

Em diários de aula, uma visão do ensino de língua portuguesa: por que a reflexão se faz necessária nos cursos de formação

In class diaries, a vision of the teaching of Portuguese language: why thinking through is necessary in teacher development courses

Luciane Todeschini Ferreira

Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, RS - Brasil

Adriane Teresinha Sartori

Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG - Brasil

Resumo: Os estágios curriculares constituem-se em um espaço privilegiado de formação profissional, e, partindo desse pressuposto, o gênero diários de aula tem sido solicitado como instrumento de reflexão sobre a prática docente. Este artigo, ancorado na Linguística Aplicada e em abordagens qualitativas, analisa as reflexões que as estagiárias fazem, em seus diários, sobre os quatro eixos de ensino de Língua Portuguesa: leitura, produção textual, gramática/análise linguística e oralidade. A análise revela que coexistem, nesses eixos, práticas heterogêneas, que unem diferentes concepções a respeito de língua e ensino de língua, sugerindo uma revisão do espaço da prática nos cursos de formação.

Palavras-chave: Estágio curricular. Diários de aula. Ensino de língua portuguesa.

Abstract: Training as part of the curriculum constitutes a privileged space of professional development and, based on this tenet, a class diary genre has been requested as an instrument of reflection about teacher practice. This article, anchored in Applied Linguistics, in qualitative approaches, analyzes the think through protocols that the trainees write in their diaries, about the four axes in the teaching of Portuguese Language: reading, textual production, grammar/linguistic analysis and speaking. The analysis reveals that heterogeneous practices coexist in these axes, joining different conceptions related to language and the teaching of language, suggesting a revision of the space of practice the teacher development courses.

Keywords: Training as part of the curriculum. Class diaries. Teaching of Portuguese language.

1 Introdução

Cursos de licenciatura apresentam, como objetivo precípua, a formação de professores. Após uma média de quatro a cinco anos, os alunos diplomam-se, recebendo licença para exercer a profissão “professor”. Nesse percurso de formação inicial, a prática docente ainda se configura como um dos nós górdios, embora não falem prescrições legais sobre essa questão. As resoluções 01 e 02 de 2002 do Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno (CNE/CP), publicadas em 18 e 19 de fevereiro, respectivamente, instituem as diretrizes curriculares nacionais dos cursos de formação¹ (Resolução CNE/CP 1) e preveem a inclusão de 400 horas de prática como componente curricular, ou seja, ministradas ao longo do curso, além de outras 400 horas relativas ao estágio curricular supervisionado a partir da segunda metade da graduação (Resolução CNE/CP2).

Ainda que ocorram algumas experiências de maior integração entre teoria e prática, seguindo, portanto, as orientações legais, os estágios curriculares obrigatórios continuam a se configurar como espaço por excelência do preparo para a prática profissional. Nesse sentido, estágio curricular e prática pedagógica estabelecem relação tão estreita que, muitas vezes, são tomados como sinônimos, reforçando a ideia de que é no estágio – e apenas nele – que os alunos conhecerão a sala de aula do ensino fundamental e médio. Essa concepção de estágio, que é a realidade na grande maioria dos cursos de formação e, portanto, uma das preocupações expressas nos documentos oficiais e nos debates sobre formação acadêmica, também participa das próprias angústias e questionamentos dos acadêmicos. O relato de uma aluna, na realização de seu estágio curricular obrigatório, ilustra esse pensamento:

Pensar em começar o estágio já causa uma certa instabilidade. É algo novo, desafiador. Depois de tanto estudo, é o momento de testarmos o que aprendemos, escolhermos entre as diversas teorias, correntes educacionais e linguísticas a chave certa para que possamos abrir as portas e superar todos os empecilhos que surgirem. (DIÁRIO 10, p. 3).

1 A Resolução 01 do Conselho Nacional de Educação, publicada em 18 de fevereiro de 2002, institui as diretrizes curriculares nacionais. Destaque para o artigo terceiro do referido documento, que propõe que as instituições formadoras de professores observem a coerência entre a formação e a prática esperada e a simetria invertida.

Dentre as muitas reflexões que poderiam ser feitas em relação aos dizeres da aluna, concentremo-nos em apenas uma: a marcante dicotomia entre teoria e prática.

No relato apresentado, a disciplina de estágio é definida como “desafiadora”. O emprego desse adjetivo acaba por conferir-lhe *status* diferenciado – os holofotes intelectuais convergem quase tão somente para esse momento do curso –, o que contribui para o reforço da dicotomia. Ainda podemos destacar o fato de ele ser considerado “o momento de testarmos o que aprendemos”, ou seja, primeiro aprendo, depois aplico o que aprendi. Essa concepção é, na realidade, reveladora da visão de ciência professada: uma ciência positivista, que se apoia na hierarquização dos elementos e, assim, na existência de uma disciplina fundamental (ciência básica), à qual outras de caráter aplicado se subordinam. Assim, o conhecimento teórico é o validado cientificamente.

Tal perspectiva não é exclusividade dos alunos. Ao contrário, entre os professores universitários, não raro, também impera essa visão, manifesta na defesa de uma carga horária teórica (maior) que preceda a prática. Buscando alterar essa lógica, e romper, assim, com a dicotomia que ainda se faz presente entre teoria e prática, os documentos oficiais exigem que os cursos de licenciatura devam contar com atividades de práticas pedagógicas ao longo do seu plano curricular.

Fatos como os apresentados revelam que, na vivência acadêmica, a interdependência entre teoria e prática não navega ainda por águas mansas; ou seja, embora todos argumentem sobre a necessidade de maior intersecção entre os dois eixos, os espaços da teoria e prática ainda permanecem sequenciais e pouco permeáveis. Primeiro a teoria e depois a prática. Essa problemática parece ainda estar longe de ser solucionada, mas alguns movimentos interessantes já vêm se apresentando, sugerindo que é possível, sim, romper com essa base dicotômica. Uma alternativa que vem se consolidando é a utilização de escritas autobiográficas, especialmente em momento de estágio curricular, dado seu potencial reflexivo na formação profissional. Como o estagiário percebe e reflete sobre o que planeja e o que faz em sala de aula? Que avanços este aluno-professor consegue concretizar em relação ao ensino? Essas perguntas, ou suas respostas, são valiosas para o processo ensino-aprendizagem de um futuro professor e podem indicar caminhos aos formadores interessados em encontrar alternativas para esse mesmo processo. Esse é o foco de incursão deste artigo, que busca, na escrita

Luciane
Todeschini
Ferreira

Adriane
Teresinha
Sartori

30

autobiográfica de um gênero discursivo específico, o diário de aula, elementos de reflexão sobre a prática profissional. A questão central de investigação pode ser assim formulada: “Que aspectos dos eixos de ensino – leitura, gramática/análise linguística, produção de textos e oralidade – são privilegiados pelo estagiário para serem objeto de reflexão em seus diários, no que tange à sua prática docente?”

A importância de respostas a esse questionamento advém da necessidade não só de conhecer como o estagiário percebe o ensino, mas também de analisar os indícios que esses relatos carregam em relação aos avanços que lentamente vão se consolidando no processo ensino-aprendizagem. Assim, esperamos contribuir para os estudos sobre formação inicial de professores e, de forma extensiva, para os estudos sobre o próprio ensino de língua materna.

2 Ancoragem teórico-metodológica da pesquisa

De cunho qualitativo, nossa pesquisa embasa-se em pressupostos da Linguística Aplicada (LA), defendida por Rojo (2007) como área transdisciplinar de conhecimento. Ao discutir o “conflito de posições e definições no que tange ao caráter inter, multi, pluri, trans ou indisciplinar das pesquisas” em LA, define a transdisciplinaridade como um fazer do linguista aplicado contemporâneo comprometido em solucionar problemas, ou mais especificamente “entender, explicar ou solucionar problemas para criar ou aprimorar soluções existentes.” (ROJO, 2007, p. 1.761). Preconizando que a pesquisa transdisciplinar produz teoria no campo aplicado – não simplesmente consome teoria –, a autora, revozeando Signorini e Cavalcanti (1998), afirma que uma investigação dessa ordem gera configurações teórico-metodológicas próprias, isto é, “não coincidentes com, nem redutíveis às contribuições das disciplinas de referência.” (ROJO, 2007, p. 1.764).

A necessidade de se compreender uma questão de pesquisa a partir de uma perspectiva transdisciplinar origina-se da importância de se entender que a linguagem não é abstrata, asséptica e neutra, mas produzida por sujeitos em interação, como defende Bakhtin/ Volochinov (1929/1986, p. 123):

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção,

mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua.

Coerentemente com essa abordagem, o Círculo de Bakhtin sugere que qualquer estudo da língua paute-se por observar a esfera de produção, recepção e circulação de um gênero discursivo, o gênero propriamente dito e, então, as escolhas linguístico-textual-discursivas realizadas pelo autor para realizar as estratégias de dizer (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1929/1986). Dessa forma, torna-se importante analisar uma utilização linguística, compreendendo minimamente o gênero discursivo em que ocorre – no nosso caso, diário de aula – e sua respectiva esfera de produção – a acadêmica.

Seguindo sugestão bakhtiniana, portanto, faremos breve incursão sobre alguns pressupostos da utilização da escrita autobiográfica na formação profissional, a fim de compreendermos o motivo e as circunstâncias da utilização de gênero em contexto acadêmico, para, na sequência, caracterizarmos o diário de aula.

2.1 Escrita autobiográfica e formação profissional

É consenso entre diversos pesquisadores que a utilização de documentos pessoais (biografias, histórias de vida, diários etc.) na pesquisa científica se intensifica a partir dos anos 1970, época em que as “certezas científicas” são questionadas, e as Ciências Sociais também logram uma mudança de paradigma, pois a análise das “estruturas” passa a não ser suficiente para explicar a dinâmica da vida social. As grandes teorias impedem a visualização do que efetivamente ocorre nos espaços onde vivem milhares de sujeitos comuns que fazem a história e têm muito a dizer sobre si e, dizendo de si, dizem de outros. Como afirma Ferrarotti (1990, p. 50): “cada vida humana se revela até em seus aspectos menos generalizáveis como síntese vertical de uma história social.”

Essa virada epistemológica construída, especialmente, por antropólogos, sociólogos e historiadores terá repercussões em todas as áreas de conhecimento, e é nesse contexto que as histórias de vida passam a ser consideradas “documentos legítimos” de registro da vida social. A atenção concedida às abordagens (auto)biográficas no campo científico é, portanto, a expressão de um movimento mais amplo, que “faz reaparecer os sujeitos face às estruturas e aos sistemas, a qualidade face à quantidade, a vivência face ao instituído.” (NÓVOA, 1988, p. 13).

Luciane
Todeschini
Ferreira

Adriane
Teresinha
Sartori

32

Pineau (2006, p. 331) identifica três períodos na história do movimento das histórias de vida de 1980 a 2005: “um período de eclosão (os anos de 1980), um período de fundação (os anos de 1990) e, finalmente, um período de desenvolvimento diferenciador (os anos de 2000).” O primeiro, de eclosões multiformes e multitópicas, segundo Pineau, impulsiona práticas também multiformes de ensaio de construção de sentido por meio de fatos temporais vividos pessoalmente. Para o autor, os anos 1990 são os que suscitam “a criação de associações variadas que visaram definir, catalisar e provocar sinergia dos elementos emergentes nas redes regionais, nacionais e internacionais” (p. 334). Exemplo disso foi o surgimento, em 1990-1991, da Association Internationale des Histoires de Vie em Formation (ASIHVIF). O último período é o de intercâmbio entre pesquisadores, de disseminação das pesquisas, através do surgimento do “círculo dos contribuidores e dos inovadores/reformadores” (inúmeras pessoas e grupos que contribuem para a utilização das histórias de vida em formação, pesquisa ou intervenção para sua difusão e também para seu desenvolvimento metodológico, ético e epistemológico).

A partir de 1980, a pesquisa em educação passa a “dar voz ao professor”, embora apenas na década de 1990 haja um incremento nesse interesse. A construção da identidade profissional do docente, seus saberes e o seu fazer passam a se constituir objeto de pesquisa de vários estudiosos. Bueno et al. (2006) apresentam uma revisão de trabalhos da área de educação que fazem uso das histórias de vida e dos estudos autobiográficos como metodologia de investigação científica no Brasil. Um dos fatores, segundo as autoras, que contribuíram significativamente para o avanço dos estudos autobiográficos no Brasil foi o acesso a textos publicados em Portugal e distribuídos no Brasil, reunindo colaborações de autores portugueses, franceses, suíços, italianos, com teorias e investigações sobre o método autobiográfico como recurso metodológico e como fonte de pesquisa. Afirmam as autoras:

A publicação em Portugal, em 1992, de *Vida de professores e Profissão professor*, duas coletâneas organizadas por António Nóvoa (1995a; 1995b), teve enorme repercussão no Brasil. Essas coletâneas contaram com a participação de autores de diferentes países [...] que depois vieram a se tornar referências para muitos trabalhos no Brasil. Antes disso, em 1988, Nóvoa havia organizado com Mathias Finger uma outra obra, *O método (auto)biográfico*

e a formação (1988), que já havia despertado grande interesse no contexto lusófono e acabou chegando às mãos de muitos pesquisadores brasileiros. (BUENO et al., 2006, p. 391-392).

O ponto de convergência dos diversos estudos que utilizam abordagens autobiográficas aplicadas ao setor educacional é a identificação da escrita *sobre si* como um instrumento importante na formação de professores. Nas palavras de Nóvoa (1995, p. 27): “importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas.” O pressuposto fundamental dessa abordagem é o de que a narrativa produzida pode funcionar como uma das possibilidades que o professor em formação concede a si próprio de refletir sobre o que vive, pensa e o que faz.

Se a escrita potencializa um processo reflexivo, como dissemos, há, na experiência de produção de gêneros autobiográficos, uma necessária desmistificação da própria escrita. Tradicionalmente, existe a ideia de que quem escreve tem um “dom sagrado” e apenas a eliminação desse mito possibilita que sujeitos “comuns” assumam a autoria do que produzem. Conforme Lejeune (2008, p. 113),

escrever e publicar a narrativa da própria vida foi por muito tempo, e ainda continua sendo, em grande medida, um privilégio reservado aos membros das classes dominantes. O ‘silêncio’ das outras classes parece totalmente natural: a autobiografia não faz parte da cultura dos pobres.²

Assim, ao ser provocado a escrever sobre suas memórias, suas concepções e crenças, o autor (nesse caso, o estagiário) coloca-se no lugar de quem tem algo a dizer e cujo texto tem uma finalidade, ao menos no rol dos que escrevem sobre educação. Isso significa valorização pessoal e profissional, em tempos em que o magistério tem sido subjugado por discursos recorrentes de “desvalia”. Nesse sentido, os registros favorecem a construção de uma identidade profissional positiva, pois o autor estagiário é o protagonista de sua ação/prática pedagógica,

2 O autor constata uma mudança de perspectiva a partir dos anos 70, quando os cidadãos “comuns” passam a ter sua voz gravada por pesquisadores, constituindo o que ele chama de “autobiografia falada, ou mais exatamente: “*audiofonia descrita*” (p. 114).

assumindo, portanto, a autoria de suas escolhas, a autoria de seu trabalho. Algumas considerações sobre o gênero discursivo “diário de aula” podem nos ajudar a perceber como esse processo se materializa.

Luciane
Todeschini
Ferreira

2.2 Diários de aula

Se vivemos na era da incerteza, da fragmentação, da ruptura, da velocidade, em que a instabilidade é a tônica e que a solidez tem a densidade de uma bolha de sabão, a escrita, por sua natureza, fixa o pensamento e a palavra, permitindo, no distanciamento, novos olhares para o mesmo objeto, isto é, pelo exercício da escrita, pode-se tornar permanente o que ocorre de forma fugaz. Trazendo essa noção para o universo escolar/acadêmico, é possível afirmar que a escrita fixa momentos de nosso agir pedagógico. Os diários de aula, nesse sentido, aparecem como um gênero autobiográfico que potencializa a reflexão, pois coloca o sujeito em contato com a sua própria prática, com suas angústias, e faz com que ele, ao narrar o que ocorre consigo, desenvolva um processo reflexivo através da escrita.

Vale o registro do próprio Zabalza (1994, p. 95, grifo nosso):

[...] o próprio facto de escrever, de escrever sobre a própria prática, leva o professor a aprender através de sua narração. Ao narrar sua experiência recente, o professor não só a constrói linguisticamente, como também a reconstrói ao nível do discurso prático e da actividade profissional [...] O próprio facto de o diário pressupor uma actividade de escrita arrasta consigo o facto de a reflexão ser condição inerente e necessária a redacção do diário. Como salientou Bereiter (1980), a escrita desencadeia uma função epistêmica em que as representações do conhecimento humano se modificam e reconstroem no processo de serem recuperadas por escrito. *As unidades de experiência que se relatam são analisadas ao serem escritas e descritas de outra perspectiva. Veem-se como uma ‘luz diferente’. É a ideia do ‘descentramento’ brechtiano: a personagem que descreve a experiência vivida dissocia-se da personagem cuja experiência se narra (o eu que escreve fala do eu que agiu há pouco; isto é, o eu que escreve é capaz de ver-se a si mesmo em perspectiva numa espécie de negociação a três: eu narrador- eu narrado-realidade).*

Os pressupostos que embasam a sua tese são:

- a) o professor é um profissional racional e, portanto, age de forma reflexiva;
- b) o professor apoia-se em suas crenças, juízos e aportes teóricos;
- c) os recursos metodológicos devem ser capazes de enfrentar a bi-dimensionalidade da ação docente.

Os diários de aula são, portanto, um instrumento importante de formação profissional. Zabalza (2004) utiliza uma série de expressões para definir o que é um diário de aula e as suas características. Seguem algumas:

- forma de descarregar tensões internas;
- instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional;
- forma de distanciamento reflexivo;
- forma de aprender;
- registro do que ocorre nas aulas - possibilidade de radiografia da prática docente;
- forma de tornar consciente o que ocorre de forma inconsciente ou habitual;
- forma de expressão pessoal;
- espaço narrativo dos pensamentos dos professores;
- documento pessoal;
- forma de autoconhecimento;
- processo pelo qual se acumulam informações do dia a dia sobre a própria prática.

Como no ato de escrever sempre são feitas escolhas - o que fixar, o que não fixar -, Zabalza (1994, p. 64) apresenta o conceito de dilemas que “são constructos descritivos (isto é, identificam situações dialéticas e/ou conflitantes que ocorrem nos processos dialéticos) e próximos à realidade: se referem não a grandes esquemas conceituais, mas a atuações específicas concernentes a situações problemáticas no desenvolvimento da aula.” É dele também a definição de dilemas como “situações bipolares ou multipolares que se apresentam ao professor no desenrolar de sua actividade profissional.” (p. 63). Assim, dilemas são aspectos da situação docente que provocam uma maior desacomodação do

professor, que precisa, a partir das situações apresentadas, agir, a fim de resolvê-las. Como bem salienta o autor, os dilemas podem ter pesos diferentes para cada sujeito, pois cada ser é único e estabelece relações valorativas outras sobre uma mesma situação.

Luciane
Todeschini
Ferreira

A aula surge, assim, como um organismo vivo, multifacetado, não linear, e, portanto, o que ocorre no tempo/espaço da sala de aula é único e cada professor percebe esse espaço/tempo de uma forma. Os diários são, então, “a expressão da versão que o professor dá da sua própria actuação na aula e da perspectiva pessoal com que a encara.” (ZABALZA, 1994, p. 91).

Adriane
Teresinha
Sartori

Porlán e Martín (2000) também trabalham com a escrita diarista na perspectiva de que esse gênero permite a tomada de consciência de modos de agir em sala de aula que, muitas vezes, são considerados verdadeiros, ou melhor dito, “supuestamente ‘naturales’” (p. 64). Ou seja, muitas das atitudes tomadas pelos professores são tão habituais que eles passam a acreditar que a aula é um resumo do que segue: manter a ordem, explicar o conteúdo (verbalmente), avaliar os alunos e utilizar o livro didático. Se consideradas naturais, há uma desvinculação entre teoria e prática, pois não são passíveis de análise. É como se a prática docente já estivesse estabelecida *a priori*.

De acordo com os pesquisadores, os diários também se apresentam como um instrumento válido para:

- a) detectar problemas e explicitar as concepções que o professor vai assumindo ao longo de sua prática;
- b) mudar concepções sobre ensino-aprendizagem;
- c) transformar a prática docente.

Dadas as referências desses autores, temos utilizado os diários como instrumento (auto)formativo no espaço do estágio curricular e também como objeto de pesquisa, visando compreender e reavaliar o potencial do próprio gênero nesse processo.

2.2.1 Os diários como objeto de pesquisa

Os alunos do curso de licenciatura em Letras são convidados a, durante seu período de docência, registrar por escrito seus dilemas em diários de aula, e essas anotações são alvo de análise na universidade em sessões coletivas de discussão das práticas realizadas.

Especificamente para este artigo, analisaremos dez diários de aula produzidos por alunas regularmente matriculadas em estágio curricular obrigatório, durante o segundo semestre de 2011, em uma instituição particular do Rio Grande do Sul. A disciplina de estágio aqui referida envolvia docência em ensino médio em língua e literaturas de língua portuguesa.

Para atingir nosso objetivo de pesquisa, selecionaremos extratos que revelam reflexão sobre a prática pedagógica relacionada aos quatro eixos de ensino: leitura, produção textual, gramática/análise linguística e oralidade. Que experiências foram avaliadas como positivas? Qual eixo mereceu destaque? Que preocupações afligiram as alunas estagiárias?

*Em diários
de aula, uma
visão do ensino
de língua
portuguesa*

3 A prática pedagógica, segundo as estagiárias

Os diários produzidos pelas alunas estagiárias apresentam uma extensão média de 20 a 30 páginas e podem ser divididos em duas grandes etapas: a primeira dedicada ao planejamento, e a segunda, à reflexão. É esta última que se constitui o diário de aula propriamente dito, em que o professor estagiário seleciona um dilema e, a partir da vivência da prática escolar, analisa o ocorrido em aula. Algumas estagiárias detêm-se na descrição do ocorrido; outras, entretanto, pontuam um dilema, apresentam-no e fazem reflexões, inclusive valendo-se de referencial teórico específico; outras, ainda, são sucintas na análise do dilema e não se valem de nenhum referencial para referendar as ponderações feitas. Apesar dessas diferenças, os diários destacam práticas que resultaram em aulas produtivas, na visão dos estagiários, ou seja, há uma quantidade significativa de relatos de experiências pedagógicas bem-sucedidas.

Considerando os quatro eixos em que o ensino de língua hoje se alicerça, tendo como base os Parâmetros Curriculares Nacionais, implantados há mais de uma década – leitura, produção de textos, análise linguística e oralidade –, observamos que, nas reflexões feitas nos diários de aula, há uma maior incidência em relação ao trabalho com a leitura e produção de textos. Em seguida, surgem apontamentos sobre o trabalho de análise linguística, e a oralidade é o último aspecto a ser selecionado como dilema para reflexão.

Há uma nítida incorporação do texto como objeto de estudo das aulas de língua portuguesa – tanto que reflexões e comentários sobre o estudo do texto aparecem frequentemente de forma positiva. Como afir-

ma a autora do Diário 6 (p. 8): “Acredito que é através do texto que o aluno lê diariamente que verificamos a importância do emprego adequado da linguagem e de sua função. Colocar frases no quadro não demonstrará relevância aos alunos, uma vez que essa linguagem está fora de uso.”

Luciane
Todeschini
Ferreira

Adriane
Teresinha
Sartori

38

Esse relato da aluna nos remete ao que hoje se considera princípio de ensino de língua portuguesa, embora o texto sempre tenha sido objeto da aula de língua materna, obviamente que sob perspectivas muito diferentes. Houve períodos em que retirar substantivos e adjetivos ou orações subordinadas de textos foram procedimentos muito usuais. Ou seja, o texto estava em sala, mas não para o desenvolvimento de práticas efetivas de uso. No entanto, a aluna estagiária parece saber disso e estabelece as diretrizes do trabalho (ou de sua crença em relação a ele). Em termos históricos, são os estudos enunciativos, discursivos e pragmáticos que possibilitam a estudiosos da Linguística definirem o uso como centro do processo, “e o texto passa a ser tanto o desencadeador quanto o produto deste processo. Em consequência, o ensino passa a ser organizado a partir das práticas languageiras, em geral denominadas de ‘Práticas de produção de textos’, ‘Práticas de leitura de textos’ e ‘Práticas de análise linguística’” (GERALDI, 2010, p. 76). Criticando os atuais estudos de gêneros discursivos que se esquecem da relativa estabilidade dos gêneros, do entrecruzamento genérico, de sua correlação com as atividades sociais e “passam a ser ‘entes’ e não processos disponíveis para a atividade discursiva que se realiza no interior das esferas de atividades humanas” (p. 78), o autor continua coerente com sua proposta dos anos 1980, na qual assevera que trabalhar com textos (ou com práticas languageiras) é mais do que um projeto de ensino de língua materna, é um projeto de sociedade voltado para o futuro, para o que se quer construir.

A leitura do relato acima e as reflexões teóricas realizadas permitem-nos constatar que, apesar da entrada do texto em sala de aula, o trabalho com o mesmo ainda suscita muitas dúvidas, revelando que a questão é bastante complexa.

Na análise panorâmica dos diários, ainda podemos destacar a entrada de diferentes gêneros textuais em sala de aula: letras de músicas, poemas, charges, histórias em quadrinhos, por exemplo, são citados como textos que despertaram o interesse dos alunos. Esse fato revela que o discurso recorrente da necessidade de trabalho com gêneros discursivos das diferentes esferas de produção e circulação encontrou eco no planejamento dos estagiários.

Para tentar entender quais as práticas que se efetivam em relação aos textos, apresentaremos excertos dos diários de aula analisados, subdivididos nos quatro eixos de ensino anteriormente mencionados.

3.1 Leitura

O trabalho com a leitura e a interpretação de textos configurou-se como o eixo predominantemente referido pelas estagiárias em seus diários. Todas se propuseram a refletir sobre a compreensão leitora dos alunos e sobre quais as estratégias a serem empregadas para tornar o estudante um leitor mais proficiente. Algumas aproximações pedagógicas sobre o trato com o texto apareceram de forma recorrente e foram vistas como positivas. Destaque para três:

*Em diários
de aula, uma
visão do ensino
de língua
portuguesa*

39

3.1.1 Antecipação de leitura

Nos diários surge, em muitos momentos, o relato de práticas que envolvem o levantamento de hipóteses a partir do título, do nome do autor e de ilustrações. Iniciemos essa etapa analisando alguns trechos de diferentes diários:

Extrato A: “Houve participação nas atividades, através da reflexão das imagens, do título e dos questionamentos, percebi que trabalhar o título da música com os alunos fez toda a diferença para a compreensão e interpretação dos exercícios propostos” (DIÁRIO 5, p. 10);

Extrato B: “[...] tive aspectos positivos, quando trouxe questões de antecipação de leitura, facilitando o entendimento dos textos [...]” (DIÁRIO 1, p. 3);

Extrato C: “A aula foi muito produtiva e houve a participação nas atividades, através da reflexão das imagens, do título e dos questionamentos, e percebi que trabalhar a imagem com os alunos fez toda a diferença para a compreensão e interpretação do poema e dos exercícios propostos na sequência.” (DIÁRIO 2, p. 13).

Os extratos apontam para uma prática docente que vem ganhando espaço/adeptos: o levantamento de hipóteses sobre o texto a partir da análise de seus elementos contextualizadores, como título, autor, ilustrações, local de publicação, por exemplo. O que fica marcado na análise fei-

Luciane
Todeschini
Ferreira

Adriane
Teresinha
Sartori

40

ta pelas estagiárias é que os alunos participam das atividades propostas, há uma maior interação quando atividades desse teor são propostas.

Angela Kleiman (1995, 2000) e Isabel Solé (1998) apresentam estudos profícuos nesse sentido. Para esta última autora, existem estratégias que podem ser empregadas antes da leitura de um texto, embora assinala que a distinção seja um pouco artificial, já que inúmeras estratégias repetem-se em diferentes momentos do processo de leitura. Nas de antecipação, ter objetivos de leitura, buscar informações a partir do conhecimento prévio e fazer suposições a respeito do texto a ser lido são algumas das estratégias que o professor pode ensinar ao seu aluno, ou, numa visão otimista, que o leitor já tenha, a fim de dar conta do texto a ser lido. De igual maneira, Kleiman (1995, 2000) debruça-se sobre estratégias cognitivas de leitura: conhecimento prévio (que envolve o conhecimento linguístico, conhecimento textual, conhecimento enciclopédico), objetivos e expectativas de leitura e estratégias de processamento de textos. Como bem assinala a autora:

[...] a ativação do conhecimento prévio é, então, essencial à compreensão leitora, pois é o conhecimento que o leitor tem sobre o assunto que lhe permite fazer as inferências necessárias para relacionar diferentes partes discretas do texto num todo coerente. (KLEIMAN, 2000, p. 25).

Porém, é importante destacar que hoje os estudos de compreensão leitora englobam muito mais do que os aspectos cognitivos. Marcuschi (2008, p. 231) acrescenta que a compreensão leitora “é também um exercício de convivência sociocultural”, além de citar estudos da própria Angela Kleiman, que, em 2004, apresenta também um modelo interacional de leitura, baseando-se em estudos de letramento.

3.1.2 Leitura do texto pela professora

Em alguns diários, surgem, como procedimentos produtivos, a leitura do texto feita pelo docente e a leitura realizada em etapas subsequentes. Observemos as reflexões em alguns diários:

Extrato A: “Vale a pena destacar a atividade de leitura do texto. Como foi feita a primeira metade e depois em outro dia o restante do texto, percebi que os alunos estavam curiosos para saber o que eu iria acontecer. [...]”

Acredito que nós, professores, devamos explorar a leitura do texto. E, quando for extenso, procurar dividir ou ir parando a cada pouco e fazer questionamentos” (DIÁRIO 8, p. 22);

Extrato B: “Ao iniciar a leitura do texto, todos se concentraram e acompanharam a leitura. [...] eles gostaram do texto, mas queriam que eu contasse o final do conto. Eu não contei e disse que na próxima aula nós veríamos o final.” (DIÁRIO 6, p. 16);

Extrato C: “Os alunos gostaram de ouvir ‘Entre a Espada e a Rosa’ e a leitura fez com que se interessassem em conhecer mais sobre a obra da escritora.” (DIÁRIO 9, p. 15);

Extrato D: “Iniciei a aula lendo o poema ‘Receita de Mulher’ para os alunos. Durante a leitura fui explicando algumas partes, por exemplo, ‘hau-te couture’ que significa alta costura, onde se localizam as ‘saboneteiras’ [...]” (DIÁRIO 3, p. 10).

Desses extratos, alguns destaques:

- a) o texto (como dito anteriormente) entrou na sala de aula, e a leitura, ou o espaço que lhe foi dado, ampliou-se. Isso significa dizer que as alunas estagiárias procuraram oportunizar situações de leitura de textos de diferentes gêneros. Essa prática, por si, representa um avanço significativo, pois ler em sala de aula deixou de ser visto como um espaço de “desperdício de tempo”. Por exemplo, a aluna estagiária, ao dizer que os alunos “gostaram de ouvir ‘Entre e Espada e a Rosa’” (DIÁRIO 9, p. 15), apresenta essa atitude como positiva, ou seja, escutar histórias em aula é significativo, faz parte das aulas de língua.
- b) algumas estratégias pedagógicas são empregadas pelas alunas estagiárias com o claro intuito de manter a atenção do aluno junto ao texto e, quiçá, garantir ou ampliar a sua compreensão. Uma delas propõe que a leitura do texto seja feita em duas etapas (criando espaço para o suspense), ou que a leitura seja realizada prevendo-se paradas para análises de aspectos específicos do texto. Outra estratégia prevê que a professora leia o texto em voz alta. Provavelmente ela aparece porque costumeiramente, no

ensino de língua, é o professor quem assume a posição de autoridade e que, portanto, é o que melhor lê e pode, assim, garantir, por meio de sua leitura, o entendimento/compreensão do aluno. Enfim, é uma prática já consagrada no meio escolar.

Luciane
Todeschini
Ferreira

Adriane
Teresinha
Sartori

3.1.3 Questionamentos orais

A prática de realizar questionamentos orais junto aos alunos aparece de forma frequente, como parte do trabalho a ser feito em relação à compreensão e interpretação do texto. Nessa perspectiva, cabe à professora o papel de mediadora entre o leitor, o produtor e o texto, a fim de desenvolver as habilidades de compreensão e interpretação do discente, através dos questionamentos (provocações) orais.

Extrato A: “A aula transcorreu normalmente, fizemos a leitura do conto em voz alta, logo em seguida analisamos os trechos mais importantes.” (DIÁRIO 4, p. 13);

Extrato B: “[...] mediei o ensino ajudando-os a dar sentido aos textos, através de questões orais de compreensão e de interpretação.” (DIÁRIO 5, p. 8);

Extrato C: “Após a leitura do texto, fiz algumas questões orais [...]” (DIÁRIO 8, p. 11).

O teor do questionamento não é fruto de análise por parte das estagiárias, visto que apenas anunciam terem se valido desta técnica junto aos alunos. O que podemos afirmar é que as alunas preservam a crença de que questionar oralmente os discentes permite que eles tenham maior compreensão do texto lido.

Se esses foram os três aspectos que mais se destacaram, segundo as reflexões das próprias alunas estagiárias, como práticas docentes positivas em relação às atividades de compreensão leitora, a análise dos diários permite, ainda, outras constatações que merecem, se não uma análise mais aprofundada, pelo menos registro, pois revelam alguns pensamentos comuns presentes no ensino de língua portuguesa:

- a) há uma relação entre o hábito/assiduidade de leitura e a compreensão leitora do aluno. Ou seja, as estagiárias fazem coro a uma voz corrente que insiste em manter a ideia de que o aluno

não sabe ler (o que sabemos que pode ou não ser verdadeiro, desde que coloquemos em xeque a concepção de leitura e de leitor adotada). Para ilustrar, segue o registro da aluna do Diário 4 (p. 5): “Foi então que notei que a turma tinha esta dificuldade [de preencher as lacunas de um texto] porque não possuem o hábito da leitura. Disseram que não lembravam qual tinha sido o último livro que haviam lido”;

- b) associa-se a leitura a uma prática disciplinar. O fragmento abaixo é representativo de um procedimento corriqueiro nas escolas, o de fazer o aluno acompanhar a leitura de um texto muito mais pelo medo de ser exposto à vexação pública do que pelo desejo que o texto poderia proporcionar:

Durante a leitura do primeiro texto, os alunos ficaram inquietos e não prestaram atenção na leitura feita pela professora [...]. Então parei a leitura e esperei todos os alunos ficarem em silêncio. [...] Posteriormente, solicitei para algum outro aluno desse continuidade à leitura. Dessa forma, todos prestaram atenção no texto. Acredito que pensaram que a professora pudesse solicitar para algum outro aluno dar andamento à leitura, e assim, qualquer discente saberia em que ponto deveria continuar. A partir desse dia, solicitei aos alunos para dar andamento às leituras que inicio. Assim, consigo atenção e retorno da maioria da turma. (DIÁRIO 6, p. 11).

Em relação ao primeiro eixo, a leitura, esses foram os principais apontamentos realizados pelas alunas em seus diários. A riqueza de seus relatos nos obrigou a restringir em três os aspectos analisados sobre essa prática, embora tenhamos clareza de que outros vieses poderiam vir a integrar este trabalho. Passemos agora ao segundo eixo.

3.2 Produção de texto

O eixo produção de texto não é referido nos diários com a mesma frequência que o eixo leitura, mas há relatos significativos, como o presente no Diário 4 (p. 12):

Esta aula foi muito boa, pois os alunos fizeram e-mails. Depois de prontos fomos até o laboratório de informática, e eles enviaram as mensagens para os colegas via internet. Além disso, introduziram advérbios na

composição do texto, o que ficou ainda mais interessante a produção. Os alunos adoraram, porque nunca nenhum professor tinha realizado este tipo de atividade com eles.

Luciane
Todeschini
Ferreira

A aluna estagiária revela uma prática de escrita real, realizada em espaço escolar. Diferentemente dos textos escritos a partir de títulos dados pelo professor, das narrações, descrições e dissertações produzidas com função meramente avaliativa, das propagandas e receitas culinárias criadas para cumprirem exigências curriculares, dos artigos de opinião produzidos para se saber se o texto contém tese e argumentos (cujas opiniões dos autores não importam), os alunos da turma escreveram e enviaram *e-mails*, produziram textos reais a destinatários também reais. Não surpreende o fato de terem adorado a atividade, porque, como dizia Geraldí (1984/2002, p. 64): “o exercício de redação, na escola, tem sido um martírio não só para os alunos mas também para os professores [...]”, pois “[...] a produção de textos na escola foge totalmente ao sentido de uso da língua: os alunos escrevem para o professor (único leitor, quando lê os textos). A situação de emprego da língua é, pois, artificial.” (p. 65).

44

A atividade desenvolvida pela estagiária recheia-se de sentido aos alunos, visto constituir-se em prática social que ultrapassa os muros da escola. Nela se escreve, mas o texto não é para a escola – esta é a clássica distinção entre produção de texto e redação, conforme Geraldí (1997a) –, e esse fato se reveste de enorme importância. Se tivéssemos oportunidade de perguntar a um estudante do ensino médio como ele avaliaria a aula de produção de texto na qual escreveu um *e-mail*, provavelmente diria que não houve aula de produção de texto, porque não escreveu uma redação para entregar para a professora.

Devemos considerar também que o relato da estagiária parece indicar que a proposta de produção de *e-mails* não passa de um pretexto para a verificação de aprendizagem de advérbios (“introduziram advérbios na composição do texto”), tópico desenvolvido por ela em encontro que antecedeu a escrita. Os alunos parecem ter atendido prontamente à sua solicitação de utilização de advérbios na mensagem eletrônica – caso tenha realmente existido essa exigência da escola –, empolgados com os textos que enviaram aos colegas. Assim, o relato parece revelar uma experiência de escrita bastante significativa e, como diz outra aluna estagiária em seu diário: “Acredito que a produção de texto deve sair da mesmice de dissertação, deve-se lançar desafios, deixar os alunos escreverem.” (DIÁRIO 8, p. 10).

Não foram todas as alunas que trouxeram para seus diários reflexões sobre as propostas de produção de textos executadas durante seu estágio, até mesmo porque nem foram todas que organizaram atividades de produção. Dentre as que destacaram esse eixo de ensino, os relatos revelam que algumas não consideraram as condições de produção e circulação de um texto (GERALDI, 1997b, p. 137).

Um dos aspectos que chama nossa atenção quanto às preocupações das estagiárias refere-se à reescrita. Sabemos que compreender o processo de escrita como trabalho, não como dom, exige que a reescrita dele participe. Segundo Citelli e Bonatelli (1997, p. 122), “no movimento de feitura e de refeitura do texto é que o aluno vai dominando a sua escrita, percebendo os recursos expressivos da linguagem, operando as variações intertextuais com a consciência de quem dialoga com uma tradição que o antecede e que o transcende.” Não parece ter sido esse, no entanto, o princípio que regeu o trabalho das estagiárias em sala de aula, conforme reflexões em seus diários. Tomemos, por exemplo, o relato presente no Diário 5 (p. 9): “Meu objetivo com relação à reescrita foi oportunizar os alunos perceber os erros de ortografia e corrigi-los, além de aprimorar o texto já produzido.”

Embora exista a disposição de “aprimorar o texto”, não há condições de perceber, através de seu relato, a que aspecto a estagiária se refere ao explicitar a questão do aprimoramento da escrita. Mais do que isso, ao iniciar seu registro com o destaque para a correção ortográfica, ela parece querer significar que a perspectiva da “higienização” (JESUS, 1997) é predominante.

Desse modo, é perceptível a heterogeneidade de concepções reveladas nas práticas que guiam o fazer pedagógico das alunas no que tange à produção. Essa heterogeneidade também é percebida nos estudos de gramática e de análise linguística, nosso terceiro eixo de discussão.

3.3 Gramática/análise linguística

Ensinar gramática ou fazer análise linguística? Eis uma resposta que ainda causa muita polêmica no meio escolar (e também acadêmico), especialmente se tomarmos o “ou” como exclusivo (excludente). As estagiárias revelam suas preocupações com essa questão e utilizam estratégias diferentes para lidar com ela: ou refletem em poucos momentos dos seus diários sobre isso, ou “se escondem” no discurso dos especialistas, visto em nenhum outro eixo de ensino existirem tantas

citações de autores. Assim, a reflexão das alunas aparece amalgamada à dos teóricos, como no exemplo a seguir:

Luciane
Todeschini
Ferreira

Mendonça (2006) faz uma comparação entre o ensino tradicional da gramática e o ensino diferenciado da análise linguística sendo realizada a partir dos textos. No ensino tradicional da gramática, havia uma separação na compreensão do texto, do trabalho com a gramática e a escrita. Entretanto a análise linguística deve ser realizada a partir dos elementos constantes no texto, assim como a parte da escrita. (DIÁRIO 1, p. 25).

Adriane
Teresinha
Sartori

Mendonça, Antunes, PCN, Referencial Curricular para o Ensino no RS povoam as reflexões das alunas quanto à questão ensino de gramática/análise linguística. Algumas delas contentam-se em elencar os dizeres dos pesquisadores consagrados, outras acrescentam comentários que deixam à mostra a concepção que subjaz ao seu posicionamento. Um exemplo:

46

O livro *Muito além da gramática*, de Irandé Antunes (2007), traz a questão polêmica do uso da gramática em sala de aula. Aponta que a gramática não é suficiente para o ensino, isso quer dizer que além da gramática, outros recursos devem ser utilizados.

Para a produção de um texto, a gramática é insuficiente, o aluno precisa compreender outros conhecimentos, mais linhas de estudo, por exemplo, ele necessita saber a tipologia textual, a linguagem. 'Ninguém fala, ouve, lê ou escreve sem gramática, é claro, mas a gramática é absolutamente insuficiente'. (Antunes, p. 55).

Então com isso, nós professores não podemos trabalhar somente a gramática em sala de aula, pois ela sozinha não é suficiente, há muitos campos a serem descobertos além da gramática. Outros recursos precisam ser elencados em nossos parâmetros de ensino, não desprezando a gramática, ela é importante, mas não é suficiente. (DIÁRIO 10, p. 15).

É relevante perceber que, embora estejamos falando de um gênero autobiográfico, a autora não utiliza o “eu” para autorreferir-se na passagem apresentada. Inclui-se no “nós”, colegas de profissão, dividindo a responsabilidade de seu dizer com todos de sua categoria profissional. Essa forma de autorreferenciação ameniza o seu dizer,

pois, conforme Benveniste (1966, p. 228): “dizendo *eu*, não posso deixar de falar de mim.” O *nós* inclusivo utilizado pela autora é também uma forma de autorreferência, mas não tem o mesmo nível de implicação. Esse fato, aliado à paráfrase realizada por ela dos dizeres de Antunes, configurando pouco conteúdo informacional novo, pode ser considerado uma estratégia para (não)falar sobre como lida com a questão em sala de aula e, mais do que isso, que reflexões nascem da prática efetiva com a gramática/análise linguística na ação pedagógica.

As poucas alunas que refletem sobre a questão de forma mais implicada – apenas duas – acabam por dizer que não sabem como lidar com o ensino de gramática/análise linguística. Este é um fragmento em que isso parece claro:

Esta não foi a melhor aula. Queria ter conseguido trabalhar de uma maneira mais dinâmica sobre o conteúdo de Vozes Verbais, mas por não conseguir encaixar com a leitura dos textos, a maneira que consegui foi a de explicação, com exemplos e exercícios. As vezes se tornam necessárias essas atividades, fiz dessa forma mesmo acreditando no que Antunes (2003) diz que ensinar gramática não é ensinar com frases soltas. (DIÁRIO 8, p. 17).

O que esse relato parece indicar é que há um problema de base no tocante a conteúdos a ensinar: qual o conceito de gramática que está sendo mobilizado por esta aluna (e pelas anteriores também) em suas considerações e reflexões? Sem constituir uma resposta aqui – não faltam textos voltados a ela –, importa perceber que os diferentes conceitos utilizados nos relatos acabam por tornar imprecisas as atitudes, os posicionamentos diante da problemática. Apenas para ilustrar nosso pensamento, indagamos: como ensinar “vozes verbais”, aspecto definido a partir da constituição de alguns elementos de estruturação frasal, a partir de textos, conforme sugere a aluna? Sem clareza a respeito das diferentes concepções de gramática (e de análise linguística), as confusões a respeito de “o quê” e “como” ensinar vão continuar sendo um dilema fundamental do ensino de língua portuguesa.

A escassez de relatos sobre o ensino de gramática/análise linguística também é observada no ensino de gêneros orais.

3.4 Oralidade

Dolz, Schneuwly e Haller (2004) apontam o oral como um texto a ser ensinado, apesar de a linguagem oral fazer parte do cotidiano escolar. A proposta dos autores é a de apresentar essa linguagem como um objeto de ensino que deve também adentrar o espaço escolar e ser legitimado – o que se daria através do ensino dos gêneros orais públicos. Nessa perspectiva, a oralidade foge àqueles conceitos, talvez arraigados em muitos do meio escolar, de que é espontânea e dada *a priori*, devendo, portanto, merecer tratativa didática, já que pode e deve ser ensinada.

Na análise dos diários de aula, fica evidente a falta de registros de trabalhos orais advindos dessa perspectiva. Para as alunas, a oralidade confunde-se com o falar, com o ser espontâneo. Para exemplificar, vale o registro do Diário que segue:

Ao corrigir os exercícios, questionava os alunos, trocava algumas palavras e pedia se o sentido seria o mesmo. Lembrei-me de uma leitura que eu fiz, durante o curso, de Irandé Antunes. No livro ‘Aula de Português’, a autora, que defende o ensino da língua portuguesa por um viés mais reflexivo, aponta dois grandes eixos que devem articular a língua portuguesa: o uso da linguagem oral e escrita e a reflexão acerca desses usos. Nesta aula, acredito que consegui atingir o objetivo e trabalhei tanto a linguagem oral e escrita, através da correção e ainda os fiz refletir sobre esses usos. (DIÁRIO 7, p. 12).

Como é possível perceber, a linguagem oral é vista como a simples expressão – e isso se estende a todos os diários. Portanto, podemos dizer que, no que tange à oralidade, novamente, muito trabalho há de ser ainda desenvolvido.

Após, esse percurso de análise dos diários, o que é possível dizer a respeito dos relatos das alunas?

Os diários apresentam, mesmo que de forma parcial, um panorama do ensino de língua portuguesa na atualidade. Assim, a análise das escritas diaristas das dez alunas estagiárias permite-nos afirmar que o texto está na sala de aula, materializado em diferentes gêneros discursivos (músicas, poemas, contos, histórias em quadrinhos). Os diários revelam, ainda, em relação aos quatro eixos de ensino que: (1) a compreensão/interpretação de textos tem sido privilegiada no fazer das alunas estagiárias, que buscam inclusive organizar questões de antecipação de leitura, embora essa práti-

Luciane
Todeschini
Ferreira

Adriane
Teresinha
Sartori

ca conviva com velhas fórmulas de ler o texto em voz alta; (2) a produção de textos tem recebido atenção das alunas, que solicitam ou escritas com destinatários reais ou redações escolares, embora os dois grupos ainda mantenham a tradição de trabalhar/perceber a reescrita como um momento de correção de erros ortográficos; (3) a gramática ora é entendida como conjunto de regras a serem seguidas para bem falar e escrever, ora como descrição e classificação de palavras, enquanto a análise linguística parece restrita a um ideal a ser alcançado através de um trabalho com textos, embora as estagiárias não tenham uma proposta definida; e (4) os gêneros orais não se tornaram objeto de estudo em sala de aula, embora as estagiárias acreditem estar trabalhando com a oralidade.

Devemos considerar que as reflexões realizadas pelas alunas nos diários são resultantes, por um lado, do que consideraram importante para constituir o referido gênero discursivo e, por outro, da execução de planejamentos realizados na universidade, sob a supervisão de uma professora e, não raro, a partir de conteúdos selecionados pela docente titular da turma de estágio. Isso implica dizer que talvez os planejamentos fossem outros, caso as alunas estagiárias tivessem a oportunidade de organizar as suas aulas de forma menos assistida.

Esse fato não inviabiliza, porém, a perspectiva de que os diários permitiram a reflexão das estudantes, ou seja, elas tiveram a oportunidade de vivenciar uma prática docente (a partir de teorias propostas sobre o ensino de língua e de literatura) e refletir sobre ela. O fato, por exemplo, de insistentemente o texto figurar nas aulas executadas é fruto de discussões realizadas durante o próprio estágio. Talvez não tenha existido a mesma insistência quanto à necessidade de tornar os gêneros orais em objetos de ensino, ou as discussões não tenham encontrado eco. Há vários fatores que precisam ser analisados. Nossa intenção neste trabalho foi de enfatizar o produto (o diário já escrito), não o complexo processo de realização desses diários.

Avanços e recuos, abordagens “novas” e “velhas” coexistem nas salas das nossas alunas. Eis um retrato, mesmo que parcial, do ensino de português no início do século XXI. Mas, como sabemos, os diários são mais do que uma forma de registro de uma determinada realidade de um tempo sócio-histórico. São também, e isso nos interessa sobremaneira, uma forma de (auto)formação, tornando-se um instrumento importante nos cursos de graduação de professores. Sobre isso, nossas últimas considerações neste trabalho.

4 Considerações finais

No processo de formação inicial de professores, muitos cenários se configuram e as instituições superiores, principais responsáveis por essa formação, precisam saber não apenas ler esses cenários, mas também buscar soluções viáveis aos vários obstáculos presentes, a fim de garantir excelência de formação. Isso porque a educação é uma das saídas que qualquer país possui para o desenvolvimento sustentável.

Nas tramas de diferentes cenários, a relação teoria e prática permanece como um ponto de estrangulamento nos cursos de formação: não raro os estágios se configuram como o lugar de prática por excelência, quando não o único. Devem ser, contudo, apenas um dos momentos de reflexão sobre a prática, e não o momento mais importante. Para que isso ocorra, os cursos de formação de professores devem inserir, sem exceção, ainda nos primeiros semestres curriculares, situações reais de práticas pedagógicas, pois só assim haverá possibilidade de aprofundamento das relações entre teoria e prática. Nesse sentido, lançar mão de instrumentos que viabilizem a reflexão sobre a experiência vivida torna-se fundamental e é nessa perspectiva que os gêneros autobiográficos precisam ser inseridos no fazer pedagógico do ensino superior. Não será a produção de um diário que resolverá os problemas da formação, mas ele pode ser um aliado daqueles que acreditam que há alternativas viáveis, que não dependam de decisões regimentais e que, conforme os estudos apontam, são eficazes.

Os diários de aula se configuram como um instrumento de reflexão importante na formação profissional, pois, ao selecionarem um aspecto (dilema) e refletirem sobre ele, os alunos têm a oportunidade de tomar consciência de suas concepções de ensino e de língua, podendo, assim, ao compartilhar aflições ou experiências positivas, ressignificar a própria prática.

Muito há que se fazer ainda para que a formação inicial seja melhor. O horizonte dessa busca incessante por melhorias deve ser a garantia de uma escola básica que receba professores qualificados e comprometidos com o ensino de nossa língua, questão primordial de cidadania.

Luciane
Todeschini
Ferreira

Adriane
Teresinha
Sartori

50

Referências

BAKHTIN/VOLOCHINOV. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 1929/1986.

BENVENISTE, É. **Problèmes de linguistique générale, 1**. Paris: Gallimard, 1966.

BUENO, B. et al. Histórias de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente (Brasil, 1985-2003). **Educação e Pesquisa**, São Paulo: Feusp, v. 32, n. 2, maio/ago. 2006.

CITELLI, B. H. M.; BONATELLI, I. R. M. A escrita na sala de aula: vivências e possibilidades. In: CHIAPPINI, Ligia (Coord.). **Aprender e ensinar com textos**. São Paulo: Cortez, 1997. v. 1.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). **Resolução CNE/CP 1**, 18 de fevereiro de 2002.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). **Resolução CNE/CP 2**, 19 de fevereiro de 2002.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B.; HALLER, S. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 149-185.

FERRAROTTI, F. **Histoire et histoire de vie**: la méthode biographique dans les sciences sociales. Paris: Méridiens Klincksieck, 1990.

GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1984/2002.

_____. Da redação à produção de textos. In: CHIAPPINI, L. (Coord.). **Aprender e ensinar com textos**. São Paulo: Cortez, 1997a. v. 1.

*Em diários
de aula, uma
visão do ensino
de língua
portuguesa*

51

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997b. (Texto e Linguagem).

_____. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

Luciane
Todeschini

Ferreira

JESUS, C. A. de. Reescrevendo o texto: a higienização da escrita. In: CHIAPPINI, L. (Coord.). **Aprender e ensinar com textos**. São Paulo: Cortez, 1997. v. 1, p. 99-117.

Adriane
Teresinha

Sartori

KLEIMAN, A. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 3. ed. Campinas: Pontes/Ed. da Unicamp, 1995.

52

_____. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 7. ed. Campinas: Pontes, 2000.

LEJEUNE, P. **O pacto autobiográfico: de Rousseau à internet**. Organização de Jovita Maria Gerheim Noronha. Tradução de Jovita Maria Gerheim Noronha e Maria Inês Coimbra Guedes. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2008.

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

NÓVOA, A. O método (auto)biográfico na encruzilhada dos caminhos (e descaminhos) da formação dos adultos. **Revista Portuguesa de Educação**, Universidade do Minho, v. 1, n. 2, p. 7-20, 1988.

_____. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

PORLÁN, R.; MARTÍN, J. **El diário del profesor: um recurso para la investigación en el aula**. 8. ed. Sevilla: Díada, 2000. (Colección Investigación y Enseñanza).

PINEAU, G. As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial. **Educação e Pesquisa**, São Paulo: Feusp, v. 32, n. 2, maio/ago. 2006.

ROJO, R. Gêneros do discurso no círculo de Bakhtin: ferramentas para a análise transdisciplinar de enunciados em dispositivos e práticas didáticas. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS, 4., 2007, Tubarão: **Anais**. Tubarão: Universidade do Sul de Santa Catarina, 2007.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Tradução de Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZABALZA, M. **Diários de aula**: contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores. Portugal: Porto Editora, 1994.

_____. **Diários de aula**: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

*Em diários
de aula, uma
visão do ensino
de língua
portuguesa*

53

