sistematizadas que atraiam a atenção dos estudantes.

O objetivo desse trabalho foi contribuir para amenizar essa carência e incentivar o professor a pensar em mudar sua prática, amparado na teoria dos gêneros textuais, que toma a linguagem como um processo interativo por meio do qual os sujeitos exercem seus papéis sociais. Como toda pesquisa de mestrado tem uma dimensão limitada, tive que fazer escolhas e priorizei o gênero narrativa de memórias. A partir dele pude compor uma sequência didática, cujo foco foi o de contribuir com formação continuada do professor para que pudesse orientar os estudantes a produzir narrativas de memórias a partir do resgate de lembranças de parentes e amigos. Para tanto, produzi um vídeo educacional no qual consta uma breve explanação teórica que possibilita ao docente compreender o processo de elaboração da sequência didática, bem como sugestões de aplicação da sequência em sala de aula.

Devo dizer que minhas preocupações encontraram eco na dos professores colaboradores, pois todos concordam que somos carentes de formação, e que essa ausência compromete o trabalho com os estudantes, pois o domínio da leitura e da escrita são elementares para o sujeito moderno viver em sociedade. Se a escola não consegue desenvolver nos discentes a capacidade de interagir com o outro por meio da linguagem escrita, ela não está cumprindo sua função social nem servindo para formar cidadãos críticos, não está exercendo sua principal tarefa.

Ao longo do processo de elaboração, a pesquisa passou por ajustes e mudanças de rumo. A princípio o foco desse estudo era o estudante, por isso o produto seria o desenvolvimento de uma sequência didática na forma de um Caderno Pedagógico, pois queria organizar um instrumento que detalhasse como o professor aplicar as atividades com seu grupo de estudantes. Contudo, percebi que, com a ajuda das tecnologias, eu poderia promover a formação dos docentes para que eles ganhassem autonomia para organizar as ações formativas destinadas aos discentes. Como considero que o professor deve estudar sempre, organizei um recurso teórico-prático que estimulasse o professor a investigar as próprias práticas. Com a participação dos docentes na avaliação do vídeo proposto, pude perceber se a união entre teoria e prática foi bem-sucedida e as potencialidades desse tipo de recurso didático.

Para atingir os objetivos propostos, utilizei duas metodologias básicas, trabalhei inicialmente com a pesquisa bibliográfica para buscar articular os conceitos teóricos às práticas didático-pedagógicas, para depois iniciar a produção do vídeo, que foi exibido aos professores convidados. A aplicação de um questionário, após a análise do vídeo, tinha por objetivo comprovar se havíamos conseguido efetivar nossas ideias e verificar se todos os objetivos traçados foram atingidos. Com as informações recolhidas, pude comprovar que os professores se sentem sozinhos no exercício do magistério, algo que segundo eles poderia ser resolvido com reuniões pedagógicas que possibilitassem aos docentes discussões e trocas de experiências. Os professores também apontaram a falta de tempo como um dos elementos desfavoráveis no processo de formação continuada, pois, segundo eles, não existe flexibilidade de tempo para cada um se dedicar com tranquilidade e dedicação aos estudos.

No entanto, um dado apresentado pelos entrevistados se tornou motivo de inquietação para mim, além dos problemas conhecidos e debatidos continuamente. Segundo eles, há professores que não se interessam em participar de cursos de formação continuada e, pior ainda, não gostam de ler. Essa postura vai de encontro ao que se espera de um professor competente e autônomo para conduzir seu trabalho, o que lhe conferirá segurança para que não fique ao sabor dos ventos (ANTUNES, 2003, p.171).

Acredito que essa discussão sobre formação continuada esteja longe do fim e, embora o governo federal venha empreendendo esforços a partir de projetos implantados pela Secretaria de Educação Básica, com o objetivo de proporcionar aos educadores uma formação continuada, e de programas de pós-graduação, a exemplo do PROFLETRAS, ainda há muito o que ser feito. Considero de suma importância que as secretarias dos municípios reconheçam e assumam o compromisso da qualidade educacional, priorizando a melhoria das ações pedagógicas, bem como o pleno exercício dos professores que se sentem envolvidos e implicados nos processos de ensino-aprendizagem dos estudantes.

Aos professores de língua portuguesa cabe o compromisso do engajamento, pois como agentes e mediadores do saber devem ter a consciência do que é preciso fazer (Ibidem).

Finalizando o mestrado profissional, depois de cursar nove disciplinas e realizar tantos trabalhos que ensinaram novos modos para eu me posicionar no meio educacional, tenho certeza de que é preciso dispor de tempo para estudo e reflexão, dedicar muito esforço para se tornar um pesquisador, ter acesso à leitura especializada e oportunidade de participar de cursos de formação continuada, por fim que é preciso acreditar no diz o poeta português: Tudo vale a pena.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Aula de português**. Encontro & interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

AZEVEDO, Isabel Cristina Michelin. Efeito retroativo da proposta de redação do ENEM nas atividades de produção textual realizadas na educação básica de Sergipe. In: SILVA, L. R.; CARDOSO, D. P. **Gênero, livro didático e concepção de escrita** – Diálogos sobre produção textual. João Pessoa: Editora do CCTA, v. 1, 2015.

BAWARSHI, Anis S.; JO REIFF, Mary. **Gênero**: história, pesquisa, Ensino. Tradução de Benedito Gomes Bezerra... [et al.]. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2013.

BELLONI, Maria Luiza. A televisão como ferramenta pedagógica na formação de professores. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 29, n. 2, p 287-301, jul/dez. 2003.

_____. Tecnologia e formação de professores: Rumo a uma pedagogia pós-moderna? **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 19, n. 65, dez. 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa**, Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental. MEC/SEF. Brasília, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica - **Rede nacional de Formação Continuada de professores de Educação Básica**. MEC/SEB Catálogo, 2006. Disponível: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Rede/catalog_rede_06.pdf>. Acesso em: 15/11/15.

BOSI, Eclea. **Memória e sociedade**: lembrança dos velhos. 3. ed. São Paulo. Companhia das Letras .1994.

BORTONI-RICARDO, Stela Maris, **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa, São Paulo: Parábola Editorial 2008.

CANDIDO, Antônio. Poesia e ficção na autobiografia. In: _____. **A educação pela noite e outros ensaios**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1995, p. 51-69.

CHARLOT, Bernard. Formas do Aprender e “Conexões de Saberes”: os significados da noção de conexão quando se trata de saberes. In: SILVA, Veleida A. (Org.). **Conexões de saberes**: um desafio, uma aventura, uma promessa. São Cristóvão: Editora UFS, 2007. p. 39-55.

CHIAPPINI, Ligia. A circulação dos textos na escola. In: **Gêneros do discurso na escola**. Coleção, Aprender e ensinar com textos v 5. (Coord.) BRANDÃO Nagamine, Helena. 5. ed., São Paulo: Editora Cortez. 2011.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo. Editora Contexto, 2014a.

_____. **Letramento Literário: Teoria e prática**, São Paulo. Editora Contexto. 2014b.

_____. Literatura: modos de ler na escola. In: Bocchese, Jocelyne (Org.) O cotidiano das letras. **Anais da XI Semana de Letras**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2011. Disponível em: <<http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/anais/XISemanaDeLetras/pdf/rildocossou.pdf>>. Acesso em: 30. ago. 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo. Paz e Terra, 1996.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de Passagem**. 2. ed. São Paulo Martins Fontes 1993.

_____. (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo. 2012.

_____. Da redação à produção de textos. In: CHIAPPINI, Lúcia (Coord.). **Aprender e ensinar com textos do aluno**. v.1. 3ª ed. São Paulo, Cortez, 2000.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**, 4. ed. São Paulo, Atlas, 2002.

GRESLER, Alice Lori. **Introdução à pesquisa projetos e relatórios**. São Paulo. Edições Loyola. 2003.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: centaur, 2004

KOBASHIGAWA, A.H.; ATHAYDE, B.A.C.; MATOS, K.F. de OLIVEIRA; CAMELO, M.H.; FALCONI, S. Estação ciência: formação de educadores para o ensino de ciências nas séries iniciais do ensino fundamental. In: **IV Seminário Nacional ABC na Educação Científica**. São Paulo, 2008. p. 212-217. Disponível em<http://www.ciencia.mao.usp.br/dados/smm/_estacaocienciaformacaodeeducadoresparaensinodecienciasnasseriesiniciaisdoensinofundamental. Trabalho. pdf>. Acesso em: 31/10/15.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 7ª ed. 2010.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Tradução de Bernardo Leitão [et al.]. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1990. (Coleção Repertórios)

LOPES-ROSSI, Maria Aparecida Garcia (org.). Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos. In. KARWOSKI, A. M., GAYDECZKA, B.; BRITO K. S (Orgs). **Gêneros textuais: Reflexões e ensino**. São Paulo: Parábola: Editorial 2011.

MARCUSCHI, Antônio Luiz. Gêneros textuais: Definição e funcionalidade In: DIONÍSIO, Ângela P.; MACHADO, Anna R.; BEZERRA, Maria A. (Org.) **Gêneros Textuais e Ensino**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

_____. Produção textual análise e compreensão. 3. ed. São Paulo, 2008.

_____. Gêneros textuais: Configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A. M., GAYDECZKA, B.; BRITO K. S (Orgs), **Gêneros textuais: Reflexões e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial 2011.

MARCUSCHI, Beth. **Como escrever as memórias de outro, revelando toda sua singularidade?** 2010. Disponível em: <www.fundacaoitausocial.org.br/arquivosstaticos/FIS/pdf/2011-oguenosdizem.pdf>. Acesso em: 26. out. 2015.

NOVOA, Antonio. Entrevista. **Revista NOVA ESCOLA**. Edição 142, maio, 2001. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/formacao/formacao-continuada/professor-se-forma-escola-423256.shtml>> > acesso em 24/02/16>. Acesso em 24. fev. 2016.

OLIVEIRA, Eliana Kefalás. Leitura, voz e performance no ensino de literatura. **Signótica**, Goiânia, v. 22, n. 2, p. 277-307, jul./dez. 2010.

OLIVEIRA, Vanusia M. dos Santos; SANTOS, Maristela F.; BONIFÁCIO, Maria Acácia L. Leitura, escrita e avaliação: a trilogia em narrativa literária. In: SILVA, L. R.; CARDOSO, D. P. **Gênero, livro didático e concepção de escrita – Diálogos sobre produção textual**. João Pessoa: Editora do CCTA, v. 1, 2015.

PASSARELLI, Lílian Ghiuro. **Ensino e correção de textos escolares**. São Paulo: Telos, 2012.

POSSENTI, Sírio. Índícios de autoria. **Perspectiva – Revista do Centro de Ciências da Educação**. Florianópolis: Editora da UFSC. 20 (1), p. 105-124, 2002.

_____. Enunciação, autoria e estilo. **Revista da Faeeba**. Departamento de Educação – Universidade do Estado da Bahia – UNEB, v. 10, n. 15, jun/jul. 2001.

RICHARDSON, Virginia; PLACIER, Peggy. Teacher Change. In: RICHARDSON, Virginia (ed.) **Handbook of Research on Teaching**. 4ª ed. New York: American Educational Research Association, 2001. p. 905-947.

SAUTCHUK, Inez. **A produção dialógica do texto escrito e leitor interno**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

TADIÉ, Jean-Yves, TADIÉ, Marc. **Le sens de la mémoire**. Paris: Gallimard, 1999.

ZILBERMAN, Regina. Que literatura para a escola? Que escola para a literatura? **Revista do programa de pós-graduação em letras**. Universidade de Passo Fundo. v.5, nº1, p. 9-20, jan/jun., 2009.

Anexo 2 – Trecho proposto para atividade em sala de aula

Transplante de menina

[...] Depois do almoço, continuávamos o nosso turismo carioca. Papai e mamãe, mais o primo - feliz proprietário de uma "baratinha" - nos levavam, todos empilhados, a passear pela cidade do Rio de Janeiro. E foi assim que ficamos conhecendo o Morro da Urca e o Pão de Açúcar - ai, que emoção - pelo funicular, o "bondinho" pendurado entre aqueles enormes rochedos. E de onde se descortinava uma vista empolgante, só superada pela paisagem de tirar ainda mais o fôlego que se estendeu diante de nossos olhos, quando subimos - passageiros de outro trenzinho incrível, quase vertical - ao alto do Corcovado. Ali ainda não se erguia a estátua do Cristo Redentor, que é hoje o cartão-postal do Rio de Janeiro. Mas me parece que o panorama era, por estranho que pareça, bem mais "divino" ao natural, sem ela.

Fomos passear também na Gávea e na Avenida Niemeyer, ainda bastante deserta, e na Tijuca, com a sua floresta e a sua linda Cascatinha. "Cascatinha", por sinal, era o nome da cerveja que papai tomava com muito gosto, enquanto nós, crianças, nos amarrávamos num refrigerante incrível que tinha o estranho nome de Guaraná.

Não deixamos de passear pelo centro da cidade, na elegantíssima Rua do Ouvidor, e na muito chique Cinelândia, em frente ao Teatro Municipal e suas escadarias, com seus bares e sorveterias na calçada. E, claro, na Avenida Rio Branco, reta, larga, e imponente, embicando nas cais do porto, por onde chegamos ao Brasil pela primeira vez.

E foi nessa avenida Rio Branco que tivemos a nossa primeira impressão - e que impressão! - do carnaval brasileiro. Eu já tinha ouvido falar em carnaval: na Europa, era famoso o carnaval de Nice, na França, com a sua decantada batalha de flores; e o carnaval de Veneza, mais exuberante, tradicional, com gente fantasiada e mascarada dançando e cantando nas ruas. E havia também os luxuosos, e acho que "comportados", bailes de máscaras, em muitas capitais europeias. Eu já ouvira falar em *fasching*, *carnevale*, *Mardi Gras* - vagamente. Mas o que eu vi, o que nós vimos, no Rio de Janeiro, não se parecia com nada que eu pudesse sequer imaginar nos meus sonhos mais desvairados.

Aquelas multidões enchendo toda a avenida, aquele "corso" - o desfile interminável e lento de carros, para-choque com para-choque, capotas arriadas, apinhados de gente fantasiada e animadíssima. Todo aquele mundaréu de homens, mulheres, crianças, de todos os tipos, de todas as cores, de todos os trajes - todos dançando e cantando, pulando, saracoteando, jogando confetes e serpentinas que chegavam literalmente a entupir a rua e se enroscar nas rodas dos carros... E os lança-perfumes, que que é isso, minha gente! E os "cordões", os "ranchos", os "blocos de sujos" - e todo o mundo se comunicando, como se fossem velhos conhecidos, se tocando, brincando, flertando - era assim que se chamavam os namoricas fortuitos, a paquera da época -, tudo numa liberdade e descontração incríveis, especialmente para aqueles tempos tão recatados e comportados... Tanto que, ainda vários anos depois, uma marchinha carnavalesca falava, na sua letra alegremente escandalizada, da "moreninha querida... *que anda sem meia em plena avenida*".

Ah, as marchinhas, as modinhas, as músicas de carnaval, maliciosas, buliçosas e engraçadas, algumas até com ferinas críticas políticas... E os ritmos, e os instrumentos - violões, cuícas (coisa nunca vista!), tamborins, reco-recos...

E finalmente, coroando tudo, as escolas de samba, e o desfile feérico dos enormes carros alegóricos das sociedades carnavalescas - coisa absolutamente inédita para nós - com seus nomes esquisitos, "fenianos", "Tenentes do Diabo" - cada qual mais imponente, mais fantástico, mais brilhante, mais deslumbrante, mais mirabolante - e, para mim, nada menos que acachapante!

E pensar que a gente não compreendia nem metade do que estava acontecendo! Todo aquele alarido, todas aquelas luzes, toda aquela agitação, toda aquela alegria desenfreada - tudo isso nos deixou literalmente embriagados e tontos de impressões e sensações, tão novas e tão fortes que nunca mais esqueci aqueles dias delirantes. Vi muitos carnavais depois daquele, participei mesmo de vários, e curti-os muito. Mas nada, nunca mais, se comparou com aquele primeiro carnaval no Rio de Janeiro, um banho de Brasil, inesquecível...

(Tatiana Belinky. *Transplante de menina*. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2003, p. 101-103.)

Anexo 3 – Tutorial

(Acompanha o vídeo elaborado para a formação continuada dos professores, produzido em Movie Maker)

Vídeo:

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES - NARRATIVA DE MEMÓRIA: UMA PROJEÇÃO DE NOSSOS NÓS

APRESENTAÇÃO

O grande desafio de todo professor é conseguir despertar no estudante o interesse pelas atividades propostas nas suas aulas, para atingir o discente é necessário lançar mão de estratégias para mantê-los na sala de aula.

Para saber qual a metodologia mais eficaz ao desenvolvimento das aprendizagens, o professor precisa estar em constante processo de formação, nunca parar de estudar, pois esse é um dos requisitos básicos para lidar com as necessidades dos estudantes. Isso nem sempre é possível, pois são muitas exigências do trabalho que dificultam suas ações, como o acesso do professor aos poucos cursos ofertados ou a compra de material especializado.

A busca pela formação continuada existe, mas, na realidade de Indiaroba-SE, observamos que poucos buscam, por conta própria, materiais que possam ajudá-los na elaboração de aulas mais dinâmicas e atrativas. Nossa proposta de trabalho está centralizada nessa carência que o professor carrega depois que se afasta da universidade, na formação inicial.

Este vídeo, professor, é uma produção que visa oferecer àqueles que ministram língua portuguesa e que atuam nos anos finais do ensino fundamental, uma possibilidade para se trabalhar leitura e produção textual. Nosso objetivo é unir em um único material um referencial teórico que possibilite aprofundar os conhecimentos e também oferecer um modelo prático para que você possa aplicar em sua sala. Esperamos que a proposta reunida aqui sirva de modelo para você produzir seus próprios materiais e que também auxilie o fazer pedagógico de outros colegas.

Antes da produção do vídeo, escolhemos um gênero textual que fosse familiar aos estudantes, mas que também fosse uma novidade para incentivá-los na hora da leitura e, principalmente, da escrita. Nossa escolha foi pela

narrativa de memórias. Em seguida, escolhemos o material teórico que pudesse dar suporte para a elaboração de nossa proposta.

A intenção não era produzir um vídeo profissional, por isso decidimos usar uma ferramenta prática, sem muito custo financeiro, que você mesmo pudesse possa lançar mão na sua rotina de sala de aula. Desse modo, cada um pode produzir um material apropriado à sua realidade e ainda possa compartilhar com seus colegas em reuniões pedagógicas.

Observação

O *Windows Movie Maker* foi o programa escolhido por ser um recurso que compõe o pacote do Windows e que permite criar filmes domésticos e apresentações a partir de *slides* compostos em *Power Point*. Além disso, permite criar uma produção audiovisual em qualquer computador, elaborar um material com aparência profissional, pois no programa há opções para a inserção de transições, efeitos visuais, músicas e narrações.

Como produzir um vídeo no *Movie Maker*?

Primeira etapa – Escolha um título para o vídeo que possa estimular o seu público-alvo.

Segunda etapa – Por se tratar de um vídeo educativo, elabore os objetivos do vídeo, considerando a necessidade do seu público-alvo.

Terceira etapa – Pesquise na internet imagens que possam ser usadas para ilustrar o seu vídeo, salve-as numa pasta como imagens, nesse momento salve também as informações sobre as imagens, pois você precisará delas para as referenciar as imagens. Veja alguns exemplos no *site* abaixo:



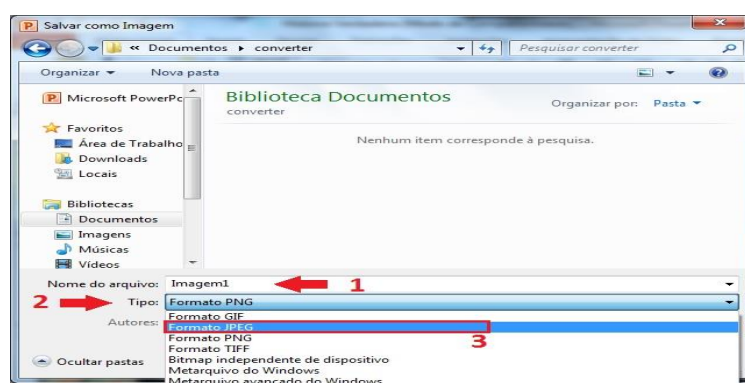
<http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/portugues/0056.html>

Quarta etapa – Caso seja preciso acrescentar uma trilha sonora ao vídeo, pesquise na internet e salve uma música que irá compor a trilha do seu vídeo. Lembre-se de colocar uma música calma e estimulante, salve também o *link*, para referência.

Produzindo o vídeo

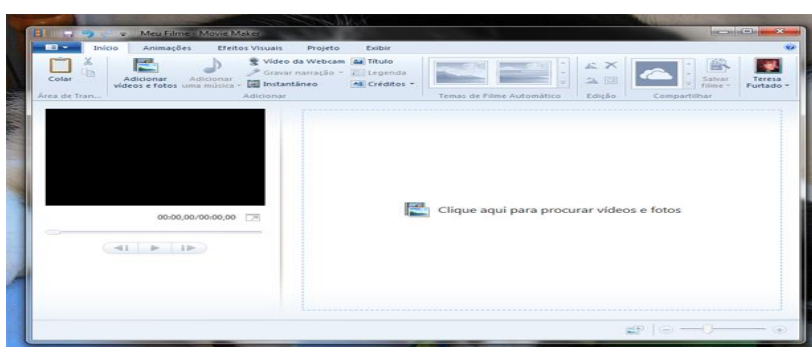
Você pode produzir os *slides* no *Power Point* e, em seguida, convertê-los para vídeo, assim que finalizar a produção, clique em: salvar como, escolha a pasta de destino, clique em nome do arquivo, em seguida clique no tipo de formato de sua preferência, por exemplo: **jpeg** ou **mpeg-4**. Assim, seus *slides* serão salvos. A próxima etapa é converter as imagens em vídeo (recolhemos a seguir imagens, retiradas do Power Point, para auxiliar você na organização das várias etapas do vídeo).

Figura 3 - Print de recurso disponível no Power Point - 1



Localize e abra o *Movie Maker* e na sua interface aparecerão os ícones para produção do vídeo.

Figura 4 - Print de recurso disponível no Movie Maker - 1



Selecione as imagens salvas em uma pasta; em seguida, vá para o *Movie Maker* e clique em adicionar vídeos e fotos. Todos os *slides* aparecerão na tela do *Movie Maker*. Faça a inserção dos efeitos desejados (música, narração, animação e efeitos de transição).

Figura 5 - Print de recurso disponível no Movie Maker - 2



Na imagem acima, aparecem os ícones para inserção dos efeitos desejados ao clicar em animação. Há opções para a transição entre os *slides* (Figura 6), e você ainda pode inserir efeitos de movimentos nas imagens, ao clicar em efeitos visuais (Figura 7). É possível alterar a cor e o brilho de seu vídeo, basta você escolher e colocar um único efeito em todas as imagens, clicando em aplicar a todos ou colocando efeitos em cada *slide*.

Figura 6 - Print de recurso disponível no Movie Maker - Efeito de transição.

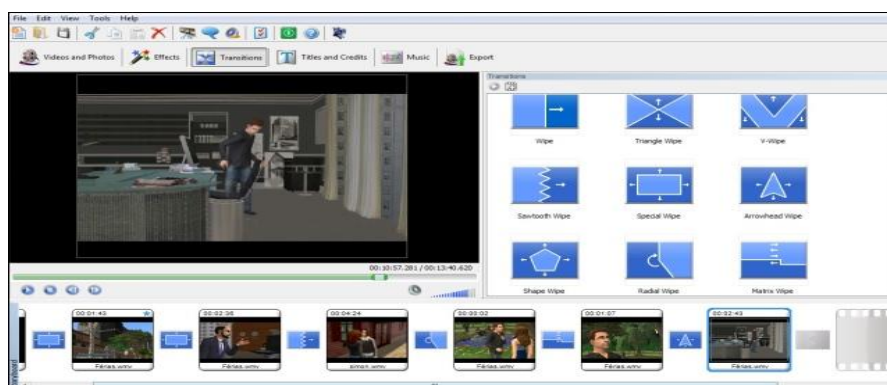


Figura 7 - Print de recurso disponível no Movie Maker - Efeitos visuais



À medida que for colocando os efeitos selecionados, você pode ir visualizando, assim poderá escolher o que melhor se adequar ao seu projeto, para isso basta clicar em “exibir”.

Feito todas as adequações, a última etapa será inserir o título do projeto e os créditos (ao final). Nesse momento, você inserirá as referências sobre produção, roteiro, voz e sons (canções escolhidas para o fundo musical do vídeo, gravação de explicações, gravação de trechos de livros de narrativa de memória indicados, etc.), as referências de imagens e de livros, se você utilizou algum como fonte de pesquisa.

Antes de salvar o projeto, exiba todos os *slides*, e veja se estão corretos. Caso esteja tudo certo, salve o vídeo, clicando na aba “salvar filme”. Nesse momento, aparecerão as opções de salvamento para escolha. Você pode compartilhar no *Facebook*, *OneDrive* ou no *You tube*.

Assistir a vídeos de capacitação pode ser uma excelente alternativa para sua formação, pois você poderá ver e ouvir informações que poderão auxiliar na escolha de práticas pedagógicas adequadas ao ensino da leitura e da produção de textos. Com um outro professor assumiu a função de elaborador e apresentador, você contará com um material acessível à sua realidade em sala de aula. Os recursos visuais são mínimos, mas colaboram com o entendimento dos saberes veiculados.

O esforço empreendido aqui buscou instrumentalizá-lo a criar novos vídeos, tanto para trabalhar com os alunos quanto para partilhar suas próprias experiências com os colegas. Tentamos indicar os passos básicos, mas há tutoriais disponíveis no You Tube, que poderão complementar as informações encontradas aqui.

Esperamos ter animado você a reconhecer a importância dos vídeos na formação continuada e possibilitar o aprendizado mínimo para a construção gradativa de vídeos educativos.