

PROGRAMA DE INCENTIVO À FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO.

**A Língua materna a partir dos novos objetos e novos modos de ensiná-la:
os gêneros textuais numa abordagem de seqüências didáticas.**

I – Apresentação:

Esta proposta de Curso de Formação Continuada para Professores em serviço, que atuam no estado do Amapá com as disciplinas Língua Portuguesa e Literatura no Ensino Médio, objetiva não somente a formação teórico-prática, mas também uma formação para a pesquisa e para autonomia. Será uma formação que promova a ampliação do processo de apropriação das novas teorias e métodos por parte dos professores, como também oriente a mudança das práticas da tradição, ainda vigentes. Em outros termos, nossa proposta de formação continuada constitui uma tentativa de refletir e construir a compreensão de objetos próprios do ensino e da aprendizagem da língua materna, por uma via até então pouco explorada: a dos gêneros textuais/discursivos (orais e escritos que circulam em todas as esferas de comunicação humana – científica, literária, jornalística, publicitária, burocrática, artístico-cultural etc, tanto primários como secundários orais e escritos) já que eles permitem a **integração contextualizada** de atividades de leitura, compreensão, produção de textos e análise lingüística. Permitindo ainda a interdisciplinaridade com todas as outras disciplinas já que os gêneros textuais circulam em todas as esferas de produção humana. Será organizada e ministrada por professores mestres e doutores da Universidade Federal do Amapá do Curso de Letras. Esses professores já fazem parte de um Projeto de Formação Continuada em parceria com a Universidade de Minas Gerais UFMG/CEALE/MEC através da Rede de Formação Continuada de professores de ensino Fundamental, na área de alfabetização e letramento.

II -Justificativa e caracterização do Curso de Formação Continuada para Professores de Língua Portuguesa /materna e sua respectiva literatura, em serviço nas escolas do estado do Amapá.

Os estudos sobre a linguagem, em paralelo com os estudos sobre o ensino da língua portuguesa, dos últimos anos, são grandemente motivadores de propostas para se estabelecer mudanças¹ no ensino-aprendizagem da língua portuguesa, ainda de certo modo preso à tradicional concepção de que basta adquirir os conhecimentos estruturais sobre a língua para que se aprenda a utilizá-la.

Pode-se dizer que, na década de 90, houve grande “ebulição” que favoreceu a chamada “mudança de paradigma” e que vem refletindo uma nova configuração da Língua Portuguesa como disciplina, atualmente. Nessa nova configuração, novos objetos de ensino e aprendizagem foram reivindicados e, considerando a extrema variedade das práticas de linguagem, são os gêneros textuais/discursivos² que passam a ser considerados para o ensino de língua materna.

A eleição dos gêneros (orais e escritos) nasceu de suas possibilidades de estabilizar os elementos formais e rituais das práticas. Em outros termos, o trabalho sobre os gêneros dota os alunos de meios de análise das condições sociais efetivas de produção e de recepção dos textos (desde os gêneros que circulam na esfera cotidiana aos textos que circulam na esfera literária) e fornece um quadro de análise dos conteúdos, da organização do conjunto do texto e das seqüências que o compõem, assim como das unidades lingüísticas e das características específicas da textualidade oral e escrita (cf. Dolz & Schneuwly, 1998).

De acordo com os PCNEM do ensino Médio dentre outras, as competências e habilidades gerais que devem ser desenvolvidas pelo os

1 Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa constituem-se num exemplo de orientação que veicula várias dessas propostas de mudanças. Entretanto, os objetos lá propostos pouco têm sido compreendidos pelos professores.

2 A partir das noções de Bakhtin (1953), os gêneros textuais ou discursivos podem ser primários (simples) ou secundários (complexos). Os gêneros textuais primários aparecem nas esferas cotidianas de comunicação, e apresentam uma relação imediata com a realidade. Os gêneros secundários do discurso aparecem em circunstâncias de uma comunicação cultural complexa. Serão ampliadas as informações sobre gêneros textuais/discursivos mais adiante.

alunos são: confrontar opiniões e pontos de vista sobre diferentes manifestações da linguagem verbal; compreender e usar a língua Portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade; aplicar tecnologia de comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos da vida (PCNEM, 1999: 47).

Como se vê, buscando responder a diversidade de questões que envolvem a formação de um sujeito até o final de sua educação, os (PCNEM)³ se apresentam condizentes com as novas pesquisas.

Assim, também consideram como proposta de trabalho para o ensino de língua materna uma perspectiva que toma os diversos gêneros discursivos como objeto de ensino, pois é por meio da língua, concretizada nos gêneros discursivos, que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento, portanto interagindo dialogicamente.

No entanto, alguns pesquisadores, como Rojo (2001) e Bagno (2002), apontam não haver quase influência das teorias nas reais práticas de sala de aula, basicamente pela falta de formação dos professores. Frente a essa nova realidade, de acordo com Rojo (2000: 30), urgente se faz uma reorganização da formação inicial e contínua dos professores, que inclua revisões curriculares dos cursos de Letras e das disciplinas Prática de Ensino, e de projetos que viabilizem uma formação em serviço dos atuais professores de LP. Ainda, segundo essa mesma autora, o enfoque lingüístico enunciativo (teoria da enunciação bakhtiniana) adotado nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio encontra-se praticamente ausente dos currículos de graduação em Letras da maior parte das Universidades e Faculdades brasileiras.

Concordamos com a referida autora, pois, em sendo professoras de graduação, testemunhamos as dificuldades nesse sentido. Somente nos três

³ Esses documentos, elaborados pelo Ministério da Educação, visam a oferecer diretrizes para as escolas. Portanto, não constituem obrigatoriedade, podendo ser implementados ou não. Entretanto, é inegável que tais documentos, por refletirem, em grande parte, as novas pesquisas sobre os estudos da linguagem e sobre o ensino de língua materna, têm influenciado nas mudanças ou tentativas de mudanças, pelo menos, do perfil do ensino de língua materna no Brasil, nesses últimos anos.

últimos anos é que se tem começado a repensar o Currículo da área de Letras na Universidade Federal do Amapá. Essa reformulação, ressalte-se, somente começou a se desenhar por conta da qualificação em nível de mestrado e mais recentemente de doutorado de alguns professores. Mas pouco se tem conseguido reflexo concreto na prática das salas de aulas das escolas do nosso estado, visto que a maioria dos professores que atua é fruto de um ensino de língua e linguagem ainda dentro da perspectiva da tradição gramatical.

Somado a isso, as escolas têm fortemente arraigada, em seus planos, a visão de ensino de língua cujo objetivo é o reconhecimento de nomenclaturas gramaticais. Em entrevista com 90 professores que atuam nas escolas do estado com a disciplina Língua Portuguesa, todos foram unânimes em afirmar que as escolas recebem da Secretaria de Educação uma lista em que constam os conteúdos da gramática prescritiva, observado apenas que “todos esses conteúdos devem ser explorados a partir de textos” .

Dessa forma, entendemos que a problemática se apresenta sob duas ordens: a do **acesso aos conhecimentos** (a precária formação gera a dificuldade na apropriação pedagógica das orientações curriculares que reivindicam novos objetos de ensino) e a ordem do “**como**” **refletir**, na prática, tais conhecimentos, ou seja, a **didatização dos saberes**.

Esses fatos orientam a necessidade de se articular uma **formação continuada** que **aproxime** o professor de língua portuguesa (em serviço) **às mais recentes abordagens sobre a língua, a linguagem, sobre os diversos objetos** a elas **implicados e a seu ensino**.

Desse modo, nossa proposta de formação continuada constitui uma tentativa de refletir e construir a compreensão de objetos próprios do ensino e da aprendizagem da língua materna, por uma via até então pouco explorada: a dos gêneros textuais/discursivos (orais e escritos que circulam em todas as esferas de comunicação humana – científica, literária, jornalística, publicitária, burocrática, artístico-cultural etc, tanto os primários como secundários) já que

eles permitem a **integração contextualizada** de atividades de leitura, compreensão, produção de textos e análise lingüística.

Na abordagem desses gêneros textuais/discursivos, procuraremos aproveitar as experiências vivenciadas durante o estágio de doutorado Sanduíche com o Grupo de Pesquisa GRAFÉ, coordenado pelo Professor Dr. Bernard Schneuwly, na Faculté de Psychologie e des Sciences de L'Éducation, em que desenvolvemos um trabalho com seqüências didáticas⁴ (SD – veremos em detalhe mais adiante). Assim, nossa proposta baseia-se nas contribuições que uma transposição didática sobre gêneros do discurso poderá oferecer para a prática de professores de ensino-aprendizagem da língua materna que atuam no ensino médio com língua e literatura no estado do Amapá.

III - Objetivos

Geral

- O objetivo principal dessa proposta é criar possibilidades de um caminho que habilite o professor de LM (língua portuguesa e literatura) do estado do Amapá, não somente a estudar, mas também a pesquisar e a conceber-se como profissional capaz de identificar quais objetos são mais necessários e urgentes à realidade de seus alunos e, assim saber refletir para buscar soluções e estratégias de implementá-los em sua sala de aula, de modo mais autônomo.

Específicos

- Formar continuamente professores-pesquisadores criativos, capazes de produzir novas metodologias sintonizadas com os novos saberes sobre o ensino-aprendizagem da língua materna e sua respectiva literatura de modo articulado;
- Favorecer aos professores em serviço do estado do Amapá o conhecimento sobre os gêneros do discurso/textual e o modo como abordá-los, na prática de sala de aula.

⁴ Tal como sugerido por Dolz & Schneuwly (1996), seqüências didáticas (SD) são um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual/discursivo oral ou escrito.

IV - Pressupostos Teóricos

Para desenvolver essa **formação continuada**, tomaremos como pressuposto teórico principal o conceito bakhtiniano de gêneros de discurso, retomado e desenvolvido por Schneuwly (1994), em um quadro da psicologia vygotskiana e da Didática das Línguas, que nos fornece uma concepção sobre o ensino e aprendizagem da língua materna numa perspectiva sócio-histórica⁵. Dentro dessa perspectiva, além de gênero discursivo/textual e seqüência didática, serão também mobilizados os conceitos de transposição didática (cf. Chevallard, 1985) e didatização (cf. Cherval, 1988).

Os Gêneros textuais/discursivos

Para Bakhtin (1953/1979), qualquer enunciação sempre se materializará em gêneros textuais/discursivos. Os enunciados sempre vão dispor de uma forma padrão e relativamente estável de estruturação de um todo. Relativamente estáveis do ponto de vista temático, composicional e estilístico.

Para o autor, os gêneros do discurso apresentam três dimensões essenciais e indissociáveis, tais quais: os *temas* – conteúdos ideologicamente conformados - que se tornam comunicáveis (dizíveis) através do gênero; os elementos das estruturas comunicativas e semióticas compartilhadas pelos textos pertencentes ao gênero (*forma composicional*); e as configurações específicas das unidades de linguagem, traços da posição enunciativa do locutor e da forma composicional do gênero (marcas lingüísticas ou *estilo*). Estas três dimensões são determinadas pelos parâmetros de situação de produção dos enunciados e, sobretudo, para Bakhtin/Volochinov (1929), pela *apreciação valorativa* do locutor a respeito do(s) tema(s) e do(s) interlocutor(es) de seu discurso.

A transposição didática

Os saberes teóricos precisam ser transformados para entrar na sala de aula e não simplesmente “resumidos” ou “simplificados”. Além disso, é necessário que sejam coerentes e estejam sustentados por fundamentos epistemológicos claros.

⁵ Os desdobramentos teóricos da concepção sócio-histórica da linguagem encontram sua expressão mais significativa nos estudos do Grupo de Genebra- Suíça, principalmente nos trabalhos de Joaquim Dolz e Bernard Schneuwly,.

O termo *transposição* foi concebido por um sociólogo, Verret (1975), e desenvolvido por um didático, Chevallard (1985). Para este autor, a *transposição didática* se define por um processo de passagem de um conteúdo de saber preciso a uma versão didática.

A análise dessa passagem, ou seja, desse processo de transformação, implica a compreensão de um esquema, a saber: *objeto de saber* → *objeto a ensinar* → *objeto de ensino*. *A passagem do saber, através da constituição desses diferentes objetos, faz-se na transformação, na variação e, às vezes, na substituição* (Chevallard, 1985: 49).

Dessa forma, a cada momento, quando o objeto de saber se constitui em objeto de ensino e, em seguida, em objeto ensinado, o conteúdo é trabalhado por adaptações sucessivas, ou seja, o trabalho de transposição é um trabalho que continua após a introdução didática do objeto de saber.

Semelhantemente, para Schneuwly (1995), a transposição didática ocorre quando se retira um objeto que funciona dentro de certo contexto social, exterior ao sistema de ensino-aprendizagem, para torná-lo objeto de ensino:

Este movimento de tirar o objeto de seu contexto para ser colocado dentro de outro para ser ensinado, transforma fundamentalmente o sentido deste objeto. Por exemplo, o fato de se tomar um gênero de discurso e colocá-lo em contexto escolar faz com que este gênero não tenha mais a mesma função, ele se transformou em um objeto de ensino. Para os alunos, subsistem os traços de seu funcionamento anterior [...]. Não se pode ensinar sem que se faça a transposição (Schneuwly, 1995a: 14-15).

Esse mesmo autor ressalta que, para ensinar, é necessário que se saiba “o que se ensina”; é necessário tomar o “saber” em dois sentidos: um primeiro sentido seria o de ter um projeto de ensino, uma intenção, e o outro sentido seria o de *conhecer de forma consciente; ter uma consciência reflexiva “do que é ensinar”*. Portanto, sem o reconhecimento desses sentidos, *não existirá ensino, mas imitação ou iniciação no nível puramente prático* (Schneuwly, 1995b: 48).

Ainda na esteira de Schneuwly (1995b), depreende-se que o saber, ingrediente essencial do ensino, existe em princípio como saber útil dentro das situações sociais diversas e não para ser ensinado. E, quando ele é transposto para a situação de ensino, transforma-se em saber a ser ensinado, ou seja, passa a se constituir como um outro saber, modificado pela força mesma do objetivo de ensino.

Mas afinal, quais saberes são passíveis de ser ensinados? Schneuwly (1995b: 49) explica que, embora um saber se justifique por sua pertinência para a ação dentro de uma dada situação, diferencia-se quando se trata da realidade de ensino, em que, segundo ele, o *saber é saber a ser ensinado; saber a ser aprendido; saber ensinado* no lugar de ser *um saber que deverá apenas ser utilizado*. Diante disso, a questão não é a pertinência do saber, mas a sua *legitimidade*.

É necessário um reconhecimento social, uma legitimidade, para que o saber possa vir a ser um *saber a ser ensinado*. Essa legitimidade lhe é dada, dentre outros, pelos saberes ditos teóricos, ou seja,

Os saberes utilizados ao mesmo tempo para produzir um novo saber e para estruturar o saber novamente construído dentro de um conjunto teórico coerente. Um saber que, em um dado momento histórico, é considerado pela sociedade como um “saber teórico” por suas características visíveis, notadamente acadêmicas, segundo as instituições que o geram (Schneuwly, 1995b: 49).

Barbosa (2001: 112-113) explica haver pelo menos duas maneiras de se pensar a transposição didática. A primeira seria refletir que ela poderá implicar numa simplificação dos objetos das ciências, para que os mesmos possam ser compreendidos pelos alunos. Nesse sentido, pensar-se-ia numa adaptação para facilitar a apreensão de certos conteúdos pelos alunos. Mas, para a autora, a transposição didática concebida dentro de tal perspectiva colocaria à escola *um papel eminentemente reprodutor*.

O segundo modo de compreender a transposição didática seria antes, em oposição à adaptação e simplificação de objetos, pensar nas dimensões ensináveis dos objetos que se pretendem ensinar,

já que não se objetiva formar físicos, geógrafos, linguistas, matemáticos etc. A partir dessa definição, os objetos teriam que ser decompostos, recortados (e não simplificados), para que pudessem ser aprendidos. No caso específico do ensino de língua materna, é preciso, então, a partir de definições curriculares mais gerais, definir que gêneros seriam focados e em que grau de aprofundamento (Barbosa, 2001: 113).

Barros-Mendes (2005: 21-23) explicita com um exemplo o que pode ser compreendido, em síntese, por transposição didática. Para essa autora, uma transposição não pode ser feita de forma direta e imediata, o que significa dizer que os saberes ensinados na escola não podem ser simples “adaptações” ou “decalques” das teorias elaboradas por pesquisadores ou *experts*.

Para a referida autora, os gêneros orais formais e públicos são exemplos desse processo. Segundo ela, pela urgência das transformações da sociedade moderna, gêneros como debate, seminário, apresentações orais, necessários ao funcionamento dessa sociedade por sua pertinência, passaram a ser considerados importantes para a formação escolar. Um saber que precisa, portanto, ser ensinado e aprendido por sua legitimidade para a ação dentro do contexto sócio-histórico atual, que exige que os sujeitos sejam preparados para as situações comunicativas diversas, daí sua transformação em objeto de ensino-aprendizagem reivindicados inclusive por documentos oficiais. Esses gêneros passam a ser, ao mesmo tempo, instrumentos de comunicação e objetos de ensino, ou seja, saberes sociais que se transformaram em objetos de ensino, pelo objetivo mesmo da transposição didática.

A didatização

Transformados em saberes a serem ensinados, os saberes precisarão também ser didatizados e, embora fortemente relacionados entre si, os processos de *transposição didática* e de *didatização* não são sinônimos. Enquanto o processo de transposição se ocupa da transformação dos saberes de referência em saberes a serem ensinados, a *didatização* seria a maneira de organizar esses saberes para a compreensão do aluno.

De maneira simplificada, poderíamos dizer que a *didatização* é o “como”, por meio de exercícios e atividades, os saberes são expostos com a finalidade de concretizá-los em saberes ensinados e aprendidos.

A abordagem por meio de SD seria assim uma maneira de didatização dos saberes e objetos da língua materna (gêneros textuais e seus elementos estruturais, lingüísticos e estilísticos concretizados nos usos da língua viva) que precisam ser ensinados e aprendidos nas escolas. Uma maneira diferente daquela que tradicionalmente se vem fazendo, cujo resultado tem sido pouco satisfatório para a maior parte dos alunos que concluem o ensino fundamental e médio, especialmente no que diz respeito ao domínio da cultura da escrita.⁶

Um trabalho com seqüências didáticas se desenvolve a partir de uma série de atividades de leitura, produção textual e análise de elementos lingüístico-gramaticais desenvolvidas ao longo de três ou quatro semanas, que visam a explorar as características de um determinado gênero textual/discursivo como o tema, estilo e forma de composição.

A organização dessas atividades prevê uma progressão organizada a partir do levantamento dos conhecimentos que os alunos já possuem sobre o gênero. A partir desse levantamento, faz um outro sobre as necessidades de aprendizagem, com o objetivo de possibilitar a priorização de aspectos a serem abordados progressivamente, adequando o grau de complexidade da tarefa e do objeto às possibilidades de aprendizagem dos alunos.

Nessa perspectiva, um conceito fundamental é o de Zona Proximal de desenvolvimento (cf. Vigotsky , 1935). Este conceito diz respeito à distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar, através da

⁶ Para Jurado (2003) o sistema de avaliação nacional da educação Básica (SAEB) tem diagnosticado que o baixo desempenho dos alunos nas provas se deve à ausência do domínio da leitura compreensiva. Essa mesma autora mostra ainda que Relatório nacional do PISA 2000, que avaliou jovens entre 15 e 16 anos, evidencia que a maior parte deles, (65%), mal conseguiram localizar informações que podiam ser inferidas em um texto. Esses mesmos alunos também não conseguiram reconhecer a idéia principal em um texto, compreendendo as relações ou construindo um sentido; construir uma comparação ou várias conexões entre o texto e outros conhecimentos extraídos de experiência pessoal.

solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas, sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (p.112).

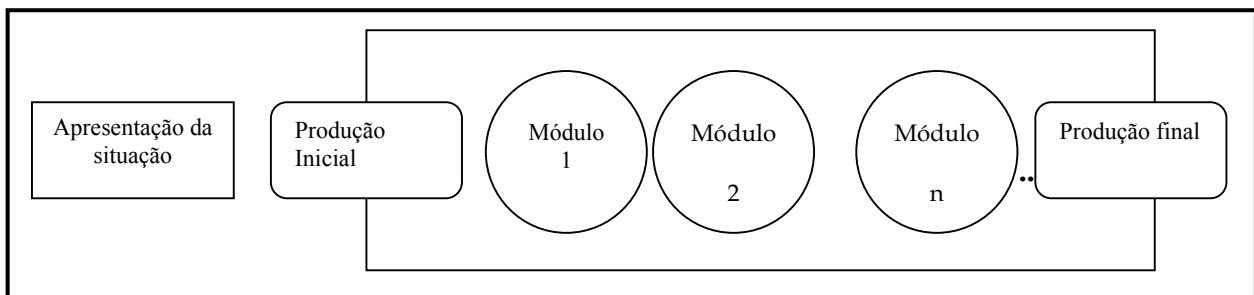
Alguns autores brasileiros vêm defendendo o trabalho dentro da perspectiva de SD, apontando várias vantagens que poderão talvez vir a minimizar esse nosso ensino que, apesar de hoje trazer o texto para sala de aula, ainda deixa muitas dúvidas de como explorá-lo de modo efetivo. Em outros termos, que não o conceba como um pretexto ou um suporte de elementos lingüísticos a serem retirados/localizados nos exercícios de análise morfossintática.

Desses autores, destacamos Marcuschi (2006: 60) que aponta algumas vantagens de uma abordagem a partir de SD. Segundo o autor, entre outros pontos positivos, destaca-se a consideração da produção textual como atividade situada em contextos da vida real, em que os textos a serem produzidos sempre são situados: há destinatário objetivo, por exemplo, abrindo-se a possibilidade de superar a “velha idéia de que a redação escolar é a única forma de tratar a realidade lingüística.”

A estratégia da modularidade, ainda segundo Marcuschi (2006), favorece ao aluno enfrentar as situações reais da vida diária, pois a seleção dos gêneros precisa estar relacionada a esta vida real e diária do sujeito. Permite também um trabalho diferenciado entre os alunos já que abre possibilidade para que se tenha atenção para os problemas específicos de cada um, na medida em que se permite o acompanhamento das produções individuais e se fazem avaliações específicas da produção corrente.

Em síntese, ressalta o autor, o modelo das SD segue os princípios gerais da lingüística textual, permitindo ser tratados todos os problemas da textualidade interligadamente com o dos gêneros textuais. Assim, por exemplo, as questões lingüístico-gramaticais podem ser tratadas dentro dos módulos, de forma sistemática. O problema da organização da frase, os tempos verbais, a coordenação e subordinação, a pontuação, a paragrafação, entre outros, podem também ser tratados já que tal tratamento permite uma abordagem epilingüística, conforme defendem os PCN.

A estrutura de base de uma seqüência didática pode ser representada pelo esquema que segue elaborado por Dolz , Schneuwly Noverraz (2001):



Segundo os autores, após uma *apresentação da situação* na qual é descrita de maneira detalhada a tarefa de expressão oral ou escrita que os alunos deverão realizar, estes elaboram um primeiro texto inicial, oral ou escrito, que corresponde ao gênero trabalhado; é a *primeira produção*.

Esta etapa permite ao professor avaliar as capacidades já adquiridas e ajustar as atividades e exercícios previstos na seqüência às possibilidades e dificuldades reais de uma turma. Além disso, tal etapa define o significado de uma seqüência para o aluno, isto é, as capacidades que devem desenvolver para melhor dominar o gênero de texto em questão.

Os *módulos*, constituídos por várias atividades ou exercícios, dão-lhe os instrumentos necessários para este domínio, pois os problemas colocados pelo gênero são trabalhados de maneira sistemática e aprofundada.

No momento da *produção final*, o aluno pode pôr em prática os conhecimentos adquiridos e, com o professor, medir os progressos alcançados. A produção final serve, também, para uma avaliação de tipo somativo, que incidirá sobre os aspectos trabalhados durante a seqüência.

V - Metodologia

Focalizando a mudança de atitude do professor que atua nas escolas do estado do Amapá, no que se refere à condução do seu fazer pedagógico e forçando-o a uma monitoração na seleção e na elaboração das suas atividades didáticas, seguiremos, em linhas gerais, os princípios e instrumentos de uma formação reflexiva e participativa (cf. Kleiman, 2001).

A formação/pesquisa-ação

Pelo caráter “duplo” de nossa **formação continuada** (propiciar conhecimentos sobre os novos objetos e novos modos de ensinar a língua portuguesa e, ao mesmo tempo, buscar auxiliar no encaminhamento de um professor pesquisador de sua prática) nossa metodologia se fará em dois movimentos, **dividido em dois grandes módulos.**

Primeiro módulo distribuído em sub-módulos que constam:

Caderno 1- sub-módulo introdutório

- ✓ A compreensão de como a língua portuguesa (como entidade nacional) se constituiu como Disciplina a ser ensinada e aprendida;
- ✓ A compreensão de como as transformações sócio-históricas interferem e vêm alterando os objetos de ensino nessa disciplina;
- ✓ A compreensão sobre os processos por quais passam os saberes de referência a saberes a “serem ensinados e aprendidos”, ou seja, a objetos de ensino (transposição didática e didatização);
- ✓ A compreensão de que nos estudos da linguagem circulam diversas concepções acerca da língua e da linguagem, do texto e do discurso, da gramática e, conseqüentemente, de seu ensino;
- ✓ A compreensão de que tais concepções circulam em currículos e livros didáticos e que, portanto, é de grande importância compreendê-las.

Carga Horária: 40 h a serem distribuídos em dois meses.

Caderno 2 - sub-módulo de formação específica dos objetos a serem ensinados.

- ✓ tratamento do conceito de gênero discursivo/textual. Explicação e conceituação de gênero discursivo/textual e de seus elementos básicos: conteúdo temático, estilo e construção composicional e explicitação de

outros conceitos a ele relacionados, entre outros, o de intertextualidade, hipertextos, dialogismo, polifonia, situação de produção e recepção do discurso, o espaço interlocutor virtual, intenção, época e a interferência na forma do texto;

- ✓ diferenças entre gênero discursivo/textual de tipos de textos (ordens tipológicas), suportes, multimídias, tecnologias e o caráter de hibridização dos gêneros modernos;

Carga Horária: 60 h - distribuídas em três meses.

O segundo módulo Caderno 3 – tratará do trabalho de:

- ✓ planejamento, elaboração e avaliação de Seqüências Didáticas (SD) sobre Gêneros discursivos/textuais;
- ✓ aplicação prática das SD em salas de aula do ensino médio de escolas do estado.

Neste momento, prevê-se ainda que os professores em formação, após terem vivenciado e participado ativamente de oficinas pedagógicas sobre caracterização e descrição dos gêneros do discurso em geral, possam evidenciar, no desempenho docente, autonomia, criatividade e competência técnica na elaboração de novas SD e novas metodologias, sobre o trabalho com os gêneros para o ensino de língua portuguesa e literatura.

No percurso das atividades desenvolvidas, poder-se-á distinguir diferentes categorias que se encadeiam: trabalho individual, em grupo, em domicílio, exposição, discussões, observações etc.

Carga horária de 80 h – distribuídas em três meses.

VI - Acompanhamento do professor em formação contínua

Durante o Curso

No que diz respeito ao acompanhamento do professor em formação, também pelo caráter “duplo” de nossa proposta (cf. explicado no decorrer desse texto) se evitará provas e testes. O professor será sim desafiado constantemente a trazer sua realidade de sala de aula para relacionar às discussões teóricas durante o curso e assim descobrir maneiras de aplicá-las. Para isso pressupõe-

se a elaboração de projetos individuais e em grupos, em que se possa acompanhar o crescimento intelectual e prático desse professor.

Após o curso

Considerando que formaremos professores pesquisadores, estes terão possibilidade de, ao término do curso, fazer parte de projetos de pesquisa com outros pesquisadores da Universidade, para manter a relação teoria e prática e vice versa. Desse modo, a academia também ganhará, pois terá a voz do professor ao elaborar seus conhecimentos, em especial nas áreas de licenciatura, ênfase de nossa instituição.

VII – Mecanismo de avaliação do curso

Um curso em que se visa à formação contínua de sujeitos não poderá deixar de estabelecer uma avaliação *em espiral*, através da qual se poderá avaliar e reavaliar o processo de modo constante. Assim, tal avaliação não cabe apenas as pessoas que elaboram o curso, mas a todos que dele participam (professores e professores em formação).

- **A frequência e a certificação seguirão as normas vigentes no regimento da Instituição proponente (UNIFAP), conforme Lei 9.131 de novembro de 1995 e Parecer CES 617/99 homologado pelo MEC em setembro de 1999.**

VIII - Professores envolvidos

Adelma das Neves Nunes Barros Mendes	Doutora em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem com doutorado Sanduíche pela Universidade Genebra/Suíça. Mestre em Lingüística Aplicada pela UNICAMP	Coordenadora e ministrará Módulos do curso
1.Maria Eduiza Miranda Naiff	Mestre em Lingüística Aplicada pela UNICAMP	Professora que ministrará módulos
2.Martha Cristine	Mestre em Lingüística	Professora que

Ferreira Zoni do Nascimento	Aplicada UNICAMP	ministrará módulos
3.Regina Lúcia da Silva Nascimento	Mestre em Lingüística Aplicada UNICAMP	Professora que ministrará módulos

Currículo Resumido

Adelma Das Neves Nunes Barros Mendes, concluiu doutorado em Lingüística Aplicada pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo em 2005, e mestrado pela Universidade Estadual de Campinas UNICAMP. Fez doutorado sanduíche pela Universidade de Genebra na Suíça, na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Participou como membro de Pesquisa do Grupo de Pesquisa GRAFÉ, dessa Universidade, no período de maio de a novembro de 2004. Participou ainda do Grupo de pesquisa sobre Ensino e Aprendizagem de Língua Materna Coordenado pela profa. Roxane Rojo PUC-SP 2002-2005. Atualmente é professora adjunta da Universidade Federal do Amapá, Coordenadora do Projeto Conexões de saberes MEC\SECADAUNIFAP (onde atuam 25 bolsistas) e Coordenadora do Projeto de Formação Continuada para professores do Ensino Fundamental na UNIFAP em parceria com a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG-CEALE-UNIFAP). Participou como parecerista técnica das avaliações de livros didáticos dos ensinos Fundamental e Médio, efetivadas pelo MEC nos anos de 2002, 2003, 2004 2005. Fez comunicação em eventos Nacionais e tem artigo publicado. Atua no ensino superior a 8 anos, e atuou no ensino fundamental e médio por 12 anos.

IX - ORÇAMENTO

DESPESAS COM ELABORAÇÃO DOS CADERNOS TEÓRICOS		
	VALOR UNITÁRIO	TOTAL PARCIAL
AUTORIA (3 CADERNOS)	8.000,00	24.000,00
EDIÇÃO (80 CADERNOS) 2 TURMAS DE 40 ALUNOS	15,00	3.600,00
TOTAL		27.600,00

DESPESAS COM PAGAMENTO DE PESSOAL ADMINISTRATIVO		
	VALOR MENSAL	VALOR DO CURSO
COORDENAÇÃO DO CURSO	3 x 6.000,00	18.000,00
TOTAL		18.000,00

DESPESAS COM PAGAMENTO DE PESSOAL DOCENTE		
ATIVIDADE DOCENTE	HORA/AULA	VALOR TOTAL DO CURSO
60H MESTRE (03)	70,00 MESTRE	12.600,00
60H DOUTOR (01)	100,00 DOUTOR	6.000,00
TOTAL		18.600,00

DESPESA TOTAL	
TOTAL	62.200,00
TOTAL POR ALUNO	777,50

Referências bibliográficas

BAGNO, M (2002) A Inevitável Travessia: da prescrição gramatical à educação lingüística. IN: BAGNO, M; STUBBS, M; GAGNÉ, G. (2002) *Língua materna letramento variação e ensino*, pp. 13-83. São Paulo. Contexto.

BAKHTIN, M. (1952-53/1979) Os gêneros do discurso. IN: *Estética da Criação Verbal*, pp.277-326. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BAKHTIN, M./VOLOCHINOV, V. N. (1926) *Discurso na vida e discurso na arte*. Trad. Cristóvão Tezza e Carlos Faraco. (Texto de circulação acadêmica).

BARBOSA. J. P. (2001) *Trabalhando com os gêneros do discurso :uma perspectiva enunciativa para o ensino de Língua Portuguesa*. Tese de Doutorado-PUC-SP.

- BARROS-MENDES (2006) Os gêneros orais formais públicos nos livros didáticos de língua Portuguesa: Algumas reflexões. Tese de Doutorado - PUC/São Paulo- UNIGE/Genebra-Suíça.
- BRASIL . (1998) *Parâmetros Curriculares Nacionais-PCNs/ Língua Portuguesa (3º e 4º ciclos)*. Brasília, MEC/SEF.
- CHEVALLARD, Y.(1985/1991) La transposition didactique, du savoir savant au savoir enseigné. *Un exemple de La trasposition didactique –de Ivey Chavallard et Marie- Albert Johsua - La pensée Sauvage Editions.Paris.*
- CHERVEL, A (1988) L’Histoire des Disciplines scolaires : réflexions sur un domaine de recherches. In : *Histoire de L’ Éducation n° 38 - Mai de 1988*.pp.59-119. Publié par le Service d ‘Histoire de l’ducation de L’ I.N.R.P.Paris.
- DOLZ, J. ; SCHNEUWLY, B. NOVERRAZ, S. (1996) Genres et progresion em expression orale et écrite. *éléments de réflexion à propos d’une experience romande. Enjeux.31-49*.Genebra, Suíça.
- MARCUSCHI, L. A. (2006). *Apostila do Curso ministrado no ILAPEC_Macapá em janeiro de 2006.*
- VYGOTSKY, I.s (1935) *a Formação social da mente*. São Paulo, Martins Fontes.