



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – CAMPUS DE CASCAVEL
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM LETRAS – NÍVEL DE
MESTRADO E DOUTORADO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM LINGUAGEM E SOCIEDADE**

ANA CLAUDIA WITTHOLTER

**AÇÕES DE FORMAÇÃO CONTINUADA E SEUS REFLEXOS NA SALA DE AULA:
O TRABALHO COM OS GÊNEROS DISCURSIVOS**

**CASCAVEL – PR
2015**

ANA CLAUDIA WITTHOLTER

**AÇÕES DE FORMAÇÃO CONTINUADA E SEUS REFLEXOS NA SALA DE AULA:
O TRABALHO COM OS GÊNEROS DISCURSIVOS**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE – *Campus* de Cascavel, para obtenção do título de Mestre em Letras, junto ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras, Nível de mestrado e doutorado, área de concentração em Linguagem e Sociedade.

Linha de Pesquisa: Linguagem: Práticas Linguísticas, Culturais e de Ensino.

Orientadora: Profa. Dra. Terezinha da Conceição Costa-Hübes.

CASCADEL – PR
2015

ANA CLAUDIA WITTHOLTER

**AÇÕES DE FORMAÇÃO CONTINUADA E SEUS REFLEXOS NA SALA DE AULA:
O TRABALHO COM OS GÊNEROS DISCURSIVOS**

Esta dissertação foi julgada adequada para a obtenção do título de Mestre em Letras e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras, nível de mestrado, área de concentração em Linguagem e Sociedade, linha de Pesquisa em Linguagem, Prática Linguísticas, Culturais e de Ensino, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, em 15 de Setembro de 2015.

Apresentada à Comissão Examinadora, integrada pelos Professores:

Profª Drª Terezinha da Conceição Costa-Hübes (UNIOESTE)
Orientadora

Profª Drª Pascoalina Bailon de Oliveira Saleh (UEPG)
Membro efetivo convidado

Profª Drª Sanimar Busse (UNIOESTE)
Membro efetivo da Instituição

Profª Drª Greice da Silva Catela (UNIOESTE)
Membro efetivo da Instituição

Cascavel, 15 de setembro de 2015.

Dedico este trabalho
à minha família, em especial à minha mãe, por
motivar minha formação profissional e a
realização de meus sonhos;
ao meu amor, por estar sempre ao meu lado e
me incentivar para novas buscas e enfrentar
novos desafios.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me dar força interior para superar as dificuldades, apontar os caminhos nas horas incertas e me prover em todas as minhas necessidades.

À Dona Elenice, minha mãe, por estar sempre presente. Obrigada por ser minha maior incentivadora, meu refúgio e minha guia.

À Dona Ermida, minha avó, pelas orações e palavras de confiança ao longo desse percurso.

A meu irmão, Cristhian, e ao meu padrasto, Waldemar, por sempre acreditarem em mim.

A meu amor, Paulo, pela paciência durante esse longo período de estudos. Pelo orgulho que você tem de mim e por me amar, sempre.

À Professora Orientadora Terezinha da Conceição Costa-Hübes, por ser um exemplo de profissional, pela dedicação com que me orientou e pelos inúmeros conhecimentos repassados. Obrigada por ter acreditado em mim.

Às professoras da banca de defesa, Pascoalina Bailon de Oliveira Saleh, Sanimar Busse e Greice da Silva Catela pelas contribuições apresentadas para o desenvolvimento deste trabalho e para a minha atuação como pesquisadora.

Aos(às) professores(as) componentes do Colegiado do Curso de Letras e do Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Letras, Mestrado em Linguagem e Sociedade, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, UNIOESTE.

À equipe de pesquisa do Observatório de Educação, Projeto Institucional *“Formação continuada para professores da educação básica nos anos iniciais: ações voltadas para a alfabetização em municípios com baixo IDEB da região Oeste do Paraná”*, que contribuíram com discussões e ideias para o rumo desse trabalho.

À Secretaria Municipal de Educação e às professoras da rede de ensino do município, em que realizei a pesquisa, pela acolhida e participação.

Aos meus colegas de trabalho da Escola Monteiro Lobato, pela compreensão e paciência nos momentos de ausência.

À Marilice Gaboardi Pavan e Lenisse Isabel Buss, por acreditarem que eu podia conciliar minha vida de professora com a de mestranda. Obrigada pelo voto de confiança.

À minha amiga e mestre Fátima Camargo, pela presença em minha vida, pelas conversas reconfortantes, pelo auxílio nos momentos de insegurança e pelas contribuições pessoais e profissionais.

Às minhas amigas de sempre: Ana Carolina, Cátia e Priscilla, que entenderam minha ausência e confiaram em mim.

Aos amigos que fiz: Dayse, Silvana, Andreia, Rafael, Susana, Sueza e Cleusa. Sem vocês o Mestrado não seria tão divertido.

*“E aprendi que se depende sempre
De tanta, muita, diferente gente
Toda pessoa sempre é as marcas
das lições diárias de outras tantas pessoas.
É tão bonito quando a gente entende
Que a gente é tanta gente
Onde quer que a gente vá.
É tão bonito quando a gente sente
Que nunca está sozinho
Por mais que pense estar...”
(Caminhos do coração – Gonzaguinha.).*

*“[...] a verdadeira substância da língua não está
nem no sistema abstrato das formas linguísticas (no
universo lexical ou vocabulário, nos fonemas,
morfemas, flexões etc.) nem está alojada no psiquismo
individual de cada pessoa. Sua essência não é o ato
psicofisiológico que a produz [...] a verdadeira
substância da língua é constituída pelo fenômeno
social da interação verbal [...]”.*
(BAKHTIN, 2004, p. 123)

WITTHOLTER, Ana Claudia. **Ações de formação continuada e seus reflexos na sala de aula:** o trabalho com os gêneros discursivos. 2015. 152 fls. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2015.

RESUMO

O tema desta pesquisa se volta às *ações de formação continuada e seus reflexos no trabalho com os gêneros discursivos/textuais* e envolveu professores de Língua Portuguesa, LP, dos anos iniciais do Ensino Fundamental, que participaram 100% de um processo de formação continuada, FC, ofertado pelo município Y, no Paraná, entre 2007 a 2012. O estudo sustentou-se, teoricamente, na Linguística Aplicada e, metodologicamente, constituiu-se em uma pesquisa de cunho qualitativo interpretativista, com o propósito de contribuir com o processo de FC do município Y, ao responder as seguintes indagações: *Como está a prática de trabalho dos professores do 5º ano do Ensino Fundamental do município Y com os gêneros discursivos/textuais em sala de aula depois de participarem 100% do processo de FC específica? Essa prática refrata conhecimentos advindos dessa FC? Revela que a FC ofertada foi suficiente ou precisa ser retomada com maior aprofundamento?* O objetivo geral foi *estabelecer relações entre as reflexões teórico-práticas sobre os gêneros discursivos/textuais propiciadas durante as ações de FC em LP e o encaminhamento didático-pedagógico de professores do 5º ano do Ensino Fundamental no trabalho com gêneros na sala de aula*. Em atenção ao questionamento e ao objetivo proposto, recorram-se a materiais (documentos) utilizados durante o processo de FC, que foram disponibilizados por docentes e pela Secretaria Municipal de Educação, analisaram-se documentos oficiais norteadores do ensino de LP, aplicou-se questionário aos sujeitos envolvidos, entrevistaram-se professoras de LP e observou-se sua prática docente, com a atenção no trabalho com os gêneros. À luz da concepção interacionista da linguagem, sustentada por teóricos como Bakhtin (1997; 2003), Bakhtin/Volochinov (2003), Geraldi (1984; 1991), em diálogo com o interacionista sociodiscursivo de Bronckart (2003), Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), Marcuschi (2003; 2008), dentre outros, analisaram-se os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997; 1998), as Diretrizes Estaduais do Ensino de LP na Educação Básica (PARANÁ, 2008) e o Currículo Básico da Escola Pública Municipal (AMOP, 2010) e consideraram-se os dados gerados na pesquisa. Os resultados revelaram que as 120 horas de formação continuada em LP ofertadas pelo município Y foram importantes para dar sustentação à proposta de trabalho com os gêneros na sala de aula, uma vez que diagnosticou-se, na pesquisa, o interesse dos professores por essa forma de trabalho e o esforço para conduzir as aulas de LP nessa perspectiva. Por outro lado, evidenciou-se que o processo formativo não foi suficiente para garantir o respaldo teórico-metodológico necessário ao trabalho docente com os gêneros observaram-se lacunas na aplicação da SD, proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), adaptada por Costa-Hübes (2008), referendada no Currículo Básico da Escola Pública Municipal (AMOP, 2010), como procedimento metodológico no trabalho docente com os gêneros.

PALAVRAS-CHAVE: formação continuada, gêneros discursivos/textuais, ensino da língua portuguesa.

WITTHOLTER, Ana Claudia. **Continuing education actions and their consequences in the classroom: working with genres**. 2015. 152 fls. Dissertation (Master of Arts) - Graduate in Arts Program, State University of Western Paraná - UNIOESTE, Cascavel, 2015.

ABSTRACT

The theme of this research turns to continuous education actions and their reflections on working with the discursive / textual genres and involved Portuguese-speaking teachers in the early years of elementary school, who participated in 100% of a process of continuing education offered by the Y city, located in western Paraná, from 2007 to 2012. The study was sustained theoretically in Applied Linguistics and methodologically, consisted in a qualitative research and interpretative document analysis. Its purpose was to contribute to the process of continuing education in the municipality under study, by answering the following questions: How is the teachers' working practice of the 5th year of the Y municipal elementary school with the discursive / textual genres in the classroom after participate 100% of the specific HR process? This practice refracts knowledge arising from this FC? It reveals that FC offered was sufficient or needs to be taken up with greater depth? Thus, the overall objective was to establish relationships between the theoretical and practical reflections on the discursive / textual genres afforded during FC actions in Portuguese and the didactic-pedagogic forwarding teachers of the 5th year of elementary school in working with gender in the room of class. In response to questioning and the proposed objective, we used the materials (documents) used in the process of continuing education, which was made available by teachers and by the Municipal Education, analyzed official documents guiding LP of education, was applied if questionnaires to subjects involved, was interviewed teachers who participated in 100% of the training process in LP and observed teaching practice these teachers, focusing attention on working with the discursive / textual genres. In light of the interactional conception of language, supported by theoretical as Bakhtin (1997; 2003), Bakhtin / Voloshinov (2003), Geraldi (1984; 1991), in dialogue with the sociodiscursive interactionist of Bronckart (2003), Dolz, Noverraz and Schneuwly (2004), Marcuschi (2003; 2008), among others, looked to the National Curriculum Parameters (BRAZIL, 1997; 1998), the State Guidelines LP of Education in Basic Education (Paraná, 2008) and the Basic Curriculum Municipal Public School (AMOP, 2010) and considered the data generated during the search. The results revealed that 120 hours of continuing education in LP offered by the investigated county was important to sustain the proposed work with the genres in the classroom as it was diagnosed, research, the interest of teachers by this form work and the effort to drive the LP classes that perspective. On the other hand, it became clear that the training process was not sufficient to guarantee the theoretical and methodological support necessary to teaching with the discursive / textual genres. Observed shortcomings in the implementation of SD, proposed by Dolz, Noverraz and Schneuwly (2004), adapted by Costa Hübner (2008), approved in the curriculum of Basic Municipal Public School (AMOP, 2010), as methodological approach in teaching with discursive / textual genres.

KEYWORDS: continuing education, discursive / textual genres, the Portuguese language

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AMOP	Associação dos Municípios do Oeste do Paraná
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBEPM	Currículo Básico para a Escola Pública Municipal
DCE	Diretrizes Curriculares Estaduais
FC	Formação Continuada
Fundeb	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
Fundef	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LA	Linguística Aplicada
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LP	Língua Portuguesa
MEC	Ministério da Educação e Cultura
OBEDUC	Programa Observatório da Educação
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PNE	Plano Nacional de Educação
PRODOCÊNCIA	Programa de Consolidação às Licenciaturas

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 – Competências no ensino de LP	52
Figura 02 – Enunciados e gêneros.....	54
Figura 03 – Gêneros e esferas de atividade humana.....	55
Figura 04 – Exemplos de uma esfera de atividade humana e de alguns gêneros nela produzidos	56
Figura 05 – Sequências discursivas ou tipologia textual	59
Figura 06 – Categorização da tipologia.....	59
Figura 07 – Exemplo de sequências discursivas em um texto	62
Figura 08 – Finalidade da sequência didática	64
Figura 09 – Esquematização da sequência didática	65
Figura 10 – Adaptação da sequência didática conforme Costa-Hübes.....	66
Figura 11 – Justificativa da adaptação da proposta de SD	66
Figura 12 – Relevância do conhecimento prévio sobre o gênero.....	68
Figura 13 – Pesquisa sobre o gênero selecionado	69
Figura 14 – Leitura sobre o gênero selecionado	70
Figura 15 – Fundamentos teóricos da produção de texto	72
Figura 16 – Comando de produção escrita	73
Figura 17 – Elementos contextualizadores da produção textual	74
Figura 18 – Exemplo de uma proposta de produção escrita	75
Figura 19 – Encaminhamento da reescrita de texto	76
Figura 20 – Reescrita coletiva de texto	78
Figura 21 – Circulação do gênero	79
Figura 22 – Concepção sobre a prática de leitura.....	80
Figura 23 – Relação do sujeito com a leitura.....	81
Figura 24 – Significado de compreensão	82
Figura 25 – Finalidades do ato de ler	83
Figura 26 – Finalidades do ensino da escrita.....	85
Figura 27 – Produção de texto para a interação	86
Figura 28 – Prática de escrita na escola	87
Figura 29 – Língua e gramática.....	92
Figura 30 – Significado de estudar a língua.....	92
Figura 31 – Prática de análise linguística	94
Figura 32 – Estudo do léxico e da gramática da língua, segundo Bakhtin	94
Figura 33 – Estilo do gênero	96
Figura 34 – Estudo do estilo do gênero.....	96
Figura 35 – Construção composicional do texto.....	97

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Sistematização das categorias de análise dos dados	35
Quadro 2 – Ações de formação continuada no município Y.....	50
Quadro 3 – Gêneros textuais e tipos textuais.....	63
Quadro 4 – Questões da entrevista.....	103
Quadro 5 – Gêneros que fazem parte do folclore	114

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1.1 PERSPECTIVA TEÓRICA	22
1.2 TIPOS DE PESQUISA	24
1.3 SUJEITOS DA PESQUISA	27
1.4 PROCEDIMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS	28
1.4.3 Entrevista.....	31
1.4.4 Observação participante.....	32
1.4.5 Diário de campo	33
1.5 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS GERADOS.....	34
2 FORMAÇÃO CONTINUADA: GÊNEROS COMO FERRAMENTA PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	36
2.1 FORMAÇÃO CONTINUADA: COMPREENSÕES E ALCANCE	36
2.2 OS GÊNEROS NAS PROPOSTAS CURRICULARES.....	42
2.2.1 Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)	43
2.2.2 Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná (DCE).....	46
2.2.3 Currículo Básico para a Escola Pública Municipal da Região Oeste do Paraná (CBEPM).....	47
2.3 OS GÊNEROS DENTRO DE UM PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA	49
2.3.1 A base teórica dos gêneros discursivos/textuais	51
2.3.2 Gêneros discursivos/textuais X Tipologia textual	58
2.3.3 Gênero discursivo/textual e uma proposta metodológica: a sequência didática	63
3 ANÁLISE DOS DADOS: ESTABELECENDO UM PARALELO ENTRE AS FORMAÇÕES CONTINUADAS, O DISCURSO DO PROFESSOR E A PRÁTICA NA SALA DE AULA.....	99
3.1 PERFIL DOS SUJEITOS DA AMOSTRA	101
3.2 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS.....	102
3.3 ANÁLISE DAS OBSERVAÇÕES	113
3.3.1 O gênero lenda na sala de aula de P1.EMI	113
3.3.2 O gênero resumo na aula da P2.EMII	118
3.3.3 Os gêneros blog e fábula na aula da P3.EMIII	123
3.3.4 Os gêneros carta do leitor e notícia na sala de aula da P4.EMIV.....	126
3.3 TRIANGULAÇÃO DOS DADOS	130
CONSIDERAÇÕES FINAIS	136
REFERÊNCIAS.....	141
APÊNDICES	147

INTRODUÇÃO

Não há como pensar o professor em atuação nas redes públicas de ensino, sem levar em consideração a maneira pela qual ocorreu a sua trajetória de formação profissional ao longo da história e, mais precisamente, ao longo das três últimas décadas do século passado e dos primeiros anos do século XXI, período pelo qual a escola e, sobretudo, a disciplina de Língua Portuguesa (doravante, LP), passaram por mudanças sensíveis em relação às concepções e objetos de ensino-aprendizagem, sejam eles impressos, digitais ou multimodais.

O ensino dessa disciplina demanda preocupação contínua em relação a encaminhamentos que promovam efetivas práticas de leitura e de produção textual, tendo em vista a formação de sujeitos que possam atuar e agir socialmente com autonomia e discernimento. Todavia, essa compreensão, para que seja garantida e assumida efetivamente, requer constantes estudos e pesquisas que vêm crescendo consideravelmente no Brasil, pelo fato de que se torna cada dia mais difícil “ensinar” o educando a ler significativamente e a produzir textos com propriedade. Na prática cotidiana, essa dificuldade é constatada tanto por professores quanto pelos alunos. Nessa afirmativa, recupero, na memória, minha própria experiência como professora de LP, docente nos anos finais do Ensino Fundamental, e a defesa de Bondía (2002) de que a “experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”. (BONDÍA, 2002, p. 21). Reporto-me à verdadeira experiência, não àquela pela qual passei, mas a que se passa comigo, que me transforma. Vivenciar, em sala de aula, a dificuldade de ensinar/aprender a LP constitui uma experiência ímpar que permanece comigo e se manifesta como impulsionadora e estimuladora da busca por novos caminhos teórico-metodológicos para desenvolver minha práxis.

Na perspectiva de alcançar melhores resultados no ensino da LP, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCN, de ora em diante) (BRASIL, 1997, 1998), tentaram inovar em termos de ensino, propondo que as atividades de leitura, oralidade e de escrita fossem sustentadas nos gêneros e que os textos fossem tratados como unidade de ensino.

No Paraná, essa compreensão é revisitada e ampliada pelas Diretrizes Curriculares da Educação Básica para Língua Portuguesa (doravante, DCE) publicadas em 2008, que, além do reconhecimento do discurso como prática social,

adotaram os gêneros como instrumentos para o ensino de LP, compreendendo-os da seguinte forma:

O gênero, antes de constituir um conceito, é uma prática social e deve orientar a ação pedagógica com a língua, privilegiando o contato real do estudante com a multiplicidade de textos produzidos e que circulam socialmente. Esse contato com os gêneros, portanto, tem como ponto de partida a experiência e não o conceito. Nessa concepção, o texto é visto como lugar onde os participantes da interação dialógica se constroem e são construídos. Todo texto é, assim, articulação de discursos, vozes que se materializam, ato humano, é linguagem em uso efetivo (PARANÁ, 2008, p. 21).

Nesse documento, o qual se sustenta nos pressupostos teóricos bakhtinianos e está direcionado mais especificamente para os professores do Ensino Fundamental (anos finais), os gêneros são reconhecidos como construtos sociais a serviço da interação, visto que é por meio deles que a sociedade valida sua prática discursiva e atua nos diversos campos da atividade humana. Logo, a concepção de linguagem adotada é a interacionista, a qual compreende a linguagem como um ato dialógico e interacional, elemento que deve ser considerado desde o princípio dos processos de ensino e de aprendizagem.

Para orientar o ensino nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na região Oeste do Paraná, os professores contam com o *Currículo Básico para a Escola Pública Municipal* (CBEPM, de ora em diante) (AMOP, 2010). Nesse Currículo, os gêneros também são compreendidos como instrumentos de trabalho em LP, visto que contribuem para o ensino e a aprendizagem significativos, pressupondo a formação de sujeitos capazes de, nas mais distintas situações de interação, agir discursivamente. Ainda de acordo com o Currículo, o ensino e aprendizagem da LP somente serão significativos quando os gêneros, sejam eles orais ou escritos, forem reconhecidos como práticas sociais de uso da linguagem e trabalhados de forma que os alunos vivenciem essas diferentes práticas.

Pautado, então, em uma concepção interacionista, o CBEPM defende que a linguagem só se concretiza por meio da interação, e os gêneros são instrumentos para esse fim, produzidos a partir da necessidade do seu uso social. A considerar esse documento, é necessário, nos anos iniciais, “ênfatizar a importância da escrita na sociedade, para então, por meio das práticas de leitura e produção, ampliar a participação do aluno [...] trabalhando com os gêneros em suas mais diferentes funções sociais” (AMOP, 2010, p. 142).

Todavia, para que tais propostas curriculares de trabalho com os gêneros realmente se efetivem em sala de aula, é preciso investir na formação do professor, oportunizando-lhe momentos de estudos, reflexões sobre sua práxis para que possa ampliar seus conhecimentos teórico-práticos, de modo que garanta uma compreensão efetiva da linguagem como elemento social, e dos gêneros como instrumentos que possibilitam as diferentes práticas sociais de uso da linguagem.

Considerando esse contexto histórico, o tema desta pesquisa se volta para as *ações de formação continuada e seus reflexos no trabalho com os gêneros discursivos/textuais*¹. Nesse sentido, estamos olhando para professores dos anos iniciais que participaram 100% de um processo de formação (doravante, FC) direcionado ao ensino da LP no ensino fundamental por meio de gêneros.

O município foco dessa pesquisa integra a região Oeste do Paraná, selecionado dentre os demais porque foi o que mais investiu em FC entre os anos de 2007 e 2012, na área de LP. Foram 120 horas² de estudos viabilizados por meio de cursos, com discussões voltadas para o ensino da leitura e da escrita a partir do trabalho com os gêneros discursivos/textuais na sala de aula. Além dos cursos, a equipe pedagógica da Secretaria Municipal de Educação organizou grupos de estudos no município, envolvendo os professores para aprofundarem tais reflexões³.

Partindo do pressuposto de que é função da escola e, conseqüentemente, do professor de LP formar alunos que leem e produzem textos pertencentes aos mais diferentes gêneros discursivos/textuais, e de que é preciso garantir ao professor a formação que lhe é necessária, essa pesquisa pretende responder aos seguintes questionamentos:

- a) Qual a base teórica que sustentou as reflexões sobre gêneros durante o processo de FC? E quais encaminhamentos práticos foram apresentados aos professores participantes?

¹ Esta pesquisa recorrerá a aportes teóricos bakhtinianos – que nominam os gêneros como “discursivos” – e a aportes teóricos dos pesquisadores de Genebra (BRONCKART, 2003; DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004), os quais, ao se referirem aos gêneros, os nominam como “textuais”. Embora a essas denominações correspondam enfoques diferenciados no tratamento dos gêneros, optamos, na pesquisa, por denominá-los como “discursivos/textuais” uma vez que em nossas reflexões teóricas, iremos dialogar com as duas correntes. Para maior aprofundamento dessas diferenças teóricas (que não se divergem), sugerimos a leitura de ROJO, Roxane. Gêneros discursivos e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L.; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée. **Gêneros**: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola, 2005.

² Temos consciência de que essas 120 horas, quando diluídas em 5 anos de formação, fragmentam-se e podem perder consideravelmente sua eficiência.

³ Embora reconheçamos a importância dos grupos de estudos, nesta pesquisa, estenderemos nosso olhar apenas para as 120 horas de formação ofertadas por meio de cursos.

- b) Como está a prática de trabalho com os gêneros discursivos/textuais em sala de aula, desenvolvida por professores do 5º ano do Ensino Fundamental do município Y⁴ que já passaram por 100% de um processo de FC específica?
- c) O discurso do professor refrata⁵ conhecimentos advindos desse processo de FC?

Procurando responder a esses questionamentos, é objetivo geral desta pesquisa: *estabelecer relações entre as reflexões teórico-práticas sobre os gêneros discursivos/textuais propiciadas durante as ações de FC em Língua Portuguesa e o encaminhamento didático-pedagógico de professores do 5º ano do Ensino Fundamental no trabalho com gêneros na sala de aula*. Na perspectiva de alcançar esse propósito, traçamos os seguintes objetivos específicos:

- a) Identificar, nos materiais utilizados no processo de FC, desenvolvido entre os anos de 2007 e 2012 na área de LP, a compreensão de gêneros discursivos/textuais, e refletir sobre os encaminhamentos teórico-práticos advindos desses materiais.
- b) Analisar de que maneira os professores estão refratando o trabalho com os gêneros discursivos/textuais em turmas de 5º ano, a partir da formação da qual participaram 100%.
- c) Verificar os resultados dessa FC no ensino de Língua Portuguesa.

Diante do exposto, justificamos a importância dessa pesquisa pela possibilidade de, por meio dela, constataremos se o processo de FC em questão realmente produziu resultados significativos para o ensino-aprendizagem e, sobretudo, de levantarmos dificuldades que, por ventura, ainda ocorram no trabalho com os gêneros discursivos/textuais na sala de aula. Nesse sentido, salientamos o nosso compromisso de apresentar as nossas constatações à Secretaria Municipal da Educação que, se necessário, poderá planejar novas ações.

Para atingir os objetivos elencados, estamos embasadas teoricamente em estudos que tratam a linguagem sob uma perspectiva dialógica e interacionista, conforme propôs Bakhtin/Volochinov (2004) e Bakhtin (2003). Essa compreensão,

⁴ O nome do município será omitido, assim como dos professores envolvidos na pesquisa, por questões de ética. Portanto, sempre que nos referirmos ao município em foco, o denominaremos de “Y”.

⁵ Refratar, de acordo com a concepção bakhtiana, explanada por Faraco (2009, p. 50-1), significa que “com nossos signos, nós não somente descrevemos o mundo, mas construímos – na dinâmica da história e por decorrência do caráter sempre múltiplo e heterogêneo das experiências concretas dos grupos humanos – diversas interpretações (*refrações*) desse mundo”.

traçada dentro da filosofia da linguagem, foi transladada para os espaços pedagógicos, mas especificamente do ensino de LP, por meio de Geraldini (1984, 1991) que inaugurou a concepção de *linguagem como meio de interação*. Pautamo-nos ainda em Bakhtin (2003) para traçar reflexões sobre os gêneros discursivos e seus elementos constituintes, estabelecemos diálogo com o Interacionismo sociodiscursivo, recorrendo a Bronckart (2003), ao reportar-se aos gêneros textuais, e a Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), que apresentam a Sequência Didática como um procedimento viável para o trabalho com os gêneros na sala de aula.

Colocar-se dentro dessa dimensão teórica significa, além de reconhecer a linguagem como social, compreender os sujeitos em constante processo de interação, pois, como afirma Bakhtin (1997; 2003), eles são constituídos social e historicamente por meio de diversas interações e, por isso, “nosso próprio pensamento [...] nasce e forma-se em interação e em luta com o pensamento alheio, o que não pode deixar de refletir nas formas de expressão verbal do nosso pensamento” (BAKHTIN, 1997, p. 317).

Porém, essa compreensão de linguagem não se sintetiza em definições. Ao contrário, ela é bem mais ampla, o que exige, de cada sujeito – seja ele pesquisador e/ou professor – muito estudo, reflexão e discussão. Logo, se realmente desejamos que os documentos pedagógicos com suas propostas de ensino sejam considerados na sala de aula, é preciso investir ainda mais na FC dos professores de LP. Não obstante, essa preocupação já existe desde a década de 1980, momento em que se passa a pensar sobre uma formação significativa desse professor que é o agente principal de mudança social. Todavia, na prática, pouco ou muito pouco tem se efetivado.

Vale ressaltar que a formação contínua é sequencial à formação inicial e claramente distinta desta, não pelos conteúdos ou metodologias de ensino, mas sim por seus destinatários: indivíduos adultos, já familiarizados com o processo de ensino. Costa-Hübes (2008), ao esclarecer que a FC é um processo educativo permanente, defende que a FC

[...] se insere, não como substituição, negação ou mesmo complementação da formação inicial, mas como um espaço de desenvolvimento ao longo da vida profissional, comportando objetivos, conteúdos, formas organizativas diferentes daquela, e que tem seu campo de atuação em outro contexto (COSTA-HÜBES, 2008, p. 23).

Portanto, não cabe mais na educação atual, a compreensão de FC reduzida a cursos pontuais. O que se exige hoje, justificado pelo momento histórico em que vivemos, são as ações planejadas de formação, que atendam a uma programação contínua de estudos, aprofundamentos e reflexões, discussões e práxis. Dessa forma estaremos garantindo aos professores o que realmente contempla o significado de “formação continuada”.

Ao assumirmos o desafio de pesquisar esse tema, buscamos construir uma metodologia que contemplasse todas as ações desempenhadas na pesquisa. Tal metodologia encontra-se especificada no primeiro capítulo desse texto, todavia, adiantamos que nosso estudo se inscreve no âmbito da Linguística Aplicada, pautando-nos em autores como Moita Lopes (1996, 2006) e Rajagopalan (2006) que a consideram como uma área transdisciplinar, independente, que objetiva a solução de dificuldades e/ou problemas que decorrem dos vários usos da linguagem. Por tratar-se de um estudo embasado nos preceitos da Linguística Aplicada, essa pesquisa é de cunho qualitativo interpretativista, sustentada nas concepções de Moreira (2002) e Bortoni-Ricardo (2008), pois nosso objetivo é interpretar os dados, não quantificá-los e, sobretudo, nas palavras de Angrosino e Flick, entender e “esmiuçar como as pessoas constroem o mundo à sua volta” (ANGROSINO; FLICK, 2009, p. 8). Além disso, é uma pesquisa de cunho etnográfico, uma vez que nos envolvemos diretamente com o ambiente pesquisado por um período relativamente longo, ao nos envolvermos com os professores, seja por meio da aplicação do questionário, da entrevista ou da observação participante.

Nesse sentido, a pesquisa do tipo etnográfica se emoldura nessa abordagem, exatamente porque busca abarcar as definições atribuídas pelos próprios sujeitos (professores dos anos iniciais) ao seu contexto, a sua cultura, e por designar o estudo de fenômenos sociais com base em uma investigação cujo pesquisador esteja inserido ativamente no contexto pesquisado, com o propósito de descrever e interpretar as ações e comportamentos dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

Os sujeitos da pesquisa são quatro (4) professores, docentes do 5º Ano do Ensino Fundamental do município Y, que participaram 100% de um processo de FC que totalizou 120 horas de trabalho como os gêneros discursivos/textuais na sala de aula, entre os anos de 2007 a 2012. A geração de dados ocorreu por meio de aplicação de questionário e entrevistas com os professores, como também pela observação participante e registro em diário de campo dessas observações. Para

respaldar a análise e interpretação desses dados, fizemos análise documental (LÜDKE e ANDRÉ, 1986) do material fornecido para os professores durante os cursos de FC, disponibilizado por docentes da FC e pela Secretaria Municipal de Educação do município Y.

Partindo desse percurso teórico-metodológico, no capítulo dois apresentamos inicialmente, uma reflexão sobre o que estamos entendendo como FC para, em seguida, refletir sobre o trabalho com os gêneros discursivos/textuais, em uma perspectiva interacionista, em sala de aula. Para isso, abordamos as definições de gêneros recorrendo, inicialmente, às propostas curriculares (PCN, DCE, AMOP), para, em seguida, apresentarmos nossa análise documental, recorrendo aos documentos que subsidiaram todo o processo de FC (120 horas), destacando os conteúdos que, de alguma forma, estão relacionados com o trabalho com os gêneros discursivos/textuais na sala de aula.

Já no terceiro capítulo o foco recai para a verificação das relações entre os conteúdos abordados nas FC e a compreensão didática que os professores têm em relação a eles. Para isso, realizamos análises do questionário e das entrevistas com os sujeitos, como também das observações das aulas de LP. Findamos esse capítulo refletindo sobre os alcances da FC, na perspectiva de responder se a prática de sala de aula revela que as formações deram frutos ou se elas precisam ser retomadas com maior aprofundamento. Firmamo-nos, aqui, nas palavras de Bondía (2002, p.27): “[...] a experiência e o saber que dela deriva são o que nos permitem apropriar-nos de nossa própria vida”.

1 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO

Neste capítulo, apresentamos o percurso teórico-metodológico da pesquisa que orientou nossas ações tanto na geração de dados quanto na análise dos dados gerados. Assim, primeiramente discorreremos sobre a perspectiva teórica na qual a pesquisa se embasa; em seguida, abordamos o tipo de pesquisa desenvolvida; na sequência, os sujeitos de nosso estudo; e, finalmente, os procedimentos utilizados para a geração de dados.

1.1 PERSPECTIVA TEÓRICA

Esta pesquisa circunscreve-se no âmbito da Linguística Aplicada (de ora em diante, LA), uma ciência da linguagem que há poucas décadas era considerada uma ramificação da Linguística Geral de Ferdinand Saussure e, portanto, subordinada a ela. Todavia, linguistas aplicados como Moita Lopes (1996, 2006) e Rajagopalan (2006) passaram a considerá-la uma área transdisciplinar, independente, que objetiva a solução de dificuldades e/ou problemas que decorrem dos vários usos da linguagem. Assim, de acordo com Moita Lopes (1996), a LA é uma área de investigação, uma ciência social cujo foco está “em problemas de uso da linguagem enfrentados pelos participantes do discurso no contexto social, isto é, usuários da linguagem (leitores, escritores, falantes, ouvintes) dentro do meio de ensino aprendizagem e fora dele” (MOITA LOPES, 1996, p. 20).

Essa é a razão pela qual a LA deve ser considerada transdisciplinar: para resolver problemas de linguagem, advindos de heterogêneos contextos, estabelecendo diálogo com diferentes áreas do conhecimento. Então, é necessário que o pesquisador em LA perpassasse várias áreas e relacione-as de acordo com as necessidades da pesquisa e do objeto estudado.

Rajagopalan (2006) afirma que a LA, como campo de investigação transdisciplinar, significa

Atravessar (se necessário, transgredindo), fronteiras disciplinares convencionais com o fim de desenvolver uma nova agenda de pesquisa que, enquanto livremente informada por uma ampla variedade de disciplinas, teimosamente procuraria não ser subalterna a nenhuma (RAJAGOPALAN, 2006, p.73).

As palavras do autor confirmam a LA como uma área independente, mas transdisciplinar, uma vez que ao assumir seu próprio objeto de pesquisa – a linguagem em uso – pode dialogar com todas as áreas do conhecimento. Tais constatações são confirmadas por Moita Lopes (1996) ao reiterar que

O linguista aplicado, partindo de um problema com o qual as pessoas se deparam ao usar a linguagem na prática social e em um contexto de ação, procura subsídios em várias disciplinas que possam iluminar teoricamente a questão em jogo, ou seja, que possam ajudar a esclarecê-la (MOITA LOPES, 1996, p. 114).

Moita Lopes (1996) afirma ainda que, por mais que a maioria dos cursos de pós-graduação enfatize a LA em estudos sobre a aquisição de língua estrangeira, é necessário que os trabalhos nessa área de conhecimento também focalizem estudos de aquisição de LP já que esta disciplina carece de tal abordagem de estudo. Todavia, nos últimos anos, cresceu muito o número de pesquisa sob este enfoque em LA, ampliando-se, assim, o campo de estudos em LP.

Como asseveram Menezes, Silva e Gomes (2009), a linguagem como prática social é elemento de investigação da LA, seja no contexto de ensino e de aprendizagem de língua estrangeira, de LP ou de qualquer outro contexto sociocultural onde nasçam questões proeminentes a respeito do uso da linguagem.

Dessa forma, podemos afirmar que o ensino de línguas imbrica-se cada vez mais com a LA, e, ao ampliar seu campo de estudo, outro tema que vem ganhando cada vez mais espaço dentro da LA é o de formação (inicial ou continuada) de professores. Muitos são os pesquisadores que estão se dedicando a esta temática. Dentre eles, destacamos Fávero (1981), Candau (1996), Kleiman (2001; 2006; 2007), Farinha (2004), Gatti (1992; 2008) e Costa-Hübes (2008).

Nesse universo de pesquisas, é nossa intenção fazer uma investigação sobre como está o trabalho com os gêneros discursivos/textuais no ensino de LP, conduzido por professores que passaram por um processo de FC focado neste conteúdo. Nesse âmbito, notamos a formação de professores como temática intrínseca a LA quando se versa sobre questões de uso da linguagem, pois, como defende Moita Lopes (1996), para o professor deixar de ser um mero aplicador da teoria daqueles que estão fora da sala de aula, é necessário que, tanto o professor ainda em formação como também aquele que participa de formações continuadas, desenvolvam reflexões críticas a respeito do seu trabalho em sala de aula que

[...] deixa de ser o lugar da certeza, ou de aplicação de um conhecimento pronto e acabado e passa a ser o espaço da procura do conhecimento, em que professor e alunos [...] passam a ter papel central na prática social de construção do conhecimento (MOITA LOPES, 1996, p. 184).

Em conformidade a essas colocações, justificamos nossa pesquisa com embasamento na LA, pois ao abordarmos a FC de professores de LP, estudamos um problema social de uso da linguagem, já que o ensino de LP, no Brasil, é pautado nos gêneros discursivos/textuais. De acordo com Bakhtin (2003), é impossível comunicar-se verbalmente sem fazer uso de um gênero. E se o uso dos gêneros na sala de aula, de certa forma, ainda se configura como um problema, é papel da LA, conforme Moita Lopes (2006) defende, “criar inteligibilidade sobre problemas sociais em que a linguagem tem um papel central” (MOITA LOPES, 2006, p. 14).

1.2 TIPOS DE PESQUISA

Por tratar-se de um estudo embasado nos preceitos da LA, essa pesquisa é de cunho qualitativo e interpretativista, pois nosso objetivo é interpretar os dados, não quantificá-los é, sobretudo, procurar entender e “esmiuçar como as pessoas constroem o mundo à sua volta” (ANGROSINO; FLICK, 2009, p. 8).

Logo, a pesquisa qualitativa é desenvolvida no contexto em que ocorre o fenômeno, nas suas relações naturais. De acordo com Moreira (2002), o foco da pesquisa qualitativa é a interpretação dos dados, enfatizando a subjetividade e a perspectiva dos informantes. Logo, o interesse do pesquisador está no processo e não apenas no resultado, pois a partir do contato direto com o contexto e com os dados produzidos, haverá a interpretação dos resultados, conforme Bortoni-Ricardo (2008). Inscreve-se, portanto, nossa pesquisa em um ambiente natural, a sala de aula, englobando professores dos 5^{os} anos do Ensino Fundamental – anos iniciais.

Denzin e Lincoln (2005) consideram a pesquisa qualitativa como uma prática que situa o observador no mundo, fazendo com que o pesquisador estude em cenários naturais na tentativa de interpretar os fenômenos relacionados àquele contexto. Assim,

[...] A pesquisa qualitativa envolve o estudo do uso e a coleta de uma variedade de matérias empíricas - estudo de caso; experiência

pessoal; introspecção; história de vida; entrevista; artefatos; textos e produção culturais; textos observacionais, históricos, interativos e visuais. [...]. Entende-se, contudo, que cada prática garante uma visibilidade diferente ao mundo. Logo, geralmente existe um compromisso no sentido do emprego de mais de uma prática interpretativa em qualquer estudo (DENZIN; LINCOLN, 2005, p. 17).

A pesquisa qualitativa, em especial a do tipo etnográfica, busca analisar, em nosso caso, a sala de aula, não somente pela perspectiva empírica, mas procura situar o pesquisador no interior das interações e, sobretudo, vivenciar e compartilhar experiências ali construídas ao longo da pesquisa por meio de entrevistas, análise documental e, principalmente, observação participante, tratando, portanto, os dados cientificamente.

Conforme assegura De Grande (2010),

A pesquisa qualitativa aspira à compreensão de dados complexos, contextuais e detalhados, o pesquisador deve estar atento às mudanças dos contextos e das situações em que a pesquisa toma espaço, tentando sempre ter uma postura autocrítica, o que, por sua vez, implica ter em mente que não é possível ser neutro e afastado do conhecimento ou evidência que está sendo produzido (DE GRANDE, 2010, p. 41).

Com essas palavras, salientamos que, no foco da pesquisa qualitativa, está o processo, não os resultados; está a interpretação dos dados empíricos gerados em campo. Sobretudo, vale ressaltar que esse tipo de pesquisa abre espaço para a ampliação de métodos na geração de dados, caso ao longo do estudo surja essa necessidade; quem definirá quantos e quais métodos serão utilizados é o próprio espaço e os sujeitos envolvidos. Assim, conforme Triviños (1987):

A pesquisa qualitativa do tipo histórico-estrutural, dialética, parte também da descrição que intenta captar não só a aparência do fenômeno, como também sua essência. Busca, porém, as causas da existência dele, procurando explicar sua origem, suas relações, suas mudanças e se esforçar por intuir as consequências que terão para a vida humana (TRIVIÑOS, 1987, p.73).

Para que isso ocorra, é necessária haver interpretação do fenômeno investigado, captando, assim, a sua essência, de modo que sua origem seja explicada e suas relações interpretadas. Por isso, a pesquisa aqui desenvolvida é, também, de cunho interpretativista, pois ela

Tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento [...]. Supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada [...]. Os dados coletados são predominantemente descritivos [...]. A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto [...]. O significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador [...]. A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 11-2).

Nesse contexto, a pesquisa de cunho etnográfico se emoldura como mais uma das especificidades desta pesquisa, uma vez que adentramos no ambiente da pesquisa (sala de aula), lugar sobre/com o qual refletimos, interagimos, vivenciamos, enfim, nos aproximamos a fim de criar mais inteligibilidade sobre o(s) problema(s). Nesse ambiente, buscamos abarcar as definições atribuídas pelos próprios sujeitos ao seu contexto, a sua cultura, já que, como pesquisadora, procuramos nos inserir ativamente no contexto pesquisado com o propósito de gerar dados, descrever e interpretar ações e comportamentos dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

Em suma, trata-se de uma pesquisa que envolveu elementos da etnografia que, segundo Moita Lopes (1996), é uma tendência de cunho interpretativista da LA e é caracterizada “por colocar o foco na percepção que os participantes têm da interação lingüística e no contexto social em que estão envolvidos” (MOITA LOPES, 1996, p. 22).

Para Moreira e Caleffe (2006), a etnografia é a interação entre o pesquisador e os seus objetos de estudos, voltando-se com prioridade à descrição de todas as ações que sitiam a prática dos sujeitos pesquisados.

Por conseguinte, conforme explica Moita Lopes (1996), a pesquisa do tipo etnográfica voltada para o espaço da sala de aula, escopo de nosso estudo, é uma exposição do que caracteriza o cotidiano do professor e dos alunos na tentativa de compreender o processo de ensino e aprendizagem de línguas, no nosso caso, LP. Para isso, é necessário que o pesquisador seja participante, escreva diários de campo, faça entrevista, grave as aulas para tentar entender o que está acontecendo nesse contexto, como está organizado e o que significa para professores e alunos.

De acordo com Esteban (2010), o objetivo da etnografia da pesquisa em educação é compreender internamente os fenômenos educacionais, isto é, explicar a realidade com base na assimilação de significado e opinião dos sujeitos que dela participam, possibilitando um conhecimento mais real dos fenômenos educacionais

como também motivar a inserção de inovações, adequações e decisões. Assim, Erickson (2001) define os objetivos da etnografia educacional:

Documentar em detalhe o desenrolar dos eventos cotidianos e identificar os significados atribuídos a eles tanto por aqueles que deles participam, quanto por aqueles que os observam. [...] A ênfase nessa pesquisa é descobrir tipos de coisas que fazem a diferença na vida social; ênfase na *qualitas* mais do que na *quantitas* (ERICKSON, 2001, p. 12, grifos do autor).

Dessa forma, findamos que, se o objetivo é entender e interpretar os dados gerados, justifica-se o fato de nossa pesquisa estar inserida nessa abordagem, pois é finalidade desse estudo, além de nossa inserção como pesquisadora no contexto pesquisado (pesquisa etnográfica), proceder a observação/interação com o contexto e com os sujeitos (observação participante) e registrar os dados em diários de campo. Da mesma forma, a análise de documentos é necessidade comprovada à interpretação dessa gama de dados para produzirmos análise significativa, e, assim, atingir a contento nossos objetivos.

Explicam Lüdke e André (1986) que a análise documental constitui-se em uma “técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 38). Em nosso caso, especificamente, utilizamos a análise documental a fim de complementar as informações coletadas na legislação educacional e aquelas disponibilizadas por docentes da FC e pela Secretaria Municipal de Educação do município Y e compará-las com os dados obtidos no questionário, na entrevista e na observação participante.

1.3 SUJEITOS DA PESQUISA

Os sujeitos da pesquisa foram quatro (4) professoras⁶, docentes do 5º ano do Ensino Fundamental (anos iniciais) do município Y, que participaram 100% do processo de FC de 120 horas, dentre as quais, a maior parte da carga horária foi destinada a reflexões sobre o trabalho como os gêneros discursivos/textuais na sala

⁶ São vinte e duas (22) professoras que lecionam no 5º ano no município Y, dessas, três (3) estavam afastadas, cinco (5) eram professoras efetivas a menos de 4 anos, e, das demais apenas essas quatro (4) cumpriram integralmente os cursos de FC ofertados entre 2007 e 2012.

de aula. O referido processo de FC ocorreu entre os anos de 2007 a 2012 e a pesquisa realizada no ano de 2014, em quatro (4) escolas municipais.

O primeiro contato para a efetivação da pesquisa foi com a equipe pedagógica da Secretaria Municipal de Educação, que nos deu apoio para a sua concretização, forneceu-nos material para análise e informou-nos quais professores participaram do processo de FC ofertado pelo município Y.

Desse modo, compomos a amostra de nossa investigação a partir da pesquisa de campo, recorrendo a documentos e a relatórios junto a Secretaria de Educação do município Y, para verificar a frequência dos professores do 5º ano do Ensino Fundamental nas atividades de formação ofertadas. A pesquisa revelou que, dos professores atuantes no ano de 2014, no 5º ano, apenas cinco (5) professoras estiveram presentes em todos os cursos de FC. Entre essas, uma delas estava em licença no período de nossa investigação, restando apenas quatro (4) professoras para a realização do nosso estudo.

Conforme dados gerados por meio da aplicação de um questionário, das quatro (4) professoras participantes, duas (2) têm formação de nível superior em Pedagogia, uma (1) em Letras/Português e outra em Geografia. Vale ressaltar que, no nível médio profissionalizante, todas cursaram o Magistério e possuem, no mínimo, uma pós-graduação na área de educação.

As professoras atuam nos dois turnos na mesma escola, perfazendo quarenta (40) horas semanais de docência. Todas têm experiência profissional na docência em escolas do município Y, sendo que uma delas atua há vinte e nove (29) anos, duas há dez (10) anos, e outra há quinze (15) anos.

Este é, portanto, o perfil dos sujeitos participantes da pesquisa.

1.4 PROCEDIMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS

A geração de dados ocorreu a partir da aplicação de questionário, entrevistas com as professoras, observação participante e registros em diário de campo sobre essas observações. Também, fizemos análise documental do material fornecido para os professores participantes do processo de FC, material esse disponibilizado pelas docentes da FC e equipe pedagógica da Secretaria Municipal de Educação do município em estudo.

Discorreremos, a seguir, sobre cada um desses procedimentos, justificando nossa opção por cada um deles.

1.4.1 Análise documental

Os sujeitos da nossa pesquisa passaram por 120 horas de cursos de FC na área de LP entre os anos de 2007 e 2012 e, como nosso objetivo é estabelecer relações entre o encaminhamento didático-pedagógico desses professores, atuais docentes do 5º ano do Ensino Fundamental, no trabalho em sala de aula com gêneros discursivos/textuais e as reflexões teórico-práticas sobre esse tema, propiciadas em momentos de FC em LP, a análise documental constitui-se em um instrumento determinante para a análise dos dados gerados na investigação, visto que durante os cursos de formação, os professores receberam materiais de apoio sobre os temas trabalhados.

Esses materiais de apoio, documentos da FC, foram recuperados tanto com os sujeitos da pesquisa, como também com os docentes que conduziram os cursos de FC e equipe pedagógica da Secretaria Municipal de Educação, do município Y. Tal material serviu-nos de apoio tanto para refletirmos teoricamente sobre o que foi abordado em relação aos gêneros discursivos/textuais durante as ações de FC, quanto na análise de dados, pois partimos do pressuposto de que os professores aplicam, em sala de aula, os conhecimentos sobre gêneros discursivos/textuais compartilhados durante as ações de formação. Para isso, traçamos um paralelo entre o que foi e como foi trabalhado nos cursos, com o que o professor aplica em sua prática em sala de aula.

A recuperação desses documentos foi fundamental para reconstituirmos e compreendermos todo o processo formativo ofertado no município investigado.⁷

1.4.2 Questionário

Conforme Lüdke e André (1986), o questionário é um instrumento auxiliar em diferentes tipos de pesquisas, útil para a geração de considerável quantidade de dados, exatamente, porque oportuniza a aplicação de questões padronizadas, elaboradas a partir de pontos levantados pelo investigador, para grande número de pessoas, com a possibilidade de reunir maior quantidade de informações sobre a

⁷ A pesquisadora reside no município Y, mas, na época, não participou do processo de FC porque atuava, profissionalmente, nos anos finais do Ensino Fundamental em uma instituição de ensino de administração privada, na qual ainda é na docência de LP, e esse processo de FC se destinou aos professores da rede pública municipal, anos iniciais do Ensino Fundamental.

temática de interesse na investigação. Os autores esclarecem que a elaboração das questões do questionário, conforme o interesse do investigador, poderá priorizar a indicação de resposta padronizada – questão do tipo fechada –, ou formulação de resposta elaborada pelo próprio respondente – questão do tipo aberta – ou, ainda, uma mescla de indicação e formulação de resposta – questão do tipo mista.

Em nossa investigação utilizamos o questionário (Apêndice 02), formado por vinte e sete (27) questões, fechada e mista, para a coleta de informações quanto à formação profissional, tempo de docência, práticas pedagógicas de leitura e escrita, participação no processo de FC e outras, que nos permitissem traçar breve perfil das professoras participantes. Nossa opção por esse instrumento se relaciona à escolha da abordagem qualitativa e interpretativa para a análise dos dados gerados.

1.4.3 Entrevista

As entrevistas foram realizadas individualmente, nas dependências das escolas. Os sujeitos que se disponibilizaram a participar da pesquisa foram informados previamente dos objetivos da mesma, como também assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice 01), concedendo, assim, autorização para a geração de dados e para análise das informações geradas.

Recorremos a esse procedimento de geração de dados por entendermos que ela é necessária para um conhecimento mais detalhado dos sujeitos de pesquisa, em nosso caso, dos professores do 5º ano do Ensino Fundamental, pois a entrevista, segundo Lüdke e André (1986), “permite correções, esclarecimentos e adaptações que a torna sobremaneira eficaz na obtenção das informações desejadas” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 34). Desse modo, a entrevista, em nossa pesquisa, é vista como um mecanismo empregado na investigação social para geração de dados, com o propósito de fornecer elementos para as análises desenvolvidas doravante.

Flick (2009) menciona que a entrevista é um dos diversos procedimentos de geração de dados da pesquisa qualitativa, pois ela possibilita abarcar as múltiplas dimensões do problema investigado, portanto, ela não é uma conversa neutra entre duas pessoas, mais sim um meio de gerar dados.

Em geral, classificam-se as entrevistas como estruturadas, semiestruturadas ou não estruturadas. No caso da primeira, as perguntas já estão definidas, e o

pesquisador faz os mesmos questionamentos para todos os sujeitos. Quase sempre essas entrevistas trazem um banco de respostas possíveis, visto que costumam trazer questões fechadas. Na segunda, o pesquisador faz questionamentos básicos apoiados à teoria e aos problemas que sustentam a pesquisa, dando margem ao sujeito para refletir e aprofundar suas respostas, gerando novos questionamentos para o estudo em questão. Como afirma Triviños (1987), esse tipo de entrevista “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade, além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações” (TRIVIÑOS, 1987, p. 152). Já na terceira, o pesquisador deixa o sujeito entrevistado livre e apenas faz alguns questionamentos durante a fala. Esse tipo de entrevista assemelha-se mais a uma conversa informal.

Apoiando-se nos princípios de Flick (2009) e Triviños (1987), optamos, nesse estudo, pelo uso da entrevista semiestruturada, por ser constituída de perguntas básicas sobre a teoria que sustenta a pesquisa, que dão margem para, a partir das respostas do sujeito, o pesquisador fazer adaptações ou novas perguntas de interesse para o tema da pesquisa.

1.4.4 Observação participante

Após a aplicação da entrevista, acordamos com as professoras a observação das aulas de LP. Foram 8 horas/aula de observação de cada professora entrevistada, somando 32 horas/aula observadas.

Vale ressaltar que esse tipo de procedimento de geração de dados em uma pesquisa qualitativa interpretativista, de cunho etnográfico, é muito importante, visto que, conforme Gil (1999), a observação “existe a real participação do observador na vida da comunidade, do grupo ou de uma situação determinada. O observador assume o papel de um membro do grupo” (GIL, 1999, p. 113).

Foi por meio dessa inserção no grupo que, como pesquisadora, consegui compreender o conhecimento de mundo dos sujeitos pesquisados, como, também, quais valores atribuem à prática que desenvolvem. Logo, ao estarmos envolvidos nas atividades em sala de aula, nos tornamos integrantes ativos do ambiente de ensino e aprendizagem, o que proporciona uma situação de interação proveitosa e favorável para a geração e a análise de dados.

A escolha desse procedimento para a geração de dados é justificada pela necessidade de “compreender como uma coisa ou acontecimento se relaciona com outras coisas e acontecimentos” (FREITAS, 2002, p. 28), isso porque a observação participante busca o entendimento do fenômeno em seu interior, sendo o pesquisador a principal ferramenta investigativa. Porém, a aplicação desse procedimento implica entender que a observação participante não é uma prática simples, pois está repleta de dilemas teóricos e práticos que o pesquisador precisa gerenciar adequadamente para não comprometer a fidedignidade da pesquisa. Lüdke e André (1986) alertam que a aplicação da técnica de observação participante exige uma cultura teórica e metodológica, o que implica, sobretudo, em uma preparação rigorosa do observador e um planejamento minucioso do trabalho, no qual o fator tempo de observação é um pré-requisito essencial. Os autores mencionam que em estudos da área de educação que, quase sempre, são de tempo reduzido, requerem que o pesquisador detenha conhecimento teórico-metodológico necessário para embasar a proposta investigativa a fim de nortear sua observação e, posteriormente, proceder suas reflexões analíticas e metodológicas acerca do fenômeno observado.

Acerca da observação participante, De Grande (2010) afirma ser um procedimento aplicado na geração de dados que possibilita ao

[...] pesquisador a imergir-se num quadro ou cena de pesquisa e, sistematicamente, observar as dimensões, interações, relações, ações e eventos dessa cena. Nesse método parte-se do pressuposto que o conhecimento ou evidência do mundo social pode ser gerado pela observação, ou participação ou experiência das da “vida real” em situações interativas (DE GRANDE, 2010, p. 51).

Na aplicação desse procedimento da observação participante, o pesquisador constitui-se parte do contexto pesquisado, por interagir com os sujeitos, passando de mero observador para participante ativo daquele processo.

1.4.5 Diário de campo

Durante as observações tudo foi registrado em diários de campo, o que, em nossas palavras, funciona como uma espécie de lembrança auxiliar do pesquisador, servindo de apoio no momento de análise dos dados gerados.

No entender de Falkembach (1987), é por meio dos diários de campo que os pesquisadores anotam fatos concretos, fenômenos sociais e acontecimentos diversos do ambiente observado, bem como suas experiências pessoais, reflexões e comentários pertinentes que, posteriormente, podem servir de subsídios para a análise e interpretação dos dados.

Concordamos com André (2008) ao afirmar que se registra em diários de campo “descrições de pessoas, eventos e situações interessantes, opiniões e falas de diferentes sujeitos, tempo de duração de atividades e representações gráficas de ambientes” (ANDRÉ, 2008, p. 27). Nesse sentido, os diários de campo abarcam no relato escrito todas as marcas orais ou verbais, atitudes, ações que o pesquisador observa nos sujeitos no decorrer de sua observação.

Triviños (1987) usa o termo notas de campo e afirma que elas “podem ser entendidas como todo processo de coleta e análise de informações [...] descrição de fenômenos sociais e físicos, explicações levantadas sobre os mesmos e a compreensão da totalidade da situação em estudo” (TRIVIÑOS, 1987, p. 54). Compreendemos, então, que o diário de campo é uma composição sistemática de tudo o que acontece no ambiente, neste caso, a sala de aula, bem como com os sujeitos analisados: o professor e também com os alunos.

Portanto, o diário de campo foi outra ferramenta muito importante para a geração de dados, visto que, por meio dele, pudemos descrever, com detalhes, todas as ações desenvolvidas em sala de aula, os recursos utilizados pelos professores, as reações e interações tanto dos alunos, quanto do professor durante as atividades propostas, como também qualquer tipo de acontecimento adverso que por ventura poderia ser esquecido na hora da análise dos dados.

1.5 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS GERADOS

Ao recorrer a todos os procedimentos elencados para a geração de dados, propomo-nos analisar as informações geradas de forma interpretativa a fim de respondermos os questionamentos da pesquisa. Para tal, estabelecemos as categorias de análise dos dados, conforme descritas no Quadro 1, a seguir:

Quadro 1 – Sistematização das categorias de análise dos dados

Objetivos específicos	Perguntas de pesquisa	Instrumentos de geração de dados	Categorias de análise
Identificar, nos materiais utilizados no processo de FC, desenvolvido entre os anos de 2007 e 2012 na área de LP, a compreensão de gêneros discursivos/textuais, e refletir sobre os encaminhamentos teórico-práticos advindos desses materiais.	Qual a base teórica que sustentou as reflexões sobre gêneros durante o processo de FC? E quais encaminhamentos práticos foram apresentados aos professores participantes?	- análise documental	- reconhecimento da base teórico-prática que sustentou as ações de FC.
Analisar de que maneira os professores estão refratando o trabalho com os gêneros discursivos/textuais em turmas de 5º ano, a partir da formação da qual participaram 100%.	Como está a prática docente com os gêneros discursivos/textuais em sala de aula, desenvolvida por professores do 5º ano do Ensino Fundamental do município Y que já passaram 100% de um processo de formação continuada específica?	- observação participante - diário de campo	- Conhecimento teórico-prático sobre os gêneros discursivos/textuais; - encaminhamento didático-pedagógico do trabalho com os gêneros discursivos/textuais;
	O discurso do professor refrata conhecimentos advindos desse processo de formação continuada?	- observação participante - diário de campo - questionário - entrevista	- Relação entre o discurso professor sobre os gêneros e o discurso revelado nos materiais trabalhados nas ações da FC.

Fonte: elaborado pela pesquisadora

Com essas categorias assim pontuadas, procedemos à análise dos dados à luz do aporte teórico apresentado e discutido no próximo capítulo.

2 FORMAÇÃO CONTINUADA: GÊNEROS COMO FERRAMENTA PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Nesse capítulo apresentamos, inicialmente, um histórico sobre a FC, destacando sua importância na profissionalização do docente, uma vez que tem a função de mantê-lo atualizado em relação aos avanços teóricos e metodológicos e ao que propõem os documentos curriculares. Em seguida, voltamos nossa atenção para os gêneros discursivos/textuais e suas compreensões nos principais documentos que regem o ensino de LP no Brasil, no Estado do Paraná e, finalmente, na região Oeste paranaense. Em seguida, discorreremos sobre os cursos de FC ministrados no município Y, destacando os conteúdos relacionados aos gêneros discursivos/textuais e como tais conteúdos foram apresentados aos professores participantes do processo de FC.

2.1 FORMAÇÃO CONTINUADA: COMPREENSÕES E ALCANCE

Não há como conceber o professor das redes públicas de ensino, sem se importar com a maneira pela qual este veio sendo formado ao longo das três últimas décadas do século passado e dos primeiros anos do século XXI, período pelo qual a escola e, principalmente, a disciplina de LP, passaram por mudanças sensíveis em relação a concepções e objetos de ensino-aprendizagem.

Para Bakhtin (2003), os sujeitos constituem-se social e historicamente, por meio das diferentes interações e, por isso, “quando se trata de outrem, a imagem externa pode ser vivenciada como uma imagem exaustiva e acabada, quando se trata de mim, essa imagem não será nem exaustiva nem acabada” (BAKHTIN, 2003, p.58). Entretanto, essa incompletude não deve ser tratada como algo negativo, mas sim como um incentivo à busca do novo para todo professor, pois sua formação nunca está acabada; é preciso sempre estar se fazendo professor, refletindo sobre sua prática, almejando ampliar seus conhecimentos para além do que já possui, enfim, sempre buscando sua formação.

Dessa forma, o professor é um sujeito do seu tempo, que vê o seu contexto: conhecimento, escola, aluno, outros professores, sejam eles colegas ou formadores, veiculados a um conjunto de valores e saberes constituídos socialmente ao longo de

anos. A modificação desses valores dá-se pelo diálogo, pelo estudo teórico e pela interação com outrem, o que possibilita a reflexão de sua práxis. Dessa forma, entendemos ser necessário fazer algumas considerações sobre a formação de professores no Brasil.

Entre os anos de 1835 e 1971 funcionaram, no Brasil, as Escolas Normais, as primeiras grandes responsáveis pela formação de professores, conforme Costa-Hübes (2008). Somente a partir das décadas de 1960 e 1970, com a chamada redemocratização do ensino, os filhos de trabalhadores comuns puderam ter acesso ao ensino, pois, até então, só filhos da elite, oriundos de famílias ricas e estruturadas, podiam ter acesso à escola. Os professores, formados pelas Escolas Normais, eram responsáveis por traduzir conteúdos para estudantes ideais, abastados e aptos a aprender.

Por conseguinte, com a abertura das escolas para as camadas populares, a demanda aumentou, mas o número de professores que atuavam nas escolas continuava reduzido. Então, de acordo com Costa-Hübes (2008), para se fazer cumprir a Lei nº 5.692/1971, que estabeleceu a abertura da escola às camadas populares, a Escola Normal foi transformada em magistério e o grau de exigência na escolha do professor caiu consideravelmente, sendo agravada pela premissa da ditadura militar (1964-1985) de que a educação deveria ser posta a serviço do desenvolvimento. Naquela época, os conteúdos eram tecnicizados e “a função do professor assumia uma dimensão técnica, restringindo-lhe a autonomia, a criatividade e a capacidade intelectual e política” (COSTA-HÜBES, 2008, p. 28).

Foi, então, que surgiram os cursos para reparar as deficiências da formação do professor – o que chamamos hoje de FC, mas outrora foi denominado de “reciclagem”. A educação, naquelas décadas, estava em crise, e o sistema de ensino passou a ser questionado frente aos avanços tecnológicos e às mudanças da realidade: “Tais questionamentos foram suficientes para conceber a educação permanente como condição dos indivíduos acompanharem as mudanças da realidade” (COSTA-HÜBES, 2008, p. 29). Portanto, foi a partir da concepção de educação permanente que surgiu a FC de professores entendida como aquela que deve estender-se por toda vida, pois o professor deve estar em contínuo desenvolvimento e formação. Entendia-se, ainda, que os conhecimentos adquiridos por essas ações deveriam ir além dos conteúdos formais de ensino, como também, caber-lhes-iam preencher lacunas deixadas no período de formação inicial.

Nesse sentido, concordamos com Almeida (2007), quando assevera que a FC deve ser “reconhecida como necessidade profissional, não apenas para sanar insuficiência da formação inicial, mas porque a formação de professores constitui um processo contínuo” (ALMEIDA, 2007, p.15).

Concomitante ao pensamento de Almeida (2007), Fávero (1981) assegura:

A formação do professor não se concretiza de uma só vez, é um processo. Não se produz apenas no interior de um grupo, nem se faz através de um curso, é o resultado de condições históricas. Faz parte necessária e intrínseca de uma realidade concreta determinada. Realidade essa que não pode ser tomada como uma coisa pronta, acabada, ou que se repete indefinidamente. É uma realidade que se faz no cotidiano. É um processo e como tal precisa ser pensado (FÁVERO, 1981, p. 17).

Na teoria, esse processo funcionaria perfeitamente, no entanto, nas décadas de 1960 e 1970, ainda recorrendo ao entendimento de Costa-Hübes (2008), tal processo passou a ser apenas uma espécie de reciclagem do professor.

É a partir da década de 1980, concomitantemente com o movimento de nova concepção de linguagem e de objeto de ensino da LP⁸, que se passa a pensar teoricamente sobre uma formação significativa do professor, agente principal de mudança social, conforme compreendida por Esteves e Rodrigues (1993),

[...] a formação contínua é aquela que tem lugar ao longo da carreira profissional após a aquisição da certificação profissional inicial (a qual só tem lugar após a conclusão da formação em serviço), privilegiando a idéia de que a sua inserção na carreira docente é qualitativamente diferenciada em relação à formação inicial, independentemente do momento e do tempo de serviço docente que o professor já possui quando faz a sua profissionalização, a qual consideramos ainda como uma etapa de formação inicial (ESTEVES; RODRIGUES, 1993, p. 44).

Ainda na década de 1990, no Brasil, com base nos princípios da Constituição Federal de 1988, ampliam-se as discussões acerca da formação dos professores, as quais logram êxito na expressão do texto normativo da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, sancionada em 1996 – LDBEN/1996, que, como afirma Gatti, “veio provocar especialmente os poderes públicos quanto a essa formação” (GATTI, 2008, p. 64). Em diversos artigos, a LDBEN/1996 trata da formação docente. Em seu artigo 62, registra exigências mínimas de formação para atuação dos

⁸ Estamos nos referindo à concepção interacionista de linguagem e ao texto como objeto de ensino, sobre os quais abordaremos com mais propriedade na seção 2.3 deste capítulo.

professores na Educação Básica; no artigo 63, estabelece a obrigatoriedade, aos institutos superiores de educação, pela manutenção de “programas de formação continuada para os profissionais da educação dos diversos níveis” (BRASIL, 1996). Os artigos 67, 80 e 87 são assim analisados por Gatti:

O artigo 67, que estipula que os sistemas de ensino deverão promover a valorização dos profissionais da educação, traz em seu inciso II o aperfeiçoamento profissional continuado como uma obrigação dos poderes públicos, inclusive propondo o licenciamento periódico remunerado para esse fim. Mais adiante, em seu artigo 80, “o Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação *continuada*”. E, nas disposições transitórias, no artigo 87, §3º, inciso III, fica explicitado o dever de cada município de “realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação a distância” (GATTI, 2008, p. 64, grifo nosso).

À luz da LDBEN/1996, em 1999, preocupado com a institucionalização de uma política nacional para a formação do professor, o Ministério da Educação editou os *Referenciais para a Formação de Professores* (BRASIL, 1999), e deixou a cargo das secretarias estaduais e municipais de educação a promoção de cursos de FC para docentes do Ensino Fundamental, notadamente, subsidiados com recursos originados pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef)⁹. Mas, apesar dessa forma de financiamento segmentar a formação do docente da Educação Básica, com nítida exclusão do docente da Educação Infantil e do Ensino Médio, em seus *Referencias*, o discurso do MEC considera indispensável a criação de sistemas de FC e permanente para todos os professores, visto conceber

[...] que a formação inicial em nível superior é fundamental, uma vez que possibilita que a profissionalização se inicie após uma formação em nível médio, considerada básica e direito de todos. Entretanto, não se pode desconsiderar que uma formação em nível superior não é, por si só, garantia de qualidade. E consenso que nenhuma formação inicial, mesmo com nível superior, é suficiente para o desenvolvimento profissional [...] (BRASIL, 1999, p. 17).

⁹ Fundef foi instituído pela Emenda Constitucional nº 14/1996, regulamentado pela Lei nº 9.424/1996 e pelo Decreto nº 2.264/1997, implantado, nacionalmente, a partir de 1º de janeiro de 1998, quando passou a vigorar a nova sistemática de redistribuição dos recursos destinados ao Ensino Fundamental. Em 2006 é substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb, criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007, que inclui recursos para toda a Educação Básica.

Não obstante, com a criação em 2006 do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), a partir de 2007, progressivamente, a política nacional de financiamento da FC dos professores passa a contemplar todos os docentes atuantes na Educação Básica.

No contexto da criação e institucionalização das políticas do MEC, a FC surge intimamente relacionada às expectativas de melhoria das práticas pedagógicas dos professores, desenvolvidas na rotina do trabalho escolar, tendo com elementos impulsionadores os baixos índices resultantes do processo de ensino-aprendizagem constatados pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, as definições do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE e as metas definidas no Plano Nacional de Educação – PNE (2001-2010)¹⁰.

Além dessas ações, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), órgão do governo federal, atrelado ao MEC para assessorar e dar atendimento específico aos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, institui dentre suas ações, incentivo e criação de Programas voltados à formação de professores da educação básica, articulados por três vertentes: “formação de qualidade; integração entre pós-graduação, formação de professores e escola básica; e produção de conhecimento. Na base de cada ação da DEB está o compromisso da CAPES de valorizar o magistério da educação básica”¹¹.

Dentre os programas instituídos pela CAPES, destacam-se: Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à docência – PIBID; Programa de consolidação às Licenciaturas – PRODOCÊNCIA; Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR; e Programa Observatório da Educação – OBEDUC¹².

Porém, ainda que a política nacional de formação dos professores tenha nítidas preocupações em atender especificidades pontuais, motiva a busca por novos referenciais teórico-metodológicos na tentativa de ir além do paradigma da FC centrada no ‘treinamento’, tal como entende Saviani (2008; 2009; 2011), cujos resultados do processo educativo demonstram-se pífios. Essa compreensão não

¹⁰ A Lei nº 13.005, de 24 de junho de 2014, aprova o PNE para vigorar no período de 2014-2024. Nesse PNE destacam-se principalmente duas metas (15 e 16) e respectivas estratégias que tratam da formação inicial e continuada dos profissionais da Educação Básica.

¹¹ Informações disponíveis em <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica>>. Data de busca: 19 fev. 2014.

¹² Esta pesquisa se filia a ao Programa Observatório da Educação por nos inserirmos, no ano de 2014, como pesquisadora voluntária do Projeto Institucional intitulado “*Formação continuada para professores da educação básica nos anos iniciais: ações voltadas para a alfabetização em municípios com baixo IDEB da região Oeste do Paraná*”.

encontra respaldo no discurso oficial do MEC sobre as (in)competências¹³ necessárias à docência. Então, instaura-se um novo olhar à formação dos professores e privilegiam-se os processos de construção do conhecimento, saberes, identidades e o desenvolvimento profissional. Associa-se esse novo olhar à escola e criam-se expectativas de mudança quanto ao seu papel social como instituição de ensino, *lugar* do conhecimento, terreno fértil para a formação daqueles que nela estudam e ensinam: alunos e professores.

Na essência, a política pública da educação brasileira, distintamente, compreende formação inicial e FC. Sob tais concepções, reiteramos o pensamento de Alarcão (1998) que concebe a FC “como o processo dinâmico por meio do qual, ao longo do tempo, um profissional vai adequando sua formação às exigências de sua atividade profissional” (ALARCÃO, 1998, p. 100), pois a FC deve, além da parte profissional, desenvolver o professor como pessoa, cidadão. Na compreensão da autora, essa formação seria baseada em projetos desenvolvidos com professores, para professores e pelos professores, complementada por toda comunidade escolar. À vista disso, Costa-Hübes (2008), ao esclarecer que a FC é um processo educativo permanente, afirma que tal formação se insere,

[...] não como substituição, negação ou mesmo complementação da formação inicial, mas como um espaço de desenvolvimento ao longo da vida profissional, comportando objetivos, conteúdos, formas organizativas diferentes daquela, e que tem seu campo de atuação em outro contexto (COSTA-HÜBES, 2008, p. 23).

É por isso que, nesse contexto de pesquisa, a FC é vista como momentos de estudos coletivos entre professores e pesquisadores, buscando não apenas o aprofundamento das teorias que competem o ensino de LP, já apresentadas na formação inicial, mas também propiciar aos envolvidos momentos de reflexão sobre o ensino, os alunos, enfim, a realidade escolar. Logo, compreendemos que a formação inicial é apenas o primeiro passo da formação docente, pois o profissional, comprometido com o ensino e a aprendizagem, está constantemente em busca de maior aprofundamento, de ampliação de seus conhecimentos para que tenha maiores condições de se autoavaliar e avaliar os instrumentos que interferem em suas ações pedagógicas. Assim, de acordo com Almeida (2007), a FC deve constituir um diálogo constante entre conhecimento, saber e prática.

¹³ No cerne do argumento da (in)competência, a principal causa para a baixa qualidade do sistema educacional brasileiro é a falta de preparo do professor em função de sua má-formação inicial.

Tendo consciência de que o trabalho docente é um desafio constante e complexo, todos que trabalham com e para a educação devem recorrer à FC, a fim de que essas ações de estudos e reflexões os complementem e os atualizem de maneira constante. Razão pela qual salientamos sua importância como forma de preparação dos professores para reconhecerem as mudanças, principalmente aquelas advindas das propostas curriculares, para, então, agir criticamente, tomando posições conscientes.

Uma dessas mudanças que vem se destacando nos últimos anos é a proposta de trabalho com os gêneros, contemplada, no Brasil, com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, de ora em diante) (BRASIL, 1997, 1998), retomada nas Diretrizes Curriculares de Ensino de Língua Portuguesa (doravante, DCE) (PARANÁ, 2008) e também no Currículo Básico para a Escola Pública Municipal da Região Oeste do Paraná (CBEPM, a seguir) (AMOP, 2010). É, pois, sobre essa proposta e esses documentos curriculares que abordaremos a seguir.

2.2 OS GÊNEROS NAS PROPOSTAS CURRICULARES

A proposta de trabalho com os gêneros discursivos/textuais no ensino de LP, a partir da visão interacionista da linguagem¹⁴, oficialmente, foi apresentada aos professores e demais profissionais da educação, a partir da edição dos PCN de LP em 1997/1998. Antes disso, Geraldi (1984, 1991) já havia propagado o trabalho com o texto na sala aula, inaugurando a concepção interacionista de linguagem no âmbito do ensino da LP. Todavia, ainda que amparadas em um viés bakhtiniano, as reflexões de Geraldi não se estenderam aos gêneros, pois estabeleceu o texto como objeto de estudo da LP.

Na concepção de linguagem como forma de interação, sustentada em uma perspectiva bakhtiniana, os sujeitos interagem entre si, mutuamente, desempenhando um papel de “responsividade” perante as informações recebidas, razão pela qual são vistos como sujeitos que desenvolvem processos dialógicos na interação verbal. De fato,

¹⁴ Essa visão refuta “o olhar monológico sobre a relação do ser humano com a linguagem” e expõe uma “proposta que assume, mesmo que implicitamente, que o aprendizado com a linguagem se dá por meio do uso que fazemos dela na interação (oral ou escrita) que estabelecemos com o outro, seja ele real ou virtual” (FARACO; CASTRO, 1999, p.181).

[...] o ouvinte que recebe e compreende a significação (linguística) de um discurso adota simultaneamente, para com este discurso, uma atitude responsiva ativa: ele concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar, etc.[...] A compreensão de uma fala viva, de um enunciado vivo é sempre acompanhada de uma atitude responsiva ativa (conquanto o grau dessa atividade seja muito variável); toda compreensão é prenda de resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz: o ouvinte torna-se o locutor (BAKHTIN, 2003, p. 291).

Na perspectiva de revisitar o discurso de propostas curriculares em relação ao trabalho com os gêneros, recuperamos, nesta seção, o que nos diz, nacionalmente, os PCN (BRASIL, 1997/1998), no Paraná, as DCE (PARANÁ, 2008), e, na região Oeste do Paraná, o CBEPM (AMOP, 2010). Em comum, esse conjunto de propostas trouxe uma concepção de linguagem, de base interacionista, e uma perspectiva teórico-metodológica que tende a reforçar o papel da LA no ensino da LP e colocar, no centro das discussões, o desenvolvimento da competência linguístico-discursiva para uso da língua em gêneros discursivos/textuais orais e escritos.

2.2.1 Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)

A proposta de trabalho com os gêneros discursivos/textuais foi instituída oficialmente, no Brasil, por meio dos PCN (BRASIL, 1997/1998), os quais buscavam a implantação de uma nova visão de língua no Brasil, deixando de lado o ensino mecanizado por meio de sentenças isoladas, para preconizar a compreensão de linguagem como forma de interação, propondo o texto¹⁵, como unidade e os gêneros¹⁶ como instrumentos de ensino¹⁷ da língua materna. Sendo tratado como unidade básica de ensino, o texto em todas as suas perspectivas, torna-se a porta

¹⁵ “O texto é o produto da atividade discursiva oral ou escrita que forma um todo significativo e acabado, qualquer que seja sua extensão. É uma sequência verbal constituída por um conjunto de relações que se estabelecem a partir da coesão e da coerência” (BRASIL, 1998, p. 23). O texto, nessas condições, deve ser compreendido como enunciado, isto é, unidade concreta é única, produzida em função de uma necessidade de dizer. Para Bakhtin (2003), “o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais ou escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana [...] cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso (BAKHTIN, 2003, p. 262). Portanto, o enunciado é a unidade real e concreta da comunicação, uma vez que o discurso só pode existir na forma de enunciados. Assim sendo, cada enunciado, constitui-se, sempre, como um evento único e nunca repetido formado a partir de uma situação social, de uma interação.

¹⁶ O termo “gênero” é usado nos PCN como proposto por Bakhtin e desenvolvido por Bronckart (1985) e Schneuwly (1993).

¹⁷ O ensino da LP, nos PCN, é alçado à perspectiva de atividade sociointeracionista que ocorre por meio da mediação.

de entrada do estudo na disciplina de LP, uma vez que se organiza tendo em vista um gênero discursivo/textual.

Ao reportar aos textos como unidade básica de ensino, os PCN assinalam para a necessidade de possibilitar o acesso do aluno¹⁸ aos mais diferentes gêneros, propiciando para que reconheçam, produzam e interprete-os de maneira significativa.

Dessa forma, na área de LP, os PCN tentam introduzir no ensino a dimensão discursiva da linguagem, isto é, a linguagem como forma de interação, organizada por meio dos gêneros discursivos/textuais, sendo estes, portanto, tomados como objetos de ensino de LP. Como podemos observar nessa passagem do documento:

Atualmente exigem-se níveis de leitura e de escrita diferentes e muito superiores aos que satisfizeram as demandas sociais até bem pouco tempo atrás — e tudo indica que essa exigência tende a ser crescente. Para a escola, como espaço institucional de acesso ao conhecimento, a necessidade de atender a essa demanda, implica uma revisão substantiva das práticas de ensino que tratam a língua como algo sem vida e os textos como conjunto de regras a serem aprendidas, bem como a constituição de práticas que possibilitem ao aluno aprender linguagem a partir da diversidade de textos que circulam socialmente (BRASIL, 1997, p. 25).

Todo discurso se revela por meio de textos orais ou escritos, que circulam socialmente, os quais sempre são moldados conforme um gênero discursivo/textual, entendidos nos PCN, de acordo com a visão bakhtiniana, como estruturados em torno de três aspectos caracterizadores: conteúdo temático, estilo e construção composicional. O primeiro refere-se àquilo que se diz em um texto configurado em determinado gênero, considerando seu contexto de produção, seus interlocutores, ou seja, são “as formas e os tipos de interação verbal em relação com as condições concretas que se realiza” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004, p. 124). O segundo corresponde “à unidade de procedimento de informação e acabamento da personagem e do seu mundo e dos procedimentos, por estes determinados, de elaboração e adaptação do material” (BAKHTIN, 2003, p. 186), e está diretamente ligado ao enunciado e suas formas típicas. Desse modo, fazem parte do estilo as formas da língua selecionadas pelo locutor para interagir de maneira significativa com seu interlocutor. O terceiro refere-se à disposição, ao aspecto formal, ao

¹⁸ Desempenha papel de enunciador, sendo concebido como sujeito do processo ensino-aprendizagem que deverá, possibilitado por esse processo, constituir-se como sujeito social falante competente, que consiga utilizar as mais diversas modalidades da língua materna, a qual, nos PCN, é alçada à perspectiva de diversidade e multiplicidade (variedades dialetais) e plasticidade.

acabamento do enunciado, levando em consideração os participantes da interação. Bakhtin/Volochinov (2004) coloca que a construção composicional diz respeito “as formas das distintas enunciações, dos atos de fala isolados, em ligação estreita com a interação de que constituem os elementos” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004, p. 124). Assim, a composição do gênero refere-se ao modo como ele é apresentado e organizado.

Esses três aspectos – conteúdo temático, estilo e construção composicional – estão “indissolivelmente ligados no todo do enunciado” (BAKHTIN, 2003, p. 262), organizados a partir de determinado campo de uso da língua. Logo, cada um desses campos “elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 2003, p.262), os quais o referido autor denominou de “gêneros do discurso”.

Os aspectos caracterizadores dos gêneros discursivos/textuais são definidos nos PCN como noção de gênero que refere-se a:

[...] “famílias” de textos que compartilham algumas características comuns, embora heterogêneas, como visão geral da ação à qual o texto se articula, tipo de suporte comunicativo, extensão, grau de literariedade, por exemplo, existindo em número quase ilimitado. [...] As intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, geram usos sociais que determinam os gêneros que darão forma aos textos (BRASIL, 1997, p. 23).

Nesse sentido, conhecer gêneros discursivos/textuais é conhecer o contexto, as condições de uso dos mais variados textos que circulam nas diferentes esferas de comunicação da atividade humana, expressas na teorização bakhtiniana como universo temático. No decorrer da vida, uma pessoa tem contato com uma infinidade de gêneros e, mesmo que não tenha nenhum conhecimento teórico sobre o tema, saberá identificar e reproduzir características de determinado número de gêneros que fazem parte de seu cotidiano. Por isso, é papel da escola, conforme os PCN, além de aproximar o aluno dos gêneros que fazem parte de seu contexto social, apresentar-lhe outros.

Os gêneros possuem grande diversidade, tal como as esferas da atividade humana que os constituem. Então, a seleção de gêneros para o ensino de LP não é fácil, no entanto, é crucial, como observamos no seguinte trecho:

É preciso que as situações escolares de ensino de Língua Portuguesa priorizem os textos que caracterizem os usos públicos da linguagem. Os textos a serem selecionados são aqueles que, por suas características e usos, podem favorecer a reflexão crítica, o

exercício de formas do pensamento mais elaboradas e abstratas, bem como a fruição dos usos artísticos da linguagem, ou seja, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada. (BRASIL, 1998, p. 21).

Sob essa premissa, a escola deverá fornecer ao aluno ferramentas que lhe permita desenvolver suas competências discursivas¹⁹, pois as novas visões de educação e de linguagem, recomendadas nos PCN, abordam e defendem a concretização do conhecimento de modo significativo e conectado às reais condições de uso da língua.

Essa compreensão de gêneros discursivos/textuais foi amplamente divulgada por meio de publicações acadêmicas, estudos e pesquisas, depois da publicação dos PCN. Recorrendo a essa orientação, muitos Estados e municípios, em todo o país, reconfiguraram sua proposta curricular, inserindo os gêneros como instrumentos para o ensino da LP. Um desses Estados foi o Paraná que, entre 2004 e 2007, repensou, juntamente com os professores, sua proposta curricular²⁰ e publicou nova proposta em 2008, incorporando o estudo da língua por meio de gêneros, conforme apresentamos a seguir.

2.2.2 Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná (DCE)

A tendência interacionista do ensino da língua, colocada nos PCN de LP, é contemplada nas DCE publicadas em 2008, que assumem as orientações teóricas do Círculo de Bakhtin ao defender o *discurso*²¹ como *prática social* de uso da linguagem²², e os *gêneros* como instrumento para o ensino da LP. Sob essa égide teórica, as DCE passam a repensar o ensino da língua como dialógica e interacional, e apresentam “uma proposta que dá ênfase à língua viva, dialógica, em constante movimentação, permanentemente reflexiva e produtiva. Tal ênfase traduz-se na adoção das práticas de linguagem como ponto central do trabalho pedagógico” (PARANÁ, 2008, p. 48).

¹⁹ Expressão usada nos PCN e “compreendida como a capacidade de se produzir discurso, orais ou escritos, adequados às situações enunciativas em questão, considerando todos os aspectos e decisões envolvidos nesse processo” (BRASIL, 1998, p.29).

²⁰ Até, então, o ensino paranaense orientava-se pelo *Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná*, datado de 1990.

²¹ “[...] é entendido como resultado da interação – oral ou escrita – entre sujeitos, ‘é a língua em sua integridade concreta e viva’” (PARANÁ, 2008, p. 63).

²² Nas DCE, “a linguagem é vista como fenômeno social, pois nasce da necessidade de interação (política, social, econômica) entre os homens” (PARANÁ, 2008, p. 49).

Porquanto, as DCE instruem a opção político-pedagógica para os anos finais do Ensino Fundamental das escolas da rede estadual de ensino, descrevem os conteúdos estruturantes que devem organizar o trabalho do professor e defendem a linguagem como forma de interação, sempre estabelecida por meio de gêneros discursivos/textuais. Nessa perspectiva, cabe ao professor propiciar ao educando²³ a prática, a discussão, a leitura de textos que circulem pelas diferentes esferas sociais. Não obstante, o trabalho com os gêneros “deverá levar em conta que a língua é instrumento de poder e que o acesso ao poder, ou sua crítica, é legítimo e é direito para todos os cidadãos. Para que isso se concretize, o estudante precisa conhecer e ampliar o uso dos registros socialmente valorizados da língua, como a norma culta”. (PARANÁ, 2008, p. 53). Para tal, o ensino da LP deverá partir de situações reais de uso da língua, presentes no enunciado²⁴, no gênero, no texto.

As DCE definem os gêneros como prática social revelada nos textos, sendo o texto “visto como lugar onde os participantes da interação dialógica se constroem e são construídos” (PARANÁ, 2008, p. 21).

Como já mencionado, as DCE direcionam-se, mais especificamente, para os anos finais do Ensino Fundamental, porém, tal como nos PCN, anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, os gêneros discursivos/textuais são concebidos como instrumentos de ensino, visto que é por meio deles que a sociedade valida sua prática discursiva e atua em diversos campos da atividade humana. Por isso, as DCE destacam a importância de se constituir a linguagem como ato dialógico e interacional desde o princípio do processo de ensino-aprendizagem.

Outro documento importante para os anos iniciais do Ensino Fundamental, que influencia diretamente na formação dos professores, é o CBEPM (AMOP, 2010), sobre o qual abordamos a seguir.

2.2.3 Currículo Básico para a Escola Pública Municipal da Região Oeste do Paraná (CBEPM)

Em 2003, a Associação dos Municípios do Oeste do Paraná (AMOP) criou um Departamento de Educação com o objetivo de discutir ações voltadas às melhorias

²³ Os educandos são atores sociais, sujeitos ativos que, dialogicamente, se constroem e são construídos no texto.

²⁴ Na concepção bakhtiniana é por meio do enunciado, oral ou escrito, que o emprego da língua se efetua, posto que “todo enunciado é um elo na cadeia de comunicação discursiva”. (BAKHTIN, 2003, p. 289).

da educação na região. Um dos primeiros atos desse departamento foi a proposição da construção de um currículo básico para o ensino, pois era uma necessidade há muito comentada pelos professores de Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A partir de muitos estudos envolvendo a efetiva participação de educadores (especialistas), professores e coordenadores municipais dos quarenta e nove (49) municípios filiados à AMOP, editou-se o documento CBEPM, sob a coordenação do Departamento de Educação da AMOP, entre os anos de 2004 a 2007. Sua primeira edição foi divulgada em 2007 (reeditado em 2010 e revisado em 2014), e, a partir de então, o CBEPM passou a ser referência para o ensino na região Oeste paranaense.

Tal documento incorpora conceitos já apontados pelos PCN de LP e pelas DCE de LP do Paraná, pois nele os gêneros também são compreendidos como instrumentos para ensino de LP, visto que contribuem para que os processos de ensino e de aprendizagem sejam significativos, pressupondo a formação de sujeitos capazes de, nas mais distintas situações comunicativas, agir discursivamente. Ainda de acordo com o Currículo (AMOP, 2010), o processo de ensino-aprendizagem em LP só é significativo quando os gêneros, orais ou escritos, são reconhecidos como práticas sociais de uso da linguagem e trabalhados em sala de aula de forma que os alunos os possam vivenciar em diferentes práticas de uso da língua.

Ao adotar os gêneros como instrumentos para o ensino de LP, o documento defende que é necessário, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, “ênfase na importância da escrita na sociedade, para então, por meio das práticas de leitura e produção, ampliar a participação do aluno [...] trabalhando com os gêneros em suas mais diferentes funções sociais” (AMOP, 2010, p. 142). Essa compreensão sustenta-se na premissa de que saber ler e escrever não é suficiente para uma participação expressiva em práticas sociais intercedidas pela escrita, visto que “a ação de ensinar língua materna deve ocorrer por meio de textos, que representam gêneros textuais produzidos por alguém e dirigidos para alguém, numa dada situação interlocutiva regulada pelas suas condições de produção” (AMOP, 2010, p. 143).

Uma vez publicado o CBEPM, a AMOP, por intermédio de seu Departamento de Educação, passou a investir em ações de FC, promovendo cursos nas diferentes

áreas do conhecimento que estão agregadas no Currículo²⁵. Os municípios da região, dentro de suas possibilidades financeiras e pedagógicas, ofertaram cursos aos professores, distribuindo a carga-horária anual entre as diferentes áreas do conhecimento, na perspectiva de garantir a formação integral do professor. Todavia, essa prática propiciou um estudo fragmentado, de modo que em nenhuma área fosse garantido um conhecimento mais aprofundado.

A título de amostragem, nossa pesquisa focaliza um desses municípios, o qual foi selecionado por ser um dos que mais investiu na FC, concentrando os estudos mais especificamente na área de LP, no período entre 2007 e 2012. Na seção seguinte, relatamos como a proposta curricular foi considerada na FC, detendo-nos, com maior critério, nos gêneros discursivos/textuais, a fim de verificar como eles foram abordados e trabalhados durante 120 horas do processo de FC, focando-nos, especificamente, nas ações destinadas ao seu estudo e à aplicação na sala de aula.

Salientamos que a construção da seção seguinte só foi possível graças à pesquisa documental que, ao propiciar a análise dos documentos recuperados do processo formativo, possibilitou-nos reconstituir a base teórica que lhe deu sustentação. Assim, seu propósito, na pesquisa, é responder ao seguinte questionamento: *Qual a base teórica que sustentou as reflexões sobre gêneros durante o processo de FC? E quais encaminhamentos práticos foram apresentados aos professores participantes?*

2.3 OS GÊNEROS DENTRO DE UM PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA

Conforme já informamos anteriormente, dentre os cursos ofertados na região, selecionamos o município Y por ter ofertado, entre 2007 e 2012, 120 horas de FC. Nos momentos de formação, desenvolveram-se estudos em relação aos conteúdos da disciplina de LP, focalizando, dentre eles, o trabalho com os gêneros discursivos/textuais, atrelado às práticas de leitura, oralidade, produção textual e análise linguística. Para termos uma dimensão de como essas ações foram organizadas, fizemos uma pesquisa documental, recorrendo a materiais, cedidos pela Secretaria Municipal de Educação e pelos professores que atuaram como

²⁵ O Currículo reúne as seguintes áreas do conhecimento: Educação Infantil, Língua Portuguesa, História, Matemática, Geografia, Ciências, Arte e Educação Física.

docentes nos cursos de FC, que sintetizam o planejamento de cada encontro realizado durante esses anos. Olhamos para *slides* que orientaram as discussões, textos de reflexão científica, atividades propostas e distribuídas aos professores participantes, enfim, tivemos acesso aos conteúdos trabalhados em cada encontro.

A partir desses materiais, faremos um relato, nesta seção, do enfoque teórico-metodológico dado ao trabalho com os gêneros na sala de aula, recuperando os principais pontos discutidos, a saber: a base teórica de estudo dos gêneros; gêneros discursivos/textuais *versus* tipologia textual; e sequência didática como procedimento de trabalho docente com os gêneros discursivos/textuais em sala de aula, além de revisitar reflexões relativas ao ensino da leitura e da análise linguística (doravante, AL) atrelado aos gêneros.

Na perspectiva de garantir maior compreensão de todo o processo de formação que ocorreu no município Y entre 2007 e 2012, o Quadro abaixo resume as reflexões centrais oportunizadas nos encontros da FC.

Quadro 2 – Ações de formação continuada no município Y

Encontros	Data	Carga horária	Conteúdo
1º encontro	05/06/2007	8 h/a	Apresentação do Materialismo histórico dialético e das concepções de linguagem de acordo com a teoria interacionista.
2º encontro	30/08/2007	8 h/a	Definição de gêneros textuais e tipos textuais como também das esferas de comunicação
3º encontro	18/08/2008	8 h/a	Gêneros discursivos e tipologia textual
4º encontro	20/02/2009	8 h/a	Retoma o trabalho com o gênero e apresenta o trabalho a partir da sequência didática.
5º encontro	15/06/2009	8 h/a	Interpretação textual e análise linguística.
6º encontro	25/09/2009	8 h/a	Atividades de produção textual e reescrita.
7º encontro	21/07/2010	8 h/a	Estrutura dos gêneros discursivos: conteúdo temático, estilo e construção composicional. Atividades a partir de gêneros diversos.
8º encontro	20/08/2010	8 h/a	Práticas de leitura e de análise linguística a partir do trabalho com o gênero.
9º encontro	07/02/2011	8 h/a	Trabalho com sequência didática e leitura.
10º encontro	26/07/2011	8 h/z	A leitura e a Prova Brasil. Atividades de leitura.
11º encontro	26/08/2011	8 h/a	Apresentação dos descritores da Prova Brasil e exercícios práticos.
12º encontro	22/09/2011	8 h/a	Análise linguística e gêneros discursivos com foco em textos produzidos por alunos dos anos iniciais.
13º encontro	08/02/2012	8 h/a	Produção escrita de textos. Exercícios práticos.
14º encontro	11/07/2012	8 h/a	Reescrita de textos.
15º encontro	24/08/2012	8 h/a	Gêneros discursivos e a produção escrita de textos.

Fonte: Pesquisa documental.

Como observamos no Quadro 2, os encontros de FC contemplaram vários conteúdos, com o propósito de garantir um estudo mais aprofundado do que propõe o CBEPM (AMOP, 2010). O 1º encontro, por exemplo, recupera os pressupostos filosóficos que dão sustentação ao Currículo, relacionando-o com a concepção de linguagem que orienta o ensino de LP, haja vista ser esse o ponto de partida para a compreensão do trabalho com os gêneros na sala de aula.

Nos demais encontros, percebemos, como preocupação central, o estudo dos gêneros e seus encaminhamentos metodológicos. Essa preocupação transparece diretamente no 2º, 3º, 4º, 7º, 8º, 9º, 12º e 15º encontros. Nos demais, embora não mencionado diretamente, os gêneros também se fazem presentes, pois ao abordar a “interpretação textual e análise linguística” no 5º encontro; “atividades de produção textual e reescrita” no 6º encontro; “produção escrita de textos. Exercícios práticos” no 13º encontro; e “reescrita de texto” no 14º encontro, não há como fazê-lo sem recorrer ao estudo dos gêneros. Somente no 10º e 11º encontros os estudos tiveram um enfoque diferenciado, ou seja, a Prova Brasil e seus descritores.

Tendo em vista que nossa abordagem investigativa se volta para as ações de FC que se detiveram no estudo dos gêneros para, posteriormente, refletirmos sobre o resultado desses estudos nos encaminhamentos didáticos, nas subseções seguintes trataremos apenas dos encontros que focaram o trabalho com os gêneros discursivos/textuais e seus desdobramentos em atividades de leitura, produção e reescrita na sala de aula, definindo, a partir dos materiais pesquisados, os conceitos de: gênero discursivo/textual, tipologia textual e sequência didática, uma vez que correspondem à base teórica e à proposta metodológica de trabalho com gêneros na sala de aula de LP.

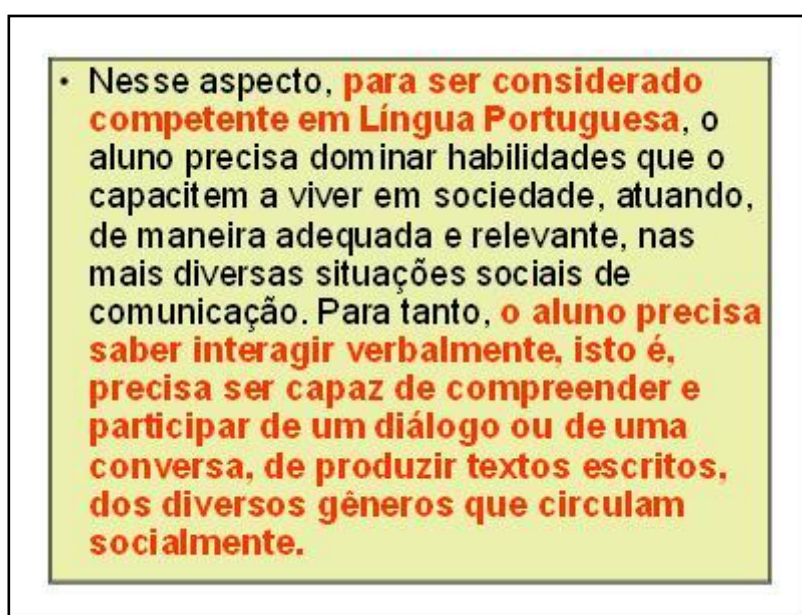
2.3.1 A base teórica dos gêneros discursivos/textuais

O 1º encontro de FC, recuperado nesta pesquisa, ocorreu no dia 05/06/2007, quando se tratou dos pressupostos filosóficos e da concepção de linguagem que orienta o ensino da LP. Para garantir maior compreensão acerca da concepção interacionista da linguagem, procedemos à análise documental que nos permitiu recuperar as reflexões tecidas nesse encontro, as quais se voltaram à base teórica do CBEPM (AMOP, 2010), reportando-se aos gêneros discursivos/textuais e às orientações cunhadas por Bakhtin (2003) e Bakhtin/Volochinov (2004).

A compreensão socializada foi de que, por mais que a proposta de trabalho docente com os gêneros estivesse presente no ambiente escolar, teoricamente, desde 1997, com a publicação dos PCN (BRASIL, 1997), fazia-se necessário retomá-la dentro do processo de FC do município Y, cujo objetivo foi o de encaminhar algumas reflexões sobre a proposta teórico-metodológica para o ensino da LP, aplicável a todas as unidades de ensino da rede municipal.

O ponto de partida para as reflexões foi o de recuperar alguns conceitos que subjazem à concepção interacionista de linguagem, tais como: linguagem, língua, enunciado e gênero discursivo/textual. Tais conceitos reorientam a compreensão de ensino de LP que, em uma dimensão interacionista, defende a formação do sujeito com competência para atuar nos mais diferentes meios de interação. Assim, conforme sintetiza o *slide* seguinte, explorado junto com os professores, cabe a nós, como professores de LP, formar alunos com capacidade para interagir, compreender e produzir os mais diferentes gêneros na sociedade.

Figura 1 – Competências no ensino de LP



Fonte: Organizado pelo ministrante da FC

Essa compreensão parte do princípio de que “pensar o ensino da Língua Portuguesa implica pensar na realidade da linguagem como algo que permeia todo o cotidiano, articulando nossas relações com o mundo e com o outro, e com os modos como entendemos e produzimos essas relações” (AMOP, 2010, p. 139). Nesse sentido, é preciso garantir ao aluno uma formação que lhe possibilite dominar

habilidades necessárias à interação, nas mais diversas situações sociais. Para que isso realmente se efetive, um dos princípios básico é o domínio da língua.

Sustenta-se em Bakhtin/Volochinov (2004) a compreensão de que não há interação sem língua e, sem interação, não há nenhum tipo de relação social, pois todos os campos de atividade humana estão interligados pelo uso da língua que se constitui na forma de enunciados concretos, sejam eles orais ou escritos.

Os enunciados são, para Bakhtin (2003), a realização concreta da língua, pois quando queremos falar ou escrever, o fazemos por meio da produção de enunciados (orais e escritos, verbais e não verbais). Esses enunciados, por sua vez, são a réplica do diálogo, pois cada vez que se produz um enunciado o que se faz é participar de um diálogo com outros discursos, ou seja, nossos enunciados são essencialmente dialógicos. Ao produzirmos enunciados, dialogamos com enunciados já ditos e o re-enunciamos na produção de nosso enunciado. Nas palavras de Rodrigues, o enunciado é “unidade concreta e real da comunicação discursiva, uma vez que o discurso só pode existir na forma de enunciados concretos e singulares, pertencentes a sujeitos de uma ou de outra esfera de atividade humana” (RODRIGUES, 2004, p. 423). Nessa perspectiva, cada enunciado constitui-se como um novo acontecimento, um evento único e irrepetível da comunicação discursiva.

Os enunciados, ao serem constituídos, moldam-se em algum gênero. Bakhtin explica que “qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso” (BAKHTIN, 2003, p.15). Os gêneros do discurso são, portanto, enunciados “relativamente estáveis” que circulam nas distintas esferas de atividade humana, constituídos por conteúdo temático, estilo e construção composicional, elementos que foram aprofundados na FC durante o 7º encontro²⁶.

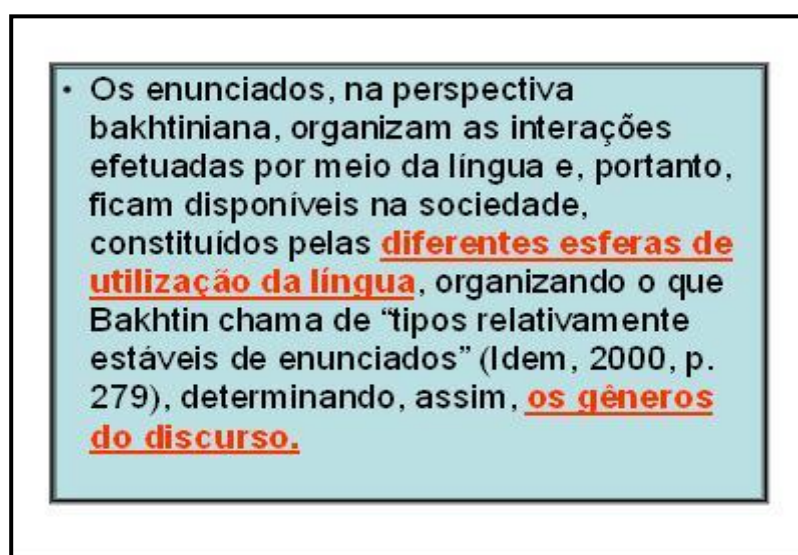
Parafraseando rapidamente a compreensão bakhtiniana, os documentos lidos e discutidos na FC registraram que o conteúdo temático (ou tema), refere-se àquilo que se diz e sobre o que se diz em determinado contexto sócio-histórico e ideológico, considerando os sujeitos envolvidos no processo de interlocução e a situação discursiva. O estilo corresponde ao uso da linguagem, às escolhas linguísticas e/ou não verbais em função da posição responsiva do locutor em relação

²⁶ Sobre o qual discorreremos mais adiante.

ao enunciado. A construção composicional relaciona-se à organização formal do enunciado. Já destacamos que cada gênero possui um formato próprio, isto é, todos os nossos enunciados dispõem de uma forma padrão, relativamente estável de estruturação. Cada locutor, assim como cada gênero, tem seu estilo, isto é, uma posição enunciativa, entende Bakhtin (2003), e, em função disso, ao produzir seu enunciado, compõe uma organização interna própria de autonomia, que caracteriza suas especificidades.

A discussão sobre a relação existente entre gênero e enunciado foi motivada ainda no 2º encontro (30/08/2007) por meio do *slide* seguinte:

Figura 2 – Enunciados e gêneros



Fonte: Organizado pelo ministrante da FC

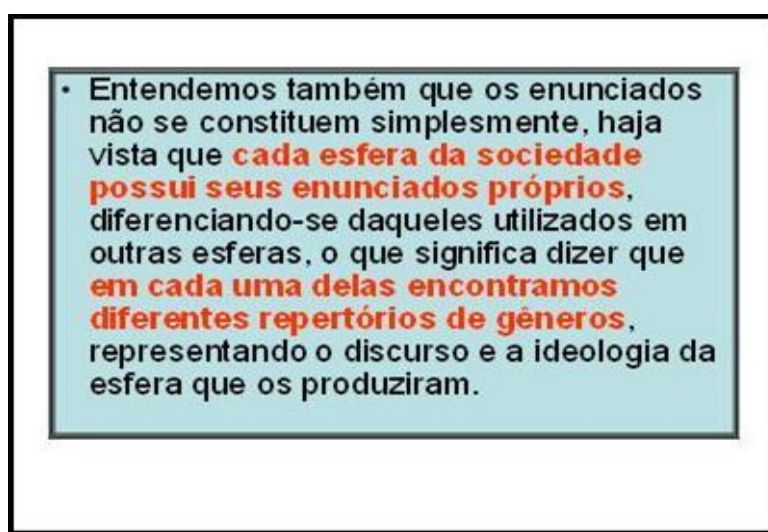
Essa afirmação orientou as reflexões, durante a FC, de que os enunciados são produzidos em função de distintos atos das atividades humanas e, cada situação de comunicação recorre a um gênero discursivo/textual, de forma que promova a interação. A interação, para Bakhtin/Volochinov (2004), pressupõe o(s) outro(s), um horizonte discursivo para quem planejamos e produzimos nosso enunciado. Assim, “qualquer que seja o aspecto da expressão-enunciação considerado, ele será sempre determinado pelas condições reais da enunciação em questão, isto é, antes de tudo pela situação social mais imediata” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004, p. 112). O outro, então, é quem define, determina o modo de dizer/escrever. Em função desse interlocutor é que planejamos o que e como dizer/escrever, tendo em vista que se espera do outro uma réplica, uma

compreensão ativa, responsiva. Por tal razão, nosso discurso precisa ser compreendido pelo outro, mesmo que não tenhamos exata clareza de quem o seja. O Currículo traduz essa teoria com as seguintes palavras:

[...] o que determina a seleção do gênero textual é o querer-dizer do locutor. Este, tendo em vista a esfera de circulação de seu discurso, a sua temática e seu(s) interlocutor(es), seleciona um gênero (oral ou escrito) que o represente naquela determinada situação, adaptando-o à sua individualidade e a sua subjetividade, preservando, assim, o seu estilo (AMOP, 2010, p. 140).

Quando produzimos nosso enunciado, o fazemos de um lugar social, isto, é, assumimos um papel social (de mãe, filha, professora, religiosa, etc.) para dizer o que temos a dizer. E, para isso, recorremos aos gêneros que representam esse lugar social, ou seja, a esfera de atividade humana a qual pertencemos e na qual estamos inseridos como sujeitos. Assim, entendemos que os gêneros estão agrupados em diferentes esferas, conforme sua função específica (informar, fazer rir, criticar, explicar, orientar, planejar, etc.). De acordo com Faraco, a noção de gênero serve “como uma unidade de classificação: [para] reunir entes diferentes com base em traços comuns” (FARACO, 2009, p. 109). Essas discussões foram conduzidas, na FC, entre outros documentos, pelo *slide* seguinte que procura demonstrar a relação que existe entre gênero e esfera atividade humana.

Figura 3 – Gêneros e esferas de atividade humana



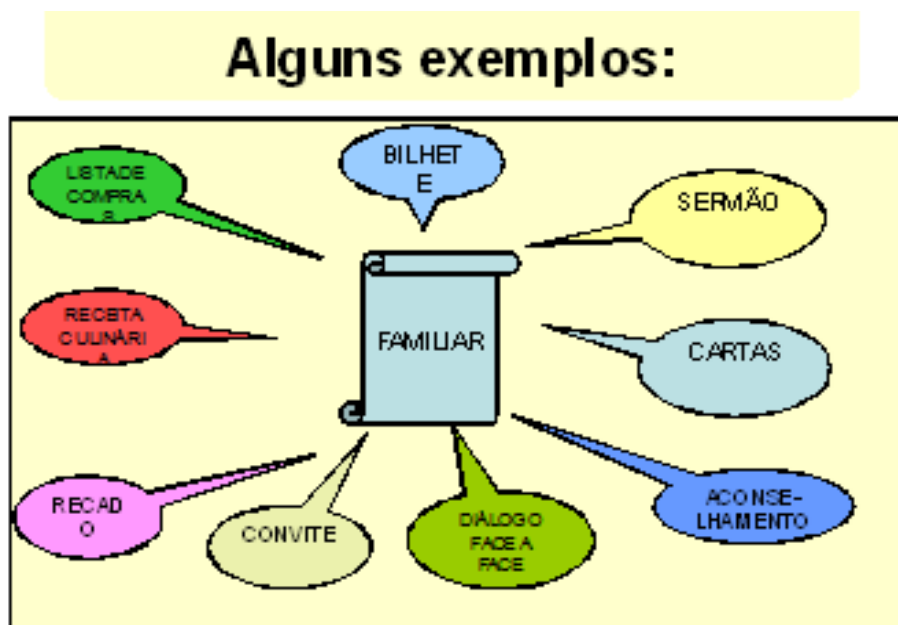
Fonte: Organizado pelo ministrante da FC

Refletiu-se, então, que cada esfera de atividade humana apresenta um repertório diversificado de gêneros criados para atender suas necessidades de

interação. Assim, podemos dizer que são muitas as esferas (familiar, religiosa, política, acadêmica, escolar, literária, jornalística, jurídica, etc.), mas em número bem maior são os gêneros que as representam. Os enunciados produzidos nas mais diversas esferas sociais trazem “como unidades da comunicação discursiva certas peculiaridades estruturais comuns, e antes de tudo limites absolutamente precisos” (BAKHTIN, 2003, p. 275) que nos permitem definir e identificar os gêneros.

A título de exemplificação, a fim de possibilitar maior clareza sobre a relação entre gêneros e esferas da atividade humana, no processo da FC foi apresentado o seguinte *slide*:

Figura 4 – Exemplos de uma esfera de atividade humana e de alguns gêneros nela produzidos



Fonte: Organizado pelo ministrante da FC

O *slide* procura mostrar aos professores em formação que a esfera familiar é formada pelos mais diversos gêneros, como recado, receita, convite, lista de compras, bilhete e assim sucessivamente. A esse exemplo, seguiu-se outro como a esfera religiosa com os gêneros confissão, salmo, parábola, provérbio; a esfera literária, muito presente na escola, com os gêneros conto, romance, poema, fábula, dentre outros. Procurou-se esclarecer que das esferas de atividade humana originam muitos gêneros discursivos/textuais que se organizam com características próprias que os diferenciam um do outro, mas que apresentam seu discurso como um ponto comum. Essa reflexão sustenta-se em Bakhtin (2003), para quem

[...] Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana, o que, é claro, não contradiz a unidade nacional de uma língua. O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana (BAKTHIN, 2003, p. 261).

Concluiu-se, então, que é por meio dos gêneros que a sociedade valida sua prática discursiva e atua em diversos campos da atividade humana. O conhecimento do gênero, portanto, é fundamental para a comunicação cotidiana, o que pode propiciar um ensino significativo da língua se considerarmos os gêneros em diferentes situações de interação.

Essa compreensão de gêneros no ensino da LP é muito importante aos professores, pois permite-lhes entender, conforme o Currículo da AMOP, que “não é o texto, por ele, próprio, o foco de atenção nesta concepção, mas a realização concreta da interação locutor/interlocutor(es) mediada pela língua e concretizada nos gêneros do discurso num dado contexto sócio-histórico” (AMOP, 2010, p. 139). Pensar o ensino da LP a partir dos gêneros significa “pensar na realidade da linguagem como algo que permeia todo o nosso cotidiano, articulando nossas relações com o mundo e com o outro, e com os modos como entendemos e produzimos essas relações” (AMOP, 2010, p. 139).

Com base nesse parâmetro teórico, destacou-se, durante as discussões propiciadas pela FC, que *reconhecer* a língua como interacional, *pode* proporcionar ao aluno um ensino reflexivo sobre a língua em circunstâncias reais do uso, fazendo com que produza e utilize, de forma significativa, diferentes gêneros discursivos/textuais. Conforme explicitado no Currículo, “os *modos de dizer* do homem são realizados a partir das possibilidades oferecidas pela língua numa determinada situação ou contexto de produção e só podem concretizar-se por meio dos gêneros discursivos ou gêneros textuais” (AMOP, 2010, p. 140, grifos do documento). Logo, compete à escola, mais precisamente à disciplina de LP, garantir essa compreensão ao aluno, possibilitando-lhe ter domínio sobre a linguagem e dela fazer uso, em sua interação verbal, por meio de diferentes gêneros. Tais orientações encontram-se registradas no CBEPM (documento a que se recorreu constantemente durante as ações de FC), no qual,

Pensar no ensino da Língua Portuguesa, nessa perspectiva, envolve pensar em ações (na escola) que favoreçam a interação verbal. Para que isso realmente se efetive, faz-se necessário garantir ao educando, por meio de um trabalho coletivo, compartilhado, o acesso às diferentes formas de linguagem presentes nos variados gêneros, pois quanto maior for esse contato, maior a possibilidade de se produzir ideias cada vez mais elaboradas. Toda a escola deve caminhar numa mesma perspectiva: da produção sócio-histórica do conhecimento (AMOP, 2010, p. 141).

Vale aqui ressaltarmos que um dos questionamentos que se despontaram durante as ações de FC foi sobre a relação existente entre gêneros discursivos/textuais e os tipos textuais. Talvez essa dúvida tenha ocorrido porque “nós sempre interpretamos o outro (no caso a teoria dos gêneros) a partir de nosso horizonte apreciativo”. Dito de outro modo, a escola “[...] reinterpreto a noção de gêneros e seu papel nas aulas de LP a partir do discurso e da práxis da tradição escolar” (RODRIGUES, 2014, p. 49). Isso se deu, também, na relação que se estabelece entre gêneros e tipologia textual. Tentou-se explicar que enquanto os primeiros cumprem determinadas funções em situações comunicativas e que são reconhecidos pelas características que os agrupam ou os distinguem, o segundo, isto é, a tipologia textual refere-se à composição interna do texto, ou seja, às partes que o formam e o organizam como discurso. É sobre essa distinção que trataremos na sequência.

2.3.2 Gêneros discursivos/textuais X Tipologia textual

A diferenciação entre gêneros e tipologia textual fez parte de um estudo que aconteceu no 3º encontro (18/08/2008), uma vez que a Equipe Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação havia detectado que seus professores tinham dúvidas quanto a esses conceitos e, facilmente, tratavam tipologia como sinônimo de gêneros discursivos/textuais. As reflexões foram motivadas a partir do seguinte *slide*:

Figura 5 – Sequências discursivas ou tipologia textual

SEQUÊNCIAS DISCURSIVAS
TIPOS DE TEXTOS

- A expressão “tipos de texto” refere-se à composição interna do texto, isto é, às **sequências discursivas** que nele predominam.
-
- Por **sequência discursiva** entenda as partes (palavras, frases e parágrafos) que organizam o discurso, isto é, os elementos sintáticos, enfim, gramaticais, que organizam internamente o gênero textual.

Fonte: Organizado pelo ministrante da FC

Conforme as informações contidas nos *slides*, motivadas pelos estudos de Bronckart (2003) e de Marcuschi (2003, 2008), procurou-se garantir a compreensão de que a tipologia textual – empregada para classificar textos essencialmente em argumentativos, narrativos, expositivos, injuntivos, dialogais e descritivos – é usada “para designar uma espécie de construção teórica definida pela natureza linguística de sua composição {aspectos lexicais, sintáticos [...] } a rigor são modos textuais” (MARCUSCHI, 2008, p.154).

Em comparação aos gêneros discursivos/textuais, enquanto estes apresentam-se socialmente em número ilimitado, a tipologia é categorizada em número restrito, assim, conforme explicita o *slide* seguinte:

Figura 6 – Categorização da tipologia

SEQUÊNCIAS DISCURSIVAS
TIPOS DE TEXTOS

- os tipos textuais abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como:
 - *Narrativas*
 - *Argumentativas*
 - *Expositivas / explicativas*
 - *Descritivas*
 - *Injuntivas*
 - *Dialogais*

Fonte: Organizado pelo ministrante da FC

Aprofundou-se a reflexão, mostrando que a tipologia corresponde à composição interna do texto, ou seja, aos elementos sintáticos e gramaticais que organizam a estrutura textual de determinado gênero discursivo. Bronckart (2003) assim define as sequências discursivas (denominação dada pelo autor à tipologia textual):

As sequências são unidades estruturais relativamente autônomas, que integram e organizam *macroproposições*, que, por sua vez, combinam diversas *proposições*, podendo a organização linear do texto ser concebida como produto da combinação e da articulação de diferentes tipos de sequências (BRONCKART, 2003, p. 218, grifos do autor).

Assim, para o autor, as sequências tipológicas integram o texto, organizando-o internamente, de modo que podemos defini-lo, de acordo com a sequência discursiva que nele predomina, como narrativo, descritivo, argumentativo, expositivo, injuntivo ou dialogal. Todavia, é importante lembrar que, por mais que haja predominância de uma sequência, por exemplo, a argumentativa em um texto, isso não garante que ele seja essencialmente argumentativo, pois outras sequências podem aparecer ao longo do texto em questão. Assim, é natural que uma fábula, por exemplo, seja categorizada tipologicamente como narrativa, devido à predominância dessa sequência que organiza sua construção composicional. Todavia, é comum encontrarmos em sua composição sequências descritivas também.

Na perspectiva teórica bronckartiana, as sequências (ou tipologia) narrativas são aquelas que organizam um texto sustentando “por um processo de intriga. Esse processo consiste em selecionar e organizar os acontecimentos de modo a formar um todo, uma história, uma ação completa, com início, meio e fim” (BRONCKART, 2003, p. 220). Nessa perspectiva, as sequências narrativas são constituídas por cinco fases: situação inicial, complicação, ações, resolução e situação final, e são encontradas principalmente em textos do gênero conto, romance, histórias em quadrinhos, dentre outros.

A sequência descritiva, por sua vez, apresenta a particularidade, “de ser composta de fases que não se organizam em uma ordem linear obrigatória, mas que se combinam e se encaixam em uma ordem hierárquica ou vertical” (BRONCKART, 2003, p. 222), comportando três fases, a saber: ancoragem, aspectualização e relacionamento. Trata-se, assim, de uma sequência que comumente se destaca ao

lado de sequências narrativas, contribuindo com a descrição do enredo, da personagem, etc.

A sequência argumentativa, na formulação teórica bronckartiana, são aquelas construídas com finalidade de mobilizar o raciocínio no sentido de defender, necessariamente, uma tese supostamente admitida em relação a determinado tema. Assim, apresenta-se como uma sucessão de quatro fases: premissas, argumentos, contra-argumentos e conclusão. São comuns em textos dos gêneros: artigo de opinião, carta de reclamação, carta do leitor, debates e outros.

A sequência explicativa, para o autor, “origina-se na constatação de um fenômeno incontestável” (BRONCKART, 2003, p. 228). Seu desenvolvimento “é então realizado por um agente autorizado e legítimo que explicita as causas e/ou razões da afirmação inicial, assim como as das questões e contradições que essa afirmação suscita” (BRONCKART, 2003, p. 229). Seu protótipo comporta quatro fases: constatação inicial, problematização, resolução e conclusão-validação. A aula, o artigo científico, a bula de remédio são exemplos de gêneros cujos textos geralmente se organizam com predominância dessa sequência.

A sequência dialogal, na formulação teórica bronckartiana, corresponde aos turnos de fala marcados dentro de um texto pelo discurso direto, por exemplo, que “são diretamente assumidos pelos agentes-produtores envolvidos em uma interação verbal” (BRONCKART, 2003, p. 230). Nesse caso, organiza-se em três fases: abertura, fase transacional e encerramento. Trata-se, portanto, de uma sequência muito presente em um diálogo.

A essas sequências definidas e explicadas por Bronckart (2003), o próprio autor acrescenta a injuntiva, segundo definições de Adam (1992 apud BRONCKART, 2003, p. 237). “Essas sequências são sustentadas por um objetivo próprio ou autônomo: o agente produtor visa a fazer agir o destinatário de um certo modo ou em uma determinada direção”. É o caso dos gêneros regra de jogo, manual de instrução e receita culinária cuja função primordial é fazer o interlocutor agir por meio de seus textos.

Essa teorização foi explorada com os professores participantes da FC por meio de uma linguagem que se aproximasse mais da didatização, isto é, do discurso escolar. Para ilustrar como as sequências não aparecem sozinhas em um texto, foi exposto o seguinte *slide*, que apresenta um texto do gênero carta familiar, no qual se demonstra como várias tipologias (ou sequencias) estão nele imbricadas:

Figura 7 – Exemplo de sequências discursivas em um texto

Descritiva / injuntiva / narrativa / expositiva ou explicativa

Cascavel, 30 de julho de 2006.

Querida amiga:

Como vai você? Tudo bem? Eu estou muito bem. Estou escrevendo para lhe contar uma coisa. Lembra da Madalena? Ela casou sábado. Eu fui no casamento. Estava tudo muito lindo! Ela ficou tão bonita! O vestido dela era maravilhoso. E o terno do noivo, então, estava lindo. Na festa, havia comida de todo tipo, uma mais gostosa que a outra e depois do jantar aconteceu um grande baile. Dancei muito e até arrumei um namorado.

Quanto a você e seu namorado, quero lhe dar um conselho: os homens estão muito sacana porque só querem saber de enrolar as mulheres. Por isso, tome cuidado e fique de olho bem aberto.

Bem, por hoje chega. Deixo-lhe um grande abraço.

Sua amiga

Helena

Fonte: Organizado pelo ministrante da FC

Exemplificou-se, então, que, conforme as cores ilustram, um texto pode apresentar, em sua organização interna, várias sequências discursivas. Todavia, uma delas sempre irá se destacar, o que definirá sua tipologia predominante. No exemplo ilustrado no *slide*, estamos diante de um texto do gênero carta, no qual predominam as sequências descritivas. Então, podemos inferir que se trata de um texto predominantemente descritivo²⁷.

Conforme se definiu e procurou esclarecer teoricamente aos professores, a tipologia faz parte dos textos que, por sua vez, organizam-se a partir de algum gênero em específico. Porém, tipologia não é gênero, mas sim, é estrutura textual. Por isso, recorreu-se a Marcuschi (2008), para frisar que a atividade com tipos de texto deixa o ensino restrito à forma, à estrutura do texto. Nesse caso, pedir ao aluno que produza um texto narrativo significa direcioná-lo apenas para essa organização interna do texto, desconsiderando todos os aspectos interacionais da língua que são garantidos pelos gêneros porque, embora possamos classificar vários textos como sendo narrativos, eles se concretizam de formas diferentes e possuem diferenças particulares. O no recorte abaixo foi extraído de um texto entregue aos professores para tentar garantir tal compreensão:

²⁷ No entanto, essa constatação não permite afirmar que todos os textos desse gênero serão descritivos também.

Quadro 3 – Gêneros textuais e tipos textuais

Gêneros textuais	Tipos de textos
Textos socialmente constituídos que encontramos em nossa vida diária.	Elementos teóricos que compõem textos do gênero, marcado por elementos linguísticos.
São incontáveis, uma vez que a cada dia surgem novos gêneros textuais.	São representados por apenas seis categorias: narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa/expositiva, injuntiva e dialogal.
Como exemplo, podemos citar o Conto , um gênero produzido na esfera literária.	O conto é um gênero cujos textos são predominantemente narrativos, uma vez que sua organização interna se dá por sequências narrativas.

Fonte: Costa-Hübes (2005, p. 23).

O objetivo, ao apresentar esse Quadro, foi mostrar que os tipos textuais se concretizam dentro do texto que, por sua vez, se moldam conforme um gênero, o que significa dizer que em um texto há a predominância de apenas uma sequência discursiva, mas podem existir outras. Por isso, quando nomeamos um texto como descritivo ou narrativo não nomeamos o gênero, mas sim o predomínio de um tipo de sequência que forma esse texto.

Todavia, é por meio dos gêneros que a sociedade valida sua prática discursiva e atua em diversos campos da atividade humana. O conhecimento do gênero, portanto, é um instrumento muito importante para a comunicação cotidiana, nas mais diversas esferas de interação.

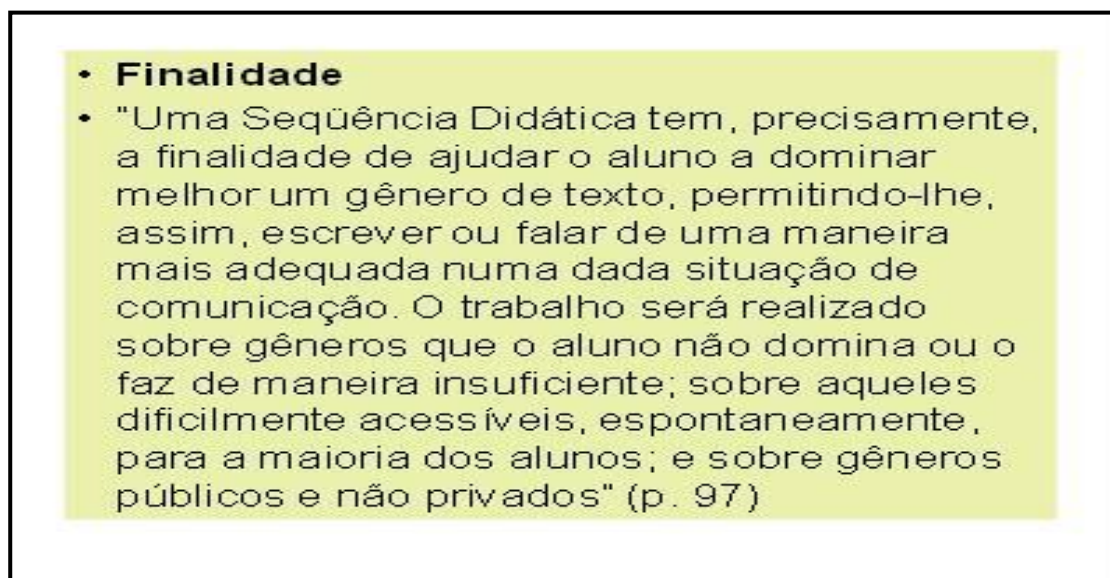
2.3.3 Gênero discursivo/textual e uma proposta metodológica: a sequência didática

No 4^o (20/02/2009) e 9^o encontros (07/02/2011) de FC, os estudos se voltaram à compreensão do que sejam sequências didáticas (doravante SD), apontadas no Currículo (AMOP, 2010), “como o encaminhamento didático-metodológico que dá conta desse trabalho com os gêneros textuais” (AMOP, 2010, p. 144-145). A necessidade de explicitar esse conteúdo partiu do próprio Currículo. Se esse documento norteador do ensino nos anos iniciais aponta as SD como uma possibilidade metodológica de trabalho com os gêneros, era preciso compreender melhor essa proposta. Por isso, dois dos encontros foram destinados especificamente para essa reflexão.

Partiu-se, então, da definição apresentada pelos autores genebrinos, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), pesquisadores do grupo de Genebra, os quais definem a SD como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira

sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 97). Tais atividades são organizadas de acordo com os objetivos que o professor quer alcançar para o ensino-aprendizagem de seus alunos em relação ao uso da linguagem por meio do gênero selecionado. As palavras dos autores foram expostas aos professores, durante a FC, por meio do seguinte *slide*:

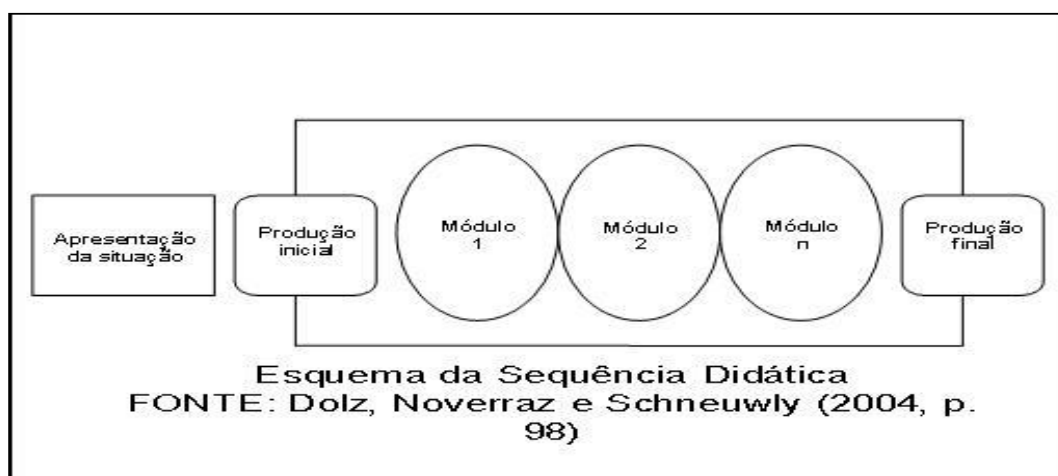
Figura 8 – Finalidade da sequência didática



Fonte: Organizado pelo ministrante da FC

Explicou-se, assim, que uma SD, no entendimento dos autores, pode organizar-se a partir dos seguintes módulos: *apresentação da situação de interação*; quando ocorre a seleção de um gênero discursivo/textual; uma *primeira produção*, oral ou escrita, tendo em vista atender a necessidade de interação estabelecida no módulo anterior; elaboração de *módulos de atividades* a partir das dificuldades apresentadas pelos estudantes na primeira produção; e, finalmente, a *produção final*, quando se espera que eles retomem sua produção inicial, incorporando nela os conteúdos apropriados por meio dos módulos trabalhados. Essas etapas são assim sistematizadas pelos autores e foram apresentadas na FC no *slide* que segue:

Figura 9 – Esquemática da sequência didática



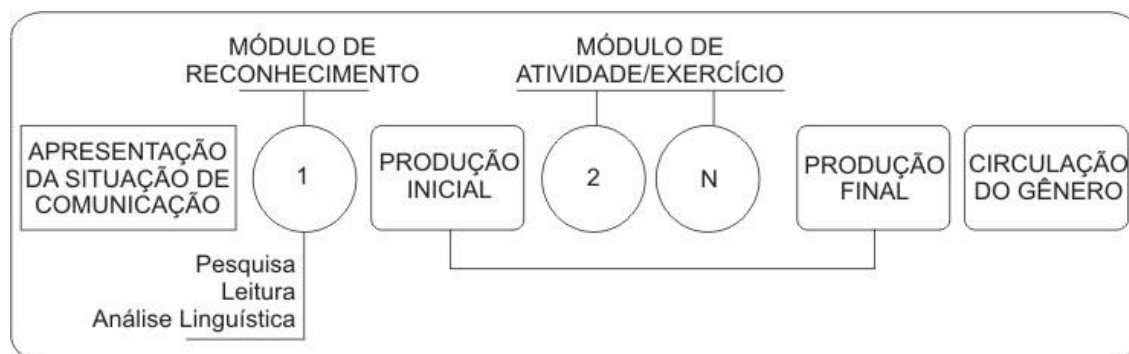
Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004)

Defendeu-se, então que o ensino de LP por meio de SD pode ser facilitador, visto que apresenta determinado gênero aos alunos e faz com que eles passem a estudá-lo, sistematicamente, a fim de que possam reconhecê-lo e utilizá-lo posteriormente em situações de uso da linguagem.

Todavia, essa proposta dos autores genebrinos foi planejada em função da organização da disciplina de língua em seu país. Na Suíça, tem-se uma disciplina para estudar a língua na perspectiva da leitura e da gramática, e tem outra disciplina especificamente para a produção textual. A proposta de SD foi pensada, então, para esta disciplina de produção textual.

Uma vez apresenta a base teórica da qual originou o procedimento da SD, partiu-se para as reflexões amparando-se no que circunscreve o CBEPM. Para contextualizar essa proposta, explicitou-se que tendo em vista a realidade diferenciada da disciplina de LP no Brasil, Costa-Hübes (2008) propôs uma adaptação à SD formulada pelos pesquisadores genebrinos. A proposição de Costa-Hübes (2008) consiste na inclusão de um módulo de *reconhecimento do gênero*, com atividades que considerem a pesquisa, a leitura, a investigação e a análise linguística de textos do gênero, antes da etapa de produção inicial e, ainda, um módulo final que contemple a *circulação do gênero*. Essa adaptação é a que consta no currículo de LP da AMOP. Vejamos o *slide* apresentado na FC que apresenta a figura que sistematiza a SD adaptada por Costa-Hübes (2008) e publicada por Swiderski e Costa-Hübes (2009).

Figura 10 – Adaptação da sequência didática conforme Costa-Hübes



Fonte: Swiderski e Costa-Hübes (2009).

Essa necessidade de adaptação da proposta dos autores genebrinos foi assim justificada em um dos slides trabalhados durante a FC:

Figura 11 – Justificativa da adaptação da proposta de SD

- O que defendemos nessa proposta de adaptação da SD, é a necessidade de criar, com os alunos, antes da produção inicial, momentos de reconhecimento do gênero, propiciando situações de pesquisa, de leitura e de análise linguística de textos que já se encontram circulando na sociedade. Bakhtin (2003) mesmo afirma que a comunicação seria impossível se a cada instante tivéssemos que criá-la, ou seja, se os gêneros estão materializados nos textos que circulam socialmente, por que não criar condições para que os alunos os manuseiem, visualizem, leiam, reflitam sobre seu conteúdo temático e identifiquem seu estilo linguístico?

Fonte: Organizado pelo ministrante da FC

Conforme pressuposto defendido durante as ações de FC, o encaminhamento didático-metodológico para o trabalho docente com os gêneros discursivos/textuais, pensado e planejado, sistematicamente, com base nos conteúdos curriculares da LP, é facilitado na SD, posto que viabiliza a elaboração de um conjunto de atividades pedagógicas organizadas em torno de um gênero, seja ele oral ou escrito. Nessa compreensão e com fundamento na adaptação de SD elaborada por Costa-Hübes (2008), o Currículo (AMOP, 2010) sugere o seguinte encaminhamento:

- (1) *Apresentação da situação*: momento em que o professor apresenta aos alunos um projeto de dizer que gira em torno de uma situação social de uso da linguagem. Exemplo: haverá uma festa na escola; é preciso

convidar a comunidade. Por meio de qual gênero? Esse questionamento já impele para um outro passo da SD.

- (2) *Seleção do gênero*: se há uma necessidade de interação estabelecida, é preciso selecionar um gênero que dê conta de atender a essa necessidade. Nesse caso, se há uma festa na escola e a comunidade precisa ser convidada, o gênero que corresponde a essa proposta de interação é o convite.
- (3) *Reconhecimento do gênero*: uma vez que o gênero foi selecionado, agora é preciso reconhecê-lo na sociedade. Quais os textos que o representam? Onde eles circulam? Em que suporte? Quando e em que situações são produzidos? Que conteúdo temático veicula? Qual a sua construção composicional? Qual o estilo desse gênero? Essas perguntas podem ser respondidas por meio de uma pesquisa sistemática de textos do gênero; da leitura de diferentes textos para conferir seu conteúdo temático; de atividades de análise linguística para melhor compreender o estilo e a construção composicional do gênero.
- (4) *Produção oral ou escrita*: depois de reconhecer devidamente textos do gênero que já circulam na sociedade, é momento de retomar a situação inicial (festa na escola), e produzir um texto (oral ou escrito) que atenda a necessidade estabelecida (convidar a comunidade), recorrendo ao gênero selecionado (convite).
- (5) *Reescrita do texto*: parte-se do pressuposto de que a produção inicial é apenas um rascunho, um projeto de dizer que deve ser revisado quantas vezes forem necessárias de modo que atenda ao que foi estabelecido.
- (6) *Circulação do gênero*: depois do texto concluído, é momento de fazê-lo circular. No caso do exemplo citado, os convites deverão ser distribuídos à comunidade. Essa fase da SD concretiza um projeto social de uso da língua e promove a interação entre os sujeitos.

Toda essa orientação é explorada detalhadamente tanto no 4º encontro como no 9º encontro de FC, procurando destacar a relevância da construção desse corpo de conhecimento. O slide a seguir revela a preocupação do docente formador em sistematizar a concepção interacionista da linguagem por meio do reconhecimento do texto como um instrumento de interação entre os sujeitos. Nesse sentido,

produzir textos na escola significa desenvolver um projeto discursivo de uso da língua, o que requer a compreensão do gênero:

Figura 12 – Relevância do conhecimento prévio sobre o gênero

- Ensinar o aluno a interagir por meio da língua, é ensinar o aluno a produzir textos, orais e escritos, que atendam à necessidade de interlocução proposta naquela situação de uso da linguagem. Mas significa também, ensinar o aluno a buscar referências em textos do gênero que já se encontram prontos na sociedade, reconhecendo sua funcionalidade, as marcas que os constituem, bem como sua estrutura composicional. Tais compreensões são garantidas pela leitura atenta e responsiva do leitor que sabe o que está buscando. A partir desse conhecimento prévio, o aluno terá melhores condições de produzir o seu texto, garantindo, assim, maior domínio do gênero e da linguagem.

Fonte: Organizado pelo ministrante da FC

Partindo dessa compreensão, as etapas (ou módulos) da SD precisam ser bem compreendidas para corresponder aos propósitos dessa proposta metodológica. Retomando, então, cada etapa, Costa-Hübes (2008) explica que a *apresentação da situação de comunicação/interlocução*, etapa inicial do trabalho docente, é o momento em que o professor planeja seu trabalho em sala de aula com gêneros a fim de resultar em uma produção textual, oral ou escrita, elaborada pelos alunos de forma individual ou coletiva. É o momento em que o docente instiga e desperta o interesse do estudante para trabalho com o gênero selecionado.

Lembramos que Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) esclarecem que a apresentação de uma situação de interação sociodiscursiva é importantíssima, mas tal apresentação “não desemboca necessariamente em uma produção inicial completa”. Os autores consideram que somente “a produção final constitui, bem frequentemente, a situação real, em toda sua riqueza e complexidade” (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY 2004, p. 101).

Acerca da apresentação da situação de comunicação, no já citado documento CBEPM, encontramos a seguinte alerta:

[...] Toda proposta de produção oral e escrita deve estar pautada numa necessidade (motivo) para que aquela ação se efetive, ou seja, trata-se de apresentar ao aluno situações de produção verdadeiras, reais, que exijam, realmente, a participação do aluno na dada situação de interação (AMOP, 2010, p. 150).

No módulo de *seleção e reconhecimento do gênero*, Costa-Hübes (2008) concebe que ambos são fundamentais para o êxito do trabalho em LP. É, pois, nesses módulos que serão analisadas, demonstradas e explicadas todas as possíveis características que distingue e identifica o gênero, seus usos, suas utilidades, necessidades e a quem, mais especificamente, se dirige. Porquanto, é o momento em que são estabelecidos os formatos possíveis do gênero selecionado (ou ainda em fase de seleção) e quem participará da produção textual na etapa seguinte.

No encaminhamento do trabalho docente para o reconhecimento do gênero, nos encontros da FC, sugeriam-se atividades de pesquisa, de leitura e de análise linguística, as quais poderiam contribuir para a formação de base comum de conhecimento dos estudantes sobre o gênero selecionado. Observamos, sequencialmente, os *slides* que se referem à atividade de pesquisa sobre o gênero selecionado:

Figura 13 – Pesquisa sobre o gênero selecionado

A- Pesquisa

- Trata-se de um momento em que o(a) aluno(a) irá buscar (em casa, na biblioteca, na internet etc.) maiores informações sobre o gênero selecionado, assim como outros textos do gênero, com o objetivo de ampliar seu conhecimento. O(a) professor(a), nesse momento, atuará como mediador(a), instigando-o(a) a falar sobre os dados coletados. Entendemos que um ensino pautado na concepção sociointeracionista deve promover a busca e o interesse pelo conhecimento, incentivando ações de reflexão sobre o objeto de estudo.
- No caso do gênero convite, poderia estimular o(a) aluno(a) a buscar outras amostras de textos do gênero para, a partir dessa exposição, questionar sobre seu conteúdo temático, seu contexto de produção, explorar as marcas características do gênero e seu estilo (verbal e não-verbal).

Fonte: Organizado pelo ministrante da FC

Quanto ao reconhecimento do gênero por meio de atividades de leitura, as orientações repassadas na FC foram as seguintes:

Figura 14 – Leitura sobre o gênero selecionado

- Uma das ações de reconhecimento do gênero, passa pelas atividades de leitura, abordando:
- **Conteúdo Temático**, que deve explorar o conteúdo do texto atrelado ao contexto de produção e à função social com perguntas de:
 - * decodificação,
 - * interpretação (inferenciação),
 - * compreensão (extrapolação).

Fonte: Organizado pelo ministrante da FC

A respeito da seleção do gênero, o CBEPM (AMOP, 2010) enfatiza sobre a importância de o professor dominar o gênero para, posteriormente, abordá-lo em sua prática docente a fim de mediar a geração do conhecimento do educando e provocá-lo para um ‘querer dizer’ ao seu(s) interlocutor(es). Importa que o aluno entenda que todo projeto discursivo

[...] exige a seleção de um gênero textual/discursivo (oral ou escrito) que o represente socialmente. Além disso, requer um “saber dizer” embasado num “ter o que dizer”, ou seja, requer conhecimento do tema (AMOP, 2010, p. 150).

Ao trabalhar na FC com o reconhecimento do gênero, fundamento essencial à elaboração da SD tal como concebe Costa-Hübes (2008), enfatiza-se que os gêneros não se caracterizam como formas estruturais estáticas e definidas de uma vez por todas, isto é, formas prontas e acabadas; são relativamente estáveis e, por isso, estão sujeitos a (re)configurações que lhe são próprias. É nesse sentido que muitos gêneros se transformam em novos gêneros, ou desaparecem, ou, então, se reconfiguram com outro gênero, passando por um processo de hibridização ou, como diz Bakhtin (2003), pela heterogeneidade constitutiva. Esse entendimento, como já mencionamos, é recorrente na teoria bakhtiniana.

O CBEPM valida a importância do reconhecimento do gênero no ensino e aprendizagem em LP, afirmando que

[...] é preciso, antes de tudo, reconhecê-lo quanto ao seu meio de circulação, à sua forma de composição, à sua organização discursiva, aos seus aspectos tipológicos e à sua estrutura linguística. Para isso, inicialmente, é importante buscar, na sociedade, textos prontos, já publicados, que o represente. Por meio da leitura desses “modelos” do gênero, o aluno poderá reconhecer, gradativamente, sua forma “mais ou menos estável” de organização (AMOP, 2010, p. 151).

Como atividades específicas para reconhecimento do gênero escolhido, o CBEPM (AMOP, 2010) sugere: contextualização sócio-histórica desse gênero, análise de sua organização discursiva, de sua estrutura composicional e de suas marcas linguísticas e enunciativas, verificando seu estilo de linguagem, seu conteúdo temático e sua construção composicional.

Como foi mencionado (Figura 12), é a partir do reconhecimento prévio do gênero em estudo que o educando apresentará melhores condições para produzir seu texto, porque tal conhecimento lhe assegura maior propriedade do gênero e da linguagem. Uma vez sistematizada essa compreensão, chega-se à fase da produção inicial ou primeira produção, como indicado na SD (Figuras 9 e 10).

Explicou-se aos professores participantes da FC que na proposta de SD formulada por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), a fase da primeira produção é aquela que se inicia logo depois da prévia explicação do professor sobre o gênero proposto. A partir de então, os estudantes aplicarão na prática os conhecimentos já assimilados ao (tentar) produzir um texto do gênero. É nessa primeira produção que os estudantes demonstram ao professor o que realmente dominam ou quais dificuldades têm sobre o gênero em estudo. De maneira complementar, conforme sugerem os autores, o professor poderá elaborar e desenvolver com os estudantes, individualmente ou com a turma inteira, programas de módulos a fim de suprir as dificuldades apresentadas e, assim, ampliar as possibilidades de comunicação de cada um deles.

Quanto à forma de expressão, oral ou escrita, explicam Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) que “a produção inicial pode ser simplificada, ou somente dirigida à turma, ou, ainda, a um destinatário fictício” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 101). Comentam os autores que a produção inicial tem papel importante como reguladora da SD, para discentes e docentes. Ainda que essa produção inicial não seja completa, a partir dela define-se o que o estudante ainda precisa trabalhar para que se aproprie dos recursos de linguagem que caracterizam o gênero

selecionado. Igualmente, dessa produção inicial retiram-se elementos centrais e indicativos para procedimentos do trabalho por módulos e práticas avaliativas que perpassam as diferentes etapas da SD.

Todavia, na proposta de SD, conforme abstraído de Costa-Hübes (2008), a produção inicial, oral ou escrita, sobretudo, é a primeira expressão de resultados do trabalho docente e da aprendizagem dos estudantes sobre o gênero selecionado a partir do módulo de *reconhecimento do gênero*.

Ainda que, esquematicamente, a produção inicial esteja posta pela autora no entremeio dos módulos – conhecimento e atividades e exercícios – (Figura 10) – este não é um momento estanque, com finalidade em si mesma; antes, constitui-se no instante em o estudante busca elaborar um texto, oral ou escrito, em atenção à situação de interlocução proposta, durante e após a fase de exploração e elaboração do reconhecimento sobre o gênero selecionado para estudo. Então, a produção inicial passa a ser compreendida como expressão do conhecimento adquirido pelo educando sobre o gênero selecionado e trabalhado em sala de aula. Vejamos como essa temática foi encaminhada nos encontros da FC. Primeiramente, apresentamos o *slide* com a base teórica concernente aos fundamentos em Antunes (2003) acerca da importância do desenvolvimento da prática de produção de texto na escola e, logo depois, recorremos a compreensão de Bakhtin/Volochinov (2004)²⁸ sobre a substância da língua.

Figura 15 – Fundamentos teóricos da produção de texto

3.1.3 Produção de Texto

- Antunes (2003) salienta a importância de o professor desenvolver uma prática de escrita escolar que tenha um destinatário e finalidades, para então se decidir sobre o que será escrito, tendo visto que “a escrita, na diversidade de seus usos, cumpre funções comunicativas socialmente específicas e relevantes” (ANTUNES, 2003, p. 47).
- A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1999, p. 123)

Fonte: Organizado pelo ministrante da FC

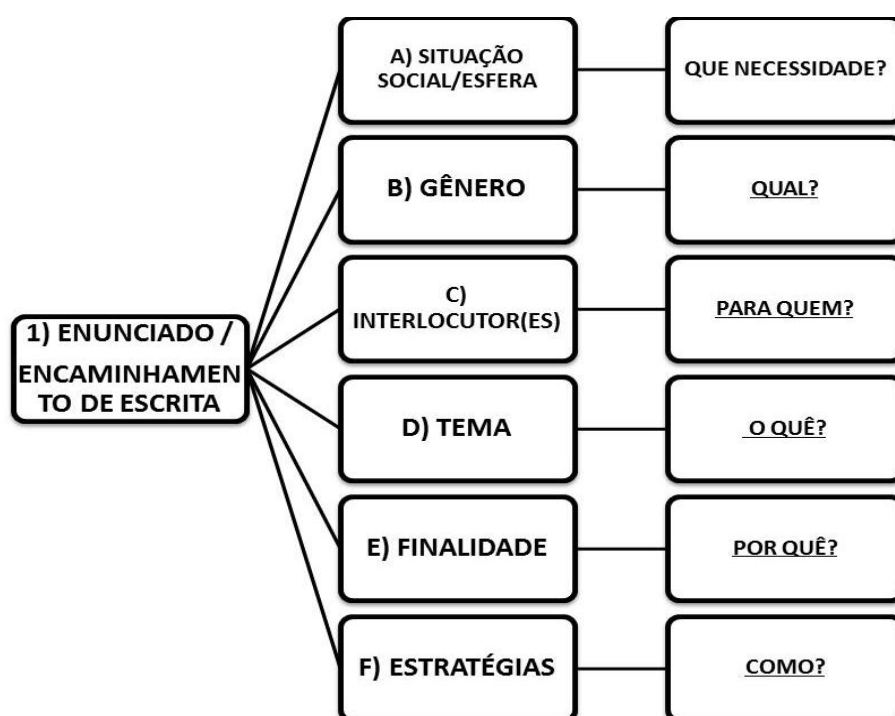
²⁸ Embora nos *slides* a referência se faça a Bakhtin/Volochinov (1999), adotamos, nesta pesquisa, a edição de 2004.

Em relação ao processo de produção do texto escrito, encontramos no CBEPM (AMOP, 2010) referência a duas fases que devem ser observadas a fim de que a aprendizagem se efetive de forma significativa, quais sejam: (a) planejamento do texto, isto é, seu primeiro esboço ou rascunho, e a reescrita da produção.

No planejamento do texto, à luz da teorização de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), é necessário que o gênero selecionado para o trabalho em sala de aula obedeça à organização estrutural, exatamente para possibilitar que o estudante perceba a finalidade que se quer atingir de acordo com o(s) interlocutor(es) definido(s) inicialmente.

O planejamento do texto deve ser orientado pelo professor a fim de que os alunos organizem adequadamente sua produção inicial. Explicam Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) que o primeiro esboço do texto é produzido pelo estudante a partir da escolha dos meios de linguagem mais eficientes para escrever. Depois, ele faz seleção lexical e observa os organizadores textuais necessários à estruturação de seu texto de acordo com o gênero escolhido. Todavia, para que isso aconteça, é muito importante que haja uma proposta (um comando) de produção que oriente o aluno para aquilo que se quer que ele escreva (ou fale, no caso de uma produção oral). Costa-Hübes (2012) esclarece que esse comando deve conter, minimamente:

Figura 16 – Comando de produção escrita



Fonte: Costa-Hübes (2012).

Essa figura recupera e complementa o que Geraldi (1991) já preconizara em termos de produção escrita, ou seja, é necessário que seja esclarecido ao aluno, no encaminhamento de uma proposta de produção textual: a necessidade que sustenta a proposta de produção (a situação social que irá gerar a interação); o gênero no qual o texto se organizará; o(s) interlocutor(es) para quem se irá escrever (ou falar); o tema que dará sustentação ao texto; a finalidade daquela escrita/fala (por que escrever/falar); e, finalmente, as estratégias de dizer o que se tem a dizer (como organizar o texto). No encontro da FC, essas orientações foram repassadas pelo seguinte *slide*:

Figura 17 – Elementos contextualizadores da produção textual

- A- Elementos contextualizadores da atividade de produção textual**
- Seleção do gênero, tendo em vista a necessidade de interlocução (por que escrever).
 - Definição do papel social do autor (de que lugar social irá escrever)
 - Definição do interlocutor (para quem escrever).
 - Definição do assunto (sobre o que escrever).
 - Organização do texto conforme o gênero (como escrever).
 - Definição do tempo (quando escrever e/ou quanto tempo se tem para escrever).
 - Definição do lugar (onde escrever: em casa, na sala de aula, na biblioteca).
 - Definição do suporte (em que lugar irá escrever).
 - Definição do veículo de circulação (como o texto será divulgado)

Fonte: Organizado pelo ministrante da FC

Em relação à figura 16, o que diferencia essas orientações daquelas é que a proposta de produção deve partir de uma situação social, o que não consta na figura 17. Por outro lado, na citada figura 17 acrescentam-se alguns elementos que consideramos importante compreender quando tratamos da linguagem em um processo de interação: a definição do papel social do autor, do tempo da escrita, do lugar, do suporte e do veículo de circulação do gênero.

Um exemplo de comando de produção escrita foi apresentado aos participantes da FC por meio do seguinte *slide*:

Figura 18 – Exemplo de uma proposta de produção escrita

VAI TER FESTA JUNINA NA ESCOLA. ENTÃO, ESCREVA UM CONVITE PARA UM DE SEUS PARENTES (TIO/TIA, PRIMO/PRIMA, AVÔ/AVÓ...) CONVIDANDO-O(A) PARA A FESTA JUNINA DA ESCOLA. NÃO ESQUEÇA DE INDICAR, NO CONVITE, O DIA, O LOCAL E O HORÁRIO.

Fonte: Organizado pelo ministrante da FC

No exemplo apresentado por meio da figura 18, as informações podem ser relacionadas com os elementos constantes nas figuras 16 e 17, assim: situação social/esfera – festa junina na escola; gênero – convite; interlocutores – um de seus parentes (tio/tia, primo/prima, avô/avó...); tema – festa junina; finalidade – convidar para a festa junina; estratégias – não se esqueça de indicar, no convite, o dia, o local e o horário. Com essas orientações, entende-se que o aluno terá melhores condições de compreender a proposta.

Da mesma forma, encontramos explícito, neste comando, algumas das informações repassadas na figura 18: seleção do gênero tendo em vista uma necessidade de dizer (convite em função da festa junina na escola); o papel social do autor (aluno da escola onde estuda); definição do assunto (festa junina na escola); organização do texto conforme o gênero (não se esquecer de informar o dia, o local e o horário). Os demais elementos, embora não explícitos, podem ser repassados oralmente pelo professor ao reforçar as condições de produção.

Uma vez esclarecida a organização de uma proposta de produção, passou-se a refletir sobre os passos que envolvem uma produção escrita, na perspectiva de responder ao seguinte questionamento: como orientar o aluno na revisão de seu texto? Na sequência, o *slide* mostra os passos da produção da maneira como apresentados aos professores participantes da FC.

Figura 19 – Encaminhamento da reescrita de texto

B- Passos da produção

- a) Primeira produção é só rascunho. Trata-se do momento em que o aluno depara-se, pela primeira vez, com a sua produção escrita. Portanto, sugerimos que, após o término da primeira produção, o aluno tenha essa atividade como finalizada naquele dia, ou seja, fecha o caderno e vai para outra atividade.
- b) No dia seguinte ou dois (ou mais) dias após, oriente para que os alunos retomem o convite produzido. Relembre, nesse momento, quais são os elementos que não podem faltar em textos desse gênero.
- c) Da mesma forma, fale da importância da escrita ortograficamente correta, do emprego adequado dos sinais de pontuação, da objetividade e da clareza na explanação do assunto, do emprego adequado da letra maiúscula, sem perder de vista, em nenhum momento, o interlocutor. Depois dessa retomada, peça que releia, individualmente, o texto produzido, verificando se atende aos objetivos propostos.

Fonte: Organizado pelo ministrante da FC

Essas informações estão presentes no Currículo (AMOP, 2010) e, a partir desse documento, entendemos que a reescrita da produção inicial não deverá ocorrer no mesmo dia em que o estudante elaborou seu texto, visto ser necessário um distanciamento do autor com seu texto, uma vez que ele passa do papel de sujeito-autor para sujeito-leitor de seu próprio texto. Essa compreensão sustentou-se, na FC, em Menegolo e Menegolo (2005), para quem “o aluno, no momento em que recebe seu texto para refazer, antes de assumir a posição de reescritor, ele assume a de sujeito-leitor de sua própria produção” (MENEGOLO e MENEGOLO, 2005, p. 77). Essa mudança de papel será assimilada pelo aluno se lhe for concedido um tempo real para que ele se distancie de sua autoria. Essa preocupação encontra-se assim sistematizada no documento CBEPM que também registra a preocupação com a reescrita do texto, pois defende que: “Quanto mais tempo o autor se distanciar do texto, mais condições terá de perceber as inadequações cometidas. Num trabalho em sala de aula, a sugestão é retomar o texto no dia seguinte ou dois dias depois” (AMOP, 2010, p. 152).

Feita, então, essa releitura do texto pelo aluno, o passo seguinte é a reescrita do texto inicial, conforme orientações repassadas durante a FC. Quanto à reescrita do texto, o citado documento registra que atividades de reescrita de texto são fundamentais a fim de observar se o texto ficou inteligível e interpretável. Uma vez concretizada essa atividade, o texto deve ser tomado pelo professor que, segundo o Currículo, deve proceder da seguinte forma:

- a) Análise, pelo professor (ou pelos/com os alunos), do texto produzido.
- b) Levantamento das maiores dificuldades apresentadas pela turma e reveladas na produção escrita.
- c) Seleção de UM CONTEÚDO para ser focado no momento da reescrita.
- d) Seleção de UM TEXTO que apresente dificuldades no trato do conteúdo selecionado (AMOP, 2010, p. 152).

Essas orientações curriculares chamam a atenção para uma prática muito importante nos anos iniciais: a reescrita coletiva. Pressupomos que tal opção deve-se ao fato de a reescrita coletiva possibilitar momentos de maior interação e interlocução dos estudantes entre si, com o professor e com seus respectivos textos. Essa proposta de revisão foi apresentada por Geraldini (1984) quando defende a prática de análise linguística a partir do texto do aluno.

Seguindo um formato com forte traçado didático, tal como observamos no *slide* a seguir, a orientação à reescrita coletiva nos encontros de FC encaminha-se a partir da correção dos textos dos alunos, a qual possibilita ao professor a detecção do(s) problema(s) recorrente(s). É a partir da identificação desse(s) problema(s) recorrente(s) que o professor seleciona o problema com o qual irá trabalhar e elabora a reescrita coletiva de um texto representativo daquele problema. Vejamos como isso foi orientado aos professores participantes da FC.

Figura 20 – Reescrita coletiva de texto

C- Reescrita coletiva

- a) Professor(a) corrige todos os textos dos alunos, diagnosticando os problemas apresentados.
- b) Professor(a) destaca O PROBLEMA mais frequente nos textos.
- d) Professor(a) SELECIONA dentre todos, UM TEXTO QUE REPRESENTA O PROBLEMA DA MAIORIA.
- e) Professor(a) transcreve o TEXTO SELECIONADO num cartaz ou digita-o, xerocando-o depois numa transparência, CORRIGINDO TODOS OS DEMAIS PROBLEMAS, deixando sem correção APENAS AQUELE QUE SERÁ TRABALHADO.
- f) Professor(a) lê o texto com os alunos, destacando o problema apresentado (no caso, o formato do gênero e os sinais de pontuação mal empregados).
- g) Em seguida, vai reescrevendo o texto no quadro, chamando a atenção dos alunos para os PROBLEMAS QUE ESTÃO SENDO TRABALHADOS.
- h) Depois do texto pronto, no quadro, todos devem copiá-lo no caderno, como um exemplo de texto do gênero.
- i) Em seguida, cada aluno(a) deverá voltar-se para seu texto, reescrevendo conforme as indicações do(a) professor(a) e as orientações repassadas na reescrita coletiva.
- j) A escrita final do texto deve ser feita num suporte adequado ao gênero e à esfera de circulação. No caso do convite, de preferência num papel cartão que tenha o formato dos textos desse gênero que circulam na sociedade.

Fonte: Organizado pelo ministrante da FC

Em geral, a produção final do texto elaborado pelo estudante ocorre depois de sucessivas atividades de reescrita, razão que levou os professores a refletirem, posteriormente, sobre produção e reescrita de textos, relacionadas aos gêneros discursivos/textuais.

A produção final é compreendida por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) como o momento que possibilita revelar o que foi ou não apreendido ao longo do desenvolvimento da SD com o gênero proposto. Nas palavras dos autores, o módulo da produção final é aquele que “[...] dá ao aluno a possibilidade de pôr em prática as noções e os instrumentos elaborados separadamente nos módulos” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 106).

Não obstante, é preciso perceber o texto final do educando como uma fase do processo de produção, nunca como produto final, posto que, aquilo que determina a adequação do texto escrito, sobretudo, são as circunstâncias envolvidas na sua produção, as interferências dessas na ação produtiva, bem como o contexto de uso e circulação do gênero estudado/produzido. Lembramos Bakhtin/Volochinov (2004)

na compreensão de que é na interação entre interlocutores que reside o princípio fundante da linguagem e, por conseguinte, é extensivo à sua expressão escrita.

Notadamente, a proposta de SD elaborada por Costa-Hübes (2008) constitui-se em uma adaptação da SD proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Tal afirmativa é procedente para encaminharmos a análise final do material acerca dos encontros de professores na FC. É nesse material que encontramos esclarecida a circulação do gênero, especialmente abordada no gênero convite de aniversário, o qual, na exemplificação, motiva a produção textual dos estudantes. Todavia, ao tratarmos de linguagem como fenômeno social e língua como instrumento dialógico e interacional, o meio de circulação do gênero deverá ser levado em conta desde o início do trabalho docente em LP. Assim, essa fase da SD foi repassada aos professores da seguinte forma:

Figura 21 – Circulação do gênero

3.1.4 Circulação do gênero

- Momento de concretização da proposta inicial. Aquilo que ficou definido como situação de interação no início do trabalho com o gênero se consolida nesse momento, com a circulação do gênero. Em relação ao gênero convite especificamente, a circulação se concretizará com a entrega do convite à pessoa convidada.

Fonte: Organizado pelo ministrante da FC

O CBEPM também expõe a preocupação com a circulação do gênero. Registra que, depois de elaborado, o texto final “deve cumprir sua função social, ou seja, deve-se propiciar a circulação do gênero, tendo em vista o(s) interlocutor(es) definido(s) inicialmente” (AMOP, 2010, p.152). É, pois, o módulo final que contempla a circulação do gênero, tal como proposto por Costa-Hübes (2008) em sua adaptação da SD de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

Na análise empreendida até aqui, evidenciamos que nos encontros de FC, há nítido entendimento que uma SD possibilita ao estudante o livre acesso à prática de linguagem não inclusa em seu repertório corriqueiro ou, ainda, aquela prática que

seja de difícil domínio. As propostas de SD de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) e Costa-Hübes (2008), apresentadas e discutidas nos encontros da FC, distanciam-se da concepção de ensino estanque – leitura, escrita e gramática. O trabalho com SD em sala de aula propicia condições para articular, na perspectiva reflexiva, oralidade, leitura e escrita, na perspectiva de melhor compreender um gênero.

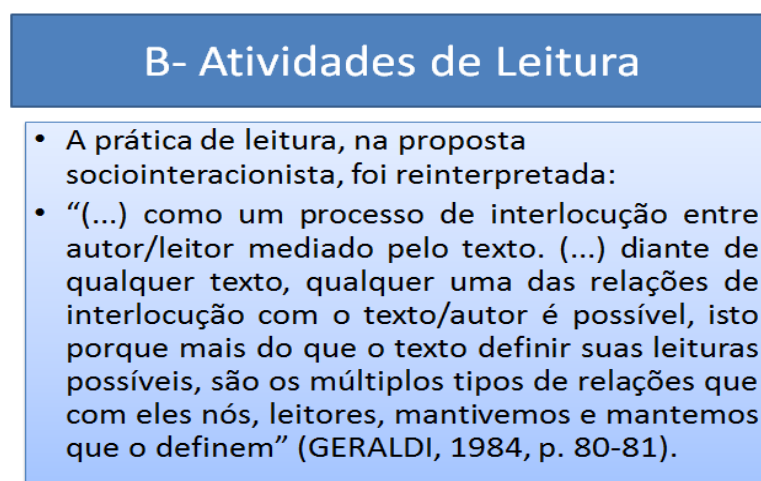
Nessa concepção, com base no material relativo aos encontros de FC, analisamos o encaminhamento dado aos gêneros discursivos/textuais em articulação com a prática de leitura.

2.3.3.1 – Gêneros discursivos/textuais e práticas de leitura

Na análise dos textos e slides que fundamentaram os encontros da FC, notamos a preocupação com o trabalho do professor com a leitura e escrita, relacionadas com os gêneros discursivos/textuais. Tal preocupação também é recorrente no CBEPM (AMOP, 2010).

Na FC, mais precisamente no 5º (15/06/2009) e 8º, (20/08/2010) encontros, orientou-se os professores para o encaminhamento de atividades que privilegiem a prática de leitura, concebida como um ato dialógico e interlocutivo, conforme palavras de Geraldi (1984), repassadas por meio do *slide*, a seguir:

Figura 22 – Concepção sobre a prática de leitura



B- Atividades de Leitura

- A prática de leitura, na proposta sociointeracionista, foi reinterpretada:
- “(...) como um processo de interlocução entre autor/leitor mediado pelo texto. (...) diante de qualquer texto, qualquer uma das relações de interlocução com o texto/autor é possível, isto porque mais do que o texto definir suas leituras possíveis, são os múltiplos tipos de relações que com eles nós, leitores, mantivemos e mantemos que o definem” (GERALDI, 1984, p. 80-81).

Fonte: Organizado pelo ministrante da FC

No contexto da proposta interacionista da linguagem, ao desenvolver o processo de aprendizagem de leitura, o educando é estimulado a assumir papel ativo de sujeito que dialoga. É convidado a ler e familiarizar-se com diferentes textos produzidos em diversas esferas sociais, como: jornalística, artística, judiciária,

científica, didático-pedagógica, cotidiana, midiática, literária, publicitária, dentre outras. Nesse processo, é preciso que o professor considere também as linguagens não-verbais presentes nas diferentes formas de circulação dos gêneros. Então, na FC foi recomendada a leitura de fotografias, cartazes, propagandas, enfim, de textos que apresentem também as linguagens não-verbais que povoam cotidianamente nosso universo sensorial. Contudo, o professor precisa ter em mente que “o grau de familiaridade do leitor com o conteúdo veiculado pelo texto interfere, também, no modo de realizar a leitura” (ANTUNES, 2003, p. 77).

Entre o material usado na FC, destacamos o slide que mostra o percurso de leitura apontado por Orlandi (1999)²⁹ acerca da relação do sujeito que lê com a significação sobre aquilo que leu. A autora salienta que esse percurso constitui-se em um processo de aprendizagem; nele todas as etapas podem ocorrer simultaneamente ou em outras ordens que não a apresentada.

Para Orlandi (1999), a relação sujeito e leitura poder ser compreendida tal como registrado nesse *slide*:

Figura 23 – Relação do sujeito com a leitura

Segundo Orlandi (1999, p. 115):

- **Inteligível:** a que se atribui sentido atomizadamente (codificação)
- **Interpretável:** a que se atribui sentido levando-se em conta o contexto linguístico (coesão).
- **Compreensível:** é a atribuição de sentidos, considerando o processo de significação no contexto de situação, colocando-se em relação enunciado/enunciação.

Fonte Organizado pelo ministrante da FC

Trata-se de uma compreensão discursiva de leitura que procura orientar o professor quanto aos diferentes níveis de leitura, destacando, de certa forma, a importância de, na escola, provocarmos, no aluno, a passagem por esses diferentes

²⁹ Percebemos que ao tratar da leitura na FC, recorreu-se ao aporte teórico da Análise do Discurso de orientação francesa. Essa opção talvez se justifique por se tentar garantir um viés discursivo para as práticas de leitura.

níveis. Ao ter o contato inicial com qualquer texto, o princípio básico da leitura é o da decodificação (tratado como fase inteligível pela autora), pois se o aluno não decodificar não terá como avançar para a fase seguinte: da interpretação. Essa corresponde à leitura linear do texto, considerando-se, então, seus elementos linguísticos e não verbais. Uma vez dado conta desse processo, avança-se para uma terceira fase: de compreensão. A compreensão corresponde ao entendimento global do texto, relacionando-o ao seu contexto de produção, ou seja, à situação na qual está inserido. Sendo assim, o aluno só terá condições de efetivamente dialogar com o texto se alcançar essa terceira etapa de leitura.

Menegassi e Angelo (2010) consideram que a leitura

[...] envolve diferentes níveis de conhecimento (lexical, sintático, enciclopédico etc.) e que esses níveis interagem entre si com a participação maior ou menor na construção dos sentidos, dependendo da contribuição dos outros níveis de conhecimento. Caso o leitor apresente deficiência em um desses níveis, ele tentará compensá-la apoiando em outro nível, o que permitirá inferir o sentido do vocábulo que não conhece (MENEGASSI; ANGELO, 2010, p. 26).

É, pois, nessas diversas direções dos sentidos que o leitor constrói significados e chega a uma compreensão. Para maior clareza, resgatamos o *slide* apresentado na FC que traz uma reflexão sobre o sentido da compreensão tal como discutido por Orlandi (1999).

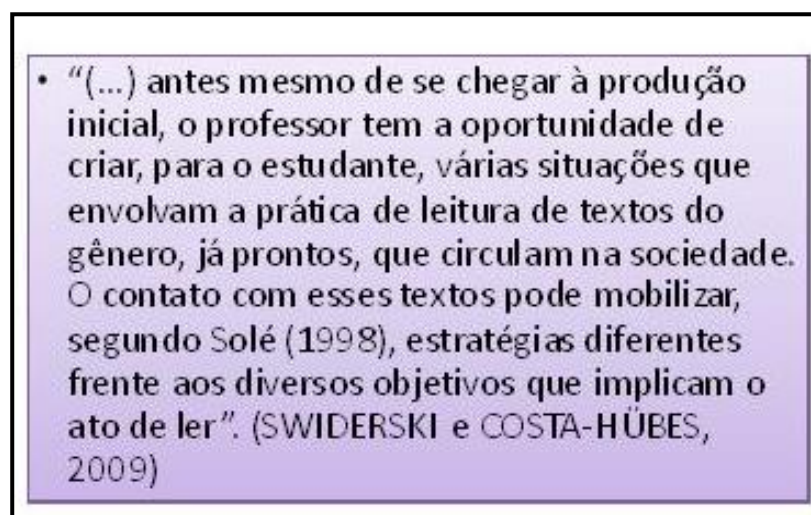
Figura 24 – Significado de compreensão

- **A compreensão** se instaura no reconhecimento de que o sentido é sócio-historicamente determinado e está ligado à forma-sujeito que, por sua vez, se constitui pela sua relação com a formação discursiva. (ORLANDI, 1999, p. 115)
- **Compreender**, em suma, é refletir sobre a função do efeito eu-aqui-agora.
- Compreender é saber que o sentido poderia ser outro.
- Para chegar **à compreensão** não basta interpretar, é preciso ir ao contexto da situação (imediato e histórico). Ao fazê-lo, pode-se apreciar o lugar em que o leitor se constitui como tal e cumpre sua função social. (p. 116)

Fonte: Organizado pelo ministrante da FC

Procurou-se deixar claro, na FC, que o ato de ler implica também com o ato de escrever, pois um texto bem escrito, é resultado de leituras sobre o tema nele tratado. Nesse sentido, observamos a defesa de Solé (1998 *apud* Swiderski e Costa-Hübes, 2009) de que o ato de ler mobiliza, no leitor, diferentes estratégias de ação. O contato do leitor com diferentes gêneros contribui para a expansão do seu conhecimento, desenvolvimento de sua capacidade de refletir, de maneira crítica, sobre o mundo em que vive e, principalmente, sobre o uso da língua como instrumento de interação social.

Figura 25 – Finalidades do ato de ler



Fonte: Organizado pelo ministrante da FC

Orientou-se, ainda, aos professores, que as práticas de leitura devem ser as mais variadas possíveis, em função dos gêneros discursivos/textuais, e, por isso, devem desenvolver-se em diversos contextos interativos. Nessa concepção, Geraldi (1984) analisou diferentes vivências de leitura, e destacou a leitura fruição de texto, a leitura busca de informações, a leitura do texto-pretexto e a leitura estudo do texto. A leitura fruição de texto é a prática que o autor define como a que se devolve na escola e que geralmente provoca o “desinteresse” do aluno, devido ao controle do resultado da leitura. A leitura busca de informações conduz o leitor a extrair do texto uma ou mais informações solicitadas, a qual pode ser usada na análise linguística do gênero selecionado. A leitura estudo do texto busca defender teses, argumentos e contra-argumentos, verificar coerência entre tese e argumentos. Todavia, não é uma abordagem textual privativa do texto dissertativo, posto que, em narrativas, por exemplo, as falas e pontos de vistas dos personagens podem ser motivo de leitura

do texto. Por fim, a leitura pretexto, isto é, aquela que tem intenção, motivo ou pretexto para ler e produzir texto em sala de aula. Dramatizar narrativas, transformar poema em jornal, notícia em diálogo, dentre outros, são pretextos significativos para uso no ensino de LP, defende Geraldi (1984). Na expansão desse conceito, o pretexto é a própria razão para o ato de ler, o qual levará a outra atividade correlata.

Contrapondo a esses tipos de leitura, recorreu-se mais uma vez aos postulados bakhtinianos, em que a leitura não é simplesmente uma prática de extração de sentidos; implica produção, compreensão e mobilização de conhecimentos prévios. Nesse postulado há um pressuposto de que a produção de sentido implica a percepção das relações entre texto, prática social e contexto; conecta experiências individual e social com condições sócio-históricas da produção, distribuição e consumo do texto na sociedade (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004).

O significado do enunciado como já mencionamos, não está centrado nem no texto sequer na mente do leitor, mas constitui-se na interação texto-leitor. Assim,

[...] ao perceber a incompletude do que está exposto no papel, o sujeito age ativamente, trazendo para o texto seus conhecimentos e utilizando a palavra do outro para formular sua própria, produzindo um elo entre o que já foi dito e o novo. A construção do conhecimento é realizada, então, por meio das relações sociais, pelo diálogo entre leitor, texto, autor e os objetivos de leitura. (FUZA; OHUSCHI; MENEGASSI, 2011, p. 495).

Nessa compreensão, discorremos sobre produção e reescrita de texto na correlação com gêneros discursivos/textuais, para o trabalho docente com a linguagem (como interação), portanto, para a prática docente em LP no Ensino Fundamental.

2.3.3.2 – Gêneros discursivos/textuais: produção e reescrita de texto

Outro tema debatido nos encontros da FC, mais especificamente no 6º (25/09/2009), 13º (08/02/2012), 14º (11/07/2012) e 15º (24/08/2012), refere-se à produção e à reescrita de texto, em função do gênero selecionado na SD. A discussão sobre a produção de texto unifica-se à concepção do ensino da LP (oralidade, leitura e escrita) adotada no CBEPM (AMOP, 2010), devido a FC destinar-se aos professores da rede de ensino do município Y.

A Figura, a seguir, permite evidenciar claramente as finalidades do ensino da escrita. Esse slide se pauta em Costa-Hübes (2012) que defende a prática de produção escrita como uma forma real de interação, todavia, resgata as formas como ela geralmente é trabalhada na escola.

Figura 26 – Finalidades do ensino da escrita



Fonte: Organizado pelo ministrante da FC

Esse *slide* sintetiza uma pesquisa desenvolvida por Costa-Hübes (2012) na região Oeste do Paraná, e apresentada nos encontros de FC em 2012, a partir da análise de 212 comandos de produção escrita. Essa investigação revelou que as atividades com a escrita, na sala, giram em torno de quatro encaminhamentos: 1) sistematização da escrita – quando o objetivo é realmente ensinar o aluno a escrever de acordo com as convenções normativas da língua; 2) atividades gramaticais/análise linguística – são atividades que envolvem o ensino da gramática ou, em alguns casos, são práticas de análise linguística que provocam, por meio da atividade de escrita, reflexões sobre o uso da língua; 3) produção de texto como exercício de escrita – nesse caso, a proposta de produção tem como propósito ensinar determinado conteúdo que envolve a escrita, como, por exemplo, organização das ideias em parágrafos, produção de um parágrafo de conclusão, transformar o texto não verbal em texto escrito etc.; e 4) produção de texto para interação – que são efetivamente as práticas por meio das quais os alunos escrevem e interagem com outros interlocutores por meio da escrita.

A pesquisa revelou que em apenas 35% do *corpus* (comandos de produção escrita) encontrou-se algum indício de produção de texto para a interação. Esses resultados revelam que a prática de produção de texto, na escola, ainda se distancia, muitas vezes, de uma proposta interacionista de uso da linguagem e, por isso, a necessidade de apresentar esses dados em um encontro de FC, reforçando, pelo slide seguinte, que a produção de texto como forma de interação envolve:

Figura 27 – Produção de texto para a interação



Fonte: Organizado pelo ministrante da FC

A produção de texto para a interação é apresentada aos professores nos encontros da FC como o momento em que, na escola, o educando produz um texto “em situação real de uso da língua tendo em vista interlocutor(es) que interagirá(ão) por meio daquele discurso. Isso significa pressupor um autor preocupado com o(s) outro(s), com a temática, a organização do discurso e o gênero selecionado para aquela situação de interação” (COSTA-HÜBES, 2013, p. 8). É, pois, a produção de texto na concepção dialógica do uso da língua que se efetiva na prática social do sujeito autor.

Na escola, a prática de produção de texto é relevante para a sistematização da escrita e da análise linguística (Figura 28), as quais são tidas como práticas efetivas de uso da língua. Vejamos mais um dos *slides* apresentado nos encontros da FC, com o propósito de reforçar a importância dessa prática na sala de aula.

Figura 28 – Prática de escrita na escola

3- Produção de Textos

- Antunes (2003) salienta a importância de o professor desenvolver uma prática de escrita escolar que considere o leitor, uma escrita que tenha um destinatário e finalidades, para então se decidir sobre o que será escrito, tendo em vista que “a escrita, na diversidade de seus usos, cumpre funções comunicativas socialmente específicas e relevantes” (ANTUNES, 2003, p. 47).

Fonte: Organizado pelo ministrante da FC

A produção de texto como prática de interação foi ressaltada nas FC, no sentido de garantir que tem significado no ensino da LP porque pretende mostrar ao aluno os diferentes usos da linguagem escrita que devem ser aprendidos na escola. E, para que essa aprendizagem aconteça, é preciso que o aluno produza textos vivenciando práticas de interação. A compreensão de Rocha (2002) é de que “indivíduo só passará a dominar a escrita se houver uma prática efetiva dessa atividade” (ROCHA, 2002, p. 144). Costa-Hübes defende que a aquisição da escrita

[...] só acontece quando conseguimos mediar momentos de aprendizagem por meio dos quais o aluno possa mergulhar em situações reais de interação. Em outras palavras, o aluno só aprenderá a lidar com a escrita se vivenciar práticas cotidianas de uso da língua escrita (COSTA-HÜBES, 2011, p. 2).

Contudo, é necessários planejamento da prática de escrita escolar, com a participação dos sujeitos autor e seu(s) interlocutor(es). Nesse sentido, Antunes compreende que “o professor não pode, sob nenhum pretexto, insistir na prática de uma escrita escolar sem leitor, sem destinatário; sem referência” (ANTUNES, 2003, p. 47). Trata-se, pois, da produção de texto para a interação e não somente para treinamento e domínio da técnica da escrita.

Discutiu-se também, amparados em Antunes (2003), que a elaboração de um texto escrito supõe fazer e refazer, uma caminhada de produção/elaboração, um processo de aprendizagem, cujo sucesso vai depender não só do ato de escrever,

mas de várias etapas interdependentes e intercomplementares. O planejamento é a etapa inicial da produção, passa pela primeira escrita (rascunho), pelas etapas de revisão e reescrita. Em suma, escrever bons textos “[...] não acontece gratuitamente, por acaso, sem ensino, sem esforço, sem persistência. Supõe orientação, vontade, determinação, exercício, prática, tentativas (com rasuras, inclusive!), aprendizagem. Exige tempo, afinal” (ANTUNES, 2003, p. 60).

Nos encontros de FC, a importância do planejamento da produção escrita (Figuras 26, 27 e 28), exemplificado no contexto do gênero escolhido na SD, remete à compreensão de Geraldi (1991) que, ao preocupar-se com a produção de texto na sala de aula, institui algumas condições essenciais a fim de proporcionar efetiva participação do educando como autor, sujeito de seu texto. Quais sejam:

- (a) que se tenha o que dizer;
- (b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer;
- (c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer;
- (d) se escolham estratégias para realização do que se tem a dizer (GERALDI, 1991, p.160).

Dolz, Gagnon e Decândio (2010), nesse sentido, alertam que é necessário que o professor indague sobre “quais são os conhecimentos que eles [alunos] têm sobre os textos a serem produzidos e quais são as capacidades que dominam? Em relação às atividades de escrita quais são as lacunas, dificuldades e obstáculos potenciais?” (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010, p. 15). Nos encontros de FC, o encaminhamento e a preparação à produção textual ficaram evidentes.

A prática da reescrita foi compreendida no contexto da formação como momento em que o estudante-autor retoma seu texto a fim percebê-lo por inteiro, na sua essência, para, então, encaminhar sua produção final de modo que se cumpra, finalmente, sua função social. Dolz, Gagnon e Decândio (2010) reafirmam que a escrita é “forma de comunicação que permite diversas modalidades de ação social” (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010, p. 14), isso porque ela possibilita diferentes trocas entre os indivíduos pela interação que ocorre na relação autor-texto-leitor.

Dessa forma compreendida, a reescrita do texto não mais se constitui no momento em que o estudante passa a limpo o texto corrigido pelo professor. É um processo que requer novas aprendizagens e a superação de velhas concepções de linguagem. É preciso que o professor ensine e oriente o ato de revisão do texto para que o estudante entenda o significado da reescrita. Menegolo e Menegolo (2005)

defendem que “ensinar a revisar é algo que depende de se saber articular o necessário (em função do que se pretende) e o possível (em função do que os alunos realmente conseguem aprender num dado momento)” (MENEGOLO; MENEGOLO, 2005, p. 74). É preciso ir além da preocupação com a escrita padrão da LP, ainda que seja importante. Com base em uma concepção dialógica e interacionista, a reescrita, “reprodução de texto pelo sujeito [que se dá em um processo de volta ao texto, releitura, nova redação] é um acontecimento novo, irreproduzível na vida do texto, é um novo elo na cadeia histórica da comunicação verbal” (BAKHTIN, 2003, p. 332).

O processo de reescrita até a versão final do texto, sobretudo, é um processo de aprendizagem, no qual o estudante-autor coloca-se na posição de sujeito-leitor de sua própria produção a fim de reestruturá-la. Nesse momento trabalha com elementos relativos à textualidade e ao discurso; como resultados, emergem novas aprendizagens. No processo de reescrita, pouco a pouco, o estudante, autor do texto, compreende que a escrita é trabalho e construção de conhecimento (ANTUNES, 2003), ou, nas palavras de Menegolo e Menegolo,

[...] que não é um produto de dimensões significativas acabadas. E, assim, vai ganhando condições de domínio da modalidade escrita, porque vai internalizando regras de composição de gêneros textuais, consequentemente, melhorando seu desempenho redacional e compreendendo, aos poucos, o mundo dos textos escritos (MENEGOLO; MENEGOLO, 2005, p. 75).

Na interlocução com autores, contemplados nessa seção, e com base no que foi pautado na FC, entendemos que a produção de texto na escola, sustentada pela concepção interacionista de linguagem, necessariamente, deverá corresponder àquilo que se escreve e que se veicula no contexto social, no entorno escolar, e, então, contemplará textos de gêneros existentes na sociedade. Percebemos, como recorrente, a defesa de que o professor, ao conduzir a reescrita da produção do estudante-autor, necessita ter clareza do que pretende a fim possibilitar novas aprendizagens e, por fim, obter os resultados desejados. Tais resultados constituem-se, sobretudo, como produto final dos momentos de reflexões sobre a língua.

Na sequência, pautamos o significado da prática de análise linguística (doravante AL), na tentativa de evidenciar, com base na literatura e nos encontros da FC, que tal prática é essencial no ensino de LP, uma vez que possibilita ao

estudante a compreensão sobre os recursos linguísticos para adequadamente aplicá-los nos diversos gêneros discursivos/textuais.

2.3.3.3 Gêneros discursivos/textuais e práticas de análise linguística

Como vimos nos módulos da SD, um dos enfoques que apresenta o módulo de *reconhecimento do gênero* (além da pesquisa e da leitura) é o da AL. Como se trata de abordagem um tanto quanto recente, as reflexões e estudos sob esse enfoque ocorreram no 5º (15/06/2009), 8º (20/08/2010) e 12º (22/09/2011) encontros, o que demonstra uma necessidade de retomá-lo no decorrer do processo, a fim de garantir maior compreensão sobre seu encaminhamento.

As reflexões nesse sentido partiram da constatação de Dolz, Gagnon e Decândio (2010), para quem “aprender a produzir uma diversidade de textos, respeitando as convenções da língua e da comunicação, é uma condição para integração na vida social e profissional” (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010, p. 13). Esse recorte sustentou as reflexões iniciais sobre AL durante os encontros.

Na perspectiva de garantir maior compreensão sobre esse assunto, passou-se, então, a sua contextualização histórica. A proposta de trabalho em LP com a AL originou-se em Geraldi (1984) quando pela primeira vez, na literatura nacional, é usada tal expressão ligada a estudos gramaticais/ortográficos, empreendidos pelo autor, a partir de textos produzidos por estudantes, com o objetivo principal da reescrita. Nesse sentido, o foco inicial para a prática de AL foi o texto do aluno que seria tomado como ponto de partida para se refletir sobre a língua. Nesse sentido, Geraldi (1984) orienta:

- a) a análise linguística que se pretende partirá não do texto “bem escritinho”, do bom autor selecionado pelo “fazedor de livros didáticos”. Ao contrário, o ensino gramatical somente tem sentido se for para auxiliar o aluno e por isso partirá do texto do aluno;
- b) a preparação das aulas de prática de análise linguística será a própria leitura dos textos produzidos pelos alunos nas aulas de produção de textos;
- c) para cada aula de prática de análise linguística, o professor deverá selecionar apenas um problema; de nada adianta querermos enfrentar todos os problemas que podem acontecer num texto produzido por nosso aluno;
- d) fundamentalmente, a prática de análise linguística deve se caracterizar pela retomada do texto produzido na aula de produção (segunda-feira, no horário proposta) para re-escrevê-lo no aspecto tomado como tema na aula de análise;

- e) o material necessário para as aulas de prática de análise linguística: os Cadernos de Redações dos alunos; um caderno para anotações; dicionários e gramáticas;
- f) em geral, as atividades serão em pequenos grupos ou em grande grupo;
- g) fundamenta esta prática o princípio “partir do erro para a autocorreção” (GERALDI, 1984, p. 63).

Ao propor esse encaminhamento, o autor visava toda uma proposta de ensino da escrita sustentada na reflexão sobre os usos da língua centrada no texto produzido pelo aluno. Posteriormente, Geraldi (1991) explica com maior clareza o uso dessa expressão e o significado atribuído à AL quando a retoma na publicação do livro *Portos de Passagem*:

A análise linguística inclui tanto o trabalho sobre as questões tradicionais da gramática quanto questões amplas a propósito do texto; adequação do texto aos objetivos pretendidos; análise dos recursos expressivos utilizados (metáforas, metonímias, paráfrases, citações, discursos direto e indireto, etc.); organização e inclusão de informações etc. Essencialmente, a prática de análise linguística não poderá limitar-se à higienização do texto do aluno em seus aspectos gramaticais e ortográficos, limitando-se a “correções”. Trata-se de trabalhar com o aluno o seu texto para que ele atinja seus objetivos junto aos leitores a que se destina (GERALDI, 1991, p. 74).

Buscou-se, ainda, em outros autores, o significado da AL no contexto de ensino da LP a fim de complementar a compreensão do conceito trabalhado durante a FC. Analisamos alguns achados. Para Perfeito, Cecílio e Costa-Hübes, a AL é entendida como um

[...] processo reflexivo – epilinguístico – (Geraldi, 1991) dos sujeitos-aprendizes, em relação à movimentação de recursos lexicais e gramaticais e na construção/composição – concretizada em textos pertencentes a determinado(s) gêneros discursivo(s), considerando seu suporte, meio/época de circulação e de interlocução (contexto de produção) – veiculados ao processo de leitura, de construção e de reescrita textuais (mediado pelo professor) (PERFEITO; CECILIO; COSTA-HÜBES, 2007, p. 139).

Com essas palavras, a autora retomam os preceitos de Geraldi (1991) e, ampliam suas orientações para a o estudo do gênero, no sentido de relacionar o emprego dos recursos lexicais e gramaticais com o conteúdo temático, estilo e construção composicional do gênero em estudo. Essa compreensão também está presente nas palavras de Antunes (2007), para quem analisar a língua em situação

de uso significa considerar, também, o léxico e a gramática. No slide que segue, a compreensão das palavras da autora encontra-se assim sistematizada:

Figura 29 – Língua e gramática

- O que significa, exatamente, analisar a língua em determinada situação de uso? Quem responde à pergunta é Antunes (2007), ao explicar que **língua e gramática não é uma coisa só**, uma vez que a língua não é constituída apenas pela gramática. **A língua é constituída de dois componentes: um léxico e uma gramática.** O léxico inclui o vocabulário da língua, enquanto que a gramática inclui as regras para se construir palavras e sentenças da língua.

Fonte: Organizado pelo ministrante da FC

As palavras de Antunes foram retomadas na FC porque elas podem ser o princípio inicial para se compreender o que é AL é diferenciar língua da gramática. Essa compreensão de imediato amplia a visão que temos de AL, uma vez que, se essa prática concentra-se em refletir sobre a língua em uso, isso significa dizer que vai além do estudo da gramática, mesmo que esta esteja relacionada com o texto. A AL acontece sim quando se promove, na sala de aula, uma reflexão sobre o léxico e sobre a gramática da língua mas em uma situação contextualizada, ou seja, em textos produzidos pelo aluno ou em textos já publicados. Essa compreensão é reforçada pelo *slide* seguinte:

Figura 30 – Significado de estudar a língua

- Estudar a língua significa olhar e tentar **compreender a composição de textos** (e sua co-relação com o gênero que o constitui) **e a situação de interação na qual ele está inserido.** Sob esse viés, estudar a língua, além da compreensão do léxico e da gramática, **é compreender também os recursos de textualização e as normas sociais de atuação.**

Fonte: Organizado pelo ministrante da FC

Na perspectiva interacionista de ensino da LP, a AL é constituinte de um dos três de seus eixos básicos e indissociáveis, conjuntamente com leitura e produção textual. Em função disso, a AL tem suas especificidades norteadas pelo objetivo de refletir sobre elementos e fenômenos linguísticos, mediante o desenvolvimento da leitura e da escrita. Tal indissociabilidade é assim sintetizada por Geraldi:

[...] a análise linguística se dá concomitantemente à leitura, quando esta deixa de ser mecânica para se tornar construção de uma compreensão dos sentidos veiculados pelo texto, e à produção de textos, quando esta perde seu caráter artificial de mera tarefa escolar para se tornar momento de expressão da subjetividade de seu autor, satisfazendo necessidade de comunicação à distância ou registrando para outrem e para si próprio suas vivências e compreensões do mundo de que participa. (GERALDI, 1999, p. 66).

Nos encontros da FC, a AL é apresentada aos professores com base no postulado bakhtiniano de língua viva, e na teorização de Geraldi, por meio da qual o autor deixa claro que sua proposta não tem a pretensão de banir da sala de aula as gramáticas tradicionais ou não; antes propõe atividades epilinguísticas capazes de transformar a sala de aula “em um tempo de reflexão sobre o já-conhecido para aprender o desconhecido e produzir o novo” (GERALDI, 1999, p. 63). Tal intenção é assim complementada:

É por isso que atividades de reflexão sobre a linguagem (atividades epilinguísticas) são mais fundamentais do que aplicação a fenômenos sequer compreendidos de uma metalinguagem de análise construída pela reflexão de outros. Aquele que aprendeu a refletir sobre a linguagem é capaz de compreender uma gramática – que nada mais é do que o resultado de uma (longa) reflexão sobre a língua [...]. (GERALDI, 1999, p. 64).

Na teorização desenvolvida por Geraldi, as atividades epilinguística referem-se ao trabalho escolar reflexivo e de transformação elaborado com a linguagem escrita. A metalinguística, referida pelo autor, trata-se da teoria gramatical já elaborada que, no contexto escolar, aos poucos é sistematizada como saber linguístico do qual o estudante se apropriou ao longo do processo de aprendizagem em LP com atividades epilinguísticas. Ao defender a presença de atividades epilinguísticas em sala de aula, sem detrimento da metalinguística, afirma Geraldi (1999): “[...] aquele que nunca refletiu sobre a linguagem pode decorar uma gramática, mas jamais compreenderá seu sentido” (GERALDI, 1999, p. 64).

Nos encontros da FC, tal teorização foi abordada de maneira didática a fim de tornar-se compreensível aos participantes. O trabalho sobre a prática de AL é resumido como no *slide* que segue.

Figura 31 – Prática de análise linguística

- A prática de análise linguística é, assim, um trabalho de reflexão sobre a organização do texto (oral ou escrito), tendo em vista a situação social de produção e de interlocução, o gênero selecionado, a seleção lexical que dá conta da situação de interação, os mecanismos de textualização empregados naquele contexto e as regras gramaticais necessárias para a situação de uso da língua.

Fonte: Organizado pelo ministrante da FC

Não se trata, portanto, de abandonar o ensino da gramática na escola, mas sim, de contextualizar esse ensino, de modo que o aluno compreenda sua eficiência em uma situação de interação por meio do texto escrito, por exemplo. Essa compreensão se sustenta também em pressupostos bakhtinianos, conforme pode ser conferido neste *slide*:

Figura 32 – Estudo do léxico e da gramática da língua, segundo Bakhtin

- Bakhtin propõe que se estude os aspectos lexicais e gramaticais da língua tendo em vista esta série de fatores que contribuem para a elaboração de um enunciado, porque:
 “A língua materna – a composição do seu léxico e sua estrutura gramatical –, não a aprendemos nos dicionários e nas gramáticas, nós a adquirimos mediante enunciados concretos que ouvimos e reproduzimos durante a comunicação verbal viva que se efetua com os indivíduos que nos rodeiam” (BAKHTIN, 1992, p. 301).

Fonte: Organizado pelo ministrante da FC

A essa compreensão bakhtiniana acerca das formas da língua nacional (léxico e gramática) soma-se a relevância do ensinar/compreender os elementos constituintes de um gênero – conteúdo temático, estilo e construção composicional – visto ser o que possibilita o domínio dos gêneros em diferentes esferas sociodiscursivas. E como esses elementos são indissociáveis no estudo da língua, entendemos que ao procedermos o encaminhamento de práticas de AL estamos, de alguma forma, provocando reflexões sobre o conteúdo temático de uma texto em sua estreita relação com o estilo e com a construção composicional daquele texto.

No entender de Bakhtin (2003), os gêneros e as formas gramaticais são, igualmente, responsáveis pela organização de nossa interação em situações discursivas. Alerta o autor que, não raro, o sujeito apresenta domínio linguístico-discursivo em determinada esfera de interação, mas, em outra, expressa-se inadequadamente. É o que Bakhtin trata como inabilidade de dominar o gênero específico daquela esfera de interação. Por isso, o estudo de um gênero requer um olhar para seu conteúdo temático aliado ao estilo e à construção composicional.

O conteúdo temático da enunciação, estudado em momentos da FC, tais como nos 7º e 8º encontros, é apresentado aos professores como determinado tanto pelas formas linguísticas que entram na composição de um texto, como pelos elementos não verbais da situação discursiva.

Um dos *slides* da FC transcreve a compreensão bakhtiniana sobre o tema da enunciação, como “concreto, tão concreto como o instante histórico ao qual ela pertence. Somente a enunciação tomada em toda sua amplitude concreta, como fenômeno histórico, possui um tema. Isto é o que se entende por tema da enunciação” (BAKHTIN, 2003, p.129).

O estilo, elemento mais diretamente relacionado com a prática de AL, é discutido nos encontros de FC como recurso linguístico do gênero e marcas enunciativas do autor do texto. No slide exposto na sequência, o que se destaca, a princípio, é o estilo do gênero, conforme pressuposto bakhtiniano:

Figura 33 – Estilo do gênero

- **Todo estilo está indissoluvelmente ligado ao enunciado e às formas típicas de enunciados, ou seja, aos gêneros do discurso.** (BAKHTIN, 1992, p. 265)
- No fundo, os estilos de linguagens ou funcionais não são outra coisa senão estilos de gênero de determinadas esferas da atividade humana e da comunicação. Em cada campo existem e são empregados gêneros que correspondem às condições específicas de cada campo; e a esses gêneros correspondem determinados estilos. (BAKHTIN, 1992, p.266)

Fonte: Organizado pelo ministrante da FC

Em uma releitura dessas informações, entendemos que todo gênero apresenta um estilo que lhe é próprio, o que, de certa forma, o diferencia de outro gênero e, ainda, nos permite identificar a esfera de atividade humana a qual pertence. O estilo do gênero está evidente tanto nas marcas linguísticas (ou não verbais) que organizam um texto, ou, ainda, em sua construção composicional. Por isso, no estudo de um gênero, é muito importante reconhecer seu estilo linguístico, como foi defendido na FC por meio deste slide:

Figura 34 – Estudo do estilo do gênero

ESTILO

- Conforme a teoria bakhtiniana, a utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais ou escritos) (BAKHTIN, 1992, p. 279). Isto quer dizer que **todo e qualquer uso de algum recurso linguístico deve ser estudado no âmbito da sua realização**, em função da intenção do locutor, da imagem que ele tem de seu ouvinte, da situação sócio-histórica da qual faz parte. Elaborar um enunciado sob essas condições diz sobre seu estilo e caracteriza um gênero discursivo.

Fonte: Organizado pelo ministrante da FC

Já o estilo do autor corresponde às marcas individuais deixadas pelo autor em seu texto e corresponde à sua opção quanto ao léxico, à organização sintática, à ordenação das ideias, enfim, corresponde à forma que o autor se posiciona em um texto. Essas marcas ficam evidentes principalmente nos emprego dos recursos de modalização, por meio dos quais transparece a voz do autor. Nesse sentido, Bakhtin afirma: “Todo enunciado – oral e escrito, primário e secundário e também qualquer campo da comunicação discursiva – é individual e por isso pode refletir a individualidade do falante (ou de quem escreve), isto é, pode ter estilo individual” (BAKHTIN, 2003, p. 265).

Todavia, com bem lembra o próprio autor, nem todo gênero permite essas marcas da individualização do autor:

[...] Entretanto, nem todos os gêneros são igualmente propícios a tal reflexo da individualidade do falante na linguagem do enunciado, ou seja, ao estilo individual. Os gêneros mais favoráveis da literatura de ficção: aqui o estilo individual integra diretamente o próprio edifício do enunciado, é um dos objetivos principais (BAKHTIN, 2003, p. 265).

Como exemplo de gêneros que não permitem que o estilo do autor se destaque é o requerimento, a petição judicial, o memorando, enfim, principalmente gêneros da esfera jurídica. Por outro lado, há gêneros abertos para essa abordagem como os da esfera literária.

A construção composicional, por sua vez, está intimamente relacionada com o estilo do gênero, de tal forma que muitas vezes se fundem. Vejamos:

Figura 21 – Construção composicional do texto

Construção Composicional

- Corresponde à(s) forma(s) como os gêneros são constituídos, organizados; condiz, portanto, com o formato do gênero que, por sua vez, está relacionado ao seu tema e ao seu estilo. Pelo fato dos gêneros serem “relativamente estáveis”, a construção composicional nem sempre é definida ou fácil de ser apontada.

Fonte: Organizado pelo ministrante da FC

Na análise do material relativo à FC, notadamente fundamentado na teoria bakhtiniana, os gêneros discursivos são apresentados como resultados da fusão de suas três dimensões constitutivas: conteúdo temático, estilo e construção composicional. Nos encontros, a AL foi apresentada como um dos eixos básicos do ensino da LP, ligada à leitura e à escrita, ao querer-dizer do locutor que se realiza na escolha do gênero, constituído pelas citadas dimensões. Portanto, a prática de AL também norteia-se por tais dimensões.

Resta-nos pensar que, tal como apresentado aos professores nos encontros da FC, privilegiar o uso da língua a partir de objetos concretos, ou seja, de gêneros discursivos/textuais, capazes de conduzir ao entendimento das especificidades de operações linguísticas da LP, a prática da AL ainda afigura-se como um campo com amplas possibilidades para reflexões e investigações.

Mas, como essa orientação teórica se revela na prática docente em sala de aula? As ações de FC e os conteúdos abordados durante as 120 horas de formação foram suficientes para provocar reflexões e mudanças nos professores, reveladas nos encaminhamentos didático-pedagógicos?

Essas questões, aliadas aos questionamentos que motivaram a realização dessa pesquisa, encaminham a apresentação e a análise dos dados gerados por meio da aplicação dos procedimentos de geração de dados adotados.

3 ANÁLISE DOS DADOS: ESTABELECENDO UM PARALELO ENTRE AS FORMAÇÕES CONTINUADAS, O DISCURSO DO PROFESSOR E A PRÁTICA NA SALA DE AULA

Nossa proposta de análise apresentada neste capítulo firma-se no pressuposto de que é impossível estabelecer uma comunicação verbal sem valermos-nos de um gênero discursivo/textual. Tal pressuposto, como já dito ao longo de nossa dissertação, sustenta-se em Bakhtin (2003) e em autores que compartilham a concepção interacionista da linguagem e que, portanto, defendem que o estudo da língua deve ocorrer a partir de seus aspectos discursivos e enunciativos.

Partindo desse princípio, recuperamos, no decorrer do segundo capítulo, alguns conceitos pertinentes e, a partir deles, propomo-nos a analisar os reflexos da FC em LP, no município Y, objeto de nossa investigação, no âmbito da prática docente. Para tal, valemo-nos do questionário, das entrevistas semiestruturadas, das observações participante em sala de aula de LP de quatro (4) professoras do 5º ano do Ensino Fundamental, atuantes em (quatro) 4 escolas da rede municipal de ensino do Município Y, procurando relacionar o discurso dos professores e a prática vigente na sala de aula, com as informações abstraídas da pesquisa documental.

Nosso olhar sobre os dados gerados busca responder aos seguintes questionamentos da pesquisa: *Como está a prática de trabalho com os gêneros discursivos/ textuais em sala de aula, desenvolvida por professores do 5º ano do Ensino Fundamental do município Y que já passaram 100% por um processo de FC específica? O discurso do professor refrata conhecimentos advindos desse processo de FC?* A partir desses questionamentos, em relação direta com os objetivos específicos traçados para a pesquisa, estabelecemos as seguintes categorias que nortearam a análise dos dados:

- a) identificação do conhecimento teórico-prático (das professoras) sobre os gêneros discursivos/textuais;
- b) orientação que norteia o encaminhamento didático-pedagógico do trabalho com os gêneros discursivos/textuais;
- c) relação entre o discurso do professor sobre os gêneros e o discurso revelado nos materiais trabalhados durante as formações

Todo percurso analítico sustenta-se no pensamento de Bakhtin/Voloshinov de que “[...] a compreensão amadurece apenas na resposta. A compreensão e a resposta estão fundidas dialeticamente e reciprocamente condicionadas, sendo impossível uma sem a outra” (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 2004, p. 86). Então, à luz desse preceito bakhtiniano, edificamos a base para nossas reflexões, entendendo que é no processo de refração (ou de exteriorização do conhecimento) que demonstramos o que realmente temos internalizado. Nossas palavras exteriorizam conhecimentos acumulados ao longo da história. Logo, a resposta responsiva é um ato de conhecimento. Sendo assim, sustentadas no material coletado durante o processo de investigação, empreendemos a busca da resposta do professor em relação ao que foi trabalhado durante a FC, e da compreensão dessa resposta.

Na apresentação e análise, e com a finalidade de resguardar a privacidade dos dados gerados e as identidades das instituições educativas e dos profissionais participantes, assim como para facilitar a análise comparativa na triangulação dos dados, adotamos convenções simbólicas, formadas por letras maiúsculas e algarismos romanos. Como a pesquisa envolveu professoras da rede municipal de ensino do município Y, de modo que cada uma corresponda a uma instituição escolar, adotamos o seguinte procedimento: as instituições educativas foram identificadas pelas letras maiúsculas EM (significando escola municipal), seguidas por um algarismo romano – I, II, III e IV – que identifica cada uma das escolas. Desse modo, EMI corresponde a dados da primeira escola investigada, EMII, segunda escola, e assim sucessivamente. Os sujeitos participantes, constituídos em sua totalidade pelo gênero feminino, em número de quatro (4), receberam a letra P (professora), seguida de um número cardinal (de 1 a 4) e da identificação da instituição educativa a que pertencem. Desse modo, ao lermos P1.EMI, identificamos as informações geradas com a professora 1 que atua profissionalmente na primeira escola, P2.EMII, professora que atua na segunda escola e assim sucessivamente.

Com a finalidade de responder às inquietações que deram origem à problematização, dividimos este capítulo em quatro (4) seções: na primeira, fizemos uma apresentação geral sobre cada um dos sujeitos da pesquisa, recorrendo, para isso, ao questionário aplicado; na segunda, apresentamos a análise da entrevista, olhando especificamente para cada uma das questões; na terceira, efetuamos a análise da observação participante, reportando, nesse momento, para a condução

didático-pedagógico do trabalho com os gêneros na sala de aula; e, na quarta seção, procuramos triangular os dados, relacionando as informações obtidas por meio do questionário, das entrevistas e das observações participantes, com o material recoberto pela análise documental.

3.1 PERFIL DOS SUJEITOS DA AMOSTRA

A fim de traçar um perfil das professoras participantes de nossa pesquisa, lembramos que durante o primeiro contato, que ocorreu individualmente, apresentamos o projeto de pesquisa, explicamos sobre a metodologia proposta e as convidamos para participar. Nesse contato inicial, todas confirmaram a participação e coletamos algumas informações, por meio de um questionário (Apêndice 1), organizado com 25 questões, algumas abertas e outras de múltipla escolha, que nos permitiram traçar breves considerações acerca da formação e do tempo de atuação profissional de cada participante que compôs nossa amostra.

Das quatro professoras participantes, duas têm formação de nível superior em Pedagogia (P2.EMII e P3.EMIII), uma em Letras/Português (P1.EMI) e outra em Geografia (P4.EMIV). Vale ressaltar que, no nível médio profissionalizante, todas as participantes cursaram o Magistério, e possuem, no mínimo, uma pós-graduação na área de educação.

As professoras atuam nos dois turnos na mesma escola, perfazendo 40 horas semanais de docência. Todas têm experiência profissional na docência em escolas do município Y, sendo que P1.EMI atua há 29 anos, P2.EMII e P4.EMIV há 10 anos, e P3.EMIII há 15 anos.

Quando questionadas sobre “qual disciplina você se acha menos preparada para trabalhar?” (questão 14 do questionário), nenhuma das respondentes indicou a disciplina de LP. Na entrevista, as quatro (4) professoras reafirmaram que não sentem dificuldade no trabalho com a LP, no entanto, a produção, a reescrita de textos, a análise linguística e gêneros textuais, são considerados assuntos que precisam de uma atenção especial e de muito estudo, e remetem à FC como um momento importante para o entendimento dessas questões.

Quando questionadas sobre a disciplina que estavam mais preparadas para trabalhar (questão 13 do questionário), somente a P1.EMI, formada em Letras, respondeu Língua Portuguesa, Já P2.EMII sente-se melhor preparada para ensinar

Matemática a seus alunos, pois tem mais facilidade de encontrar materiais para trabalhar em sala. As professoras P3.EMII e P4.EMIV responderam que são preparadas, igualmente, para dar todas as disciplinas e que gostam de pesquisar e estudar cada uma delas, para enriquecer suas aulas.

Além das FC em LP, o município Y oferta FC em várias disciplinas, no entanto essa disciplina e Matemática têm maiores carga horárias. E, além desses cursos, todas responderam que participam de grupos de estudos em LP e que, em média, participam de 30 horas de FC por ano, desde 2006, pois acreditam na maior eficácia dessa modalidade de formação para o crescimento docente.

As professoras também responderam sobre quais práticas de LP elas gostariam de receber mais formação: P3.EMIII e P4.EMIV sentem dificuldade de trabalhar análise linguística, e justificam essa escolha porque geralmente a compreensão da gramática pelos alunos se torna muito abstrata e pouco atrativa; P2.EMII respondeu que a produção e reescrita de texto ainda a deixam com dúvidas, pois seus alunos apresentam pouco interesse em produzir textos; já P1.EMI acredita que as formações devem focar os gêneros discursivos/textuais de uma maneira geral; ela acredita que para se trabalhar de forma significativa com os gêneros textuais em sala de aula é preciso ter uma longa caminhada de estudos.

A análise do questionário permitiu-nos conhecer um pouco mais da realidade dessas professoras quanto a sua formação acadêmica e profissional, bem como sobre suas dificuldades ao conduzir um conteúdo de ensino. Logo, entendemos que esse instrumento, por ter sido o primeiro aplicado, aproximou-nos mais dos sujeitos envolvidos na pesquisa, por permitir revelar-nos informações importantes que posteriormente foram melhores esclarecidas, por exemplo, com a análise da entrevista, conforme pontuamos a seguir.

3.2 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

Como informamos no primeiro capítulo, a entrevista com as professoras foi realizada de forma individual, nas escolas em que cada uma delas atua, com um agendamento pré-definido, conforme a disponibilidade de cada participante, nos meses de julho e agosto de 2014.

Com autorização prévia da professora participante, cada entrevista foi gravada em áudio e teve duração média de uma hora, totalizando quatro horas de gravação.

A partir dos dados gerados, iniciamos nossa análise com alguns fragmentos das entrevistas com as participantes da pesquisa. A apresentação e a descrição dos fragmentos selecionados seguem a ordem de abordagem de cada uma das questões propostas, apresentadas no Quadro 4, a seguir.

Quadro 4 – Questões da entrevista

- 1) Os cursos de formação continuada em língua portuguesa contribuíram para orientar o trabalho com os gêneros discursivos/textuais? Em que sentido?
- 2) Você trabalha com gêneros em sala de aula? De que forma você faz esse trabalho?
- 3) Quando os alunos produzem textos de diferentes gêneros, o que você acha importante considerar nessas produções?
- 4) O que você avalia nessas produções? Você sente dificuldade?
- 5) Sente necessidade de mais cursos de formação continuada voltados ao estudo dos gêneros? Ou para qual conteúdo?

Fonte: Organizado pela pesquisadora

Em relação à primeira questão – *se os cursos de FC em LP contribuíram para orientar o trabalho com os gêneros discursivos e em que sentido* – observamos unanimidade entre as respostas das participantes. Essa unanimidade pode ser constatada nas transcrições das falas, quando verificamos que todas as professoras reconhecem a contribuição da FC para o aprimoramento da prática docente. Notadamente, essa contribuição refere-se à conceituação e à metodologia aplicada em sala de aula de LP no ensino-aprendizagem da estrutura da língua materna a partir do trabalho com os gêneros discursivos/textuais³⁰.

Sim, muito, porque nos cursos a gente reflete muito e os professores que dão esses cursos mostram muitos exemplos de como trabalhar com os gêneros em sala de aula e eu acho isso muito interessante. Porque eu sempre tive dificuldade de entender a teoria e colocar ela em sala de aula, aí, com os cursos eu estou conseguindo fazer isso e pra mim é muito gratificante ver meus alunos produzindo gêneros. Antes eu apenas mandava eles produzirem textos, agora não, agora a gente consegue ler vários textos do gênero antes e fazer um trabalho antes de produzir e isso dá mais resultado (P1.EMI, 2014).

³⁰ Ao expormos os trechos que se referem às formulações das professoras, obtidas durante a entrevista, caso o texto seja superior a três linhas, seguimos as normas da ABNT (2002), NRB 10520. Todavia, para diferenciá-los de citações de autores recorridos na fundamentação teórica, usamos a formatação em itálico.

Os cursos de FC contribuíram e muito para a realização das atividades em sala, principalmente na compreensão do que são os gêneros textuais e no encaminhamento das atividades em sala de aula desde o início do trabalho com o gênero, porque agora eu leio com eles antes da produção e depois a gente produz. E eu vejo que isso facilitou as aulas (P2.EMII, 2014).

Então, eu acho que eles contribuíram sim pra minha prática. Os gêneros são importantes para ensinar português e desde que eu aprendi a lidar um pouco mais com eles eu sinto que consigo fazer com que os alunos entendam melhor o português e eles produzem mais textos também usando os gêneros. Eu acho que é importante ter os cursos de formação, porque os gêneros facilitam na hora das aulas (P3.EMIII, 2014).

Eu acho que contribuíram sim, porque eu tinha dúvida entre tipologia textual e gênero textual, sabe, aí, depois dos cursos eu consegui diferenciar isso na minha cabeça e agora eu consigo trabalhar com os gêneros em sala, mas também consigo envolver a tipologia e não confundo mais os dois e quero que os alunos entendam isso também (P4.EMVI, 2014)

Por meio do discurso do professor, evidenciamos que as participantes se referem às suas dificuldades em compreender parte da teoria relativa aos gêneros. Nesse sentido, ficou nítida a contribuição da FC nas palavras de P1.EMI, quando afirma que *“sempre tive dificuldade de entender a teoria e colocar ela em sala de aula”*. As questões teóricas de maior evidência são abstraídas das expressões de P2.EMII ao referir-se à contribuição da FC *“principalmente na compreensão do que são os gêneros textuais”*, e P4.EMIV que claramente expressa a contribuição da FC em sanar suas dúvidas com relação ao significado de *“tipologia textual e gênero textual”*. Ao relacionar o discurso das professoras com o material utilizado durante as FC, notamos, em vários encontros, a preocupação em discutir, teoricamente, os significados de gênero discursivo/textual e de tipologia textual. Em especial, no 3º encontro, no qual se retomou esse conteúdo por orientação da Equipe Pedagógica da Secretaria Municipal que detectou, entre seus professores, dúvidas quanto à diferenciação entre gênero discursivo/textual e tipologia textual.

Compreendemos que a diferenciação entre gênero textual e tipologia textual é fundamental para o direcionamento do trabalho docente em LP, tanto na leitura e compreensão da estrutura da língua, como na produção de textos. A literatura é profícua em ressaltar o significado de cada um desses conceitos. Nesse sentido, encontramos em Marcuschi (2003) o esclarecimento de que é essencial considerar que a tipologia textual não é gênero, mas, sobretudo, é uma estrutura textual; é uma

espécie de sequência teórica que é definida pela natureza linguística de sua composição, e, por conseguinte, envolve “aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas” (MARCUSCHI, 2003, p. 22) da língua em análise. Costa-Hübes também tece considerações sobre os tipos de textos. Para a autora, os tipos textuais são “elementos teóricos que compõem textos do gênero, marcado por elementos linguísticos” (COSTA-HÜBES, 2005, p. 23).

Além desse aspecto teórico (relação entre gênero e tipologia), é interessante observarmos como os professores afirmam que as FC incidiram diretamente em sua prática docente, contribuindo sobremaneira com suas ações didático-pedagógicas. É o que refrata a fala de P1.MI, ao afirmar que “... *é muito gratificante ver meus alunos produzindo gêneros. Antes eu apenas mandava eles produzirem textos, agora não, agora a gente consegue ler vários textos do gênero antes e fazer um trabalho antes de produzir e isso dá mais resultado*”. Da mesma forma, toda a fala de P2.MII revela essa mesma compreensão: “*Os cursos de FC contribuíram e muito para a realização das atividades em sala, principalmente na compreensão do que são os gêneros textuais e no encaminhamento das atividades em sala de aula desde o início do trabalho com o gênero, porque agora eu leio com eles antes da produção e depois a gente produz. E eu vejo que isso facilitou as aulas*”. P3.MIII também admite que as FC mudaram suas ações em sala de aula, pois, segundo ela, “... *desde que eu aprendi a lidar um pouco mais com eles eu sinto que consigo fazer com que os alunos entendam melhor o português e eles produzem mais textos também usando os gêneros*”. P4.MIV, por sua vez, entende que “...*e agora eu consigo trabalhar com os gêneros em sala*”. Esses depoimentos ressaltam a importância da FC na prática docente, porque oportunizaram retomar conteúdos, aprofundar conhecimentos, sanar dúvidas e reencaminhar o trabalho na sala de aula. Logo, fica evidente, na resposta do primeiro questionamento da entrevista, que o trabalho com os gêneros discursivos/textuais durante as ações de FC contribuíram significativamente para a melhoria do ensino de LP nas escolas.

A segunda questão que abordamos durante a entrevista pretendia confirmar se o trabalho com gêneros estava realmente se efetivando na sala de aula de LP, instigando as professoras a responderem como realizava esse trabalho. Nos fragmentos transcritos a seguir, mostramos que todas as entrevistadas dizem trabalhar com gêneros em suas aulas de LP e evidenciamos que a metodologia mencionada corresponde, em parte, às orientações recebidas nos encontros da FC

e, conseqüentemente, àquela proposta pelo CBEPM (AMOP, 2010). Notadamente, a SD é o procedimento metodológico recorrente nas expressões das entrevistadas. Vejamos:

Sim, desde que a gente começou a ver os gêneros eu comecei a trabalhar com os alunos. Claro que no começo eu tive algumas dificuldades, mas agora eu não tenho muita, tenho um pouco na hora da correção. Nos cursos eu vi muito sobre a sequência didática e eu tento trazer o gênero e fazer uma sequência pra ele. As professoras que deram o curso mostraram exemplos de sequência didática, eu vejo bastante na internet também e no livro didático deles também tem alguma coisa. Dá certo, sabe? Demora, mais no final fica boa a produção (P1.EMI, 2014).

Trabalho com os gêneros em sala de aula sim, eu parto muito daquilo que o aluno já conhece dos anos anteriores ou do local de circulação do gênero. Eu gosto de ler muito com os alunos e de trabalhar com vários textos do mesmo gênero. Sempre vou no laboratório de informática e pesquiso em livros. Utilizo muito a Sequência Didática produzida pela Amop (P2.EMII, 2014).

Sim, eu sempre trabalho português em cima do gênero. Nos cursos a gente viu sobre as sequências didáticas, aí a gente pega o gênero e monta a sequência, claro que às vezes não dá pra trabalhar sempre com todos os gêneros bem certinho com a sequência, porque demora, né, mais a gente sempre faz a produção e lê bastante textos com eles (P3.EMIII, 2014).

Eu trabalho com os gêneros de acordo com o cronograma do planejamento que a gente faz no começo do ano e exploro o livro didático do aluno, porque é uma exigência da escola. Eu utilizo a sequência didática da Amop, porque nos cursos a gente viu muito como usá-la, porque daí fica fácil introduzir o gênero e explorar as características de cada um e depois fazer a produção escrita (P4.EMVI, 2014).

Todas as professoras afirmaram trabalhar com os gêneros na sala de aula e, em suas respostas sobre como faziam esse trabalho, foram categóricas ao se reportarem à SD: “... nos cursos eu vi muito sobre a sequência didática” (P1. EMI); “...Nos cursos a gente viu sobre as sequências didáticas” (P3. EMIII). Esse trabalho encontra apoio em materiais disponibilizado na internet e nos livros, assim como afirma P1.EMI “...eu vejo bastante na internet também e no livro didático deles também tem alguma coisa” e, da mesma forma, P2.EMIII, “Sempre vou no laboratório de informática e pesquiso em livros”. Todavia, uma grande referência de apoio são os Cadernos Pedagógicos elaborados pela AMOP (AMOP, 2007; BAUMGARTNER e COSTA-HÜBES, 2007; COSTA-HÜBES e BAUMGARTNER,

2009)³¹. Isso pode ser constatado na fala de P2. EMII: *“Utilizo muito a Sequência Didática produzida pela Amop”* e também na fala de P4. EMIV *“Eu utilizo a sequência didática da Amop, porque nos cursos a gente viu muito como usá-la”*.

Das respostas observamos, ainda, outra contribuição advinda da FC. Trata-se do aprendizado sobre como trabalhar com esse procedimento didático-metodológico. Tal como já mencionado no Capítulo 02, dois encontros da FC, o 4º e o 9º, abordaram a SD como uma forma de trabalho com os gêneros, envolvendo atividades de leitura, análise linguística e produção textual, conforme propõe o CBEPM (AMOP, 2010) que sustenta suas orientações em Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) e nas adaptações apresentadas por Costa-Hübes (2008). Nesses encontros, apresentaram-se e discutiram-se exemplos de SD no ensino-aprendizagem de determinado gênero discursivo, de forma gradual, passo a passo, a fim de facilitar a compreensão e identificar as dificuldades dos participantes.

Do depoimento das professoras entrevistadas, além do testemunho de que a SD facilita o trabalho em sala de aula de LP – *“Demora, mais no final fica boa a produção”* (P1.EMI) – retiramos a menção sobre a importância de o professor considerar, no desenvolvimento das capacidades de linguagem dos educandos, seu conhecimento prévio e suas experiências culturais para, então, trabalhar com o gênero e os módulos da SD – *“eu parto muito daquilo que o aluno já conhece dos anos anteriores ou do local de circulação do gênero”* (P2.EMII). Lembramo-nos que há situações em sala de aula de LP que os módulos da SD assumem sentido completo apenas no instante que as atividades propostas atendem as necessidades dos educandos. Portanto, seria ingênuo pensarmos que uma SD elaborada com riqueza de atividades propostas para o gênero selecionado, por si só, daria conta de todas as dificuldades encontradas pelos educandos na realização dessas atividades. No 9º encontro da FC essa compreensão está evidente, em especial, nas reflexões acerca da relevância do conhecimento prévio sobre o gênero discursivo/textual selecionado para estudo em sala de aula. Posteriormente, retornaremos a essa temática quando analisamos o material advindo da observação participativa, especificamente na seção 3.3.

³¹ Esse material foi produzido a partir do Grupo de Estudos em LP (GELP), envolvendo professores do ensino fundamental da região. O grupo consolidou-se entre os anos de 2007 a 2011 e dos estudos nele efetuados resultou na produção desses três Cadernos Pedagógicos, nos quais encontram SD encaminhando o trabalho com diferentes gêneros.

Nossa terceira questão da entrevista – *Quando os alunos produzem textos de diferentes gêneros, o que você acha importante considerar nessas produções?* – procurou sondar o que as professoras consideram na produção escrita de textos, ao trabalharem com os gêneros. O intento, com essa pergunta, era verificar a ênfase dada aos elementos constituintes do gênero a partir dos pressupostos bakhtinianos de que o gênero se constitui em seu conteúdo temático, estilo e construção composicional, e que esses elementos estão interligados na construção do todo, procuramos verificar se, de alguma forma, essa compreensão estava garantida. Nos fragmentos expostos, a seguir, evidenciamos que a maior ênfase recai sobre a construção composicional do gênero. Vejamos:

Então, eu acho legal ver se eles fizeram direitinho a estrutura do gênero primeiro, de acordo com o que eu pedi na proposta de produção e de acordo com os textos do mesmo gênero que eles leram nas aulas, depois eu vejo se tem coerência e coesão³² e corrijo pontuação, ortografia essas coisas também (P1.EMI, 2014).

Eu acho que quando os alunos fazem um texto é importante considerar a criatividade e a capacidade de escrever ou colocar suas ideias dentro do gênero que a gente leu e trabalhou em sala. Eu vejo principalmente se o aluno contemplou as características do gênero trabalhado (P2.EMII, 2014).

Eu vejo se o aluno seguiu as características do gênero que está sendo estudado e à proposta de produção e também eu corrijo a coerência e coesão do texto, peço pra eles lerem em voz alta e eles mesmos irem arrumando o texto (P3.EMIII, 2014).

Eu vejo se nos textos que eles produziram eles conseguiram compreender a estrutura do gênero trabalhado e se ele colocou as características que a gente viu durante a interpretação e as leituras (P4.EMVI, 2014).

Essas respostas comprovam o que Rodrigues (2014) já havia denunciado: ao se apresentar a proposta de trabalho com os gêneros na sala de aula, e ao não se garantir a devida formação aos professores para que essa compreensão se efetive em sua totalidade, corremos o risco de deslocar o ensino da estrutura gramatical para a estrutura dos gêneros. Nos discursos anteriores, evidenciamos que a estrutura e as características do gênero em estudo foram os principais aspectos abordados. É o que revela a fala de P1.EMI, ao afirmar: “...eu acho legal ver se eles fizeram direitinho a estrutura do gênero primeiro”. Da mesma forma, P2.EMII

³² Coesão, abordada pelas professoras como um conjunto de recursos por meio dos quais as sentenças se interligam para formar um texto.

ressalta: *“Eu vejo principalmente se o aluno contemplou as características do gênero trabalhado”*. P3.EMIII também reforça essa compreensão: *“Eu vejo se o aluno seguiu as características do gênero que está sendo estudado”*. E, finalmente, P4.EMIV, completa: *“Eu vejo se nos textos que eles produziram eles conseguiram compreender a estrutura do gênero trabalhado”*. Em todas as respostas destaca-se a preocupação com o entendimento da estrutura/características do gênero em estudo. Apenas P3.EMIII evidencia a proposta de produção com um elemento a ser considerado na produção escrita dos alunos: *“Eu vejo se o aluno seguiu as características do gênero que está sendo estudado e **a proposta de produção**”* (grifos nossos).

Se, como afirma Bakhtin (2003), os três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) estão indissoluvelmente ligados na construção de um todo, entendemos que deveria ser considerado, na produção escrita de textos, primeiramente, se ele atende ao comando de produção escrita, tal como pontua Costa-Hübes (2012): a situação social/esfera de produção, ao gênero, aos interlocutores, ao tema, à finalidade e as estratégias de como se dizer o que se tem a dizer, dentro de um gênero específico. Depois de considerados esses elementos, aí sim atentaríamos para sua construção composicional e seu estilo. Todavia, para as professoras entrevistadas, a característica do gênero se destaca como o aspecto mais relevante e, aliado a ela, os elementos linguísticos que podem ser relacionados com o estilo. É o que dizem P1.EMI *“...depois eu vejo se tem coerência e coesão e corrijo pontuação, ortografia essas coisas também*, e P3.EMIII: *“...e também eu corrijo a coerência e coesão do texto”*. Como veremos nas respostas da questão seguinte, esses elementos também se sobressaem quando se trata da avaliação das produções textuais dos educandos.

A quarta questão tinha como foco verificar as dificuldades do professor para avaliar as produções textuais dos educandos: *O que você avalia nessas produções? Você sente dificuldade?* Dos depoimentos registrados, resguardamos algumas expressões para posterior análise, em comparação com o trabalho realizado nos encontros da FC, nas propostas de avaliação em LP registradas nos PCN, DCE e CBEPM e nossas anotações do diário de campo.

Então, pra avaliar eu vejo a estrutura do gênero mesmo, se está ok. Mas eu também não deixo de corrigir os erros gramaticais, não. Eu mando passar a limpo se ele não conseguiu produzir o gênero de

acordo com as características que a gente viu durante o trabalho na sala. Eu tenho um pouco de dificuldade sim, porque eu não sei se faço isso certo. Mas pra mim está certo (P1.EMI, 2014).

Durante a avaliação do texto além da criatividade do aluno, eu observo a aplicação das ideias deles, a ortografia, a concordância verbal e nominal, a pontuação utilizada e também se o texto está de acordo com o gênero trabalhado (P2.EMII, 2014).

Eu tenho um pouco de dificuldade sim, porque eu sempre corrigia primeiro os erros ortográficos e pontuação, essas coisas, agora eu tento primeiro ver se o aluno conseguiu escrever o gênero, tipo, se eu pedi que eles escrevessem uma carta para o colega eu primeiro vejo se eles colocaram as características da carta remetente, essas coisas e depois que eu faço as outras correções no caderno deles. Passar a limpo eu mando às vezes, só quando eles não conseguiram fazer o gênero mesmo (P3.EMIII, 2014).

Eu avalio a compreensão deles sobre o gênero trabalhado. Eu não tenho dificuldade em avaliar e corrigir os textos deles não, porque eu vejo que eles se envolvem mais com a produção desde que o trabalho é com os gêneros (P4.EMVI, 2014).

Nos critérios de avaliação, além de a professora observar a compreensão do educando quanto à estrutura e à característica do gênero em estudo, verificamos preocupações com a estrutura linguística da LP, ou seja, com a análise linguística³³. Todavia, é importante destacarmos, reforçando as discussões já apresentadas em relação às respostas da questão anterior, que os passos da produção de texto, tal como apresentado pelo procedimento da SD e transcrito no CBEPM (AMOP, 2010), explorado no 4º encontro (02/02/2011) e retomado no 9º encontro (07/02/2011), não foi devidamente compreendido pelos professores, já que, em seus discursos, revelam dúvidas, inseguranças em como proceder a partir de tal encaminhamento: “*Eu tenho um pouco de dificuldade sim, porque eu não sei se faço isso certo (P1.EMI)*”; “*Eu tenho um pouco de dificuldade sim...*” (P3.EMIII).

Por outro lado, P1 e P2 revelam um encaminhamento diferenciado daquele proposto por Costa-Hübes (2012), a partir da leitura de Geraldi (1991): “*Então, pra avaliar eu vejo a estrutura do gênero mesmo, se está ok. Mas eu também não deixo de corrigir os erros gramaticais, não*” (P1.EMI); “*...eu observo a aplicação das ideias deles, a ortografia, a concordância verbal e nominal, a pontuação utilizada e também se o texto está de acordo com o gênero trabalhado*” (P2.EMII). Notadamente, também são avaliados alguns aspectos linguísticos da língua materna.

³³ Posteriormente, na seção 3.3, discutiremos sobre a análise linguística observada na prática cotidiana das professoras investigadas.

Considerando o pressuposto de que toda produção escrita deve sustentar-se na seleção de um gênero, na definição do papel social do autor, na definição do interlocutor, do assunto, na organização do texto conforme o gênero no qual se moldará, na definição do suporte e do veículo de circulação (cf. figura 17, p. 74), caberia, então, ao professor, na avaliação do texto produzido, verificar, primeiramente, se o aluno atende a essa orientação. P3.EMIII apresenta demonstrações desse encaminhamento, embora tenha dificuldades em externalizá-lo, o que revela, de certa forma, sua insegurança: “...*agora eu tento primeiro ver se o aluno conseguiu escrever o gênero, tipo, se eu pedi que eles escrevessem uma carta para o colega eu primeiro vejo se eles colocaram as características da carta remetente, essas coisas e depois que eu faço as outras correções no caderno deles*”. Talvez essa insegurança ou as dificuldades reveladas seja indícios de que esse conteúdo deva ser melhor retomado em outras ações de FC para que os professores sintam-se mais seguros para conduzir tal encaminhamento.

Nessa direção, nossa última questão da entrevista investigou se as professoras sentem necessidade de mais cursos de FC voltados ao estudo dos gêneros ou a outro conteúdo. As respostas, nesse sentido, foram:

Eu acho muito importante ter os cursos, nunca são demais. Agora ultimamente a gente está tento bastante sobre a Prova Brasil, descritores e tudo mais, mas eu acho importante falar mais dos gêneros e também de como corrigir melhor e tudo mais (P1.EMI, 2014).

A formação continuada é sempre válida, pois eu sempre aprendo algo novo e nesses cursos que a prefeitura proporciona os professores sempre apresentam estratégias pra gente trabalhar da melhor forma em sala de aula e isso é muito importante (P2.EMII, 2014).

Sim, eu gosto muito dos cursos sobre os gêneros e acho que sempre devem ter, eu sempre participo e sempre que tiver vou participar. (P3.EMIII, 2014).

Sim, eu acho muito necessário que ainda tenham cursos na área de gêneros, principalmente na área da correção do texto (P4.EMVI, 2014).

Durante o período de investigação, observamos que o município Y continua a desenvolver seu projeto de FC com abordagens diversificadas. E, nesse sentido, as entrevistadas se manifestaram favoráveis à participação em cursos de FC e ressaltaram que a FC com abordagem voltada aos gêneros discursivos/textuais são

bem-vindas. É o que revelam as falas seguintes: “[...] *eu acho importante falar mais dos gêneros e também de como corrigir melhor e tudo mais*”. (P1.EMI). “[...] *acho muito necessário que ainda tenham cursos na área de gêneros, principalmente na área da correção do texto*” (P4.EMVI). A complementação da fala dos professores confirma o que afirmamos na questão anterior: além de abordar os gêneros, parece-nos que a maior necessidade está em como avaliar/corrigir os textos produzidos pelos alunos, levando em consideração o trabalho com os gêneros na sala de aula. Tanto a fala de P1 quanto de P4 deixam evidenciar essa necessidade.

Contudo, no material coletado junto à Secretaria Municipal de Educação do município Y não encontramos abordagem específica acerca da correção de textos. No entanto, nos *slides* discutidos nos 6º, 13º e 14º encontros da FC (cf. figura 20, 21, 26) registram passo a passo o procedimento para encaminhar a produção textual e a reescrita de texto, conforme CBEPM (AMOP, 2010, p. 152), sem, no entanto, detalhar os procedimentos de correção.

Ao retomar as categorias de análise, pautamo-nos mais especificamente, na terceira delas, qual seja: *c) relação entre o discurso do professor sobre os gêneros e o discurso revelado nos materiais trabalhados durante as formações*. Sob essa orientação, entendemos que as professoras compreenderam muito bem a proposta de ensino propagada por meio das ações de FC, de modo que todas elas procuraram, cada uma a seu modo, refletir sobre o trabalho com os gêneros na sala de aula e demonstrar seu interesse pelo assunto. O discurso das professoras, de um modo geral, aproxima-se do discurso propagado pelos materiais empregados na FC, embora revelem, por outro lado, algumas dificuldades que ainda persistem. Nesse sentido, destacou-se que o aporte metodológico ofertado na FC foi insuficiente para instrumentalizar o professor ao trabalho com os gêneros na sala de aula, despontando-se principalmente a correção da produção textual de seus educandos. Todavia, tal constatação, em hipótese, poderá constituir-se em uma das nossas sugestões encaminhadas à Secretaria Municipal de Educação, município Y, com vista à proposição de nova etapa de FC em busca de aprimoramento do trabalho pedagógico em sala de aula de LP.

Passamos, a seguir, à análise das observações das aulas, apresentando nossas considerações a partir do que foi possível observar.

3.3 ANÁLISE DAS OBSERVAÇÕES

A fim de analisarmos os reflexos da FC nas aulas de LP, foram necessárias 32 horas de observação que tiveram como objetivo perceber se no trabalho com LP, a professora seleciona um gênero discursivo/textual para estudo e, mais precisamente, o que ela faz com esse gênero no encaminhamento de atividades de leitura, análise linguística, produção e reescrita de textos. Em outras palavras: nosso propósito era atender a um dos objetivos da pesquisa, qual seja: *analisar de que forma os professores estão refratando, no trabalho com os gêneros discursivos/textuais, os conhecimentos aprofundados nos cursos de FC.*

Nesse momento da pesquisa, observamos a prática docente das quatro (4) professoras que corresponderam ao recorte da pesquisa. Cada professora nos permitiu oito (8) horas aulas de observação e todas elas, ao iniciarem o trabalho com LP, partiram de um gênero discursivo/textual pré-selecionado: a professora identificada como P1.EMI trabalhou com o gênero lenda; a professora P2.EMII, com o gênero resumo; a professora P3.EMIII, com os gêneros *blog* e fábula; e a professora P4.EMIV, com os gêneros carta do leitor e notícia.

Com o objetivo de facilitar nossa análise e oportunizar melhor compreensão ao leitor, dividimos essa seção em quatro subseções, cada uma correspondendo às observações efetuadas em relação a uma professora.

3.3.1 O gênero lenda na sala de aula de P1.EMI

A observação participante na sala de aula de P1.EMI ocorreu entre os dias 11 e 13 de agosto de 2014, das 13h30 às 16h30, e dia 18 de agosto de 2014, das 13h30 às 15h30, totalizando 8 horas de observação.

No primeiro dia de observação, 11 de agosto, ao adentrar na sala de aula, depois de haver me apresentado como pesquisadora em Língua Portuguesa, a P1.EMI deixou claro para os alunos que, naquele dia, iniciariam uma nova SD sobre o gênero discursivo/textual lenda e teceu considerações sobre esse procedimento didático, alocadas ao longo do texto e trabalhado no 4º e 9º encontros de FC, explorados por meio das figuras 8 (p.60), 9 (p. 61), 10 (p.62), 11 (p.62), 13 (p.66), 15 (p.69), 16 (p. 70) e 21 (p.75). Embora sua tentativa, nesse momento, fosse dar encaminhamentos ao primeiro passo da SD – *Apresentação da situação* – (fig. 10, p.

66), percebemos que ela não atendeu totalmente a esse quesito, pois conforme Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), esse é o momento em que o professor apresenta ao aluno o gênero que será trabalhado e o projeto discursivo que será desenvolvido com ele. Ou seja, além de apresentar o gênero, a professora deveria envolver os alunos em uma proposta de trabalho que culminasse com a produção e circulação de um texto do gênero. Mas isso não foi feito naquele momento. Apenas o gênero foi apresentado.

Em seguida, ela iniciou o segundo módulo da SD: o de *Reconhecimento do gênero*, conforme proposição de Costa-Hübes (2008) e explorado por meio das figuras 10 (p. 66) e 11 (p. 66). Para isso, observamos que a professora fez uma contextualização sobre o gênero em questão, focalizando, inicialmente, em sua esfera de produção, qual seja, a do *folclore brasileiro*. Para reforçar esse conhecimento, elencou, com a ajuda dos alunos, uma gama de gêneros tratados pela docente como pertencentes à esfera do folclore, destacando que os gêneros sempre estarão agrupados em diferentes esferas, conforme sua função específica (informar, fazer rir, criticar, explicar, orientar, planejar, dentre outras). Essa orientação pode respaldar-se em Faraco, para quem a noção de gênero serve “como uma unidade de classificação: [para] reunir entes diferentes com base em traços comuns” (FARACO, 2009, p. 109).

Depois de elencar os gêneros, a professora distribui um recorte no qual estava inscrito o nome de vários gêneros discursivos/textuais, dentre os quais eles deveriam identificar os que fazem parte do folclore brasileiro (cf. Quadro 5).

Quadro 5 – Gêneros que fazem parte do folclore

LENDAS	PARLENDAS	ROMANCES	FABULAS	CONTOS
DITOS POPULARES	POEMAS	PROVÉRBIOS	ADIVINHAS	
CHARGES	FRASES DE PARA-CHOQUE	DE CAMINHÃO	SLOGAN	
RÓTULO	CANTIGAS DE NINAR	RECEITAS	QUADRINHAS	

Fonte: Informação recuperada durante as observações

Só após essa contextualização da esfera é que a professora redirecionou os encaminhamentos didáticos para o estudo da lenda. Destacamos, desse procedimento adotado pela professora, uma postura de trabalho defendida na teoria bakhtiniana e retomada por alguns estudiosos (RODRIGUES, 2001; ACOSTA-PEREIRA, 2012; BROCARD, 2015): a ênfase na dimensão social do gênero. Antes

de ser identificado quanto ao seu conteúdo temático, estilo e construção composicional, todo gênero deve ser reconhecido em sua dimensão social que compreende o contexto de sua produção (esfera, momento histórico, veículo, suporte etc.). Mesmo sem revelar, aparentemente, conhecimentos sobre essa orientação teórica e mesmo que esse enfoque não tenha sido abordado durante as FC, a professora adota uma postura que atende, em parte, a esse procedimento. É bom lembrarmos, no entanto, que no 2º encontro enfatizou-se a importância de considerar, no estudo do gênero, sua esfera de produção.

Em nosso segundo dia de observação, 13 de agosto de 2014, constatamos que, depois de verificar os cadernos dos alunos e retomar, oralmente, o tema folclore, a professora focou no gênero lenda e iniciou seu trabalho com esse gênero a partir da leitura do texto “Gralha Azul”³⁴, uma lenda paranaense compilada em uma coleção que contempla lendas das diferentes regiões brasileiras. Explicou de onde vieram as lendas e por que vieram, explorou seu contexto de produção, destacando quem a produz e para quem ela é produzida. Nesse procedimento, em correlação com o arcabouço teórico firmado nessa dissertação e também nos curso de FC, observamos que a docente cumpriu, em parte, a proposta de SD defendida por Costa-Hübes (2008), quando trata do módulo *reconhecimento do gênero* e insere nele as atividades de leitura, explorando aspectos caracterizadores do gênero, como o conteúdo temático, que conforme Bakhtin, está relacionado com “as formas e os tipos de interação verbal em relação com as condições concretas que se realiza” (BAKHTIN, 2006, p. 124). Ou seja, conhecer todo o contexto de produção que circunda o gênero em questão é fundamental para seu entendimento.

O trabalho com o texto “Gralha Azul” foi encerrado e a professora distribuiu cópias da lenda de “Vila Velha”³⁵, adaptada. As discussões sobre o conteúdo temático foram retomadas, agora em relação a este texto, e, logo em seguida, provocou nova discussão sobre os elementos que constituem a lenda. Nesse procedimento, a professora focou, principalmente, os elementos que, em essência, constituem os textos narrativos: personagens, tempo, espaço, e propôs uma atividade em que os alunos deveriam pintar no texto elementos convencionados assim: os personagens em azul, o local em que a história acontecia em amarelo, o tempo da história em verde, a situação problema em vermelho e a resolução do

³⁴ EBOLI, Terezinha. **Gralha azul e sua lenda**. 2. ed. São Paulo, SP: Universo dos Livros, 2010. Coleção Lendas Brasileira.

³⁵ SCHPATOFF, George. **Lenda de vila velha**. 4 ed. Curitiba, PR: Juruá, 2011.

problema em marrom. Além disso, a docente também apresentou algumas questões interpretativas cujas respostas eram encontradas em sequência no texto, ou seja, questões apenas de decodificação. Questões de inferência foram feitas oralmente pela professora e os alunos não chegaram à compreensão total do texto com perguntas de extrapolação, conforme foi explorado na FC do 4º encontro, por meio da figura 14 (p. 66) e também no 5º e 8º encontros que trataram das reflexões sobre gêneros relacionados com as práticas de leitura (fig. 22, p. 81; fig. 23, p. 82).

Lido o texto, respondida a atividade proposta, a docente realizou as devidas [esperadas] correções. Ao final dessas correções, iniciou breve trabalho com análise linguística, também como prevê a proposta de SD de Costa-Hübes (2008), ainda no módulo *reconhecimento do gênero*. Falou dos adjetivos e de como eles “ajudam” na construção de sentido do texto em estudo. A atividade de pintura foi retomada, agora com foco nos adjetivos. Levando em consideração que trabalhar com a análise linguística é analisar a língua em uso, conforme propõem Geraldi (1984, 1991), Antunes (2003), Perfeito, Cecílio e Costa-Hübes (2007), em reflexões apresentadas no 5º, 8º e 12º encontros, sintetizados nas figuras 29 (p. 92), 30 (p. 92) e 31 (p. 94), a docente encaminhou uma tarefa reflexiva que reunia tanto a organização textual do gênero escolhido, sua situação social de produção, a seleção do léxico, os mecanismos de textualização empregados como, também, as regras gramaticais coerentes para a situação de uso da língua. No caso da aula observada, a professora não tratou os adjetivos na visão da gramática, no entanto, pouco aprofundou sua importância na construção da lenda, bem como não abordou outros mecanismos de textualização e seleção lexical.

Depois desse encaminhamento, o trabalho docente se voltou para o módulo de produção escrita na SD, conforme orientações de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) e Costa-Hübes (2008), explorado na FC por meio da fig. 15 (p. 72). Os alunos foram instruídos a produzir sua primeira lenda, cuja proposta se sustentou na releitura de alguma lenda já lida em sala de aula, anteriormente. Interpretamos que esse encaminhamento não atendeu a todos os elementos previstos na fig. 17 (p. 74) que trata dos elementos contextualizadores da produção textual, construído a partir da teorização de Geraldi (1991).

Por outro lado, de certo modo, houve um esforço, por parte da professora, em observar os encaminhamentos da reescrita de texto, conforme apresentados na fig. 19 (p. 78), pois após a primeira tentativa de produção do texto escrito, a correção

dos textos, de forma individual, ocorreu somente na aula seguinte. Observamos que a professora corrigiu pontuação, ortografia, acentuação, mas também levou em consideração o que lhe foi repassado durante a FC. Nesse sentido, observou se o gênero produzido atendia à necessidade de interação estabelecida, seu contexto de produção, se o gênero estava ou não de acordo com a esfera de circulação a qual pertencia, se abrangia ao tema proposto, ao formato do gênero e, principalmente, se correspondia ao domínio de capacidade de linguagem que o gênero requer, nesse caso: narrar. Apenas os textos que não atenderam algum dos critérios acima elencados foram reescritos pelos alunos em seus respectivos cadernos e apresentados à docente.

Na aula seguinte, dia 18 de agosto de 2014, outra produção foi dada aos educandos: eles deveriam fazer com que a lenda escolhida se transformasse em uma nova lenda, ou seja, essa lenda teria novos personagens e nova situação problema. Tratava-se, assim, de uma proposta de retextualização (que não foi explorada durante as ações de FC). A correção dessa produção ocorreu exatamente como a da outra. No entanto, todos os alunos-escritores foram convidados a reescreverem suas lendas, agora no laboratório de informática. Depois, as lendas impressas e compiladas, transformaram-se em um livro, ilustrado por eles e distribuído para a leitura dos demais alunos da escola. Com esse procedimento, a professora atingiu mais um objetivo proposto na SD: fazer com que os gêneros discursivos/textuais produzidos pelos alunos circulassem. Embora tenha revelado uma preocupação com a circulação dos textos, lembramos que essa proposta não foi anunciada no início do trabalho com o gênero, isto é, no módulo de *Apresentação da situação*, conforme orientam os autores genebrinos.

De qualquer modo, entendemos que, mesmo não atendendo a todos os passos da SD conforme proposta dos autores genebrinos e adaptação de Costa-Hübes (2008), apresentada nos encontros da FC (4º e 9º encontros, mais especificamente), P1.EMI engendrou esforços e adotou procedimentos didáticos capazes de levar seus alunos à compreensão sobre características, função e estrutura do gênero lenda. Tal compreensão se expressou na produção textual dos alunos. Assim, ao reportarmos à primeira categoria de análise estabelecida: a) *identificação do conhecimento teórico-prático sobre os gêneros discursivos/textuais*; e a segunda: b) *orientação que norteia o encaminhamento didático-pedagógico do trabalho com os gêneros discursivos/textuais*, entendemos que essa professora

apresentou conhecimento teórico-prático sobre os gêneros, ao proceder ao encaminhamento didático-pedagógico. Confirmamos, assim, que os conhecimentos advindos da FC foram significativos para P1.EMI, pois conduziu uma proposta de trabalho com o gênero fábula de forma significativa.

3.3.2 O gênero resumo na aula da P2.EMII

As observações participantes nas aulas da P2.EMII aconteceram nos dias 19, 23 e 24 de setembro de 2014, das 13h30 às 16h30, no primeiro e terceiro dias, e das 13h30 às 15h30, no segundo dia, totalizando 8 horas.

Embora a professora observada tenha optado pelo trabalho voltado a um gênero, no caso, o resumo, ela não seguiu exatamente às orientações da SD, conforme proposta dos pesquisadores de Genebra e adaptações de Costa-Hübes, adotadas pelo CBEPM (AMOP, 2010).

No primeiro dia de aula observada (19 de setembro), depois de acolher-me, a professora iniciou sua aula de LP pedindo para que os alunos me contassem o que haviam feito na viagem do dia anterior, às Cataratas do Iguaçu, em Foz do Iguaçu. Prontamente, todos foram contando, interagindo com minha presença na sala de aula; alguns deram detalhes da viagem, outros foram mais objetivos. A docente pediu, em seguida, para que determinado aluno relatasse o passeio e, depois disso, verbalizou para a turma que, o que todos tinham acabado de fazer, era, convencionalmente, chamado de “resumo”, isto é, um importante gênero discursivo/textual, não somente na escola, mas por toda a vida.

Interpretamos que essa foi uma maneira interessante de introduzir o trabalho com o gênero, uma vez que recorreu a uma experiência vivida e oralizada pelos alunos. Na sequência, solicitou que, oralmente, os alunos definissem resumo e complementou sua explicação de acordo com as respostas deles. No quadro branco, registrou as seguintes questões: “(1) *O que é resumo?* (2) *Qual a função do resumo?* (3) *Pesquise no dicionário da LP o conceito da palavra resumo*”. Oralmente, o grupo respondeu a essas questões e a professora escreveu no quadro branco, em síntese, a resposta que julgou mais adequada, mais elaborada, em atenção às características e à finalidade sociodiscursiva a que se propõe o gênero em estudo. Naquele momento, P2.EMII recuperou preceitos trabalhados no 1º e 2º encontros de FC, principalmente, quando foi abordada a base teórica dos gêneros

discursivos/textuais, pautando nos estudos de Bakhtin (2003) e Bakhtin/Volochinov (2004).

A professora distribuiu, posteriormente, um texto, apresentando-o como “texto fonte”. Os alunos leram-no em silêncio e, em seguida, a docente pediu-lhes que sublinhassem o que julgassem mais importantes. Depois de algum tempo, a professora o leu, sozinha e oralmente, acompanhada pela atenção de todos que, em seguida, conversaram sobre o texto lido. Surgiram vários questionamentos, pois o texto intitulado “20 de novembro – Dia da Consciência Negra”³⁶, suscitava uma reflexão sobre o assunto. Notadamente, os alunos expressaram interesse e muita curiosidade sobre o assunto. Essa foi mais uma preocupação importante demonstrada pela professora: a exploração do conteúdo temático do texto, relacionando-o com seu contexto de produção.

Na interlocução, sobressaíram-se os questionamentos mediados pela docente: *“Quando se comemora? Por que se comemora? O que Zumbi tinha de importante? Por que o dia 13/05 não foi escolhido? Qual é a lei?”* Atentamente, alguns alunos buscaram respostas no texto, outros não, pois já as tinham prontas. Então, a professora explicou que essas questões eram auxiliares na elaboração de um resumo, que exigia um trabalho de formiguinha, afirmando que *“são necessárias várias leituras para se obter um bom resumo”*. Com esse procedimento, P2.EMII procurou aliar o reconhecimento do gênero à prática de leitura, uma vez que a construção daquele pressupõe este, ou seja, o resumo só se efetiva devidamente quando o leitor consegue ler com propriedade um texto.

Na sequência, ela pediu para que alguns alunos dirigissem-se à frente da sala para fazer uma releitura do texto em voz alta. Essa orientação revela a preocupação da docente de fazer os alunos interagirem entre si por intermédio do gênero em estudo, o que demonstra, mais uma vez, que seus encaminhamentos estão subsidiados por uma compreensão interacionista de linguagem, conforme Geraldi (1984), mesmo que esta não se revele plenamente em todas as ações. Há um esforço importante, por parte da docente, para que essa concepção transpareça em seus encaminhamentos didáticos.

Posteriormente, registrou no quadro as seguintes questões para serem respondidas de forma escrita: *“(1) Qual o assunto do texto? (2) Quem foi Zumbi dos*

³⁶ 20 de novembro – Dia da Consciência Negra. Texto extraído do seguinte endereço eletrônico: <<http://www.escolakids.com/20-de-novembro-dia-da-consciencia-negra.htm>>

Palmares? (3) Em que dia se comemora o dia da consciência negra e por quê? (4) Indique uma justificativa para se comemorar o dia da consciência negra. (5) Por que o dia 13 de maio não foi escolhido para comemorar o dia da consciência negra?” Em seus respectivos cadernos, auxiliados pela professora, os alunos registraram respostas às questões que, em seguida, foram corrigidas. A correção ocorreu de forma individual. Tratavam-se, assim, de questões de leitura que exploraram tanto a linearidade do texto (questões de 1 a 3), quanto sua sublinearidade (questões 5 e 6), provocando a inferenciação. Essa orientação foi explorada, conforma já dissemos, na figura 14 (p. 70), trabalhada no 4º encontro da FC, e nas fig. 22 (p. 81), 23 (p. 82) e 24 (p. 83), no 5º e 8º encontros que abordaram os gêneros discursivos/textuais e sua relação com as práticas de leitura.

Na próxima aula observada (24 de setembro), deparamo-nos com a retomada da leitura do texto: *“20 de novembro – Dia da Consciência Negra”*. Nessa aula, a professora solicitou que os alunos destacassem, em amarelo, os elementos que consideraram mais importantes em cada parágrafo do texto. Na sequência, alguns deles, sob o comando da docente, fizeram a leitura desses elementos, demarcados dentro de cada parágrafo. Dessa leitura, a professora retirou os trechos grifados pelos alunos e anotou-os no quadro branco, destacando as semelhanças encontradas pelos alunos-leitores. Depois de breves considerações acerca dessas semelhanças, distribuiu a cópia de um resumo para a turma inteira e registrou no quadro a seguinte nota explicativa/normativa: *“O texto a seguir é o resumo do texto que trabalhamos anteriormente. Faça a leitura do mesmo e veja se o autor considerou os mesmos trechos que você como sendo importantes”*. O texto referido na nota da professora era uma adaptação do texto de autoria de Bárbara Cristina e tinha por título *“Dia da Consciência Negra”*³⁷. Tratava-se de um texto simples, formado por cinco (5) parágrafos que, resumidamente, explicava o significado dessa data comemorativa, a razão de sua escolha e a lei nacional que a estabeleceu.

Com tal encaminhamento, a ênfase recaiu sobre a construção composicional do gênero, mostrando aos alunos como abstrair, de um texto fonte, suas ideias principais e organizá-las de modo a tornar-se um texto resumo. Assim, a professora demonstrou, mais uma vez, reconhecer a composição como um dos elementos constituintes do gênero, conforme orientações de Bakhtin (2003).

³⁷ Texto apresentado no material didático de Língua Portuguesa, Ensino Fundamental I.

Depois da leitura, individual e silenciosa, a docente questionou: *“Pensamos que o Resumo deve conter as principais ideias presentes no texto, o que você achou do resumo? Os elementos destacados por você, no texto original, estão de acordo com o resumo produzido por Bárbara Cristina? Se não, quais elementos ficaram faltando ou que você destacou que não estão presentes no texto dela?”* Depois de breve interlocução, a professora registrou no quadro: *“Leia novamente o texto e pinte de amarelo as ideias que consideram importantes. Agora, coletivamente, vamos produzir um resumo lembrando-se das características que esse gênero textual deve apresentar”*. Os alunos, juntamente com a docente, a partir do texto fonte “20 de novembro – Dia da Consciência Negra”, produziram coletivamente um resumo que foi escrito no quadro, pela professora, e copiado pelos alunos em seus respectivos cadernos. A produção coletiva de texto foi contemplada também durante as ações de FC, quando se abordou, na SD, as formas de produção escrita. E, nesse caso, por se tratar de um gênero um tanto complexo para alunos do 5º ano, entendemos que a professora adotou um bom procedimento, pois possibilitou que os alunos vivenciassem uma experiência coletiva de produção de um texto do gênero resumo, antes de produzirem individualmente.

Na aula do dia 24 de setembro, em nossa observação participante, notamos que professora relembrou o conteúdo trabalhado nas aulas anteriores e começou a revisar os cadernos. Enquanto isso, os alunos iniciaram a leitura, silenciosa, do texto “Eles são pré”³⁸, distribuído pela professora logo no início dessa aula.

Em seguida, a docente solicitou que alguns alunos, sem nominá-los, lessem o texto em voz alta e que a turma conversasse brevemente sobre esse texto, enquanto registrava no quadro branco seis (6) atividades que, posteriormente, seriam copiadas e respondidas pelos alunos³⁹. Na análise das atividades propostas, observamos que a professora pautou alguns conceitos relativos aos gêneros discursivos/textuais já trabalhados em sala de aula, buscando detectar a compreensão de leitura dos alunos acerca dos elementos do gênero resumo e propôs uma análise linguística, com abordagem específica na estrutura morfológica da LP, exatamente quando solicitou que fossem identificados adjetivos, pronomes, substantivos e verbos, presentes no texto lido e analisado: “Eles são pré”.

³⁸ “Eles são pré”. Publicado pela Folhinha. Suplemento infantil do jornal Folha de São Paulo, em 2010.

³⁹ As atividades propostas pela docente podem ser encontradas no seguinte endereço eletrônico: <<http://profhelen4e5ano.blogspot.com.br/2010/11/eles-sao-pre.html>>. Na sequência numérica, conforme proposição do blog, a professora selecionou as atividades de números 1, 2, 3, 4, 5 e 12.

Na sequência, a professora corrigiu as atividades propostas, oralmente, e solicitou que os alunos copiassem a nova proposição de atividade de produção registrada no quadro branco: *“Após a leitura dos resumos produzidos e da produção coletiva, leia novamente o texto “Eles são pré”, destaque as ideias principais nele com lápis de cor e escreva o seu resumo desse texto. Lembre-se: (a) Qual é a finalidade de um resumo? (b) Quais elementos devem estar presentes? (c) Com qual objetivo deve ser produzido? (d) E quem irá ler o texto? Depois de pronto, faça a leitura verificando se está de acordo com o que trabalhamos e corrigindo possíveis erros”*. Dois alunos terminaram a produção e leram em voz alta para a classe.

Ao apresentar esse comando de produção textual, P2.EMII recuperou, em partes, os elementos contextualizadores explorados na fig. 17 (p. 74) e aquilo que propôs Costa-Hübes (2012), por meio da fig. 16 (p. 73): a finalidade do gênero, organização do texto conforme o gênero trabalhado e o objetivo da produção. Embora ela questionasse, no comando, *E quem irá ler o texto*, essa informação não fora apresentada na proposta de produção escrita.

No trabalho docente observado, pareceu-nos evidente a preocupação da professora com a organização composicional do gênero discursivo/textual resumo, bem como seu aspecto tipológico, a fim de ampliar a capacidade de linguagem dos alunos para expor, de forma oral e escrita, os diferentes saberes apreendidos com a leitura do texto fonte. De igual maneira, P2.EMII não esqueceu-se de evidenciar o domínio social da comunicação possibilitada pelo uso do gênero discursivo/textual resumo. Inferimos, então, que na elaboração desse encaminhamento do trabalho docente, a professora consubstanciou seu aprendizado advindo da FC, evidenciou sua compreensão acerca do gênero discursivo/textual resumo e mostrou o conhecimento que detém sobre o CBEPM (AMOP, 2010), em especial, no que diz respeito aos objetivos e conteúdos para o ensino da LP no 5º Ano do Ensino Fundamental. Essa última compreensão, abstraímos da fala da professora durante sua explicação, ao afirmar que resumo, além de importante para a vida e de ser um gênero que muitos dos alunos já têm certa familiaridade, é somente no 5º ano que eles vivenciam essa nova experiência: produzir um resumo.

Assim, ao reportarmos às categorias de análise, concluímos que P2.MII demonstrou conhecimento teórico-prático sobre os gêneros, mesmo que não tenha empregado a SD como um encaminhamento didático-pedagógico possível para o trabalho com os gêneros discursivos/textuais.

3.3.3 Os gêneros *blog* e *fábula* na aula da P3.EMIII

Nossas observações participantes na sala de LP da P3.EMIII ocorreram nos dias 1^o, 3 e 6 de outubro de 2014, das 13h30 às 16h30, nas duas primeiras observações e, das 13h30 às 15h30, na terceira observação, totalizando 8 horas.

A primeira observação efetivada nesta turma (1^o de outubro) iniciou-se no laboratório de informática, onde os alunos acessaram o *blog* institucional da EMIII. Enquanto os alunos iam acessando o *blog*, a professora conversava com eles sobre o conhecimento que detinham sobre internet, sobre os cuidados ao navegar, sobre seus benefícios e sobre as várias coisas que podemos fazer na internet. Discorreu também sobre o gênero *blog*, cujo modelo era visitado naquele momento da aula.

Depois de explorarem o *blog* institucional, a docente solicitou que todos deixassem um comentário registrado no *blog* sobre o que nele encontraram, as postagens e tudo o mais que acharam interessante. Todavia, não oportunizou aos alunos visita a nenhum outro *blog*, como também não explorou, de forma julgada conveniente, o conteúdo temático e a construção composicional do gênero discursivo/textual em questão. Seu objetivo, depois de a questionarmos, teria sido apenas o de apresentar o *blog* e oportunizar uma situação de interação com o sistema computacional que se configura pelo uso da internet.

Essa atitude inicial da professora demonstrou certo desconhecimento da proposta de trabalho com os gêneros discursivos/textuais, conforme apregoados durante as ações de FC, uma vez que desconsiderou encaminhamentos importantes que permitiriam explorar o *blog* como um gênero ou como um veículo de circulação de vários outros gêneros. Tal atitude se confirmou quando outro gênero passou a ser trabalhado, em seguida, no retorno à sala de aula. A professora escreveu, no quadro branco, a fábula “O besouro e o caracol”⁴⁰, anotando, em seguida, algumas questões de interpretação⁴¹ e fez uma contextualização do gênero selecionado.

Depois da cópia e da leitura, os alunos puseram-se a responder todas as questões interpretativas, com auxílio da professora. Quando prontas, a correção foi feita coletivamente e a docente solicitou que copiassem do quadro branco uma definição de fábula, assim registrada: “[...] é um gênero textual onde os animais têm

⁴⁰ FRATE, Diléia. *História para acordar*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

⁴¹ As questões propostas, de 1 a 6, podem ser consultadas no seguinte endereço eletrônico: <<http://pt.scribd.com/doc/124502283/Saresp-7-Ano#scribd>>.

características humanas e, geralmente, há um ensinamento, uma moral, seja ela implícita ou explícita". Copiada a definição, a aula terminou.

Com esse encaminhamento, o que prevaleceu foi a preocupação da docente com o reconhecimento do gênero como forma, estrutura, tal como critica Rodrigues (2014), desconsiderando elementos importantes, como seu contexto de produção, sua historicidade e seus elementos constituintes, de acordo com Bakhtin (2003) e explorados durante as ações de FC.

Na aula seguinte (3 de outubro), P3.EMIII a iniciou com a leitura, em voz alta, da fábula "Os pais e os filhos"⁴². Na sequência, os alunos foram estimulados à conversação orientada, com abordagem sobre família, filhos, sentimentos e a figura paterna. Em seguida, solicitou que eles escrevessem um texto sobre seu pai. Nessa solicitação, a docente não direcionou o aluno para nenhum gênero; apenas pediu para que o texto fosse narrativo, prevalecendo, neste caso, a tipologia textual. No entendimento de Bronckart (2003), as sequências narrativas servem para organizar um texto que se sustenta "por um processo de intriga. Esse processo consiste em selecionar e organizar os acontecimentos de modo a formar um todo, uma história, uma ação completa, com início, meio e fim" (BRONCKART, 2003, p. 220).

Mais uma vez, o que prevalece na compreensão da professora, é a noção de gênero como forma/estrutura, já que a tipologia é destacada até mesmo na solicitação de produção de um texto escrito. Esse procedimento parece-nos revelar que existe, para a docente, uma confusão teórica entre gênero e tipologia textual, embora esse conteúdo não tenha sido trabalhado no 2º encontro e não tenha se revelado durante a entrevista.

Terminada a atividade de elaboração do texto narrativo, os alunos leram oralmente suas produções para os colegas da turma. Durante as sucessivas leituras, houve interrupções da professora a fim de chamar a atenção para os adjetivos presentes, visto que todos os textos caracterizavam os pais. Ao final das leituras, a docente retomou o conceito de adjetivo e falou sobre a importância dessa classe de palavras na produção de um texto. A ênfase, nesse caso, recaiu sobre a gramática, e a leitura foi feita como pretexto para que os adjetivos fossem melhores enfocados. Todavia, houve um esforço, uma preocupação de contextualizá-los e de estabelecer relações com os sentidos do texto, conforme proposições das atividades de análise

⁴² Adaptação da fábula de Esopo "O fazendeiro e seus filhos", disponível no seguinte endereço eletrônico: <http://sitededicas.ne10.uol.com.br/fabula_fazendeiro_e_os_filhos.htm>.

linguística, tema trabalhado com maior ênfase no 6º, 13º, 14º e 15º encontros, quando se tratou da produção e reescrita de texto, e mais especificamente no 5º, 8º e 12º encontros, quando as reflexões se voltaram às práticas de análise linguística. Depois, solicitou que os alunos recuperassem a fábula da aula passada, “O besouro e o caracol”, e nela observassem a presença de adjetivos. Em seguida, entregou a cada aluno uma cópia da atividade intitulada “Um conto surpresa”⁴³, que consistia em um texto do gênero conto, com várias lacunas, as quais deveriam ser preenchidas apenas com adjetivos. A docente enfatizou que os adjetivos não poderiam ser repetidos. Ao trazer para o plano de estudo o gênero conto quando se estava trabalhando com fábula, e ao não se estabelecer nenhuma relação entre esses gêneros, a professora deixou claro que o procedimento didático adotado não era o da SD, pois esta considera o trabalho em torno de um único gênero por vez, para que seja melhor apreendido, conforme orientações de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Terminada a atividade, alguns alunos fizeram a leitura oral de seus textos e a aula chegou ao fim.

Na aula seguinte (6 de outubro), a professora iniciou com a retomada da atividade sobre gramática, adjetivo, desenvolvida na aula anterior. No quadro branco, ela destacou os personagens do conto e solicitou que os alunos copiassem no caderno as características atribuídas por eles a esses personagens. Na sequência, registrou no quadro o seguinte provérbio: “*Filho de peixe, peixinho é*” e pediu para que produzissem uma fábula que tivesse esse provérbio como moral. A proposta de produção apresentada pela P3.EMIII não contemplou os elementos contextualizadores, conforme orientações de Geraldi (1991) e de Costa-Hübes (2012), abordados durante as ações de FC (cf. fig. 17, p. 74). A aula seguiu com a tentativa de os alunos produzirem o texto e com a professora os auxiliando. Alguns finalizaram a fábula e fizeram a leitura em voz alta. O trabalho com a fábula encerrou-se com essa atividade.

Infelizmente, a professora não fez com que o gênero circulasse, tampouco explicitou seu conhecimento sobre o gênero discursivo/textual eleito e sequer expressou compreensão do trabalho docente com gêneros, tal como apresentado e discutido nos encontros da FC. Por outro lado, nas produções textuais dos alunos, sobressaiu a criatividade e o uso adequado dos adjetivos, já que essa foi a ênfase

⁴³ Sugestão de Janaína Spolidório. Capturada no seguinte endereço eletrônico: <www.assesaber.com.br/wp-content/uploads/2013/11/Atividades-com-adjetivos.doc?63ce07>.

maior durante a abordagem das atividades. Entendemos, assim, que nesse encaminhamento o gênero foi usado como pretexto, uma vez que a intenção maior era o trabalho com os adjetivos e, nesse caso em especial, a fábula se mostrou com um gênero propício para recortá-los.

Logo, ao reportarmos às categorias de análise, entendemos que essa docente ainda não configurou, em seu discurso e prática didática, o conhecimento teórico-prático sobre os gêneros discursivos/textuais, de modo que suas orientações contemplaram minimamente o encaminhamento didático-pedagógico do trabalho com os gêneros discursivos/textuais. Sendo assim, seu discurso e suas atitudes pedagógicas não refratam, ainda, as orientações conduzidas durante as ações de FC. Todavia, não podemos desmerecer que há um esforço constante em fazer acontecer, na sala de aula, o trabalho com os gêneros discursivos/textuais.

3.3.4 Os gêneros carta do leitor e notícia na sala de aula da P4.EMIV

As aulas de LP da P4.EMIV, nos dias 14, 17 e 20 de outubro de 2014, foram objeto de nossas observações participantes. No primeiro e terceiro dias observamos as aulas no horário entre 13h30 e 16h30 e no segundo dia, das 13h30 às 15h30.

No dia 14 de outubro, depois de me acolher e me apresentar aos alunos, a professora iniciou a aula mostrando a todos uma edição de revista “Ciência Hoje da Criança”. Conversaram sobre os temas abordados na revista e, depois disso, ela localizou o espaço “Carta do Leitor”, estabeleceu um paralelo entre esse gênero e a carta pessoal, destacando suas diferenças e a função social de cada carta.

Na sequência, distribuiu cópias xerografadas das cartas do leitor, retiradas da revista Ciência Hoje, edição nº 260, de setembro de 2014, intituladas, *Xô Gordura* e *Xô Gordura 2*. Convidou a todos para fazer a leitura individualmente e depois coletivamente. Em seguida, a professora recorreu a seu Diário e registrou, no quadro branco, algumas atividades correlacionadas ao conteúdo temático abordado nas citadas cartas. Com esses encaminhamentos (exploração do suporte e veículo de circulação da carta do leitor, de sua função social e, agora, com a exploração do conteúdo temático), a docente demonstrou conhecimento teórico sobre os gêneros, recuperando, de certa forma, conteúdos trabalhados durante a formação, mais especificamente do 1º e 2º encontros de FC.

Realizadas todas as atividades propostas, a correção ocorreu coletivamente. Logo após, a professora escreveu, no quadro branco, alguns assuntos relacionados à alimentação. Dividiu, então, a turma em grupos, orientou que cada um deveria pesquisar sobre um assunto e estabeleceu que, na aula seguinte, os grupos se reuniriam e pesquisariam juntos no laboratório de informática. Entendemos que esse encaminhamento se reporta, a seu modo, ao item “pesquisa” (neste caso, do tema, e não gênero), inscrito no módulo *reconhecimento do gênero*, conforme proposição de Costa-Hübes (2008). Embora a docente não tenha instaurado o primeiro módulo da SD – *apresentação da situação* – entendemos que as atividades exploradas se voltam, até então, para o reconhecimento do gênero e de sua função social.

Como estabelecido, a aula seguinte (17 de outubro) iniciou no laboratório de informática. A professora orientou e auxiliou os grupos durante a realização da pesquisa sobre os assuntos destacados. Depois de concluída, cada grupo falou um pouquinho sobre o que pesquisou e o que aprendeu de cada assunto abordado. Na sequência, todos retornam à sala.

Chegando à sala, a professora retomou, então, conceitos que caracterizam o que é notícia (uma vez que ela já havia trabalhado com esse gênero anteriormente, conforme nos informou ao final da aula) por meio do questionamento: “*O que aconteceu? Quando aconteceu? Por que aconteceu? Quem participou do acontecimento?*” Todavia, essa abordagem pareceu-nos um tanto vaga, capaz de gerar pequena ou nenhuma noção acerca da caracterização desse gênero discursivo/textual, uma vez que não foi apresentado nenhum exemplo prático para os alunos, e não foi explorado o uso social do gênero discursivo/textual em estudo. Será que ela pretendia estabelecer relação entre o gênero notícia e carta do leitor? Naquele momento, isso não ficou claro para nós e nem para os alunos. A falta de exemplificação e evidenciação do uso social do gênero em estudo leva-nos a pensar na exposição de Bakhtin/Voloshinov: “o sistema linguístico é produto de uma reflexão sobre a língua [...]. O locutor serve-se da língua para suas necessidades enunciativas concretas [...] num dado contexto concreto” (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 2004, p. 92). No entanto, a língua não foi explorada em situações concretas de uso naquela aula observada.

Na próxima aula observada (20 de outubro), a professora iniciou sua prática com os gêneros discursivos/textuais notícia e carta do leitor. Entregou a cada aluno, uma cópia da notícia que foi lida, primeiramente em voz alta pela professora, e

depois individualmente pelos alunos. Tratava-se do texto “Lancheira saudável”⁴⁴. Em seguida, os alunos foram instruídos a conversarem coletivamente sobre o texto lido, refletindo sobre o assunto e o que chamou a atenção ao lerem o texto. Então, a professora pediu, oralmente, para que eles escrevessem uma carta do leitor dirigida para Fernanda Turino, repórter que escrevera a notícia, ou à revista Ciência Hoje da Criança, fonte de pesquisa na aula anterior.

Observamos que o trabalho docente de retomada do gênero carta do leitor, ainda que os alunos já tivessem se familiarizado com esse gênero na aula do dia 14 de outubro, deixou lacunas, em especial, no que se refere ao estilo, à construção composicional (aprofundados no 7º encontro da FC) e aos elementos contextualizadores da proposta de produção (cf. figura 17, p.74). A professora preocupou-se com o conteúdo temático da notícia, mas deixou de explorar o estilo e a construção composicional que a repórter usou para expressar suas ideias, e, tampouco definiu a forma para fazer circular a carta elaborada pelos alunos.

Durante a produção escrita, a professora auxiliou os alunos, repassou orientações sobre a carta do leitor, coerência e coesão das ideias e aspectos formais da língua, recorrendo mais especificamente à ortografia, acentuação e pontuação, que se estendeu por mais de uma aula. Nesse período, observamos pouca compreensão dos alunos sobre o conteúdo e a organização do gênero textual e a gramática aplicada na elaboração da carta do leitor. Notadamente, os alunos não dominavam o aspecto tipológico predominante desse gênero, a argumentação. Por outro lado, expressou pouca significação o domínio social dessa comunicação, possivelmente, pela falta de capacidade de linguagem para sustentar e refutar ideias e tomada de decisões. À medida que os alunos terminavam suas produções, P4.EMIV corrigia os cadernos, observava os citados aspectos linguísticos formais, mas pouco se reportava à organização e composição do gênero produzido naquele momento. A maioria dos alunos finalizou suas cartas e desses, seis foram convidados para fazer a leitura, em voz alta, do seu texto para que todos apreciassem cada produção.

A aula terminou e a professora não expressou nenhuma ação que nos levasse a compreensão de que a carta produzida seria realmente encaminhada à repórter que escrevera a notícia lida em sala de aula ou à revista Ciência Hoje da

⁴⁴ TURINO, Fernanda. **Lancheira saudável**. Texto publicado no site Ciências Hoje das Crianças, no seguinte endereço eletrônico <<http://chc.cienciahoje.uol.com.br/lancheira-saudavel/>>.

Criança. Essa dúvida foi apresentada à professora, que, em resposta, mencionou não haver pretendido oportunizar a circulação dessa produção, mas rememorou sobre a importância da circulação do gênero para que o texto final produzido pelos alunos cumprisse sua função social. P4.EMIV também mencionou que tinha ciência de que, tanto o CBEPM (AMOP, 2010) como o material da FC, atribuem ênfase à circulação do gênero, em especial, quando há um interlocutor predefinido anteriormente, no caso, a repórter e a revista.

No que diz respeito às categorias de análise, concluímos que P4.MIV apresentou conhecimento teórico-prático parcial sobre os gêneros discursivos/textuais, bem como sobre os encaminhamentos didático-pedagógico em sala de aula. Da mesma forma, seu discurso refratou parcialmente reflexões advindas/resultantes da FC, tendo em vista a condução do trabalho com os gêneros na sala de aula.

Ao final desse período de observação participante nas salas de aula de LP, em todas as práticas docentes, notamos pouca atenção à situação social da produção e ao reconhecimento do gênero discursivo/textual, intermediada por expressiva preocupação com aspectos linguísticos e, em alguns casos, com estrutura composicional do gênero, confirmando, assim, o que transpareceu nas entrevistas. Todavia, esse descompasso entre o ensino da língua e do texto, ainda, parece suscitar dúvidas na efetivação da prática docente no ensino de LP. O processo de FC investiu para que o professor não se descuidasse do ensino da língua, percebida na sua função social, situada no texto, unidade do ensino. Nesse sentido, recuperamos um *slide* (fig. 29, p. 92) apresentado aos professores nos encontros da FC, que trata dos objetivos da análise linguística, formulado a partir da compreensão de Antunes (2003), de que a língua se constitui pelo léxico e pela gramática; o léxico inclui o vocabulário e a gramática, as regras para se construir palavras e sentenças. Também nesses encontros ficou evidente que a análise linguística não significa apenas observância às regras de estruturação da língua e às suas variações linguísticas lexicais e gramaticais. Para fundamentar nossa inferência, lembramos que as DCE registram que a análise pura e simples dos aspectos formais da língua, se feita de maneira isolada, descontextualizada, exclui a possibilidade de análise do texto em seu contexto social, uma vez que “o texto ocorre em interação e, por isso mesmo, não é compreendido apenas em seus limites formais” (PARANÁ, 2008, p. 17).

Ao longo de nossa observação participante, pareceu-nos evidente que nem todas as professoras demonstraram nítida compreensão sobre o encaminhamento metodológico proposto na FC e no CBEPM (AMOP, 2010) para o trabalho com gêneros discursivos/textuais, o que levou ao comprometimento da aprendizagem dos alunos, posto que nem todos manifestaram compreensão sobre os elementos constitutivos do gênero discursivo/textual estudado em sala de aula. Em praticamente todas as propostas de produção textual houve necessidade de auxílio, por parte da docente, para que o aluno expressasse melhor compreensão e fosse capaz de produzir o texto solicitado. Em vários momentos, a atividade de reescrita da produção foi necessária, o que, em nossa percepção, possibilitou melhor compreensão dos alunos acerca da organização do gênero discursivo/textual em pauta e da gramática aplicada ao texto.

Na seção seguinte, retomamos essas e outras questões, em especial, porque nos propomos, em síntese, a proceder a uma interpretação inferencial dos dados coletados no trabalho investigativo com abordagem nas questões da entrevista (cf. Quadro 4) e nossas anotações coletada durante a observação participante.

3.3 TRIANGULAÇÃO DOS DADOS

Nessa seção, inicialmente, buscamos no quadro teórico-metodológico, que sustentou nossa pesquisa, fundamentos para encaminhar nossas reflexões acerca do trabalho docente com os gêneros discursivos/textuais na sala de aula de LP no 5º ano do Ensino Fundamental no município Y,

Ao recorrermos a esse quadro, evidenciamos que, na teoria interacionista, a linguagem é concebida como ação social partilhada. Essa concepção foi registrada no material coletado sobre os encontros de FC e evidenciada na análise documental acerca do ensino de LP, principalmente, na consulta aos PCN (BRASIL, 1997, 1998), DCE (PARANÁ, 2008) e CBEPM (AMOP, 2010). Desse material, anotamos que os processos de ensino e de aprendizagem da LP devem oportunizar a prática da linguagem oral e escrita com o propósito da interação sociodiscursiva. Tal propósito, na concepção bakhtiniana e bronckartiniana, visa, sobretudo, a promoção do desenvolvimento humano na forma de conhecimento, de saberes e de habilidades.

Em nossas entrevistas e observações participantes, esse propósito pareceu bem compreendido pelas professoras e foi norteador dos processos de ensino e de aprendizagem da língua materna. Contudo, nas entrevistas, verificamos que as professoras expressam dificuldades de compreensão acerca da teoria interacionista da linguagem, em especial quanto às formulações teóricas de Bakhtin (1997; 2003), Bakhtin/Volochinov (2003), Bronckart (2003) e Marcuschi (2003, 2008). Mas, em todas as aulas que observamos, as docentes oportunizaram práticas de leitura e escrita, seguidas por identificação e caracterização de marcas linguísticas presentes no texto lido ou produzido por seus alunos, com o propósito de desenvolver as capacidades de linguagem dominantes em cada gênero trabalhado em sala de aula: lenda, resumo, fábula, carta do leitor e notícia.

Também desse material de consulta, à luz das concepções expressas nos PCN (BRASIL, 1997, 1998), DCE (PARANÁ, 2008) e CBEPM (AMOP, 2010), anotamos que uma das teses defendidas em relação ao ensino da LP é a de que as práticas pedagógicas devem focar diferentes gêneros discursivos/textuais, a partir do estudo prévio dos gêneros presentes na vida cotidiana dos educandos, ampliando-se esse leque conforme a graduação, a escolarização, e aprofundando as peculiaridades de determinado gênero discursivo/textual selecionado para estudo em sala de aula.

Recorremos às questões da entrevista e verificamos que todas as professoras participantes afirmaram que trabalham com gêneros discursivos/textuais em suas aulas de LP, trabalho esse que, conforme as participantes, inicia de forma gradual desde o primeiro ano que o estudante ingressa no Ensino Fundamental, nas escolas em que atuam. Em vários momentos de nossa observação em sala de aula nos deparamos com práticas docentes que buscavam resgatar, mobilizar o conhecimento anterior dos estudantes em relação aos gêneros discursivos/textuais já trabalhados, para facilitar o encaminhamento do gênero pré-selecionado para o estudo naquela aula de LP. Todavia, anotamos em nosso diário de campo determinada estranheza quanto ao encaminhamento da prática docente de P4.EMIV – já relatada – o que nos levou a revisitar a proposta curricular registrada no CBEPM (AMOP, 2010). Nessa reconsulta, confirmamos que a familiarização dos estudantes com os gêneros discursivos/textuais abordados – lenda, resumo, fábula, carta do leitor e notícia – é iniciada no 1º ano do Ensino Fundamental.

O conceito de familiarizar (F), expresso no CBEPM, indica que este é o “momento em que será propiciado, ao aluno, o contato e a vivência com textos de diferentes gêneros apenas para percepção. Este é um momento que antecede ao trabalho sistemático” (AMOP, 2010, p.155) ⁴⁵.

Dentre os gêneros discursivos/textuais abordados em sala de aula durante nossa observação, conforme o CBEPM, à carta do leitor, no 5º ano, é indicado apenas o conceito F, o que se supõe, com base nesse documento, que a sistematização⁴⁶ do trabalho com a carta do leitor é deixada para a etapa posterior do Ensino Fundamental. Por esse viés de análise, seria inadequado o encaminhamento da produção de uma carta do leitor, visto que, segundo o citado documento, há incompletude na capacidade de linguagem predominante no tipo argumentar – sustentação, refutação e negociação de tomadas de decisão – que, nesse nível de escolarização, deve ser respeitada.

Nos encontros de FC, a questão do conhecimento prévio do aluno foi discutida com base na literatura, ficando evidenciada a necessidade de o professor indagar sobre “quais são os conhecimentos que eles [alunos] têm sobre os textos a serem produzidos e quais são as capacidades que dominam? Em relação às atividades de escrita quais são as lacunas, dificuldades e obstáculos potenciais?” (DOLZ, GAGNON; DECÂNDIO, 2010, p. 15). Nas entrevistas, a compreensão sobre a necessidade de sondagem do conhecimento prévio do aluno é expressa com clareza pela P2.MEII, em especial quando afirma que sua prática docente com os gêneros discursivos/textuais parte “*daquilo que o aluno já conhece dos anos anteriores*”. Todavia, a proposta de produção de uma carta do leitor, no 5º ano do Ensino Fundamental, leva-nos a pressupor que a professora P4.EMIV, no ato de planejar sua prática docente, não se ateve a questionar sobre possíveis dificuldades e obstáculos que potencialmente poderia interferir nessa produção textual. Mas, eles elaboraram e leram suas respectivas cartas do leitor, endereçadas para a jornalista, sem nenhuma evidenciação das características próprias do gênero em estudo, isto porque não detinham domínio das capacidades de linguagem requeridas e que, portanto, não poderiam se expressar como sujeitos competentes no uso da carta do

⁴⁵ O conceito F é o primeiro nível de abordagem do gênero discursivo/textual. Os outros conceitos adotados pelo CBEPM para nortear o planejamento docente com vista ao trabalho com os gêneros são: introduzir (I), trabalhar/consolidar (T/C) e retomar (R)

⁴⁶ No CBEPM (AMOP, 2010), a sistematização do trabalho com gêneros discursivos/textuais aparece no conceito trabalhar/consolidar (T/C).

leitor como instrumento de interação sociodiscursiva. Na análise da observação participante que realizamos nessa aula de LP, também notamos que P4.EMIV deixou de utilizar a SD como procedimento didático-pedagógico para encaminhar seu trabalho com o gênero carta do leitor.

O uso da SD como caminho metodológico para o trabalho docente com os gêneros discursivos/textuais é outra tese que fora defendida nos encontros da FC e que aparece referendada no CBEPM (AMOP, 2010).

O objetivo da SD é oportunizar a ampliação do conhecimento sobre o uso da língua, oral e escrita, nos diferentes momentos de interação social, por meio de um trabalho sistemático com um gênero selecionado. A finalidade da SD é a de “ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 97). Então, toda SD deve ser pensada e planejada de forma a viabilizar a elaboração de um conjunto de atividades pedagógicas organizadas em torno de um gênero discursivo/textual, oral ou escrito.

Nos encontros da FC e com base no CBEPM (AMOP, 2010), as etapas do encaminhamento metodológico da SD foram indicadas e exploradas – *apresentação da situação, seleção do gênero, reconhecimento do gênero, produção oral ou escrita, reescrita do texto e circulação do gênero*. Nesse particular, ainda que nossa investigação tenha ocorrido em determinado grupo de professoras e ano de escolarização do Ensino Fundamental, 5º ano, e que todas as participantes tenham declarado que utilizam a metodologia da SD em suas aulas de LP, sobressaiu-se, em nossa percepção, as práticas docentes das professoras P1.EMI e P2.EMII, elaboradas no formato de SD para abordagem dos gêneros discursivo/textual, lenda e resumo, cujo conceito definido para o trabalho docente com esses gêneros, nesse nível de ensino, é o trabalhar/consolidar (T/C), que indica o momento em que deverá ocorrer um trabalho aprofundado com o gênero em pauta – lenda ou resumo. Para o trabalho docente nesse nível e conceito, o documento CBEPM propõe a metodologia da SD, organizada de acordo com as etapas já apresentadas. Uma vez concluídas essas etapas, entende-se que o trabalho com o gênero foi consolidado, ou seja, o trabalho docente possibilitou que o aluno adquirisse conhecimento sobre o gênero em estudo. Expõe o CBEPM que “TRABALHAR/CONSOLIDAR ‘andam juntos’ na metodologia da SD” (AMOP, 2010, p. 155).

Em que pese os registros anteriores acerca das observações em sala de aula (3.3.1 e 3.3.2), notamos que as professoras P1.EMI e P2.EMII preocuparam-se em elaborar e desenvolver suas SD seguindo, em parte, os passos da SD propostos por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), com adaptação de Costa-Hübes (2008), e encaminhamentos metodológicos apresentados nos encontros da FC e registrados no CBEPM (AMOP, 2010). Por tal motivo, supomos que a menor expressão de dificuldades, observada no desenvolvimento das práticas docentes das professoras, em questão, seja indicativo de que a SD se constitui em um encaminhamento metodológico adequado para o trabalho docente com os gêneros discursivo/textuais, o qual, por conseguinte, favorece que o estudante desenvolva suas capacidades de linguagem e se torne usuário competente de sua língua materna.

Todavia, percebemos que o trabalho docente com a metodologia da SD no 5º ano do Ensino Fundamental, município Y, ainda não produz os resultados esperados, isso porque, nossa expectativa, a partir das entrevistas, era a de que todo o trabalho docente em LP, com os gêneros discursivos/textuais, fosse guiado pelas orientações do CBEPM (AMOP, 2010) e seguisse a metodologia da SD, apresentada/discutida na FC, a qual possibilita ao aluno dominar um gênero discursivo/textual de forma gradual, etapa por etapa. Nesse particular, o trabalho da P3.EMIII deixou a desejar, principalmente, no que se refere ao encaminhamento de sua prática docente com o gênero *blog*⁴⁷ que, conforme já expomos, restaram descaracterizadas suas característica de gênero.

Dessa nossa anotação, porquanto, não decorre entendermos que as práticas docentes observadas, não elaboradas no formato da proposta da SD, inviabilizam as possibilidades de sucesso no ensino e na aprendizagem da língua materna a partir dos gêneros discursivo/textuais, tidos como unidade de ensino da LP. O que procuramos evidenciar é que a não presença de SD para nortear a prática docente nos permitiu observar lacunas entre a teorização apresentada/discutida no processo de FC e a prática efetivada em sala de aula de LP. Todavia, lembramos que o movimento brasileiro de reconfiguração do ensino da língua materna, inaugurado com a edição dos PCN, ainda que objeto de múltiplas reflexões e propostas

⁴⁷ Na consulta ao CBEPM (AMOP, 2010), encontramos que o trabalho docente com o gênero *blog* situa-se no conceito F (familiarizar-se), o que não requer um trabalho sistematizado. Já o gênero fábula situa-se no conceito retomar (R), que acontece quando um gênero, já trabalhado em anos ou bimestres anteriores, é retomado para aprofundar conhecimentos, mas “sem a preocupação de desenvolver todas as atividades previstas numa SD, pois se pressupõe que o aluno já tenha dele se apropriado” (AMOP, 2010, p. 155).

inovadoras, continua a apresentar lacunas, principalmente, no que se refere à maneira de articular eficazmente o ensino da língua, sistema de linguagem, e o ensino produção textual, oral ou escrita. Essa questão, contudo, não é uma peculiaridade diferenciadora da realidade brasileira. Na França, Bronckart (2008) publicou suas reflexões, encaminhadas nesse sentido, a fim de mostrar que essa duas dimensões no ensino francês permanecem em grande parte incoerentes nas práticas escolares, indicando que a mobilização dos conhecimentos gramaticais em atividades relacionadas aos textos permanecem tênues e geralmente ineficazes. O autor concebeu que a insuficiência da capacidade do professor compreender e diferenciar os vários tipos de unidades linguísticas (categorias gramaticais e partes do discurso) reside na formação universitária, defendendo que os programas de ensino das universidades deveriam buscar melhor integração do ensino da língua e do texto para possibilitar formação adequada aos futuros professores, em especial, àqueles que se dedicam profissionalmente ao ensino de línguas.

Não obstante, em nosso diário de campo, registramos o feliz encontro com práticas docentes que não reduzem o ensino da leitura e produção textual a indícios classificatórios da tipologia textual, visto que, nessas práticas, notamos nítida preocupação com o uso discursivo da língua materna, realizado por meio dos gêneros discursivos/textuais abordados em sala de aula, ainda que nem todas as professoras tenham oportunizado a veiculação da produção dos alunos.

Enfim, entendemos que a expressiva carga horária de FC ofertada aos professores do município Y foi significativa para garantir, de alguma forma, o aporte de conhecimentos importantes sobre o trabalho com os gêneros discursivos/textuais na sala de aula. Todavia, nenhuma formação profissional está completa. Cabe então ao município em estudo dar sequência a essa formação, de modo que, gradativamente, os professores possam aprofundar seus conhecimentos e enriquecer, assim, sua prática pedagógica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de FC ofertado para professores da Educação Básica, caracteriza-se como uma das estratégias para alcançar a melhoria na qualidade do ensino, uma vez que promove o aperfeiçoamento da prática pedagógica do docente e, ao mesmo tempo, oportuniza a veiculação e a difusão dos referenciais oficiais orientadores do ensino brasileiro. Essa afirmativa se sustenta não apenas em documentos normativos oficiais que buscam redefinir o ensino, como no caso dos PCN (BRASIL, 1997, 1998), DCE (PARANÁ, 2008) e CBEPM (AMOP, 2010), mas, sobretudo, no empenho de alguns governos estaduais e municipais em promover processo de FC aos professores de seus respectivos quadros. Referimo-nos especificamente ao processo de FC destinado aos professores da rede pública municipal do município Y, na região Oeste do Paraná, campo de nosso estudo. Firmamos nossa atenção à FC que se volta aos professores de LP e à reconfiguração do ensino da língua materna, que tem o gênero discursivo/textual como objeto de ensino e o texto como unidade de ensino, e buscamos respostas para nossas questões de pesquisa: a) *Qual a base teórica que sustentou as reflexões sobre gêneros durante o processo de FC? E quais encaminhamentos práticos foram apresentados aos professores participantes?* b) *Como está a prática de trabalho com os gêneros discursivos/textuais em sala de aula, desenvolvida por professores do 5º ano do Ensino Fundamental do município Y que já passaram 100% de um processo de FC específica?* c) *O discurso do professor refrata conhecimentos advindos desse processo de FC?*

Para responder a esse questionamento, propomos um trabalho investigativo com o objetivo estabelecer relações entre as reflexões teórico-práticas sobre os gêneros discursivos/textuais propiciadas durante o processo de FC em Língua Portuguesa, no município Y, no período de 2007 a 2012, e o encaminhamento didático-pedagógico de professores do 5º ano do Ensino Fundamental, que participaram desse processo de FC.

Na intenção de alcançar tal objetivo, traçamos como objetivos específicos: (i) Identificar, nos materiais utilizados no processo de FC, desenvolvido entre os anos de 2007 e 2012 na área de LP, a compreensão de gêneros discursivos/textuais, e refletir sobre os encaminhamentos teórico-práticos advindos desses materiais; (ii)

analisar de que maneira os professores estão refratando o trabalho com os gêneros discursivos/textuais em turmas de 5º ano, a partir da FC; (iii) verificar os resultados dessa FC no ensino de Língua Portuguesa.

Definidos os objetivos, estabelecemos um caminho metodológico com base na pesquisa qualitativa interpretativista, de cunho etnográfico, apoiadas na análise, documental, em questionário aplicado, em entrevista semiestruturada e em observação participante. A análise dos dados gerados em todo o processo de investigação considerou as categorias de análise: (a) conhecimento teórico-prático sobre os gêneros discursivos/textuais; (b) encaminhamento didático-pedagógico do trabalho com os gêneros discursivos/textuais; (c) dificuldades (ou não) do professor para trabalhar com os gêneros discursivos/textuais.

A análise documental e a investigação no campo de estudo nos permitiram fazer algumas reflexões que, respeitadas as especificidades, podem ser estendidas para outros contextos em que o ensino da língua materna, sob a perspectiva interacionista da linguagem, se faça presente.

Relembramos alguns princípios teórico-metodológicos que sustentam essa perspectiva de ensino e que permearam todas as ações desenvolvidas ao longo do processo de FC em LP, respondendo, assim, ao primeiro questionamento de pesquisa. Esses princípios são considerados fundamentais para nossa interpretação do material coletado, quais sejam:

(a) a linguagem constitui-se em uma ação social partilhada que se efetiva por meio dos gêneros discursivos/textuais, tidos como ferramentas de mediação das interações humanas, as quais ocorrem em diferentes esferas das atividades humanas;

(b) a escolha adequada de determinado gênero discursivo/textuais, para uma ação de linguagem, depende da capacidade de o sujeito mobilizar um conjunto de capacidades de linguagem;

(c) o domínio das capacidades de linguagem é que potencializa o sujeito a ser usuário competente de sua língua materna, e, por tal razão, deve ser objeto de ensino na escola.

(d) como encaminhamento da prática docente, a SD foi apresentada com uma possibilidade de trabalho com os gêneros na sala de aula, reunindo, assim, de forma sistemática, toda uma proposta de ensino em torno de um gênero textual.

A partir desses princípios, procuramos responder ao segundo questionamento com base principalmente nas entrevistas e anotações, em nosso diário de campo, realizadas durante nossa observação participante.

No grupo investigado, constatamos que o processo de FC contribuiu para orientar o trabalho docente com os gêneros discursivos/textuais, sendo a SD mencionada e adotada (às vezes parcialmente) como o procedimento didático-pedagógico mais adequado para a realização desse trabalho. Nas práticas observadas quanto ao trabalho com os gêneros discursivos/textuais, pareceu-nos sobressair a ênfase ao conteúdo temático e ao estilo de linguagem, prevalecendo a atenção da docente aos recursos linguísticos utilizados pelo aluno na sua produção textual. Dentre os gêneros observados na prática docente, a estrutura composicional do *blog* e da carta do leitor não fora especificada.

Tanto nas entrevistas como na condução das aulas, os professores refratam conhecimentos advindos da FC (e de outros processos de estudos e reflexões, haja vista que a formação histórico-cultural de cada sujeito se dá ininterruptamente na relação que ele estabelece com o meio, com os outros e com os instrumentos que mediam a aprendizagem). Essa constatação nos permite responder ao terceiro questionamento da pesquisa.

Uma vez respondidas às questões de pesquisa, ousamos afirmar que nosso objetivo geral foi atendido, especificamente, porque os dados gerados possibilitaram estabelecer relações entre as reflexões teórico-práticas sobre os gêneros discursivos/textuais propiciadas durante o processo de FC em Língua Portuguesa, e o encaminhamento didático-pedagógico de professores do 5º ano do Ensino Fundamental, que participaram desse processo de FC. Tanto no discurso das professoras quanto em sua prática docente foi possível encontrar elementos que reportassem para as ações de FC e as discussões nela empreendidas.

Todavia, embora as ações de FC tenham se destacado quanto a sua importância, reconhecemos que há necessidade de mais cursos de FC voltados ao estudo dos gêneros, de modo que se faça uma retomada na teoria bakhtiniana e bronckartiana a fim de sanar dúvidas quanto à terminologia “gênero discursivo” e “gênero textual”, bem como para orientações mais específicas sobre a correção das produções textuais dos alunos. Além disso, julgamos procedente recomendar novo processo de FC que retome a teorização sobre a SD como procedimento metodológico para o ensino de Língua Portuguesa. Essa recomendação se sustenta

na análise comparativa entre o material da FC, CBEPM e a prática docente observada. As lacunas nas práticas das professoras participantes, quanto ao encaminhamento do trabalho com os gêneros, como já registradas, ficam por conta do distanciamento dessa prática do procedimento da SD tal como orientado por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) e Costa-Hübes (2008). É, pois, essa orientação que é referendada pelo CBEMP (AMOP, 2010).

A partir das abstrações advindas do aporte teórico, da análise documental, do material coletado sobre a FC e das formulações elaboradas a partir da análise do questionário, das entrevistas e da observação participante, registramos nossa primeira consideração: a de que não resta dúvida alguma de que as ações da FC contribuíram para a ampliação dos conhecimentos das professoras investigadas. De igual forma, essas ações foram estimuladoras e despertaram o interesse dessas professoras para continuar seus estudos, de maneira contínua e permanente, em busca de aperfeiçoamento de suas respectivas práticas docentes. Lembramos que na formação inicial dessas professoras, a teoria interacionista da linguagem era, praticamente, desconsiderada. Em entrevista, P1.EMI, a única que teve sua formação inicial em Letras/Português, reconheceu que o trabalho com gêneros requer aprofundamento teórico, visto que sua formação não lhe permitiu conhecimento suficiente para desvincular o ensino da LP da concepção tradicional, constituindo-se a FC uma possibilidade de novas reflexões e aprendizados. Mencionara a professora: *O ensino de línguas a partir do gênero, visto como objeto e instrumento do trabalho docente para desenvolver a linguagem dos alunos, é desafiador, requer preparo.*

Ainda que, na formação inicial de nível superior, nossas participantes não tenham recebido maiores esclarecimentos da teoria interacionista da linguagem, ainda assim, observamos em suas aulas de LP, elas refratam conhecimentos advindos do processo de FC. O que nos parece necessário, como mencionado, é uma retomada dessa teoria, do procedimento da SD e, tal como sugeridos pelas entrevistadas, novo enfoque relativo à correção da produção textual dos alunos.

Todo o processo investigativo permitiu-nos, como pesquisadora, compreender ainda mais que nossa formação deve se dar continuamente; que ela não se encerra na graduação, tampouco na pós-graduação (mestrado ou doutorado). Como profissional, devo sempre estar disposta a participar de processos formativos, pois

são eles que nos garantem estarmos sempre concatenadas com o conhecimento científico e atualizar nossa prática à luz da teoria vigente.

REFERÊNCIAS

ACOSTA-PEREIRA, Rodrigo. **Gênero carta de conselhos em revistas online**: na fronteira entre o entretenimento e a autoajuda. Tese (Doutorado em Linguística), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

ALARCÃO, Isabel. Formação continuada como instrumento de profissionalização docente. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (Org.). **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas, SP: Papirus, 1998. p. 99-122.

ALMEIDA, Benedita. **A escrita na formação continuada de professoras alfabetizadoras**: práticas de autoria. Tese (Doutorado em Educação), São Paulo, SP: USP, 2007.

AMOP. Associação dos Municípios do Oeste do Paraná. **Currículo básico para escola pública municipal**: educação infantil e ensino fundamental – anos iniciais. Cascavel, PR: ASSOESTE, 2010.

_____. 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, 2007. [Caderno Pedagógico 01].

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília, DF: Liberlivros, 2008.

ANGROSINO, Michael; FLICK, Uwe. **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2009.

ANTUNES, Irandé. **Aula de português**: encontro e interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BAKHTIN, Mikhail; VOLOSHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo, SP: Hucitec, 2004.

_____. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2003.

_____. **Problemas da poética de Dostoiévski**. 2. ed. rev. Rio de Janeiro, RJ: Forense Universitária, 1997.

BAUMGARTNER, Carmen Teresinha; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. **Sequência didática**: uma proposta para o ensino da Língua Portuguesa nas séries iniciais. Cascavel: Assoeste, 2007. Caderno Pedagógico 02.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação**. Campinas, SP, n. 19, p. 20-8, 2002.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador**. São Paulo, Parábola, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano nacional de educação**: 2014-24. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2014a.

_____. Presidência da República. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Senado Federal, 2014b.

_____. Ministério da Educação. **Plano nacional de educação**: 2001-11. Brasília, DF: Senado Federal/Unesco, 2001.

_____. Ministério da Educação. **Referenciais para formação de professores**. Brasília, DF: MEC, 1996.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais**: língua portuguesa, ensino fundamental – anos finais. Brasília, DF: MEC, 1998.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais**: ensino fundamental: língua portuguesa, ensino fundamental – anos iniciais. Brasília, DF: MEC, 1997.

BROCARD, Rosângela Oro. **O gênero carta do leitor em diferentes suportes e mídias**: uma análise de aspectos linguístico-discursivos. 2015. 200 páginas. Dissertação (Mestrado em Linguagem) – Universidade estadual do Oeste do Paraná. Cascavel, 2015.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividades de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sociodiscursivo. Tradução de Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo, SP: Educ, 2003.

BRONCKART, Jean-Paul. *Le fonctionnement des discours: un modèle psychologique et une méthode d'analyse*. Neuchâtel-Paris: Delachaux & Niestlé, 1985.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti (Orgs.). **Formação de professores**: tendências atuais. São Carlos, SP: EDUFSCar, 1996, p. 139-82.

COSTA-HÜBES, Terezinha da C. Encaminhamentos de produção de texto na escola: considerações sobre os gêneros. In: **Anais**. VII SIGET. Simpósio Internacional de Estudos dos Gêneros. Fortaleza, CE: Universidade Federal do Ceará, 2013.

_____. Reflexões sobre os encaminhamentos de produção textual: enunciados em diálogo com outros enunciados. In: **Anais**. X Encontro do CELSUL. Círculo de Estudos Linguístico do Sul. Cascavel, PR: Unioeste, 2012.

_____. Análise linguística e gêneros discursivos: em foco, textos produzidos por alunos dos anos iniciais. In: **Anais**. VI SIGET. Simpósio Internacional de Estudos dos Gêneros. Natal, RN: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2011.

_____; BAUMGARTNER, C. T. **Sequência didática**: uma proposta para o ensino da Língua Portuguesa nos anos iniciais – ensino fundamental. Cascavel – PR: Assoeste, 2009. Caderno Pedagógico 03.

_____. **O processo de formação continuada dos professores do Oeste do Paraná**: um resgate histórico-reflexivo da formação em língua portuguesa. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem). Londrina, PR: UEL, 2008.

_____. **Produção escrita de textos**: atividades didáticas de interação social. Ponta Grossa, PR: UEPG/CEFORTEC, 2005.

DE GRANDE, Paula Baracat. **Processos de construção de identidade profissional de professores em formação continuada**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Campinas, SP: Unicamp, 2010.

DENZIN, Norma K.; LINCOLN, Yvonna. S. (Org.). **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. Tradução Sandra Regina Netz. Porto Alegre, RS: Artmed, 2005.

DOLZ, Joaquim.; GAGNON Roxane.; DECÂNDIO Fabrício. **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2010.

DOLZ, Joaquim; NOVERRZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004, p. 95-128.

ERICKSON, Frederic. Prefácio. In: COX, Maria Inês Pagliarini.; ASSIS-PETERSON, Ana Antônia de. **Cenas de sala de aula**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001, p. 9-17.

ESTEBAN, Maria Paz Sandín. **Pesquisa qualitativa em educação**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2010.

ESTEVES, Manuela; RODRIGUES, Angela. **A análise de necessidades na formação de professores**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1993.

FALKEMBACH, Elza Maria F. Diário de campo: um instrumento de reflexão. **Contexto e educação**. Ijuí, RS, v. 2, n. 7, p. 19-24, jul./set. 1987.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem e diálogo**: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FARACO, Carlos Alberto; CASTRO, Gilberto de. Por uma teoria linguística que fundamente o ensino de língua materna (ou de como apenas um pouquinho de

gramática nem sempre é bom). **Educar em Revista**. Curitiba, PR, n. 15, p. 179-94, 1999.

FARINHA, Gislainy Soares. **Era uma vez um grupo de professoras...** Análise de uma história de letramento e de formação continuada. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Campinas, SP: UNICAMP, 2004.

FÁVERO, Maria de Lurdes. **Sobre a formação do educador**. A formação do educador: desafios e perspectivas. Série estudos. Rio de Janeiro, RJ: PUC, 1981.

FLICK, Uwe. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREITAS, Maria Tereza de Assunção. Abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, SP, n. 116, p. 21-39, jul. 2002.

FUZA, Ângela Francine; OHUSCHI, Maria Cristina Greco; MENEGASSI, Renilson José. Concepções de linguagem e o ensino da leitura em língua materna. **Linguagem & Ensino**. Pelotas, v.14, n. 2, p. 479-501, jul./dez. 2011.

GATTI, Bernardete Angelina. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, SP, v. 13, n. 37, p. 57-70, jan/abr. 2008.

_____. A formação dos docentes: o confronto necessário professor X academia. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, v. 81, p. 70-74, maio 1992.

GERALDI, João Wanderley. **Linguagem e ensino**: exercício de militância e divulgação. Coleção Leituras no Brasil. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1999.

_____. **Porto de passagem**. 4. ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1991.

_____. **O texto em sala de aula**. Cascavel, PR: Assoeste, Campinas, SP: Unicamp, 1984.

GIL, Antonio C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

KLEIMAN, Angela B.; MARTINS, Maria Silvia Cintra. Formação de professores: a contribuição das instâncias administrativas na conservação e na transformação de práticas docentes. In: KLEIMAN, Angela.; CAVALCANTI, Marilda (Orgs.) **Linguística aplicada**: suas faces e interfaces. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007. p. 15-23.

_____. Processos identitários na formação profissional: o professor como agente de letramento. In: CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves; BOCH, Façoise (Orgs.) **Ensino de língua**: letramento e representações. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006. p. 8-26.

_____. (Org.) **A formação do professor: perspectiva da linguística aplicada**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2001.

LÜDKE, Menga.; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucena, 2003. p. 20-36

_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. 3. ed. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2008.

MENEGASSI, Renilson José; ANGELO, Cristiane M. Conceitos de leitura. In: MENEGASSI, Renilson Jose (Org.). **Leitura e ensino**. 2. ed. Maringá, PR: UEM, 2010, p. 87-106.

MENEGOLO, Elizabeth Dias da Costa W.; MENEGOLO, Leandro Wallace. O significado da reescrita de texto na escola: a (re)construção do sujeito-autor. **Ciências & Cognição**. Rio de Janeiro: UFRJ, v. 4, p. 73-79, 2005. Disponível em: <www.cienciasecognição.org>. Acesso em: 15 out. 2014.

MENEZES, Vera.; SILVA, Marina Morena.; GOMES, Iran Felipe. Sessenta anos de linguística aplicada: de onde viemos e para onde vamos. In: PEREIRA, Regina Celi; ROCA, Pilar. (Org.) **Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo, SP: Contexto, 2009. p. 25-50.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (Org.) **Por uma linguística aplicada Indisciplinar**. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2006.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Oficina de linguística aplicada**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1996.

MOREIRA, Daniel Augusto. **O método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo, SP: Pioneira Thomson, 2002.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2006.

ORLANDI, Eni P. **Discurso e texto**. São Paulo, SP: Fontes, 1999.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Rede Pública de Educação Básica do Estado do Paraná: Língua Portuguesa**. Curitiba: SEED, 2008.

PERFEITO, Alba Maria.; CECILIO, Sandra Regina.; COSTA-HÜBES, Terezinha da C. Leitura e análise linguística: diagnóstico e proposta de intervenção. **Acta Sci. Human Soc. Sci**. Maringá: UEM, v. 29, n. 2, p. 137-149, 2007.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Repensar o papel da linguística aplicada. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.) **Por uma linguística aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 149-166.

ROCHA, Luiz Carlos de Assis. **Gramática nunca mais: o ensino da língua padrão sem o estudo da gramática**. Belo Horizonte, MG: UFMG, 2002.

RODRIGUES, Rosângela H. Os gêneros do discurso nas aulas de língua portuguesa: (re)discutindo o tema. In: NASCIMENTO, Elvira Lopes do; ROJO, Roxane. **Gêneros de texto/discurso e os desafios da contemporaneidade**. São Paulo, SP: Pontes, 2014. p.35-54.

_____. Análise de gêneros do discurso na teoria bakhtiniana: algumas questões teóricas e metodológicas. **Linguagem em (dis)curso**. Tubarão, SC, v. 4, n.2, p. 415-40, jan./jun.2004.

_____. **A Constituição e Funcionamento do Gênero Jornalístico Artigo: Cronotopo e Dialogismo**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem – LAEL – PUCSP). São Paulo: PUCSP, 2001.

ROJO, Roxane. Gêneros discursivos e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, José Luiz; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée. **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola, 2005, p. 184-207.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas. **Póiesis Pedagógica**. Catalão: Universidade Federal de Goiás, v. 9, n. 1, p. 7-19, jan/jun.2011.

_____. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro: ANPEd, v. 14 n. 40 jan./abr. 2009.

_____. **Da nova LDB ao FUNDEB: por uma outra política educacional**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SCHNEUWLY, Bernard. Genres et types de discours: considérations psychologiques et ontogénétiques. REUTER, Yves. **Les interactions lecture-écriture**. Suíça: Peter Laug, 1993, p. 155-73.

SWIDERSKI, Rosiane Moreira da S.; COSTA-HÜBES, Terezinha. da C. Abordagem sociointeracionista e sequência didática: relato de uma experiência. **Línguas & Letras**. Cascavel, PR: Unioeste, v. 10, n.18, 1^o sem. 2009.

TRIVIÑOS, Augusto. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo, SP: Atlas, 1987.

VYGOTSKY, Lev. Semenovitch. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

APÊNDICES

APÊNDICE 01

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Título do Projeto: O TRABALHO COM OS GÊNEROS DISCURSIVOS NA SALA DE AULA: REFLEXOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA

Pesquisadora responsável e colaboradora:

Terezinha da Conceição Costa-Hübes – (45) 9982-8025

Ana Claudia Wittholter – (45) 9911-8370

Convidamos a Professora _____ a participar de nossa pesquisa que tem o objetivo de Estabelecer relações entre o encaminhamento didático-pedagógico de professores do 5º ano no trabalho com gêneros discursivos na sala de aula e as reflexões teórico-práticas sobre esse tema, propiciadas em momentos de formação continuada em Língua Portuguesa. Para isso, pedimos seu consentimento para geração de dados por meio de entrevista e sua autorização para adentrarmos na sua sala de aula e observarmos algumas aulas de língua portuguesa. Temos consciência de que as informações prestadas nas entrevistas e as anotações feitas a partir das observações não podem ser usadas sem a autorização dos responsáveis. Além disso, nos comprometemos em usar os dados exclusivamente para fins científicos, prezando pela ética e zelando, tanto pela moral da Secretaria envolvida, quanto dos sujeitos participantes da pesquisa. Essa pesquisa visa refletir sobre o trabalho com gêneros discursivos na sala de aula, sem, no entanto, criticar a forma como as aulas são conduzidas e sim conferir se as ações de formação continuada oferecidas pelo município e voltadas para o tema “gêneros discursivos” foi suficiente para o professor desenvolver seu trabalho com segurança. Destacamos, porém, que o professor participante não pagará nem receberá nada para participar da pesquisa; e que a participação dos envolvidos no projeto poderá ser cancelada a qualquer momento que julgarem necessário. Maiores informações sobre o projeto podem ser obtidas pelo telefone do Comitê de Ética (45)32203176. O pesquisador responsável e o colaborador de pesquisa estão à disposição nos respectivos telefones: (45) 9911-8370 e (45)32661626 para dar informações ou notificar qualquer acontecimento sobre a pesquisa. Declaramos ainda que este documento será entregue em duas vias, sendo que uma delas ficará com o sujeito da pesquisa. Destacamos, ainda, que não há riscos associados a sua participação, no entanto, se houver algum tipo de desconforto durante a pesquisa, dúvida ou relato de algum acontecimento, a pesquisadora poderá ser contatada a qualquer momento.

Declaro estar ciente do exposto e desejo participar do projeto

Nome do sujeito de pesquisa: _____

Assinatura: _____

Eu, **Ana Claudia Wittholter**, declaro que forneci todas as informações do projeto ao participante e/ou responsável.

Cascavel, _____ de _____ de 2014.

APÊNDICE 02

QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES

MUNICÍPIO:

1- Sexo (gênero):

- (a) Masculino
(b) Feminino

2. Idade:

- (a) Até 24 anos
(b) De 25 a 29 anos
(c) De 30 a 39 anos
(d) De 40 a 49 anos
(e) De 50 a 54 anos
(f) 55 anos ou mais

3. Formação no Ensino Médio (2º grau):

- (a) Magistério
(b) Educação Geral
(c) Curso Técnico
(d) Outro. Qual? _____

4. Formação acadêmica (Curso Superior):

- (a) Não possui.
(b) Estou cursando. Qual curso? _____
(c) Já concluí. Qual curso? _____

5. Se você fez curso superior, de que forma ele foi realizado?

- (a) Presencial.
(b) Semipresencial.
(c) À distância

6. Em relação à sua formação em Pós-graduação:

- (a) Não fiz ainda e não pretendo fazer.
(b) Não fiz ainda, mas pretendo fazer.
(c) Estou fazendo. Qual curso? _____
(d) Já concluí. Qual curso? _____

7. Há quanto tempo você está lecionando?

- (a) Há menos de 1 ano.
(b) De 1 a 2 anos.
(c) De 3 a 5 anos.
(d) De 6 a 9 anos.
(e) De 10 a 15 anos.
(f) De 16 a 20 anos.
(g) Há mais de 20 anos.

8. Há quanto tempo você trabalha neste município?

- (a) Há menos de 1 ano.
(b) De 1 a 2 anos.
(c) De 3 a 5 anos.
(d) De 6 a 9 anos.
(e) De 10 a 15 anos.
(f) De 16 a 20 anos.
(g) Há mais de 20 anos.

9. Com qual(is) turma(s) você trabalha atualmente?

- (a) 1º ano (d) 3ª série

10. Em quantas escolas você trabalha?

- (a) Apenas nesta escola.
(b) Em 2 escolas.
(c) Em 3 escolas.
(d) Em 4 ou mais escolas.

11. Em quanto(s) turno(s) você trabalha?

- (a) Um turno.
(b) Dois turnos.
(c) Três turnos.

12. Com qual disciplina você se acha mais preparado(a) para trabalhar?

- (a) Língua Portuguesa.
(b) Matemática.
(c) História.
(d) Geografia.
(e) Ciências.
(f) Outra. Qual? _____
(g) Todas.

13. Se você se sente mais preparado(a) para trabalhar com essa disciplina, qual a razão disso? (Assinale a alternativa que melhor lhe representa)

- (a) Minha formação é nesta área.
(b) Eu encontro mais material de apoio para trabalhá-la.
(c) Eu já fiz muitos cursos de formação nessa área.
(d) Eu gosto de pesquisar nessa área.
(e) Por outro motivo. Qual? _____

14. Com qual disciplina você se acha menos preparado(a) para trabalhar?

- (a) Língua Portuguesa
(b) Matemática
(c) História
(d) Geografia
(e) Ciências
(f) Outra. Qual? _____
(g) Todas.

15. Se você se sente menos preparado(a) para trabalhar com essa disciplina, qual a razão disso? (Assinale a alternativa que melhor lhe representa)

- (a) Minha formação não é nesta área.
(b) Eu não encontro ou tenho pouco material de apoio para trabalhá-la.
(c) Eu fiz poucos cursos de formação nessa área.
(d) Eu não gosto de pesquisar nessa área.
(e) Por outro motivo. Qual? _____

(b) 2º ano (e) 4º ano (c) 3º ano (f) 4ª série (d) 3ª série (g) 5º ano (e) 4º ano (h) Outra? Qual? _____ (i) Nenhuma outra.	_____ _____																								
16. Complete o quadro abaixo, relacionando os cursos de LÍNGUA PORTUGUESA que você participou nos últimos anos: <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse; text-align: center;"> <thead> <tr> <th>Ano</th> <th>Carga horária</th> <th>Conteúdo</th> <th>Docente</th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td>2010</td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>2009</td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>2008</td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>2007</td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>2006</td><td></td><td></td><td></td></tr> </tbody> </table> 17. Além de Cursos de Formação Docente, de que outra forma de capacitação você <u>mais</u> participou nos últimos anos (depois de 2000)? (Assinale apenas uma alternativa) (a) Grupo de Estudos. (b) Teleconferências. (c) Seminários (d) Outro(s). Qual(is)? _____ _____ _____ 18. Qual modalidade de formação você considera que contribui mais significativamente para o seu conhecimento e seu trabalho na sala de aula? (Assinale apenas uma alternativa) (a) Grupo de Estudos. (b) Teleconferências. (c) Seminários (d) Cursos de Formação (e) Outro(s). Qual(is)? _____ _____ _____ 19. Em relação aos Programas de Formação Continuada de Professores dos quais você já participou e pretende participar, como você acha que deveria ser encaminhado – para que houvesse maior aproveitamento? (Numa escala de <u>01 a 10</u>, numere as alternativas que seguem, sendo que <u>01</u> é para o encaminhamento <u>mais importante</u> e <u>10</u> para o encaminhamento que você considera <u>menos importante</u>). (a) – () Leitura de textos teóricos. (b) – () Discussões teóricas individuais. (c) – () Troca de experiências entre colegas. (d) – () Sugestão de atividades. (e) – () Elaboração de propostas de atividades. (f) – () Análise de livros didáticos. (g) – () Apresentação de teoria e encaminhamento prático. (h) – () Discussões teóricas em grupo e	Ano	Carga horária	Conteúdo	Docente	2010				2009				2008				2007				2006				20. Dentro da Língua Portuguesa, em qual das práticas abaixo você gostaria de receber maior formação? (Assinale apenas uma alternativa) (a) Alfabetização e letramento. (b) Leitura e interpretação. (c) Produção e reescrita de texto. (d) Análise linguística (gramática contextualizada). (e) Gêneros textuais. (f) Oralidade. 21. Por que você escolheu essa alternativa? Responda com suas palavras (use o verso da folha, se for necessário). _____ _____ _____ _____ _____ _____ 22. Além dos textos que você tem levado para a sala de aula, você tem lido outros textos teóricos (livros, artigos científicos...) que discutem o ensino da alfabetização/Letramento e/ou ensino da Língua Portuguesa? (Assinale apenas uma alternativa) (a) Sim. Tenho lido pelo menos um artigo (ou livro) por mês. (b) Sim. Tenho lido pelos um artigo (ou livro) a cada dois meses. (c) Sim. Tenho lido pelo menos um artigo (ou livro) a cada seis meses. (d) Tenho lido, mas muito pouco. (e) Nada tenho lido a esse respeito 23. Como você tem acesso às leituras sobre ensino da alfabetização/Letramento e/ou ensino da Língua Portuguesa? (Assinale apenas uma alternativa) (a) Por meio da biblioteca da escola ou do município. (b) Por meio de cursos de graduação ou especialização. (c) Por meio de cursos de formação continuada. (d) Adquirindo livros e/ou revistas científicas. (e) Não tenho acesso a esse tipo de leitura. (nesse caso, responda à questão seguinte) 24. O difícil acesso à leitura se deve ao fato de: (Assinale apenas uma alternativa)
Ano	Carga horária	Conteúdo	Docente																						
2010																									
2009																									
2008																									
2007																									
2006																									

<i>apresentação em forma de Seminários.</i> (i) – () <i>Só atividades práticas como modelos para trabalhar com os alunos.</i> (j) – () <i>Outra. Qual? _____</i>	(a) <i>Não encontrar esse tipo de leitura na biblioteca da escola ou do município.</i> (b) <i>Por não estar estudando no momento.</i> (c) <i>Por que os cursos de formação continuada não estão indicando nenhuma leitura.</i> (d) <i>O salário não é suficiente para adquirir livros ou revistas científicas.</i> (e) <i>Não gosto de ler, por isso não procuro esse tipo de leitura.</i>
25. E sobre a PROVA BRASIL, que conhecimentos você tem? (a) <i>Não tenho nenhum conhecimento.</i> (b) <i>Tenho pouco conhecimento.</i> (c) <i>Tenho um bom conhecimento.</i> (d) <i>Tenho um excelente conhecimento.</i> 26. Você conhece os DESCRITORES de Língua Portuguesa da PROVA BRASIL? (a) <i>Não conheço.</i> (b) <i>Conheço muito pouco.</i> (c) <i>Conheço bem.</i> (d) <i>Conheço muito bem e procuro trabalhá-los durante as aulas.</i>	27. Trabalhar com os descritores da Prova Brasil por meio da formação continuada poderá trazer melhores resultados na avaliação do IDEB em seu município? (a) <i>Sim, poderá.</i> (b) <i>Espero que sim.</i> (d) <i>Não tenho muita certeza disso.</i> (e) <i>Não acredito nisso.</i>

Muito Obrigada pela sua Colaboração com o Ensino e a Pesquisa

APÊNDICE 03

TERMO DE CIÊNCIA

Eu, _____, Secretária Municipal de Educação do município de _____, autorizo a pesquisadora ANA CLAUDIA WITTHOLTER, RG 9.654.740-4, aluna regular do Programa de Pós-Graduação *Stricto Senso* em Letras, área de concentração em Linguagem e Sociedade, Nível de Mestrado, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE, sob a orientação **da Profª Drª Terezinha da Conceição Costa-Hübes**, a realizar pesquisas junto ao(à) secretário(a) Municipal de Educação, à equipe pedagógica e aos professores das escolas municipais que atuam no ensino fundamental, anos iniciais, no município de Medianeira - Pr, por meio dos seguintes instrumentos de geração de dados:

1. Questionário/entrevista aplicado aos professores que atuam nas turmas de Ensino Fundamental – 5º ano (anos iniciais);
2. Observação de aulas de língua portuguesa;

Estou ciente de que esta pesquisa faz parte do projeto o qual tem como objetivo Estabelecer relações entre o encaminhamento didático-pedagógico de professores do 5º ano no trabalho com gêneros discursivos na sala de aula e as reflexões teórico-práticas sobre esse tema, propiciadas em momentos de formação continuada em Língua Portuguesa., para verificar em que medida o processo de formação continuada dos professores do ensino fundamental, anos iniciais, tem influenciado nos resultados da qualidade do ensino dos alunos, contribuindo, assim, com o planejamento de ações voltadas à formação continuada neste município. A pesquisa será executada no período de março/2013 a dezembro/2014.

Nome completo e assinatura, sob carimbo