

**ABORDAGEM SOCIOINTERACIONISTA
& SEQUÊNCIA DIDÁTICA:
RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA**

SWIDERSKI, Rosiane Moreira da Silva¹
COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição²

¹ Acadêmica do Curso de Letras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) e pesquisadora voluntária do Programa de Iniciação Científica 2008-2009

² Doutora em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (UEL) e Professora do Curso de Letras da UNIOESTE – campus de Cascavel.

RESUMO: Desde a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN – BRASIL, 1997; 1998), os gêneros textuais são propostos como objeto de ensino de Língua Portuguesa (LP) e de Línguas Estrangeiras (LE) nos níveis Fundamental e Médio. Na prática, isso implica o planejamento e a execução de um trabalho com enunciados concretos, ou seja, com textos que circulam num contexto real de interação verbal, e não mais uma abordagem da língua voltada para a estrutura descontextualizada do processo enunciativo. Esse enfoque sustenta a proposta apresentada no Projeto de Iniciação Científica Voluntário (PICV) intitulado *Práticas de leitura pautadas na proposta de sequência didática com gêneros textuais*, aplicada em Cascavel/PR, numa turma de 5ª série do Ensino Fundamental, durante o segundo semestre de 2008, sendo a mesma objeto de reflexão e apresentação do presente artigo. Essa pesquisa tem, como base teórica, os estudos de Bakhtin (2003) e Bakhtin/Volochínov (2006), a proposta de ensino de língua materna do grupo de Genebra (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004) e a adaptação desta ao contexto educacional da região Oeste do Paraná, realizada por Costa-Hübes e colaboradores (AMOP, 2007a; 2007b).

PALAVRAS-CHAVE: Ensino; Gêneros textuais; Sequência didática.

ABSTRACT: Since the publication of the National Curricular Parameters (BRASIL, 1997; 1998), textual genres are proposed as the teaching object of Portuguese (LP) and Foreign Languages (LE) classes at the elementary and high school levels. In practice, this permits to plan and to carry out a project with real utterances, in other words, with texts that circulate in a real context of verbal interaction, rather than in an approach of language directed to the decontextualized structure of the enunciative process. This new focus supports the proposal presented in a Scientific Initiation Project, of voluntary nature (PICV), entitled "Reading practices based on the proposal of didactic sequence with textual genres", which was applied in a 5th grade class of elementary school in Cascavel/PR, during the second half of 2008. This class is now the object of discussion. The theoretical basis for this research is the studies of Bakhtin (2003) and Bakhtin/Volochínov (2006), the Geneva's group proposal for mother language teaching (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004) and the adaptation of this proposal to the educational context of western Paraná, performed by Costa-Hübes and collaborators (AMOP, 2007a; 2007b).

KEYWORDS: Education; Textual genres; Didactic sequence.

I INTRODUÇÃO

Nos estágios supervisionados em Língua Portuguesa (LP), atividade que constitui prática obrigatória do Curso de Letras da UNIOESTE – campus Cascavel/PR, observamos que os gêneros textuais ainda continuam sendo, em muitas situa-

ções, apenas pretexto para atividades de “interpretação” de conteúdo e de estudo de questões gramaticais, ortográficas e vocabulares, descontextualizadas das práticas discursivas que orientaram a sua produção; ou seja, explora-se apenas a estrutura linguística do texto, desconsiderando seus aspectos discursivos e contextuais. Também notamos que a produção de textos na escola continua, na maioria das vezes, sendo pretexto para o professor avaliar elementos ortográficos, desconsiderando, mais uma vez, as situações de interação capazes de extrapolar o contexto escolar. E, em nossa compreensão, conforme o observado, o problema se agrava quando a atividade de reescrita, quando ocorre, consiste na ação de higienização ortográfica. Isso sem mencionar os casos em que os textos nem voltam para os seus produtores com um parecer avaliativo.

Com base nas leituras e discussões contempladas no Curso de Letras – decorrentes das atividades de ensino, pesquisa e extensão, além das participações em eventos científicos com foco em Linguagem e Ensino –, compreendemos que a prática pedagógica não propicia um estudo significativo da língua(gem), e muito menos de gêneros discursivos.

Para discutir o problema exposto, nos pautamos em Bakhtin (2003), que, ao tecer reflexões sobre gêneros discursivos, comenta sobre a dificuldade que encontram algumas pessoas em se comunicar (oralmente ou por meio da escrita) em determinadas situações de interação verbal. Esse fator ocorre pela falta de domínio dos gêneros que são produzidos nas diferentes esferas sociais, as quais se distanciam, em maior ou menor grau, do uso numa situação mais familiar.

Quando melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso. [...] os gêneros do discurso: estes são tão indispensáveis para a compreensão mútua quanto as formas da língua. (BAKHTIN, 2003: 285).

Nesse caso, como esperar dos estudantes o domínio de determinados gêneros, se não são trabalhados significativamente? A maneira aligeirada como estão sendo abordados

na escola não possibilita o desenvolvimento da competência linguística e comunicativa mais ampla. Nisso reside a necessidade de um estudo sistematizado de determinados gêneros, conforme a proposta teórico-metodológica da Sequência Didática (SD).

Entendemos que a escola pode ser um lugar para vivenciar e estudar interações discursivas concretas que se aproximem de esferas extraescolares. Para tanto, planejamos uma SD visando propiciar aos estudantes momentos nos quais pudessemos compartilhar a experiência com o gênero poema. É sobre essa prática que passamos a discorrer.

2 TEORIA E PRÁTICA: RELAÇÕES NECESSÁRIAS NA FORMAÇÃO DOCENTE

A SD com poemas foi construída para atender às necessidades do Projeto de Iniciação Científica Voluntária *Práticas de leitura pautadas na proposta de sequência didática com gêneros textuais*, aplicado em uma turma de 5ª série do Ensino Fundamental (EF) de um colégio da rede pública de Cascavel/PR. Nesse projeto, tomamos como objetivo geral trabalhar a prática de leitura, na perspectiva de despertar, um pouco mais, o interesse dos estudantes pela mesma, já que se encontravam desmotivados para tal ação.

Assim como Leal e Brandão (2006), compreendemos que uma prática docente significativa com a língua(gem) parte de situações comunicativas concretas (orais ou escritas) e não dissocia a leitura das demais práticas discursivas (oralidade e escrita). Assim, não se ignora a importância de se conduzir uma análise linguística, como propõem os PCNs (BRASIL, 1998), a qual possibilita desenvolver nos estudantes (sujeitos sociais) uma maior capacidade de agir nas situações mediadas pela língua(gem). Desse modo, não enfatizamos o exercício de apenas um eixo norteador do ensino de LP, mas buscamos exercitar a leitura, a escrita, a oralidade e a reflexão sobre a língua ao longo da SD.

Frente ao exposto, consideramos relevante registrar que o projeto foi uma tentativa de responder aos anseios da compreensão de um fenômeno – o trabalho com os eixos básicos que norteiam

o ensino-aprendizagem de LP sob a perspectiva sociointeracionista da linguagem – que os pressupostos teóricos ou a experiência prática, isoladamente, não dão conta de explicar.

Vale salientar que, teoricamente, essa abordagem foi/é bastante discutida no Curso de licenciatura em Letras e compreendemos que já houve uma internalização do tipo de sujeito que o professor de LP está sendo preparado para formar. No entanto, ainda percebemos um distanciamento entre teoria e prática, ou seja, só o conhecimento teórico não subsidia uma ação consciente e transformadora³. É preciso mais. Por mais que pareça redundante esse comentário, insistimos que é preciso levar o conhecimento teórico até a prática docente, pois só quando houver a relação efetiva entre teoria e prática é que o educador poderá ter parâmetros para mensurar os resultados do processo de formação, bem como os resultados da atuação prática como docente, e então posicionar-se como profissional qualificado para um trabalho didático significativo com a língua(gem).

Visando a estabelecer este diálogo entre teoria e prática, apresentamos, a seguir, os fundamentos teóricos e metodológicos que nortearam o projeto em foco. Concomitantemente a essa atividade, buscamos descrever as condições que envolveram uma de nossas primeiras atuações no exercício da profissão (docente de Língua Portuguesa) e que refletem o planejamento e desenvolvimento de uma SD com o gênero Poema. Nossa intenção com esse exercício de cunho descritivo é propiciar aos professores de Línguas e acadêmicos do Curso de Letras mais um exemplo prático alicerçado numa didática que prima pelo desenvolvimento humano, a partir da interação e da mediação entre os sujeitos, concebendo a língua(gem) como atividade sócio-histórica e ideológica.

³ O conceito de ação consciente e transformadora está pautado, em partes, no artigo de Gilberto Barral (2005), principalmente quando o autor menciona a necessidade de um ensino embasado em conteúdos reais, dinâmicos e concretos da realidade sociocultural do estudante, em detrimento a um ideal de ensino generalizante, no qual permeia a prática de conteúdos repetitivos e descontextualizados.

3 AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO E DESENVOLVIMENTO DE UM PROJETO: FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS QUE O SUBSIDIARAM

Ao estabelecermos contatos com um colégio estadual na cidade de Cascavel/PR para realização dos estágios curriculares, foi-nos solicitado, pela coordenação pedagógica, que desenvolvêssemos um projeto de leitura com estudantes de uma turma de 5ª série. Segundo um diagnóstico realizado pela equipe pedagógica e professores daquela escola, os estudantes estavam apresentando um baixo rendimento na prática de leitura. Frente a essa observação, buscamos, nas discussões teóricas que dão sustentação ao Curso de Letras da Unioeste, uma orientação metodológica que pudesse responder às expectativas da comunidade escolar. Então, ao refletirmos sobre a proposta de trabalho com gêneros textuais por meio da SD, verificamos que esse encaminhamento poderia ser estudado não apenas no seu contexto teórico, mas transposto à prática, para uma posterior avaliação dos resultados.

A orientação teórico-metodológica apresentada por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) aponta para um procedimento que possibilita a criação de um espaço potencial de desenvolvimento de uma determinada prática de linguagem. Tendo como foco um trabalho significativo com um gênero textual, os autores propõem que as atividades se iniciem com a delimitação de uma situação de interação verbal (oral ou escrita), conforme podemos observar na figura a seguir:

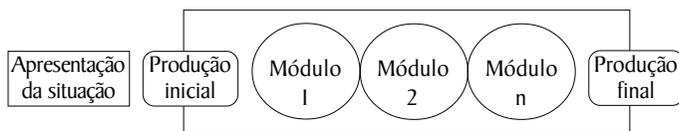


FIGURA 1 – ESQUEMA DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

FONTE: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004: 98)

Como nos mostra o esquema e orientam os autores, a atividade com a língua(gem) tem início com a **apresentação de uma situação** de interação sociocomunicativa concreta, com o propósito de fundamentar a necessidade de produção e

de aprendizagem relacionada a um gênero textual, oral ou escrito. É o momento em que o professor subsidia a construção de um contexto sócio-discursivo, no qual o estudante é convidado a interagir responsivamente. E, a partir das informações dadas, pode sentir-se mobilizado a atuar, desempenhando papéis sociais e estratégias linguísticas e sócio-culturais que essa situação propõe. De acordo com os autores, é o momento de refletir sobre uma necessidade real de interação verbal, questionando a quem ela será dirigida, que forma assumirá e quem participará da produção.

Para Bakhtin (2003), a palavra isolada de uma situação ou condição discursiva é apenas um recurso linguístico que não tem relação valorativa. Quando a estudamos em um enunciado, ela passa a situar uma comunicação discursiva, tornando possível, além da compreensão do seu significado linguístico, ocuparmos uma ativa posição responsiva. O trabalho com os gêneros em forma de SD tenta garantir essa atuação.

Depois de esclarecida e criada a necessidade de interação por meio de determinado gênero textual, é proposta uma **produção inicial**, momento em que o estudante busca elaborar um texto (oral ou escrito) para responder à situação de interlocução proposta anteriormente. Essa atividade oferece ao professor subsídios para diagnosticar a compreensão (ou não) que o estudante tem do referido gênero textual e de seu contexto de produção, isto é, qual é o seu desempenho e as competências que demonstra em relação à língua(gem) e à situação de interação. Enfim, trata-se de um instrumento por meio do qual se pode encontrar elementos para analisar as capacidades e as potencialidades de língua(gem) (gramatical, textual, comunicativa) do produtor do texto. Portanto, caracteriza-se um significativo instrumento de avaliação diagnóstica e somativa do processo de ensino-aprendizagem.

Com base no diagnóstico, o professor pode avaliar os conteúdos que os estudantes ainda não dominam e, de posse dessas informações, passar para a etapa dos **módulos**, que consiste em instrumentalizar os estudantes com conhecimentos que possam potencializar o desenvolvimento prospectivo. Ou seja, parte-se daquilo que os estudantes ainda não dominam

sozinhos, necessitando, então, da mediação de outrem para chegar a tal domínio. Assim, os autores acreditam que as atividades desenvolvidas nos módulos possam conduzi-los a uma autonomia frente aos objetivos propostos. Essa autonomia, ou não, será avaliada na **produção final**, momento em que, segundo Dolz, Noverraz e Scheneuwly (2004), se possibilita revelar o que foi apreendido (ou não) ao longo da SD com o gênero proposto.

Com base nessa proposta teórico-metodológica, produzida para o contexto sociocultural dos pesquisadores de Genebra, docentes das séries iniciais, integrantes de um grupo de estudos⁴, buscaram adaptá-la à realidade da região Oeste do Paraná. Os resultados desse projeto vêm se materializando na publicação dos Cadernos Pedagógicos 01 e 02, intitulados *Seqüência Didática: uma proposta para o ensino da língua portuguesa nas séries iniciais* (AMOP, 2007a; AMOP, 2007b). Esse material didático serviu de apoio para o planejamento da SD com poemas, também pautado em pesquisas desenvolvidas sobre o tema. A proposta de adaptação, orientada por Costa-Hübes, consiste na inserção de um módulo de **reconhecimento do gênero** antes da etapa de produção inicial em atividades e exercícios que contemplem a leitura, a pesquisa e a análise linguística com textos do gênero, conforme podemos observar na figura 2:

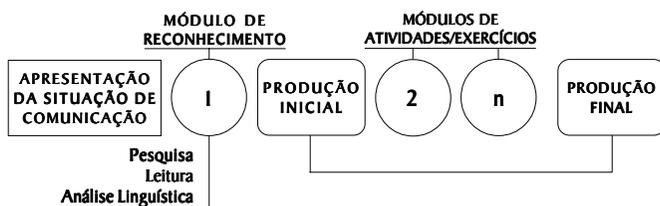


FIGURA 2 – ESQUEMA DA SD ADAPTADA POR COSTA-HÜBES

FONTE: Swiderski e Costa-Hübes (2008)

As condições de práticas de leituras, criadas pela SD, envolvem não apenas o contexto de produção e a relação autor-texto. A esses aspectos somam-se o conhecimento do lei-

⁴ Grupo de Estudo em Língua Portuguesa, coordenado pela Profa. Dra. Terezinha da Conceição Costa-Hübes, com o apoio da Associação dos Municípios do Oeste do Paraná (AMOP).

tor e o contexto de uso, que, conforme Orlandi (1996), são fatores determinantes na produção de sentidos. Desse modo, ao avaliarmos a proposta da SD, entendemos que, antes mesmo de se chegar à produção inicial, o professor tem a oportunidade de criar para o estudante várias situações que envolvam a prática de leitura de textos do gênero selecionado que circulem na sociedade. O contato com esses textos pode mobilizar, segundo Solé (1998), estratégias diferentes frente aos diversos objetivos que implicam o ato de ler. Além disso, trabalhar com a leitura não implica ignorar os outros eixos do processo ensino-aprendizagem de LP.

Outro detalhe que salientamos sobre o trabalho de reconhecimento do gênero refere-se ao fato de que as informações sobre o gênero não são dadas gratuitamente, já que o mesmo não é tratado como uma forma pronta e acabada, mas como um instrumento relativamente estável. Entendido assim, a prática de ensino-aprendizagem precisa incentivar o processo de pesquisa. Nessa perspectiva, o estudante tem dois problemas a resolver antes de iniciar sua produção: um abarca a pesquisa para conhecer os elementos que determinam, num dado contexto sócio-histórico e cultural, a produção e a circulação das amostras do gênero a ser abordado didaticamente; e, em segundo, a leitura e a análise dessas amostras, novamente buscando reforçar o conhecimento acerca dos elementos que as constituem.

Para Lopes-Rossi (2006), um módulo de leitura, antes da produção de textos, pode possibilitar o conhecimento das características típicas do gênero que responde à situação de comunicação. Todavia, salientamos que esse conhecimento só pode ser construído quando há um trabalho de leitura que não se limita apenas ao conteúdo temático, mas que amplia essa prática, abrangendo outros elementos que circundam um texto, como a leitura e a análise de seu contexto de produção, de sua função social, de sua construção composicional e de seu estilo linguístico. Tais critérios são abordados no módulo de reconhecimento proposto por Costa-Hübes e colaboradores (AMOP, 2007a), os quais respondem à metodologia sugerida por Bakhtin/Volochínov:

A língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes.

Disso decorre que a ordem metodológica para o estudo da língua deve ser o seguinte:

1. As formas e os tipos de interação verbal em ligação com as condições concretas em que se realiza.
2. As formas das distintas enunciações, dos atos de fala isolados, em ligação estreita com a interação de que constituem os elementos, isto é, as categorias de atos de fala na vida e na criação ideológica que se prestam a uma determinação pela interação verbal.
3. A partir daí, exame das formas da língua na sua interpretação linguística habitual. (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006: 128-129).

Conforme podemos inferir do exposto, a metodologia de um trabalho didático com viés sociointeracionista compreende as condições de produção de enunciados; propicia um exercício de reflexão acerca dos elementos que possibilitam reconhecer um gênero textual e a sua função social; e provoca reflexões sobre as normas linguísticas utilizadas na situação de uso da língua(gem). Desse modo, ao avaliarmos a proposta da SD e as orientações de Bakhtin/Volochínov (2006), verificamos que correspondiam às prescrições vigentes de um ensino de língua que, segundo Geraldi (2003), nos estabeleceria condições para um trabalho articulado entre oralidade, leitura e escrita, numa perspectiva reflexiva.

4 O MOMENTO EM QUE TEORIA E PRÁTICA SE ENCONTRAM

O projeto *Práticas de leitura pautadas na proposta de sequência didática com gêneros textuais* foi aplicado por nós, nos papéis de professora estagiária e de professora orientadora, sob a observação da professora titular, que delimitou o gênero a ser estudado: poema⁵. Inicialmente, como define a metodologia

⁵ Segundo a professora, um trabalho com poemas já havia se iniciado. Portanto, poderíamos contribuir com o processo ensino-aprendizagem desse gênero, visto que os estudantes apresentaram grande dificuldade tanto no processo de leitura como no processo de produção textual. Cabe salientar que não realizamos nenhum diagnóstico para confirmar tais informações. Apenas nos pautamos na observação verbal apresentada pela professora.

de SD, foi proposto, como situação de interação concreta de uso da língua(gem), o estudo e a produção de poemas para edição e publicação de um livro, o qual, depois de algumas sugestões apresentadas, denominamos de *Aprendizes de poeta*.

Segundo Bakhtin (2003), o papel ativo dos sujeitos do discurso se dá num processo de comunicação discursiva concreta. Se negarmos essa atividade, passamos a compreender a língua(gem) como abstração do pensamento e na palavra encontraremos apenas significado linguístico, mas não discursivo. Levando isso em conta, ao delimitarmos uma situação para a interação verbal dos estudantes, procuramos aproximar a prática didática do contexto extraescolar de uso. Compreendemos que essa relação torna as atividades desenvolvidas mais significativas do que se fosse proposto um estudo de conceituação do gênero e dos elementos que o compõem.

Todavia, essa aproximação só foi possível por considerarmos, no módulo de reconhecimento do gênero, uma prática de leitura voltada à análise da função social, do contexto de produção e da construção composicional de poemas, sem perder de vista seu conteúdo temático. Na prática, uma vez delimitada a situação de interação, demos sequência à SD com a declamação do poema *Tempo de ter*, produzido pela professora estagiária. Seguiu a leitura a apresentação de informações sobre os seguintes aspectos: O que mobilizou a produção desse texto? Como foi o processo de escrita e reescrita do texto? Que sentimentos o conteúdo do texto mobiliza no leitor? Quem o produziu? Por que foi produzido? Para quem? Quando?

Após essas e outras reflexões, passamos a outras indagações a respeito do conhecimento de mundo que os estudantes possuíam sobre os elementos que caracterizam os textos do gênero. As respostas dadas foram: verso, rima, sentimento etc., apontadas no quadro como alguns critérios que empregariamos para analisar outros cinco poemas⁶, selecionados por eles a partir de uma lista por nós apresentada. Os poemas foram declamados e, posteriormente, mobilizamos

⁶ *Raridade e Convite*, de José Paulo Paes; *O espantalho*, de Maria Cândida Mendonça; *Canção de menino*, de Maria Dinorah Luz do Prado.

discussões e atividades sobre o contexto de produção, sua função social, a identificação da forma, do conteúdo e do evento que poderia ter motivado aquela produção. Para contribuir ainda mais com esse contato “inicial” com o gênero, incentivamos os estudantes a selecionar um dos livros de poemas que compunha a biblioteca da instituição de ensino para que o lessem e destacassem um poema que lhes chamassem a atenção. Posteriormente, foi entregue um guia de atividades que orientava a prática de pesquisa, chamando a atenção para: o contexto físico de produção do poema ou da obra; a análise da estrutura e do conteúdo temático; reflexões sobre a relação da leitura do conteúdo em questão com outras leituras de experiências vividas (momento em que provocamos o conhecimento de mundo dos estudantes-leitores); reflexões sobre algumas marcas linguísticas do texto, incluindo um olhar para os sinais de pontuação.

No módulo de produção inicial, nosso objetivo centrou-se na produção de um poema cujo tema fosse uma descrição poética do “eu”. Então, orientados pela situação de comunicação delimitada no primeiro dia do desenvolvimento da SD, iniciamos a aula com a música *Vamos construir*, de Sandy e Júnior. Depois de ouvida e cantada, refletimos sobre seu contexto sócio-histórico-ideológico, provocando inferências sobre a relação existente entre gênero, autoria, contexto de produção, conteúdo temático e marcas linguísticas impressas no texto. Com base no conteúdo dessa composição, os estudantes foram incentivados, por meio de questionamentos, a construir significações, as quais subsidiaram, em seguida, a produção inicial de seus poemas, revelando uma leitura particular da representação do “eu”.

Na etapa que abrange o(s) módulo(s), o(s) qual(is) se propõe(m) a “[...] trabalhar os **problemas** que apareceram na primeira produção e de dar aos alunos os instrumentos necessários para superá-los” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHENEUWLY, 2004: 103, grifo do autor), criamos condições para a leitura de poemas, visando ao estudo e à compreensão do uso da pontuação na escrita, pois diagnosticamos, nas produções iniciais, que a maioria dos estudantes havia

apresentado dificuldades para usar esse recurso. A dificuldade foi comunicada e, com essa prática, buscamos estabelecer os objetivos da leitura dos poemas *Vírgula*, produzido para a Campanha dos 100 anos da Associação Brasileira de Imprensa, e *Canção da pontuação*, de autoria desconhecida. As atividades consistiram em declamar os poemas, propiciando uma situação que levasse os alunos a compreender os efeitos que o recurso da pontuação pode possibilitar.

Depois desse enfoque, iniciamos o módulo de produção final, que “[...] dá ao aluno a possibilidade de pôr em prática as noções e os instrumentos elaborados separadamente nos módulos” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004: 106). Para a realização dessa etapa, selecionamos dois poemas (*Eu...*, de autoria do estudante G., e *Amor e solidão* de autoria da estudante A.) como objetos de um trabalho de reescrita coletiva. Os textos foram expostos no quadro, conforme produção inicial entregue pelos estudantes, seguindo-se uma leitura orientada pela informação de que, na escrita, o uso ou não da pontuação é um recurso que interfere na produção de sentidos. Frente a uma primeira leitura, os alunos começaram a sugerir o uso de alguns sinais de pontuação nos poemas, sendo as mudanças sempre consideradas motivo para releitura dos textos em estudo, objetivando compreender os efeitos de sentidos que as modificações poderiam propiciar. Além dos sinais de pontuação, os estudantes fizeram observações em relação a outros elementos linguísticos que lhes chamavam a atenção, como, por exemplo, a seleção lexical, os recursos coesivos e a coerência textual. Depois dessas orientações, cada um reescreveu seu texto, aproximando-se o máximo possível da versão final.

Como a proposta da SD é estudar e reproduzir uma situação de interação mais próxima à realidade social, compreendemos que a finalização de uma produção de texto não se limita à entrega da versão final ao professor para avaliação somativa, mas deve atingir a circulação do gênero na sociedade. Respeitando esse princípio e a própria situação que orientou o trabalho, os poemas produzidos foram objetos de leitura e revisão de colaboradores, passando, posteriormente, por um processo de editoração gráfica que culminou na im-

pressão de 150 cópias do livro *Aprendizes de poeta*. Parte desse material foi entregue à biblioteca da instituição de ensino, aos estudantes e a colaboradores; outra parte vem sendo distribuída em outras bibliotecas da região e a leitores diversos.

Mas a circulação do gênero não findou aí. No início do ano letivo de 2009, retomamos o contato com os estudantes e a escola nos convidou para um momento de declamação, à comunidade, de alguns dos poemas produzidos. Diante dessa nova situação de interação discursiva, nos reunimos e verificamos o interesse e a disponibilidade dos estudantes em declamar um poema em duas datas específicas, agendadas pela escola. Tal atividade contou com a participação de cinco estudantes. Nesse período de encontro para a seleção e o exercício de declamação antes da apresentação ao público maior, foi possível perceber, pela fala dos alunos, como o conteúdo abordado foi significativo no processo de ensino-aprendizagem de língua(gem), bem como a própria experiência com o gênero, pois, durante os ensaios, eles próprios chamavam a atenção uns dos outros quanto ao uso da pontuação também na oralidade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A conclusão desse texto não significa que estamos concluindo o Projeto, pois essa experiência continua em processo de investigação que resultará, ainda, numa produção monográfica. Para o momento, consideramos relevante apontar que a experiência de transpor para a prática um conhecimento teórico foi/é uma aprendizagem ímpar, que nos possibilitou alguns questionamentos: as teorias lidas e discutidas durante a formação docente são todas relevantes para a prática? Como relacionar o conhecimento teórico com situações práticas? Como nos colocar diante de determinadas teorias, adotando-as (ou não) para nossas ações pedagógicas? Ao concluir um curso de licenciatura, temos condições de nos orientarmos, teoricamente, para as decisões práticas?

Além de tais reflexões, essa experiência nos permitiu vivenciar ações que acreditávamos ser utópicas, principalmente para um contexto de ensino público e de periferia, onde

qualquer ato já é recebido com descrédito. Todavia, verificamos que não temos total controle sobre os sentidos do que enunciamos, pois, segundo a filosofia bakhtiniana, a partir do momento em que se enuncia algo, seu autor não tem mais controle sobre os sentidos que seu(s) interlocutor(es) produz(em). Na prática, isso se revelou quando analisamos as intenções que mobilizaram o processo de produção dos poemas, comentadas pelos estudantes durante a o exercício de escrita, com os sentidos/leituras produzidos e comentados por leitores da obra.

Diante dos resultados do projeto, percebemos que as teorias abordadas (sociointeracionismo e SD) podem ser aplicáveis. E trabalhar didaticamente com a língua(gem), tomando-a como evento comunicativo arraigado de história e ideologias, presentes nos gêneros textuais, implica vivenciarmos, professores e estudantes, o papel de produtores de enunciados/discursos.

Compreendemos, dessa forma, que o conhecimento teórico não possibilita, por si só, a transformação, conforme já observamos anteriormente. Nessa busca por mudanças que melhorem o ensino, o exercício de vivenciarmos e avaliarmos constantemente nossa prática docente nos possibilita ações e reflexões sobre o fazer pedagógico, as quais dependem de um avanço constante, num permanente exercício de formação docente.

REFERÊNCIAS

AMOP. Associação dos Municípios do Oeste do Paraná. *Sequência didática: uma proposta para o ensino da Língua Portuguesa nas séries iniciais*. [Organizadora: Terezinha da Conceição Costa-Hübes]. Cascavel: Assoeste, 2007a. [Caderno Pedagógico 01].

_____. Associação dos Municípios do Oeste do Paraná. *Sequência didática: uma proposta para o ensino da Língua Portuguesa nas séries iniciais*. [Organizadora: Terezinha da Conceição Costa-Hübes e Carmen Teresinha Baumgärtner]. Cascavel: Assoeste, 2007b. [Caderno Pedagógico 02].

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. [Tradução de Paulo Bezerra]. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____; VOLOCHÍNOV. *Marxismo e filosofia da linguagem*. [Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira]. 16. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BARRAL, G. Práticas reprodutivas e transformações nas escolas públicas. *Revista Linguas & Letras*, v.6, n. 11. Cascavel: Unioeste, 2005. p. 251-266

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa*. v. 2. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Ministério de Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental – língua portuguesa*, v. 2. Brasília: MEC/SEF, 1998.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, J; SCHNEUWLY, B e colaboradores. *Gêneros orais e escritos na escola*. [Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro]. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2004.

GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

LEAL, T. F.; BRANDÃO, A. C. P. É possível ensinar a produzir textos! Os objetivos didáticos e a questão da progressão escolar no ensino da escrita. In: LEAL, T. F.; BRANDÃO, A. C. P. (Orgs.). *Produção de textos na escola: reflexões e práticas no ensino fundamental*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

LOPES-ROSSI, M. A. G. Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S.(Orgs.). *Gêneros textuais: reflexão e ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

ORLANDI, E. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. 4. ed. Campinas: Pontes, 1996.

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

SWIDERSKI, R. M. S.; COSTA-HÜBES, T. C. Pesquisa-ação volta da a práticas de leitura: uma proposta de trabalho com gêneros textuais sob a metodologia da sequência didática. In: *Anais da XI Jornada de Estudos Linguísticos e Literários*. 2008, Marechal Cândido Rondon, 2008 (no prelo).