

PROJETO DE EXTENSÃO: “PROFESSORES DE PORTUGUÊS EM REFLEXÃO”: EM DEBATE AS PRÁTICAS DE LETRAMENTO NO ENSINO BÁSICO

LUZIA RODRIGUES DA SILVA*

RESUMO

Este texto relata o desenvolvimento do projeto de extensão intitulado “Professores de português em reflexão”, promovido pelos/as professores/as de Português do Centro de Ensino e Pesquisa aplicada à Educação – Cepae/UFG. Tal projeto tinha como público alvo os/as profissionais da educação da rede pública dos ensinos Fundamental e Médio. Ele consistia na criação e viabilização de debates – no formato de minicursos e oficinas – sobre o ensino de Língua Portuguesa, com o objetivo de refletir a respeito das concepções que orientam o/a professor/a de Português na sala de aula, com vistas a mudanças das práticas de letramento.

PALAVRAS-CHAVE: projeto de extensão, ensino básico, letramento

Outreach Project: “Teachers of Portuguese in reflection” – A Debate on Practices of literacy learning in primary and High School education

ABSTRACT

This paper reports on the development of the outreach project entitled ‘Teachers of Portuguese in reflection’, sponsored by Portuguese teachers at the Center for Teaching and Applied Research in Education – Cepae/UFG. This project, open to primary and high school personnel in public schools, consisted of organizing and holding debates - in the form of short courses and workshops - on the teaching of the Portuguese language. By reflecting on the concepts that guide the teacher of Portuguese in the classroom it hoped to bring about changes in literacy practices. KEYWORDS: outreach project, primary and high school education, literacy learning

INTRODUÇÃO

Pretendo, com este trabalho, fazer memória de um tempo fértil de discussão, debate, distribuição e troca de conhecimentos e experiências e, sobretudo, de um tempo de reconstrução da práxis pedagógica e de redimen-

* Professora adjunta de Língua Portuguesa do Centro de Ensino e Pesquisa aplicada à Educação – Cepae/UFG. Doutora em Linguística pela Universidade de Brasília – UnB. E-mail: luzro7@yahoo.com.br

sionamento de práticas na sala de aula. Não é minha intenção restringir-me à elaboração de um simples relato. Pretendo atualizar um posicionamento e uma identidade profissional. Esse princípio parte do pressuposto de que “só [se] retém do passado o que ainda é vivo ou capaz de viver na consciência de um grupo” (Halbwachs, 1990 *apud*. Davallon, 2007, p.25). Nesse sentido, remontar ao passado implica uma adesão com o que é lembrado; significa rever para fazer sentido um presente, rever para (re)significar, rever para ser. Implica, ainda, marcar um conjunto de crenças, valores, concepções, atitudes que delineiam o perfil de uma unidade acadêmica relacionada a ensino, o Centro de Ensino e Pesquisa aplicada à Educação – o Cepae/UFG, cujos/as professores/as de Língua Portuguesa compreendem que a (re)construção de uma identidade docente está imbricada ao desenvolvimento da consciência crítica dos/as educadores/as sobre suas práticas de letramento na sala de aula. Compreendem, ainda, que o domínio da língua, oral e escrita, é fundamental para uma efetiva participação social (Brasil, 1998) e que a linguagem, envolvendo aspectos discursivos e enunciativos, é postulada como atividade sócio-histórica, de natureza funcional e interativa.

Remonto-me, aqui, a um tempo em que foi desenvolvida uma atividade pelo grupo de professores/as de Português do Cepae, uma das unidades acadêmicas da Universidade Federal de Goiás/UFG. Tal atividade diz respeito à realização de um projeto de extensão junto às comunidades escolares das redes estadual e municipal (esta em menor proporção) nos anos que decorreram de 1995 a 2002. Esse projeto era intitulado “Professores de português em reflexão” e consistia na criação e viabilização de debates – no formato de minicursos e oficinas – sobre o ensino de Língua Portuguesa, no Ensino Básico, com o objetivo de refletir a respeito das concepções que orientavam o/a professor/a de Português na sala de aula, com vistas a mudanças das práticas de letramento que eram realizadas nesse contexto. Restringia-se esse projeto, especialmente, à segunda fase do Ensino Fundamental e ao Ensino Médio.

1. A NATUREZA DO PROJETO

O projeto de extensão “Professores de Português em reflexão” nasceu de uma política de formação de professores/as proposta pelas Secretarias de Educação do Estado de Goiás e do Município de Goiânia, que estavam vinculadas a um programa de qualificação defendido e divulgado

pelo Ministério da Educação. Nesse sentido, os/as professores/as do Cepae atendiam a convites – emitidos por tais secretarias ou pelos próprios agentes educacionais das escolas – para mediar eventos em que se punha em debate a prática de ensino da Língua Portuguesa. A recorrência de tais convites, que já eram frequentes em anos anteriores ao do desenvolvimento do projeto em questão, suscitou no grupo do Cepae a necessidade de formalizar e sistematizar um projeto de extensão. Inicialmente, junto a mim, compunham esse projeto as professoras Ilse Leone C. C. de Oliveira e Maria de Fátima Cruvinel e o professor Geraldo Faria Campos. Posteriormente, outros/as profissionais, tanto efetivos/as, como substitutos/as, foram se agrupando ao projeto, conforme o seu ingresso no Cepae. Houve ocasiões em que, também, juntaram-se ao grupo alunas estagiárias do curso de Letras/UFG.

Uma enorme variedade de escolas da cidade de Goiânia e muitos municípios vizinhos foram cenários da efetivação do projeto. Entre tais municípios estão: Anápolis, Aparecida de Goiânia, Ceres, Córrego do Ouro, Goianápolis, Goiatuba, Goianésia, Gouvelândia, Iporá, Itaberaí, Jataí, Leopoldo de Bulhões, Nerópolis, Niquelândia, Nova Veneza, Porangatu, Piracanjuba, Quirinópolis, Senador Canêdo, Rialma, Rio Verde, Trindade, Uberlândia, Uruaçu.

Em cada escola, eram realizados minicursos ou oficinas com um grupo de educadores/as das redes estadual – essa com maior demanda – ou municipal, mediados por um/a dos/as professores/as do Cepae. Nesses eventos, colocavam-se em debate relevantes temas pedagógicos, entre eles: o ensino da gramática, a prática da produção de leitura e de texto, a prática da oralidade, a leitura do texto literário e a formação de leitores. Os/as professores/as do Cepae levavam subsídios para reflexão ou serviam-se dos materiais sugeridos pelos/as educadores/as das escolas onde o evento se realizava. Entre tais materiais, incluíam-se textos produzidos pelos/as alunos/as de tais contextos escolares.

Os encontros nesses contextos escolares davam-se em uma frequência bastante variada. Havia escolas que mantinham contato com os/as professores/as mediadores/as durante um ano inteiro. Tratava-se de encontros com uma periodicidade regular, o que de alguma forma caracterizava uma prática de formação contínua. Nesses casos, a carga horária atingia a marca de oitenta horas anuais. Havia, também, escolas que se limitavam a encontros esporádicos (dois ou três ao ano). Isso implicava a dificuldade de (re)construção

de saberes e práticas. Conforme justificativa apresentada pelas escolas, a necessidade de cumprimento dos dias letivos e a alta carga horária dos/as professores/as impediam a agenda de eventos mais sistemáticos e frequentes.

Vale ressaltar que cabia às escolas se programarem para receber a equipe de professores/as do Cepae, ficando, muitas vezes, a seu cargo a solicitação dos eventos. Era, também, bem acolhida pela equipe mediadora a sugestão dos temas a serem discutidos.

Havia, por parte da equipe mediadora, um consenso de que os/as professores/as precisavam ser reconhecidos/as em seus contextos. Pensava-se, também, que era necessário favorecer formas de viabilização da participação. Assim, tinha-se como princípio que o espaço dos eventos seria sempre as escolas públicas estaduais ou municipais. Nesse sentido, principalmente em se tratando dos eventos realizados nas cidades interiores, os/as professores/as reuniam-se todos/as em uma única escola, mais central, e um/a professora mediadora deslocava-se até eles/as, geralmente em transporte fornecido pelas secretarias ou pela UFG.

2. AS BASES TEÓRICAS QUE SUSTENTAVAM O PROJETO

A mediação dos professores do Cepae, nos encontros de formação com os/as educadores/as das escolas das duas redes públicas de ensino, era sustentada por concepções teóricas que se baseavam na linguagem como prática social, compreendida, portanto, na sua dimensão de discurso. Isso implica a palavra preenchida de uma carga ideológica, pressupondo vínculos com os sujeitos social e culturalmente situados. É nesse sentido que essa concepção de linguagem está em consonância com o conceito de discurso defendido por Fairclough (2001, p. 91):

O discurso contribui para construir todas as dimensões da estrutura social que, direta ou indiretamente, o moldam e o restringem; as próprias normas e convenções, como também relações, identidades e instituições que lhe são subjacentes. O discurso é uma prática, não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significados.

Defendia-se a compreensão da relação dialética entre linguagem e sociedade, o que envolve, em eventos de letramento escolar, circunstâncias socio-

políticas da vida humana, relações de poder, padrões sociais e culturais, valores, crenças, atitudes, pois a língua, como declara Antunes (1997, p. 22),

é parte de nós mesmos, de nossa identidade cultural, histórica, social. É por meio dela que nos socializamos, que interagimos, que desenvolvemos nosso sentimento de pertencimento a um grupo, a uma comunidade. É a língua que nos faz sentir pertencendo a um espaço. É ela que confirma nossa declaração: *Eu sou daqui*. Falar, escutar, ler escrever reafirma, cada vez, nossa condição de gente, de pessoa histórica, situada em um tempo e em um espaço. Além disso, a língua mexe com valores. Mobiliza crenças. Institui e reforça poderes.

Assumindo a linguagem como prática social, portanto, a equipe de educadores/as do Cepae assume a perspectiva de que a linguagem acompanha o homem e a mulher em todos os momentos de sua vida, servindo para articular as relações que ele e ela estabelecem com o outro e com o mundo (Bakhtin, 1993). Desse modo, para além de vincular informações, a linguagem permite aos sujeitos representarem a si mesmos, as pessoas e as relações sociais. Trata-se, portanto, de um instrumento de interação social. Assim sendo, o elemento essencial da linguagem é a sua realidade dialógica, visto que o outro tem função extremamente relevante na construção do significado.

Em se tratando do ensino, acreditava-se que a palavra é socialmente dirigida e, por isso, está em constante diálogo com a palavra do outro, pois, como declara Bakhtin (1999, p. 113):

Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que precede de alguém como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Por meio da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra, apoia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor.

O diálogo, com base nesse pressuposto, não deve ser compreendido apenas como conversa entre pessoas que interagem em um momento

concreto, mas como toda e qualquer forma de comunicação verbal. A comunicação escrita, por exemplo, é uma forma de diálogo. A comunicação verbal, portanto, envolve também a situação extralinguística e social, tanto a imediata como a mais ampla, histórico-ideológica.

Considerando essa perspectiva de linguagem é que se compreendiam as práticas de letramento na sala de aula no que diz respeito, por exemplo, à produção de leitura e de texto, à avaliação escolar, ao ensino da gramática, ao exercício da oralidade.

Estava em foco, nos eventos de formação, a sala de aula como espaço da prática da linguagem, o que implica o desafio de formar estudantes leitores e escritores de uma cultura em que a escrita é predominante. Tal prática envolvia a relação interpessoal, o contexto de produção dos textos, as diferentes situações de comunicação, os gêneros discursivos, a intenção de quem os produz e a recepção dos mesmos. Portanto, mais do que ensinar a Língua Portuguesa, o foco recaía sobre as Práticas de Linguagem que são vivenciadas em nossa língua materna.

A produção de texto e de leitura, concebida pela equipe mediadora do Cepae, imbricava-se à perspectiva de usos sociais da língua, ou seja, a linguagem tratada como forma de interação e ação entre os sujeitos. Nisso, está expressa a ideia de que quando um sujeito usa a linguagem não o faz apenas para expressar, traduzir ou transmitir pensamentos e informações, mas ele a utiliza para realizar ações, para atuar sobre o mundo e as pessoas, construindo compromissos e vínculos com seus interlocutores (Geraldí, 1997). Preconizava-se que, como atividades dialógicas, a escrita e a leitura deviam protagonizar eventos dinâmicos e propícios à construção e negociação de sentidos, à potencialização de visões e reflexões sobre o mundo e as relações sociais.

Tal perspectiva filiava-se à abordagem de estudos de gêneros discursivos, pois se defendia um letramento que implicava a compreensão de que o aspecto linguístico não encerra em si todo o potencial de textualização, ancorado no princípio de que toda linguagem reivindica um contexto e que a linguagem tem caráter dialógico porque os significados são construídos pela interação com o outro nos vários contextos sociais da atividade humana. Está imbricado a essa ideia o fato de que a linguagem realiza fenômenos sociais originados dos objetivos específicos e das circunstâncias comunicativas, constituindo, portanto, modos de interação e ação social (Fairclough, 2003). Assim, pensava-se na construção de uma identidade

docente que preparasse o/a aluno/a para compreender a dinâmica dos gêneros que circulam na sociedade, interagindo com as diversas maneiras de funcionamento dos textos na sociedade.

Dessa maneira, defendia-se que a leitura e a escrita, produzida no contexto escolar, não podiam ser desconectadas dos modos de produção e de circulação social dos textos, de suas finalidades e intencionalidades. A essa ideia apregoava-se a necessidade de levar para a sala de aula tais modos, potencializando nos/as alunos/as uma formação de leitores e produtores textuais.

Tudo isso está intimamente relacionado às prerrogativas que se filiam aos pressupostos de Bakhtin (1999) e que estão anunciadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais:

Todo texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção do discurso, as quais geram usos sociais que o determinam. Os gêneros são, portanto, determinados historicamente, constituindo formas relativamente estáveis de enunciado, disponíveis na cultura. (BRASIL, 1998, p. 21)

Vale ressaltar que, como aponta Bazerman (2006), mais que um construto formal, o gênero discursivo é uma ação tipificada pela qual se pode dar forma às intenções e aos sentidos, configurando-se, portanto, como uma forma de ação no mundo. Isso enfatiza o caráter do gênero como entidade dinâmica.

Esse caráter de dinamicidade dos gêneros também é manifesto nos textos literários, que, na concepção da equipe de professores/as do Cepae, eram compreendidos como produção artística inserida na cultura, “sofrendo influências de ordem política, social, ideológica, histórica, entre outras” (Martins, 2009, p. 90). Nesse sentido, a literatura era tratada, por esses/as professores/as, como uma produção integrada a visões de mundo, crenças, valores culturais de uma época, costumes. O ensino dessa disciplina, portanto, era compreendido integrado à dimensão social e ideológica. Assim situado, “poderia ser justificado por sua habilidade para ajudar os alunos a compreenderem a si próprios, sua comunidade e seu mundo mais profundamente” (Beach e Marshall, 1991, p. 17). O texto literário era tratado como fonte de significação do mundo e das relações sociais e culturais, configurando-se um fenômeno artístico e, dessa maneira, visto

como objeto polissêmico que envolve o leitor num jogo de construção e negociação de sentidos.

Era postulado pela equipe mediadora que o texto, literário ou não, assumindo um estatuto de unidade de significação e de ensino, passa a configurar-se como um elemento integrador também da análise linguística. Desse modo, concebia-se uma gramática contextualizada, pois se compreendia que “a unidade básica na análise da língua em funcionamento é o texto” (Neves, 2000, p.50). Assim, cabe considerar a natureza dessa unidade como determinante da postura de análise e das bases de operacionalização (idem). Portanto, a prática da análise linguística implica a concepção de língua como ação interlocutiva situada, sujeita às interferências dos falantes (Mendonça, 2009, p. 207). Implica ainda “a reflexão recorrente e organizada, voltada para a produção de sentidos e/ou para a compreensão mais ampla dos usos e do sistema linguísticos, com o fim de contribuir para a formação de leitores-escritores de gêneros diversos, aptos a participarem de eventos de letramento com autonomia e eficiência” (idem, p. 209). E, enfim, sintetizando o fundamento do ensino gramatical, Neves (2000, p. 52) argumenta:

Ensinar eficientemente a língua – e, portanto, a gramática – é, acima de tudo, propiciar e conduzir a reflexão sobre o funcionamento da linguagem, e de uma maneira, afinal, óbvia: indo pelo uso linguístico, para chegar aos resultados de sentido. Afinal, as pessoas falam – exercem a linguagem, usam a língua – para produzir sentidos, e, desse modo, estudar gramática é, exatamente, pôr sob exame o exercício da linguagem, o uso da língua, afinal, a fala.

Essa perspectiva de ensino da gramática está relacionada aos pressupostos concebidos por Bagno (2000, p.158), que admite haver espaço para que se ensine gramática em sala de aula, mas que esse seja “um ensino de gramáticas, sempre no plural, junto com a análise da funcionalidade de cada uma e da apreciação crítica dos valores sociais atribuídos a cada uma delas”.

Filiando-se a tal pressuposto, a equipe de professores/as do Cepae defendia que um trabalho com a gramática não devia pautar-se no mito de que existe uma forma correta de falar. Nesse sentido, o estudo da gramática não deveria restringir-se exclusivamente à variante padrão, correspondente

à variedade de prestígio, visto esta não ser a única existente (Brasil, 1998). Defendia-se o respeito e a valorização à pluralidade de manifestações linguísticas, o que pressupunha a ruptura do preconceito em relação às variedades diferentes da padrão.

3 O CONTEXTO E OS RESULTADOS

A investidura no projeto de contribuição ao processo de debate sobre práticas de letramento e de (re)elaboração de propostas pedagógicas exigiu dos/as professores/as de Português do Cepae uma contínua reflexão sobre os temas trabalhados - nas escolas das redes municipal e estadual - e seus fundamentos. Isso significou um maior favorecimento ao aperfeiçoamento das concepções e práticas do letramento de Língua Portuguesa, pois ir às escolas implicava mais estudo – com atualização bibliográfica – e mais diálogo com os/as colegas de trabalho. Significou, ainda, um fortalecimento da equipe no que diz respeito à sua identidade docente, que está situada numa unidade de carreira de Ensino Superior. Como licenciados/as, garantir, fomentar vínculos e parcerias com as redes públicas de Ensino Básico pressupunha compromisso social. Desse modo, a experiência de ensinar implicava o exercício de aprender, pois, conforme uma postulação de Vygotsky (1968), o ensinar e o aprender configuram-se dois processos indissociáveis, formando uma unidade delimitadora do campo de constituição do indivíduo na cultura.

As visitas às escolas significavam para a equipe do Cepae sempre uma nova aprendizagem. Tinha-se de aprender e apreender o contexto, dele fazendo parte o espaço barulhento, a dificuldade de participação de todos/as os/as professores/as, a falta de motivação de alguns/mas, a insatisfação com o baixo salário, a alta carga horária de aulas e, até mesmo, a indignação e a revolta. Nem todos/as, algumas vezes, estavam abertos/as ao diálogo, ao debate. Era preciso, portanto, driblar essas adversidades com eventos significativos, que tivessem algum sentido para os/as participantes. Nem sempre, contudo, houve sucesso. Mas muitos frutos foram colhidos. O que também dificultava era o fato de algumas escolas não conseguirem se organizar para uma formação continuada – prevista na LDB –, sendo defendida como mecanismo essencial no desencadeamento de mudanças na práxis pedagógica. Tais escolas alegavam que faltava a elas uma política que favorecesse uma melhor estrutura para a realização de um programa

de formação continuada. O que havia, em alguns casos, eram encontros esporádicos, o que não possibilitava muito a construção de conhecimentos e práticas.

Era evidente que nas escolas onde os eventos se realizavam com mais frequência durante o ano, os resultados eram mais positivos. Em geral, a equipe dos/as professores/as do Cepae colhia depoimentos bastante satisfatórios em relação aos debates promovidos e pôde perceber mudanças de posturas por parte de muitos/as profissionais, que eram evidenciadas na nova tomada de consciência a respeito dos temas debatidos, como, por exemplo, o ensino da gramática. É o que se pode constatar nos depoimentos:

Os professores vivem angustiados por não saberem como trabalhar gramática e leitura, transformando coisas tão próximas em assuntos totalmente distintos. Aqui, nesses poucos dias, percebemos que leitura e gramática caminham lado a lado e que na vida as separamos. (Profª. Cristina)

Acho que a oficina nos deu uma ajuda concreta porque nos forneceu discussões, reflexões e conhecimentos básicos para a melhoria do ensino de Língua Portuguesa. A oficina mostrou-nos, através das discussões com base na análise de textos, que é possível o professor ensinar a gramática de uma forma mais agradável, interessante e eficiente, porque o ensino da gramática ficaria textualizado e contextualizado. (Prof. Carlos)

Com esse novo enfoque, entendi como trabalhar a gramática dentro do texto. Antes, não tinha noção desse trabalho. Valeu-me muito essas aulas, porque agora posso buscar, caminhar em direção certa. Através das aulas ministradas é que entendi o verdadeiro sentido, ou seja, a utilização da gramática, que é: ajudar na compreensão do texto. (Profª. Cida)

Acho que deveria haver mais aulas dessa oficina porque atualmente a maior dificuldade do professor é como ensinar a gramática sem menosprezar a gramática interna que todo aluno traz. Nesses três encontros, a gramática foi como uma auxiliar e não como um monstro de sete cabeças. (Profª. Lia)

Esses depoimentos, como outros que se seguem, foram colhidos no final dos eventos, em que, geralmente, era solicitado um texto escrito que materializasse as reflexões sobre os minicursos e as oficinas ministrados. Os/as professores/as eram orientados/as para posicionarem-se a respeito da pertinência, das lacunas de tais eventos, bem como para explicitarem as dificuldades e reações frente ao enfoque dado às questões relacionadas ao ensino de Língua Portuguesa e a sua operacionalização e eficácia na sala de aula. Esses depoimentos são aqui identificados com pseudônimos em obediência à ética que orienta os trabalhos científicos.

Percebia-se que havia uma carência em relação às discussões sobre o ensino de Língua Portuguesa apresentadas nos documentos oficiais e na infinidade de outros textos que compunham a nova literatura sobre essa prática de ensino. Desse modo, os minicursos e oficinas, atendendo à demanda dos/as professores/as, geravam neles/as o entusiasmo, a credibilidade em si mesmos/as, em suas capacidades de criar, o que pode ser comprovado no depoimento: “Eu já amava a Língua Portuguesa, mas estou contente porque posso passar isso, agora, para os alunos. Estou muito curiosa com o preparo das minhas aulas, com a minha própria criação” (Luísa).

Não eram poucos os/as profissionais que se interessavam pela continuidade dos eventos, mas que, muitas vezes, era impossibilitada pelas contingências locais e institucionais, sobretudo aquelas ligadas à disponibilidade de horário, por causa da alta carga hora-aula dos/as profissionais das redes do município e do estado. Os eventos eram, quase sempre, participativos. Havia vontade de falar, de expor ideias, de perguntar, de mudar. E na concretude do cotidiano escolar, foi possível perceber mudanças. Era comum, em eventos subsequentes, os/as professores/as relatarem iniciativas de mudança, sobretudo em relação à prática da leitura e ao ensino gramatical. Era explícita a tomada de consciência de que a sala de aula era espaço prioritário de eventos de leitura e escrita e de que eles e elas (os/as professores/as) podiam ser sujeitos de um novo letramento e construir uma nova identidade profissional, pondo em foco, também, em alguns momentos, uma crise de identidade pessoal. Eis alguns depoimentos que evidenciam a nova construção e/ou crise de identidade:

[...] eu achava que a professora ideal fosse aquela que conseguisse dominar sua classe, ou seja, a general que conseguisse fazer sua turma ficar calada. Talvez por isso estivesse me sen-

tindo mal como professora, esgotada, nervosa e sem estímulo. Esse curso me fez abrir os olhos para o senso crítico; fez-me ver também a pamonha que sou e me denunciou também por ter ficado tantas vezes em cima do muro. Pude ver que não sou tão ruim assim e que tenho condições de melhorar, nem só como professora, mas como ser humano. (Profa. Mara)

No decorrer do curso aprendi muito, e de agora para frente saberei agir em uma sala. Também aprendi ouvir as críticas e a fazer críticas construtivas. (Profa. Janete)

Este curso abriu novos horizontes em todos os setores da minha vida. Tenho certeza de que a relação entre mim e meus alunos terá outros rumos. (Profa. Roberta)

Este novo enfoque do ensino da gramática em sala de aula nos dá a oportunidade de renovar o nosso ensino, que hoje está em decadência, pois se tornou monótono. (Prof. Rômulo)

Tenho grandes dificuldades na escrita, principalmente quando me exigem norma padrão, mas com esse pequenino curso pude desgarrar um pouquinho do meu medo. (Profa. Celeste)

O curso ajudou-me a desenvolver mais as minhas maneiras de preparar aula. (Profa. Júlia)

Este encontro foi o mais próximo que já chegamos do mistério da gramática contextualizada. Concluímos agora que não é tão grande o mistério. Não queremos dizer com isso que não existem dúvidas, mas a partir de agora estamos mais receptivos a esta gramática viva e não àquela gramática morta, empoeirada, repetitiva e isolada da nossa vida. (Profa. Beatriz)

A construção da identidade profissional, conforme depoimentos que se seguem, não se encerra nos limites das paredes da sala de aula. Vai além, pois está relacionada à noção de que “as práticas de letramento têm propósitos e estão encaixadas em objetivos sociais mais amplos e em práti-

cas culturais” (Barton e Hamilton, 1998, p. 7), o que implica a concepção de um/a aluno/a crítico/a.

O estudo das charges, nesse curso, foi uma alerta para que nós professores, apesar da falta de tempo, devemos nos voltar mais para os problemas sociais, nos informar, ampliar os nossos conhecimentos, para que possamos trabalhar bem com nossos alunos. Recebi a crítica das charges como um forte incentivo para eu ler mais, adquirir mais conhecimentos. Não devemos nos prender à pura gramática e sim levar os nossos alunos a pensar, a ter um senso crítico e agir na realidade. (Profa. Clara)

A nossa responsabilidade cresceu, pois agora teremos que olhar o quanto é importante o nosso caminhar lado a lado com o aluno. Percebe-se que só teremos uma sociedade questionadora e que poderemos ajudar a solucionar problemas se agora despertarmos o senso crítico de nossos alunos. (Profa. Júlia)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação de professores/as, há muito tempo, vem integrando – com destaque – a agenda de discussões relativas às políticas públicas. Incorporando a sua voz a tais discussões, a equipe de professores/as de Português do Cepae/UFG assumiu uma posição em relação a uma demanda social. Nesse sentido, fez acontecer, durante alguns anos, um projeto de extensão que se fundamentava na efetivação de uma práxis que tinha como prerrogativa a construção de um/a professor/a reflexivo/a e investigativo/a da sua própria prática, um/a professor/a crítico/a do seu fazer pedagógico e impulsionado/a a mudanças. Isso implicava a construção de um sujeito voltado para os sentidos de cidadania, com foco direcionado à vida escolar e social.

“Professores de Português em reflexão” é um projeto de extensão que, embora datado, vem à tona, torna-se vivo hoje, neste momento em que a memória justifica e ressignifica um presente. Ele é a representação de uma ação acadêmica que leva em conta a construção e a validade de significados coletivos e pessoais, de identidades docentes comprometidas

com a reflexão sobre os sentidos de letramento escolar e, imbricado a isso, veiculadas a (re)posicionamentos no mundo social.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. *Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BAGNO, M. *Dramática da Língua Portuguesa: tradição gramatical, mídia e exclusão social*. São Paulo, Loyla, 2000.

BAKHTIN, M. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. São Paulo: Unesp, 1993.

BAKHTIN, M.. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 9.ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

BARTON, D.; HAMILTON. M. *Local literacies*. Londres e Nova York: Routledge, 1998.

BAZERMAN, C. *Gênero, agência e escrita*. São Paulo: Cortez, 2006.

BEACH, R. e MARSHALL, J. *Teaching literature in the secondary school*. Orlando: Harcourt Brace e Company, 1991.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio*. Brasília: MEC/SEMTEC, 1998.

DAVALLON, J. A imagem, uma arte de memória? In: Achard, P. (Org.). *O papel da memória*. 2. ed. São Paulo: Pontes Editores, 2007.

FAIRCLOUGH, N. *Discurso e mudança social*. (Coord). Trad. I. MAGALHÃES. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

FAIRCLOUGH, N. *Analysing discourse: textual analysis for social research*. Londres e Nova York: Routledge, 2003.

GERALDI, W. *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1997.

MARTINS, I. A literatura no ensino médio: quais os desafios do professor? In: CLÉCIO, B e MENDONÇA, M. (Orgs.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo, Parábola Editorial, 2009.

MENDONÇA, M. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: CLÉCIO, B e MENDONÇA, M. (Orgs.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

NEVES, M. H. M. *Gramática de usos do português*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

VYGOTSKY, L. *Mind in society: development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1968.