

COLEÇÃO
MEMORIAL
ACADÊMICO
UFCG

**(META) MEMÓRIAS: TRAJETÓRIA ACADÊMICA DE
UMA PROFESSORA DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Maria Augusta Gonçalves de Macedo Reinaldo

— COLEÇÃO —
MEMORIAL
ACADÊMICO
UFCG

(META)MEMÓRIAS: TRAJETÓRIA ACADÊMICA DE
UMA PROFESSORA DE LÍNGUA PORTUGUESA

COLEÇÃO
MEMORIAL
ACADÊMICO
UFCG

**(META)MEMÓRIAS: TRAJETÓRIA ACADÊMICA DE
UMA PROFESSORA DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Maria Augusta Gonçalves de Macedo Reinaldo



CAMPINA GRANDE - PB

2021

Os direitos desta edição são reservados à EDUFMG
EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE - EDUFMG
UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE – UFCG
editoradaufcg@gmail.com

Prof. Dr. Antônio Fernandes Filho
Reitor

Prof. Dr. Mario Eduardo Rangel Moreira Cavalcanti Mata
Vice-Reitor

Prof. Dr. Patrício Borges Maracajá
Diretor Administrativo da Editora da UFCG

Simone Cunha
Revisão

Yasmine Lima
Projeto Gráfico

CONSELHO EDITORIAL

Anubes Pereira de Castro (CFP)
Benedito Antônio Luciano (CEEL)
Erivaldo Moreira Barbosa (CCJS)
Janiro da Costa Rego (CTRN)
Marisa de Oliveira Apolinário (CES)
Marcelo Bezerra Grilo (CCT)
Naelza de Araújo Wanderley (CSTR)
Railene Hérica Carlos Rocha (CCTA)
Rogério Humberto Zeferino (CH)
Valéria Andrade (CDSA)

COMISSÃO EDITORIAL DA COLEÇÃO MEMORIAL ACADÊMICO UFCG

José Edilson de Amorim
José Héder Pinheiro Alves
Maria Auxiliadora Bezerra

R364m Reinaldo, Maria Augusta Gonçalves de Macedo.
(Meta) memórias [livro eletrônico] : trajetória acadêmica de uma professora de
língua portuguesa / Maria Augusta Gonçalves de Macedo Reinaldo. – Campina
Grande: EDUFMG, 2021.
50 p. : (Coleção Memorial Acadêmico UFCG).

E-book (PDF)
ISBN 978-65-86302-40-0

1. Linguística. 2. Memórias – Língua Portuguesa. 3. Memórias – Ensino de
Linguística. I. Título.

CDU 81'1

FICHA CATALOGráfICA ELABORADA PELA BIBLIOTECARIA SEVERINA SUELI DA SILVA OLIVEIRA CRB-15725

COLEÇÃO
MEMORIAL
ACADÊMICO
UFCG

A MEMÓRIA CONTRA O ESQUECIMENTO

Comissão Editorial

Penso que foi em 2013 que o MEC inventou essa história do docente, em tempo de maturidade, apresentar um memorial acadêmico como condição para ser professor titular da universidade em que trabalha. Considero boa essa invenção e explico por quê. Nada melhor para avaliar o percurso profissional do que o professor lembrar aos colegas de unidade acadêmica sua trajetória, que, apresentada, lida e discutida em situação pública, passe a contribuir para a memória do que se faz nessa unidade. É essa a primeira utilidade do memorial.

O memorial de cada um irá contribuir, também, para a construção da memória da universidade, já que essa instituição somente existe a partir das ações desenvolvidas pelos seus integrantes nas atividades individuais de cada um, no potencial coletivo que cada iniciativa individual é capaz de estimular e difundir institucionalmente. Isso tudo significa dar um passo na construção da história da instituição em que trabalhamos.

SUMÁRIO

A memória individual se converte em memorial, e seu autor e colegas percebem o quanto de participação coletiva está concentrada nesse percurso profissional, *agora* lembrado e de passagem para virar história. Esse momento é um encontro e um reencontro; quem sabe, recordação. Um encontro dos colegas mais absorvidos pela rotina com a trajetória daquele que está sendo avaliado; um reencontro dos amigos com a produção do avaliando; um reencontro deste consigo mesmo; uma recordação para os afetos mais íntimos, cultivados durante a vida pessoal e profissional.

A memória rebate na história e aceita o caminho inverso. Essa dinâmica indica que, por mais que o pensamento pós-moderno tente eliminar o passado, as pessoas não podem escapar ao apelo mítico que o passado mostra, nem se desvencilhar da exigência militante que o presente impõe, tampouco contornar a dimensão utópica que o futuro acena. Na consciência individual ou na memória coletiva, a memória do passado é o arquivo que alimenta o presente e ajuda a preparar o futuro.

Ademais, “esquecimento e inconsciência são aliados fáceis e perigosos” (Alfredo Bosi), já que amigos do poder autoritário e do oportunismo. Portanto, para o docente, escrever as memórias de sua *experiência* (vir de e passar por) profissional é prevenir do esquecimento a história pessoal e preservar a história institucional contra as rasuras que o futuro poderá preparar.

Esta é uma grande contribuição que a iniciativa da EDUFMG – a publicação do memorial acadêmico dos professores titulares – poderá promover no interior da nossa universidade.

INTRODUÇÃO	11
DA SINTAXE DA LÍNGUA ESCRITA (1971-1981)	12
DO TEXTO ESCRITO AO TEXTO FALADO (1982-1994)	13
DOS GÊNEROS TEXTUAIS ÀS PRÁTICAS DE DIDATIZAÇÃO E DE FORMAÇÃO DOCENTE (1995 ATÉ O PRESENTE)	18
INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO: DOS MODELOS ANALÍTICO E DIDÁTICO AO MODELO INTERPRETATIVO DO AGIR DOCENTE	19
A SOCIORRETÓRICA E O GÊNERO COMO PRÁTICA SOCIAL: A CONSCIÊNCIA DE GÊNERO E AS PRÁTICAS TEXTUAIS DISCIPLINARES	27
RESULTADOS DA TRAJETÓRIA	34
CRENÇAS E PERSPECTIVAS ATUAIS	36
REFERÊNCIAS	41



(META)MEMÓRIAS: TRAJETÓRIA ACADÊMICA DE UMA PROFESSORA DE LÍNGUA PORTUGUESA¹

Maria Augusta Gonçalves de Macedo Reinaldo

INTRODUÇÃO

Minha trajetória acadêmica teve início em 1978, quando ingressei, por meio de concurso público de provas e títulos, na Universidade Regional do Nordeste (atual Universidade Federal da Paraíba) para ensinar a disciplina Língua Portuguesa nos diversos períodos da licenciatura em Letras e nos demais cursos de graduação.

Em 1982, ingressei na Universidade Federal da Paraíba, campus de Campina Grande, também por concurso de provas e títulos, passando a atuar no curso de Letras como professora de Língua Portuguesa, Prática de Leitura e de Produção de Texto, e em outros cursos de graduação como docente de Língua Portuguesa.

[1] *Memorial descritivo* nos termos do Art. 9º, alínea g da *Resolução 03/2013*, da Câmara Superior de Gestão Administrativo-Financeira do CONSUNI/-UFCG.

Posteriormente, ampliei minha atuação, assumindo a coordenação e a docência em disciplinas do curso de especialização em Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Portuguesa. Em 1998, participei da criação da área de concentração em Linguagem e Ensino (expansão do mestrado em Letras da UFPB, sediado no campus de João Pessoa), nela atuando como docente de várias disciplinas até a criação, em 2002, da Universidade Federal de Campina Grande, instituição a que fiquei vinculada até hoje, com atividades na graduação e na pós-graduação.

Nessa trajetória, desenvolvi interesse por diversas perspectivas teóricas relacionadas à descrição e ao ensino de Língua Portuguesa, conforme procurarei demonstrar nas seções subsequentes.

DA SINTAXE DA LÍNGUA ESCRITA (1971-1981)

Na minha graduação, recebi formação bastante sólida em gramática tradicional, com destaque para a sintaxe da língua escrita literária portuguesa e brasileira. O acesso a essa formação, através da abordagem estrutural, me favoreceu a compreensão dos fenômenos do sistema sintático do português. Sob a orientação do Professor Moacir Alves Carneiro, tive como principais referências, entre outras, as contribuições de Manuel Said Ali, Rocha Lima, Celso Cunha e, sobretudo Evanildo Bechara, em duas obras—*Moderna gramática portuguesa* e *Lições de português pela análise sintática*. Nesta última, estudei exaustivamente as particularidades sintáticas da nossa língua durante a resolução dos intermináveis exercícios elementares (relativos ao período simples) e adiantados (relativos ao período composto).

Na especialização em Linguística, adquiri uma visão panorâmica das principais escolas linguísticas. Aprofundei o conhecimento da escola funcionalista, com particular interesse pela abordagem fonológica proposta por Trubetsky. Defendi a monografia, em 1978, com o título *Aspectos fonoestilísticos da poesia popular*.

Em 1979, ingressei no mestrado em Letras na UFPB, voltando a dedicar-me ao estudo da sintaxe da língua escrita. Aproximei-me do modelo descritivo dos Constituintes Imediatos e dos fundamentos da Gerativa em seu primeiro modelo. A dissertação defendida em 1981, intitulada *Ambiguidades sintáticas*, sob a orientação do Professor Doutor José Maria Barbosa, é prova da reflexão que desenvolvi nessa área de estudo.

Embora, em ambos os momentos em que estudei sintaxe, se tratasse do estudo dos fenômenos sintáticos no enfoque de construção de frases isoladas, muito cedo tomei consciência do aproveitamento produtivo dos processos sintáticos a favor de uma gramática para o texto.

DO TEXTO ESCRITO AO TEXTO FALADO (1982-1994)

Com o meu ingresso na UFPB/campus II (Campina Grande), em 1982, diante da constatação dos frequentes problemas de desempenho textual escrito do alunado, comecei a ficar insatisfeita com a minha atuação restrita ao campo da descrição linguística. Passei a vislumbrar possibilidades de uma prática de ensino que buscasse a descrição dos fenômenos da produção de textos e do desenvolvimento/apropriação da escrita. Surgia, naquele momento, a minha vocação de linguista para a aplicação, no sentido de reutilizar meus saberes da formação nas questões práticas do ensino de Língua Portuguesa como língua materna.

Essa vocação emergiu do meu contato, na época, com dois campos teóricos de discussão: de um lado, as pesquisas educacionais e, em particular, os estudos sociolinguísticos, em busca de respostas para o insucesso dos estudantes da educação básica, decorrente da democratização da escola (SOARES, 1986); de outro, as mudanças paradigmáticas nos estudos da linguagem, com ampliação do objeto da linguística – a gramática – para a linguagem, o que permitia pensar

nas práticas de uso da linguagem em tempos, lugares, sociedades e culturas específicas (GERALDI, 1984, 1993, 1997).

Dois foram os espaços de atuação em que pude ampliar minha visão sobre as questões envolvidas na docência de língua materna: a ministração das disciplinas Prática de Leitura e Produção de Textos I e II e Redação Científica para graduandos de Letras; e a formação continuada de professores através do projeto Produção Oral e Escrita no Ensino de 1º grau (POE/PG I – 1986/1987 e 1988), financiado pelo MEC/FNDE (Programa da Universidade com o Ensino de 1º Grau) .

No âmbito das três disciplinas, desenvolvi, em colaboração com as professoras Dra. Ignês Signorini, Dra. Maria Auxiliadora Bezerra e Maria de Lourdes Leandro,² a prática da leitura e da escrita de textos orientada por duas influências teóricas: i) a construção de raciocínio e orientação argumentativa, inspirada na retórica clássica (GARCIA, 1981; SOARES; CAMPOS, 1979; CARRAHER, 1983, entre outros) e na nova retórica (KOCH, 1981; OSAKABE, 1979); e ii) as estratégias de leitura e os processos de escrita, inspiradas na psicolinguística de orientação cognitiva (KATO, 1985, 1986; KLEIMAN, 1983, 1985). Como fruto da experiência de oito semestres, ao longo dos quais foram realizadas inúmeras reavaliações, a equipe elaborou uma proposta curricular para o eixo da leitura e da escrita nas três disciplinas, tendo em vista uma progressão sistemática de aquisição

[2] Nesse contexto, foi constituído o Grupo de Leitura e Redação (GRL/UFPB), que desenvolveu várias ações integradoras na formação inicial dos acadêmicos de Letras e Pedagogia e na formação continuada dos professores da rede pública. Destacou-se, entre essas ações, a criação da Unidade de Apoio ao Ensino da Redação e Leitura (UNAERLE), que, entre outras funções, representou um espaço de planejamento dos estagiários de Letras e Pedagogia, dado o significativo acervo de literatura infantil e literatura de cordel adquirido, na época, através de várias iniciativas, dentre elas realizações de feiras de roupas usadas.

de estruturas linguísticas e textuais, conforme descrito em Signorini e outras (1984).

No projeto de extensão coordenado pela professora Inês Signorini, assumi, nas duas etapas, a função de vice-coordenadora, trazendo para o espaço da formação continuada as frutíferas discussões teórico-metodológicas acerca do ensino da leitura e da escrita que vínhamos desenvolvendo na graduação, em sintonia com as tendências à época emergentes no cenário nacional. Passamos a atuar junto ao grupo de professores de 5ª a 8ª série de duas escolas estaduais de Campina Grande e ao grupo de acadêmicos de Letras da UFPB/campus II.

Ambos os espaços me permitiram entrar em contato com o campo de indagações ligado ao desenvolvimento da escrita, iluminado pela teoria cognitiva, divulgada por Kato nas obras acima citadas, que introduziu a discussão sobre os processos cognitivos envolvidos na aprendizagem da leitura e sobre as condições da tarefa de escrever a partir do modelo de Flower e Hayes (1981).

Da mesma forma, ingressei no campo da descrição da fala, com a análise da conversação (MARCUSCHI, 1983) e de outros eventos de fala objeto de estudo pelo grupo de pesquisadores do Projeto da Norma Urbana Culta –NURC (CASTILHO, 1989, 1990, 1993; CASTILHO; BASÍLIO, 1996; entre outros). Concomitantemente, me interessei pelas teorias de texto, no quadro da Linguística Textual, momento em que os estudos procuravam identificar princípios teóricos relativos às tipologias de textos, aos critérios de textualidade, à variedade de textos. Nesse período, merecem destaque as influências que recebi dos trabalhos de divulgação realizados sobretudo por Marcuschi (1983), e por Fávero e Koch (1983) sobre a definição da Linguística de Texto; sobre coesão a partir de Halliday e Hasan (1976); sobre os demais critérios de textualidade a partir de Beaugrande e Dressler (1981); sobre superestrutura e macroestrutura a partir de van Dijk (1980); sobre tipologias de texto a partir de Adam, 1990). Tratava-se

ainda do gênero visto no enquadre do texto, e a questão central era como os tipos textuais se realizavam do ponto de vista linguístico e organizacional.

Nesse quadro teórico brevemente descrito, as atividades de ensino no âmbito do projeto de extensão foram orientadas pela discussão iniciada, à época, na academia, sobre os quatro eixos recomendados para o ensino de Língua Portuguesa – leitura, escrita, oralidade e reflexão linguística (GERALDI, 1984). No decorrer dos três anos de vigência do projeto, foram implementadas práticas de discussão teórica, planejamento e execução de unidades de ensino de Língua Portuguesa para alunos de 5ª a 8ª séries. Os resultados dessa formação foram registrados no Relatório Final do Projeto Produção Oral e Escrita no Ensino de Primeiro Grau–POE/PGI e II (SIGNORINI; REINALDO, 1988).

Como principais resultados desse trabalho de extensão na formação inicial e continuada, destaco, em primeiro lugar, a realização de três edições do evento acadêmico Ciclo de Estudos da Linguagem (1986, 1987, 1988), que reuniram estudiosos das diversas regiões do país em torno das discussões teóricas e metodológicas acerca da linguagem e do ensino de língua materna.

Em que pese a ausência da prática de publicação das experiências desenvolvidas naquele momento, o envolvimento nas discussões suscitou no grupo o interesse em dar continuidade à formação adquirida no contexto desse projeto de integração da Universidade com o Ensino Fundamental. Nesse sentido, destaco a inserção de vários acadêmicos e professores integrantes do grupo em programas de pós-graduação, inclusive a minha definição quanto ao objeto teórico e empírico para o meu ingresso no doutorado, período em que passei a me interessar pelos estudos de língua falada, em franco desenvolvimento, à época, no contexto nacional.

Ingressando, em 1991, no doutorado em Linguística/UFPE, ampliei meu interesse pelos estudos em Linguística de Texto, Análise

da Conversação e Etnografia da Comunicação. Desta última, assimilei os conceitos de *competência comunicativa* e de *evento de fala* (HYMES, 1972), relevantes para me fazer enxergar o caráter situado da atividade linguística, dado que a língua não se realiza no vácuo.

Alinhando-me às questões tratadas naquele momento em relação à descrição da língua falada, com foco nas atividades linguísticas (repetições, paráfrases, correções), elegi como objeto empírico de estudo dois eventos de fala no contexto acadêmico para a construção da tese *A formulação textual na explicação de textos por alunos universitários*, defendida, em 1994, sob a orientação do Professor Dr. Luiz Antônio Marcuschi. Com apoio nos estudos de orientação sociológica sobre interação face a face (GOFFMAN, 1981), nos estudos sobre tipologia de textos (ADAM, 1990) e nos estudos de semiologia do discurso sobre a argumentação (BOREL, 1981a, 1981b), busquei elementos para a descrição da organização dos dois eventos comunicativos e as sequências textuais explicativas usadas por acadêmicos do curso de Ciências Sociais, estabelecendo relações com o contínuo da formalidade registrado nos eventos pesquisados. Além da apresentação de trabalhos em eventos acadêmicos nacionais, três extratos desse estudo foram publicados, conforme registrado no Lattes:

1. A interação acadêmica: elementos para descrição do enquadramento de duas situações de fala na tarefa escolar de nível universitário. *Trabalhos de Linguística Aplicada* 25. IEL/UNICAMP, 1995, p.49-63;
2. Estilos de exposição em elocuições acadêmicas: evidências linguístico-interacionais da relação oralidade e escrita. *Ariús*. v. 7. Campina Grande: EDUFPB, 1996 p.1-16.
3. Exposição oral por aluno universitário: o evento e as funções da atividade de repetição. *In*: DIONÍSIO, Angela Paiva; HOFF-

NAGEL, Judith; BARROS, Kazuê Saito Monteiro de (orgs.). *Um linguista, orientações diversas*. v. 2. Recife: EDUFPE, 2009. p. 15-34.

Em síntese, essa etapa da minha formação e atuação foi marcada pela tomada de consciência em relação à ampliação do que devia ser objeto de interesse de um professor de língua materna: de um lado, incluindo, no contínuo da informalidade → formalidade, os eventos de fala ao lado dos eventos de escrita; de outro, considerando os mecanismos linguístico-textuais no estudo da textualização oral e escrita.

DOS GÊNEROS TEXTUAIS ÀS PRÁTICAS DE DIDATIZAÇÃO E DE FORMAÇÃO DOCENTE (1995 ATÉ O PRESENTE)

Com o término do doutorado e o subsequente retorno em 1995, minhas atividades concentraram-se em docência na graduação e na especialização. Posteriormente, ingressei na pós-graduação *stricto sensu*, com atuação inicial na área de concentração em Linguagem e Ensino, expansão do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPB (1998-2002); e, a partir de 2004, no mestrado em Linguagem e Ensino (UFCG).

As atividades de pesquisa tiveram início com projetos individuais e orientações no âmbito da Iniciação Científica (IC), seguindo-se projetos individuais e projetos integrados, com orientações no mestrado, conforme atestado no currículo *vitae*.

Nesse contexto, seguindo a tendência nacional dos estudos linguísticos teóricos e aplicados, a minha atuação na docência e na pesquisa passou a ser marcada pela busca articulada do conhecimento das teorias de gênero e suas implicações para a análise e para o ensino; bem como pela busca de teorias sobre formação e atuação docente.

Descreverei as posições teóricas e metodológicas por mim defendidas, a partir de 1995, em duas subseções.

INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO: DOS MODELOS ANALÍTICO E DIDÁTICO AO MODELO INTERPRETATIVO DO AGIR DOCENTE

A partir de 1995, passei a ministrar as disciplinas Prática de Ensino de Língua Portuguesa I e Prática de Ensino de Língua Portuguesa II, procurando, ao mesmo tempo, acompanhar a discussão nacional acerca da elaboração de documentos parametrizadores para o ensino de Língua Portuguesa. No contexto dessa discussão, passei a me interessar pelos estudos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), assimilando, em diferentes momentos, contribuições de três de seus campos de reflexão.

Num primeiro momento, apreendi o modelo organizacional e enunciativo de análise de gêneros de texto proposto por Bronckart ([1997]1999), que considera a descrição dos textos, de modo descendente, partindo da dimensão das representações sócio-históricas referentes aos gêneros textuais (o conteúdo, o lugar e o tempo da interação social; os participantes em seu espaço físico; o lugar social da interação; os papéis sociais dos participantes; e os efeitos da escrita), passando pela dimensão da arquitetura textual, que contempla os estratos do folhado textual: a infraestrutura—a planificação geral do conteúdo e a organização dos tipos de discurso; os mecanismos de textualização—conexão e coesão nominal e verbal; e os mecanismos de responsabilização enunciativa, através do textualizador, instância a que o autor empírico confia a responsabilidade sobre o que enuncia, via a distribuição das vozes e da modalização.

O segundo campo do ISD relevante na minha formação se deu no âmbito da didatização da escrita de texto, a partir do acesso

à reflexão construída por Schneuwly (1998), que me fez rever a perspectiva cognitivista, ainda presente na minha prática naquele momento. Tratava-se do modelo para o ensino do processo de produção de textos escritos, contemplando três instâncias de operação da linguagem: a *construção da base de orientação* (conjunto de condições estabelecidas para a produção de um texto: definição do tema, do gênero, do produtor e do leitor; e indicação do objetivo a ser alcançado. Esse conjunto de condições orienta os procedimentos a serem realizados pelo produtor no processo de gerenciamento textual); o *gerenciamento textual* (planejamento global do texto, momento em que o produtor toma decisões relativas a: (i) o que será dito, resgatando da memória e selecionando seus conhecimentos sobre o tema; e (ii) qual modelo textual escrito será adotado na situação, mobilizando conhecimentos sobre a estrutura geral do texto e sobre as estratégias mais adequadas para o seu objetivo. Essas operações envolvem também as decisões mais gerais do produtor sobre a organização sequencial do texto, que podem ser alteradas no decorrer da atividade); e a *textualização* (tessitura do texto e escrita das unidades linguísticas, em vista do que está sendo planejado. Nesse percurso, o processo de escrita se caracteriza pela recursividade das ações nele implicadas: o planejamento do que será dito, a escrita da sequência linguística em função desse planejamento, a revisão do que foi escrito, o planejamento do próximo trecho do texto, a escrita, a revisão e assim por diante).

Ainda no plano da didatização, conheci a proposta de Dolz, Noverraz & Schneuwly ([2004]), que, também considerando os elementos do modelo analítico de Bronckart, propõem um instrumento pedagógico para o ensino de textos, a partir de gêneros e seus contextos de uso, denominado *sequência didática*. Propondo-se facilitar a aquisição/apropriação de gênero por meio de um conjunto de atividades escolares sistematizadas em torno de um gênero oral ou escrito, esse instrumento sinalizava ao professor brasileiro, na época,

uma prática inovadora ao situar a produção oral e escrita do aluno em atividades sociais significativas.

Essas contribuições do ISD, nos campos da análise e da didatização, serviram de base para a construção dos documentos parame-trizadores nacionais para o ensino de Língua Portuguesa centrado no gênero (PCN-EFI, 1996; PCN-EFII, 1998; OCEM, 2006), e têm orientado as sucessivas edições do Programa Nacional do Livro Didático do Ensino Fundamental (PNLD-EF), desde 1996, e do Ensino Médio (PNLD-EM), desde 2005.

O acesso às discussões na academia sobre o novo quadro teórico-metodológico para o ensino de Língua Portuguesa ensejou a minha participação, a partir de 1998, no PNLD (cf. currículo Lattes), o que fortaleceu a minha convicção das vantagens desse paradigma de ensino sobre a orientação sociocognitivista. Paralelamente, introduzi essa nova orientação nas disciplinas Práticas de Ensino I e II (Graduação) e na disciplina Perspectivas Teóricas da Escrita (mestrado). Inseri também como objeto de estudo nos planos de curso a prática de análise de livros didáticos, iniciativa que desencadeou a orientação de trabalhos monográficos na graduação e na especialização. Um dos frutos da prática de análise de material didático foi a publicação do capítulo “A orientação para produção de textos” (REINALDO, 2001), no qual aponte as limitações e os avanços das propostas dos livros didáticos para o ensino desse eixo. Na orientação, supervisionei pesquisas-ação sobre o ensino da escrita conduzidas por mestrandos (cf. Lattes em anexo). Também orientadas pelos modelos analítico e didático do ISD foram as reflexões construídas, em 2006, nos *Referenciais Curriculares do Ensino Médio*–PB (hoje acessível em <https://independent.academia.edu/MauraDourado/Papers>) e no curso de Formação Docente, ministrado para professores do Ensino Médio, tendo em vista sua introdução na rede estadual (cf. currículo Lattes em anexo).

O terceiro campo de reflexão do ISD que também tem marcado minha atuação na docência e na pesquisa é o que trata do trabalho

docente, tema que, na década passada, passou a ser investigado pelos estudos interacionistas sociodiscursivos, numa nova compreensão sobre o trabalho do professor, “tanto em relação a seu agir concreto quanto em relação a alguns dos aspectos das representações que socialmente se constroem sobre ele” (BRONCKART; MACHADO, 2004, p. 135). De acordo com esses autores, a análise dessas relações implica a confrontação de dois tipos de dados: o da linguagem no/com o trabalho e o da linguagem sobre o trabalho. Nesse sentido, a análise do trabalho docente procura compreender as ações desenvolvidas pelo professor, sua reconfiguração (interpretação, avaliação) do seu agir. Considerando que todo agir é orientado por valores e regras sociais, ele é também examinado, avaliado, interpretado à luz desses parâmetros.

Esse terceiro nível – interpretativo ou semântico – constitui-se de três dimensões do agir: i) *motivacional*, que envolve os fatores externos (de origem social e coletiva) e os motivos (razões interiorizadas que conduzem um indivíduo ou uma categoria de indivíduos, como a dos professores, a realizarem uma determinada tarefa); ii) *intencional*, que compreende as finalidades no plano do coletivo, que são socialmente validadas, e as intenções, que são os fins para o agir, interiorizadas por um indivíduo particular; e iii) *dos recursos para o agir*, que compreende as *ferramentas* ou instrumentos disponibilizados materialmente no ambiente social (livro, quadro, tela de projeção) e as capacidades, recursos mentais e comportamentais atribuídos a uma pessoa particular (saberes teóricos e tácitos, conceitos, valores).

Nesse quadro do ISD brevemente explicado, aliado à contribuição de estudiosos das ciências do trabalho, iniciei-me na orientação epistemológica, segundo a qual o professor pode não só enunciar como organiza seu trabalho, mas também explicitar os impedimentos e conflitos que o conduzem, por vezes, a não realizar o trabalho planejado ou prescrito (CLOT [1999] 2007; TARDIFF; LESSARD, 2005; AMIGUES, 2004).

Nessa perspectiva, coordenei projetos individuais e participei de quatro projetos integrados de pesquisa:

1) *Práticas de reflexão sobre a escrita* (UFCG/UNICAMP, 2000-2004), cujo objetivo foi identificar e descrever práticas de escrita e de reflexão sobre a escrita, no contexto de formação e no contexto de serviço de professores de língua materna. No caso do nosso objeto de estudo – *a prática de correção e avaliação de textos escritos* –, foi constatado que o aspecto formal, enquanto convenção do sistema escrito, pareceu ocupar o lugar de maior peso na prática da avaliação de texto, apesar da mudança no discurso do professor (evocação dos fatores de textualidade e da especificidade enunciativa da escrita, presentes no enfoque do gênero textual). Com isso, demonstravam terem se apropriado de um discurso teórico moderno, sobreposto a práticas tradicionais. A introdução de novos elementos conceituais como critérios de avaliação de texto, por representar desestabilização na rotina desses sujeitos, só foi registrada naqueles que fizeram a opção pela tentativa de alterar sua prática profissional (cf. no currículo Lattes a produção em coautoria com bolsista PIBIC-PONTES; REINALDO, 2003–e a produção individual -REINALDO, 2003a, 2003b).

Quanto à *identificação e descrição de práticas de escrita e de reflexão sobre a escrita, no contexto de serviço*, foi investigada a prática de uma das professoras participantes do contexto de formação acima referido, atuante numa sala de aula de educação de jovens e adultos (EJA) e em uma sala de aula de 8ª série do Ensino Fundamental, de escola pública, de uma cidade do brejo paraibano. Os resultados apontaram para uma dissociação entre a prática de reflexão sobre a escrita, desenvolvida no contexto de formação, e a prática desenvolvida no contexto de serviço: primeiro, observou-se uma ausência da prática de escrita da professora, que se limitava a usar o proposto em livros didáticos; segundo, na fala sobre sua prática, afirmava orientá-la à luz

dos conhecimentos apresentados durante o curso de especialização; terceiro, na atuação em sala de aula, verificaram-se fragmentação do discurso teórico, sobreposição de conceitos teóricos, redução dos fenômenos textuais-discursivos ao aspecto formal-estrutural e do saber sobre escrita à prescrição gramatical, o que se manifestava apenas nas aulas de gramática tradicional. Vinculados a esse projeto, resultaram dois capítulos de livro (REINALDO, 2007, 2008).

2) *Gramática e análise linguística: as influências da prova de vestibular no ensino médio* (UFCG-2005-2006), pesquisa diagnóstica que pretendeu descrever e compreender as tarefas de conhecimentos linguísticos, quanto ao enfoque desse objeto de ensino e aos condicionantes de sua avaliação no contexto de Ensino Médio público e privado. Em relação ao enfoque, os resultados evidenciaram pouco espaço para a reflexão sobre a variabilidade dos usos linguísticos e preocupação acentuada com o reconhecimento do padrão escrito e da metalinguagem com um fim em si mesma, desacompanhado de reflexões relevantes para sua compreensão. Esse cenário apontou para a dependência do professor em relação ao livro didático, sinalizando a necessidade de um modelo formativo que enfatize o saber sobre ensino, de modo a contribuir para a autonomia do professor na elaboração de atividades didáticas. Quanto aos fatores condicionantes, os dados revelaram o desfavorecimento do acesso do aluno da escola pública ao letramento escolar (ausência de condições infraestruturais de produção e reprodução de materiais didáticos, entre outros). Esses resultados estão descritos no relatório final (REINALDO; MELO, 2006) e em Reinaldo (2007; 2008a).

3) *A escrita em contexto de formação inicial do professor de língua materna: objeto de estudo e objeto de ensino* (UFCG/2008-2010), com o projeto individual *Práticas de planejamento de ensino da escrita por*

professor egresso da graduação em Letras. Foram objetivos desse projeto: descrever a(s) forma(s) de planejar o ensino da escrita no nível fundamental por professor egresso do curso de Letras UFCG; b) correlacionar a(s) forma(s) de planejamento com elementos condicionantes das práticas (formação docente, condições de trabalho, entre outros). Como principal resultado, foi registrada acentuada convergência/sintonia de suas representações com as recentes concepções/orientações metodológicas para o ensino da escrita: a concepção sociocognitiva de escrita como processo de construção/reconstrução em função do destinatário, bem como a concepção de escrita como prática social. A produção intelectual vinculada a esse projeto envolveu bolsista PIBIC e outro professor integrante da equipe, conforme registrado no Lattes (BRAGA; REINALDO, 2009; REINALDO, 2010; BEZERRA; REINALDO, 2011). Além dessas publicações, registrou-se a orientação de três dissertações (cf. Currículo *vitae*: SANTOS, 2009; COSTA, 2009; SANTOS, 2011).

4) *Conceitos de “análise linguística” na produção acadêmica e no ensino de língua portuguesa: uma investigação longitudinal*³ (2010-2012). Focando a abordagem dos conhecimentos linguísticos, prevista nos documentos parametrizadores como prática inovadora, o objetivo do projeto foi mostrar os conceitos de *análise linguística* encontrados na produção acadêmica brasileira entre as décadas de 80 e 90 do século XX e a primeira do século XXI e em materiais didáticos, publicados na primeira década do século XXI. A equipe foi constituída por mim, coordenadora, dois bolsistas de Iniciação Científica e uma mestranda. A produção intelectual vinculada a esse projeto se encontra registrada

[3] Projeto individual vinculado ao projeto integrado de pesquisa *Conceitos de Gramática e Análise linguística: uma investigação longitudinal*, coordenado pela Professora Dra. Maria Auxiliadora Bezerra (2010 -2012. Processo CNPq)

no Lattes, em coautoria com bolsistas PIBIC (SEVERO; REINALDO, 2011; LIMA; REINALDO, 2012); uma dissertação orientada (LIRA, 2014).

Os resultados mostram que a expressão prática de *análise linguística* remete a duas perspectivas (BEZERRA; REINALDO, 2013): i) o ato de descrever aspectos da língua, que se desenvolve com base em estudos descritivos de diversas tendências teóricas e que constitui o fazer inerente a todo teórico da linguagem; e ii) a descrição de aspectos da língua, mas associados a seu ensino/aprendizagem. Entre as décadas de 80 e 90 (séc. XX), essa prática se voltava para a observação e a reescrita de textos escolares, orientada pelo aparato terminológico da gramática tradicional, com o objetivo de desenvolver a competência de escrita (padrão) dos alunos. Entre a década de 90 (séc. XX) e a primeira dos anos 2000 (séc. XXI), a análise linguística continuou voltada para a escrita de textos escolares e passou a ser praticada também em leitura de textos diversificados, orientada, agora, por teorias linguísticas modernas (mesmo sem desprezar a classificação da gramática tradicional), com o intuito de possibilitar o desenvolvimento da competência leitora dos alunos. Enfim, constatou-se que a *análise linguística* se apresenta como alternativa ou complementação ao ensino de gramática tradicional e como reflexão relacionada aos eixos de leitura e de escrita. E os estudos sobre essa prática de análise revelam que há uma lacuna na área de formação do professor de língua, a qual carece de pesquisas que explorem a desarticulação entre objeto de estudo e objeto de ensino.

Outra área de interesse teórico e metodológico para minhas atividades docentes e de pesquisa foi a dos estudos sociorretóricos sobre gêneros e, em particular, sobre a escrita disciplinar. Esse interesse surgiu da experiência de ensinar Língua Portuguesa para outros cursos de graduação, que não Letras, e foi ampliado com o estágio pós-doutoral, conforme relatado na subseção a seguir.

A SOCIORRETÓRICA E O GÊNERO COMO PRÁTICA SOCIAL: A CONSCIÊNCIA DE GÊNERO E AS PRÁTICAS TEXTUAIS DISCIPLINARES

Com meu estágio pós-doutoral (UFPE/2009-2010), ampliei minha reflexão sobre análise e ensino de gêneros, na medida em que conheci alguns instrumentos conceituais e analíticos, desenvolvidos nas últimas décadas por teorias norte-americanas, de inspiração retórica e antropológica (REINALDO, 2010). Do ponto de vista da correlação teoria/prática, tais instrumentos, a partir de referências a resultados de estudos aplicados, representam alguns desafios e princípios a serem observados no ensino orientado por teorias de gênero que, por resultarem do diálogo com outros campos disciplinares, ampliam as dimensões de análise dos gêneros. Embora em sua origem tenham se preocupado predominantemente com a análise, hoje se verifica a associação dessa análise ao ensino da escrita.

Alinhando-me às reflexões sócio-antropológicas introduzidas por Miller ([1984; 1994]2009) e desenvolvidas por outros teóricos americanos que se dedicaram à investigação de gêneros, destaco, para o fim deste memorial, o *ensino da consciência de gênero* e a abordagem *escrita nas disciplinas*, pelas propostas inovadoras em termos de expansão das dimensões de análise dos gêneros, em particular, dos gêneros institucionais disciplinares e profissionais, e pelo interesse dos conceitos propostos na construção de metodologia de ensino.

Em relação à abordagem *ensino da consciência de gênero* (DEVITT, 2008, 2009), a autora defende que o ensino de gêneros deve partir do desenvolvimento da consciência de que situações diferentes exigem gêneros diferentes. Para isso, sugere que o professor proporcione aos alunos acesso a várias amostras de gênero, observando seu contexto e sua situação e estabelecendo conexões entre padrões textuais e participantes e situações, com vistas a perceberem os modos como os gêneros agem em suas vidas e os modos como eles agem com os

gêneros. Os objetivos de ensinar a consciência de gênero são levar os estudantes a compreenderem as intrincadas relações entre contextos e formas, a perceberem os efeitos ideológicos potenciais dos gêneros e a distinguirem as restrições e as escolhas que os gêneros tornam possíveis. Uma implicação relevante dessa abordagem para as questões de análise e de ensino diz respeito à metodologia de inspiração etnográfica, necessária para estudo dos gêneros escritos.

Para caracterizar como os gêneros se enquadram em organizações, papéis e atividades mais amplas, três conceitos se sobrepõem/agregam envolvendo diferentes aspectos dessa configuração (BAZERMAN, 2005[2004]): *conjunto de gêneros* (coleção de textos/gêneros que um indivíduo tende a produzir num determinado papel profissional); *sistema de gêneros* (os diversos conjuntos de gêneros utilizados por pessoas que trabalham de forma organizada, e as relações padronizadas, estabelecidas em torno da produção, circulação e uso desses documentos, num sistema de atividades); e *sistema de atividades* (quadro que organiza o trabalho, a atenção e as realizações dos indivíduos). Com efeito, uma maneira de conhecer os gêneros escritos específicos utilizados na esfera acadêmica é ter acesso ao material que é objeto de leitura pelos estudantes durante sua formação universitária.

Com base na abordagem *ensino da consciência de gênero*, apresentei, em coautoria, uma reflexão sobre o ensino de língua materna para a Educação Profissional no Ensino Médio Integrado, propondo uma metodologia para o ensino de gêneros relacionados com a formação e atuação profissional (REINALDO; BEZERRA, 2012).

A abordagem da *escrita nas disciplinas* (*Writing in Disciplines – WID*)⁴ configurou-se, no contexto americano, com o objetivo de dar

[4] Trata-se de uma das abordagens do movimento pedagógico *escrita através do currículo* (*Writing Across the Curriculum – WAC*), cujo objetivo central foi inserir componentes curriculares de escrita nos semestres iniciais dos cursos de graduação. A segunda

maior atenção à relação entre escrita e leitura em contextos disciplinares específicos, considerando as possibilidades e os modos como essa relação pode ser adaptada à prática de ensino no âmbito acadêmico. Originalmente fundamentada na teoria cognitiva para explicar os processos de escrita (FLOWER; HAYES, 1981), a partir de meados da década de 1980, essa abordagem recebeu influência dos estudos linguísticos e etnográficos (BAZERMAN, 1988), segundo os quais a escrita se baseia em gêneros, devendo por isso ser entendida como uma forma de ação social com várias finalidades: persuadir autores diferentes a aderirem a um ponto de vista, correlacionar pontos de vista de autores diversos e externar seus próprios pensamentos como um modo de reflexão pessoal (BAZERMAN, 1995; BERKENKOTTER; HUCKIN, 1995).

Um conceito relevante nessa abordagem é o de *cultura disciplinar*. Becher (1981), estudando a cultura na educação superior, defende que as disciplinas são também fenômenos culturais: elas tomam forma (*embodied*) em grupos de pessoas que pensam de forma semelhante, com seus códigos de conduta, valores e tarefas intelectuais distintas. Interpretando a estrutura e a natureza do conhecimento dentro de cada disciplina como dimensões centrais de diferenciação, Becher (1984) identificou quatro culturas disciplinares gerais, variando entre a cultura pura forte (*hard pure culture*) das ciências, a cultura pura leve (*soft-pure culture*) das humanidades e ciências sociais, a cultura aplicada dura (*hard-applied culture*) da engenharia e tecnologia, e a

abordagem, denominada *escrever para aprender* (*Writing to Learn – WTL*), baseia-se na tese de que a compreensão do estudante pode melhorar por meio do processo da escrita: "Como posso saber o que eu penso até que eu veja o que eu digo?" (FOSTER *apud* BAZERMAN, 2005, p. 57). Nesse sentido, a escrita funciona como uma ferramenta de auxílio na formação e na descoberta do conhecimento.

cultura aplicada leve (*soft-applied culture*) das ciências sociais, como educação e serviço social.

Hyland (2004 [2000], p. 8-11) usa a expressão *cultura disciplinar* como forma de ampliar/esclarecer o conceito de comunidade discursiva, usado por vários estudiosos da escrita acadêmica, como Swales (1990; [1992]2009). Para Hyland, as disciplinas podem ser vistas como sistemas, em que as crenças e as práticas interagem com normas, nomenclaturas, campos de conhecimento, conjunto de convenções, objetos e metodologias de pesquisa. Esses sistemas representam culturas disciplinares, manifestadas pelos respectivos discursos disciplinares e diferenciadas quanto ao conhecimento, aos objetivos, aos comportamentos sociais e às relações de poder (p. 11). Dentro de cada cultura disciplinar, os indivíduos adquirem competências discursivas especializadas que lhes permitem participar como membros do grupo.

Os gêneros, por sua vez, também sensíveis às variações disciplinares, constituem espaços de construção da cultura disciplinar. Considerando que os gêneros se materializam nas práticas textuais daqueles que os produzem, distribuem e consomem, e que os textos que os materializam são escritos para serem compreendidos dentro de determinados contextos culturais, a análise de gêneros chave pode prover *insights* sobre o que está implícito nas culturas acadêmicas e suas rotinas de operações retóricas, revelando percepções de valores e crenças do grupo (p. 12).

Nessa linha de reflexão, Bazerman e Prior (2007[2005], p.178), considerando que os formatos para defender as especificidades do conhecimento disciplinar variam através do tempo, de disciplina para disciplina e mesmo dentro das disciplinas, propõem a mudança da noção de disciplina (comunidades de discurso como espaços sociais e/ou cognitivos unificados) para a noção de *disciplinaridade* (ênfase dos autores) como a constituição mediada e contínua de um tipo de rede social. A disciplinaridade invoca a integração do histórico e do

situado, a produção tanto do conhecimento como do social, a prática dos experientes e dos novatos, a representação social da unidade e da hibridiz dialógica da atividade concreta. Assim, para testar, fundamentar e defender asserções em um campo específico, devem ser usados os tipos de dados ou evidências aceitos naquele campo, coletados e apresentados nos modos nele reconhecidos, num determinado espaço sócio-histórico.

Os estudos sociorretóricos de gêneros têm mostrado que os campos disciplinares influenciam na distribuição das informações nos textos, indicando que cada comunidade acadêmica estabelece convenções, nomenclaturas e metodologias particulares para a composição dos textos que materializam os gêneros nela produzidos (cf. no contexto brasileiro, o pioneiro estudo de Motta-Roth, 1995).

Nesse contexto teórico, estou entendendo por ensino da *escrita disciplinar* o ensino cujo objetivo é conduzir os graduandos a ler e a escrever em várias disciplinas, explorando as questões subjacentes às semelhanças e às diferenças, em termos de construção do conhecimento científico nas diversas áreas (BAZERMAN; PRIOR, 2007 [2005]). Nesse tipo de ensino a noção de comunidade discursiva disciplinar constitui um elemento decisivo para se conduzir os alunos à compreensão de como a escrita ocorre nas diferentes áreas do conhecimento, e conseqüentemente, para se oferecer instruções de como as disciplinas devem ser estudadas. Trata-se de um enfoque que requer um olhar etnográfico do professor, a fim de conhecer melhor as práticas de escrita que estejam de acordo com a necessidade do aluno. Uma consequência relevante desse modo integrado de pensar o papel da escrita durante a formação do graduando é deixar de pensar no ensino de linguagem como atribuição exclusiva do professor de língua materna.

As reflexões de Bazerman e Prior (p.2007[2005] 198-213) sobre o ensino da escrita orientado pela análise retórica das comunicações

reais das disciplinas apontam, entre outras vantagens: a compreensão da dinâmica de cada campo disciplinar e o estado corrente do jogo no qual cada novo participante entra; a percepção por parte dos alunos dos campos disciplinares e profissionais com os quais terão que lidar como pessoas de fora do campo; a provisão de meios para auxiliar os alunos a se desenvolverem como membros ativos, reativos e proativos de suas comunidades; o reconhecimento por parte dos alunos de estruturas, padrões e retóricas comunicativas que melhor os capacitarão para alcançar seus objetivos enquanto participantes do campo disciplinar, a compreensão de como o conhecimento é construído para julgar melhor que conhecimentos desejam construir nas suas vidas profissionais

Na minha prática docente, tenho introduzido essa reflexão ao ministrar a disciplina Língua Portuguesa ou Leitura e Produção de Textos (denominação adotada em alguns cursos) para cursos de graduação que não o de Letras (Ciência da Computação, bacharelado e licenciatura em Matemática e Estatística, bacharelado e licenciatura em História, bacharelado e licenciatura em Música; e Engenharias de Minas, de Produção e de Petróleo). Os procedimentos adotados no decorrer do semestre letivo têm se concentrado no engajamento dos alunos com conhecimentos da sua área de formação. Com a meta de ajudá-los a identificar seus próprios interesses e engajar-se cada vez mais com os textos que a vida universitária lhes oferece, tenho contado com o envolvimento na busca de fontes e práticas textuais relacionadas com a leitura dessas fontes, culminando com a construção de um *ensaio de comparação* (BAZERMAN, 1995). Uma descrição dos objetivos e atividades desenvolvidas no âmbito dessa disciplina foi apresentada em coautoria (REINALDO; SILVA, inédito).

Nas atividades de pesquisa, coordenei uma equipe constituída de uma bolsista PIBIC e uma mestranda no projeto Práticas de escrita em

contexto de ensino médio integrado (2013-2014)⁵, orientada pelos seguintes objetivos: (1) identificar e analisar a percepção de professores de componentes curriculares de formação técnico-profissionalizante quanto às práticas de escrita desenvolvidas nesses componentes; (2) caracterizar a escrita disciplinar da área técnica pesquisada; e (3) estabelecer a relação entre a percepção desses professores e as práticas de gêneros escritos previstas em ementas do componente Língua Portuguesa. A produção intelectual relativa a esse projeto está representada por relatório de pesquisa, trabalho completo e dissertação (cf. no Lattes: COSTA; REINALDO, 2014; BARBOSA; REINALDO, 2013; BARBOSA, 2014).

Os resultados mostraram um conjunto de gêneros utilizados com a finalidade de registro e/ou comprovação de leitura (exposição em PowerPoint, fichamento, resumo e textos de análise) e outro conjunto de gêneros voltados para atividades de pesquisa (projetos e relatórios), o que leva os alunos a criarem os *motivos* para cumprir as exigências das *situações* neles tipificadas. Quanto à percepção dos docentes em relação às dificuldades dos alunos nas práticas de comprovação/registro de leitura com finalidades mais específicas, registra-se a manutenção do foco na interpretação de textos teóricos, sobretudo dos textos em tela. Quanto à caracterização dos materiais de ensino/aprendizagem utilizados, são traços marcantes da comunidade disciplinar pesquisada a presença da multimodalidade (fotos, tabelas, quadros, figuras, gráficos) e o uso do ciberespaço (materiais de ensino-aprendizagem capturados em *websites* ou de autoria de professores, como vídeos e e-books, disponibilizados para o alunado).

Na correlação desses resultados com os da análise das ementas de Língua Portuguesa, verifica-se a necessidade de que sejam tam-

[5]Cadastrado no Comitê de Ética Processo nº 400839/2010-5.

bém contemplados no ensino dessa disciplina os gêneros escritos específicos da área de formação técnico-profissionalizante dos cursos integrados pesquisados. Considere-se que os gêneros solicitados pelos professores, desde os resumos, os esquemas, até os relatórios e projetos, materializam o conhecimento produzido nas respectivas comunidades disciplinares. O deslocamento do professor de Língua Portuguesa, no sentido de conhecer as necessidades específicas de leitura e escrita dos alunos em formação, favorece a familiarização e o conseqüente domínio dessas práticas textuais no campo disciplinar da formação técnica.

RESULTADOS DA TRAJETÓRIA

Conforme revela a descrição apresentada nas seções anteriores, minha trajetória foi marcada predominantemente pela atuação no eixo do *ensino*. Dediquei-me inicialmente às disciplinas com foco na descrição gramatical, em particular, na sintaxe de orientação tradicional. Estudei por pouco tempo o modelo dos constituintes imediatos e o gerativo transformacional em sua primeira fase.

O conhecimento desses modelos de descrição me fez descobrir a importância de levar o licenciando de Letras a compreender o papel das relações sintáticas na textualização: entre os vários níveis de análise de um segmento textual e entre diferentes segmentos textuais. Dediquei-me ao ensino das disciplinas do eixo da leitura e escrita no curso de Letras (Prática de Leitura e Produção de Textos I e II e Redação Científica) e das disciplinas do eixo da formação docente (Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa, Prática de Ensino de Língua Portuguesa II). Na pós-graduação, ministrei por diversas vezes as disciplinas Perspectivas Teóricas da Leitura Aplicadas ao Ensino e Perspectivas Teóricas da Escrita Aplicadas ao Ensino.

O interesse pela formação docente marcou, por várias vezes, minha participação em parceria com outras instâncias de ensino em projetos de formação continuada de professores: projeto Produção Oral e Escrita no Ensino de Primeiro Grau (MEC/FNDE/UFCG–1986-1988); projeto Leitura e Escrita nos Anos Iniciais (2000-2001); projeto Referenciais Curriculares do Ensino Médio da Paraíba (SEC/PB – 2007); programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa–PNAIC (UFPB/MEC-2014), entre outros.

A segunda atividade marcadamente presente na minha trajetória foi a de *orientação*, realizada em vários espaços: no âmbito das disciplinas da graduação, levando frequentes vezes os alunos a se iniciarem em comunicações orais em eventos acadêmicos e, por vezes, em artigos para revistas destinadas a alunos de graduação, a exemplo de *Ao Pé da Letra*; nas monografias de final de curso (14); no âmbito 10 dos projetos de pesquisa, com a iniciação científica vinculada ao PIBIC (22); nas monografias dos cursos de especialização (05); e nas dissertações de mestrado (20).

A produção bibliográfica resultante das reflexões construídas no ensino e na pesquisa está representada por artigos completos em periódicos (25); capítulos de livro (14), livro em coautoria (1), livro organizado em coautoria (1); trabalhos publicados em anais de evento (39), além de apresentações de trabalhos em eventos acadêmicos (14).

A produção técnica está constituída de 07 relatórios de pesquisa, 08 participações como parecerista do PNL, participação como parecerista do conselho editorial de 03 revistas nacionais; 16 cursos de curta duração e elaboração de 4 materiais didáticos.

Outro tipo de produção acadêmica de que participei foram as *bancas de defesa* de monografia de graduação (10), de especialização (07), de mestrado (46) e de doutorado (09); além das bancas de qualificação de mestrado (15) e doutorado (5), *bancas julgadoras de concurso público* (05); e bancas julgadoras de avaliação docente (10).

Além das atividades de docência e pesquisa, atuei no âmbito da administração: na *coordenação do curso de Letras* (1977-1979) da Universidade Regional do Nordeste (atual UEPB); no *planejamento e coordenação* de duas edições do *curso de Especialização em Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Portuguesa* (1996-2000); na *criação da área de concentração Linguagem e Ensino*, como expansão do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPB (1998-2002); e na *criação do Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino (Mestrado)* da Universidade Federal de Campina Grande (2004).

CRENÇAS E PERSPECTIVAS ATUAIS

Parto da premissa de que nossas crenças mobilizam nossas práticas e influenciam nossas decisões pedagógicas, funcionando como um filtro que nos leva a interpretar, a valorizar e a reagir de diferentes modos em diferentes etapas da nossa história profissional.

Desse modo, hoje minha prática de ensino e de pesquisa é orientada pelo que Bawarshi e Reiff (2010, p.186) denominam de síntese de abordagens (cognitiva, textual e social) de gênero textual, com foco pedagógico mais ou menos explícito das dimensões pragmática, textual e linguístico-enunciativa, em função das necessidades do público-alvo da docência.

Em relação ao eixo da formação do professor de Língua Portuguesa, alimento a crença de que, apesar de quase duas décadas depois da implantação da orientação para o ensino centrado no gênero, continuam pertinentes investigações sobre *a relação entre a pesquisa em gênero e o lugar dos gêneros no ensino de Língua Portuguesa*, discutindo as necessidades e os desafios postos para pesquisadores e professores. Miranda (2014), por exemplo, aponta algumas razões

para se continuar estudando essa relação. Uma delas diz respeito ao fato de que a existência de diferentes perspectivas de descrição que sustentam o trabalho com o ensino de gênero significa a coexistência de concepções e posicionamentos diversos sobre esse objeto. Outra razão se refere à constatação de que a presença saliente dos gêneros no ensino de Língua Portuguesa não tem sido garantia de trabalhos docentes fundamentados em pressupostos claros. Uma terceira razão refere-se à fuga do ensino de gramática gerada pela ênfase no ensino de gêneros, causando desequilíbrio entre o estudo da diversidade textual e o estudo do componente linguístico dos gêneros.

Considerando como relevantes essas razões, encontra-se em processo de cadastramento no Comitê de Ética/UFCGo projeto de pesquisa *Gêneros como objeto de ensino: perspectivas teóricas e instrumentos didáticos* (2015-2018), que elege como objeto de estudo a relação entre atividades didáticas, enfoques de gênero que lhes dão sustentação e implicações para o exercício docente de Língua Portuguesa, buscando responder às seguintes **questões**:

1. Que perspectivas teóricas orientam o estudo de gêneros em materiais didáticos de Língua Portuguesa (anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio) publicados nesta segunda década do século XXI?
2. Que relações podem ser estabelecidas entre as atividades propostas em materiais didáticos ofertadas no contexto (1) e a oferta de conteúdos relacionados aos eixos de ensino de Língua Portuguesa centrado em gênero?
3. De que modo atividades de análise e elaboração de materiais didáticos contribuem para o redimensionamento da formação docente no que concerne ao trabalho com os gêneros?

A base empírica da pesquisa pretendida nesse projeto inclui dados de duas naturezas: a) instrumentos didáticos impressos e/ou virtuais de diferentes tipos presentes nas práticas escolares (apostilados, fascículos, sequências didáticas, livros didáticos); e b) instrumentos didáticos produzidos por professores de educação básica, sob a orientação das pesquisadoras em contextos de formação continuada (curso de extensão). A equipe responsável pelo desenvolvimento desse projeto constituída por mim (coordenadora), pela professora Dr^a Maria de Fátima Alves (UAE), por bolsistas PIBIC e por mestrandos do Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino.

Em relação à minha atuação como docente de Língua Portuguesa para cursos da graduação que não o de Letras, o conhecimento teórico e experiencial adquirido com o ensino da escrita disciplinar tem me tornado cada vez mais convicta de que cabe ao professor de Língua Portuguesa o deslocamento em busca da interface com os profissionais das áreas específicas, a fim de conhecer os usos e os significados das práticas textuais das diversas áreas de formação e, assim, ter mais subsídio para ensinar a língua materna nesses contextos.

Nessa perspectiva, defendendo a necessidade de o professor de Língua Portuguesa adotar uma abordagem interdisciplinar que desloca o foco da descrição linguística em si mesma para o foco do uso da língua como um meio para alcançar um fim, no caso da graduação, a construção de um conhecimento especializado por meio da leitura e produção de textos da área de formação acadêmica em foco. Esse enfoque exige um papel relevante e ativo de professor e aluno na sala de aula e requer uma visão de língua específica e ampla ao mesmo tempo (BEZERRA, 2010). Nesse sentido, é necessário manter no ensino da escrita o equilíbrio entre a consciência da funcionalidade do gênero e o domínio do seu componente linguístico-textual, com a intensificação de atividades de leitura, escrita e reescrita, tendo em

vista contribuir para a inserção do graduando na sua comunidade disciplinar.

Nesse processo de ensino de escrita acadêmica, não cabe apenas ao professor o papel de buscar os textos específicos da área e apresentá-los aos alunos, mas envolvê-los nessa busca. O reconhecimento da importância dessa prática está ilustrado na voz de um aluno de Computação: “É importante a participação dos alunos indicando textos técnicos, documentações e manuais que são desenvolvidos em disciplinas específicas do curso”. Essa possibilidade de que os alunos indiquem para o professor de Língua Portuguesa ou Leitura e Produção de Textos, como é chamada em alguns cursos, textos específicos é o primeiro passo para que eles assumam o papel de etnógrafos do seu curso (JOHNS, 1997, 2002).

Outro ponto relevante decorrente desse deslocamento é a manifestação do interesse dos alunos em conhecer os processos de textualização na sua área de formação, conforme atesta o depoimento de outro aluno do mesmo curso:

Além de tornar a disciplina mais interessante, já que vemos textos específicos da área, é importante conhecer características dos textos técnicos e comparar com textos de outras áreas e outros formatos.

Esses e outros depoimentos de graduandos com quem apliquei essa metodologia de ensino da escrita acadêmica, registrados em Silva e Reinaldo (2016), fortalecem a minha convicção de que esse ensino deve ser específico, porque em cada curso há textos específicos; de que um dos fatores que contribuem para o processo de apropriação dos textos acadêmicos é a prática de escrevê-los; e de que o aluno pode ser um agente da aprendizagem, indicando para o professor de

Língua Portuguesa (ou Leitura e Produção de Textos) textos específicos da sua área.

Em suma, esses depoimentos ratificam a produtividade do diálogo interdisciplinar, que fornece subsídios para a *seleção de conteúdos* (gêneros de texto e temáticas relacionadas com os interesses do aluno-alvo) e para a adoção de *alternativas metodológicas* (reconhecimento dos gêneros produzidos na comunidade do curso do aluno, equilíbrio entre a consciência da funcionalidade do gênero e o domínio do componente linguístico-textual desse gênero, com atividades de leitura e escrita, bem como do exercício da reescrita orientada).

REFERÊNCIAS

ADAM, J. M. *Les textes: types et prototypes*. Paris: Nathan, 1992.

AMIGUES, R. Trabalho do professor e trabalho de ensino. MACHADO, A. R. (org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. São Paulo: Contexto, 2004.

BARWASHI, A. S.; REIFF, M. J. *Genre: an introduction to history, theory, research, and pedagogy*. Indiana: West Lafayette www.parlorpress.com; The WAC Clearinghouse <http://wac.colostate.edu/>, 2010.

BAZERMAN, C. Atos de fala, gêneros textuais e sistemas de atividades: como os textos organizam atividades e pessoas. In: C. BAZERMAN. *Gêneros textuais, tipificação e interação social*. São Paulo: Cortez, 2005[2004]. p. 42-91.

BAZERMAN, C. *The informed writer: using sources in the disciplines*. Boston, Toronto: Hought Mifflin Company, 1995. p. 379-389.

BAZERMAN, C.; PRIOR, P(eds.). *What writing does and how it does it: an introduction to analyzing texts and textual practices*. Mahwah, New Jersey: LEA, 2004. p. 1-10.

BAZERMAN, C.; PRIOR, P. A participação nos mundos socioletrados emergentes. In: J. C. HOFFNAGEL; DIONÍSIO, A. P. (orgs.). *Escrita, gênero e interação social*. São Paulo: Cortez, 2007 [2005], p.150-197.

BEAUGRANDE, R.; DRESSLER, M. U. *Introduction to Text Linguistics*. London: Longman, 1980.

BERKENKOTTER, C.; HUCKIN, T. *Genre knowledge in disciplinary communication: cognition/culture/power*. Hillsdale, N. Jersey: Lawrence Erlbaum, 1995.

BEZERRA, M. A. O ensino de língua numa perspectiva interdisciplinar. In: SANTOS; ANDRELINO (org.). *Linguagens em interação: leitura e ensino de língua*. Maringá: Clichetec, 2010, p. 13-30.

BEZERRA, M. A. Comando de produção de texto como objeto de ensino e aprendizagem na formação continuada. In: I. SIGNORINI (org.). *Significados da inovação no ensino de Língua Portuguesa e na formação de professores*. Campinas: Autores Associados, 2006.

BEZERRA, M. A. Conhecimentos linguísticos: ensino e formação do professor de língua portuguesa. *Revista Ariús*, v. 13, n. 2, jul./dez., p. 147-155. Campina Grande: UFCG/ Centro de Humanidades, 2007.

BEZERRA, M. A. Tarefas relativas a conhecimentos linguísticos no ensino médio: o que se prescreve e o que se faz. *Revista Acta Scientiarum*, v. 30, n. 2, jan./jun., p.159-168. Language and Culture. Maringá: Eduem, 2008a.

BEZERRA, M. A. Metodologia de ensino de produção de texto e formação continuada. In: G GIL.; M. H. VIEIRA-ABRAHÃO (orgs.). *Educação de professores de línguas: os desafios do formador*. Campinas: Pontes, 2008b. p.169-188.

BEZERRA, M. A. O espaço para a prática de reflexão sobre a linguagem em teorias de gênero norte-americanas. *Revista Investigações: Linguística e Teoria Literária*, v. 23, n. 2, p.161-189, jul. 2010.

BOREL, M.J. Donner des raisons: un genre de discours l'explication. *Revue européenne des sciences sociales* 56, IX, p. 37-68. Genebra, Librairie DROZ, 1981a.

BOREL, M. L'explication dans l'argumentation. Approche sémiologique. *Langue Française*, 50. p.20-38. Paris VI: Larousse, 1981b.

BRONCKART, J. P. *Atividades de linguagem, discursos e textos*. São Paulo: EDUC, [1996] 1999.

BRONCKART, J. P. *O agir discursivo*. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

BRONCKART, J.-P.; MACHADO, A. R. Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional. In: A. R. MACHADO (org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: EDUEL, 2004, p.133-163.

CARRAHER, D.. *Senso crítico: do dia-a-dia às ciências humanas*. São Paulo: Thomson Pioneira, 1983.

CASTILHO, A. T. de (org.). *Português culto falado no Brasil*. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1989.

CASTILHO, A. T. de. *Gramática do Português falado*. v. I – A ordem. Campinas: Ed. da UNICAMP; São Paulo: FAPESP, 1990.

CASTILHO, A. T. de. *Gramática do Português falado*. V. III – As abordagens. Campinas: Ed. da UNICAMP; São Paulo: FAPESP, 1993.

CASTILHO, A. T. de; BASÍLIO, M. (orgs.) . *Gramática do português falado*. v. IV – Estudos descritivos. Campinas: Ed. da UNICAMP; São Paulo: FAPESP, 1996.

CLOT, Y. *A função psicológica do trabalho*. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

DEVITT, A. J. *Writing genres*. Southern Illinois University, 2008.

DEVITT, A. J. Teaching critical genre awareness. In: BAZERMAN, C.; BONINI, A.; FIGUEIREDO, D. (eds.) *Genre in a changing world*. Fort Collins, Colorado: The WAC Clearinghouse, 2009. p. 341-355.

DIJK, T. A. van. *Cognição, discurso e interação*. São Paulo: Contexto, 1992.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência suíça. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. *Gêneros Oraís e Escritos na Escola*. R. ROJO, e G. CORDEIRO (trad. e org. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 41-70.

DOLZ, J; NOVERRAZ, M; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. *Gêneros Oraís e Escritos na Escola*. ROJO, R. e CORDEIRO, G. (Trad. e org). Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

FLOWER, L.; HAYES, J. A cognitive process. Theory of writing. *College Composition and Communication*, n. 32. Illinois, 198, p. 365-387.

FÁVERO, L.; KOCH, I. V. *Linguística textual: introdução*. São Paulo: Cortez, 1983.

GARCIA, O. M. Comunicação em prosa moderna. 2. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1969.

GERALDI, J. W.(org.). *O texto na sala de aula*. Cascavel; Campinas: ASSOESTE; UNICAMP, 1984.

GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

GERALDI, J. W. *Linguagem e ensino: exercícios de militância*. Campinas: Mercado de Letras, 1997.

GOFFMAN, E. *Forms of Talk (Conduct and Communication)*. Paperback, New York, 1981.

HILGERT, J. G. *A paráfrase: um procedimento de constituição do diálogo*. Tese (Doutorado)–Universidade de São Paulo, 1989.

HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. *Cohesion in English*. London: Longman, 1996.

HYLAND, K. ([2000]2004). *Disciplinary discourses: Social interactions in academic*

writing. USA: University of Michigan. Disponível em: books.google.com. Acesso em: 25jun. 2015.

HYMES, D. H. Models of the interaction of language and social life. In: GUMPERZ, J. J.; HYMES, D.(eds.). *Directions in sociolinguistics: the ethnography of communication*. New York: Holt, Rinehart & Winston. 1972, p. 35-71.

JOHNS, A. M. *Text, Role and Context: developing academic literacies*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

JOHNS, A. M. (ed). *Genre in the Classroom: multiple perspectives*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2002.

KATO, M. *O Aprendizado da leitura*. Campinas: Martins Fontes, 1985.

KATO, M. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo: Ática, 1986.

KLEIMAN, A. B. *Texto e Leitor*. Aspectos Cognitivos da leitura. Campinas: Pontes Editores, 1983.

KLEIMAN, A. B. *Oficina de Leitura*. Teoria e Prática. Campinas, SP: Pontes Editores, 1995.

KOCH, I. V. *Aspectos da argumentação em língua portuguesa*. Tese (Doutorado em)–Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1981.

KOCH, I. *Argumentação e linguagem*. São Paulo: Cortez, 1984.

LESSARD, C.;TARDIF, M. O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

MACHADO, A. R; BRONCKART, J.P. (Re-) configurações do trabalho do professor construídas nos e pelos textos: a perspectiva metodológica do Grupo ALTER/LAEL. In: MACHADO, A. R. e col. *Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva*. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 31-77.

MARCUSCHI, L. A. *Linguística de texto: o que é e como se faz*. Recife: UFPE, 1983.

MARCUSCHI, L. A. *Análise da Conversação*. São Paulo: Ática, 1983.

MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita*. Atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2000.

MILLER, C. Gênero como ação social. In: C. MILLER. *Gênero Textual, Agência e Tecnologia*. Trad. A. P Dionísio e J. C Hoffnagel,. (orgs.). Recife: EDUFPE, [1984]2009, p. 21-44.

MILLER, C. Comunidade retórica: a base cultural de Gênero. *Gênero Textual, Agência e Tecnologia*. Trad.. A. P. Dionísio e J. C Hoffnagel,. (orgs) . Recife: EDUFPE, [1984]2009, p. 45-58.

MIRANDA, F. Considerações sobre o ensino de gêneros textuais: pesquisa e intervenção. In: LEURQUIN, E.; COUTINHO, M. A. (org.) *Formação docente: textos, teorias e práticas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015.

MOTTA-ROTH, D. *Rhetorical features and disciplinary cultures: a genre based study of academic book reviews in linguistics, chemistry and economics*. 1995. Tese (Doutorado em Linguística) – Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1995.

OSAKABE, H. *Argumentação e discurso político*. São Paulo: Kairós, 1979.

REINALDO, M. A. A orientação para produção de texto. In: A. P. DIONÍSIO; BEZERRA, M. A. (org.). *O Livro Didático de Português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001. p. 89-101.

REINALDO, M. A.; DOURADO, M.. Conhecimentos linguísticos. In: *Referenciais Curriculares do Ensino Médio da Paraíba*. SEC-PB, 2006. Disponível em: <https://independent.academia.edu/MauraDourado/Papers>.

REINALDO, M. A. F.; BEZERRA, M. A. Gêneros textuais como prática social e seu ensino. Recife: Editora, 2013o.

REINALDO, M. A.; MARCUSCHI, B.; Dionísio, A. (orgs.). *Gêneros textuais: práticas de pesquisa & práticas de ensino*. Recife: Ed. Universitária, 2012. p. 73-96.

REINALDO, M. A.; BEZERRA, M. A. *Análise linguística: afinal o que é?*. São Paulo: Cortez, 2013.

SAUJAT, F. O trabalho do professor nas pesquisas em educação: um panorama. In: MACHADO, A. R. (org.) *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. São Paulo: Contexto, 2004.

SCHNEUWLY, B. *Le Langage écrit chez l'enfant: Texts informatifs et argumentatifs*. Neuchâtel e Paris. Delachaux et Niestlé. 1998.

SIGNORINI, I. et al. O estudo da redação e leitura no curso de Letras. *Revista Educação e cultura*, n. 13, abr/maio/jun. João Pessoa: Secretaria de Educação e Cultura, 1984, p. 44-47.

SIGNORINI, I.; REINALDO, M. A. *Relatório final do Projeto Produção Oral e Escrita no primeiro grau – POE/PG*. Departamento de Letras/UFPB-campus II, 1988.

SILVA, E.M.; REINALDO, M. A. Escrita disciplinar: contribuições para o ensino de língua portuguesa na graduação. *Ilha do Desterro*, v. 69, n.3, p. 141-155, Florianópolis, set/dez 2016.

SOARES, M. B. *Linguagem e Escola: uma perspectiva social*. São Paulo: Ática, 1986.

SOARES, M. B.; CAMPOS, E. N. *Técnica de Redação: as articulações linguísticas como técnica de pensamento*, Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1978.

SWALES, J. Re-thinking genre: Another look at discourse community effects, Ottawa, *Rethinking Genre Seminar*, 1992.

SWALES, J. *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

FORMATO *15x21 cm*

TIPOLOGIA *Adobe Garmond Pro*

Nº DE PÁG. *50*

EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE- EDUFCCG



COLEÇÃO
MEMORIAL
ACADÊMICO
UFCG

A memória individual se converte em memorial, e seu autor e colegas percebem o quanto de participação coletiva está concentrada nesse percurso profissional, agora lembrado e de passagem para virar história. Esse momento é um encontro e um reencontro; quem sabe, recordação. Um encontro dos colegas mais absorvidos pela rotina com a trajetória daquele que está sendo avaliado; um reencontro dos amigos com a produção do avaliando; um reencontro deste consigo mesmo; uma recordação para os afetos mais íntimos, cultivados durante a vida pessoal e profissional.