



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

SUELI GEDOZ

**A FORMAÇÃO CONTINUADA E SUAS IMPLICAÇÕES NO TRABALHO COM OS
GÊNEROS DISCURSIVOS: UM ESTUDO DE CASO COM DOCENTES DOS ANOS
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

CASCADEL - PR
2011

SUELI GEDOZ

**A FORMAÇÃO CONTINUADA E SUAS IMPLICAÇÕES NO TRABALHO COM OS
GÊNEROS DISCURSIVOS: UM ESTUDO DE CASO COM DOCENTES DOS ANOS
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE – para a obtenção do Título de Mestre em Letras, junto ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Mestrado em Letras, Área de concentração em Linguagem e Sociedade.

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

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Terezinha da Conceição Costa-Hübes

CASCADEL – PR
2011

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Biblioteca Central do Campus de Cascavel – Unioeste
Ficha catalográfica elaborada por Jeanine da Silva Barros CRB-9/1362

G264f Gedoz, Sueli
A formação continuada e suas implicações no trabalho com os gêneros discursivos: um estudo de caso com docentes dos anos iniciais do ensino fundamental. / Sueli Gedoz.— Cascavel, PR: UNIOESTE, 2011.
189 f. ; 30 cm.

Orientadora: Profa. Dra. Terezinha da Conceição Costa-Hübes
Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná.
Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras, Centro de Educação, Comunicação e Artes.
Bibliografia.

1. Formação continuada. 2. Gêneros discursivos. 3. Materialismo histórico-dialético. 4. Currículo básico. 5. Estudo de caso. I. Costa-Hübes, Terezinha da Conceição. II. Universidade Estadual do Oeste do Paraná. III. Título.

CDD 21ed. 370.71
370.15

SUELI GEDOZ

A FORMAÇÃO CONTINUADA E SUAS IMPLICAÇÕES NO TRABALHO COM OS GÊNEROS DISCURSIVOS: UM ESTUDO DE CASO COM DOCENTES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

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, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Rosângela Hammes Rodrigues
Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC
Membro Efetivo (convidado)

Prof.^a Dr.^a Ireni Marilene Zago Figueiredo
Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE
Membro Efetivo (convidado)

Prof.^a Dr.^a Clarice Nadir von Borstel
Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE
Membro Efetivo (da Instituição)

Prof. Dr. Adair Vieira Gonçalves
Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD
Membro Suplente (convidado)

Prof.^a Dr.^a Aparecida Feola Sella
Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE
Membro Suplente (da Instituição)

Prof.^a Dr.^a Terezinha da Conceição Costa-Hübes
Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE
Orientadora

Cascavel, 30 de novembro de 2011.

A meus pais,
Ari Gedoz e Evandi Aparecida Gedoz,
meus primeiros mestres,
exemplos de parceria e dedicação,
que nunca mediram esforços na tarefa de educar.

AGRADECIMENTOS

A Deus, primeiramente, a saúde e o potencial a mim concedidos nos momentos mais necessários, e os dons da paciência, da sabedoria e da sensatez, indispensáveis para a conquista de mais esse objetivo em minha vida.

À Professora Orientadora Terezinha da Conceição Costa-Hübes, o acompanhamento constante e a dedicação incansável em todos os momentos de nosso trabalho.

Às Professoras da Banca de Defesa, Clarice Nadir Von Borstel, Ireni Marilene Zago Figueiredo e Rosangela Hammes Rodrigues, as contribuições apresentadas para o desenvolvimento deste trabalho e para a minha atuação como pesquisadora.

À Professora Aparecida Feola Sella, as contribuições, o incentivo e a consideração demonstrados a mim e a esta pesquisa em todas as etapas deste percurso e ao Professor Adair Vieira Gonçalves, a participação como membro suplente da comissão examinadora deste trabalho.

Aos demais Professores 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 Tatiana de Oliveira Borges, a compreensão e o atendimento sempre prestativos e amigáveis.

À Secretaria Municipal de Educação e às professoras da rede municipal de ensino do município em que realizei a pesquisa, a acolhida, o consentimento e a participação nas atividades.

Aos colegas de trabalho, professores das redes municipal, estadual e particular, o apoio e o incentivo.

A todos os meus amigos e amigas, que de forma direta ou indireta contribuíram para a efetivação desta produção e compreenderam os momentos de ausência e afastamento necessários para a conclusão deste trabalho.

Às amigas Édina Aparecida Melin, Raquel Mattana e Sibéle Cristina Pérego, o incentivo nos momentos necessários e a compreensão de que grandes amizades superam alguns momentos de ausência.

À colega, e agora também amiga, Claudete Aparecida Simioni, a amizade, o apoio e o companheirismo em todos os momentos deste trabalho.

A todos os que sempre desejaram meu sucesso.

Em especial à Sandra Gedoz Portella e Solange Gedoz Franceschini, a atenção, a compreensão, o incentivo e o apoio incansável e incondicional; a Gabriel Gedoz Portella, Miguel Gedoz Portella e Rafaela Gedoz Portella, anjos que mesmo sem perceber, contribuíram com amor e compreensão; e a Alfeu Portella e Geovane Franceschini, a compreensão, o apoio e o incentivo.

*Se não morre aquele que escreve um livro
ou planta uma árvore,
com mais razão não morre o educador,
que semeia vida e escreve na alma.
Bertold Brecht*

GEDOZ, Sueli. **A formação continuada e suas implicações no trabalho com os gêneros discursivos**: um estudo de caso com docentes dos anos iniciais do ensino fundamental. 2011. 188 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE, Cascavel.

RESUMO

O processo de formação continuada ofertado a docentes que atuam no ensino fundamental tem se caracterizado como um dos instrumentos para a melhoria da qualidade do ensino pois, além de promover o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores, também se configura como uma forma de difusão dos referenciais apresentados nos documentos oficiais que norteiam o ensino. Partindo dessa premissa e considerando nossos estudos relacionados à linguagem, algumas indagações são pertinentes: de que forma esse processo está subsidiando teórica e metodologicamente os docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, conforme a teoria que atualmente fundamenta o ensino da Língua Portuguesa, ou seja, a proposta de trabalho para o ensino de língua materna numa perspectiva que toma os gêneros discursivos como objeto de ensino? E, caso isso esteja ocorrendo, como o professor está interpretando essa proposta e articulando-a nas aulas de Língua Portuguesa? Diante dessas inquietações, objetivamos desenvolver, neste estudo, uma investigação sobre o processo de formação continuada envolvendo professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, verificando se os subsídios teóricos e metodológicos ofertados a esses docentes, nesse processo, têm lhes possibilitado o reconhecimento dos gêneros discursivos como objeto de ensino e o texto como unidade de ensino, no desenvolvimento de suas práticas, em sala de aula, na disciplina de Língua Portuguesa. Para atender a esse propósito utilizamos como bases teóricas os trabalhos de AMOP (2007), Bakhtin (2000; 2004), Bazerman (2006; 2011), Bronckart (2003), Costa-Hübes (2008), Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), Duarte (2001; 2010), Koch (1992, 2003), Marx (1992), Rodrigues (2001; 2004; 2005; 2009), Rojo (2005), Saviani (1984, 2003, 2007) e Vygotsky (1991; 2001), entre outros trabalhos que versam sobre o tema da pesquisa, bem como André (1995), Erickson (1989, 2001), Flick (2009), Gil (2010), Marconi e Lakatos (2010) e Yin (2001), para organizarmos o percurso metodológico. Tal percurso está pautado no método dialético de pesquisa e utiliza a abordagem qualitativa e interpretativista, necessitando, em alguns momentos, de fontes quantitativas. A inserção da pesquisa na Linguística Aplicada é confirmada por se tratar de um estudo de caso do tipo etnográfico, realizado no ambiente escolar, com a intenção de investigar a atuação do professor, mediada pelo processo de formação continuada. A partir desse delineamento de pesquisa, analisamos as implicações da formação continuada na atuação de alguns docentes em sala de aula, e verificamos como resultado, algumas lacunas nesse processo formativo, indicadas especialmente pela falta de continuidade nas ações de formação e por algumas dificuldades apresentadas pelos docentes nas abordagens teóricas e metodológicas apresentadas nesse processo.

PALAVRAS-CHAVE: Formação continuada, gêneros discursivos, materialismo histórico-dialético, currículo básico, estudo de caso.

GEDOZ, Sueli. **The Continuing education and their implications for work with speech genres: a case study with teachers of the early years of elementary school.** 2011. 188 f. Dissertation (Masters in Language) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel

ABSTRACT

The process of continuing education offered to teachers working in elementary education has been characterized as a tool for improving the quality of teaching, since, in addition to promoting the improvement of teaching practices developed by teachers, is also configured as a form of diffusion the questions presented in the official documents that guide the teaching. Starting for this premise and considering our studies related to language, some relevant questions are: how this process is theoretically and methodologically subsidizing teachers of early years of elementary school, as the theory that currently underlies the teaching of Portuguese language, namely the proposed work to the teaching of mother tongue in a perspective that takes the discursive genres as the object of education? And if this is happening, how the teacher is playing this proposal and articulating it in Portuguese Language classes? Given this concerns, we aim to develop this study, an investigation into the process of continuing education involving teachers in the early years of elementary school, verifying that the theoretical and methodological offered to these teachers in the process, have enable them to recognize discursive genres as an object of teaching and the text as a unit learning, in the development of its practices in the classroom, in Portuguese Language subject. To meet this purpose we used as the theoretical works of AMOP (2007), Bakhtin (2000; 2004), Bazerman (2006; 2011), Bronckart (2003), Costa-Hübes (2008), Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), Duarte (2001; 2010), Koch (1992, 2003), Marx (1992), Rodrigues (2001; 2004; 2005; 2009), Rojo (2005), Saviani (1984, 2003, 2007) and Vygotsky (1991; 2001) among other works about the subject of research, and André (1995), Erickson (1989, 2001), Flick (2009), Gil (2010), Marconi e Lakatos (2010) and Yin (2001) to organize the course methodology. This course is guided in the dialectical method of research and uses a qualitative and interpretativista approach, requiring, at times, quantitative sources. The inclusion of research in Applied Linguistics is confirmed by the ethnographic case study, conducted in the school environment, with the intention of investigating the role of the teacher-mediated process of continuing education. From this research design, we analyzes the implications of continuing education in the performance of some teachers in the classroom, and found as a result, some gaps in the training process, especially given the lack of continuity in training initiatives and for some difficulties presented by teacher in theoretical and methodological approaches set out in this process.

KEYWORDS: Continuing education, speech genres, historical and dialectical materialism, basic curriculum, case study.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Esquema da Sequência Didática - SD	75
Figura 2 – Esquema da Sequência Didática - SD adaptado por Costa- -Hübes (2008)	76
Figura 3 – Mapa da região Oeste do Paraná	107

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Proposta de agrupamento dos gêneros conforme Dolz e Schneuwly (2004, p. 60 – 61)	67
Quadro 2 – Relação dos cursos de formação ofertados – 2006/2010	109
Quadro 3 – Relação dos cursos de formação ofertados na área de Língua Portuguesa atendendo à proposta do CBEPM (AMOP, 2007).....	110
Quadro 4 – Tempo de serviço no Ensino Fundamental dos docentes do município pesquisado.....	115
Quadro 5 – Faixa etária dos docentes do município pesquisado.....	117
Quadro 6 – Pergunta nº 16 do questionário – Apêndice 2	121
Quadro 7 – Pergunta nº 19 do questionário – Apêndice 2	124
Quadro 8 – Pergunta nº 19 do questionário – Apêndice 2	136
Quadro 9 – Questões escritas trabalhadas com o texto “A cigarra e a formiga”	140
Quadro 10 – Questões escritas trabalhadas com o texto “Tem tudo a ver” de Elias José	153
Quadro 11 – Questões escritas trabalhadas com o texto “Asa Branca” de Luiz Gonzaga e Humberto Teixeira.....	154

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- AMOP - Associação dos Municípios do Oeste do Paraná
- ASSOESTE – Associação Educacional dos Municípios do Oeste do Paraná
- CBA- Ciclo Básico de Alfabetização
- CBEPM – Currículo Básico para a Escola Pública Municipal
- CBPR– Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná
- CEP – Comitê de Ética e Pesquisa
- IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- LA – Linguística Aplicada
- LDBEN – Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MARIPÁ - Companhia Industrial Madeireira e Colonizadora Rio Paraná S.A.
- MEC – Ministério da Educação
- MP – Município Pesquisado
- PCN– Parâmetros Curriculares Nacionais
- P1 – Professora participante da pesquisa
- P2 – Professora participante da pesquisa
- P3 – Professora participante da pesquisa
- SD – Sequência(s) Didática(s)
- UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO 1 PERCURSO METODOLÓGICO	23
1.1 MÉTODO DE ABORDAGEM DA PESQUISA	23
1.2 DELINEAMENTO E ABORDAGEM TEÓRICA DA PESQUISA	26
1.3 TIPO DE PESQUISA.....	31
1.4 SUJEITOS DA PESQUISA.....	32
1.5 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS DA PESQUISA.....	34
1.5.1 Questionário	37
1.5.2 Entrevista	38
1.5.3 Observação participante.....	39
CAPÍTULO 2 BASES TEÓRICAS DOS ESTUDOS DA LINGUAGEM	41
2.1 MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO	42
2.2 CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM.	46
2.2.1 O Sociointeracionismo	54
2.2.2 Gêneros discursivos ou textuais? Algumas considerações	57
2.2.3 Os gêneros discursivos: diferentes abordagens	60
2.2.4 Propostas teórico-metodológicas de trabalho com os gêneros	70
2.2.4.1 O método sociológico	71
2.2.4.2 A sequência didática	74
CAPÍTULO 3 FORMAÇÃO CONTINUADA: UM CAMINHO PARA A SISTEMATIZAÇÃO DO CONHECIMENTO	79
3.1 FORMAÇÃO CONTINUADA: QUAIS SÃO OS OBJETIVOS DESSE PROCESSO?	80
3.1.1 A formação continuada de professores do Ensino Fundamental no Oeste do Paraná	88
3.1.2 Aspectos abordados na formação continuada em Língua Portuguesa	95

CAPÍTULO 4 ANÁLISE DE DADOS	101
4.1 PERFIL DA REGIÃO OESTE DO PARANÁ E DO MUNICÍPIO PESQUISADO	102
4.2 AÇÕES DE FORMAÇÃO CONTINUADA DESENVOLVIDAS NO MUNICÍPIO PESQUISADO	108
4.3 PERFIL DOS DOCENTES DO MUNICÍPIO PESQUISADO	113
4.4 OS SUJEITOS DA PESQUISA: ANÁLISE E RESULTADOS DO ESTUDO DE CASO.....	118
4.4.1 O estudo de caso de P1	120
4.4.2 O estudo de caso de P2	130
4.4.2 O estudo de caso de P3	143
4.5 CONSIDERAÇÕES SOBRE OS CASOS EM ESTUDO.....	158
CONSIDERAÇÕES FINAIS	162
REFERÊNCIAS	167
APÊNDICES	173
APÊNDICE 1 - Questionário sobre o perfil do município e dos professores do Ensino Fundamental (anos iniciais)	174
APÊNDICE 2 - Questionário aplicado aos professores das turmas de 3º ano / 3ª série Ensino Fundamental (anos iniciais).....	178
APÊNDICE 3 - Entrevista com os professores do 3º ano / 3ª série – Ensino Fundamental (anos iniciais)	181
ANEXOS	182
ANEXO 1 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Secretaria de Educação do MP	183
ANEXO 2 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Professoras	184
ANEXO 3 - Parecer do Comitê de Ética da Universidade Estadual do Oeste do Paraná.....	185
ANEXO 4 - Quadro de agrupamento dos gêneros proposto por Dolz e Schneuwly (2004, p. 60 – 61).....	187
ANEXO 5 - Quadro de agrupamento dos gêneros proposto pelo CBEPM (AMOP, 2007, p. 156 – 159).....	188

INTRODUÇÃO

O processo de formação continuada de professores vem assumindo posição de destaque nas discussões relacionadas às políticas públicas. Apontado como um instrumento para a melhoria da qualidade do ensino, esse processo tem se configurado, por um lado, como um aperfeiçoamento das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores em sua rotina de trabalho e em seu cotidiano escolar e, por outro, como uma forma de difusão dos referenciais apresentados nos documentos oficiais que norteiam, teórica e metodologicamente, o ensino. No caso de Língua Portuguesa, a formação continuada tem sido ofertada a professores que atuam nas diferentes séries/anos e modalidades de ensino, com o propósito de oferecer-lhes fundamentação teórica e encaminhamentos metodológicos que possibilitem uma melhor atuação em sua prática escolar.

Na condição de professora atuante nos diferentes níveis da Educação Básica durante os últimos 15 anos, temos verificado, ao longo de nossa experiência, que o processo definido como formação continuada de professores tem sofrido interferências diversas. Em alguns momentos, a formação tem contribuído de forma significativa para nossa prática, pois os encaminhamentos teórico-metodológicos parecem fundados num contexto articulado com a realidade apresentada na escola; entretanto, em muitas outras situações, esses propósitos, que julgamos como essenciais para a formação, não são atingidos. Isso se deve, especialmente, pela falta de compreensão do significado de uma proposta de formação contínua e permanente. Em diversas ocasiões de nossa trajetória no ensino, deparamo-nos com políticas de formação para professores organizadas de forma descontínua, fragmentada e casuística, baseadas em tendências impostas ao processo de ensino.

Diante dessa realidade, nosso interesse voltou-se para a temática da formação continuada, investigando a importância de sua sistematização e a forma como os professores têm compreendido os subsídios que lhes são oferecidos no que se refere à melhoria do processo de aprendizagem, considerando-se as abordagens teóricas e metodológicas lançadas nos documentos orientadores do ensino. Na condição de professora da disciplina de Língua Portuguesa, a inquietação está em compreender as implicações desse processo no trabalho com a linguagem e a língua. Para dar conta dessa investigação e para inseri-la numa

dimensão viável para uma pesquisa, focalizamos o processo de formação continuada de professores dos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental, em um dos municípios da região Oeste do Paraná, sendo essa região o espaço geográfico em que residimos e atuamos como professora, no qual também se localiza a Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, instituição que abriga o Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, para o qual desenvolvemos nosso projeto de pesquisa. A partir da delimitação do olhar investigativo, definimos, assim, como sujeitos da pesquisa, os professores que atuaram, em 2010, nas turmas de 3º anos e 3ª série do Ensino Fundamental¹, que participaram integralmente, ou de pelo menos 75%, da formação continuada em Língua Portuguesa, promovida pelo município pesquisado, no período de 2006 a 2010. Devido à constatação de que poucos professores encontravam-se nessa condição, escolhemos o estudo de caso como delineamento para esta pesquisa.

Conforme inicialmente apontado, um dos objetivos da formação de professores tem sido a difusão dos referenciais apresentados nos documentos oficiais que norteiam teórica e metodologicamente o ensino. Considerando essa intenção e a definição dos sujeitos da pesquisa, a análise voltou-se, então, ao Currículo Básico para a Escola Pública Municipal: Educação Infantil e Ensino Fundamental (doravante CBEPM), documento publicado em 2007, pela AMOP – Associação dos Municípios do Oeste do Paraná – o qual apresenta os pressupostos filosóficos, legais, psicológicos e pedagógicos que fundamentam as áreas do conhecimento para o Ensino Fundamental (anos iniciais) na rede municipal de ensino da região Oeste do Paraná. Esse documento, que teve o início de sua elaboração no ano de 2005 e que foi concluído no ano de 2007, contou, nesse processo, com a participação direta de professores que atuavam nas turmas do Ensino Fundamental e com o envolvimento de profissionais, também professores em sua maioria, que compunham as equipes pedagógicas das secretarias de educação dos municípios dessa região. A base filosófica assenta-se no materialismo histórico-dialético, propondo esse método como um caminho para o conhecimento e para a prática escolar em todas as áreas do ensino. De acordo com o CBEPM (AMOP, 2007), por meio do materialismo histórico-dialético, os educadores podem

¹ No ano de 2010, muitos municípios do Oeste paranaense possuíam turmas pertencentes ao Ensino Fundamental de 8 anos (no caso, 3ª série) e ao Ensino Fundamental de 9 anos (3º ano).

[...] fazer da educação um instrumento de compreensão, de interpretação e de explicação e desvelamento da História; um instrumento de apropriação, de produção e de socialização do conhecimento; um instrumento de compreensão, apreensão e transformação da realidade (AMOP, 2007, p. 33).

No que tange aos pressupostos psicológicos, o CBEPM (AMOP, 2007) informa sobre duas concepções que explicam, a partir de pressupostos diferentes, o desenvolvimento do homem: a concepção biológica e a concepção sociointeracionista. Essa última, que será aprofundada no capítulo 2 deste estudo, de acordo com o documento, fundamenta-se no materialismo histórico-dialético e, portanto, contribui para o encaminhamento filosófico que o CBEPM (AMOP, 2007) quer atribuir aos conteúdos desenvolvidos nas diferentes áreas do conhecimento.

Na disciplina de Língua Portuguesa, o sociointeracionismo como concepção teórico-metodológica norteadora do trabalho com a linguagem indica que a língua não é um ato individual, mas sim, uma forma de interação, uma vez que, quando falamos ou escrevemos, dirigimo-nos a interlocutores concretos que também estabelecem uma relação dialógica com o mundo. Em termos de prática escolar, a língua deixa de ser concebida como um sistema fechado de regras e passa a ser compreendida como forma de interação. Nessa perspectiva, é necessário elaborar estratégias de trabalho que considerem os diversos textos/contextos em que a língua se faz necessária, para que o aluno possa dela fazer uso em situações diversas que encontra no seu dia a dia, sejam elas formais, informais, orais ou escritas.

Ao estabelecer a concepção sociointeracionista de linguagem como base para o trabalho com a língua, o CBEPM (AMOP, 2007) aponta que,

[...] pensar o ensino de Língua Portuguesa implica 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. A percepção da natureza histórica e social da linguagem, estabelecida nos meios de produção, conduz-nos a compreender seu caráter dialógico, no sentido de que tudo o que dizemos, fazemo-lo dirigido a alguém, a um interlocutor concreto, quer dizer, sócio-historicamente situado (AMOP, 2007, p. 144).

Considerado o aspecto social da linguagem, a língua é vista com uma função determinada em um dado contexto, ou seja, ela se insere numa realidade de

enunciação e não pode ser deslocada de seu contexto social. Se considerarmos a linguagem como uma forma de ação e de interação social, é mais fácil dimensioná-la no fazer pedagógico em sala de aula, pois, dessa maneira, podemos proporcionar aos nossos alunos, também esses momentos de interação.

Assim compreendida, essa concepção acena para um trabalho pautado na teoria dos gêneros discursivos, a qual se fundamenta nas ideias do filósofo russo Mikhail Bakhtin (1895-1975) e, a partir do enfoque desse pensador, é organizada no CBEPM (AMOP, 2007):

Sendo assim, é preciso reconhecer a língua como resultante de um trabalho coletivo e histórico porque, conforme Bakhtin (1997), o homem é um ser histórico e social, carregado de valores. Para esse filósofo russo, a língua, na qual e pela qual o homem se constitui, é reflexo das relações entre os homens. 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*¹, ou *gêneros textuais*² entendidos, segundo Bakhtin (1997), como enunciados relativamente estáveis que circulam nas diferentes áreas de atividade humana, caracterizados pelo *conteúdo temático*, pela *construção composicional* e pelo *estilo* (AMOP, 2007, p.145).

Para atender ao trabalho com os gêneros discursivos², o documento em questão propõe o encaminhamento didático-metodológico da Sequência Didática³ (doravante SD), proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), indicando-a como um conjunto de atividades organizadas em torno de um gênero (oral ou escrito).

Entendemos então que, se essa é a fundamentação teórica que perpassa o CBEPM (AMOP, 2007), é necessário focalizar tal concepção nos eventos de formação continuada promovidos pelos municípios da região de abrangência desse Currículo. Diante disso, nossa investigação questionou exatamente o seguinte

² Embora o CBEPM (AMOP, 2007) utilize a designação *gêneros textuais*, optamos, sem desconsiderar tal terminologia, pela adoção do termo *gêneros discursivos* (conforme em Bakhtin, 2000). Portanto, no decorrer de nosso estudo, nos momentos em que fizemos citações do CBEPM (AMOP, 2007) e de autores que caracterizam os gêneros como *textuais* ou *de texto*, assim utilizaremos o termo em questão. Entretanto, ao expressarmos nossas impressões ou quando nos referirmos a autores que comungam com o pensamento bakhtiniano, utilizaremos a terminologia *gêneros discursivos* ou *gêneros do discurso*. Nossa consideração ao estudo dos gêneros está mais voltada ao que Rojo (2005) define como “[...] a forma de discurso (social), forma da enunciação e subordina-se às formas da comunicação (verbal/sócio-ideológica)” (ROJO, 2005, p. 195, grifos da autora), daí nossa preferência ao termo *gêneros do discurso*.

³ Encaminhamento didático-metodológico proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), que apresenta o planejamento de conteúdos, de maneira sistemática, por meio da elaboração de um conjunto de atividades organizadas em torno de um gênero (oral ou escrito).

aspecto: os momentos destinados à formação continuada na área de Língua Portuguesa (cursos, seminários, oficinas, palestras) nos municípios da região Oeste do Paraná, e mais especificamente no município que escolhemos para nossa atuação como pesquisadora, estão subsidiando teórica e metodologicamente os docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental conforme a teoria que atualmente fundamenta o ensino da Língua Portuguesa, ou seja, conforme a proposta de trabalho para o ensino de língua materna numa perspectiva que toma os gêneros discursivos como objeto de ensino? E, caso isso se acene positivamente, como o professor está interpretando essa proposta? E como essa orientação teórica está se refletindo nas aulas de Língua Portuguesa?

A fim de responder a esses questionamentos, o objetivo geral do presente estudo é o de investigar se o processo de formação continuada, envolvendo professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, está subsidiando-os com encaminhamentos teóricos e metodológicos, de modo que reconheçam e incorporem em suas aulas os gêneros discursivos como objeto de ensino e o texto como unidade de ensino. Para isso, tomamos o trabalho de formação na área de Língua Portuguesa, desenvolvido em um município da região Oeste do Paraná, a partir de 2005, data em que docentes e equipes pedagógicas dos municípios dessa região tiveram os primeiros contatos com os fundamentos teóricos e metodológicos que, posteriormente, embasariam o CBEPM (AMOP, 2007). Partindo de dados sobre o investimento na formação continuada em Língua Portuguesa, propusemo-nos a verificar, por meio de um contato direto com professores, se seus conhecimentos dialogam com a teoria e com os encaminhamentos metodológicos propostos pelo CBEPM (AMOP, 2007), identificando os docentes que participaram do processo de formação continuada e, partindo de suas vozes, constatar a relevância desse processo para a reconfiguração da prática docente.

Para concretizar a proposta investigativa, traçamos metas mais específicas, almejando suas contribuições para a consolidação do objetivo geral. Foram elas:

- a) elaboração de um percurso metodológico que apresentasse condições de responder ao problema lançado na pesquisa;
- b) retomada da fundamentação teórica apresentada no CBEPM (AMOP, 2007) tanto no que se refere aos pressupostos filosóficos dessa proposta curricular, como também, na área de Língua Portuguesa, as teorias que respaldam a noção de gêneros discursivos;

- c) interpretação do processo de formação continuada, avaliando os ideais subjacentes a esse percurso e sua interferência na ação docente;
- d) levantamento de dados sobre o município em que desenvolvemos a pesquisa, verificando seu contexto histórico de formação, as ações de formação continuada desenvolvidas na área de Língua Portuguesa nesse espaço, bem como os conteúdos trabalhados nas atividades de formação nessa área.
- e) análise da contribuição (ou não) dessa formação continuada para o trabalho com os gêneros discursivos e as SD na sala de aula, investigando também as práticas de oralidade, leitura, escrita e análise linguística desenvolvidas por professores que tenham participado das ações de formação.

Assumindo esse desafio de investigação delineamos um percurso metodológico contemplando as ações realizadas em nossa pesquisa. Tal percurso é apresentado com mais detalhes no primeiro capítulo deste texto, no qual destacamos nossa inserção, como pesquisadora, no método dialético de pesquisa social, que tem suas bases no materialismo histórico-dialético e que se propõe a interpretar a realidade a partir de uma perspectiva social e histórica. Fundamentamos nosso trabalho nesse método recorrendo a Borges e Dalberio (2007), Marconi e Lakatos (2010), Marx (1982) e Marx e Engels (1977). Optamos também pelo estudo de caso do tipo etnográfico como delineamento para a pesquisa, utilizando uma abordagem qualitativa, com alguns momentos de recorrência a dados quantitativos (YIN, 2001). Além de inserir-se nessas abordagens, a pesquisa apresenta um caráter interpretativista, pois considera a interação, o contexto e a subjetividade dos sujeitos envolvidos. Esses sujeitos foram selecionados a partir de diversos fatores, entre eles, a participação nas atividades de formação continuada, no período de 2006 a 2010, e a necessidade de um olhar mais específico para essa formação de docentes que atuam nos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental. Seguindo a essa definição informamos sobre os instrumentos de coleta de dados utilizados neste estudo, ancorando-nos em Gil (2010), Lüdke e André (1986) e Marconi e Lakatos (2010) para subsidiar a escolha do questionário, da entrevista e da observação participante, como meios indispensáveis à realização do estudo de caso.

Partindo desse percurso metodológico, no capítulo 2 refletimos sobre as bases teóricas dos estudos da linguagem numa perspectiva sociointeracionista. Tal

apresentação recorre a aportes teóricos que embasam a proposta curricular focalizada: o CBEPM (AMOP, 2007). Esse capítulo apresenta informações que dialogam entre si. Inicialmente, definimos o materialismo histórico-dialético, postulando-o como o método organizador da teoria contemplada no CBEPM (AMOP, 2007). Na sequência, refletimos historicamente sobre as concepções que subsidiaram o trabalho com a linguagem e a língua, focalizando a concepção que fundamenta a proposta curricular analisada, qual seja, a concepção sociointeracionista de linguagem. Esta descrição teórica tem por escopo reflexões sobre os conceitos de signo social e ideológico, língua, enunciado/enunciação, por meio de uma recorrência indispensável a Bakhtin (2000, 2004) e a outras fontes. Na parte final desse capítulo, apresentamos os gêneros discursivos como objeto de ensino da Língua Portuguesa, conforme orientações de aportes teóricos que estudam esse tema, bem como a abordagem a ele conferida no CBEPM (AMOP, 2007), apontando, também, o percurso do método sociológico para a análise dos gêneros, conforme Bakhtin (2000, 2004), e o encaminhamento metodológico das Sequências Didáticas (SD), elaborado por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) e adaptado por Costa-Hübes (2008).

Considerando esses registros teóricos, nosso propósito para a elaboração do capítulo 3 foi o de descrever e analisar conceitos relacionados à formação continuada de professores, aprofundando uma reflexão sobre esse processo na região Oeste do Paraná. Lançando um olhar contextualizado e dialético sobre os aspectos contemplados nessa formação, focalizamos as tendências impostas ao ensino, diferenciando a concepção de formação que prioriza os conteúdos cientificamente elaborados, daquelas conceituadas por Duarte (2001) como pedagogias do *aprender a aprender*. Sustentamos nossas reflexões nos conceitos definidos por esse autor, recorrendo também a Bakhtin (2004), Costa-Hübes (2008), Freitas (2002), Saviani (1984, 2003, 2007), e Vygotsky⁴ (2001), entre outros autores. Direcionando o olhar para o Oeste paranaense, ainda nesse capítulo, resgatamos historicamente o processo de formação continuada estendido a professores nessa região, apontando a presença da Associação Educacional do Oeste do Paraná – ASSOESTE como um diferencial nas ações de formação na região. Igual

⁴ O pesquisador bielorusso Lev Semenovitch Vygotsky tem seu nome em russo *Лев Семёнович Выготский*, cuja transliteração é *Lev Semënovič Vygotskij*. O sobrenome também é transliterado como *Vigotski*, *Vygotski* ou *Vigotsky*, por isso, aparece sob diferentes grafias em obras traduzidas para o idioma português.

importância é dedicada à AMOP e à construção da proposta curricular articulada por essa Associação. Almejamos, nesse momento do estudo, uma investigação sobre essa proposta curricular e as ações desenvolvidas para subsidiar teórica e metodologicamente os professores que, a partir de 2007, passaram a atuar conforme os pressupostos encaminhados no CBEPM (AMOP, 2007). Nosso objetivo é dirigir a atenção aos aspectos abordados na formação na área de Língua Portuguesa e à forma como as ações de formação têm procurado garantir o trabalho com o materialismo histórico-dialético, a concepção sociointeracionista de linguagem, os gêneros discursivos e as SD.

Com base nas discussões indicadas no decorrer desta apresentação, dedicamos o capítulo 4 aos resultados de nossa pesquisa. Nele refletimos sobre os dados coletados e cotejamos essas informações com os fundamentos apresentados. A fim de melhor compreender esses dados à luz do método dialético, inicialmente nos reportamos ao perfil da região Oeste do Paraná e do município em que realizamos a pesquisa, apresentando o contexto histórico que influenciou a organização educacional nesse espaço geográfico. Seguido a essa contextualização, relatamos e analisamos as ações de formação continuada desenvolvidas no município pesquisado, no período focalizado em nosso estudo. Na seção posterior, apuramos as respostas atribuídas ao questionário (Apêndice 2) lançado aos docentes sujeitos desta pesquisa. Esses dados foram confrontados com o conteúdo das entrevistas realizadas (Apêndice 3) e com todos os aspectos que verificamos nos momentos em que realizamos a coleta de dados por meio da observação participante. Assim, a seção 4.4, do capítulo em apresentação, foi subdividida conforme os casos estudados, ou seja, conforme os estudos realizados sobre cada docente participante da pesquisa. A partir desses dados, verificamos se a prática pedagógica desses sujeitos está orientada pelos subsídios sobre a concepção de trabalho com a linguagem, pautada nos gêneros discursivos e nas SD, conforme apresentada no CBEPM (AMOP, 2007) e se condiz com os fundamentos teóricos apresentados nesse documento. A análise de cada caso é singularmente profunda e exaustiva (GIL, 2010), mas consegue retratar os objetivos que tomamos ao realizar a pesquisa. Na parte final do capítulo tecemos algumas considerações sobre o delineamento de pesquisa utilizado e verificamos que, ainda que o estudo de caso não apresente condições de generalizações, os casos estudados indicam semelhanças e proposições teóricas que apontam para a

necessidade de mais estudos na área da linguagem, bem como uma atenção especial às políticas de formação continuada destinadas aos docentes que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

As considerações finais sobre o estudo realizado apontam nossas impressões sobre a maneira como os professores têm compreendido a formação que recebem. Tais apontamentos sugerem um repensar sobre os processos de formação continuada no município pesquisado e na região Oeste do Paraná.

CAPÍTULO 1

PERCURSO METODOLÓGICO

De nada valem as ideias sem homens que possam pô-las em prática.

Karl Marx

Neste capítulo apresentamos o percurso metodológico que organizou nossa investigação. Discorremos, inicialmente, sobre o método de abordagem da pesquisa, recorrendo a aportes teóricos para definir, fundamentar e justificar a inserção do trabalho no método dialético. Informamos sobre o estudo de caso do tipo etnográfico, delineamento escolhido para atender aos propósitos da pesquisa. Especificamos a abordagem qualitativa e interpretativista, com algumas recorrências a aspectos quantitativos, recurso indispensável à realização do método e do delineamento escolhidos. Definimos, na sequência, os sujeitos que integram a pesquisa, indicando os critérios utilizados para a escolha desses participantes. Na parte final do capítulo apresentamos os instrumentos utilizados na coleta de dados, os quais se compõem de questionário, entrevista e observação participante, e confirmam, juntamente com os outros recursos utilizados nessa trajetória metodológica, a inserção do trabalho na Linguística Aplicada.

1.1 MÉTODO DE ABORDAGEM DA PESQUISA

Para contemplar o objetivo desta investigação, recorreremos a métodos de pesquisa que melhor explicam o fato social estudado. Marconi e Lakatos (2010) informam que método é “[...] o conjunto de atividades sistemáticas e racionais que, com maior segurança e economia, permite alcançar o objetivo” e método científico é “[...] a teoria da investigação” (MARCONI; LAKATOS, 2010, p. 65-66). Conforme as autoras, por haver diferentes tipos de métodos na pesquisa social, esses podem ser classificados em dois grupos, sendo eles os métodos de abordagem⁵ e os métodos

⁵ A saber: método indutivo, método dedutivo, método hipotético dedutivo, método dialético (MARCONI; LAKATOS, 2010, p. 88).

de procedimento⁶. Os primeiros são caracterizados como aqueles que possuem uma abordagem ampla, em nível de abstração mais elevado, na investigação dos fatos da natureza e da sociedade, enquanto os métodos de procedimento são apontados como etapas mais concretas, ou seja, as técnicas da investigação.

Considerando essa fundamentação, podemos dizer que, em termos de método de abordagem, a pesquisa está inserida no método dialético, o qual tem suas bases no materialismo histórico-dialético e propõe-se a refletir acerca da realidade.

Karl Marx (1818-1883) é o precursor desse método, uma vez que, ao desenvolver estudos para compreender a sociedade capitalista, conseguiu, com sua teoria, organizar um movimento que revolucionou os diferentes campos das ciências sociais. Em termos de concepção de conhecimento, Marx considera o pensamento como resultado de operações mentais com que se representa a realidade objetiva. Destacando que “[...] o movimento do pensamento é o reflexo do movimento real, transportado e transposto no cérebro do homem” (MARX, 1982, p. 31), o filósofo propõe um rompimento com o idealismo, afirmando que a prática é que conduz à teoria.

Tal concepção elege o método dialético como fundamento para compreensão dos fatos ou fenômenos sociais. Essa compreensão, segundo Marx e Engels (1977), considera o homem como um ser histórico e, portanto, inserido em uma práxis. A humanidade, nesse contexto, passa a ser considerada num processo de constante transformação.

Conhecemos apenas uma única ciência, a ciência da história. A história pode ser examinada sob dois aspectos: história da natureza e história dos homens. Os dois aspectos, contudo, são inseparáveis; enquanto existirem homens, a história da natureza e a história dos homens se condicionarão mutuamente (MARX; ENGELS, 1977, p. 18).

Em relação ao trabalho com o método dialético de pesquisa no ambiente escolar, espaço onde nossa pesquisa se insere, podemos dizer que o pensamento de Marx contribui para que se estenda, sobre esse ambiente e as relações que nele se desenvolvem, um olhar de reconhecimento da realidade social para, a partir

⁶ São discriminados os seguintes métodos: método histórico, método comparativo, método monográfico, método estatístico, método tipológico, método funcionalista, método estruturalista, método etnográfico e método clínico. (MARCONI; LAKATOS, 2010, p. 88-95)

disso, obter uma melhor compreensão do todo, ou seja, do contexto que envolve os sujeitos. A totalidade do processo precisa ser compreendida e analisada. Tal procedimento permite que nosso estudo revele o que Borges e Dalberio (2007) apontam como necessidade das pesquisas pautadas nesse método:

[...] as pesquisas orientadas pelo método dialético revelam a historicidade do fenômeno e suas relações em nível mais amplo, situam o problema dentro de um contexto complexo, e, ao mesmo tempo, estabelece e aponta as contradições possíveis dentre os fenômenos investigados (BORGES; DALBERIO, 2007, p. 7-8).

Partindo desse postulado, podemos dizer que, na condição de pesquisadora, nosso olhar para os casos estudados deve retratar uma realidade socialmente construída e contextualizada. Não podemos incorrer apenas numa visão superficial, que não considera o contexto complexo das relações que ocorrem no interior do espaço escolar. O processo de formação continuada dos professores deve ser observado a partir de uma visão dinâmica, social e histórica, em constante transformação.

Comentando sobre o caráter ininterrupto de mudança pelo qual passam constantemente as coisas do mundo, e recorrendo a Engels, que propõe a hegemonia da matéria em relação às ideias, Marconi e Lakatos (2010) informam que, no método dialético,

[...] as coisas não são analisadas na qualidade de objetos fixos, mas em movimento: nenhuma coisa está "acabada", encontrando-se sempre em vias de se transformar, desenvolver; o fim de um processo é sempre o começo de outro. Por outro lado, as coisas não existem isoladas, destacadas umas das outras e independentes, mas como um todo unido, coerente (MARCONI; LAKATOS, 2010, p. 83).

Temos, portanto, na dialética, o fundamento de que, no mundo, as coisas estão em constante movimento e, por isso, não se apresentam acabadas, sendo também o conhecimento transformado constantemente. Tomando como base essa compreensão, a formação de professores deve ser abordada como um processo contínuo, dialético e em movimento, capaz de proporcionar aos docentes alternativas de mudanças e de transformação em suas práticas pedagógicas.

Um dos delineamentos de pesquisa possíveis de ser executado dentro do

método dialético é a investigação por meio do estudo de caso, procedimento que discorreremos em seguida.

1.2 DELINEAMENTO E ABORDAGEM TEÓRICA DA PESQUISA

Diante das intenções apresentadas para a pesquisa, optamos por um delineamento e uma abordagem teórica que apresentem condições de amparar o trabalho projetado. Esta pesquisa recorre a abordagens quantitativas e qualitativas. Tem como meta investigar de que maneira o processo de formação continuada ofertado aos docentes do Ensino Fundamental tem lhes subsidiado teórica e metodologicamente para que reconheçam e incorporem em suas aulas os gêneros discursivos como objeto de ensino e o texto como unidade de ensino. Para tal fim, recorreremos então ao estudo de caso como delineamento dessa pesquisa, inserindo-o numa abordagem interpretativista.

De acordo com Gil (2010), o delineamento de qualquer pesquisa refere-se ao seu planejamento numa dimensão mais ampla, abarcando os problemas de ordem prática, sendo a coleta de dados seu elemento definidor. Para o autor, ao escolhermos o delineamento da pesquisa estamos confrontando “[...] a visão teórica do problema, com os dados da realidade” (GIL, 2010, p. 49).

Nessa conceituação, o estudo de caso é definido como um “[...] estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira a permitir o seu conhecimento amplo e detalhado, tarefa praticamente impossível mediante os outros tipos de delineamentos” (GIL, 2010, p. 58). O autor concorda com Yin (2001) que conceitua esse delineamento como “[...] uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos” (YIN, 2001, p. 32). Nesta pesquisa, o estudo de caso voltou-se para 3 professoras atuantes nas turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

O aspecto relacionado ao contexto do fenômeno estudado também é ressaltado por André (1984) ao informar que “Os estudos de caso enfatizam ‘a interpretação em contexto’. É um pressuposto básico desse tipo de estudo que uma apreensão mais completa do objeto só é possível se for levado em conta o contexto

no qual este se insere” (ANDRÉ, 1984, p. 52).

Assim, compreendemos que o estudo de caso investiga um elemento ou um pequeno grupo, verificando todas as informações possíveis e relevantes para uma pesquisa. Dada a necessidade de exploração do contexto do caso, esse estudo não se detém a uma variável isolada, mas requer um olhar amplo para todos os aspectos que envolvem o caso investigado, evidenciando a necessidade de considerar a totalidade. Trata-se, portanto, de um delineamento baseado em caso(s) concreto(s), com um caráter social, uma vez que o contato com o contexto social é um dos elementos indispensáveis a sua realização.

Com relação às abordagens utilizadas nesse delineamento, Yin (2001) esclarece que o estudo de caso pode incluir abordagens quantitativas e qualitativas de pesquisa. Outros autores preferem indicar certa dependência desta abordagem em relação àquela.

[...] os estudos de caso podem incluir as, e mesmo ser limitados às evidências quantitativas. Na verdade o contraste entre evidências quantitativas e qualitativas não diferencia as várias estratégias de pesquisa. Observe que, com exemplos análogos, alguns experimentos (como estudos de percepções psicológicas) e algumas questões feitas em levantamentos (como aquelas que buscam respostas numéricas em vez de respostas categóricas) têm como base evidências qualitativas, e não quantitativas. Da mesma maneira, a pesquisa histórica pode incluir enormes quantidades de evidências quantitativas (YIN, 2001, p. 33).

Ainda que o aspecto quantitativo não seja a característica primordial desse tipo de delineamento, há hoje diversos estudos de caso que recorrem à abordagem quantitativa, ou a uma abordagem mista, como é o caso de nossa pesquisa, que apresenta, em alguns momentos, além da base qualitativa, recortes quantitativos relacionados a dados pesquisados junto aos sujeitos da pesquisa.

André (1995) também salienta sobre a inserção de dados quantitativos em pesquisas qualitativas. A autora informa que, mesmo se apresentando como oposta ao caráter positivista das pesquisas, a abordagem qualitativa não exclui completamente dados quantitativos, pois, dependendo da pesquisa, esses dados contribuem e dão confiabilidade ao estudo. Essa informação ratifica o encaminhamento que empreendemos para nossa pesquisa: os dados quantitativos contribuem para a análise qualitativa dos casos pesquisados.

Considerando esse aspecto, definimos a abordagem dessa pesquisa como interpretativista, de cunho primordialmente qualitativo. A respeito dessa abordagem, Erickson (1989) informa que

A abordagem qualitativa tem se afirmado como promissora possibilidade de investigação em pesquisas realizadas na área da educação. Uma pesquisa com essa abordagem caracteriza-se pelo enfoque interpretativo. Desse modo, as técnicas de investigação não constituem o método de investigação (ERICKSON, 1989, p. 1).

Entendemos que se o objetivo era compreender e interpretar os dados obtidos por meio da investigação proposta, nossa inserção nessa abordagem foi confirmada, pois o propósito era exercer um contato direto e interativo com o objeto de estudo, no caso, os professores da rede de ensino do município pesquisado, especificamente os professores atuantes, em 2010, nas turmas de 3º ano e 3ª série do Ensino Fundamental. De acordo com Lüdke e André (1986), a abordagem interpretativista

[...] 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. 11-12).

Nesse caso específico de investigação, o ambiente é um dos municípios da região Oeste do Paraná que ofereceu durante o período de 2006 a 2010, por meio de ações de formação continuada, subsídios teóricos e metodológicos a seus docentes, conforme os encaminhamentos do CBEPM (AMOP, 2010).

Podemos dizer que uma investigação que parte de uma abordagem essencialmente qualitativa e interpretativista considera a interação e a subjetividade dos sujeitos envolvidos. Trata-se de uma abordagem complexa, que pretende averiguar fatos e fenômenos a partir de sua profundidade e, para isso, utiliza-se de comparações e interpretações da prática social. Se o objetivo era compreender a dinâmica interna de fatos e fenômenos, nesse caso, de um grupo de professores, como pesquisadora, inserimo-nos no contexto social dos fatos, a fim de

compreender a subjetividade dos sujeitos e a complexidade dos fenômenos. Refletindo sobre o caráter descritivo e interpretativo da abordagem qualitativa, Franco (2001) indica que:

A interpretação do conhecimento não se restringe à mera descrição factual daquilo que está codificado na lógica e na linguagem dos fatos. Ao contrário, busca o explicativo do objeto de pesquisa (seja a avaliação de um curso, a organização de uma escola, a repetência, a evasão, a profissionalização na adolescência), contrapondo os dados obtidos aos parâmetros mais amplos da sociedade abrangente e analisando-os à luz de seus determinantes históricos. [...] Portanto, para a verdadeira apreensão do real é preciso que o pensamento trabalhe o observável e vá além dele, concretizando-o por meio da consciência que é ativa, não por um dom sobrenatural, mas porque abstrai e apreende o movimento existente na totalidade (FRANCO, 2001, p. 219).

Dado esse olhar de interpretação aos fatos que, neste caso, considera a construção de conceitos por meio de cursos de formação continuada, revelados em práticas de sala de aula, os contextos foram interpretados sob nosso olhar subjetivo de pesquisadora, já que esse é um dos objetivos desse tipo de pesquisa, e a descrição do fenômeno ocorreu de forma minuciosa, uma vez que todos os significados nele incutidos foram observados e descritos. Ao comentar sobre o papel do pesquisador, Franco (2001) afirma que ele ocupa um espaço social e político em seu campo de pesquisa e que, por isso, na condição de

[...] investigador/pesquisador constituído pela sociedade e, ao mesmo tempo, participante de sua construção, não há como olhá-la de fora, à margem da prática social, procurando neutralidade para decifrar “objetivamente” seus recortes no mundo encastelado da academia ou das instituições de pesquisa (FRANCO, 2001, p. 220).

Pelos aspectos apresentados, entendemos que essa pesquisa se inscreve na Linguística Aplicada (LA), uma vez que investiga problemas relacionados aos estudos da linguagem, num contexto real. Ao definir a LA, Moita Lopes (1998) entende-a como uma área de investigação aplicada, interdisciplinar, cujo foco é a resolução de problemas de uso da linguagem. O autor ainda afirma que as pesquisas em LA utilizam-se de métodos de investigação interpretativista, como é o nosso caso, e evidenciam questões relacionadas ao uso da linguagem na sala de

aula, envolvendo, assim, o ensino, a aprendizagem e a formação do professor. A teoria fundamenta a prática que, após investigada, reorganiza a teoria.

Em LA a teoria informa a prática e a prática informa a teoria. A teoria que se quer é formulada interdisciplinarmente mas é modificada pela prática para se formular conhecimento que tenha efeito no mundo social, ele tem que ser informado pela prática social onde as pessoas agem. É, em última análise, gerado no contexto de aplicação (MOITA LOPES, 1998, p. 110).

Ainda, segundo o autor, a LA tem buscado a “inteligibilidade sobre problemas sociais em que a linguagem tem papel central” (MOITA LOPES, 2006, p. 14), uma vez que o linguista necessita compreender o caráter social e subjetivo presentes nas suas nas relações com o mundo.

Acreditamos que, por avaliarmos a teoria apresentada no CBEPM (AMOP, 2007) e a sua relação com o processo de formação continuada ofertado aos docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental no Oeste paranaense, nossa inserção na Linguística Aplicada se confirmou.

Kleiman (1998) ressalta que, além dessa preocupação com os usos da linguagem, a LA configura-se também como uma ciência com inquietações que abrangem o contexto social.

Se, por um lado a incorporação de métodos interpretativos é uma decorrência esperada numa área de pesquisa que se preocupa com a descoberta da realidade social, por outro, ao contrário das ciências descritivas do social, a LA tem compromisso com a utilidade social da pesquisa, ou seja, propõe-se a contribuir para resolver problemas da vida social (KLEIMAN, 1998, p. 60).

Essa concepção de LA revela uma postura dialética da autora em relação às pesquisas desenvolvidas nessa área. Para Kleiman (1998), ao escolher um problema de pesquisa, já existe uma postura crítica social no pesquisador e um objetivo de mudança da realidade social. Acreditamos que esse viés da LA é o que imprimimos em nossa pesquisa, uma vez que, com os resultados obtidos, discutimos a formação continuada, verificando sua utilidade para a resolução de problemas que fazem parte do cotidiano escolar.

1.3 TIPO DE PESQUISA

Considerando a inserção desse trabalho na abordagem qualitativa e interpretativista, optamos por desenvolver uma pesquisa voltada ao estudo de caso do tipo etnográfico, conforme definido por André (1995).

Ao conceituar esse tipo de pesquisa, a autora primeiramente destaca as diferenças entre o estudo de caso e o estudo etnográfico⁷. Enquanto este é caracterizado como um contato direto do pesquisador com a situação pesquisada, o que lhe permite reconstruir os processos e as relações que configuram a experiência escolar diária, aquele é apontado nas pesquisas educacionais dentro de uma concepção restrita que o caracteriza como estudo descritivo de uma unidade, seja uma escola, um professor, um aluno ou sala de aula. (ANDRÉ, 1995). Unindo os objetivos desses dois encaminhamentos, nossa intenção maior foi a de desenvolver um estudo de caso do tipo etnográfico, ou seja, “[...] a aplicação da abordagem etnográfica ao estudo de caso”⁸ (ANDRÉ, 1995, p. 30).

Se o objetivo foi o de investigar a percepção dos professores sobre as contribuições dos subsídios teóricos e metodológicos a eles ofertados nos cursos de formação continuada e seus reflexos em práticas de sala de aula, então se faz necessário compreendermos e interpretarmos o fenômeno pesquisado de acordo com o contexto em que se insere.

Erickson (2001) indica que os propósitos essenciais da etnografia educacional

[...] são 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)

⁷ André (1995) apresenta definições que diferenciam os termos *etnografia* e *estudos do tipo etnográfico*. Para a autora “Se o foco de interesse dos etnógrafos é a descrição da cultura (práticas, hábitos, crenças, valores, linguagens, significados) de um grupo social, a preocupação central dos estudiosos da educação é com o processo educativo. Existe, pois, uma diferença de enfoque nessas duas áreas, o que faz com que certos requisitos da etnografia não sejam – nem necessitem ser – cumpridos pelos investigadores das questões educacionais. [...] O que se tem feito, pois, é uma adaptação da etnografia à educação, o que me leva a concluir que fazemos estudos do tipo etnográfico e não etnografia no seu sentido estrito” (ANDRÉ, p. 28, 1995).

⁸ André (1995) ressalta, entretanto, que nem todos os tipos de estudo de caso incluem-se dentro da perspectiva etnográfica da pesquisa. Da mesma forma, nem todo estudo do tipo etnográfico será um estudo de caso.

Dessa forma, a pesquisa executada foi considerada como um estudo de caso do tipo etnográfico, por compreender um estudo feito a partir de observação direta e participante, em 3 turmas, sendo duas de 3º ano e uma de 3ª série do Ensino Fundamental, durante dois meses de um ano letivo, assistindo, participando e descrevendo aproximadamente dez aulas de Língua Portuguesa de cada professor, a fim de proporcionar melhor descrição e interpretação do objeto selecionado. Além desse contato, realizamos também o que Hammersley e Atkinson (1990) indicam como atividades na pesquisa etnográfica. Para os autores, o etnógrafo atua “[...] observando o que acontece, escutando o que foi dito, fazendo perguntas – na verdade coletando qualquer dado que esteja disponível para esclarecer as questões com as quais ele se ocupa” (HAMMERSLEY; ATKINSON, 1990⁹ apud FLICK, 2009, p. 214). Sendo assim, nossa atuação no ambiente da pesquisa foi interativa, uma vez que o contato realizado estendeu-se para momentos que contemplaram conversas, discussões, entrevista, trocas de experiências, todos com o objetivo de interpretar e compreender o fenômeno pesquisado conforme o contexto em que estava inserido.

1.4 SUJEITOS DA PESQUISA

O CBEPM (AMOP, 2007), como já explicitado, é um documento elaborado sob a coordenação do Departamento de Educação da AMOP, associação sediada no município de Cascavel/PR. Essa elaboração, iniciada no ano de 2005, contou com a participação de professores dos municípios da região Oeste do Paraná, atuantes nas diferentes áreas do conhecimento. Na condição de professora da rede municipal naquele período, também participamos dessa elaboração. A coordenação dos trabalhos em cada disciplina esteve sob os cuidados de docentes contratados pela AMOP. Costa-Hübes (2008) assim caracteriza esse momento de construção do documento:

⁹ HAMMERSLEY, M; ATKINSON, P. *Ethnography – Principles in Practice*. (2nd edn). London. New York: Routledge, 1995.

Depois de organizarem um cronograma de trabalho que se estendeu por dois anos (2005 e 2006) de intensos estudos, reflexões, embates teóricos, sistematizações, leituras, discussões e análise realizadas coletivamente com os representantes de área de cada município, produziu-se, finalmente, o Currículo Básico para a Escola Pública Municipal – Educação Infantil e Ensino Fundamental (anos iniciais) – da Região Oeste do Paraná, publicado em fevereiro de 2007 (COSTA-HÜBES, 2008, p. 81).

Após a publicação desse novo referencial teórico e metodológico para o trabalho nos anos iniciais do Ensino Fundamental, percebemos, na região Oeste do Paraná, um interesse, por parte das Secretarias Municipais de Educação, em subsidiar teórica e metodologicamente os professores que passariam a atuar de acordo com os pressupostos desse documento. Realizaram-se, assim, diversos eventos de formação continuada, procurando atender aos anseios dos professores e das equipes pedagógicas, que viam no Currículo novas possibilidades de encaminhamento dos trabalhos em sala de aula.

Especificamente na disciplina de Língua Portuguesa, a proposta lançada no documento considera a concepção sociointeracionista, que aponta a linguagem como meio de interação. Essa concepção encontra-se baseada especialmente nos estudos de Bakhtin (2000, 2004) e no encaminhamento metodológico elaborado por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), indicando, portanto, os gêneros discursivos como objeto de ensino, o texto como unidade de ensino e as SD como uma ferramenta metodológica viável para a concretização do trabalho com os gêneros. Diante dessa proposta, professores necessitaram de uma formação continuada comprometida com tais fundamentos. Então, a partir dos anos de 2006 e 2007, os docentes das redes municipais dos diversos municípios da região Oeste do Paraná passaram a receber essa formação.

A fim de proporcionar um melhor aproveitamento de nosso estudo, e considerando que se trata de uma pesquisa essencialmente qualitativa e interpretativista, caracterizada como estudo de caso do tipo etnográfico, fizemos um recorte sobre esse processo de formação continuada, a partir da publicação do CBEPM (AMOP, 2007), investigando, em um dos municípios da região Oeste do Paraná, quais cursos de formação continuada, na área de Língua Portuguesa, foram ofertados aos professores dos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental, no período de 2006 a 2010, e quais conteúdos foram estudados nessa formação continuada.

Em seguida pesquisamos a participação dos professores nos encontros de formação continuada, atentando para os docentes que frequentaram 75% a 100% da carga horária ofertada. Dentre esses, para fins de estudo de caso, fizemos um recorte, procurando investigar os subsídios teóricos e metodológicos e o reflexo desses subsídios nas práticas de sala de aula de professores que atuaram, em 2010, nas turmas de 3º ano e 3ª série do Ensino Fundamental, definindo, assim, os sujeitos da nossa pesquisa que, nesse caso, constituem-se de 3 professoras, sendo duas do 3º ano e uma da 3ª série.

A escolha por professores desse ano/série justifica-se por dois motivos: primeiro porque nossa experiência no Ensino Fundamental é maior nas turmas de 3^{as} e 4^{as} séries, já que nossa atuação como professora e coordenadora pedagógica da rede municipal sempre se voltou a essas séries¹⁰; segundo, pelo levantamento de dados realizado durante a pesquisa. Esse levantamento revelou que, dos professores que atuaram em 2010 nas turmas de 4^{as} séries¹¹ do município pesquisado (num total de oito professores) nenhum deles tinha participação integral, perfazendo 100% de frequência nos cursos, na área de Língua Portuguesa, ofertados pela Secretaria Municipal de Educação, no período de 2006 a 2010. Diante disso, optamos pelos professores atuantes nas turmas de 3º ano e 3ª série, grupo formado por 8 professores, dos quais duas professoras tinham participado de 100% da carga horária, e uma professora participou de 75% da carga horária ofertada em cursos de formação na área de Língua Portuguesa, o que justifica a seleção das três docentes, sujeitos da pesquisa.

1.5 INSTRUMENTOS DA COLETA DE DADOS DA PESQUISA

Os instrumentos de coleta de dados utilizados para atendimento aos propósitos desta pesquisa foram questionários, entrevistas e observação participante em sala de aula. A coleta de dados “exige do pesquisador paciência, perseverança e esforço pessoal, além de cuidadoso registro dos dados e de um bom

¹⁰ No período em que atuamos com as referidas turmas o Ensino Fundamental estava organizado em séries e não em anos, conforme configurado atualmente.

¹¹ No ano de 2010 não havia turmas de 4º ano no município pesquisado, dada a implantação gradativa do Ensino Fundamental de 9 anos iniciada, no município, no ano de 2008 .

preparo anterior” (MARCONI; LAKATOS, 2010, p. 149). E tais procedimentos podem variar conforme as circunstâncias ou tipo da investigação e definem esse momento como “técnicas” da coleta. Essas técnicas são assim conceituadas:

Consideradas como um conjunto de preceitos ou processos de que se serve uma ciência, são, também, a habilidade para usar esses preceitos ou normas, na obtenção de seus propósitos. [...] Apresentam duas grandes divisões: *documentação indireta*, abrangendo a pesquisa documental e bibliográfica, e *documentação direta* (MARCONI; LAKATOS, 2010, p. 205, grifos das autoras).

Sintetizando o modelo apresentado por Marconi e Lakatos (2010), podemos dizer que as técnicas de documentação indireta voltam-se apenas à pesquisa documental e bibliográfica. Entretanto, as técnicas de documentação direta, pela complexidade que apresentam, subdividem-se em dois grupos¹², sendo eles classificados como: observação direta intensiva, com as técnicas de observação e entrevista; e a observação direta extensiva, composta por questionários, formulário, medidas de opinião, testes, sociometria, análise de conteúdo, história de vida e pesquisa de mercado.

Tendo em vista esses encaminhamentos, podemos inserir nosso estudo em ambas as técnicas, dada a escolha dos instrumentos de coletas de dados já mencionados. Nosso trabalho contou com estudos relacionados à pesquisa bibliográfica, já que sua consulta é indispensável e “em quase todos os estudos é exigido algum trabalho dessa natureza” (GIL, 2010, p. 50). Além disso, a pesquisa documental também foi utilizada, dadas as análises dos certificados produzidos a partir dos cursos de formação realizados no município pesquisado. Em termos de técnicas de documentação direta, recorreremos, conforme exposto, a questionários, entrevistas e observação participante.

A recorrência a diferentes instrumentos de coleta de dados justifica-se por tratarmos de um estudo de caso, delineamento de pesquisa que exige essa diversificação:

[...] no estudo de caso utiliza-se sempre mais de uma técnica. Isso constitui um princípio básico que não pode ser descartado. Obter dados mediante procedimentos diversos é fundamental para garantir

¹² Um detalhamento maior a respeito das técnicas de pesquisa pode ser obtido em MARCONI e LAKATOS, 2010, p. 205-206.

a qualidade dos resultados obtidos. Os resultados obtidos no estudo de caso devem ser provenientes da convergência ou da divergência das observações obtidas de diferentes procedimentos (GIL, 2002, p. 140).

Também os estudos do tipo etnográfico requerem essa diversificação. Erickson (2001) indica que “um planejamento efetivo de coleta de dados compreende tantas dessas fontes quantas possíveis, sempre incluindo observação, entrevista, coleta de documentos locais e, frequentes vezes, gravação” (ERICKSON, 2001, p. 13).

Flick (2009) também afirma sobre as fontes de coleta de dados:

[...] as estratégias metodológicas aplicadas nos campos em estudo ainda se baseia muito na observação daquilo que está acontecendo no campo por meio da participação neste. As entrevistas e análises de documentos são integradas a esse tipo de plano de pesquisa participativa, com a promessa de fornecerem informações adicionais (FLICK, 2009, p. 215).

Salientamos que, na condição de pesquisadora, temos consciência de que as informações prestadas nos questionários e nas entrevistas não podem ser utilizadas sem a autorização dos responsáveis. Além disso, houve um comprometimento, de nossa parte 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”¹³. Portanto, não há, em nosso trabalho, citação direta do nome do município envolvido, nem das professoras que colaboraram com a pesquisa. Essa ação se deve ao compromisso assumido pela pesquisadora, pela Secretaria de Educação envolvida e pelas professoras selecionadas, indicado no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexos 1 e 2), assinado por todos esses participantes. A pesquisa foi iniciada somente após a aprovação do projeto junto ao Comitê de Ética e Pesquisa – CEP, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, conforme Parecer 390/2010 (Anexo 3), expedido pelo referido comitê. Sobre os instrumentos de coleta utilizados na pesquisa passamos a discorrer a seguir.

¹³ Cópia do trecho apresentado no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, assinado pela Secretaria Municipal de Educação e pelos sujeitos envolvidos na pesquisa.

1.5.1 Questionário

Optamos pelo levantamento de dados por meio de questionários (Apêndices 1 e 2) porque esse instrumento se faz condizente com os objetivos do estudo de caso do tipo etnográfico. Também acreditamos na presença de resultados mais eficientes com esse instrumento. Ao construir os questionários, elaboramos perguntas claras e objetivas, abertas e de múltipla escolha, a fim de uma melhor compreensão do perfil dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Gil (2010) define esse instrumento de pesquisa como:

[...] uma técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc (GIL, 2010, p. 121).

O questionário, que consta no Apêndice 01, objetivou o reconhecimento do município estudado, do perfil dos profissionais que atuam nas turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental e do tipo de apoio pedagógico ofertado aos docentes. Já o questionário apontado no Apêndice 02 teve como intuito conhecer as professoras especificadas como sujeitos dessa pesquisa, investigando a formação dessas docentes, as concepções que embasam suas práticas em sala de aula e a relação que conseguem fazer entre a teoria apreendida nos cursos de formação continuada e sua aplicação na prática pedagógica. Acreditamos que os dados revelados por meio desses questionários foram representativos para as questões que abrangem o tema que procuramos desenvolver em nosso trabalho.

Marconi e Lakatos (2010) salientam que as perguntas lançadas nesse instrumento de pesquisa devem ser respondidas por escrito, sem a presença do entrevistador. Apontando aspectos importantes que devem ser observados na elaboração de um questionário, tais como extensão, finalidade, entidade patrocinadora da pesquisa, estética, entre outros, as autoras recomendam que o questionário seja iniciado com perguntas gerais, para, em seguida, chegar às específicas. Informam também que “[...] no decorrer do questionário, devem-se colocar as perguntas pessoais e impessoais alternadas” (MARCONI; LAKATOS, 2010, p. 195). Com o intuito de manter a organização, a ética e a fidelidade aos

dados, observamos esses procedimentos na elaboração dos questionários que utilizamos.

1.5.2 Entrevista

Outro instrumento utilizado foi a entrevista (Apêndice 03) com as professoras selecionadas como sujeitos desta pesquisa. Optamos por esse instrumento considerando, de acordo com Lüdke e André (1986), que “[...] desempenha importante papel não apenas nas atividades científicas, como em muitas outras atividades humanas. [...] na entrevista, a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 33). Esse instrumento também é tido como essencial para os estudos de caso. Assim, objetivamos, por meio da interação provocada pela entrevista, conhecer um pouco mais sobre o perfil das professoras de 3º ano/3ª série e de sua prática com a Língua Portuguesa, verificando a influência da formação continuada na sua ação em sala de aula. A entrevista apresentada no Apêndice 3 realizou-se por meio de gravação em áudio.

Ao definirem a entrevista como uma técnica de documentação direta intensiva, Marconi e Lakatos (2010) assim consideram essa forma de coleta de dados:

A entrevista é um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional. É um procedimento utilizado na investigação social, para a coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social (MARCONI; LAKATOS, 2010, p. 178).

Fundamentando-nos também nas autoras, optamos por realizar uma entrevista do tipo focalizada, a qual segue um roteiro de tópicos relativos ao problema focalizado, mas o entrevistador tem liberdade de fazer as perguntas que julgar necessárias (MARCONI; LAKATOS, 2010, p. 178). Essa escolha condiz com o roteiro elaborado para a entrevista que realizamos. Partindo desse roteiro (Apêndice 3), acrescentamos, no momento da entrevista, outros questionamento pertinentes ao

problema abordado. Acreditamos que a utilização dessa técnica possibilitou, no capítulo destinado à análise de dados, discutir dialeticamente as respostas obtidas junto às professoras e, a partir disso, ter mais subsídios para avaliar o processo de formação continuada de professores no município pesquisado e sua influência (ou não) no conhecimento e nas ações pedagógicas.

1.5.3 Observação participante

Após a aplicação desses dois instrumentos de coleta de dados, partimos, finalmente, para a observação participante. Por se tratar de uma pesquisa que envolve estudo de caso do tipo etnográfico, a observação contou com nossa interação, na condição de pesquisadora, na prática de sala de aula dos professores sujeitos da pesquisa. Para André (1995), “[...] o que esse tipo de pesquisa visa é a descoberta de novos conceitos, novas relações, novas formas de entendimento da realidade” (ANDRÉ, 1995, p. 32). Assim, tomamos por base o pressuposto de que, na observação participante, o pesquisador coleta dados, participando e interagindo com o grupo, nesse caso, a sala de aula, e com todos os elementos que o compõem, observando as pessoas, seu comportamento em situações de sua vida cotidiana nesse ambiente. Concordando com Lüdke e André (1986), consideramos importante a utilização dessa técnica, devido à possibilidade de acompanhar as experiências diárias dos sujeitos e de apreender o significado que atribuem à realidade e as suas ações.

De acordo com Gil (2010), com a observação participante o pesquisador assume, de certa forma, uma posição de integrante de um grupo e chega ao conhecimento da vida desse grupo a partir dessa inserção. Esse foi um dos objetivos da observação, já que ao participarmos das atividades nas salas de aula, sentimo-nos integrantes ativos daquele ambiente escolar e procuramos proporcionar aos alunos e professoras envolvidas essa mesma sensação de integração.

Por tratarmos de um estudo de caso do tipo etnográfico, permanecemos na sala de aula por um período que consideramos desejado para o aprofundamento dos estudos. Levando em conta que estamos realizando um estudo de caso baseado na etnografia e na observação participante, organizado a partir de uma

abordagem interpretativista, percebemos que os casos estudados podem pautar-se nas definições de Yin (2001), para justificar nosso período de estudo e observação participante:

Nem os estudos de caso precisam demorar muito tempo. Isso confunde incorretamente a estratégia de estudo de caso com um método específico de coleta de dados, como etnografia e observação participante. A etnografia em geral exige longos períodos de tempo no 'campo' e enfatiza evidências observacionais detalhadas. A observação participante pode não exigir a mesma quantidade de tempo, mas ainda presume um investimento pesado de esforços no campo. Em contraste, os estudos de caso são uma forma de inquirição que *não* depende exclusivamente dos dados etnográficos ou de observadores participantes. Poder-se-ia até mesmo realizar um estudo de caso válido e de alta qualidade sem se deixar a biblioteca e se largar o telefone, dependendo do tópico que está sendo utilizado (YIN, 2001, p. 29-30, grifos do autor).

Com esse posicionamento de Yin (2001), não temos a intenção de apontar para uma desvalorização da etnografia e da observação participante, tal como o autor parece indicar para esse tipo de pesquisa e coleta de dados respectivamente. Isso seria desfazer todo o referencial metodológico que vimos propondo. Nossa intenção está em mostrar que os momentos dedicados ao estudo do tipo etnográfico e, conseqüentemente à observação participante, não se estenderam por um longo período, considerando o delineamento escolhido para a pesquisa, o estudo de caso. No estudo que realizamos, o delineamento e o tipo de pesquisa escolhidos foram importantes para os resultados obtidos, mas esses também tiveram contribuições de outros fatores, tais como: políticas educacionais municipais, postura pessoal em relação à profissão, formação inicial dos docentes, aspectos esses que independem da etnografia e que estão muito mais relacionados às propriedades específicas do estudo de caso.

Com o percurso metodológico assim organizado, realizamos nossa pesquisa procurando atender ao propósito lançado inicialmente. Entretanto, tal atendimento dependeu também de leituras que pudessem explicar as bases teóricas dos estudos da linguagem, aspecto investigado em nossa pesquisa. A esse respeito, dedicamos o capítulo 2 deste trabalho.

CAPÍTULO 2

BASES TEÓRICAS DOS ESTUDOS DA LINGUAGEM

A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria.

Paulo Freire

Neste capítulo objetivamos fazer uma apresentação das bases teóricas dos estudos da linguagem, a fim de verificar em quais concepções podemos inserir os pressupostos que embasam o documento norteador da prática pedagógica dos sujeitos de nossa pesquisa, ou seja, o CBEPM (AMOP, 2007) e de fundamentar os dados analisados na parte final do presente estudo. Dividimos o capítulo em duas seções, as quais apresentam informações que dialogam entre si.

Inicialmente a intenção é definir brevemente o materialismo histórico-dialético, com o intuito de compreendê-lo como método organizador da teoria e da prática pedagógica contempladas no CBEPM (AMOP, 2007). Na sequência, refletimos sobre as concepções que subsidiaram o trabalho com a linguagem e a língua, focalizando o sociointeracionismo, concepção de ensino que tem se firmado como base para o trabalho com a linguagem e que também fundamenta a proposta curricular analisada. Tal descrição teórica tem por escopo reflexões sobre os conceitos de signo social e ideológico, língua e enunciado/enunciação. Na parte seguinte do capítulo, esclarecemos sobre a variação terminológica apresentada na literatura que atualmente contempla a noção de gênero, apontando as diferenças entre os estudos que os caracterizam como *gêneros discursivos* e/ou como *gêneros textuais*. Em outra subdivisão do capítulo, direcionamos nossa atenção às diferentes abordagens atualmente tomadas nos estudos dos gêneros, contextualizando e esclarecendo sobre os vieses da sociossemiótica, da sociorretórica e da corrente sócio-discursiva, empreendidos aos gêneros discursivos. A parte final dedicamos às considerações que indicam os gêneros discursivos como objeto de ensino da Língua Portuguesa, conforme orientações de aportes teóricos que estudam o tema, bem como a abordagem a ele conferida no CBEPM (AMOP, 2007). Finalizando o capítulo apontamos o método sociológico para a análise dos gêneros, definido por Bakhtin (2004) e o encaminhamento metodológico da Sequência Didática (SD), elaborado por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) e adaptado por Costa-Hübes (2008).

2.1 MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO

As discussões sobre o materialismo histórico-dialético como método organizador da atividade educativa e, especialmente, das atividades relacionadas aos estudos da área de Língua Portuguesa ainda são tímidas. As referências a essa orientação teórica, quando direcionadas aos estudos da linguagem, geralmente advém de Bakhtin, pensador russo que recorreu ao materialismo histórico-dialético para apresentar definições de língua e signo. Julgamos como relevante, neste momento de nosso estudo, rever a teoria marxista que deu origem ao materialismo histórico-dialético, uma vez que se constitui como uma base filosófica para a compreensão da concepção de linguagem para a qual atribuiremos maior atenção neste estudo.

Os estudos de Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895) podem ser considerados como um marco referencial na definição de uma teoria sociológica voltada à interpretação da realidade histórica e social. Esses filósofos alemães procuraram estudar epistemologicamente um método que pudesse alicerçar o conhecimento para interpretar a realidade histórica e social que os provocava. Para isso, sobrepujaram o idealismo de Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831) e a dialética materialista de Ludwig Feuerbach (1804-1872), reinterpretando-os e apontado o caráter materialista e histórico da realidade¹⁴. Marx e Engels criticavam as ideias hegelianas, questionando o papel do pensamento na marcação do real. Os autores indagavam: se o pensamento é capaz de determinar a realidade, o que, então, determina o pensamento? Responderam a isso, informando que:

[...] não se parte daquilo que os homens dizem, imaginam ou representam, e tampouco dos homens pensados, imaginados e representados para, a partir daí, chegar aos homens em carne e osso; parte-se dos homens realmente ativos e, a partir do seu processo de vida real, expõe também o desenvolvimento dos reflexos ideológicos e dos ecos desse processo de vida. E mesmo as formações nebulosas no cérebro do homem são sublimações necessárias do seu processo de vida material, empiricamente constatáveis e ligados a pressupostos materiais. Não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência (MARX; ENGELS, 1977, p. 37).

¹⁴ Marx adotou o método dialético de Hegel e a dialética de Feuerbach, no entanto superou-os, ultrapassando a dialética do idealismo pela materialização.

Assim apresentada, a teoria marxista insere-se numa perspectiva dialética cuja denominação passa a ser materialista, já que as condições materiais da vida é que determinam o movimento histórico.

Pela opção que fizemos, inserindo nossa pesquisa no método dialético, e por avaliar um documento curricular com bases no materialismo histórico-dialético, estendemos, então, nosso olhar às contribuições de Marx e Engels para a interpretação dos fenômenos sociais, nesse caso, especialmente, o fenômeno que nos propomos a investigar: a formação continuada de professores como subsídio para a mediação entre o referencial teórico e a prática pedagógica de uma proposta curricular.

O materialismo histórico-dialético, a partir dos estudos da teoria filosófica de Marx e Engels, é um método ao qual esses filósofos conferiram um caráter material, pois interpreta a organização dos homens na sociedade, considerando seu aspecto histórico, e reconhece a forma como os homens se organizam ao longo da história, tomando como ponto de partida e de chegada a realidade materialmente constituída.

Dessa forma, conforme a teoria marxista, o materialismo histórico procura explicar as sociedades humanas no decorrer de sua história, em seus períodos, por meio de fatos materiais, associados aos fatos econômicos e culturais. Utilizando-se também do método dialético para esclarecer as transformações que aconteceram na humanidade ao longo da história, Marx procurava estudar certos fatos históricos, apontando seus elementos contraditórios e procurando averiguar o elemento responsável por sua transformação, imprimindo uma continuidade ao processo histórico. O próprio Marx informa que o método dialético é “[...] manifestamente o método científico exato” (MARX, 1982, p. 16). Pires (1997), ao comentar sobre a reinterpretação que Marx fez da dialética de Hegel, assim define o materialismo histórico-dialético:

É com esta preocupação que Marx deu o caráter material (os homens se organizam na sociedade para a produção e a reprodução da vida) e o caráter histórico (como eles vêm se organizando através de sua história). A partir destas preocupações, Marx desenvolve o Método que, no entanto, não foi sistematicamente organizado para publicação (PIRES, 1997, p. 85).

Procuramos avaliar a forma como este pensamento, voltado ao materialismo histórico-dialético, permeia a formação continuada estendida a professores dos anos

iniciais do Ensino Fundamental, na disciplina de Língua Portuguesa. Essa tarefa, entretanto, ainda não se desenrola com facilidade uma vez que “a interpretação dos princípios marxistas de educação e da práxis a eles relacionados não é fechada; colocando-se verdadeiros dilemas e debates, tanto entre os marxistas, quanto entre estes e os não-marxistas” (BOTTOMORE, 2001¹⁵ apud FREITAS, 2009, p. 65)¹⁶.

Ainda que, em se tratando de educação, os princípios marxistas apresentem-se em discussões, é importante compreender o método proposto por Marx como uma forma de organizar o conhecimento para melhor compreender o mundo material e social que nos cerca. O materialismo histórico-dialético considera a materialidade histórica dos homens em sua vida social, procurando descobrir os fundamentos das formas de organização dos homens na história da humanidade.

Voltando-se à educação, esse método propõe que a realidade seja pensada, inicialmente, partindo-se do que é empírico, para, por meio de abstrações, chegar a uma compreensão mais concreta dessa realidade, possibilitando, assim, uma interpretação dialética do real. Essa superação do senso comum foi apresentada para os educadores brasileiros por meio dos pressupostos da pedagogia histórico-crítica, a qual tem, no Brasil, Dermeval Saviani¹⁷ como precursor. Esse autor, que trabalhou no período de 1979 a 1983 na sistematização dessa pedagogia, inspirou-se no materialismo histórico-dialético de Marx para propor uma concepção de educação que superasse a reprodução, e que se voltasse à transformação social. De acordo com Alves (2007), Saviani apresenta nessa pedagogia “uma clara opção em favor da classe trabalhadora e dá ênfase ao aprendizado do conhecimento sistematizado” (ALVES, 2007, p. 270). Mas, para isso, Saviani (2003) aponta como necessidade a transição, por parte do professor, do senso comum para uma consciência filosófica e dialética no entendimento da prática educativa.

Podemos dizer que o CBEPM (AMOP, 2007), em seus pressupostos pedagógicos, é marcado pela influência de Saviani (2003), que busca em Marx o respaldo para a elaboração de seu referencial. Reportando-se ao princípio marxista

¹⁵ BOTTOMORE, T. *Dicionário do Pensamento Marxista*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

¹⁶ Freitas (2009) dedica um capítulo de sua obra à recuperação de conceitos marxistas como: trabalho, alienação, revolução/práxis, tecnologia, ditadura do proletariado e sociedade comunista. O autor explica que, embora Marx não tenha se dedicado a discussões profundas sobre educação, imprimiu críticas a esta na sociedade capitalista e apresentou possibilidades de uma nova educação para a classe trabalhadora.

¹⁷ Dermeval Saviani ingressou em 1980 na UNICAMP (Universidade Estadual de Campinas) onde passou a coordenar o curso de Pós-Graduação em Educação e a partir daí iniciou um redirecionamento no pensamento educacional brasileiro.

de organização da sociedade e das influências dessa organização na educação, o CBEPM assim aponta:

Desde o surgimento da propriedade privada e dos meios de produção, até o momento atual, a organização da sociedade permanece fundada nas classes e nas lutas de classes. Hoje, ainda que a sociedade tenha algumas características dos diferentes modos de produção, apresenta-se hegemonicamente sob a forma capitalista, cujo centro é o capital e o lucro. Isso, inclusive, tem marcado o próprio conhecimento e a educação (AMOP, 2007, p. 31).

A partir desse posicionamento, já é possível compreender que o conhecimento é visto, sob o viés do pensamento de Marx, como um bem necessário, mas nem sempre estendido de forma igualitária a todas as pessoas, dadas as características da sociedade capitalista. O próprio CBEPM reconhece que,

Todos os seres vivos conhecem, ainda que nem todos o façam da mesma forma, nas mesmas condições e do mesmo modo. Todavia, o homem atinge um grau de desenvolvimento maior do conhecimento, iniciando seu processo por meio dos sentidos e acumulando experiências, sendo capaz de realizar abstrações e de organizar o pensamento, chegando ao nível do conhecimento científico e metódico, possibilitando utilizar esse instrumento como ação de transformação intencional sobre o mundo (AMOP, 2007, p. 31).

Podemos dizer, portanto, que o homem constrói o conhecimento a partir de suas condições materiais. É, exatamente, pela divisão da sociedade em classes que o conhecimento e os produtos do trabalho humano não estão voltados à satisfação dos interesses universais, mas sim, para o atendimento de uma classe privilegiada. Essa visão de uma sociedade reprodutora da ideologia dominante, estendida também à educação, é que a pedagogia histórico-crítica vem se contrapor. Para que essa situação seja revertida, a proposição marxista assenta-se na transição de um tipo de sociedade para outro. Bottomore (2001, p. 343 apud FREITAS, 2009, p. 65-66) indica que essa transição ocorre quando as forças produtivas entram em declínio com as relações de produção existentes, e essa relação antagônica toma a forma de luta de classes.

Dessa forma, entendemos que o materialismo histórico-dialético apontado por Marx (1982), repensado para a educação brasileira por Saviani (2003), e redirecionado à educação no Oeste paranaense por meio dos pressupostos do CBEPM (AMOP, 2007), constitui-se como uma das bases filosóficas indispensáveis

na condução dos trabalhos de formação continuada estendidos a professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Tal método subsidia a construção de conceitos relacionados às concepções de linguagem que embasam as práticas pedagógicas, tema que propomos discutir na seção seguinte.

2.2 CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM

No âmbito dos estudos da linguagem, as concepções que fundamentaram e, atualmente, alicerçam o ensino da Língua Portuguesa, são requisitos fundamentais para a compreensão de trabalhos voltados a LA. Partindo dessa convicção, apresentamos algumas considerações sobre as diferentes formas de conceber a linguagem no processo de ensino e de aprendizagem nos últimos anos, recorrendo, para isso, a diversos autores que se empenharam nessa conceituação. Destacamos os três grandes momentos que, influenciados por pressupostos filosóficos, pedagógicos e psicológicos, diferenciaram-se em relação ao modo como a linguagem foi entendida e a consequência dessas compreensões no trabalho com a Língua Portuguesa na sala de aula.

O primeiro momento refere-se ao tratamento da linguagem como *expressão do pensamento*. Essa concepção, que prevaleceu no ensino até, aproximadamente, o final da década de 1960, postula que a expressão exterior depende do pensamento e, conseqüentemente, da capacidade de organizá-lo de maneira lógica. Considera que se expressar de forma organizada pressupõe um pensamento organizado.

Dessa forma, o psiquismo individual constitui a fonte da língua. Bakhtin (2004) relaciona essa concepção ao *subjetivismo idealista* porque, sob esse viés, a língua se materializa na forma de atos individuais de fala que são considerados, nos estudos, como expressão do pensamento. Por isso a preocupação em formar falantes ideais, ou seja, que dominem uma língua ideal. De acordo com o autor, para essa concepção,

A língua enquanto produto acabado (“ergon”), enquanto sistema estável (léxico, gramática, fonética), apresenta-se como um depósito

inerte, tal como a lava fria da criação linguística, abstratamente construída pelos lingüistas com vistas à sua aquisição prática como instrumento pronto a ser usado (BAKHTIN, 2004, p. 73, grifos do autor).

No espaço escolar, a linguagem como *expressão do pensamento* considera o bem falar e o bem escrever como tarefas mais importantes no processo de ensino. “Se há princípios gerais e racionais a serem seguidos para a organização do pensamento e, nesse sentido, da linguagem, passa-se a exigir clareza e precisão dos falantes, pois as regras a serem seguidas são as normas do *bem falar e do bem escrever*” (PERFEITO, 2005, p. 29, grifos da autora). A gramática normativa tem enfoque primordial e, por consequência, os problemas ortográficos e as questões gramaticais são os aspectos mais observados nas atividades orais e escritas. O olhar que se estabelece sobre o texto independe do contexto.

Nesse sentido, Koch (2003) também postula que “a concepção de língua como *representação do pensamento* corresponde a de *sujeito psicológico*, individual, dono de sua vontade e de suas ações” (KOCH, 2003, p. 13, grifos da autora). E nessa concepção, “o texto é visto como um produto – lógico – do pensamento (representação mental) do autor, nada mais cabendo ao leitor/ouvinte senão ‘captar’ essa representação mental, juntamente com as intenções (psicológicas) do produtor, exercendo, pois, um papel essencialmente passivo” (KOCH, 2003, p. 16).

O racionalismo inatista é a corrente teórica que oferece alicerce para essa concepção de linguagem. Os pressupostos racionalistas apontam para a ideia de que o sujeito deve agir sobre o objeto a fim de internalizá-lo, o que revela a concepção de um sujeito que possui conhecimento anterior sobre o objeto, ou seja, o conhecimento precede a aprendizagem. Ao relatar sobre essa tendência, o CBEPM (AMOP, 2007), recorrendo a Giusta (1985), insere o racionalismo inatista em seus pressupostos psicológicos, incluindo-o nas concepções biológicas, as quais não aceitam as modificações ocorridas por meio das relações sociais.

Defende a atuação do sujeito sobre o objeto, desconsiderando toda e qualquer influência do objeto sobre o sujeito. Nesse sentido, os fatores biológicos herdados (inatos) são utilizados para explicar as defasagens da aprendizagem, e as “variantes históricas” assumem pouca importância para o racionalismo, por não serem consideradas determinantes (AMOP, 2007, p. 47).

Em se tratando da formação dos professores que atuavam orientados por tal

tendência, observamos uma falta de habilitação, o que se refletia em suas práticas, as quais se pautavam em atividades voltadas à linguagem como realidade imediata do pensamento. Conforme Costa-Hübes (2008),

No que se refere ao trabalho com a língua, o que predominavam eram as marcas de um ensino tradicional. A maioria dos professores, principalmente das séries iniciais, tinha pouca formação e, conseqüentemente, reproduzia as práticas às quais foi submetido quando aluno (COSTA-HÜBES, 2008, p. 85).

Embora a situação retratada por Costa-Hübes (2008) se refira ao final da década de 1960, tal trabalho com a língua e a linguagem ainda hoje é verificado em muitas escolas brasileiras. Diversas propostas curriculares e planos de trabalho têm suas bases na concepção em pauta e indicam encaminhamentos que priorizam a língua como um sistema de normas gramaticais, dissociado de uma contextualização mais ampla.

Entretanto, contrapondo-se a alguns ideais dessa corrente, outra concepção teórica relacionada ao trabalho com a linguagem ganhou forças no ensino brasileiro no início dos anos de 1970. Trata-se da corrente que toma a linguagem como *instrumento de comunicação*. Nessa vertente, embora a língua seja reconhecida como social, o foco recai sobre sua estrutura, e a língua é conceituada como um sistema fechado de regras e convenções. Bakhtin (2004) denomina essa vertente de *objetivismo abstrato*, por entender que, para os pesquisadores adeptos a essa orientação teórica, o centro organizador de todos os fatos da língua situa-se no exterior, ou seja, no sistema linguístico e, para explicá-lo recorrem ao sistema das formas fonéticas, gramaticais e lexicais da língua.

Perfeito (2005), retratando esse momento histórico de ruptura com a concepção anterior, assim explica:

A ruptura à concepção de linguagem como expressão do pensamento é deflagrada por Saussure (1969), em publicação do início do século XX. Estabelecendo a célebre dicotomia *Langue/Parole* (grosso modo, Língua/Fala), elege a *Langue* como objeto de estudo. Em oposição à *Parole*, manifestação individual concreta dos falantes, sujeita a variações, a *Langue* é conceituada como um sistema de signos (um conjunto de unidades que estão organizadas, formando um todo), de caráter social, homogêneo, abstrato, internalizados na mente do falante. A *Langue* paira sobre o falante, que a incorpora, utilizando-a em situações reais e diversificadas de uso. Tal utilização, porém, não é considerada na

teoria saussureana, pois seu estudo se limita ao funcionamento *interno* da língua, sem levar em conta as determinações sócio-históricas da linguagem (PERFEITO, 2005, p. 33-34, grifos da autora).

Essa corrente foi influenciada, portanto, pelos pressupostos do linguista suíço Ferdinand de Saussure (1857-1913), que aponta a língua como o elemento essencial dos estudos linguísticos. As discussões sobre essa concepção iniciaram-se na década de 1920 e ganharam forças no final dos anos de 1960 e início de 1970, momento em que ocorreu a publicação da obra *Curso de Linguística Geral*, cuja autoria é atribuída a Saussure, pois reúne os estudos produzidos pelo autor, pouco tempo antes de sua morte, no início da segunda década do século XX. Saussure considera a língua como uma realidade psíquica e uma instituição social que é “[...] exterior ao indivíduo, que por si só, não pode nem criá-la nem modificá-la” (SAUSSURE, 1995, p. 22). O linguista exclui a fala do campo dos estudos linguísticos, uma vez que a considera como constitutiva de atos individuais. Por inserir os estudos da língua numa perspectiva sincrônica, seu interesse está em verificar o modo como ela funciona num dado momento, como meio de comunicação entre os seus falantes, considerando sua estrutura e configuração formal. A língua é considerada como uma herança da época precedente e como um conjunto de signos exteriores aos indivíduos. Saussure (1995) aponta que:

[...] a língua não se confunde com a linguagem; é somente uma parte essencial dela, indubitavelmente. É ao mesmo tempo um produto social da faculdade da linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos (SAUSSURE, 1995, p.17).

Por meio desse viés teórico, a linguagem passou a ser concebida, principalmente pelos seguidores da teoria saussuriana, como uma estrutura concreta, um código, passível de ser analisado internamente. A escola estruturalista (assim como ficou chamada para os estudiosos e seguidores de Saussure) investigava “[...] fatos linguísticos com base na idéia fundamental de que a língua é sistema e de que cada elemento desse sistema possui um valor especial, compreendido, principalmente, por suas oposições em relação a outros elementos” (SUASSUNA, 1995, p. 69).

Sob essa perspectiva, a língua é, de acordo com Saussure (1995), um

sistema de valores depositado como um produto social na mente de cada falante. Ao considerar o caráter social da língua e a linguagem como uma forma de transmissão de informações, a língua é vista, então, como um código capaz de transmitir uma mensagem a um receptor. Esse olhar “social” para a língua se justifica porque, conforme Costa-Hübes (2008), os estudos de base saussuriana dividem-se em várias vertentes. A esse respeito, Lyons (1987) também informa que a obra *Curso de Linguística Geral* inaugurou o Estruturalismo¹⁸, corrente que foi combinada com o Funcionalismo e, da qual, algumas ideias do Gerativismo tiveram sua origem.

Dentro da vertente europeia do Estruturalismo, originou-se o Funcionalismo¹⁹, corrente teórica que se propõe a estudar a natureza das estruturas linguísticas, relacionando-as às situações de uso, pois defende que só assim seriam compreendidas. Destaca-se, nesses estudos, o pensador russo Roman Jakobson (1896 – 1982), linguista da Escola de Praga, para quem a linguagem deve ser compreendida a partir das diferentes funções que exerce. O pesquisador traça um quadro das funções da linguagem tendo em vista o locutor (emissor) e o alocutário (receptor), o canal (do emissor até o receptor), a mensagem a ser transmitida pelo emissor, o referente (assunto tratado na mensagem) e o código (entendido como a língua que organiza a mensagem). Para Jakobson, é necessário que o falante (emissor) se aproprie desse código, a fim de que possa comunicar uma mensagem a outrem.

Na vertente americana dos estudos linguísticos relacionados à concepção de linguagem como *instrumento de comunicação* aparece o linguista estadunidense Noam Chomsky, estabelecendo críticas ao Estruturalismo e propondo o Gerativismo²⁰ como forma de estudar e compreender a língua. Nessa abordagem, a língua é formada por um número finito de categorias e de regras que permitem ao locutor-ouvinte gerar e interpretar um número infinito de frases dessa língua. A

¹⁸ O Estruturalismo é uma corrente encontrada em diferentes áreas como na Psicologia, na Sociologia, na Antropologia, na Filosofia e na Psicanálise. Na Linguística, a partir dos pressupostos saussureanos, o estruturalismo considera o caráter sincrônico da língua, apontando-a como um sistema fechado e estrutural. Esse sistema constitui-se como o principal objeto de estudo do linguista e não há em sua análise, considerações ao contexto de produção da língua e da linguagem.

¹⁹ De acordo com Lyons (1987), o Funcionalismo é um movimento particular dentro do Estruturalismo. Caracteriza-se pela crença de que a estrutura fonológica, gramatical e semântica das línguas é determinada pelas funções que têm que exercer nas sociedades em que operam. Os representantes mais conhecidos do funcionalismo, nesse sentido do termo, são os membros da Escola de Praga, que teve origem no Círculo Linguístico de Praga, fundado em 1926 e particularmente influente na linguística europeia no período que precedeu a Segunda Guerra Mundial (LYONS, 1987, p. 166-167).

²⁰ De acordo com Lyons (1987) o Gerativismo é normalmente apresentado como uma reação ao descritivismo pós-bloomfieldiano.

gramática gerativa, de acordo com Suassuna (1995), estrutura-se a partir de “[...] um modelo traçado com base em uma comunidade linguística homogênea, formada por falantes-ouvintes-ideais, com a conseqüente desatenção às variações linguísticas” (SUASSUNA, 1995, p. 74).

Conforme Orlandi (1995), “[...] os recortes e exclusões feitos por Saussure e por Chomsky deixam de lado a situação real de uso (a fala, em um, e o desempenho, no outro) para ficar com o que é virtual e abstrato (a língua e a competência)” (ORLANDI, 1995, p. 48). A autora indica, assim, que não há considerações ao contexto social de uso da linguagem, já que as condições de produção dos enunciados não são observadas.

Com relação ao trabalho com o texto, Koch (2003) explica que, ao compreender a linguagem com *instrumento de comunicação*,

[...] o texto é visto como simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor/ouvinte, bastando a este, para tanto, o conhecimento do código, já que o texto, uma vez codificado, é totalmente explícito. Também nesta concepção o papel do ‘decodificador’ é essencialmente passivo” (KOCH, 2003, p. 16).

Podemos dizer, portanto, que na década de 1970, a linguagem foi concebida como um *instrumento de comunicação* e a língua entendida como um conjunto de códigos que se combinam para estabelecer a comunicação. Nessa perspectiva, parafraseando Maciel (2002/2003), tivemos um ensino prescritivo da língua, orientado tanto pela gramática normativa quanto descritiva, priorizando modelos ideais de construções linguísticas, os quais deveriam ser imitados e seguidos. O texto ligado a um contexto não recebe qualquer apreciação nos trabalhos com a linguagem.

Contraopondo-se a esses enfoques que tomam a língua e a linguagem como objetos fechados que não sofrem interferência do meio social, surge, no início da década de 1980, uma terceira concepção, tomando a linguagem como *forma de interação*. Tal concepção, baseada numa abordagem dialética de produção do conhecimento, indica a linguagem como social, resultado de uma construção coletiva e de processos de interação. A linguagem passa a ser entendida como um fator que constitui o homem, tendo função social e comunicativa, o que possibilita um contato com o mundo. Essa é a concepção adotada pela disciplina de Língua Portuguesa no CBEPM (AMOP, 2007).

Os estudos linguísticos receberam, nessa corrente, as contribuições do pensador russo Mikhail Bakhtin (1895-1975), que propôs um olhar dialógico sobre a linguagem, não negando a estrutura da língua, mas afirmando que ela deve ser estudada e compreendida dentro de enunciados concretos (BAKHTIN, 2000, 2004). O autor questiona a corrente que considera a linguagem como sistema abstrato de formas (objetivismo abstrato) e a que se refere à enunciação monológica isolada (subjetivismo idealista), informando que “[...] na prática viva da língua, a consciência linguística do locutor e do receptor nada tem a ver com o sistema abstrato de formas normativas, mas apenas com a linguagem no sentido de conjunto dos contextos possíveis de uso de cada forma particular” (BAKHTIN, 2004, p. 95).

Nesse sentido, a comunicação é vista pelo autor como um processo interativo, que abarca muito mais do que a simples transmissão de informações. A linguagem é uma forma de interação social. O enunciado só é compreendido a partir de uma interação ativa entre os sujeitos e, portanto, toda enunciação é socialmente dirigida. É na atividade de interação verbal que a palavra ganha significados, dependendo do contexto em que se insere. Assim, a interação verbal constitui-se como uma categoria básica para Bakhtin (2004), sendo considerada a realidade fundamental da língua.

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato fisiológico 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, 2004, p. 123, grifos do autor).

Para Bakhtin (2004), a linguagem é um ato social, que se realiza e se modifica nas relações sociais e é, ao mesmo tempo, meio para a interação humana e resultado dessa interação, já que seus sentidos não podem ser desvinculados do contexto de produção. A linguagem é, portanto, de natureza socioideológica e tudo “[...] que é ideológico possui um *significado* e remete a algo situado fora de si mesmo” (BAKHTIN, 2004, p. 31, grifos do autor). O autor confirma, assim, o caráter histórico e dialético da linguagem, corroborando com o pensamento marxista definido no materialismo histórico-dialético.

Cada signo ideológico é não apenas um reflexo, uma sombra da realidade, mas também um fragmento material dessa realidade. Todo fenômeno que funciona como signo ideológico tem uma encarnação material, seja como som, como massa física, como cor, como movimento do corpo ou como outra coisa qualquer (BAKHTIN, 2004, p. 33).

O signo linguístico é visto, conforme a teoria bakhtiniana, como um elemento de natureza ideológica. Quando isolado, o signo não possui valor em si mesmo. Sua contextualização é o que lhe dá uma significação.

Em termos históricos, podemos dizer que a linguagem como *forma de interação* passou a ser difundida, na região Oeste do Paraná, espaço de nossa pesquisa, a partir dos anos de 1980. Costa-Hübes (2008), reportando-se às novas abordagens para a concepção de homem e de sociedade presentes nos discursos desse período, comenta sobre a noção de interação apresentada nessa concepção de linguagem:

A noção de interação não é desta década. Na realidade, ela surgiu, como categoria de análise, nos anos de 1960. Porém, foi somente no final dos anos de 1970 e início dos anos de 1980 que a corrente teórica ganhou força no âmbito da Filosofia ou da Sociologia, a partir da influência e prestígio da obra de Mikhail Bakhtin (1895-1975) do campo da Linguística (COSTA-HÜBES, 2008, p. 105).

Sob essa perspectiva, o trabalho com a linguagem na escola deveria focalizar o uso da língua em situações concretas, interpretando-a como um reflexo das relações sociais. É por meio da interação com o contexto que a enunciação se realiza, considerando-se, portanto, o papel do interlocutor na situação comunicativa.

De acordo com Koch (1992) a concepção que toma a linguagem como forma (lugar) de ação ou interação,

[...] é aquela que encara a linguagem como atividade, como forma de ação, ação interindividual finalisticamente orientada; como lugar de interação que possibilita aos membros de uma sociedade a prática dos mais diversos tipos de atos, que vão exigir dos semelhantes reações e ou comportamentos (KOCH, 1992, p. 9).

Avaliando o papel da língua, relacionando-o à concepção de sujeito e de texto, a autora também afirma que

[...] na concepção interacional (dialógica) da língua, na qual os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, o texto passa a ser considerado o próprio lugar de interação e os interlocutores como sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e são construídos. Desta forma, há lugar no texto, para toda uma gama de implícitos, dos mais variados tipos, somente identificáveis quando se tem como pano de fundo, o contexto sociolinguístico dos participantes. Adotando-se esta última concepção - de língua, de sujeito, de texto - a compreensão deixa de ser entendida como simples “captação” de uma representação mental ou como a decodificação de mensagem resultante de uma codificação de um emissor. Ela é, isto sim, uma *atividade interativa* altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza, evidentemente, com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas que requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes (enciclopédia) e sua reconstrução deste no interior do evento comunicativo (KOCH, 2003, p. 17, grifos da autora).

Considerando esse enfoque atribuído à linguagem, aparece nos estudos relacionados à interação, a visão sociointeracionista da linguagem, postulando o caráter dialógico da língua. Em termos de práticas escolares, os gêneros discursivos passam a serem propostos como objeto de ensino na Língua Portuguesa. Acreditando que essa compreensão é indispensável para o trabalho com a linguagem nas escolas, dedicamos algumas subseções desse capítulo a um aprofundamento sobre o sociointeracionismo, sobre as concepções e abordagens que hoje discutem os gêneros e sobre as propostas teórico-metodológicas de trabalho com os gêneros, enfocando o método sociológico indicado por Bakhtin (2000, 2004) e o encaminhamento metodológico da SD.

2.2.1 O Sociointeracionismo

Uma vez compreendida como forma de interação, a linguagem configura-se na prática pedagógica a partir de seu caráter dialógico e interacional. O estudo da língua passa a ser projetado a partir de seu contexto de uso, de funcionamento e de interação, na concepção sociointeracionista da linguagem. O sociointeracionismo considera a presença do outro, indicando que a língua não é um ato individual, uma vez que quando falamos ou escrevemos, dirigimo-nos a interlocutores concretos que, também estabelecem uma relação dialógica com o mundo.

Conforme já apontado, Vygotsky defende a ideia de que, para transformação do homem de um ser biológico para um ser humano, a aprendizagem deve acontecer em contextos históricos, sociais e culturais. O pensador propõe que é por meio de sua inserção na sociedade que os indivíduos aprendem, pois é no contexto social que se efetiva a construção do conhecimento. Fundamentando-se no marxismo, Vygotsky define que o homem é um ser que transforma e sofre interferências das relações que acontecem no seu espaço histórico e social. Nesses contextos, a linguagem é o principal instrumento de intermediação entre os seres humanos. Segundo Oliveira (1995),

Vygotsky trabalha com duas funções básicas da linguagem. A principal função é a de *intercâmbio social*: é para se comunicar com seus semelhantes que o homem cria e utiliza os sistemas de linguagem. Essa função de comunicação com os outros é bem visível no bebê que está começando a aprender a falar: ele não sabe ainda articular palavras, nem é capaz de compreender o significado preciso das palavras utilizadas pelos adultos, mas consegue comunicar seus desejos e seus estados emocionais aos outros através de sons, gestos e expressões. É a necessidade de comunicação que impulsiona, inicialmente, o desenvolvimento da linguagem. Para que a comunicação com os outros indivíduos seja possível de forma mais sofisticada, não basta, entretanto, que a pessoa manifeste, como o bebê, estados gerais como desconforto ou prazer. É necessário que sejam utilizados signos, compreensíveis por outras pessoas, que traduzam idéias, sentimentos, vontades, pensamentos, de forma bastante precisa (OLIVEIRA, 1995, p. 42, grifos da autora).

Em termos de prática escolar, ao tomar o sociointeracionismo como concepção norteadora do trabalho com a linguagem, a língua deixa de ser concebida como um sistema fechado de regras e passa a ser compreendida como forma de interação. As estratégias de trabalho elaboradas para o trabalho com a língua devem considerar os diversos textos/contextos em que a linguagem se faz necessária, ou seja, a escola precisa trabalhar com a materialização da língua, revelada nos enunciados concretos.

Se considerarmos os enunciados como formas utilizadas pelas pessoas para interagirem, podemos dizer que representam todo o repertório do que ouvimos e reproduzimos na comunicação discursiva efetiva com as pessoas que nos rodeiam. Quando produzimos um enunciado, estamos fazendo uso de uma linguagem social, pertencente a um grupo social particular de falantes. Bakhtin aponta que “[...] a utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e

únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana” (BAKHTIN, 2000, p. 280). A esse respeito, Rodrigues (2001) ratifica:

Se a formação do enunciado não pode ser vista isoladamente, mas na sua relação dinâmica com os outros enunciados, pertencentes aos outros participantes da comunicação discursiva, da mesma forma, ele não pode ser separado da situação social. Não se pode compreender o enunciado sem correlacioná-lo com a sua situação social, pois o discurso, como fenômeno de comunicação social, é determinado pelas relações sociais que o suscitaram (RODRIGUES, 2001, p. 20).

Compreendemos, portanto, que ao proferirmos um enunciado, consideramos sempre o contexto da enunciação, ou seja, enuncia-se sempre para alguém, de um determinado lugar ou de uma determinada posição sócio-histórica. É necessário considerar o contexto de produção dos enunciados: onde, quem, quando, para quem e por que foi produzido, além de todo o conhecimento sócio-histórico-ideológico que envolve os interlocutores. Nesse caso, está muito além da decodificação, porque pressupõe sua relação com os participantes da situação.

Com efeito, a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor. *A palavra dirige-se a um interlocutor*: ela é função da pessoa desse interlocutor: variará se se tratar de uma pessoa do mesmo grupo social ou não, se esta for inferior ou superior na hierarquia social, se estiver ligada ao locutor por laços sociais mais ou menos estreitos (pai, mãe, marido, etc.) (BAKHTIN, 2004, p. 112, grifos do autor).

Atrelado ao enunciado surge mais um conceito bakhtiniano: a interação verbal. A língua só existe, de fato, onde houver comunicação, interação social e diálogo, sendo esse espaço de interação social privilegiado para a enunciação já que para o autor, a interação verbal é “[...] a realidade fundamental da língua” (BAKHTIN, 2004, p.123).

Nossa atenção especial ao sociointeracionismo justifica-se pela sua atual abordagem nos referenciais que fundamentam as práticas pedagógicas. O documento em estudo, CBEPM (AMOP, 2007), ao apresentar sua proposta curricular e metodológica para o ensino da Língua Portuguesa, busca no sociointeracionismo uma tentativa de garantir um trabalho voltado ao materialismo

histórico-dialético e à linguagem como forma de interação:

[...] pensar o ensino de Língua Portuguesa implica 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. A percepção da natureza histórica e social da linguagem, estabelecida nos meios de produção, conduz-nos a compreender seu caráter dialógico, no sentido de que tudo o que dizemos, fazemo-lo dirigido a alguém, a um interlocutor concreto, quer dizer, sócio-historicamente situado. Em decorrência do dialogismo que constitui a linguagem, a língua configura-se como resultante de um trabalho coletivo, portanto também sócio-histórico. Sob esse prisma, os sentidos passam a ser produzidos na relação estabelecida entre os homens, conforme suas condições de produção (AMOP, 2007, p. 144).

Ao propor uma abordagem histórica e social para o trabalho com a linguagem e a língua, o CBEPM (AMOP, 2007) recorre aos gêneros discursivos como forma de garantir o ensino da oralidade, da leitura e da escrita. A respeito desse tema, dedicamos as reflexões apresentadas na parte seguinte de nosso estudo.

2.2.2 Gêneros discursivos ou textuais? Algumas considerações

Diversos autores já dedicaram estudos à sondagem dos gêneros discursivos. A literatura que hoje contempla a noção de gênero é vasta. Por conta disso e, dependendo do viés a que se dedica, a terminologia sofre alguma variação. É comum encontrarmos as designações *gêneros discursivos* ou *gêneros textuais*, referindo-se a aspectos semelhantes de um mesmo texto ou entre textos. Recorrendo a Rojo (2005), apresentamos brevemente alguns aspectos que auxiliam na diferenciação entre os dois termos.

De uma forma geral, os conceitos de gênero textual e gênero discursivo pertencem a vertentes que têm suas origens na herança bakhtiniana (ROJO, 2005). Partindo da verificação do número de trabalhos produzidos com base na teoria dos gêneros, a autora faz uma distinção entre os que mantêm a linha da teoria dos gêneros discursivos e os que trazem o conceito de gêneros textuais. Assim, verificou que “[...] a primeira – teoria dos gêneros do discurso – centrava-se, sobretudo no estudo das situações de produção dos enunciados ou textos em seus aspectos

sócio-históricos e a segunda – teoria dos gêneros de texto – na descrição da materialidade textual” (ROJO, 2005, p. 185).

Propondo-se a aprofundar esses conceitos, Rojo (2005) traça um panorama teórico sobre as duas abordagens. Inicialmente detém-se na definição de gêneros de texto, explicando que as referências para essa terminologia encontram-se nos estudos de origem francófona, iniciados por Jean-Paul Bronckart²¹ e Jean-Michel Adam, incluindo, também, nesse grupo, o brasileiro Luiz Antônio Marcuschi. Investigando as reflexões teóricas desses autores, Rojo comenta que em “[...] todos os casos, há sempre uma finalidade descritiva textual (descrição de textos, gêneros, contextos – essa última, bem menos clara) que distancia seus métodos do método sociológico bakhtiniano” (ROJO, 2005, p. 193). Tal verificação decorre da análise feita pela autora dos pontos comuns dentro da teoria dos gêneros textuais.

- todas se aproximam de uma definição wittgensteiniana de gênero como *família de textos*, sendo que famílias podem ser reconhecidas por *similaridades* (no dizer de Wittgenstein, por *formatos*). Essas similaridades podem se dar no nível do texto (e aqui, faz-se referência às formas do *texto* – textuais/de composição; linguísticas/de estilo – ou do *contexto* ou situação/condição de produção – e aqui, faz-se referência a função, finalidade ou critérios pragmáticos/utilitários);
- todas buscam compartilhar análises textuais/da textualidade com as descrições de (textos em) gêneros, seja por meio de *seqüências* e operações *textuais* (Adam, Marcuschi), seja por meio dos *tipos de discurso* (Bronckart);
- todas remetem a uma certa leitura pragmática ou funcional do texto/situação de produção; e, finalmente,
- todas mencionam a obra de e estabelecem uma aproximação – não isenta de repulsão e, logo, polifônica – com o discurso bakhtiniano. (ROJO, 2005, p. 192-193, grifos da autora).

Diante dessas constatações, concordando com a autora, percebemos que Adam (1990), Bronckart (2003) e Marcuschi (2005) imprimem um viés mais textual do que contextual ao gênero em análise, proporcionando um estudo que privilegia a materialidade linguística dos enunciados.

A opção pela terminologia *gêneros textuais* é a que se configura no CBEPM (AMOP, 2007). Não obstante, tal opção não é feita com base nos estudos de Rojo

²¹ Jean-Paul Bronckart é pesquisador da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Genebra-Suíça, na qual coordena o grupo LAF: Language Action et Formation. Em sua obra “Atividades de linguagem, textos e discursos” (2003), o autor opta pela terminologia “gêneros textuais”.

(2005). O documento em questão traz como diferença conceitual uma breve explicação em nota de rodapé, diferenciando os conceitos *gêneros discursivos* e *gêneros textuais* respectivamente:

Definição apresentada por Bakhtin em “Estética da criação verbal”. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997, p. 179-287.

Definição apresentada por Bronckart em “Atividades de linguagem, textos e discursos. São Paulo: Educ, 2003, p. 137. (AMOP, 2007, p. 140)

Nessa mesma página do documento, há também uma justificativa para a opção da terminologia *gêneros textuais*, indicando a opção a esse termo pelo fato de ser mais facilmente reconhecido pelos professores e não por considerar apenas o texto como objeto de estudo. Conforme já explicado na introdução deste trabalho, o CBEPM (AMOP, 2007) utiliza a designação *gêneros textuais*, mas nossa opção é pela terminologia *gêneros discursivos* (conforme em Bakhtin, 2000). Nossa consideração ao estudo dos gêneros está mais voltada ao que Rojo (2005) define como “[...] *a forma de discurso (social), forma da enunciação e subordina-se às formas da comunicação (verbal/sócio-ideológica)*” (ROJO, 2005, p. 195, grifos da autora), daí nossa preferência ao termo *gêneros do discurso*.

Ao reportar-se a essa terminologia, a autora informa, portanto, sobre a importância das situações de produção dos enunciados numa dimensão sócio-histórica. Tal consideração, que não descarta os aspectos linguísticos do enunciado, indica que um analista bakhtiniano recorre aos enunciados investigando neles a sua contextualização, já que “[...] busca a significação da acentuação valorativa e do tema, indicados pelas marcas linguísticas, pelo estilo, pela forma composicional do texto” (ROJO, 2005, p. 189). Nesse sentido, confirma o postulado bakhtiniano de que “qualquer que seja o aspecto da expressão-enunciação considerado, ele será determinado pelas condições reais de enunciação em questão, isto é, antes de tudo, *pela situação social mais imediata*” (BAKHTIN, 2004, p. 112, grifos do autor).²²

Recorrendo ao método sociológico proposto por Bakhtin (2004)²³, Rojo (2005) esclarece que, no viés bakhtiniano, os gêneros discursivos apresentam três dimensões que, para o filósofo russo, são essenciais e indissociáveis, a saber: o tema, a forma composicional e o estilo. Assim, “[...] diferentemente de posições

²² Essa citação também é feita por Rojo (2005), ao comentar sobre os elementos da situação de produção dos enunciados (p. 196-197).

²³ Sobre o método sociológico proposto por Bakhtin (2004), dedicamos a subseção 2.2.4.1 do presente estudo.

estruturais ou textuais, nessa abordagem, os gêneros e os textos/enunciados a eles pertencentes não podem ser compreendidos, produzidos ou conhecidos sem referência aos elementos de sua situação de produção” (ROJO, 2005, p. 196).

Nesse sentido, ao optar pela designação *gêneros discursivos*, é necessário, ao analista, que o contexto histórico e social do qual emerge a enunciação seja amplamente considerado, bem como os aspectos relacionados ao querer dizer do locutor em relação ao interlocutor. Nessa linha, as formas linguísticas do enunciado (estilo) não devem ser preteridas, uma vez que concorrem também para o sentido almejado na situação comunicativa.

Considerando essa diferenciação apresentada aos termos *gêneros textuais* e *gêneros discursivos*, damos continuidade aos nossos estudos relacionados à formação continuada, verificando como os professores que participaram ativamente desse processo têm compreendido o enfoque que o CBEPM (AMOP, 2007) atribui aos gêneros. Antes, porém, apresentamos uma caracterização mais abrangente para os gêneros discursivos.

2.2.3 Os gêneros discursivos: diferentes abordagens

Um aspecto que julgamos pertinente para este estudo refere-se às diferentes abordagens que os gêneros discursivos têm recebido nas últimas décadas, considerando que essas abordagens podem se refletir no trabalho realizado na formação continuada em Língua Portuguesa ofertada a professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental. De uma forma geral, os conceitos relacionados à noção bakhtiniana de gêneros do discurso têm influenciado inúmeras pesquisas na área de Linguística e de Linguística Aplicada, dentre elas nas abordagens sociosemiótica, sociorretórica e sócio-discursiva. Ainda que a influência dos estudos de Bakhtin se faça presente em todas as abordagens, os gêneros discursivos são conceituados de forma diferenciada em cada uma delas. Recorremos a Meurer, Bonini e Motta-Roth (2005) objetivando esclarecer tais vieses empreendidos aos gêneros discursivos.

A sociosemiótica é a abordagem que concebe a linguagem como um sistema de significados utilizado para mediar relações humanas, conforme conceito

elaborado por Halliday e Hasan (1989). Nessa abordagem o objetivo é a compreensão da configuração contextual e textual dos gêneros. O texto é definido como a “[...] instância de uso da linguagem viva que está desempenhando um papel em um contexto da situação [...]” (HALLIDAY, 1989, p. 10²⁴ apud MOTTA-ROTH; HEBERLE, 2005, p. 15).

A preocupação está também em compreender a linguagem como prática social e a aprendizagem como um processo social. O texto é visualizado como um espaço de troca significativa, porque indica a interação entre os locutores. Discurso e contexto estão interligados por três dimensões: campo, relação e modo, as quais Motta-Roth e Heberle (2005) apontam como dimensões que se realizam por meio de três metafunções da linguagem:

- Metafunção ideacional, que expressa o conteúdo do texto, possibilitando, assim, ao sujeito observador tirar partido da capacidade da linguagem de representar as experiências do mundo interior e exterior;
- Metafunção interpessoal, que expressa as interações sociais das quais o sujeito participa, possibilitando-lhe, assim, representar ações sobre os outros dentro da realidade social e desencadear novas ações;
- Metafunção textual, que expressa a estrutura e o formato do texto, possibilitando, assim, ao sujeito estruturar a experiência em textos coesos e coerentes a partir do sistema da língua (MOTTA-ROTH; HEBERLE, 2005, p. 15).

Em se tratando da atenção que a abordagem sociossemiótica lança para a discursividade presente nos gêneros, esse aspecto volta-se para a proposta teórica da Análise Crítica do Discurso, de Fairclough²⁵, que caracteriza o gênero a partir de sua produção em um determinado contexto e que tem como preocupação a interação do texto com as estruturas da sociedade.

[...] ao analisar textos criticamente não estão interessados apenas nos textos em si, mas em questões sociais que incluem maneiras de

²⁴ HALLIDAY, M. A. K. Part A. In: HALLIDAY, M. A.K.; HASAN, R. *Language, context and text: aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford: Oxford University Press, 1989. p. 1- 49.

²⁵ Norman Fairclough (1941) é um dos precursores da Análise Crítica do Discurso. Professor de Linguística da Universidade Lancaster, Fairclough estuda a linguagem nas relações estabelecidas socialmente e nos processos de mundança social. Na visão desse autor, o discurso deve ser visto como um quadro tridimensional no qual "o propósito é mapear três formas separadas de análise em uma só: análise de textos (falados ou escritos), análise da prática discursiva (processos de produção, distribuição e consumo dos textos) e análise dos eventos discursivos como instâncias da prática sociocultural" (FAIRCLOUGH, 1995, p. 2).

representar a 'realidade', manifestação de identidades e relações de poder no mundo contemporâneo (MEURER, 2005, p. 81).

Assim sendo, esse autor indica ainda que a Análise Crítica do Discurso, segundo postulados de Fairclough (1995), requer que cada evento discursivo seja analisado por três ângulos: prática textual, prática discursiva e prática social, buscando, respectivamente, sua descrição, interpretação e explicação²⁶ (MEURER, 2005, p. 94-95).

Outro encaminhamento que desponta nos estudos dos gêneros discursivos é a abordagem sociorretórica, corrente definida nos postulados de Swales (1990) e de Bazerman (2006, 2011), entre outros autores. Nessa perspectiva, os gêneros são vistos como ações sociais.

Para essa abordagem “[...] o texto deve ser visto em seu contexto e não pode ser completamente entendido e interpretado apenas por meio de uma análise de elementos linguísticos” (HEMAIS & BIASI-RODRIGUES, 2005, p. 110), pressuposto defendido por Swales (1990). Considerando-se eclético no estudo dos gêneros, este autor indica um aproveitamento dos pensamentos mais proveitosos quanto à noção de gênero. De uma forma geral, o estudo dos gêneros com base no pensamento anglo-americano de pesquisa que tem em Swales um de seus representantes, tem como foco o texto, incluindo sua estrutura, seu conteúdo e os traços que identificam o gênero a que pertence, bem o como o contexto desse gênero, o qual inclui a comunidade discursiva, com suas práticas, valores e expectativas (HEMAIS & BIASI-RODRIGUES, 2005). Uma vez vistos como pertencentes a uma comunidade discursiva, os gêneros discursivos, caracterizam-se como eventos sócio-comunicativos construídos socialmente pelas comunidades que os utilizam e, dessa forma, criam determinados padrões e convenções que conceituam e caracterizam os gêneros conforme os objetivos comuns das próprias comunidades. Nisso justifica-se a ideia de que os gêneros, nessa abordagem, são considerados como ações sociais.

Para Bazerman (2006), a definição de gêneros como estruturas padronizadas e reconhecíveis de comunicação extrapola o conjunto de traços textuais. Priorizando o enfoque social dos gêneros discursivos, o autor defende a posição de que pelo uso de textos, além de organizarmos nossas ações no mundo, também atribuímos

²⁶ Sugerimos uma leitura aprofundada de MEURER, José Luiz. Gêneros textuais na análise crítica de Fairclough. In: MEURER, José Luiz; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée. (org.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola, 2005, p. 184-207.

significados aos fatos sociais implicados em nossas atividades diárias.

Gêneros são tão-somente os tipos que as pessoas reconhecem como sendo usados por elas próprias e pelos outros. [...], são fatos sociais sobre os tipos de atos de fala que as pessoas podem realizar e sobre os modos como elas os realizam. Gêneros emergem nos processos sociais em que pessoas tentam compreender umas às outras suficientemente bem para coordenar atividades e compartilhar significados com vistas a seus propósitos práticos (BAZERMAN, 2006, p. 31).

Ainda de acordo com o pensamento de Bazerman (2006), “[...] levar em consideração o sistema de gêneros é focalizar o que as pessoas fazem e como os textos ajudam as pessoas a fazê-lo, em vez de focalizar os textos como fins em si mesmo” (BAZERMAN, 2006, p. 34). Assim sendo, os conceitos elaborados pelo autor, relacionados a gêneros e atividades, necessitam de uma associação com as práticas sociais, já que “são *frames* para a ação social” (BAZERMAN, 2011, p. 23, grifo do autor).

Em termos de abordagem sócio-discursiva, ao estudo dos gêneros imprime-se um caráter dialógico e interacional. Os gêneros, nessa perspectiva, retratam “posições de Bakhtin, Adam, Bonckart e Maingueneau que incorporam à própria reflexão aportes da análise do discurso, da teoria do texto e das teorias enunciativas” (MEURER; BONINI; MOTTA-ROTH, 2005, p. 9). Considerando que a pesquisa ora apresentada situa-se nessa abordagem, dedicamos especial atenção a Bakhtin e a Bronckart nessa apresentação, assim como incluímos na referida abordagem, o pensamento de Dolz, Noverraz e Schneuwly, recorrendo, também, a autores brasileiros que dedicam suas reflexões ao viés sócio-discursivo dos gêneros.

De acordo com Rodrigues (2005), ao apresentarmos a noção de gêneros do discurso na perspectiva do Circulo de Bakhtin, não é possível “[...] dissociá-la das noções de *interação verbal, comunicação discursiva, língua, discurso, texto, enunciado, e atividade humana*, pois somente na relação com esses conceitos pode-se apreender, sem reduzir, a noção de gênero” (RODRIGUES, 2005, p. 154, grifos da autora).

A preocupação da autora com a obra e os conceitos de Bakhtin permite-nos compreender que além da abordagem sócio-discursiva, decorrente da concepção de gênero na perspectiva dialógica da linguagem e, também, além de permear as

demais abordagens já apresentadas, o filósofo russo situa-se numa abordagem sócio-histórica. Atentando para isso, Rodrigues (2004), ao explicar sobre como Bakhtin concebe os gêneros discursivos, informa que:

Uma primeira observação é a de que a abordagem do autor concretiza-se pelo ângulo sócio histórico articulando as dimensões histórica e normativa dos gêneros e enfatizando sua relativa estabilidade (a relação entre o dado e o novo). Uma segunda [...] é a de que o seu conceito de gênero não se limita àquelas *formas de discurso social* que alcançaram uma determinada valoração ideológica (aquelas que são objeto de estudo da Poética e da Retórica), justamente porque concebe o gênero de uma forma concreta e histórica, necessariamente presente em todas as manifestações discursivas, uma vez que o discurso materializa-se na forma de enunciados, que são sempre construídos em determinados gêneros (RODRIGUES, 2004, p. 423, grifos da autora).

Para Bakhtin, “cada esfera de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, sendo isso que denominamos de *gêneros do discurso*” (BAKHTIN, 2000, p. 279, grifos do autor). Nesse sentido, o ser humano, em quaisquer de suas atividades, vai se servir da língua e, a partir de interesses, intencionalidades e finalidades específicos de cada ação, produzirá enunciados que se organizarão de maneiras diversas. A essas diferentes formas de incidência dos enunciados, o autor denomina *gêneros do discurso*. Sendo caracterizados como modelos de enunciados, os gêneros discursivos são textos orais e escritos, concretos e únicos, “[...] que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana” (BAKHTIN, 2000, p. 279), diferenciando-se uns dos outros devido às características, às peculiaridades e às necessidades de cada esfera social, fazendo parte, assim, de sua cultura. O filósofo russo afirma:

A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa (BAKHTIN, 2000, p. 279).

Devido à grande variedade de gêneros do discurso que circulam socialmente, resultado das diversas relações que se apresentam na vida humana, Bakhtin (2000) dividiu-os em duas classificações: gêneros primários e gênero secundários. Os gêneros primários são, para o autor, aqueles que surgem das situações de

comunicação verbal espontâneas, não elaboradas, informais. Nesses gêneros primários temos um uso mais imediato da língua, como ocorrem nos enunciados da vida cotidiana: nos diálogos com a família, no bate-papo entre amigos etc. Por outro lado, os gêneros secundários aparecem numa circunstância de comunicação cultural mais complexa e mais evoluída, configurado tanto pela escrita como pela fala. O gênero, então, funciona como instrumento, uma forma de uso mais elaborado da linguagem para construir uma ação verbal em situações de comunicação mais elaboradas. Esses gêneros chamados mais complexos absorvem e modificam os gêneros primários.

Os gêneros primários, ao se tornarem componentes dos gêneros secundários, transformam-se dentro destes e adquirem uma característica particular: perdem sua relação imediata com a realidade existente e com a realidade dos enunciados alheios [...] (BAKHTIN, 2000, p. 281).

Assim, manifestada também por meio dos gêneros discursivos primários ou secundários, a língua, para Bakhtin (2004), é um ato social que se realiza e que se modifica nas relações sociais e é, ao mesmo tempo, meio para a interação humana e resultado dessa interação, já que seus sentidos não podem ser desvinculados do contexto de produção.

Conforme apresentado, a abordagem sócio-discursiva abrange, além dos estudos de Bakhtin, as contribuições de outros autores interessados no enfoque dialógico da língua e da linguagem. Recorremos então a Bronckart e a Dolz, Noverraz e Schneuwly por constatar os postulados desses autores no CBEPM (AMOP, 2007).

De acordo com Machado (2005), os estudos de Bronckart²⁷ e de Dolz e Schneuwly têm em Vygotsky e na dialética da teoria marxiana a sua fonte. Bronckart objetivou avaliar a linguagem sob o ponto de vista da prática social, indicando que a interação se manifesta por meio de um gênero específico. Na visão desse autor, o gênero textual é uma forma de realização do discurso, manifestado nas práticas sócio-discursivas. O texto é definido como unidade comunicativa, já que é conceituado como “[...] toda unidade de produção de linguagem situada, acabada e auto-suficiente (do ponto de vista da ação ou da comunicação)” (BRONCKART,

²⁷ Nos estudos de Bronckart, a abordagem sócio-discursiva é conceituada como interacionismo sócio-discursivo (ISD).

2003, p. 75). Assim, indicando uma característica já apontada por Bakhtin (2000), Bronckart (2003), define os gêneros textuais como textos relativamente estáveis elaborados a partir de determinados objetivos.

Na escala sócio-histórica, os textos são produtos da atividade de linguagem em funcionamento permanente nas formações sociais: em função de seus objetivos, interesses e questões específicas, essas formações elaboram diferentes espécies de textos, que apresentam características relativamente estáveis (justificando-se que sejam chamadas de gêneros de textos) e que ficam disponíveis no intertexto como modelos indexados, para os contemporâneos e para as gerações posteriores (BRONCKART, 2003, p. 137).

Na visão do autor, os gêneros possuem características enunciativas e discursivas e não apenas forma linguística. Os gêneros são elaborados conforme as necessidades das situações sociais de comunicação e, para isso, utilizam-se de características linguísticas apropriadas para cada situação. Nesse sentido, parafraseando Bronckart (2003), Machado (2005) salienta que

“[...] os conhecimentos construídos sobre os gêneros estão sempre correlacionados às representações que temos sobre as situações sociais diversas em que atuamos. E é com base nesses conhecimentos que o produtor ‘adota’ um gênero particular que lhe parece ser o mais adequado a determinada situação (MACHADO, 2005, p. 251).

Consideramos também as definições de Dolz e Schneuwly (2004) a respeito dos gêneros discursivos. Para esses autores, os gêneros caracterizam-se como um instrumento que atua como ponto de partida para o ensino. Impulsionados pela concepção interacionista, os autores consideram que trabalhar com os gêneros consiste em dar prioridade ao funcionamento comunicativo da linguagem, o que ajuda os alunos a construírem uma representação das atividades de escrita e de fala em situações complexas, como produto de um trabalho e de uma elaboração.

Sem negar os estudos realizados por outros teóricos, Dolz e Schneuwly (2004) apontam para um agrupamento dos gêneros, enfatizando aqueles que estão mais caracterizados na interação social. Os autores atuam numa linha que organiza uma progressão sistematizada dos aspectos linguísticos que caracterizam os gêneros textuais²⁸. Dessa conceituação informam que é necessário que os

²⁸ Os autores em questão utilizam essa terminologia para referirem-se aos gêneros.

agrupamentos:

1. correspondam às grandes finalidades sociais legadas ao ensino, respondendo às necessidades de linguagem em expressão escrita e oral, em domínios essenciais da comunicação em nossa sociedade (inclusive a escola);
2. retomem, de modo flexível, certas distinções tipológicas que já figuram em numerosos manuais e guias curriculares;
3. sejam relativamente homogêneos quanto às capacidades de linguagens dominantes implicadas na mestria dos gêneros agrupados (DOLZ & SCHNEUWLY, 2004, p. 58-59).

Nesse sentido, para Dolz e Schneuwly (2004), uma proposta de agrupamento dos gêneros deve considerar: os domínios sociais de comunicação, os aspectos tipológicos predominantes e as capacidades de linguagem dominantes em cada gênero. Resumindo o quadro apresentado pelos autores (Anexo 4), podemos assim expor os agrupamentos:

Quadro 1 - Proposta de agrupamento dos gêneros conforme Dolz e Schneuwly (2004, p. 60 – 61)

	Aspectos tipológicos				
	Narrar	Relatar	Argumentar	Expor	Descrever ações
Domínios sociais de comunicação	Cultura literária ficcional	Documentação e memorização das ações humanas	Discussão de problemas sociais controversos	Transmissão e construção de saberes	Instruções e prescrições
Capacidades de linguagem dominantes	Mimeses da ação através da criação da intriga no domínio do verossímil	Representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo	Sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição	Apresentação textual de diferentes formas dos saberes.	Regulação mútua de comportamentos

Fonte: DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 60-61.

Tal agrupamento é também apresentado nos pressupostos teóricos e metodológicos do CBEPM (AMOP, 2007), com adaptações necessárias à realidade da região Oeste paranaense. De acordo com o documento, com esse agrupamento “[...] o educador encontrará subsídios para refletir sobre o funcionamento e o uso adequado da língua” (AMOP, 2007, p. 146). Objetivando contemplar gêneros pertencentes a todos os agrupamentos, nos diferentes anos do Ensino Fundamental, na seção destinada aos conteúdos de Língua Portuguesa, essa proposta curricular informa que “[...] os conteúdos estão distribuídos num quadro que apresenta, inicialmente, duas divisões: na primeira parte estão os gêneros textuais propostos e,

na segunda parte, os conteúdos relativos ao trabalho com esses gêneros” (AMOP, 2007, p. 155). O quadro referente a primeira parte, que indica os gêneros e seus respectivos agrupamentos, está apresentado no Anexo 5 dessa pesquisa.

A fim de garantir um trabalho articulado entre os gêneros e as atividades de oralidade, leitura, escrita, análise linguística, produção e reescrita de textos, o CBEPM (AMOP, 2007) faz indicações sobre os encaminhamentos necessários ao trabalho com cada gênero nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Além disso, os conteúdos estarão indicados pelas seguintes letras: **I**, **T**, **C** e **R** que pressupõe a seguinte compreensão:

Legenda:

I = Introduzir - familiarização com o gênero (quem fala, lugar social dos interlocutores, quando, para quem, por que, em que veículo/suporte, em que forma de registro) por meio de leitura e interpretação oral e/ou escrita.

T = Trabalhar sistematicamente com o gênero, o que significa o desenvolvimento de uma Seqüência Didática – SD (seleção do gênero, coleta de amostras do gênero, análise e descrição das mesmas, considerando sua sócio-história, seu conteúdo temático, sua estrutura composicional e os recursos lingüístico/discursivos).

C = Consolidar - a partir do trabalho com a SD do gênero focalizado, garantir que o aluno domine tanto o gênero explorado na SD quanto os conteúdos envolvidos nesse trabalho, sendo capaz de identificar, ler, falar (os gêneros da oralidade, como por exemplo, a parlenda) e escrever (os gêneros que são próprios do registro escrito).

R = Retomar gêneros e conteúdos trabalhados anteriormente. (AMOP, 2007, p. 155, grifos do autor)

Considerando que nossa pesquisa relaciona-se à proposta de Língua Portuguesa presente no CBEPM (AMOP, 2007), julgamos importante explicitar a abordagem sócio-discursiva expressa no documento em questão.

Ainda em relação a essa abordagem e, retomando o conceito de gêneros vinculados à vida cultural e social já defendido por Bakhtin (2000) e por Bronckart (2003), Marcuschi (2005) aponta que “[...] os gêneros textuais são entidades sócio-discursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa” (MARCUSCHI, 2005, p. 19). Ao apontar e caracterizar os gêneros como entidades sócio-discursivas, o autor também considera que “[...] é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum gênero, assim como é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum texto” (MARCUSCHI, 2005, p. 22). Assevera, assim, a materialidade dos discursos por meio dos gêneros, sendo esses

considerados não como formas padronizadas, mas dinâmicas, maleáveis, passíveis de modificações.

Assim apresentados, podemos dizer que os gêneros discursivos são as diferentes formas de linguagem utilizadas socialmente, os quais apresentam características próprias de acordo com seu conteúdo temático, sua funcionalidade, seu estilo e sua composição, conforme definições bakhtinianas. Os gêneros existem em grande diversidade, pois surgem de acordo com as necessidades de cada esfera social e se desenvolvem a partir da forma como a língua se organiza nas inúmeras situações de comunicação de cada uma dessas esferas.

Se para Marcuschi, “[...] o trabalho com gêneros textuais é uma extraordinária oportunidade de se lidar com a língua em seus mais diversos usos autênticos no dia-a-dia” (MARCUSCHI, 2005, p. 35), entendemos que o trabalho com gêneros discursivos deve ser visto como um suporte da comunicação oral e escrita, já que o desenvolvimento da competência discursiva do sujeito se relaciona às habilidades reflexivas que ele faz ao ler e ao produzir diferentes gêneros. Daí a necessidade de estudá-los com maior atenção. Reportando-nos ao ensino, destacamos que o domínio dos subsídios teóricos e reflexivos é fundamental para reorganizar o ensino de Língua Portuguesa. Nessa perspectiva, para o aluno o aprendizado torna-se mais significativo. Daí a importância de considerar esses preceitos teórico-metodológicos no processo de formação continuada.

Considerando, conforme o CBEPM, que “[...] o homem age sobre o meio e sobre o outro, pelo uso de ferramentas diversas, sendo que uma delas é a linguagem” (AMOP, 2007, p. 144), compreendemos que o professor, por meio da formação continuada de que participa, tem condições de compreender o trabalho com a linguagem e a língua como uma forma de gerar significação e de integrar a organização de mundo. Isso pressupõe que os gêneros discursivos devem ser a matéria-prima no trabalho com a língua, já que se trata do lugar onde a língua se materializa. Tomando como pressuposto o materialismo histórico-dialético, os gêneros discursivos podem ser visualizados como elemento concreto, portanto, como ponto de partida e ponto de chegada nos estudos da língua. Ponto de partida porque é por meio dos diferentes gêneros que os alunos podem descobrir os modos de construção da linguagem; e ponto de chegada porque se espera que, partindo da reflexão dos gêneros, os alunos se tornem capazes de construir textos próprios, com significado, dentro do contexto social e de interação.

Baumgärtner e Costa-Hübes (2007) reforçam essa necessidade do trabalho com os gêneros discursivos no processo de formação continuada:

O modo como ensinamos, as nossas ações na sala de aula são afetadas ideologicamente, pois a forma como concebemos o ensino de língua e a alfabetização, as escolhas que fazemos em relação a materiais e a métodos podem contribuir para a formação de homens críticos, ou de homens alienados, tendo em vista que as mesmas estão inevitavelmente apoiadas em concepções de homem, de sociedade, de linguagem, as quais incorporamos ao longo de nossa constituição sócio-histórica. Para interagir plenamente no mundo letrado é preciso mais que um domínio do código. Requer que a linguagem seja tratada na sua perspectiva discursivo-enunciativa, em práticas sociais de leitura, de escrita e de fala (BAUMGÄRTNER; COSTA-HÜBES, 2007, p. 13).

Observando esse posicionamento, asseveramos a inserção dessa pesquisa na linha teórica que aponta para a perspectiva sócio-discursiva dos gêneros. Compactuando com Baumgärtner e Costa-Hübes (2007) e acreditando que “[...] os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas no dia a dia” (MARCUSCHI, 2005, p.19), percebemos a possibilidade de associação do método materialista histórico-dialético ao trabalho com gêneros discursivos, pois, ao apontar o contexto de produção, as características e as funcionalidades de cada gênero estudado, é possível, ao professor, redimensionar sua prática, a fim de que a linguagem possa ser caracterizada como um instrumento de interação e de transformação social.

2.2.4 Propostas teórico-metodológicas de trabalho com os gêneros

Dada a importância atribuída aos gêneros discursivos no CBEPM (AMOP, 2007), definidos nesse documento como *gêneros textuais*, intensificamos nosso estudo aos encaminhamentos teórico-metodológicos de trabalho com os gêneros, focalizando-os conforme o método sociológico proposto por Bakhtin (2004) e o tratamento a eles delegado na orientação metodológica apresentada nas Sequências Didáticas (SD), de acordo com o estudo elaborado na Suíça pelos pesquisadores Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Subdividimos a seção a seguir,

objetivando fundamentar as discussões que apresentaremos nos capítulos três e quatro do presente estudo.

2.2.4.1 O método sociológico

Reportando-se ao fenômeno social da interação verbal, realizada por meio de enunciados e enunciações, Bakhtin (2004) reforça o caráter dialógico da língua, mostrando que é por meio dela que produzimos enunciados concretos que se materializam por meio dos gêneros discursivos. Dessa forma, a comunicação verbal não pode ser isolada nem da situação em que foi produzida, nem tampouco das demais formas de comunicação (não verbais) a que está ligada:

A comunicação verbal entrelaça-se inextricavelmente aos outros tipos de comunicação e cresce com eles sobre o terreno comum da situação de produção. Não se pode, evidentemente, isolar a comunicação verbal dessa comunicação global em perpétua evolução. Graças a esse vínculo concreto com a situação, a comunicação verbal é sempre acompanhada por atos sociais de caráter não verbal (gestos do trabalho, atos simbólicos de um ritual, cerimônias), dos quais ela é muitas vezes apenas o complemento, desempenhando um papel meramente auxiliar (BAKHTIN, 2004, p. 124).

A fim de garantir esse olhar mais amplo para os enunciados, Bakhtin (2004) apresenta uma ordem metodológica para o estudo da língua, denominada posteriormente como “método sociológico”, que orienta em relação aos aspectos a serem considerados na análise dos textos:

1. As formas e os tipos de interação verbal em ligação com as condições concretas em que se realiza.
2. As formas das distintas enunciações, dos atos de fala isolados, em ligação estreita com a interação de que constituem os elementos, isto é, as categorias de atos de fala na vida e na criação ideológica que se prestam a uma determinação pela interação verbal.
3. A partir daí, exame das formas da língua na sua interpretação lingüística habitual (BAKHTIN, 2004, p. 124).

Em outras palavras, Bakhtin (2004) nos propõe um encaminhamento a ser considerado para efetuarmos um estudo da língua materializada nos gêneros

discursivos. Essa orientação é retomada, posteriormente, pelo autor, na obra *Estética da Criação Verbal*, quando aponta três elementos para o estudo do gênero a que pertence determinado enunciado: conteúdo temático, construção composicional e estilo.

“As formas e os tipos de interação verbal em ligação com as condições concretas em que se realiza” (BAKHTIN, 2004, p.124) caracterizam-se como o conteúdo temático de um texto, que está estreitamente ligado ao contexto de produção. Esse conteúdo pressupõe as ações efetuadas com a linguagem, considerando com que objetivo o locutor produziu determinado texto e para qual interlocutor(es) se destina; quando foi produzido, retomando o contexto sócio-histórico-ideológico que, direta ou indiretamente, interfere no tema; qual o recurso/veículo utilizado para sua divulgação/socialização; e em qual suporte o texto foi veiculado. Ou seja, “Todo gênero tem um conteúdo temático determinado: seu objeto discursivo e finalidade discursiva, sua orientação de sentido específica para com ele e os outros participantes da interação” (RODRIGUES, 2005, p. 167). Bakhtin (2004) enfatiza que “[...] o tema é determinado não só pelas formas lingüísticas que entram na composição (as palavras, as formas morfológicas ou sintáticas, os sons, as entoações), mas é igualmente determinado pelos elementos não-verbais da situação” (BAKHTIN, 2004, p. 128). Dessa forma, é possível entender que o conteúdo temático extrapola o que está escrito/dito no texto, estendendo-se para o contexto de produção, ou seja, a situação histórica concreta que deu origem à enunciação. “O tema da enunciação é concreto, tão concreto como o instante histórico ao qual ela pertence” (BAKHTIN, 2004, p. 129).

O segundo encaminhamento proposto pelo autor, “as formas das distintas enunciações, dos atos de fala isolados, em ligação estreita com a interação de que constituem os elementos” (BAKHTIN, 2004, p. 124) alude à construção composicional do gênero. Estudamos, nesse ponto, as formas de composição e de acabamento dos enunciados e o arranjo esquemático em que o conteúdo temático se assenta. Assim, a forma composicional permite não só o reconhecimento do gênero, mas também, segundo Bakhtin (2000), a assimilação das condições e da finalidade de cada campo da atividade humana.

O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por

seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada dos recursos da língua - recurso lexicais, fraseológicos e gramaticais -, mas também, e sobretudo por sua construção composicional (BAKHTIN, 2000, p. 279).

De acordo com Rodrigues (2005), os estudos de Bakhtin relacionados à composição do gênero não contemplam apenas a organização textual. A autora indica a composição como “[...] uma das causas de a questão geral dos gêneros do discurso não ter sido abordada provavelmente se deve à grande diversidade e heterogeneidade de sua composição, resultante da diversidade e heterogeneidade da atividade humana [...]” (RODRIGUES, 2005, p. 167).

Finalmente, ao tomar “[...] o exame das formas da língua na sua interpretação linguística habitual [...]” (BAKHTIN, 2004, p. 124), o autor apresenta o terceiro passo na investigação de um gênero: a análise linguística, voltada para o estilo do gênero. Analisar esse aspecto nos permite investigar questões individuais de seleção e opção, tais como: vocabulário, estruturas frasais, preferências gramaticais, modalizadores, paragrafação, pontuação, entre outros elementos. O estilo está “indissolúvelmente” ligado aos gêneros discursivos. Para Bakhtin (2000), todo enunciado é individual e, por isso, pode refletir a individualidade do falante ou escritor. Embora reflita a individualidade de seu autor, é bom ressaltar que este é um ser social, participante de grupos sociais. Assim, o estilo também está ligado ao contexto de produção do gênero e, conseqüentemente, ao seu conteúdo temático e a sua estrutura composicional.

O estilo é indissociavelmente vinculado a unidades temáticas determinadas e, o que é particularmente importante, a unidades composicionais: tipo de estruturação e de conclusão de um todo, tipo de relação entre um locutor e os outros parceiros da comunicação verbal (BAKHTIN, 2000, p. 284).

Entendemos que o trabalho com os três encaminhamentos apresentados por Bakhtin (2000, 2004) depende também das considerações feitas a respeito do contexto em que o gênero se situa. Dessa forma, é possível perceber que essas três características que definem um gênero – plano composicional, estilo e conteúdo temático – são indissociáveis, e podem ser abordadas em todo processo de leitura, interpretação e produção escrita.

2.2.4.2 A Sequência Didática

Conforme já nos referimos, ao tomar o sociointeracionismo como concepção norteadora do trabalho com a linguagem, a língua passa a ser compreendida como forma de interação, e o trabalho com a disciplina de Língua Portuguesa fundamenta-se em situações reais de usos da linguagem, formais e informais, orais e escritas. Uma tentativa de se garantir esse olhar dialógico para a linguagem é o trabalho que toma os gêneros discursivos como objeto de ensino e o texto como unidade de ensino.

Considerando essa perspectiva de que os gêneros discursivos podem ser tomados como instrumento para mediar o processo ensino-aprendizagem da língua e das marcas discursivas que constituem os enunciados, é necessário verificar quais propostas de encaminhamentos teóricos e metodológicos apresentam condições de dar conta desse trabalho.

Dentre as ideias que vêm surgindo para o atendimento à abordagem dos gêneros discursivos em sala de aula, a proposta da Sequência Didática (SD), oriunda do grupo de Genebra, elaborada pelos pesquisadores Joaquim Dolz, Michèle Noverraz e Bernard Schneuwly, é uma das que têm se destacado nos documentos oficiais norteadores da prática docente e, conseqüentemente, no processo de ensino da Língua Portuguesa. Organizada a partir de uma ordem de atividades, essa orientação metodológica propõe um olhar para o texto, considerando-o como a materialização de um gênero discursivo que apresenta função social, contexto de produção, organização composicional e marcas linguísticas que definem seu estilo.

Trata-se, portanto, de um encaminhamento que, conforme os pesquisadores, caracteriza-se 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). O objetivo é proporcionar aos alunos possibilidades de ampliar o conhecimento sobre o uso da língua, oral ou escrita, nos diferentes momentos de interação social. Os autores também afirmam:

Uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade 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).

E, para concretizar esse objetivo, os pesquisadores estruturam o trabalho com a SD dividindo-o em etapas, quais sejam: *apresentação de uma situação de produção*, momento em que os alunos tomam conhecimento de qual será a finalidade e o contexto de circulação do texto que deverão produzir ao final do trabalho com a SD; *produção inicial*, caracterizada como diagnóstica, cujo objetivo é levantar aspectos não dominados pelo aluno, ajudando a definir os caminhos que serão percorridos nas atividades posteriores; *módulos* de atividades, nos quais são trabalhados os problemas de diferentes níveis apresentados na produção inicial, tais como: o tema, a estrutura composicional e o funcionamento de diferentes mecanismos linguísticos no interior do texto; *produção final*, realizada na perspectiva de contemplar os instrumentos trabalhados nos módulos, permitindo ao professor realizar uma avaliação formativa, comparando a produção final à produção inicial. Essa estruturação é esquematizada pelos pesquisadores de Genebra da seguinte maneira:

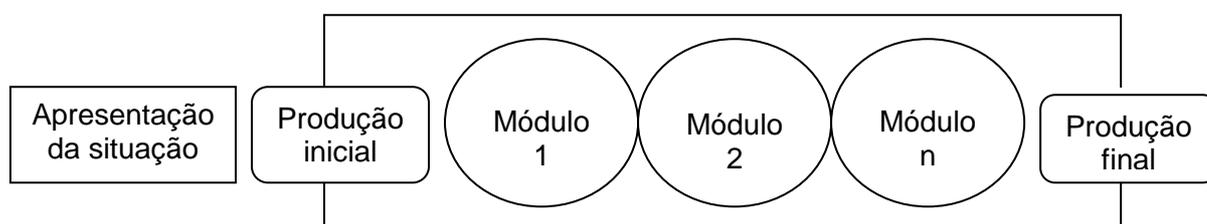


Figura 1 - Esquema da Sequência Didática
 FONTE: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 98)

Com a intenção de adaptar a proposta suíça a realidade do nosso Ensino Fundamental, Costa-Hübes (2008) acrescenta uma etapa à sequência já elaborada pelos pesquisadores de Genebra, propondo um módulo de *reconhecimento do gênero* antes da produção inicial. Esquematicamente, assim se organiza a proposta da autora:

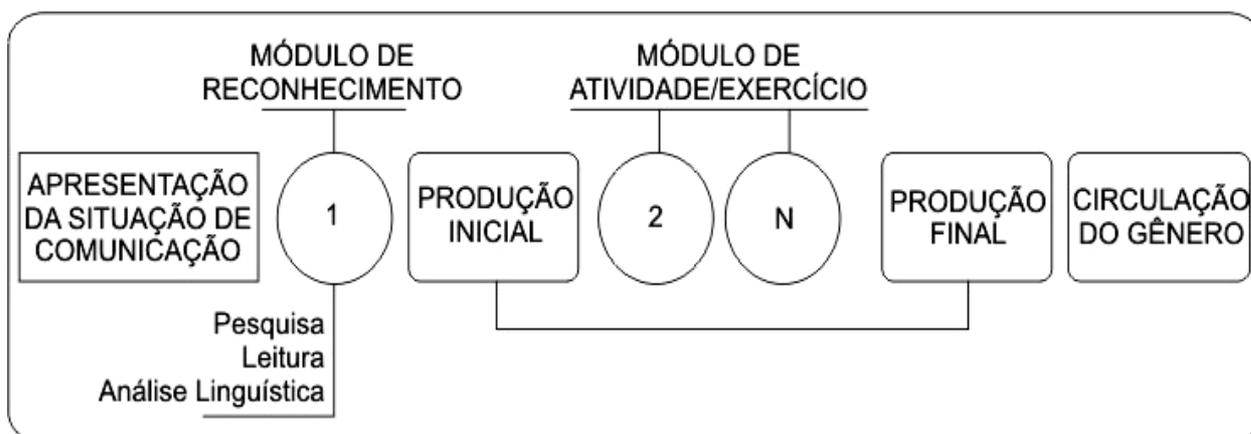


Figura 2 - Esquema da SD adaptada por Costa-Hübes
 FONTE: Swiderski e Costa-Hübes (2008)

Justificando essa adaptação, Costa-Hübes (2009) informa que havia a necessidade de adaptar o rol de atividades propostas pelos autores suíços à realidade da disciplina de Língua Portuguesa no Brasil: enquanto na Suíça a disciplina língua se desdobra em duas, sendo a metodologia da SD idealizada para a disciplina de Produção Textual, no Brasil, temos apenas uma disciplina envolvendo os eixos de oralidade, leitura, análise linguística, produção e reescrita de texto. Portanto, ao inserir o módulo de reconhecimento do gênero estaria, de certa forma, tentando garantir um olhar mais amplo para o gênero.

Esse encaminhamento, conforme adaptações de Costa-Hübes (2008), é a proposta lançada no CBEPM (AMOP, 2007). O documento apresenta, como primeira etapa para a concretização de uma SD, a *apresentação da situação*, que assim se configura:

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, 2007, p. 150).

Seguido a isso, insere a etapa denominada “*seleção do gênero*”, objetivando um “querer dizer” do aluno, tendo em vista seu(s) interlocutor(es). Nesse momento de seleção, cabe ao professor expor ao aluno uma necessidade de produção (oral ou escrita) de um texto do gênero selecionado, a qual será posteriormente realizada, após estudos sobre o gênero em questão. Dessa forma, os

alunos percebem os usos sociais dos textos produzidos, já que seus interlocutores são definidos anteriormente.

A terceira etapa é destinada ao *reconhecimento do gênero*. A inserção dessa fase no trabalho com as SD é o momento destinado à busca, na sociedade, de textos prontos, já publicados, que representem o gênero em questão, a fim de que o aluno possa reconhecer, gradativamente, sua forma “mais ou menos estável” de organização. Outro objetivo desse módulo é o contato com atividades de pesquisa, leitura e atividades de análise linguística a partir de textos que circulam socialmente. Dessa forma, os alunos podem reconhecer elementos que subsidiarão suas produções (orais ou escritas). A esse respeito Swiderski e Costa-Hübes (2008) comentam:

Desse modo, ao avaliarmos a proposta da SD, entendemos que antes mesmo de se chegar à produção inicial, o professor tem a oportunidade de criar, para o estudante, várias situações que envolvam a prática de leitura de textos do gênero, já prontos, que circulam na sociedade (SWIDERSKI; COSTA-HÜBES, 2008, CDROM).

Esse momento é destinado, portanto, à compreensão da função social do gênero. Além disso, complementando ao já exposto, AMOP (2007b) indica que, no reconhecimento do gênero devem ser abordados aspectos relacionados:

[...] ao seu conteúdo temático (o que geralmente se diz em textos desse mesmo gênero); à sua estrutura composicional, o que pressupõe uma análise de sua organização interna (como são organizados os textos pertencentes a esse mesmo gênero, quais são suas características, qual sua tipologia); a seu estilo (análise de suas marcas linguísticas e enunciativas, ou seja, recursos gramaticais empregados, tais como, sinais de pontuação, estrutura das frases, seleção de léxico, entonação, ritmo, ou recursos não-verbais, tais como: cores, tamanho, figuras, entre outros) (AMOP, 2007b, p. 17, grifo do autor).

Após o trabalho com diversos textos de um mesmo gênero, realiza-se, na sequência, o processo de *produção oral ou escrita* articulada à situação apresentada inicialmente. Essa etapa abrange um planejamento do texto, em forma de esboço num rascunho, seguido da reescrita desse rascunho.

O momento seguinte destina-se a outra *reescrita*, a qual resultará na versão final de um texto do gênero trabalhado. As atividades de reescrita do texto são definidas como “[...] fundamentais para observar se ele é inteligível e interpretável

(AMOP, 2007, p. 152). Finalmente, após esse processo, acontece a *circulação do gênero*, atividade em que o texto reescrito cumpre a sua função social, circulando entre o(s) interlocutor(es) definido(s) inicialmente. Nessa situação, “deixa-se de lado o ‘faz-de-conta’ tão perpetuado pela escola e praticam-se verdadeiras interlocuções” (AMOP, 2007b, p. 18).

Dessa forma, entendemos que, confirmando o método sociológico definido por Bakhtin (2000), o modelo da SD destaca-se como uma alternativa significativa para o trabalho com a linguagem e a língua. Baumgärtner e Costa-Hübes (2007) assim se posicionam em relação a essa perspectiva:

[...] adotar os gêneros como objeto de ensino e as sequências didáticas como o encaminhamento metodológico de trabalho com os gêneros, é uma forma de criar condições para que os alunos sejam confrontados com diferentes práticas de linguagem historicamente construídas, oportunizando a sua reconstrução e a sua apropriação (BAUMGÄRTNER, COSTA-HÜBES, 2007, p. 17).

Portanto, se considerarmos as SD como uma possibilidade de encaminhamento de trabalhos significativos com a língua, a exploração dos diversos aspectos relacionados ao texto torna-se condizente com a concepção de linguagem como forma de interação. Sustentamos essa possibilidade visto que, por meio das SD, é possível elaborar diferentes formas de exploração do contexto de produção, do conteúdo temático, da construção composicional e do estilo do gênero. Entretanto, para trabalhar com essa proposta, é necessário garantir um processo de formação continuada em Língua Portuguesa para os professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental. As questões relacionadas à formação continuada de docentes na região Oeste do Paraná e o diálogo constante dessa formação com os pressupostos que fundamentam o CBEPM (AMOP, 2007) é o tema que propomos abordar no próximo capítulo.

CAPÍTULO 3

FORMAÇÃO CONTINUADA: UM CAMINHO PARA SISTEMATIZAÇÃO DO CONHECIMENTO

“O professor que não leve a sério sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa, não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe.”

Paulo Freire

Tomar o processo de formação continuada como uma forma de sistematização de conhecimentos pressupõe organização, fundamentação e incorporação de teorias e de práticas condizentes com a função primordial da escola. Entendendo que esse caminho sofre diversas interferências, objetivamos, inicialmente, verificar e apresentar as vertentes que caracterizam o processo em questão, atentando para as concepções de formação que incentivam o aluno a *aprender a aprender* e, em contrapartida, a vertente que focaliza a formação docente à luz do materialismo histórico-dialético, corrente filosófica em que se pauta nosso estudo.

Frente ao propósito investigativo desse capítulo, apresentamos, na sequência dessa abordagem inicial, um breve panorama histórico sobre a formação continuada de professores do Ensino Fundamental na região Oeste do Paraná, resgatando as intervenções políticas, econômicas e sociais que influenciaram o direcionamento das atividades relacionadas à formação de docentes nesse espaço. Indicando a ASSOESTE e a AMOP como referência para a educação nessa região, relacionamos o ideário da pedagogia histórico-crítica ao trabalho e às contribuições que tais associações já apresentaram para o aprimoramento da prática docente, destacando a construção do CBEPM (AMOP, 2007).

E, finalmente, em se tratando da transformação de teorias para a prática em sala de aula, verificamos os aspectos que devem ser abordados no processo de formação de docentes que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na disciplina de Língua Portuguesa, enfatizando o trabalho com os gêneros discursivos por meio da proposta metodológica da SD, encaminhamento que permite um olhar para o texto e para seu contexto, e a introdução, fixação e assimilação de conteúdos diversos relacionados às práticas de oralidade, leitura, escrita e análise linguística.

3.1 FORMAÇÃO CONTINUADA: QUAIS SÃO OS OBJETIVOS E DESAFIOS DESSE PROCESSO?

Ao lançarmos esse questionamento, sabemos que um número diversificado de respostas pode atendê-lo, principalmente se considerarmos o contexto atual da educação básica e as diversas tendências que o processo de formação continuada tem incorporado. No esteio da necessidade de se ofertar formação contínua a professores, as políticas educacionais têm priorizado, especialmente a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394/96, diferentes formatos de atendimento ao professor no que se refere a essa modalidade de formação, ou seja, a formação continuada. Em muitos casos, o trabalho realizado é condizente com as necessidades do docente, entretanto, em alguns momentos, esse processo nem sempre condiz com os reais anseios do educador e da escola como um todo, o que se revela em ações que não proporcionam nem fundamentação teórica, nem encaminhamentos metodológicos e, tampouco, melhorias no processo de ensino.

Julgando os diversos conceitos atribuídos ao processo em questão e, considerando a base materialista e histórica em que se assenta a pesquisa em foco, sustentamo-nos na concepção de formação que prioriza os conteúdos cientificamente elaborados e que fomenta a “autonomia intelectual e moral através, justamente, da transmissão das formas mais elevadas e desenvolvidas do conhecimento socialmente existente” (DUARTE, 2001, p. 36). Essa concepção opõe-se às abordagens de formação continuada defendidas nas pedagogias do *aprender a aprender* (DUARTE, 2001, 2010), que incluem a pedagogia das competências, o construtivismo, a pedagogia do professor reflexivo, o escolanovismo, a pedagogia dos projetos e a pedagogia multiculturalista.

Com o intuito de compreendermos e apresentarmos a primeira concepção de formação, acreditamos ser indispensável um olhar esclarecedor para o que se considera como “*pedagogias do aprender a aprender*”, uma vez que, contrariando os pressupostos subjacentes a essas pedagogias, é que surge a vertente de formação que prioriza a práxis docente focalizada na transmissão dos conteúdos cientificamente elaborados, escopo de nossas reflexões. Destarte, na tentativa de responder à questão lançada no título dessa seção, analisaremos, inicialmente, a

concepção de formação que incentiva o aluno a *aprender a aprender*, indicando suas origens e os fundamentos que a definem.

Duarte (2001) apresenta tais correntes pedagógicas como *pedagogias do aprender a aprender*. Segundo o autor, essas pedagogias negam as formas clássicas de educação escolar e organizam seus fundamentos considerando que a aprendizagem do indivíduo por si mesmo tem mais valor que a aprendizagem por meio da transmissão de conhecimentos por outras pessoas. Esses pressupostos, segundo o autor, estão presentes na pedagogia das competências, no construtivismo e na escola nova. Em um trabalho mais recente (2010), Duarte inclui também no rótulo do *aprender a aprender*, à pedagogia do professor reflexivo, à pedagogia dos projetos e à pedagogia multiculturalista, revelando especial objeção a essa última, a qual, para o autor, oferece sustentação teórica aos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1998). A fim de elucidar a concepção de formação continuada indicada pelas pedagogias do *aprender a aprender*, comentamos brevemente sobre tais abordagens.

De acordo com Ramos (2001), a *pedagogia das competências* propõe um ensino ajustado aos moldes da sociedade capitalista. Nessa abordagem, o saber sistematizado não é a prioridade pois prioriza os conhecimentos aplicáveis ao exercício de atividades na produção de bens materiais e serviços. Já o *construtivismo*, cujas bases assentam-se nos estudos do biólogo suíço Jean Piaget, e organiza-se em torno do cognitivismo, caracteriza-se como uma proposta que rejeita a apresentação de conhecimentos prontos ao aluno e defende a ideia de que o professor deve apresentar aos alunos situações favoráveis para seu crescimento intelectual e emocional. Os fundamentos relacionados ao trabalho escolar são respaldados pelos estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, a respeito do construtivismo. A *pedagogia do professor reflexivo* surge para atribuir à escola e ao professor a inserção nas transformações sociais geradas pelo contexto contemporâneo. Em outras palavras, transfere uma autonomia velada ao professor, pois o considera como reflexivo e capaz de inventar ações e práticas que possam resolver as situações problemáticas da escola e da sala de aula. Em termos de transmissão de conteúdos e conhecimentos científicos, o professor não ensina, somente atua como um incentivador ou provocador de descobertas a serem realizadas pelo aluno.

Também está inserida na corrente do *aprender a aprender a pedagogia de*

projetos, que tem suas raízes no pensamento de John Dewey, defensor da concepção que indica a educação como um processo de vida e não uma preparação para a vida futura (DEWEY, 1897). Na prática, essa pedagogia retira do professor a tarefa de ensinar por meio de transmissão de informações, transferindo-lhe a missão de mediador, inserido-o numa prática em que o aluno aprende por meio de um processo de produção, levantamento de dúvidas, buscas, descobertas e compreensão do conhecimento. Nesse sentido, de acordo com essa pedagogia, a função e organização escolar devem ser repensadas, a fim de atenderem às mediações necessárias à aprendizagem do aluno.

E, por fim, a *pedagogia do multiculturalismo*²⁹ está inserida numa concepção pós-moderna de sociedade, apontando como elementos essenciais a diversidade, a descontinuidade e a diferença. Tem como proposição a desconstrução dos currículos atuais e a inserção de atividades que focalizem a pluralidade cultural existente, especialmente, em nosso país.

Saviani (2007) postula que essas concepções de educação incluem-se em diferentes modalidades da pedagogia nova, informando haver um neoescolanovismo, que passou a se configurar na educação brasileira desde a última década do século passado. Para o autor, essas modalidades da pedagogia nova enfatizam as teorias de aprendizagem e nelas “[...] o problema fundamental se traduz pela pergunta ‘como aprender’, o que levou à generalização do lema ‘aprender a aprender’” (SAVIANI, 2007, p. 103).

Compartilhando com a visão de Saviani (2007), Costa-Hübes (2008), em análise do panorama histórico da educação brasileira, atentando para as décadas de 1960 a 1990, define o retrocesso ocorrido na educação, na última década do século passado, como resultado de uma política comandada pelo neoliberalismo, cujo interesse estava voltado à acumulação de riquezas e ao aprofundamento do capitalismo.

²⁹ Em oposição ao pensamento que condena a pedagogia do multiculturalismo, alguns autores têm se dedicado a escrita de artigos sobre o tema. Nessa visão podemos citar e sugerir como leitura: NETO, João Pereira dos Santos; SARLO, Rossiane santos. *Práticas pedagógicas: multiculturalismo e diversidade - a inclusão dos afro-descendentes*. Disponível em: <<http://neafroucb.webnode.com/news>>. Numa visão mais histórica e dialética podemos situar e sugerir como leitura o estudo: SILVA, Maria José Albuquerque da; BRANDIM, Maria Rejane Lima. Multiculturalismo e educação: em defesa da diversidade cultural. *Diversa*. nº 1, p. 51-66, jan./jun. 2008. Disponível em: <<http://www.fit.br/home/link/texto/Multiculturalismo>>.

Os anos de 1990 representaram, para a educação, em termos políticos, um retrocesso aos avanços conquistados na década de 1980 pelos educadores, marcada pela reação ao pensamento tecnicista das décadas de 1960 e 1970. Com a volta da centralidade no conteúdo da escola, o ensino foi colocado a serviço das competências e habilidades e a concepção tecnicista de educação voltou sob nova roupagem (COSTA-HÜBES, 2008, p. 38).

De uma forma geral, compactuam com um mesmo posicionamento diversos autores que abordam os aspectos negativos das pedagogias do *aprender a aprender*. O consenso a que se chega é o de que tais pedagogias emergem com a intenção subjacente de alterar o ensino, adaptando-o aos interesses da sociedade capitalista. A esse respeito, Duarte (2001) informa sobre quatro posicionamentos que são mais valorizados nesse tipo de pedagogia, a saber: 1- são mais desejáveis as aprendizagens que o indivíduo realiza por si mesmo, sem a presença da transmissão de conhecimentos e experiências por outros indivíduos; 2- é mais importante a aquisição de um método de conhecimento e não do conhecimento propriamente dito; 3- os interesses do aluno é que direcionam a aprendizagem; 4- a educação tem como objetivo proporcionar aos indivíduos a capacidade de adaptação à sociedade que se encontra em constante processo de transformação. Salientando sobre esse último posicionamento, o autor afirma que:

O caráter adaptativo dessa pedagogia está bem evidente. Trata-se de preparar aos indivíduos formando as competências necessárias à condição de desempregado, deficiente, mãe solteira etc. Aos educadores caberia conhecer a realidade social não para fazer a crítica a essa realidade e construir uma educação comprometida com as lutas por uma transformação social radical, mas sim para saber melhor quais competências a realidade social está exigindo dos indivíduos. Quando educadores e psicólogos apresentam o 'aprender a aprender' como síntese de uma educação destinada a formar indivíduos criativos, é importante atentar para um detalhe fundamental: essa criatividade não deve ser confundida com busca de transformações radicais na realidade social, busca de superação radical da sociedade capitalista, mas sim criatividade em termos de capacidade de encontrar novas formas de ação que permitam melhor adaptação aos ditames da sociedade capitalista (DUARTE, 2001, p. 38).

Constatamos, assim, por meio da visão de Duarte (2001, 2010), que a educação, sob esse viés ditado pela sociedade capitalista, registra-se na forma de

competências e habilidades³⁰, as quais focalizam o indivíduo incluído nessa sociedade, imerso num mercado de trabalho que exige constantes transformações, cabendo-lhe, portanto, a tarefa de desenvolver as competências necessárias para adaptar-se e permanecer nesse mercado.

Além dessa forma velada de manutenção do sistema capitalista, o ideal proposto pelas pedagogias do *aprender a aprender* também se agrava com a valorização da aprendizagem espontânea que, em muitos casos, relega a presença do professor. O importante é que o aluno assimile métodos e técnicas que garantam sua aprendizagem, preterindo o conhecimento sistematizado, organizado cientificamente. O aluno fundamenta sua aprendizagem em um conhecimento espontâneo, empírico, voltado ao cotidiano. Avaliando o papel do professor nessa perspectiva, Duarte assim se posiciona:

Se o conhecimento mais valorizado na escola passa a ser o conhecimento tácito, cotidiano, pessoal, então o trabalho do professor deixa de ser o de transmitir os conhecimentos mais desenvolvidos e ricos que a humanidade venha construindo ao longo de sua história. O professor deixa de ser um mediador entre o aluno e o patrimônio intelectual mais elevado da humanidade, para ser meramente um organizador de atividades que promovam o que alguns chamam de negociação de significados construídos no cotidiano dos alunos (DUARTE, 2010, p. 38).

Ao negar o papel do professor como elemento fundamental no processo de aquisição do conhecimento, essas pedagogias ignoram o pensamento vygotskyano de sistematização de conceitos, o qual está atrelado à presença do outro nesse processo de construção. Freitas (2002), reportando-se às ideias de Vygotsky sobre as funções psíquicas do indivíduo, informa que a criança só é capaz de construir essas funções por meio de relações interpessoais dentro da sociedade, ou seja, por meio da educação e do ensino, e no contato com adultos e companheiros mais experientes, já que “a criança vai se desenvolvendo à medida em que, orientada por adultos e companheiros, se apropria da cultura elaborada pela humanidade”

³⁰ Os termos *Competências* e *Habilidades* foram introduzidos e recorrentemente utilizados no ambiente escolar no final da última década do século passado e início da primeira década do século atual. Na condição de professora atuante no Ensino Fundamental e Médio nesse período, recordamos que tais termos eram vistos pela maioria dos educadores (das escolas em que atuávamos) como novos modismos para a educação. Nesses comentários, muitos desses educadores revelavam uma visão ingênua sobre a abordagem pedagógica que se configurava naquele momento, acreditando ser apenas uma questão de “modismo”, quando, na realidade, havia por trás disso tudo um caráter ideológico alastrando-se pelas escolas.

(FREITAS, 2002, p. 101). Desse modo, contraria-se o *aprender a aprender*, uma vez que o conhecimento tácito, popular, empírico deve ser superado pela mediação do professor. Nas palavras do pensador bielorrusso:

O curso do desenvolvimento do conceito científico nas ciências sociais transcorre sob as condições de colaboração educacional, que constitui uma forma original de colaboração sistemática entre o pedagogo e a criança, colaboração essa em cujo processo ocorre o amadurecimento das funções psicológicas superiores da criança com o auxílio e a participação do adulto (VYGOTSKY, 2001, p. 244).

Em se tratando do trabalho com a língua e a linguagem, a importância da interação entre professor e aluno(s) também pode ser avaliado a partir do pensamento bakhtiniano. De acordo com Freitas (2002) Bakhtin via a linguagem numa perspectiva de totalidade integrada à vida humana, na qual a comunicação verbal não poderia ser compreendida fora da sua ligação com uma situação concreta. Nessa visão, a ideia do pensador russo recai sempre para questões socioideológicas, indicando a interação como forma de constituição do pensamento crítico. Na escola, isso não será atingido se a preocupação maior estiver centralizada nas teorias de aprendizagem que focalizam o *aprender a aprender*.

Com efeito, a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor. *A palavra dirige-se a um interlocutor: ela é função da pessoa desse interlocutor: variará se se tratar de uma pessoa do mesmo grupo social ou não, se esta for inferior ou superior na hierarquia social, se estiver ligada ao locutor por laços sociais mais ou menos estreitos (pai, mãe, marido, etc.)* (BAKHTIN, 2004, p. 112, grifos do autor).³¹

Considerando que a palavra é um elemento fundamental no processo de interação, pois funciona como uma ponte entre quem a utiliza e para quem ela é dirigida, a teoria postulada por Bakhtin nos permite inferir sobre a necessidade de um trabalho pedagógico voltado a uma abordagem dialética dos conteúdos.

Diante do ideário presente nas pedagogias do *aprender a aprender*, educadores de diferentes regiões de nosso país ingressaram em momentos de formação continuada, com o objetivo de compreenderem as propostas de ensino

³¹ Tal citação já foi apresentada na página 55, mas julgamos imprescindível sua retomada nesse momento de nossas discussões.

que passaram a compor o cenário da educação nacional. Assistimos, nos últimos anos do século XX e nos anos iniciais do século atual, à elaboração de diferentes modalidades de formação, sendo diversas dessas modalidades voltadas às competências e habilidades propostas por Philippe Perrenoud³² e por Jacques Delors³³, e aos pressupostos lançados nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1998). Em se tratando da região focalizada nesse estudo, podemos dizer que o período de difusão e propagação do referencial proposto nesse documento foi caracterizado por uma grande insatisfação docente. Aprofundaremos essa questão na próxima sessão do presente capítulo.

Também no que se refere à formação docente, há um afastamento evidente entre as teorias de Vygotsky e de Bakhtin e a proposição lançada pelo *aprender a aprender*. Em meio a diferentes teorias, o educador também se sente deslocado, apreensivo e, em certos momentos, até mesmo inseguro sobre como e o que ensinar. Se partir para a valorização do conhecimento que o aluno adquire sem sua mediação, estará sujeito e limitado apenas a acompanhar as iniciativas desse aluno. Se, por outro lado, engajar-se na função da transmissão do conhecimento, estará atendendo ao que Saviani propõe como uma pedagogia histórico-crítica dos conteúdos, na qual “[...] a escola tem uma função especificamente educativa, propriamente pedagógica, ligada à questão do conhecimento” (SAVIANI, 2003, p. 98).

Atuar de acordo com essa pedagogia não é uma atividade fácil, pois requer do professor uma postura dialética, crítica e histórica. Sob esse viés, não são os interesses e necessidades dos alunos que impulsionam a aprendizagem, mas sim o caráter científico do conhecimento, que supera o dado empírico sobre o qual o aluno já tem um conhecimento formado, passando a ser considerado como um ser concreto, histórico, inserido num contexto social.

Nesse sentido, a pedagogia histórico-crítica apresenta-se como uma proposta que contraria os valores das demais pedagogias já relatadas, à medida que prioriza a transmissão e assimilação dos conteúdos historicamente acumulados, promovendo uma análise desses conteúdos, voltando-se à superação da lógica capitalista. Saviani assim se expressa a esse respeito:

³² De Philippe Perronoud ganharam destaque as obras *Construir as competências desde a escola* (1999) e *10 Novas Competências para Ensinar* (2000), bem como o texto difundido na Revista Nova Escola em setembro de 2000, intitulado “A Arte de Construir Competências”.

³³ Jacques Delors é autor da obra *Educação: um tesouro a descobrir* (1998).

A pedagogia histórico-crítica entende que a tendência a secundarizar a escola traduz o caráter contraditório que atravessa a educação, a partir da contradição da própria sociedade. Na medida em que estamos ainda numa sociedade de classe com interesses opostos e que a instrução generalizada da população contraria os interesses da estratificação de classes, ocorre esta tentativa de desvalorização da escola, cujo objetivo é reduzir seu impacto em relação às exigências de transformação da sociedade (SAVIANI, 2003, p. 98).

Formar professores que atuem na contramão do sistema capitalista, conforme já apontado, não é uma atividade fácil, pois significa lutar contra o esvaziamento de conteúdos e contra a habilidade de um sistema que insiste em formar cidadãos alienados e prontos para o ingresso no mundo do trabalho, acrílicos sobre esse processo de inserção na sociedade capitalista. Ao preterir a transmissão de conteúdos, a escola não exerce seu papel fundamental na formação do aluno e, por consequência, na formação do professor, visto que não oferta a ambos a possibilidade de ultrapassar o senso comum e de construir uma consciência crítica. Como resultado disso, o trabalho educativo não se caracteriza como um “[...] ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2003, p. 13).

Ainda que observemos todas as tentativas executadas pela sociedade capitalista para a manutenção de práticas de formação voltadas ao ideário do *aprender a aprender*, na condição de educadores envolvidos nesse contexto, precisamos avaliar alguns princípios disseminados pelo processo de formação continuada, a fim de que seja possível compreender que “[...] a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular” (SAVIANI, 2003, p. 15).

Analisando e relatando sobre o legado que o século XX deixou para o processo de formação continuada de professores, Martins (2010) informa que, em nenhum momento da história da educação brasileira tal processo foi tão amplamente aclamado, mas também tão esvaziado de sua função primordial. Justificando esse paradoxo, a autora informa sobre a necessidade de elaboração de uma

[...] proposição de um modelo de formação alternativo, no qual a construção de conhecimentos se coloque a serviço do desvelamento da prática social, apto a promover o questionamento da realidade fetichizada e alienada que se impõe aos indivíduos. Que supere, em definitivo, os princípios que na atualidade têm norteado a formação escolar, em especial a formação de professores (MARTINS, 2010, p. 20).

Compreendendo o quanto é necessário, então, superar esse esvaziamento instalado na formação continuada de professores, passamos a analisar alguns caminhos percorridos nesse processo, verificando especificamente o ambiente em que se desenvolve a pesquisa apresentada nesse trabalho. Subdividimos o capítulo em questão com a intenção de investigar a maneira como a formação continuada tem subsidiado os professores do Oeste paranaense, em relação ao referencial teórico e metodológico proposto para o trabalho com o Ensino Fundamental nessa região.

3.1.1 A formação continuada de professores do Ensino Fundamental no Oeste do Paraná

Ao fazermos um resgate histórico sobre a formação continuada na região Oeste do Paraná, nossa remissão a esse processo, ofertado a professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, requer, impreterivelmente, uma retomada sobre os referenciais teóricos que já fundamentaram e que atualmente subsidiam a prática desses docentes, uma vez que as políticas de formação continuada estão voltadas aos pressupostos apresentados em documentos oficiais, norteadores das práticas pedagógicas. Nesse sentido, conforme visualizado na seção anterior, a formação tende a organizar-se conforme o ideário político propagado nesses documentos.

Os estudos desenvolvidos nessa região apontam para uma preocupação constante em assessorar professores e equipes pedagógicas das Secretarias Municipais de Educação, por meio de trabalhos de formação continuada. Tais trabalhos, ao longo dos últimos trinta anos, sofreram influências das tendências que marcaram a formação de professores no cenário nacional e estadual. Entretanto, nossas reflexões apontam para um diferencial nessa região, o qual pretendemos

apresentar na exposição que fazemos na sequência.

Observamos, nesse espaço, diversas interferências de caráter político, econômico e social na condução das atividades ligadas ao trabalho de formação continuada de docentes. Inicialmente, nas décadas de 1970 e 1980, a formação acontecia por meio de encontros realizados na capital do Estado, Curitiba, dos quais participavam alguns integrantes de cada município, com a função de disseminar, aos demais professores, os conhecimentos apreendidos naquele momento de formação. Ao final dos anos de 1980, iniciou-se no Paraná, a municipalização³⁴ das escolas, processo que, sofrendo influência do Banco Mundial, se estendeu até o início dos anos de 1990. Ainda que passassem ao comando da esfera municipal, as escolas continuaram imersas nos referenciais teóricos e metodológicos propostos pela Secretaria Estadual de Educação que, concomitantemente à municipalização das escolas, promoveu a implantação do Ciclo Básico de Alfabetização (doravante CBA)³⁵.

Entretanto, o diferencial no Oeste paranaense reporta-se à criação, em 1980, da Associação Educacional do Oeste do Paraná – ASSOESTE. Essa Associação, mantida por municípios a ela filiados e por serviços gráficos realizados, foi organizada com o objetivo de assessorar equipes pedagógicas e professores atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental (séries iniciais do 1º grau, naquele momento) dos municípios que a compunham, subsidiando-os conforme as teorias que, a partir daquele momento, passavam a integrar-se às práticas de sala de aula. Essas ações ocorriam principalmente por meio de cursos pontuais que eram ofertados aos municípios.

Um exemplo que demonstra a preocupação da ASSOESTE em organizar um projeto de formação de docentes que priorizasse a transmissão e assimilação de conteúdos e não o esvaziamento pregado pelas pedagogias do *aprender a aprender* está na presença do educador João Wanderley Geraldi no grupo de professores que

³⁴ Sobre a municipalização das escolas paranaenses sugerimos, como leitura, AMOP (2007), COSTA-HÜBES (2008) e SAPELLI (2003).

³⁵ Proposta de alfabetização que tinha seus pressupostos filosóficos e metodológicos fundamentados nas ideias de Emilia Ferreiro, na qual o conhecimento partia das experiências vivenciadas pelos alunos. Em termos técnicos e administrativos, o Ciclo Básico de Alfabetização intencionava a promoção automática dos alunos matriculados na 1ª série do Ensino Fundamental, para a 2ª série desse nível de ensino, defendendo um prazo de dois anos para o processo de alfabetização. Subjacente a essa proposta estava o objetivo de reduzir a reprovação, na 1ª série, e os índices de evasão escolar no Estado do Paraná (YURK, 2002).

compunham a Associação, na área dos estudos da linguagem. Esse educador apresentou, discutiu e implementou uma diferente abordagem para o ensino da Língua Portuguesa, voltada aos trabalhos com os eixos da oralidade, leitura, produção escrita e análise linguística, pautando-se no viés da Linguística da Enunciação, que dava seus primeiros acenos naquele período. Costa-Hübes (2008) informa que, partindo desse contexto, Geraldi apresentou a concepção sociointeracionista da linguagem.

Para entrar em jogo tal concepção, Geraldi acreditava ser imperativo uma tomada de posição quanto às variações lingüísticas e uma eleição do que julgava mais importante no processo ensino-aprendizagem de língua. Em decorrência, centrou sua proposta em três práticas básicas que deveriam ser concretizadas por meio de atividades integradas entre si e nas relações sociais dos sujeitos (COSTA-HÜBES, 2008, p. 115).

Informando sobre as contribuições da ASSOESTE e de Geraldi para o Oeste paranaense, a autora também ressalta a publicação do livro “O texto na sala de aula”, organizado pelo próprio Professor João Wanderley Geraldi. Essa obra apresenta

[...] uma coletânea de textos que versam sobre uma proposta interacionista de ensino de língua, resultante das discussões que professores do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas -IEL/UNICAMP vinham desencadeando na região, por meio dos Cursos de Atualização de Professores (COSTA-HÜBES, 2008, p. 72).

Esses cursos eram coordenados por Geraldi e estenderam-se a professores do Ensino Fundamental de toda a região, agrupados em polos, nos quais aconteciam as formações, totalizando, inicialmente 40 horas.

Na condição de professora da rede pública de ensino da região em que se desenvolve nossa pesquisa, percebemos que a proposta lançada por Geraldi repercutiu no Oeste paranaense, por meio dos cursos de formação continuada ofertados pela ASSOESTE e conduzidos pelos docentes engajados nessa concepção. A visão materialista proposta pela pedagogia histórico-crítica, com a qual a ASSOESTE também comungava, foi sustentada em todos esses momentos de formação, especialmente naqueles relacionados aos estudos da Língua

Portuguesa, área de nosso maior interesse e, por isso, da qual temos mais recordações.

Aconteceram, portanto, na região em foco, momentos de formação continuada voltados ao paradigma materialista e histórico-crítico, concomitantemente ao período em que, no país, os ideais das pedagogias do *aprender a aprender* despontavam e interferiam no trabalho educativo³⁶.

Outro importante encaminhamento da ASSOESTE, nesse período, foram os estudos sobre as bases formativas do CBA, proposta de alfabetização apresentada pelo governo do Estado do Paraná naquela década. A Associação realizou interferências por meio de apontamentos a aspectos teóricos e práticos lançados na proposta, que se fundamentava nos postulados construtivistas, com os quais a ASSOESTE não compactuava, mas manteve-se informada.

A ASSOESTE, apesar de não compactuar totalmente com as ações empreendidas pela SEED, no sentido de adotar e impor atividades alfabetizadoras sustentadas na perspectiva teórica do construtivismo, procurou se interar do processo, participando dos momentos de formação para, posteriormente, discutir com os professores da região (COSTA-HÜBES, 2008, p. 133).

De uma forma geral o CBA não teve uma repercussão positiva entre os docentes, pois perceberam um caráter impositivo na utilização da proposta em suas práticas de sala de aula. Ainda assim, acreditando que os encaminhamentos do CBA exigiam uma continuidade nas demais séries, a Secretaria de Estado da Educação do Paraná – SEED/PR – organizou um material, cujo objetivo era uma reestruturação curricular com vistas ao processo educativo, iniciado com o CBA. Foi distribuído, então, em 1991, o Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná - CBPR (PARANÁ, 1990).

A partir desse ano, a região Oeste, da mesma forma como todas as outras regiões do Estado, envolveu-se num processo de formação voltado ao CBPR, (PARANÁ, 1990). Esse processo, além da formação disponibilizada pela Secretaria de Estado da Educação, contava também com as interferências da ASSOESTE, que discutia a teoria e a prática apontadas no novo documento.

Ainda que os pressupostos teóricos desse Currículo acenassem para uma

³⁶ Nossa intenção com esse resgate é a de apontar os avanços que o oeste paranaense já demonstrou em relação ao processo de formação de professores atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

organização escolar voltada aos ideais da pedagogia histórico-crítica, os encaminhamentos metodológicos, principalmente da alfabetização, pautavam-se em bases construtivistas, valorizando o modo de aprender do aluno, deixando em segundo plano os conteúdos cientificamente elaborados.

A participação de docentes na elaboração dessa proposta curricular foi mínima, assim como os momentos de formação continuada realizados com base nesse documento. Podemos dizer, entretanto, que o Oeste do Paraná foi contemplado com momentos de formação coordenados pela ASSOESTE que, observando o teor construtivista que embasava os encaminhamentos metodológicos, organizou estudos voltados à valorização do saber sistematizado numa perspectiva social e ideológica.

Dedicando boa parte de suas preocupações a esse documento, a ASSOESTE continuou, assim, ofertando formação continuada a equipes de ensino de diversos municípios da região e a professores de outras regiões, já que, naquela época, os docentes da ASSOESTE também se dirigiam aos municípios para socializar as teorias e as propostas vigentes nas diversas áreas do conhecimento. Além disso, a Associação também subsidiava os municípios em diversas questões relacionadas à educação:

A equipe da ASSOESTE procurava se manter, ainda, constantemente atualizada em relação a todos os segmentos da educação. Para isso, procurou estar presente nos eventos de ordem estadual e nacional, acompanhando e participando das discussões. Por outro lado, prestava assessoria aos municípios em inúmeras solicitações, orientando quanto a leis, diretrizes, projetos ou normas estabelecidas pelos órgãos federais ou estaduais; à merenda escolar; à educação especial; à educação infantil; à UNDIME, entre outras (COSTA-HÜBES, 2008, p. 77).

Amparando-nos em estudos que vimos realizando ao longo de nossa pesquisa, acreditamos que a criação da ASSOESTE e as ações executadas por essa entidade caracterizam-se como o ponto diferencial ao qual nos referimos. A sua contribuição para o Oeste paranaense simbolizou uma realização ímpar no cenário educacional brasileiro. A Associação dava mostras de caminhar a frente de seu tempo, já que os profissionais que dela faziam parte participavam de eventos nacionais, estaduais e regionais, e discutiam, nessas oportunidades, os rumos da educação brasileira. O ideário partilhado por esses profissionais estava pautado na corrente filosófica do materialismo histórico-dialético, focalizando, portanto, a história

a partir das relações sociais e dos processos econômicos e sociais.

Outro ponto a ser observado em relação ao trabalho da ASSOESTE refere-se à preocupação e avaliação que essa Associação elaborou a respeito do referencial postulado nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1998a), principalmente em relação às orientações teóricas de tal documento.

[...] quando em 1998 o MEC publicou e distribuiu às escolas públicas os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), a ASSOESTE estava lá, orientando os municípios, discutindo e questionando suas bases teóricas (COSTA-HÜBES, 2008, p. 77).

Entretanto, ainda que se caracterizasse como uma Associação representativa no Oeste paranaense e que também tivesse um reconhecimento na esfera nacional, a ASSOESTE, no final da década de 1990, começou a passar por dificuldades financeiras, que impossibilitaram sua manutenção. Tais dificuldades, acentuadas pela falta de reconhecimento dos administradores municipais, culminaram com a extinção da Associação, no final do ano de 2001. Essa perda de contato direto com um órgão que pudesse assessorar os municípios de forma mais direta no que diz respeito às ações de formação continuada e às questões educacionais, acarretou certo desconforto para muitas Secretarias Municipais de Educação da região.

Percebendo a necessidade de se retomar o trabalho realizado pela ASSOESTE durante duas décadas, os prefeitos e os Secretários de Educação dos municípios da região Oeste reuniram-se e pleitearam a criação de um Departamento de Educação junto à Associação dos Municípios do Oeste do Paraná, AMOP, voltado às questões educacionais emergentes nos municípios que a compunham.

[...] os próprios secretários municipais de educação se articularam com a AMOP, no intuito de ter, mais uma vez, um trabalho educacional com a participação de todos os municípios. Para cada um deles faltava algo que ajudasse a pensar a condução da educação regional. Vício? Dependência? Não. O espírito coletivo havia sido construído e, portanto, o elo da corrente deveria ser unido de novo. Um ano após, o Departamento de Educação, na AMOP, reinicia os trabalhos. Não nos mesmos moldes, mas com a mesma intencionalidade (GNOATTO³⁷, 2008 apud COSTA-HÜBES, 2008, p. 79).

³⁷ EMMA GNOATO, ex-secretária executiva da ASSOESTE (1986-1989) e ex-assessora pedagógica, na área de Matemática, em depoimento concedido a Costa-Hübes (2008).

Assim, em abril de 2003, a AMOP criou o Departamento de Educação, com o objetivo de discutir ações voltadas à melhoria da educação nessa região. Uma dessas ações foi a construção de um Currículo, já que era uma necessidade manifestada pelos professores que atuavam nas turmas de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. A justificativa para a elaboração desse documento relacionou-se à implantação do Ensino Fundamental de 9 anos, estendendo aos anos iniciais um período maior de permanência na escola, sendo necessário, portanto, uma reorganização de conteúdos, contemplando uma grade de disciplinas e conteúdos do 1º ao 5º ano. Tal currículo, denominado *Currículo Básico para a Escola Pública Municipal: Educação Infantil e Ensino Fundamental (anos iniciais)*, (CBEPM), elaborado com a participação de professores e coordenadores municipais representantes dos 49 municípios que, em 2003, faziam parte da AMOP, foi concretizado no ano de 2007, data que passou a ser considerado como o documento oficial para o processo de ensino na Educação Infantil e Anos Iniciais no Oeste do Paraná.

Esse documento retomou conceitos apontados pelo Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná (PARANÁ, 1990) e asseverou, em seus pressupostos filosóficos, conforme já explicitamos, o materialismo histórico-dialético, idealizado por Frederico Hegel (1770-1831) e redirecionado por Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895). Tais pressupostos têm como base a interpretação da realidade a partir de uma perspectiva histórica e social. Voltando-se à educação, o materialismo histórico-dialético propõe que a realidade seja pensada, inicialmente, partindo-se do que é empírico, para, por meio de abstrações, chegar a uma compreensão mais concreta dessa realidade, possibilitando, assim, uma interpretação dialética do real.

Considerando, então, que o CBEPM (AMOP, 2007) é o documento que apresenta os pressupostos filosóficos, legais, psicológicos e pedagógicos que fundamentam as áreas do conhecimento para os anos iniciais do Ensino Fundamental na região Oeste do Paraná, entendemos que os cursos de formação continuada, ofertados nos municípios da região de abrangência desse Currículo, devem estar pautados na concepção de educação apresentada nesse documento.

Após a publicação do CBEPM (AMOP, 2007), percebemos, na região, um interesse por parte das Secretarias Municipais de Educação, em subsidiar teórica e metodologicamente os professores que passariam a atuar de acordo com os

pressupostos desse documento. Realizaram-se, assim, diversos cursos de formação continuada, procurando atender aos anseios dos professores que encontraram, no novo currículo, diferentes possibilidades de trabalho com os conteúdos em sala de aula.

Lembramos que, especificamente na disciplina de Língua Portuguesa, a proposta lançada no documento considera a concepção sociointeracionista de linguagem, a qual aponta a língua como meio de interação. Essa concepção encontra-se embasada especialmente nos estudos de Bakhtin (2000, 2004) e de Bronckart (2003), e no encaminhamento didático-metodológico pautado nas Sequências Didáticas, elaborado por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), que toma os gêneros discursivos como objeto de ensino e o texto como unidade de ensino.

Para interagir com essa proposta, professores das redes municipais dos diversos municípios da região necessitaram de uma formação continuada comprometida com os fundamentos que tomam a língua numa perspectiva dialógica. A partir de 2006 e 2007, passaram a receber essa formação. Com o intuito de apresentar os fundamentos teórico-metodológicos que sustentam a disciplina de Língua Portuguesa no CBEPM (AMOP, 2007), e sobre as bases da pesquisa que estamos realizando, dedicamos a parte seguinte desse trabalho.

3.1.2 Aspectos abordados na formação continuada em Língua Portuguesa

Qualquer educador que se detenha na tarefa de avaliar a trajetória da formação continuada ofertada aos docentes, em nosso país, nos últimos 30 anos, indicará melhorias nesse processo e apontará, como referência, a incorporação dessa formação às necessidades de atuação do docente. Atentando para essa constatação e procurando verificar se ela condiz com a realidade vivenciada no processo de formação, dedicamos essa parte de nosso estudo a uma verificação sobre os aspectos abordados na formação continuada em Língua Portuguesa e sobre os ideais que permeiam e subjazem a formação continuada. Nosso foco está no Oeste do Paraná, espaço de nossa pesquisa. Inicialmente objetivamos resgatar historicamente a organização desse processo para, em seguida, indicar quais aspectos podem ser abordados, atualmente, na formação continuada de professores

que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na disciplina de Língua Portuguesa, conforme orientações do CBEPM (AMOP, 2007).

Ao reconstituir historicamente a formação continuada na região Oeste paranaense, constatamos que se trata de um processo permeado por interesses diversos e pelo contexto das políticas e documentos que orientam a ação educativa. Nesse sentido, se observarmos a disciplina de Língua Portuguesa ao longo das últimas décadas, vemos que, no ambiente de nossa pesquisa, tal disciplina incorporou, em seus encaminhamentos metodológicos, muitas propostas lançadas pelos órgãos que mantêm as redes de ensino.

Dos fundamentos das pedagogias tradicional e tecnicista, evidentes na prática docente nas décadas de 1970 e 1980, os educadores paranaenses passaram aos ideais do escolanovismo (ou neoescolanvismo) e do construtivismo, e foram influenciados por políticas neoliberalistas que, iniciadas na década de 1990, estendem-se até hoje no cenário nacional. Entretanto, visando atender ao que Saviani denominou (na década de 1980) como pedagogia histórico-crítica, diversos encaminhamentos também têm sido propostos, optando-se pela concepção materialista para a apropriação do conhecimento.

Diante desse contexto historicamente formado na educação brasileira e paranaense, que no Oeste do Paraná foi cotejado constantemente pela ASSOESTE e AMOP, encontramos diversos desafios que ainda cabem à formação continuada. Um deles é a estruturação desse processo a partir das bases filosóficas propostas pelo CBEPM (AMOP, 2007) e, no que tange à Língua Portuguesa, subsidiar os docentes para um trabalho voltado ao sociointeracionismo, enfocando a linguagem a partir de seu caráter dialógico e interacional.

A esse respeito podemos visualizar avanços na organização curricular, uma vez que, rompendo com o ideário construtivista e com o esvaziamento pedagógico vivenciados na década de 1990, o CBEPM (AMOP, 2007) apresenta em sua organização, pressupostos teóricos e metodológicos inseridos no contexto da pedagogia histórico-crítica. Não obstante serem encontradas poucas citações à produção científica de Dermeval Saviani, as bases pedagógicas assentam-se em seus postulados:

A educação é uma ação intencional e, assim sendo, é necessário fazer um planejamento metódico e rigoroso. Uma ação planejada de

forma reflexiva e consciente pode possibilitar a ruptura com os padrões vigentes.[...] cabe à escola cumprir seu papel, possibilitando o acesso a um conjunto de conhecimentos produzidos pela humanidade, não como algo alienado, mas sim como instrumento para fazer a leitura de mundo, capaz de nortear a sua prática social (AMOP, 2007, p. 59,64).

Indicando a escola como o espaço de transmissão do conhecimento científico, estruturado a partir de um planejamento metódico e ordenado, o CBEPM (AMOP, 2007) lança, na disciplina de Língua Portuguesa, uma retomada desse conhecimento, fundamentando-se na concepção de linguagem como forma de interação. Após um resgate histórico sobre as concepções de linguagem que permearam as práticas pedagógicas ao longo dos tempos, a saber, *linguagem como expressão do pensamento e linguagem como instrumento de comunicação*, ambas já apresentadas no capítulo 2, o documento em análise contextualiza a concepção de *linguagem como forma de interação*, apresentando os conceitos de homem, ensino da Língua Portuguesa, alfabetização, letramento, texto e contexto, gênero discursivo/textual, de acordo com a perspectiva do sociointeracionismo.

O processo de alfabetização insere-se na perspectiva do letramento, incorporando a importância da leitura e da escrita nos usos e práticas sociais, pois “Ler e escrever não significam apenas a aquisição de um ‘instrumento’ para a futura obtenção de conhecimentos, mas uma forma de pensamento, um processo de produção do saber, um meio de interação social com o mundo” (AMOP, 2007, p. 144). O ensino da Língua Portuguesa considera a natureza histórica e social da linguagem e insere-se, assim, na perspectiva dialógica. A língua “[...] configura-se como resultante de um trabalho coletivo, portanto também sócio-histórico” (AMOP, 2007, p. 144) e a linguagem é vista 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, 2007, p. 144).

Nessa mesma linha, os conceitos de texto e contexto são apontados sob o prisma da interação verbal, direcionando o trabalho com a Língua Portuguesa para o estudo dos gêneros discursivos: “[...] 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, 2007, p. 145).

Os gêneros discursivos são tomados conforme as proposições de Bakhtin

(2000), na condição de enunciados relativamente estáveis, caracterizados a partir do método sociológico definido pelo autor, ao qual já nos reportamos neste estudo. Por considerar também a organização interna do texto, conforme definida por Bronckart (2003), o CBEPM (AMOP, 2007) reconhece a nomenclatura *gêneros textuais* e opta pela sua utilização, informando ser essa terminologia mais conhecida pelos docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

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* entendidos, segundo Bakhtin (1997), como enunciados relativamente estáveis que circulam nas diferentes áreas de atividade humana, caracterizados pelo *conteúdo temático*, pela *construção composicional* e pelo *estilo* (AMOP, 2007, p. 145, grifo do autor).

A fim de elucidar a proposta de trabalho com os gêneros, o documento em análise apresenta, nos pressupostos teórico-metodológicos da disciplina de Língua Portuguesa, um encaminhamento que possibilita aos docentes organizarem os estudos relacionados ao texto e ao contexto. Tal apresentação refere-se à proposta da Sequência Didática – SD, construída pelos pesquisadores de Genebra, Joaquim Dolz, Michèle Noverraz e Bernard Schnneuwly, e adaptada por Costa-Hübes (2008) apresentada, na última seção do capítulo 2.

Tal proposta, considerada inicialmente como incipiente pela maioria dos educadores, necessitou de uma ampla divulgação no Oeste paranaense, dada sua presença no CBEPM (AMOP, 2007). Em 2008, Costa-Hübes acenava para essa divulgação informando que,

[...] para que a proposta de ensino da língua, organizada em forma de SD, realmente se efetive na prática da sala de aula, ainda haverá um longo percurso. Trata-se de tornar o Currículo, com seus pressupostos e o que se propôs em relação à Língua Portuguesa, compreensível aos professores. É preciso, primeiramente, entender o que está posto, compartilhar das idéias, acreditar na possibilidades de concretização para, só depois, tentar traduzi-las para a prática (COSTA-HÜBES, 2008, p.170).

Entendemos que a abordagem a esse encaminhamento caracterizou-se como um dos aspectos imprescindíveis a serem considerados nos momentos de formação continuada que aconteceram após a divulgação do Currículo em questão, nos

municípios do Oeste do Paraná. E, além de orientar sobre os caminhos a serem percorridos nessa proposta, outros aspectos voltaram a ser discutidos nos momentos de formação, entre eles, as atividades com oralidade e análise linguística que atendessem aos pressupostos elencados no Currículo e que estivessem contemplados nas ações elaboradas numa SD.

Tomando como objetivo a compreensão das etapas de uma SD, o Departamento de Educação da AMOP organizou na região, desde o ano de 2005, duas modalidades de formação continuada: encontros de equipes e grupos de estudos. A primeira visa a atender às equipes de ensino da Secretaria de Educação de cada município filiado à AMOP, ofertando formação a professores nas diferentes áreas contempladas no Currículo. Esses docentes têm como tarefa a socialização, aos demais professores do município que representam, dos conteúdos trabalhados em cada encontro; no caso da Língua Portuguesa, os estudos intensificaram-se na SD. A segunda modalidade destina-se também à análise e à compreensão da proposta curricular e organiza-se em forma de grupo de estudos. Desde 2006, o grupo de estudos na área de Língua Portuguesa, composto por professores e coordenadores pedagógicos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, ao perceber que os docentes da região necessitavam de um material mais prático para a realização das SD em sala de aula, elaborou Cadernos Pedagógicos procurando refletir sobre o trabalho com os gêneros na sala de aula, atrelando a isso as questões relativas à leitura, interpretação, gramática, produção e reescrita de textos, totalizando, até o ano de 2010, a publicação de três Cadernos Pedagógicos (AMOP, 2007b; BAUMGARTNER; COSTA-HÜBES, 2007; COSTA-HÜBES; BAUMGARTNER, 2009), intitulados *Seqüência Didática: uma proposta para o ensino da língua portuguesa nas séries iniciais*. Esses cadernos, publicados em 2007 e 2009, contaram com grande aceitação por parte dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, pois, além de recuperar conceitos teóricos relacionados à proposta, apresentam também SD planejadas para esse segmento escolar, atendendo aos gêneros discursivos contemplados no CBEPM (AMOP, 2007). A recomendação ao professor, sempre presente no material, indica que as SD elaboradas não devem ser trabalhadas com os alunos da forma como se apresentam, uma vez que cada professor pode e deve adaptá-las ao desenvolvimento de cada turma.

Além da elaboração dos referidos Cadernos Pedagógicos, diversos cursos de formação em Língua Portuguesa foram organizados nos municípios, propondo estudos dos gêneros discursivos, focalizando a função social, o contexto de produção e a organização composicional dos textos que circulam socialmente, atentando para o referencial indicado no CBEPM (AMOP, 2007) e para os princípios do materialismo histórico-dialético.

Diante disso, nossa pesquisa tem como foco esses momentos de formação estendidos aos docentes que atuam nas turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, restringindo nosso olhar para um dos municípios do Oeste paranaense. O intuito é investigar se a formação continuada tem conseguido subsidiar os professores conforme o método e metodologias propostos pelo CBEPM (AMOP, 2007) e de que forma esse aspectos, abordados na formação continuada em Língua Portuguesa, estão sendo compreendidos pelos professores e associados a sua atuação docente. A fim de responder a essa inquietação, desenvolvemos o capítulo seguinte, apresentando os dados coletados em nossa pesquisa.

CAPÍTULO 4

ANÁLISE DE DADOS

Tudo se reduz ao diálogo, à contraposição dialógica enquanto centro. Tudo é meio, o diálogo é o fim. Uma só voz nada termina, nada resolve. Duas vozes são o mínimo de vida.

Mikhail Bakhtin

Após discutirmos, ao longo dos capítulos anteriores, o referencial teórico que embasa a prática docente e resgatarmos historicamente os aspectos que caracterizam e permeiam o processo de formação continuada, cotejamos os fundamentos estudados com os dados levantados em nossas investigações. A fim de melhor vislumbrar esses dados, traçamos, na seção 4.1, o perfil da região Oeste do Paraná e do município pesquisado, buscando em fontes bibliográficas as informações que julgamos mais relevantes para essa apresentação. A seção posterior (4.2) destina-se à apresentação das ações de formação continuada desenvolvidas no município pesquisado. Dedicamos essa parte à exposição de dados que serão posteriormente analisados, juntamente com o perfil dos docentes do município pesquisado (seção 4.3). Tal perfil apresenta informações obtidas por meio do questionário aplicado à Secretaria de Educação (Apêndice 1). Na sequência, apontamos os dados relacionados aos docentes caracterizados como sujeitos de nossa pesquisa, professores atuantes em 2010 nas turmas da série/ano que focalizamos no município pesquisado. Assim, a seção 4.4 apresenta-se subdividida em 3 partes, referindo-se cada uma a um dos casos estudados ao longo da pesquisa. Por meio da análise dos dados coletados nos questionários (Apêndice 2), nas entrevistas (Apêndice 3) e na observação participante, imprimimos nossas reflexões aos casos estudados. A seção final do capítulo destina-se às impressões sobre os dados coletados e os objetivos da pesquisa.

A perspectiva que tomamos para a análise dos dados insere-se no método dialético de pesquisa, uma vez que verificamos o contexto sócio-histórico em que esses dados se situam, além das interferências diversas a eles atribuídas. As reflexões se sustentam no estudo de caso do tipo etnográfico, delineamento de pesquisa que contempla uma abordagem qualitativa, com referências a dados quantitativos. O olhar que lançamos para os sujeitos da pesquisa é interpretativista,

pois os dados são descritos e interpretados a partir do contato interativo que tivemos com o objeto de estudo. Essa interação proporcionou-nos a compreensão da subjetividade dos sujeitos e a complexidade da situação examinada.

4.1 PERFIL DA REGIÃO OESTE DO PARANÁ E DO MUNICÍPIO PESQUISADO

A região Oeste do Paraná apresenta um histórico de colonização marcado por diversos interesses econômicos, políticos e sociais. Trata-se de uma região que, desde o século XVI, já sofria disputas entre portugueses e espanhóis.

A primeira expedição a atravessar a Região Oeste do Paraná foi feita em 1541 por Alvar Nuñez Cabeza de Vaca (Espanhol), iniciada na Ilha de Santa Catarina, e destinada a identificar e mapear um caminho terrestre entre a costa atlântica e o Paraguai. Nesta expedição foram vistas pela primeira vez, pelos europeus, as Cataratas do Iguaçu.³⁸

No início do século XVII, índios e padres jesuítas, que iniciavam o povoamento da região, foram intimidados pelos ataques de bandeirantes que atuavam a serviço do tráfico de indígenas. Por conta desses ataques, a região foi abandonada e, durante quase dois séculos, permaneceu à mercê de um processo desorganizado de colonização. A situação não mostrou acenos de organização nem mesmo com a assinatura do Tratado de Madrid, em 1759, no qual a Espanha cedeu a Portugal o território que hoje é a região Oeste paranaense. Ainda assim, essa área não recebeu nenhum tipo de expansão econômica, conforme ocorria em outras regiões do Estado soberano brasileiro.

O acesso à região, até o final do século XIX, era exclusivamente por meio do Rio Paraná, o que facultou a entrada de estrangeiros interessados na exploração da madeira e da erva-mate, riquezas naturais da região. As companhias estrangeiras estabeleceram-se na região, utilizando-se do sistema de obrages³⁹, explorando a

³⁸ Disponível em: <http://www.amop.org.br/005/00502001.asp?ttCD_CHAVE=34238>. Acesso em: 01 jun. 2011.

³⁹ Grandes extensões de terra concedidas pelo governo brasileiro às empresas estrangeiras (argentinas e inglesas) para a exploração de erva-mate e madeira, abundante na mata tropical, no Oeste do Paraná.

mão-de-obra dos mensus⁴⁰. Essa situação de exploração foi intensificada no início do século XX quando se instalou, no Oeste, a Companhia de Madeiras Del Alto Paraná, de origem inglesa, cuja sede localizava-se em Buenos Aires – Argentina. Essa Companhia adquiriu, do governo do Estado, uma área de terras denominada Fazenda Britânia⁴¹, com aproximadamente 275 mil hectares. De acordo com Maccari (1999), o trabalho realizado nesse espaço se assemelhava ao das outras obras já instaladas na região, pois a Companhia de Madeiras Del Alto Paraná utilizava mão-de-obra paraguaia para a exploração de madeira e erva-mate na região. Entretanto, acenando para uma mudança nessa situação, a autora informa que,

Essa situação de exploração depredatória persistiu até a década de 1920, quando eventos como a passagem da "Coluna Prestes [em 1924] e também das Tropas Federalistas [...] expuseram a situação do Oeste do Paraná à opinião pública", constatando-se a dominação da região por parte de estrangeiros, e que até então não havia sido tomada nenhuma ação efetiva buscando fomentar a ocupação através de brasileiros. Após esta constatação, tornou-se imperativo tomar medidas que coibissem a invasão de estrangeiros e concomitantemente "nacionalizar" a região. (MACCARI, 1999, p. 31)

A partir disso, a colonização da região Oeste do Paraná tomou um rumo diferente. As companhias estrangeiras entraram em decadência devido a leis criadas pelo governo para favorecer o povoamento desse espaço, até então dominado por estrangeiros. Essas companhias cederam lugar para outros grupos, agora formados especialmente por gaúchos e catarinenses, que passaram a se instalar na região por meio de empresas colonizadoras. Levas de populações começaram, então, a chegar ao Oeste, impulsionadas pelo movimento conhecido como "Marcha para o Oeste", criado pelo governo federal para incentivar a migração e a ocupação de terras localizadas nas regiões de fronteira do nosso país. Além disso, as populações, a maioria formada por alemães e italianos oriundos do Rio Grande do Sul e de Santa Catarina, foram incentivadas pela propaganda que a Companhia Industrial Madeireira e Colonizadora Rio Paraná S.A. (MARIPÁ) fazia da região. Tal Companhia, de origem gaúcha, explorava os recursos naturais da região (madeira principalmente) e organizava a colonização, vendendo lotes para os que aqui

⁴⁰ Mensus ou mensalistas era a mão-de-obra recrutada especialmente do Paraguai para ser empregada nas obras.

⁴¹ Atualmente esta área corresponde aos municípios de Marechal Cândido Rondon, Quatro Pontes, Entre Rios do Oeste, Toledo, Nova Santa Rosa e parte do município de Palotina (MACCARI, 1999).

chegavam. Ainda que os objetivos econômicos tenham sido evidentes nas ações da Companhia MARIPÁ, de certa forma sua atuação foi decisiva para a ocupação do Oeste paranaense. Conforme Maccari (1999),

[...] teve início, em grande escala, a corrente migratória procedente dos estados do Rio Grande do Sul e Santa Catarina para a Fazenda Britânia. Os migrantes foram chegando em levas sucessivas, ocupando os seus lotes, cada qual com seu sonho e sua forma de trabalhar e de viver, contribuindo para a construção da história do Oeste do Paraná, iniciando a colonização com a derrubada da mata e o preparo do lote adquirido, formando as primeiras roças e pastagens em meio à mata semi-virgem (MACCARI, 1999, p. 32-33).

Outra influência da Companhia colonizadora também se nota na definição dos grupos humanos que fizeram partes das glebas de migrantes. A escolha priorizava os descendentes de alemães e italianos que tinham experiência com atividades rurais, já que tais grupos eram vistos pela Companhia como aptos e ideais para a colonização, cujas bases voltavam-se à agricultura e à pecuária. Seduzidos pela propaganda amplamente difundida a respeito das terras paranaenses, os migrantes, sob o comando da MARIPÁ, espalharam-se pela região Oeste do Paraná.

Assim sendo, as exigências impostas pelos grandes colonizadores do Oeste definiram um perfil, que para muitos habitantes é um identificador da região. Esse perfil contribuiu para a constituição de uma identidade que, até hoje, ainda caracteriza a população de muitos municípios: população marcada pela influência cultural de imigrantes europeus.

A partir da década de 1950, outras companhias colonizadoras passaram a compor o cenário da região, mas mantiveram os objetivos definidos pelas companhias pioneiras.

[...] os sócios da Colonizadora MARIPÁ, procuraram dividir este patrimônio e revendê-lo a colonizadoras menores, que se incumbiam de demarcar as áreas e repassá-las em lotes aos colonos interessados. Assim cada colonizadora menor era independente. A formação dessas colonizadoras seguiu basicamente uma orientação de natureza geográfica, sendo que todas tinham seus elementos dirigentes provenientes do Rio Grande do Sul e de Santa Catarina. Na realidade, seriam essas colonizadoras menores que dariam o tom da ocupação e povoamento [...] com cada uma seguindo seus próprios passos, adotando suas linhas de conduta e definindo os locais de onde sairiam as maiores levas de colonos para as áreas sob a sua jurisdição (PIERUCCINI; TSCHÁ; IWAKE; 2002, p. 112).

A empresa Pinho e Terras LTDA foi uma dessas colonizadoras que, dividindo-se em empresas menores, a exemplo do que seus fundadores já haviam feito em Santa Catarina⁴², esteve presente e comandando a organização do povoamento de diversos municípios da região.

As décadas de 1950 e 1960 são marcadas por ações de aceleração na colonização da região e, nesse contexto, inicia-se a colonização do município no qual desenvolvemos nossa pesquisa. As primeiras famílias que se instalaram nas terras desse município chegaram em 1953. O primeiro intuito dos colonizadores era efetuar a urbanização da futura sede e delimitar os terrenos rurais. Para abrigar os primeiros imigrantes, foi construído um hotel, uma casa de imigração, sendo a mesma considerada como a primeira casa do local. Trata-se, portanto, de um município inserido num processo de colonização, no qual se destaca, inicialmente, a vinda de frentes gaúchas, catarinenses e, posteriormente, também marcado pela presença da população mineira e paulista. Entretanto, essa corrente migratória dos estados do sudeste, estabeleceu-se numa região do município que foi posteriormente desmembrada, prevalecendo, portanto, a presença de alemães como corrente fundadora do município pesquisado (doravante MP).

Esse dado revela aspectos importantes sobre a colonização local, até hoje marcada por uma espécie de identidade cultural, advinda dos costumes e tradições dos migrantes que participaram da fundação do MP. Alemães e italianos oriundos de Santa Catarina e do Rio Grande do Sul instalaram-se nas terras do município, iniciando atividades ligadas à agricultura e à pecuária de subsistência. Essa vinda, iniciada na década de 1950, ganhou impulso também nos anos de 1960, década que marca oficialmente a criação do MP. Nesse período, surgem os primeiros estabelecimentos comerciais, fortalecidos ao final da década pela criação das primeiras estradas adequadas para o transporte dos produtos em direção aos mercados, e/ou vice-versa. Isso fez com que a região se integrasse com maior facilidade e agilidade com o restante da economia paranaense (PIERUCCINI; TSCHÁ; IWAKE; 2002).

⁴² Os colonizadores da empresa Pinho e Terras LTDA também são considerados fundadores dos municípios de São Miguel do Oeste e Concórdia, ambos em Santa Catarina (PIERUCCINI; TSCHÁ; IWAKE, 2002).

A partir da derrubada da mata, os primeiros colonizadores iniciaram o plantio de culturas como hortelã, rami, café, trigo, milho e feijão. O cultivo da soja passou a influenciar a economia local somente a partir da década de 1970, quando o mercado nacional interessou-se pela produção de óleo comestível originado desse produto. A mecanização do trabalho agrícola marcou as décadas seguintes, fazendo com que a base econômica no MP se voltasse à agricultura.

Em termos educacionais, o MP assemelha-se ao processo de ensino realizado em toda região Oeste nesse período. Inicialmente as escolas destinavam-se aos filhos dos colonos migrantes que se instalavam nas novas terras e, que, em muitos casos, tinham professores dentro da própria família atuando nas escolas primárias. Com a vinda de migrantes do sudeste do país, o sistema de ensino foi se ampliando e surgiram, além da escola localizada mais ao centro dos espaços de colonização, as escolas rurais, mantidas pelo poder estadual e municipal. Por conta da criação de novas escolas, profissionais habilitados eram requisitados e, quando não encontrados dentre a população local, vinham de outras regiões, promovendo, assim, mais ações de colonização.

O MP contou, durante as décadas de 1970 e 1980, com uma escola localizada no perímetro urbano e com mais de 10 escolas rurais, sendo essas últimas frequentadas por poucos alunos, o que forçava, em muitas delas, a distribuição de todos os alunos na mesma sala, formando as chamadas turmas multisseriadas⁴³. No início dos anos de 1990, dadas as dificuldades de manter as escolas localizadas no espaço rural, as mesmas passaram por um processo de extinção. A Secretaria de Educação do MP manteve, até o ano de 1995, três escolas rurais, sendo duas com classe multisseriada e outra com turmas organizadas por série, ou seja, uma sala para cada turma/série. Em 1996, uma escola com classe multisseriada foi extinta e o mesmo aconteceu no ano de 1997 com a escola que abrigava esse tipo de classe. A escola rural, cujas turmas eram organizadas em quatro salas (uma turma em cada sala), por fazer parte de uma comunidade rural com maior número de habitantes, é mantida até hoje, contando atualmente com turmas de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.

⁴³ Nas turmas multisseriadas havia alunos de quatro séries diferentes: 1ª, 2ª, 3ª e 4ª série, atendidos na mesma sala de aula por um único professor que, em muitos casos, também era o responsável pela merenda e pela limpeza da escola.

Atualmente, a exemplo de outros pequenos municípios do Oeste paranaense, o MP tem sua economia baseada na agricultura e em empresas de pequeno porte e, conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, conta com uma população que varia entre 10.000 e 12.000 habitantes, distribuída de forma quase igualitária, já que 51% desse total refere-se às mulheres e 49% a homens. Mesmo sendo um município com grande atividade agrícola, menos de ¼ da população concentra-se em áreas rurais, o que revela o alto índice na mecanização do trabalho do campo, dispensando a mão-de-obra humana.

Além desses dados, é interessante notar a origem da população, fato confirmado pelo processo de colonização pelo qual o município foi organizado. Considerando que os migrantes oriundos do norte do país instalaram-se em uma região posteriormente desmembrada do município em questão, a população hoje se compõe representativamente por descendentes das etnias alemã e italiana, sendo 45% da população correspondente a esta, e 30% a aquela etnia. O predomínio dos habitantes que se declaram de origem italiana e alemã, ¾ do total da população, dá margem ao senso de identidade cultural ao qual já nos referimos. A presença de portugueses é verificada em 5% da população, e os afros descendentes totalizam 8%. As demais etnias compõem 12% da população local.

Conforme já exposto, o MP insere-se no Oeste paranaense (mapa), região constituída por 50 municípios que ocupam 11,74% da área total do Estado do Paraná. A população aproximada nessa região é de 1,4 milhões de habitantes.



Figura 3 – Mapa da região Oeste do Paraná
Fonte: AMOP, 2007, p. 3

Destacamos a importância de apresentarmos tais dados sobre o Oeste paranaense e o MP porque, se nossa pesquisa se inscreve no método dialético, não há como expor sobre o objeto pesquisado, sem inscrevê-lo no contexto em que está inserido.

Subsidiados, então, pelo contexto histórico e pelos dados apresentados que revelam o perfil de nosso ambiente de pesquisa, passamos agora ao estudo das ações de formação continuada desenvolvidas nesse ambiente para, em seguida, verificarmos os reflexos dessa formação nas professoras sujeitos de nossa pesquisa.

4.2 AÇÕES DE FORMAÇÃO CONTINUADA DESENVOLVIDAS NO MUNICÍPIO PESQUISADO

Utilizando de dados obtidos pelo questionário aplicado à Secretaria Municipal de Educação (Apêndice 1) e em dados levantados por meio dos certificados atribuídos aos cursos de formação ofertados, verificamos que o MP desenvolveu, ao longo dos 5 anos retratados nessa investigação (2006 – 2010), ações de formação continuada em Língua Portuguesa, inserindo os professores em discussões relacionadas ao ensino e ao trabalho com a linguagem e a língua. Em termos gerais, priorizou-se a modalidade *Cursos de Formação*, visto que nos últimos 3 anos do período compreendido na pesquisa, não aconteceram outras práticas de formação.

Diante dos objetivos de nossa pesquisa, registramos, no quadro a seguir, os momentos de formação relacionados ao CBEPM (AMOP, 2007), à Língua Portuguesa e à Alfabetização, dentro do período que propomos observar (2006-2010). Excetuando o item nº 4 do quadro, que se refere a uma formação realizada no período noturno, as demais atividades foram todas ofertadas nos momentos de semana pedagógica, de planejamento escolar ou de parada pedagógica⁴⁴.

⁴⁴ Momentos previstos no Calendário Escolar, cuja dispensa de aulas não interfere no cumprimento dos 200 dias letivos (ou 800 horas) especificados em lei.

Quadro 2 – Relação dos cursos de formação ofertados – 2006/2010

Curso de Formação	Período de realização⁴⁵	C/H	Conteúdo Abordado
1 - Oficina: Organização do Currículo Básico para a Escola Pública Municipal	Primeiro semestre de 2006	8h	Função da escola; O que é o currículo? Currículo Básico X PCN's; Materialismo Histórico-Dialético; Pressupostos que fundamentam o CBEPM.
2 - Curso: Gêneros textuais no ensino da Língua Portuguesa	Segundo semestre de 2006	8h	Materialismo Histórico-Dialético; Concepções de linguagem; Enunciação/enunciados concretos; Esferas sociais e seus discursos; Tipos de textos X gêneros textuais; Sequências discursivas.
3 - Curso: Gêneros textuais no ensino da Língua Portuguesa	Primeiro semestre de 2007	8h	Materialismo Histórico-Dialético; Concepção sociointeracionista de linguagem; Agrupamento dos gêneros; Sequências didáticas.
4 - Grupo de Estudos em Alfabetização	Primeiro e segundo semestre de 2008	24h	O brincar como um modo de ser e estar no mundo; O ensino fundamental de 9 anos.; As crianças de seis anos e as áreas do conhecimento; Alfabetização Matemática, Jogos e brincadeiras na sala de aula.
5 - Curso de Língua Portuguesa: Acordo Ortográfico	Primeiro semestre de 2009	4h	O conteúdo não aparece especificado no verso do certificado.
6 - Curso: Língua Portuguesa: Oratória em Sala de Aula	Segundo semestre de 2009	4h	O conteúdo não aparece especificado no verso do certificado.
7 - Curso: Os erros mais comuns da Língua Portuguesa	Segundo semestre de 2009	4h	O conteúdo não aparece especificado no verso do certificado.
8 - Curso de Língua Portuguesa: Letramento e Gêneros Textuais	Primeiro semestre de 2010	8h	Retomada dos conceitos relacionados às Sequências Didáticas; Etapas das SD.
9 - Curso de Língua Portuguesa: Gêneros Textuais	Primeiro semestre de 2010	8h	Gêneros discursivos/textuais apresentados no CBEPM (AMOP, 2007) Apresentação da estrutura composicional, conteúdo temático e estilo de gêneros afins.

O foco de nossa pesquisa são as ações desenvolvidas na disciplina de Língua Portuguesa relacionadas aos fundamentos presentes no CBEPM (AMOP, 2007). Nesse sentido, não incluiremos os itens 1 e 4 nessa primeira análise, mas

⁴⁵ A fim de manter a ética em nossa pesquisa, não revelamos as datas em que tais encontros se realizaram. Informamos apenas o período aproximado dentro de cada ano de realização.

comentaremos ainda sobre os mesmos na parte final desta seção. Também não analisaremos os itens 5, 6 e 7.

Podemos, então, apresentar nossas reflexões a partir do seguinte quadro:

Quadro 3 – Relação dos cursos de formação ofertados na área de Língua Portuguesa atendendo à proposta do CBEPM (AMOP, 2007)

Ano	Curso de Formação	C/H total
2006	Curso: Gêneros textuais no ensino da Língua Portuguesa	8h
2007	Curso: Gêneros textuais no ensino da Língua Portuguesa	8h
2008	-	0h
2009	Curso de Língua Portuguesa: Acordo Ortográfico Curso: Língua Portuguesa: Oratória em Sala de Aula Curso: Os erros mais comuns da Língua Portuguesa	12h
2010	Curso de Língua Portuguesa: Letramento e Gêneros Textuais Curso de Língua Portuguesa: Gêneros Textuais	16h

Os dados revelam que a carga horária de formação na área de Língua Portuguesa ofertada pelo MP demonstra pouco investimento nessa área. Essa situação será endossada no depoimento dos professores, conforme apresentaremos na análise das entrevistas realizadas. Costa-Hübes (2008), em pesquisa focalizando a formação em Língua Portuguesa em diversos municípios, constatou dados semelhantes e assim comenta sobre essa situação:

O resultado pode ser justificado, de certa forma, pelo fato de não ser apenas a área de Língua Portuguesa que requer formação. Como os professores das séries iniciais trabalham com quase todas as disciplinas (Matemática, Ciências, História, Geografia), é preciso investir também nestas. Assim, os recursos destinados à formação continuada são distribuídos geralmente entre cursos de 8 horas em cada área, ou, então, prioriza-se uma disciplina em detrimento das demais (COSTA-HÜBES, 2008, p. 188).

A situação é ainda mais acentuada quando avaliamos os conteúdos sistematizados nesses encontros de formação. Nos anos de 2006 e 2007, o conteúdo esteve voltado às bases teóricas do CBEPM (AMOP, 2007), com trabalhos relacionados ao materialismo histórico-dialético, aos gêneros discursivos e às sequências didáticas. Tal encaminhamento foi interrompido em 2008, quando a formação em Língua Portuguesa não foi realizada e em 2009, momento que o MP destinou as 12 horas de formação nessa área às questões relativas ao Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa e aos seus aspectos estruturais, destoando da

proposta de ensino da língua apresentada pela Currículo. O MP ofertou, naquele ano, momentos pontuais de formação, cujo conteúdo se deteve nas novas regras ortográficas da Língua Portuguesa, anseio da maioria dos docentes.

Entretanto, o ano de 2010 parece ter iniciado com preocupações maiores no ensino da Língua Portuguesa, as quais fizeram com que o MP destinasse 16 horas de formação aos fundamentos e encaminhamentos metodológicos definidos no CBEPM (AMOP, 2007). Nossa pesquisa a esses dados finaliza-se em 2010. O questionário (Apêndice 2) e a entrevista (Apêndice 3) lançados aos docentes, sujeitos da pesquisa, bem como a observação participante realizada nas salas de aula, aconteceram após essa formação em 2010. Avaliaremos, portanto, o trabalho dos docentes após a retomada do referencial proposto pelo CBEPM (AMOP, 2007), realizada no referido curso de formação de 16 horas. Esta é a única modalidade de formação ofertada no ano em questão, visto que a Secretaria de Educação do MP não teve, nesse período, grupo de estudos organizado e atuando no município, bem como outras modalidades de evento na área de Língua Portuguesa.

Entretanto, julgamos oportuno ressaltar que, além de ofertar essa formação, o MP também recorre a momentos pontuais de organização do planejamento escolar, destinando um dia, no início de cada bimestre do ano letivo, para esse planejamento. Nesse momento é que são definidos os conteúdos que serão enfocados no decorrer do bimestre, em cada série/ano. Tais encontros podem ser considerados também como uma modalidade de formação que contribui para que os professores avaliem e planejem suas práticas em sala de aula. Sob a coordenação da equipe da Secretaria Municipal de Educação e dos coordenadores pedagógicos de cada escola, os professores recebem, desses profissionais, sugestões de encaminhamentos de atividades, elaboram outras atividades, trocam experiências com colegas de outras escolas e organizam seus diários de classe⁴⁶. Essa prática de organização do planejamento escolar a partir de orientações da Secretaria Municipal de Educação tem se desenvolvido ao longo de muitos anos no MP.

O importante a ser ressaltado em nossas análises é que, durante todo o

⁴⁶ O termo “diário de classe” é indicado aqui representando o suporte em que circula o gênero plano de aula. Nos diários de classe os professores descrevem as ações que pretendem desenvolver durante a aula, incluindo também as orientações metodológicas e as atividades que serão trabalhadas com os alunos. Essa prática de organização de um diário de classe é comum entre professores do MP e de muitos outros docentes que atuam em outros municípios do Oeste do Paraná. Trata-se de um documento em que o professor registra os planos de aula que serão posteriormente colocados em prática.

período pesquisado, a atuação da equipe pedagógica da Secretaria de Educação, tal como acontece em muitos outros municípios, contribuiu de forma significativa com a formação do professor atuante em sala de aula. Essa equipe sempre está à frente das discussões pedagógicas e busca conhecer o currículo e seus encaminhamentos, a fim de subsidiar os docentes no processo de elaboração de atividades práticas que correspondam à teoria apresentada no CBEPM (AMOP, 2007).

Outro dado que reforça essa constatação é a participação de diversos profissionais, entre eles os professores integrantes dessa equipe, na modalidade de formação denominada “Encontro de Equipes”, promovida pelo Departamento de Educação da AMOP no decorrer dos últimos 7 anos, conforme exposto na subseção 3.1.2 do capítulo 3. O MP participa dessa modalidade desde 2005⁴⁷, ano em que se iniciaram tais atividades.

Além desses momentos de formação na área de Língua Portuguesa, o município lançou, ainda, no período analisado, outros dois tipos de formação apresentados no quadro da primeira página desta seção. A primeira modalidade, “Oficina” (item 1 do quadro), realizada em 2006, foi organizada com o intuito de apresentar aos docentes os pressupostos teóricos que embasariam o CBEPM (AMOP, 2007). Além dessa socialização, o objetivo era que todos pudessem contribuir com as ideias lançadas no texto, que estava em fase de elaboração, por meio de sugestões de alterações, acréscimos ou retiradas de informações. Essa formação revela a preocupação do MP em socializar os pressupostos teóricos que seriam, posteriormente, lançados no CBEPM (AMOP, 2007).

A segunda modalidade (item 4 do quadro), foi ofertada no ano de 2008 e indica uma alternativa de formação por meio da modalidade de “Grupo de estudos”. Essa proposta, com 24 horas de formação, incluía encontros mensais, realizados no período noturno, com participação facultativa dos professores, e contemplava temas relacionados às diferentes áreas do conhecimento no trabalho com a Alfabetização.

⁴⁷ No ano de 2005, os trabalhos realizados nos encontros de equipes valorizavam os pressupostos teóricos tidos, naquele momento, como mais representativos em cada disciplina. Na condição de professora participante desses encontros, podemos dizer que, na área de Língua Portuguesa, os estudos realizados em 2005 contemplaram os eixos da leitura, oralidade, escrita e análise linguística, abordados a partir de um viés sócio-discursivo. Ainda no ano de 2005 e em 2006 e 2007, esses encontros de equipes priorizaram a construção do CBEPM. Para tal construção, foi indispensável um estudo teórico e metodológico profundo sobre as concepções de linguagem e o caráter dialógico e interacional da linguagem. Destarte, nesse período, além de elaborar o documento em questão, também houve grande discussão sobre os fundamentos da disciplina de Língua Portuguesa.

A formação, entretanto, não conquistou os resultados esperados. A participação dos docentes foi pequena (cerca de 20% do total de professores do município) e, principalmente por essa razão, essa modalidade de formação não teve continuidade nos anos posteriores.

Diante dessas informações, podemos perceber que, ao longo do período pesquisado, as ações de formação na área de Língua Portuguesa acenaram para diferentes enfoques, e desconsideraram, por certo período (2008-2009), a abordagem conferida pelo CBEPM (AMOP, 2007) a essa disciplina. Os resultados dessa situação é o que pretendemos verificar na sequência desse capítulo. Partindo, portanto, das ações que especificamos, passamos agora a uma breve apresentação do perfil dos docentes do MP, objetivando avaliar dados que possam corroborar a análise dos casos que faremos na sequência.

4.3 PERFIL DOS DOCENTES DO MUNICÍPIO PESQUISADO

Nessa seção apresentaremos uma contextualização sobre o corpo docente que atua nas turmas dos anos iniciais do MP. Por meio do questionário realizado junto à Secretaria de Educação do MP (Apêndice 1), delineamos, primeiramente, os dados obtidos com esse instrumento de pesquisa, para, mais adiante, nos determos na análise dos sujeitos envolvidos nos casos estudados.

O MP atende atualmente cerca de 750 alunos matriculados nos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental, destinando, para esse atendimento, aproximadamente 120 professores concursados com 20h/a semanais⁴⁸. Tais professores incluem-se nas funções de: professor regente de turma⁴⁹, professor de Educação Física, professor de Ciências, professor de Língua Estrangeira Moderna, professor auxiliar de regência, professor de reforço escolar, professor coordenador pedagógico da escola e diretor da escola. Além desses docentes, as escolas contam

⁴⁸ Há docentes que possuem dois cargos de 20 horas, ou seja, possuem dois concursos públicos, totalizando 40 horas semanais de prestação de serviços à rede municipal de ensino. Tais docentes são contados duplamente nessa estatística.

⁴⁹ Professor regente de turma refere-se ao professor que coordena e responde pela turma em que atua no período de 20 horas semanais, com as disciplinas que não são contempladas por docentes que se dedicam somente ao trabalho com disciplinas específicas. O professor regente das turmas de 3º ano e 3ª série do MP (no ano de 2010) era responsável pelas disciplinas de Matemática, Língua Portuguesa, História, Geografia, Arte e Ensino Religioso.

ainda com o apoio dos seguintes profissionais: psicólogo, psicopedagogo, fonoaudiólogo e assistente social. O município tem 05 escolas que ofertam os anos iniciais do Ensino Fundamental, sendo 04 localizadas no perímetro urbano e 01 escola na zona rural.

O corpo docente é constituído, em sua maioria, por professores com formação superior, sendo menos de 10% o número relativo a professores com apenas o curso de Magistério, ou seja, formação em nível médio. O percentual de professores com licenciatura em Letras corresponde a menos de 30% dos docentes, índice que expõe a necessidade de o município ofertar formação específica nessa área.

Um dado que merece destaque em nossa análise refere-se aos profissionais com formação em Pedagogia ou na modalidade Normal Superior, que corresponde a mais de 50% do corpo docente, fato que pode ser explicado pelas necessidades da própria atuação profissional. Atualmente há, no Oeste do Paraná, poucos municípios ofertando o curso de Magistério como formação em nível médio, situação que tem feito muitos profissionais procurarem formação nos cursos de Pedagogia ou Normal Superior, como possibilidade para ingresso na carreira de docência. Outra explicação para esse índice verificado no MP refere-se à constatação de ser um município de pequeno porte, que não possui oferta de ensino superior presencial, pois não há faculdades ou universidades estabelecidas no local. Isso faz com que estudantes interessados em uma formação superior tenham de se dirigir, diariamente, a outros centros, localizados a 50km, 60km ou até mesmo 100km de distância do MP. Tal situação acarreta dispêndio de tempo e de recursos financeiros para conclusão de qualquer curso superior. Diante dessa situação, foi ofertado, nos anos de 2004, 2005 e 2006, em salas de aula das escolas do próprio município, ou em outras salas pertencentes ao poder público, o curso denominado “Normal Superior”, na modalidade semipresencial. Vendo nessa formação uma oportunidade para ingressar num curso de ensino superior dentro do próprio município, aproximadamente 90 profissionais⁵⁰ concluíram seus estudos nessa área. É de nosso conhecimento que todos esses professores formados no período adquiriram a formação por meio do Programa Especial de Capacitação para docentes, ofertado em parceria entre a Inteligência Educacional e Sistemas de Ensino (IESDE), a União

⁵⁰ Desse número de formados, nem todos os profissionais atuavam ou atuam como docentes no MP.

dos Dirigentes Municipais de Educação no Paraná (UNDIME - PR) e a Faculdade Vizinhança Vale do Iguaçu (VIZIVALI). Tal programa ainda hoje não certificou a maioria dos alunos dele egressos. Acreditamos que os dados assim se configuram devido a essa situação pela qual diversos municípios do Oeste paranaense também passaram.

Não obstante, mais de 80% dos docentes possuem curso de pós-graduação. Um dos fatores que pode ter contribuído com esse dado refere-se à oferta de um curso, desse nível de ensino, no próprio município. Nos anos de 2006 a 2008, a Secretaria de Educação do MP viabilizou a oferta de dois cursos de especialização no próprio município. Tais cursos, organizados na forma presencial, com 360 horas de duração, foram ofertados por uma instituição de ensino superior que tem sua sede num município que podemos considerar como “polo” do ensino superior nessa região. Numa parceria entre os órgãos envolvidos, Secretaria Municipal de Educação e instituição de ensino superior, o primeiro disponibilizava o espaço, equipamentos e até mesmo o lanche servido aos professores que participavam dos cursos e o segundo enviava ao MP os professores docentes de cada módulo do curso de especialização. O pagamento das mensalidades referentes a essa formação ficava por conta de cada aluno. Interessados em ingressar num curso presencial de especialização, ofertado no próprio município, fato inédito até então, mais de 50 professores concluíram essa formação e evitaram, assim, um deslocamento a outros centros para frequência em cursos desse nível.

Outra informação relevante quanto ao quadro docente do MP refere-se ao tempo de serviço dos profissionais que atuam no Ensino Fundamental. A tabela a seguir apresenta esse tempo de serviço, considerando como base o ano de 2010.

Quadro 4 – Tempo de serviço no ensino fundamental dos docentes do MP

	Nenhum	Até 10%	De 11% a 20%	De 21% a 40%	De 41% a 60%	De 61% a 80%	Acima de 80%
a. Menos de 2 anos.	()	()	(X)	()	()	()	()
b. De 2 a 5 anos.	()	(X)	()	()	()	()	()
c. De 6 a 10 anos.	()	()	()	()	()	()	()
d. De 11 a 15 anos.	()	()	()	(X)	()	()	()
e. De 16 a 25 anos.	()	()	()	()	(X)	()	()
f. Acima de 26 anos.	()	(X)	()	()	()	()	()

Quadro correspondente à pergunta nº 09 do questionário aplicado à Secretaria Municipal de Educação do MP (Apêndice 1)

Ao nos depararmos com essas informações, as indagações imediatas que fazemos são: considerando que de 41% a 60% do quadro docente possui mais de 16 anos de atuação em turmas do Ensino Fundamental, por que tão poucos professores apresentam frequência total nos cursos de formação? E ainda, se de 21% a 40% dos docentes já possui mais de 11 anos de atuação, por que muitos desses apresentam frequência parcial nos momentos de formação continuada?

Os dados inquietam e sugerem uma investigação mais aprofundada (a qual não será contemplada nessa pesquisa). As hipóteses que levantamos sustentam-se em aspectos como:

- Alguns professores trabalham apenas 20 horas semanais na rede municipal e por isso não conseguem participar integralmente das ações de formações;
- Outros professores trabalham em dois municípios (20 horas em cada um), o que faz com que participem parcialmente das atividades.
- Há desinteresse por parte dos docentes em participar da formação e, por isso, faltam nos momentos destinados a esse fim.
- As atividades de formação não estão de acordo com as necessidades dos docentes.
- Falta uma política de formação continuada mais organizada e consistente no MP.
- Os horários destinados à formação deveriam ser repensados, dadas as ausências de professores nos diversos momentos de formação.

Enfim, poderíamos elencar aqui diferentes elementos que contribuíram, ao longo do período pesquisado, para que mais da metade dos professores tenham apresentado presença inferior a 75% nas atividades de formação conforme apresentaremos adiante.

Se, por um lado, os dados mostram esse aspecto, por outro, é importante verificar que a maioria dos docentes já possui experiência significativa no trabalho com turmas do Ensino Fundamental. Isso pode contribuir para uma postura mais crítica na exigência de uma formação continuada condizente com um trabalho educativo que apresente transformações ao longo dos anos.

Com relação à faixa etária dos docentes que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, observamos os seguintes dados:

Quadro 5 – Faixa etária dos docentes do MP

	Nenhum	Até 10%	De 11% a 20%	De 21% a 40%	De 41% a 60%	De 61% a 80%	Acima de 80%
a. Até 24 anos.	(X)	()	()	()	()	()	()
b. De 25 a 29 anos.	()	()	()	(X)	()	()	()
c. De 30 a 39 anos.	()	()	()	()	(X)	()	()
d. De 40 a 49 anos.	()	()	(X)	()	()	()	()
e. De 50 a 54 anos.	()	(X)	()	()	()	()	()
f. 55 anos ou mais.	()	(X)	()	()	()	()	()

Quadro correspondente à pergunta nº 10 do questionário aplicado à Secretaria Municipal de Educação do MP (Apêndice 1)

A faixa etária da maioria dos professores está entre 25 a 39 anos, revelando tratar-se de um grupo jovem (em termos de idade cronológica) e experiente (em termos de profissão), especialmente se associarmos esses dados àqueles informados sobre o tempo de serviço em docência. Há poucos professores com idade superior aos 50 anos e nenhum com menos de 24 anos, fato inusitado no MP se compararmos esse quadro com outros períodos históricos do próprio município. No final da década de 1980 e início dos anos de 1990, diversos professores que concluíam o curso de Magistério, nível médio, eram imediatamente admitidos em concurso, para atuarem na função docente no MP. Muitos desses professores ainda não tinham 20 anos de idade. Entretanto, essa realidade sofreu alterações, pois o município passou mais de 10 anos sem ofertar concurso público para a função de professor, e muitos dos profissionais que tiveram a formação no curso de Magistério sentiram-se obrigados a atuar em outros municípios da região, e alguns, até mesmo, em outras funções. Somente no final da última década é que o MP ofertou novamente esse concurso, admitindo assim diversos professores residentes no próprio município, que já tinham experiência na função em outros municípios, e, portanto, com faixa etária superior aos 24 anos. Mais uma vez as políticas públicas interfeririam nas ações educativas⁵¹.

Em termos administrativos e pedagógicos relacionados às escolas do MP, percebemos diversos subsídios que podem contribuir para que os encaminhamentos lançados na formação docente sejam concretizados nas atividades em sala de aula. De acordo com o questionário respondido pela Secretaria de Educação (Apêndice 1), todas as escolas municipais que ofertam os anos iniciais do Ensino Fundamental

⁵¹ As informações apresentadas no parágrafo foram adquiridas por meio de consulta aos editais de concurso público para provimento do cargo de Professor, disponíveis na Secretaria de Administração do MP.

oferecem recursos humanos que contribuem com o trabalho docente e assistem os discentes por meio de: coordenação pedagógica, psicólogo(a), psicopedagogo(a), fonoaudiólogo(a), assistente social e professor(a) de reforço. Esses recursos, aliados à presença da biblioteca em todas as escolas municipais e juntamente com aparelhos de TV, vídeo-cassete, retroprojeter, DVD, datashow, mimeógrafo, computador e impressora que todas as escolas possuem, podem favorecer a transmissão de conteúdos por parte dos docentes e a aprendizagem por parte dos alunos. Contribuem igualmente com essa realidade a presença de, no máximo, 30 alunos em cada turma e a disponibilidade de internet em todas as escolas.

Temos, assim, um quadro de professores com formação acadêmica apropriada para a função de docência, com experiência profissional para a atuação em turmas do Ensino Fundamental e com apoio humano e técnico a serviço dessa atuação. Diante desse perfil, focalizamos, a seguir, os docentes da pesquisa, que atuam nas séries/anos pesquisado, a fim de perceber como se configura, então, a ação docente.

4.4 OS SUJEITOS DA PESQUISA: ANÁLISE E RESULTADOS DO ESTUDO DE CASO

Considerando a realidade exposta na seção anterior, passamos agora ao aprofundamento sobre os sujeitos que compõem a pesquisa realizada. Nessa parte de nosso estudo, a qual consideramos como o momento mais importante do trabalho realizado, apresentamos os casos estudados, procurando atender ao objetivo principal lançado nessa pesquisa, ou seja, investigar se o processo de formação continuada está subsidiando teórica e metodologicamente os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, de modo que reconheçam e incorporem em suas aulas os gêneros discursivos como objeto de ensino e o texto como unidade de ensino.

O objetivo proposto requer um estudo com professores que tenham efetivamente participado do processo em análise, dada a necessidade de observar de que maneira os subsídios ofertados na formação contribuem para a prática docente. Por essa razão, iniciamos nossa investigação por meio de uma pesquisa

de campo, recorrendo a documentos e a relatórios junto a Secretaria de Educação do MP, para verificar a frequência dos professores de uma determinada série/ano, nas atividades de formação ofertadas no município.

A pesquisa revelou dados que modificaram o delineamento inicialmente projetado. Pesquisando sobre a frequência dos 8 professores que no ano de 2010 atuavam com turmas de 3º ano ou 3ª série no MP, constatamos que apenas 3 apresentavam frequência acima de 75% da carga horária ofertada. Diante desse quadro, optamos pelo delineamento do estudo de caso, voltando-nos aos referidos 3 professores, no caso, 3 professoras, definindo assim os sujeitos de nossa pesquisa.

A fim de responder às inquietações que deram origem à problematização, dividimos esta seção em três subseções, analisando, em cada uma, um dos casos estudados. Trata-se, portanto, de uma apresentação geral sobre cada um dos sujeitos da pesquisa, analisando o perfil, a posição teórico-metodológica e a atuação de cada docente, a partir das informações coletadas por meio de questionário (Apêndice 2), entrevista (Apêndice 3) e observação participante, realizada nas turmas das professoras envolvidas no trabalho.

O questionário entregue aos docentes sujeitos da pesquisa foi organizado com 25 perguntas, sendo algumas abertas e outras de múltipla escolha. Com relação à entrevista, ressaltamos que, ao realizá-la, outras perguntas surgiram no decorrer das falas, devido às respostas atribuídas; nesse caso, o roteiro apresentado no Apêndice 3 sofreu algumas alterações, dadas as possibilidades de interação provocadas pelas especificidades do gênero discursivo em questão. A observação realizada pode ser considerada participante, pois, em diversos momentos, atuamos como participante das atividades realizadas com as turmas. Nessa tarefa, realizamos os encaminhamentos que nos foram solicitados pela professora regente de cada turma, verificando e corrigindo atividades feitas nos cadernos, ouvindo as leituras dos alunos, auxiliando nos trabalhos de reescrita de textos.

Esses instrumentos de pesquisa serão considerados paralelamente nas subseções apresentadas na sequência, pois julgamos conveniente, para a análise de cada caso a verificação do diálogo existente entre as informações apresentadas nesses instrumentos.

Considerando a ética da pesquisa e o compromisso assumido junto às escolas e à Secretaria de Educação em que realizamos a pesquisa, denominamos

as professoras envolvidas no trabalho como P1, P2 e P3. Entretanto, antes de aprofundarmos o estudo sobre cada caso, ressaltamos alguns dados comuns, revelados no questionário (Apêndice 2), visando manter a coerência com a ética da pesquisa. Informamos, também, as perguntas utilizadas nesse instrumento, que revelaram os dados obtidos:

- A pesquisa foi realizada com docentes e turmas de 3º ano e 3ª série do ensino fundamental;
- As docentes que participaram da pesquisa são todas do sexo feminino, com faixa etária superior a 30 anos de idade (Questões 1 e 2);
- Todas as docentes possuem o curso de magistério como formação no Ensino Médio e formação no Ensino Superior (Questões 3 e 4);
- Duas professoras realizaram o curso superior na modalidade à distância e uma na modalidade presencial (Questão 5);
- Todas têm curso de Especialização (Questão 6);
- Todas as professoras trabalham em dois turnos diários, perfazendo 40 horas semanais de docência (Questão 09).

4.4.1 Estudo de caso de P1

P1 é o caso com o qual tivemos o primeiro contato em nossa pesquisa. Conforme dados revelados no questionário (Apêndice 2), sua atuação no Ensino Fundamental ultrapassa 15 anos, sendo esse mesmo tempo destinado à docência no MP (Questões 7 e 8). Trabalhando em dois turnos diários, P1 sente-se mais preparada para atuar nas disciplinas de Língua Portuguesa, História e Geografia, justificando essa escolha pelo gosto que possui de pesquisar nessas áreas (Questões 10 e 11). Sente-se menos preparada para trabalhar com a disciplina de Ciências, pois fez poucos cursos de formação nessa área (Questões 12 e 13). Tal fato, entretanto, não a aflige nesse momento, pois no MP, campo de sua atuação, tal disciplina é trabalhada como disciplina específica, ministrada por docentes que não são os professores regentes das turmas. No período em que os alunos assistem às aulas de Ciências, o professor regente, nesse caso P1, destina seu tempo à hora atividade.

O questionário (Apêndice 2) respondido por P1 indica que a docente participou, no período após 2007, de grupos de estudos e teleconferências, mas atribui aos cursos de formação a modalidade mais significativa para seu conhecimento e seu trabalho em sala de aula (Questões 14 e 15). Esse dado acena para a necessidade de políticas de formação organizadas em torno dessa modalidade.

Em termos de encaminhamentos para a formação na área de Língua Portuguesa, P1 dá bastante atenção a propostas de trabalho voltadas à prática pedagógica. A pergunta abaixo foi lançada no questionário respondido por P1:

Quadro 6 – Pergunta nº 16 do questionário – Apêndice 2

16 Em relação aos Programas de Formação Continuada de Professores dos quais você já participou e pretende participar, como você acha que deveriam ser encaminhados – para que houvesse maior aproveitamento?

(Numa escala de 01 a 10, numere as alternativas que seguem, sendo que 01 é para o encaminhamento mais importante e 10 para o encaminhamento que você considera menos importante).

- (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 apresentação em forma de Seminários.
- (i) – () Só atividades práticas como modelos para trabalhar com os alunos.
- (j) – () Outra. Qual?

P1 organizou as alternativas na seguinte ordem:

- (1) Troca de experiências entre colegas.
- (2) Sugestão de atividades.
- (3) Elaboração de propostas de atividades.
- (4) Só atividades práticas como modelos para trabalhar com os alunos.
- (5) Apresentação de teoria e encaminhamento prático.
- (6) Análise de livros didáticos.
- (7) Leitura de textos teóricos.
- (8) Outra. Qual? Cursos/palestras (acréscimo de P1)
- (9) Discussões teóricas individuais.
- (10) Discussões teóricas em grupo e apresentação em forma de Seminários.

Percebemos, na seqüência elaborada por P1, dados relevantes para a pesquisa. As quatro prioridades estão pautadas na necessidade de encaminhamentos práticos para o trabalho com a teoria. Tal apontamento pode apresentar duas razões. A primeira pode indicar que a teoria já é conhecida e, por isso, há necessidade de conhecimento prático. A segunda aponta para o contrário

dessa situação: por não compreender a teoria, P1 tem dificuldades para elaborar atividades práticas, o que faz com que indique a “troca de experiências” e “atividades práticas como modelo”, entre outras alternativas, dentro de suas prioridades. Notamos ainda que, na quinta prioridade, há menção a encaminhamentos práticos, o que nos faz perceber a necessidade de P1 no que se refere à prática em sala de aula.

Considerando outros aspectos revelados no questionário, os quais ainda serão arrolados nessa análise, inferimos que, no entender da docente, apesar de sua participação nos cursos de formação ofertados pelo MP, a teoria ainda não foi suficiente para o desenvolvimento de ações práticas. Conforme já afirmamos, Costa-Hübes, ao comentar sobre a necessidade de tornar o Currículo como algo compreensível aos docentes, diz que “É preciso, primeiramente, entender o que está posto, compartilhar das ideias, acreditar nas possibilidades de concretização para, só depois, tentar traduzi-las para a prática” (COSTA-HÜBES, 2008, p. 170). No caso de P1, não há ainda a compreensão do que está posto, daí a impossibilidade de traduzir a teoria para a prática, o que resulta na necessidade de materiais “prontos” para a atuação na sala de aula.

Tal constatação só é possível porque consideramos outras respostas atribuídas por P1, tanto ao questionário, como também à entrevista. Quando questionada sobre as práticas de que gostaria de receber maior formação, a docente indica, dentre os itens: (a) Leitura e interpretação; (b) Produção e reescrita de texto; (c) Gramática no texto (contextualizada); (d) Gêneros textuais; (e) Oralidade, o item “d” como necessidade maior de formação (Questão 17 do Apêndice 2). Essa escolha é asseverada na resposta à questão posterior do questionário (Questão 18), quando P1 assim justifica a escolha por esse tema⁵²:

Todos os cursos são importantíssimos. Eu gostaria de ter mais cursos sobre esses temas e quanto aos gêneros textuais eu aprendi pesquisando, estudando... os cursos não foram suficientes para nos dar segurança para trabalhar com os alunos.

A indicação aos cursos é enfática, fato que se manifesta também na

⁵² Ao expormos os trechos que se referem à produção dos professores (oral ou escrita) obtidos por meio do questionário ou da entrevista, o texto (se superior a 3 linhas) seguirá as normas da ABNT - NBR 10520. Entretanto, a fim de diferenciar esses trechos, das citações de outros autores, utilizaremos, nesses casos, a formatação “itálico”.

entrevista (Apêndice 3) concedida por P1:

1) Você conhece a proposta para o ensino da Língua Portuguesa nos anos iniciais apresentada no Currículo Básico para a Escola Pública Municipal?

Sim, conheço.

2) Se conhece, você acha que é possível desenvolvê-la nas turmas do 3º ano do Ensino Fundamental?

Sim, é possível tranquilamente.

3) De que forma você tem desenvolvido a proposta do currículo nas aulas de Língua Portuguesa com sua turma?

Eu trabalhei com os gêneros textuais e as sequências didáticas, mas não dá para ficar só com a sequência porque ela não contempla todos os conteúdos e as necessidades dos alunos.

4) Os cursos de Língua Portuguesa, dos quais você participou, trouxeram contribuições para suas atividades na sala de aula, principalmente em relação ao trabalho com os gêneros discursivos? Por quê?

Não, porque foram poucos e não foram, assim... suficientes para dar segurança e ensinar a transpor do gênero... por exemplo, estou trabalhando com o conto de fadas e acontece um fato lá na televisão e eu... colocar dentro da minha aula, eu não tenho segurança para transpor da... do conto de fada para a realidade.

5) Então você acha que mais cursos seriam necessários...?

Aham....

De uma forma geral, P1 é breve em suas respostas às perguntas da entrevista. Conforme já relatado, a entrevista foi realizada com gravação em áudio. A docente limitou-se a respostas sucintas, sem comentários explicativos e às vezes até contraditórios. A análise desse trecho da entrevista encaminha nossa discussão para dois pontos evidentes: a contradição presente na fala e a ratificação a respeito da formação.

As repostas aos questionamentos 1 e 2 da entrevista mostram que P1 conhece o referencial apresentado no CEBPM (AMOP, 2007), e que é possível desenvolvê-lo “tranquilamente” com as turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Entretanto a contradição se mostra evidente na resposta atribuída à questão 3, na qual percebemos que, de acordo com P1, o trabalho com as sequencias didáticas, conforme proposto pelo CEBPM (AMOP, 2007), não contempla os conteúdos da área de Língua Portuguesa. Ou seja, logo após afirmar que “*é possível tranquilamente*” desenvolver a proposta curricular, P1 mostra um aspecto que, no seu modo de avaliar, “*não contempla todos os conteúdos e as necessidades dos alunos*”.

Avaliando essa contradição, retomamos o que P1 já informou sobre seu

conhecimento em relação ao trabalho com os gêneros. Para a docente, as atividades de formação, recebidas por meio dos cursos ofertados, “*não foram suficientes para nos dar segurança para trabalhar com os alunos*”. Há um equívoco, portanto, na resposta à questão 1 da entrevista, pois todos os outros posicionamentos de P1 apontam para essa insegurança na condução dos trabalhos dentro da proposta do CEBPM (AMOP, 2007).

Analisando especificamente a resposta atribuída à questão 3 dessa entrevista, percebemos a insegurança da docente em relação à proposta da SD. Há um aceno de incompreensão da proposta ao afirmar que “*não dá para ficar só com a sequência porque ela não contempla todos os conteúdos e as necessidades dos alunos.*” Tal afirmativa não condiz com os fundamentos apresentados no Currículo que apontam para a necessidade “[...] de pensar e de planejar os conteúdos, de maneira sistemática, por meio da elaboração de um conjunto de atividades organizadas em torno de um gênero (oral ou escrito)” (AMOP, 2007, p. 150). Ou seja, a SD possibilitaria essa incorporação, desde que fosse considerado, em cada gênero estudado, seu conteúdo temático, sua construção composicional e seu estilo, conforme propõe Bakhtin (2000, 2004).

A insegurança e a incompreensão de P1 também são reveladas no questionário respondido. A questão 19 desse instrumento, relacionada aos encaminhamentos de trabalho com os gêneros discursivos, foi assim apresentada nesse instrumento de pesquisa:

Quadro 7 – Pergunta nº 19 do questionário – Apêndice 2

- 19 Com relação ao trabalho com os gêneros textuais, como você considera os encaminhamentos nessa proposta? (Assinale apenas uma alternativa)**
- (a) Muito fácil porque eu compreendo bem essa forma de encaminhamento.
 - (b) Fácil teoricamente, mas ainda tenho dúvidas quanto ao encaminhamento prático.
 - (c) Razoável, pois venho colocando em prática algumas sugestões que chegam às minhas mãos, mas ainda não me sinto muito seguro(a) para produzir atividades sozinho(a).
 - (d) Difícil, porque é uma nova maneira de trabalhar com o texto e não compreendo bem essa forma de encaminhamento.
 - (e) Muito difícil. Prefiro trabalhar com textos a partir de um tema motivador.
 - (f) Desconheço essa forma de encaminhamento.

P1 assinalou a alternativa “c”, registrando mais uma vez insegurança e opção por uma prática pautada em atividades “recebidas” e não produzidas pelos docentes.

A inquietação a que chegamos, até esse momento de análise do caso P1,

caracteriza-se pela interrogação: ainda que tenha participado de 100% da carga horária dos cursos de formação, na área de Língua Portuguesa, especialmente daqueles que abordaram a temática relacionada aos gêneros discursivos, ofertados pela rede municipal da qual faz parte, por que P1 ainda apresenta insegurança na transição da teoria em prática? A resposta a essa indagação é verificada nas afirmativas reveladas no questionário e na entrevista.

Em resposta à questão 20 (Apêndice 2), P1 assinala a alternativa “e” indicando que os trabalhos de formação continuada que tiveram como enfoque os gêneros textuais e as SD não foram suficientes para conduzir seu trabalho nessa perspectiva e aponta para a necessidade de mais formação sobre o tema. O mesmo posicionamento se configura na resposta atribuída à questão 4 da entrevista, quando a docente, referindo-se à contribuição dos cursos de formação, informa:

Não, porque foram poucos e não foram, assim... suficientes para dar segurança e ensinar a transpor do gênero... por exemplo, estou trabalhando com o conto de fadas e acontece um fato lá na televisão e eu... colocar dentro da minha aula, eu não tenho segurança para transpor da... do conto de fada para a realidade.

Outro aceno que verificamos nessa resposta relaciona-se à preocupação de P1 com o método proposto pelo CBEPM (AMOP, 2007). Parece-nos haver dúvidas sobre como relacionar o contexto (social, político, histórico, cultural) à perspectiva que adota o trabalho com os gêneros. Ou seja, como trabalhar de acordo com o materialismo histórico-dialético? De que forma é possível garantir um trabalho que não promova o esvaziamento dos conteúdos, mas sim, que os organize de uma forma sistematizada e dialética? São dúvidas que inquietam P1. O CBEPM (AMOP, 2007) aponta para essa necessidade de relação entre o saber socializado na escola e sua relação com o contexto histórico, socialmente construído. Conforme esse documento, a educação

[...] se faz de acordo com as condições possíveis em cada momento do processo de desenvolvimento social, histórico, cultural e econômico, ou seja, fazer educação pressupõe pensá-la e fazê-la numa perspectiva político-pedagógica. Isso significa compreender que a educação não é um trabalho que se executa meramente no interior de uma sala de aula, de uma escola, limitado à relação educador-educando. O ato pedagógico não é neutro: carrega implicações sociais, está marcado pela prática de todos os envolvidos no processo educativo e é mediado por relações sócio-

históricas (AMOP, 2007, p. 26).

Assim, P1 demonstra maturidade ao requerer uma formação voltada à associação do método com a prática escolar, elemento não abordado na formação continuada ofertada nos últimos anos no MP. Da mesma forma, menciona a importância de encontros de formação como forma de contato com a proposta curricular.

Ainda que demonstre insegurança quanto ao trabalho com os gêneros discursivos, P1 insere em sua prática atividades que contemplam os encaminhamentos do currículo, mesclando com atividades voltadas a uma visão estruturalista da linguagem. Tal constatação decorre da observação participante realizada na turma de 3º ano em que P1 atuou como docente regente em 2010. Participamos das aulas de Língua Portuguesa nessa turma, durante oito horas, observando e interagindo com os alunos e a docente. Nesse período, estava acontecendo a finalização do trabalho com o gênero discursivo “tira” e a introdução do gênero “história em quadrinhos”. Uma das atividades realizadas nos primeiros momentos dessa observação refere-se àquele gênero:



Copyright © 2004 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados. 7893

Escreva nos balões da tira as falas dos personagens de acordo com o texto:

Em uma conversa animada entre amigas, Mônica fala: .
 __ Ah, Magali! Não sei como você consegue comer tanto e não engordar?
 Sorridente, Magali responde:
 __ É mesmo? Mônica continuou:
 __ Aliás... tem tanta coisa que a gente não consegue entender... Com um ar de espantada, Mônica exclamou:
 __ Ué! Cadê meu pedaço de pizza?!

2-Responda:

Quem você acha que comeu a pizza da Mônica?.....
 Onde estava a pizza?.....
 Em que país e ano foi editada essa tira? E quem criou?.....
 De quem é característica de comilona? Por quê ?.....
 Como está a expressão facial da Mônica da 3ª quadrinha? E da Magali?.....
 O que significa os risquinhos que estão ao lado das personagens na 1ª quadrinha?.....
 Sobre o que elas estavam conversando?.....
 Que final você daria para essa história? Escreva :.....

Na atividade proposta, há tentativas de relação com método sociológico proposto por Bakhtin (2000, 2004). Não aparecem indicações sobre o contexto de circulação do gênero, pois a atividade se limita à interpretação, propondo-se a ultrapassar a decodificação. Destarte, recorre à contextualização sobre a produção do gênero, ainda que em poucos momentos, mas não considera a sua função social. A produção escrita solicitada exige uma participação pessoal do aluno, pois requer sua ideia para a criação de um final para a história. A atividade parece ter sido elaborada por um docente que pode, ou não, ser P1. Há indícios da teoria bakhtiniana, mas a carência de conhecimento da teoria é refletida na prática.

Nos demais momentos da observação participante, o trabalho desenvolvido com a turma voltou-se ao estudo do gênero discursivo história em quadrinhos, introduzido pelo texto:



Com esse texto, P1 explorou o conteúdo temático e a estrutura composicional do gênero. Foram realizadas atividades de interpretação escrita, as quais priorizaram as informações explícitas do texto, ou seja, a decodificação. Oralmente,

houve uma associação do tema do texto ao contexto histórico e social, mas esse viés de análise não foi empreendido às atividades escritas. Também foram realizadas atividades relacionadas ao vocabulário presente no texto, com consulta do significado de algumas palavras no dicionário, tais como “revisão”, “entornar”, “razão”. Durante o período em que estivemos na sala, durante duas aulas os alunos realizaram formação de frases, a partir de palavras pré-estabelecidas, apresentadas no texto. O enfoque estruturalista ficou evidente nessa atividade, já que muitos alunos não conseguiram relacionar nem ao texto, nem ao contexto, as frases produzidas. O foco da atividade foi a sistematização do código linguístico.

Embora o CBEPM (AMOP, 2007) aponte que o trabalho com o gênero em questão deve ser consolidado⁵³ no 3º ano, o reconhecimento do gênero não foi aprofundado, pois após as atividades relatadas, os alunos realizaram a avaliação bimestral, em forma de prova escrita, fato que contribuiu para o encerramento da coleta de dados por meio da observação participante.

O que podemos ainda comentar sobre o caso P1, refere-se à concepção da docente em relação à linguagem. A resposta atribuída a essa indagação no questionário (Questão 28) versa sobre a linguagem como forma de interação: *“Concebo a linguagem como algo vivo, devido à interação entre os sujeitos e que por isso deve ser trabalhada a partir do seu uso no cotidiano, nas mais diferentes situações.”*

Embora a linguagem seja tratada sob o ponto de vista interacional, a justificativa é frágil, pois parece voltar-se mais ao conhecimento empírico do que ao conhecimento científico. Nesse sentido, parece reforçar alguns dos ideais do *aprender a aprender* (DUARTE, 2001), e contrapõe-se ao referencial exposto, no CBEPM, relacionado à compreensão da linguagem como forma de interação:

Essa compreensão por parte dos educadores exige o encaminhamento de práticas pedagógicas que respeitem o

⁵³ O CBEPM (AMOP, 2007) apresenta 4 etapas para o trabalho com os gêneros na sala de aula, sendo elas representadas pelas letras **I**, **T**, **C** e **R** que pressupõem a seguinte compreensão: **(I) Introduzir**: familiarização com o gênero; **(T) Trabalhar**: sistematização do gênero, o que significa o desenvolvimento de uma Sequência Didática – SD; **(C) Consolidar**: garantia de que o aluno domine tanto o gênero explorado na SD quanto os conteúdos envolvidos nesse trabalho; **(R) Retomar**: retomada dos gêneros e conteúdos trabalhados anteriormente. Nem todas as etapas devem ser executadas em um mesmo ano/série com um mesmo gênero. Alguns gêneros exigem que o trabalho seja introduzido em um momento (2º ano, por exemplo) e trabalhado e consolidado num momento posterior (3º ano, por exemplo).

conhecimento sobre a oralidade, a leitura e a escrita, do qual a criança se apropriou no percurso anterior à sua entrada na escola *sem, no entanto, limitar-se a ele* (AMOP, 2007, p. 146, grifos nossos).

A situação revela a necessidade de uma atenção maior ao trabalho com os gêneros discursivos. De acordo com P1, nem mesmo os livros didáticos trazem abordagens relacionadas aos gêneros. No questionário (Apêndice 2), ao responder à pergunta 21, que indaga sobre o enfoque que o livro didático tem atribuído aos gêneros, a docente indica a alternativa “e”: *“os livros didáticos, que eu conheço, não trabalham com os gêneros textuais.”* Essa posição é reforçada no trecho final da entrevista com a docente:

6 O que é necessário para que haja maior aprofundamento de como conduzir o trabalho com os gêneros na sala de aula?

Ah, eu penso que mais cursos sobre o tema e também mais livros didáticos sobre o assunto porque quanto mais se ouve sobre o tema, mais se entende.

7 Os livros didáticos deveriam trazer uma abordagem maior dentro dos gêneros?

Sim.

8 Precisam trazer essa abordagem?

Precisam.

9 E o livro que você utiliza, traz essa abordagem?

Ele ajuda muito, mas não está dentro do gênero textual, dentro da proposta.

10 Mas de certa forma auxilia seu trabalho?

Auxilia.

Mais uma vez verificamos em P1 uma insatisfação com relação à formação recebida que, segundo a docente, ainda não foi suficiente para a compreensão da proposta. A referência feita ao livro didático, além de ratificar o posicionamento defendido no questionário, aponta também para o descontentamento de P1 em relação à falta de “modelos” que sustentem seu trabalho. Esse fato é corroborado pela resposta atribuída à interrogação 24 do questionário aplicado. Tal questão, que faz referência a materiais de apoio que seriam necessários para o trabalho com gêneros e as SD, obteve a resposta: *“Sim, livros, apostilas com sugestões de atividades de sequência didática”.*

Todas as informações coletadas para o caso em estudo nos levam a concluir que P1, mesmo participando das ações de formação continuada destinados aos estudos da linguagem e da língua, necessita de mais compreensão sobre a

transição da teoria em prática pedagógica. Embora apresente informação de que faz leitura de pelo menos um artigo sobre os gêneros e as SD a cada mês e, de que tenha acesso a esses materiais por meio da biblioteca da escola ou da biblioteca municipal (Questões 22 e 23), a docente revela insegurança para atuar na proposta, sendo esse um dos fatores que contribui para que o referencial teórico não seja posto em prática. Para P1, o material necessário para consulta ao trabalhar com os gêneros e as SD seria *“livros, apostilas com sugestões de atividades de sequencia didática”* (Questão 24 do Apêndice 2).

O fator mais preocupante nesse caso parece-nos a inclinação da docente pela aceitação de atividades pré-elaboradas, sugeridas ou indicadas por outrem, o que pode ser um aspecto revelador de sua incompreensão da proposta apresentada no CBEPM (AMOP, 2007). As respostas atribuídas aos questionamentos (orais, da entrevista e escritos, do questionário) parecem apontar para um retrocesso, em termos formação continuada, pois P1 estaria julgando esse processo como uma forma de aquisição de modelos de atividades, ou seja, um processo que atende a uma proposta tecnicista de formação.

Nesse caso estudado, a ação docente está minimamente sendo afetada pela formação continuada. O problema lançado em nossa pesquisa tem como resposta, conforme o estudo feito sobre P1, a indicação de que os subsídios teóricos e metodológicos ofertados nos cursos de formação continuada não estão se refletindo em práticas de sala de aula, justificados pelos argumentos lançados por P1 ao longo do questionário (Apêndice 2) e da entrevista (Apêndice 3). Há de se considerar o esforço de P1 em atuar de acordo com a formação recebida e analisar as dificuldades da docente associando-as, entre outros fatores, às lacunas do processo formativo. No caso P1, essa é a nossa conclusão. O mesmo processo de análise será destinado a P2, caso que passamos a considerar na próxima subseção.

4.4.2 Estudo de caso de P2

Conforme dados coletados no questionário aplicado (Apêndice 2), a exemplo de P1, a docente que definimos como P2 também atua no Ensino Fundamental há mais de 15 anos, sendo esse período equivalente ao tempo de serviço prestado no

MP (Questões 7 e 8). Por dedicar as 40 horas semanais de trabalho no próprio município, P2 é uma das docentes que apresenta 100% de frequência nos cursos de formação na área de Língua Portuguesa. Ainda que tenha essa formação, sente-se mais preparada para trabalhar com a disciplina de Matemática, alegando encontrar mais materiais de apoio para trabalhar com essa disciplina (Questões 10 e 11). Com relação à área que menos se sente preparada para trabalhar, P2 indicou a disciplina de História, informando não ter formação nesta área (Questões 12 e 13).

Além dos cursos de formação continuada ofertados pelo município, não conseguimos saber se P2 participou de outra forma de capacitação, pois as questões 14 e 15 do questionário aplicado a P2 não foram respondidas pela docente. Conforme Apêndice 2, verificamos que são perguntas fechadas, com alternativas para serem assinaladas, e ainda assim não houve marcação de respostas. Em relação ao questionamento sobre os encaminhamentos que deveriam prevalecer nos momentos destinados à formação em Língua Portuguesa (questão 16 do Apêndice 2), P2 assim organiza as alternativas apresentadas, indicando sua ordem de prioridade:

- (1) Apresentação de teoria e encaminhamento prático.
- (2) Sugestão de atividades.
- (3) Troca de experiências entre colegas.
- (4) Só atividades práticas como modelos para trabalhar com os alunos.
- (5) Elaboração de propostas de atividades.
- (6) Análise de livros didáticos.
- (7) Discussões teóricas individuais.
- (8) Leitura de textos teóricos.
- (9) Discussões teóricas em grupo e apresentação em forma de Seminários.
- (10) Outra.

A ordem de prioridades apresentada parece ser condizente com a preocupação demonstrada por P2 nas atividades realizadas. Percebemos nessa docente um discernimento claro sobre o processo de formação continuada, visto que sua opção vai da teoria para a prática, passando por sugestões de atividades adquiridas por meio de outrem, chegando à troca de atividades entre colegas, objetivando a verificação do fazer pedagógico de cada docente. Há acenos de uma concepção de formação que atende ao que Martins (2010) define como “uma trajetória de formação de indivíduos, intencionalmente planejada para a efetivação de uma prática social” (MARTINS, 2010, p.14). Nesse ponto, a coerência da docente é evidente. Após indicar a teoria como ponto de partida, P2 aponta para a

necessidade de discussões teóricas depois do trabalho de elaboração de atividades, o que podemos indicar também como um ponto positivo. Esse ciclo é o que P2 gostaria de vivenciar em suas experiências como professora participante da formação continuada, ou seja, partir da teoria, chegar à prática, avaliar essa prática e rediscuti-la teoricamente.

Entretanto, a necessidade manifestada por P2 não se refere, especificamente, ao trabalho com os gêneros discursivos. Para a docente, a formação em Língua Portuguesa deveria abordar a prática relacionada à Gramática no texto (contextualizada), conforme alternativa “c” da pergunta 17, do questionário (Apêndice 2). Para a professora, em resposta à questão 18, a escolha dessa alternativa justifica-se *“porque muitas vezes é difícil encontrar atividades”*.

Tal justificativa, da forma como se apresenta, não tem sustentação, nem sob o ponto de vista teórico, tampouco metodológico. Ao indicar que é difícil encontrar atividades, possivelmente P2, conhecedora dos encaminhamentos teóricos e metodológicos apresentados pelo CBEPM (AMOP, 2007), está se referindo ao enfoque que esse documento imprime ao estudo gramatical nos anos iniciais. A resposta que caracterizamos como “vaga” é mais um indício de que, tanto em P2 como também para muitos outros docentes, as formas de encaminhamento dos conteúdos gramaticais na sala de aula não estão compreendidas a partir da perspectiva textual-discursiva.

Acreditamos que as dúvidas podem ter suas origens com o surgimento das teorias de estudo do texto e do discurso, momento que se propagou a ideia equivocada de abolir a gramática dos currículos escolares. Em tal período, final da década de 1980 e início da década de 1990, a gramática normativa passou a ser vista com aversão, e os exercícios gramaticais descontextualizados foram condenados pelas novas propostas de ensino, que viam no texto o meio mais eficiente e capaz de garantir o ensino da gramática. Essa concepção chegou ao ambiente escolar de forma desarticulada, causando desconforto e incompreensão por parte dos docentes, que passaram a atuar sem princípios norteadores nessa linha. O que não foi compreendido naquele momento é que a aversão era em relação à gramática normativa e não à norma culta. Rodrigues (2009) assim se refere a esse momento vivido na década de 1980:

As finalidades e os conteúdos da disciplina foram postos sob escrutínio: foram alvo de críticas a leitura de fragmentos de textos, as práticas descontextualizadas e sem sentido de produção de textos e o conteúdo gramatical (finalidade, excesso de teoria gramatical, adequação do conhecimento advindo da gramática tradicional). Entretanto, dada a tradição escolar (e da sociedade em geral) do que deva ser o objeto de estudo de uma disciplina chamada Língua Portuguesa (ou seja, estudo *sobre* a língua), a relação da Lingüística com a chamada Gramática Tradicional e a própria diversidade no campo dos estudos linguísticos, a década foi marcada por posições divergentes acerca do que deveriam ser as finalidades e os conteúdos da disciplina (RODRIGUES, 2009, p. 2011-2012).

Ao apontar para a dúvida vivida naquele momento, Rodrigues (2009) está se referindo ao fato de que muitos estudiosos (e outros também não estudiosos), da Língua Portuguesa, tomam o trabalho desenvolvido nessa disciplina como sinônimo de ensino da gramática. Por assim conceberem, acreditam que gramática é o conteúdo da disciplina e por isso conferem esse *status* ao ensino, concepção que não condiz com os encaminhamentos adotados a partir daquele período, mas que para muitos docentes ainda continua prevalecendo no seu trabalho com a língua. Talvez P2 assim compreenda o trabalho com a gramática e por esse motivo apresente essa dificuldade.

Ainda que novos encaminhamentos já tenham sido apresentados aos docentes, com o intuito de desfazer essa polêmica em torno do ensino gramatical, ainda há muitas dúvidas. E o professor, em muitos momentos, se sente desnordeado quanto à realização de atividades de análise linguística. Comentando sobre os novos rumos assumidos no trabalho com a língua, Rodrigues (2009) afirma também que, ao invés de focar a gramática como objeto de ensino (ensino sobre a língua), os últimos vinte anos priorizaram, de uma forma geral, um novo objeto de ensino, que na visão da autora está mais voltado para práxis, ou seja, o ensino *da língua* (grifo da autora).

Essa nova perspectiva propõe a troca do ensino de uma teoria gramatical (ensino sobre a língua) por um outro objeto de ensino, a prática de escuta, de leitura e de produção textual (oral e escrita), articulada com a prática de análise linguística (prática de reflexão sobre a linguagem; ou seja, um outro objeto de ensino e não um novo termo para o ensino de teoria gramatical). Toma, portanto, o texto como o ponto de partida e de chegada para o trabalho com a língua (estudo *da língua*) em sala de aula. Em síntese, a proposta toca nas finalidades sociais da disciplina de Língua Portuguesa, pois se há demandas cada vez maiores de domínio das práticas de leitura

e de produção textual (letramento), a escola não pode ficar alheia a essas novas necessidades sociais (RODRIGUES, 2009, p. 2012).

Em se tratando do trabalho com a SD, acreditamos que embora P2 tenha compreendido parcialmente os encaminhamentos necessários à realização dessa ferramenta de ensino, conforme veremos adiante, ainda faltam-lhe requisitos para compreender a necessidade do ensino da gramática, a partir dos conceitos já apreendidos sobre os gêneros discursivos e a interação verbal. Nesse sentido, ainda que mostre interesse na articulação da teoria com a prática, tal associação, conforme postulada por Bakhtin (2000), ainda se caracteriza como um grande desafio para a docente:

A língua materna – a composição de 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. Assimilamos as formas da língua somente nas formas assumidas pelo enunciado e juntamente com essas formas. As formas da língua e as formas típicas de enunciados, isto é, os gêneros do discurso, introduzem-se em nossa experiência e em nossa consciência juntamente e sem que sua estreita correlação seja rompida. Aprender a falar é aprender a estruturar enunciados [...]. Os gêneros do discurso organizam nossa fala da mesma maneira que a organizam as formas gramaticais (sintáticas) (BAKHTIN, 2000, p. 301-302).

Se as práticas de ensino priorizam a língua em situações reais de uso, considerando o contexto de realização dos enunciados, então o trabalho com a gramática deve voltar-se aos usos da língua. "É preciso atentar para que esse ensino mais sistematizado da gramática seja visto em uso e para o uso, constatando-se sua funcionalidade e procurando-se inseri-lo em situações reais ou que se aproximem o máximo possível dessa realidade" (PRESTES, 1996, p. 52). O trabalho com os gêneros discursivos caracteriza-se como uma importante ferramenta para o atendimento à gramática em situações de uso. Entretanto, os professores ainda precisam de formação específica para essa questão.

Todos esses apontamentos são confirmados pelas respostas atribuídas por P2 aos questionamentos realizados na entrevista, a qual foi breve, sucinta, com participação mínima da entrevistada, que se limitou a responder, com poucas palavras, aos questionamentos. O texto que reproduz as informações obtidas por

meio desse instrumento de coleta de dados é o que apresentamos integralmente na sequência:

1 Você conhece a proposta para o ensino da Língua Portuguesa nos anos iniciais apresentada no Currículo Básico para a Escola Pública Municipal?

Sim, conheço.

2 Se conhece, você acha que é possível desenvolvê-la nas turmas do 3º ano do Ensino Fundamental?

Acredito que sim.

3 É viável?

Sim.

4 De que forma você tem desenvolvido a proposta do currículo nas aulas de Língua Portuguesa com sua turma?

Através dos gêneros textuais.

5 Os cursos de Língua Portuguesa, dos quais você participou, trouxeram contribuições para suas atividades na sala de aula, principalmente em relação ao trabalho com os gêneros discursivos? Por quê?

Trouxeram...

6 Você acha que contribuíram com a sua formação e prática?

Contribuíram... só que acredito assim... ainda faltam algumas coisas que a gente fica insegura na hora de trabalhar.

7 E o que seriam essas coisas?

Hum.. o que que eu vou dizer...

8 A gramática será? O 3º ano trabalha com a gramática?

Um pouco né, mas não tão acentuado como antes né, a gramática.

9 Você tem dúvidas? Você acha que precisa trabalhar mais, nos momentos de formação, a produção dos textos?

Sim, tem que trabalhar um pouco mais, principalmente para a hora de produzir os textos. .

10 O que é necessário para que haja maior aprofundamento de como conduzir o trabalho com os gêneros na sala de aula?

É, seria mais trabalho... mais práticas talvez dentro dos gêneros.

11 Mais exemplos de atividades práticas dentro dos gêneros?

Isso.

A leitura atenta da entrevista demonstra nossa dificuldade ao tentar interagir com P2. As respostas foram muito pontuais, sem comentários mais expressivos ou explicações fundamentadas em teorias ou conhecimentos práticos. P2 preferiu falar pouco e não expor-se, fato compreensível. Também atuamos como docente nas turmas do Ensino Fundamental e verificamos muitos trabalhos de pesquisa cujo objetivo restringe-se apenas a verificar as falhas do processo educativo, atribuindo exclusivamente aos docentes essa responsabilidade. Diante dessa realidade, muitos professores apresentam receio de falar e de não serem compreendidos numa perspectiva histórica e social, ou seja, que avalie todas as influências sofridas pelo processo educativo.

O roteiro da entrevista, que previa cinco questões, foi ampliado no decorrer da conversa e, ainda assim, não deu conta de envolver a entrevistada, visto que as informações levantadas são breves e não descrevem muito sobre a postura de P2 frente ao processo de formação continuada. Diante desse quadro, optamos por verificar, por meio da observação participante, os elementos necessários à concretização dos objetivos de nossa pesquisa e, no momento da análise dos dados obtidos por meio desse instrumento, relacionar a alguns apontamentos verificados na entrevista.

A observação participante foi realizada na turma de P2 durante, aproximadamente, dez horas de aulas de Língua Portuguesa. As anotações sobre as aulas foram registradas em um diário de campo. No primeiro dia da observação, as atividades trabalhadas priorizaram o gênero discursivo “fábula”. Com relação ao trabalho com os gêneros, P2 revelou, na entrevista, que a proposta apresentada no CBEPM (AMOP, 2007) já lhe é conhecida e possível de ser desenvolvida “*através dos gêneros textuais*”⁵⁴. Essa postura é a que P2 defende também no momento que é questionada sobre as contribuições do processo de formação continuada para suas ações em sala de aula, respondendo à questão positivamente, sem maiores explicações. Entretanto, o teor extremamente pontual caracterizado nas respostas é quebrado ao ratificarmos a pergunta anterior, uma vez que a mesma não havia sido respondida integralmente. Ao ser questionada pela segunda vez, sobre as contribuições da formação continuada (pergunta 6 da entrevista), a docente parece titubear, e explica sua apreensão em relação aos encaminhamentos do CBEPM (AMOP, 2007). Ao afirmar, mesmo com dúvidas, que os cursos de Língua Portuguesa “*Contribuíram... só que acredito assim... ainda faltam algumas coisas que a gente fica insegura na hora de trabalhar*”, P2 mostra-se coerente com a resposta apresentada a pergunta 19 do questionário (Apêndice 2), cujo teor investigativo é semelhante à questão 6 da entrevista:

Quadro 8 – Pergunta nº19 do questionário (Apêndice 2)

- | |
|---|
| <p>19 Com relação ao trabalho com os gêneros textuais, como você considera os encaminhamentos nessa proposta? (Assinale apenas uma alternativa)</p> <p>(a) Muito fácil porque eu compreendo bem essa forma de encaminhamento.</p> <p>(b) Fácil teoricamente, mas ainda tenho dúvidas quanto ao encaminhamento prático.</p> <p>(c) Razoável, pois venho colocando em prática algumas sugestões que chegam às minhas</p> |
|---|

⁵⁴ Devido à familiaridade com o CBEPM (AMOP, 2007), os professores utilizam a designação “gêneros textuais”.

- mãos, mas ainda não me sinto muito seguro(a) para produzir atividades sozinho(a).
- (d) Difícil, porque é uma nova maneira de trabalhar com o texto e não compreendo bem essa forma de encaminhamento.
- (e) Muito difícil. Prefiro trabalhar com textos a partir de um tema motivador.
- (f) Desconheço essa forma de encaminhamento.

A docente optou pela alternativa “c”, informando também nesse instrumento de pesquisa sua insegurança com relação ao trabalho com os gêneros discursivos. Tal insegurança é percebida nas questões 6 a 9 da entrevista e na resposta atribuída à interrogação nº 20 do questionário: P2 revela que, por meio dos trabalhos de formação continuada que tiveram como enfoque os gêneros textuais e as SD, conheceu mais sobre os pressupostos teóricos dessa proposta, mas ainda lhe faltam encaminhamentos metodológicos mais voltados a atividades práticas.

O fator insegurança mais uma vez é ressaltado como contribuinte para que o referencial teórico não seja posto em prática. Além disso, parece-nos que a teoria apresentada ainda não foi suficiente para contemplar uma associação à prática docente. P2 revela interesse numa abordagem prática da proposta lançada no CBEPM (AMOP, 2007), pois, embora tenha participado com 100% de frequência dos cursos de formação e o conteúdo abordado nesses momentos seja condizente com a proposta, não foi suficiente para que a docente apresente segurança em desenvolver, na prática, o referencial teórico discutido.

Entretanto, outro fator pode se caracterizar como causa dessa situação. O formato em que se configura a formação continuada no MP não contribui para avanços significativos no conhecimento. A fragmentação do processo desarticula os encaminhamentos teóricos e não oferece condições para contemplar aspectos que relacionem teoria e prática, criando, portanto, um descompasso entre ambas. Sob o olhar do materialismo histórico-dialético, essa situação é o reflexo de um sistema político, econômico e social, que objetiva um esvaziamento de reflexões. Tal situação deve ser rompida especialmente pela ação do professor.

[...] o educador precisa romper as pedagogias escolares articuladoras dos interesses da burguesia e vincular sua concepção e sua prática a uma perspectiva revolucionária de homem e de mundo. Não se trata simplesmente de aderir a uma concepção científica de mundo e seu poder desvelador da realidade, mas de assumir, na teoria e na prática, isto é, na práxis, uma concepção transformadora da vida, do homem e do mundo (LOMBARDI; SAVIANI, 2008, p. 33-34).

Quando não há sintonia entre a teoria e a prática, não há uma confrontação entre conceitos sistematicamente articulados e a representação da realidade. Tal situação não promove a construção de conhecimento científico, situação necessária à manutenção do sistema já organizado. Em termos escolares, o esvaziamento de conceitos e teorias, provocado pela formação descontínua e desarticulada, impossibilita que o professor reconheça e verifique, na teoria, os desafios presentes em seu cotidiano. Se na escola a realidade assim se configura, o ensino tecnicista prevalece.

Verificamos, nos momentos de observação participante que, embora declare ter insegurança ante a proposta, P2 encaminha suas atividades almejando atender aos pressupostos da SD. No primeiro dia da atividade de observação, P2 distribuiu aos alunos uma folha com desenhos em quadros, indicando a sequência de uma história. Essa história foi discutida oralmente e, ao final das interpretações, os alunos compreenderam que se tratava da história “A formiga e a pomba”, uma fábula produzida por Esopo. Oralmente, houve a contextualização do gênero fábula, momento em que P2 explicou também aos alunos algumas das características estruturais desse gênero. Após isso, os alunos foram convidados a recontar a fábula apresentada nas imagens, tarefa executada por todos, que após terminarem a escrita, puderam pintar a sequência de imagens. O texto produzido foi entregue à professora.

O segundo dia da observação foi destinado à leitura dos textos produzidos na aula anterior. Cada aluno foi à frente da sala de aula e fez a leitura de sua produção, objetivando expor as ideias inseridas no texto produzido e trabalhar a leitura em voz alta. Ainda que todos tivessem o mesmo enredo, algumas diferenças quanto ao plano estrutural foram verificadas nas fábulas produzidas. Após essa leitura, P2, mais uma vez, chamou a atenção dos alunos para as características estruturais do gênero. Em seguida, passou no quadro, para que todos copiassem a fábula de autoria de Esopo, “A formiga e a pomba”. Após copiarem, foi feita a correção desse texto no caderno de cada aluno.

No terceiro momento⁵⁵ em que realizamos a observação participante, a atividade inicial voltou-se para a reescrita dos textos produzidos no primeiro momento. Ainda nessa aula foi iniciado o trabalho com outro texto do mesmo

⁵⁵ Neste caso, o terceiro momento ocorreu aproximadamente uma semana depois do primeiro contato com a turma de P2.

gênero, nesse caso, “A cigarra e a formiga”. Antes de passar a fábula no quadro, a professora fez questionamentos sobre o gênero, indagando sobre o título e sobre o conhecimento dos alunos a respeito dessa história. Os alunos copiaram o texto e fizeram leitura silenciosa do mesmo, não restando mais tempo nessa aula para outras atividades.

No quarto momento de nossa observação, verificamos o que Bakhtin (2000, 2004) propõe como o estudo do conteúdo temático do gênero. Após retomar o texto da aula anterior por meio de leituras diversas (silenciosa, por parágrafos, por fila), P2 fez a contextualização do gênero, questionando oralmente sobre o objetivo da produção daquele texto, sobre quem o produziu, em que época foi produzido, ou seja, foi feita uma contextualização do gênero em foco, momento em que o conteúdo temático foi explorado, pois a professora trabalhou o conteúdo do texto, relacionando-o com o contexto de produção. Pautando-se nessa abordagem, P2 imprimiu ao trabalho de leitura do gênero uma compreensão que vai além da decodificação:

[...] uma boa leitura tem de ser capaz de preencher os claros e os implícitos indicados pelo texto, reconstruindo dessa forma o referencial amplo do dizer do autor. Esse é o primeiro passo na direção de uma possibilidade valorativa do aluno em relação ao texto do autor. A nosso ver, esse deve ser um dos grandes objetivos do trabalho de leitura, uma vez que o exercício de confronto com a palavra do outro é um fator preponderante na formação da subjetividade discursiva do nosso aluno (FARACO; CASTRO, 1999⁵⁶).

Partindo dessa significação atribuída ao gênero, P2 também lançou questionamentos orais como:

- Quantos personagens têm nesse texto?
- Por que esse texto usa animais como personagens?
- Como podemos definir a explicação que aparece na parte final do texto? Essa explicação aparece em todos os textos que já estudamos? Por quê?
- A quem podemos associar hoje, em nossa sociedade, a personagem formiga?
- E a cigarra? Com quem podemos relacionar a cigarra. Com um cantor? As pessoas precisam de “pessoas” como a cigarra em nossa sociedade?

⁵⁶ FARACO, Carlos Alberto; CASTRO, Gilberto de. Por uma teoria lingüística que fundamente o ensino de língua materna (ou de como apenas um pouquinho de gramática nem sempre é bom). Disponível em: http://www.educaremrevista.ufpr.br/numero_15>. Acesso em: 02 dez. 2010. Texto impresso publicado em *Educar em Revista*, UFPR, v. 15, 1999.

- Vocês consideram o canto da cigarra como uma forma de trabalho? Por quê?
- Que explicações podemos dar para a moral da fábula?

Questões semelhantes a essas foram passadas no quadro para que os alunos as copiassem e respondessem no caderno, como forma de interpretação escrita do gênero. Tais questões mesclaram o conteúdo temático e a estrutura composicional da fábula:

Quadro 9 – Questões escritas trabalhadas com o texto “A cigarra e a formiga”

1) Pense e responda:

- a) Quantos e quem são os personagens do texto?
- b) Por que esse texto usa animais como personagens?
- c) Com quem você relacionaria a personagem formiga na nossa sociedade?
- d) E a cigarra?
- e) Você acha importante o trabalho da formiga?
- f) Você considera o canto da cigarra como uma forma de trabalho? Por quê?
- g) Como você explica a moral da história?

2) Assinale a alternativa correta:

a) A formiga secava os grãos molhados:

- () no verão.
- () no inverno.
- () na primavera.

b) A cigarra cantava melodiosamente:

- () no verão.
- () no inverno.
- () na primavera.

Percebemos que houve, nesse caso, uma aproximação ao que Bakhtin (2000, 2004) define como construção composicional do gênero, já que as questões (orais e escritas) privilegiaram a estrutura formal do gênero, considerando suas características próprias. Não houve exploração das tipologias textuais predominantes no gênero, até mesmo pela falta de tempo nesse momento. Também não foram trabalhadas atividades relacionadas ao estilo presente no gênero.

De um modo geral, podemos inferir que as atividades realizadas revelam que P2 parece ter compreendido o que Bakhtin (2004) indica como dois pontos de vista diferentes, que o corpo social materializa na palavra:

[...] primeiramente, do ponto de vista do conteúdo, dos temas que aí se encontram atualizados num dado momento do tempo; e em segundo lugar, do ponto de vista dos tipos e formas de discurso através dos quais estes temas tomam forma, são comentados, se realizam, são experimentados, são pensados, etc (BAKHTIN, 2004, p. 42).

Entretanto, verificamos uma recorrência a aspectos pontuais do gênero discursivo em estudo. As questões apresentadas por P2 podem ser indicadoras de que a abordagem conferida aos gêneros discursivos, na sala de aula, ainda esteja muito voltada ao plano textual, em detrimento do discursivo. Esses indícios mostram o tratamento formalista e estruturalista atribuídos ao gênero. Tal postura é compreensível, tendo em vista a formação estruturalista da maioria dos professores, e romper com tais paradigmas nem sempre é trabalho fácil. Todavia, tendo em vista a concepção de linguagem ora apresentada pela CBEPM (AMOP, 2007), é preciso reverter essas perspectivas que não exploram as esferas de produção e de circulação dos gêneros e que também não contemplam os aspectos sociais de sua caracterização. Para Bakhtin (2000), não há como negar o contexto social e a circulação do gênero:

Ignorar a natureza do enunciado e as particularidades de gênero que assinalam a variedade do discurso em qualquer área do estudo lingüístico leva ao formalismo e à abstração, desvirtua a historicidade do estudo, enfraquece o vínculo existente entre a língua e a vida. A língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua. O enunciado situa-se no cruzamento excepcionalmente importante de uma problemática (BAKHTIN, 2000, p. 282).

Na sequência das atividades anteriormente mencionadas, foi realizada a produção de uma fábula, na qual os alunos deveriam contar uma história envolvendo duas personagens animais. A fábula deveria apresentar um conflito vivido pelas personagens e, ao final, uma moral. Não ficou claro para os alunos quem seriam os interlocutores do texto produzido. Pelo menos isso não foi manifestado no momento em que participamos das aulas. Nossa observação findou-se no dia em que tal produção foi realizada.

De uma forma geral, podemos perceber que a insegurança declarada por P2 é o que faz com que a docente desenvolva parcialmente, com algumas restrições, os encaminhamentos que atendem ao método sociológico proposto por Bakhtin (2000, 2004), bem como a SD de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). No questionário aplicado, a docente diz que tem encontrado livros didáticos que apresentam alguns encaminhamentos nessa perspectiva (Questão 21, alternativa “c”). Suas leituras sobre o assunto são raras, já que ao responder a questão 22 do

questionário (Apêndice 2) informa: “Tenho lido, mas muito pouco”. O acesso às leituras está condicionado aos cursos de formação continuada (Questão 23). No que se refere à necessidade que sente em relação a materiais de apoio que abordem o trabalho com os gêneros e as SD, P2 afirma que “materiais com atividades práticas” seriam importantes para consulta na escola (Questão 24), opinião que condiz com as respostas atribuídas às duas últimas questões da entrevista. Quando interrogada sobre a concepção de linguagem que embasa seu trabalho com a língua (Questão 25), P2 afirma que “*usa a linguagem formal e informal*”, revelando, assim, pouca consistência teórica em relação aos estudos na perspectiva dialógica.

A prática de P2 demonstra que a docente tem interesse em utilizar a proposta, mas imprimiu-lhe algumas modificações. Além disso, não segue nem a sugestão de adaptação indicada no CBEPM (AMOP, 2007), nem o esquema indicado pelo grupo de Genebra, trabalhando com os gêneros discursivos e as SD num encaminhamento próprio, que considera o texto como um gênero discursivo, mas não explora suas condições sociais de produção e de circulação.

O tempo dedicado à observação participante não permitiu que fizéssemos uma análise das produções finais dos alunos, para verificar em que medida a redução do processo da SD interferiria na produção final do gênero. Esse também não é o objetivo do presente trabalho, mas pode se caracterizar como uma sugestão para novos estudos.

De uma forma geral, o caso P2 nos apresentou informações relevantes para a pesquisa. Reportando-nos ao objetivo geral do trabalho, que é o de verificar de que forma os subsídios teóricos e metodológicos, apresentados na formação continuada, estão contribuindo para a prática docente em sala de aula, constatamos que P2 é um exemplo de que esses subsídios podem se refletir na prática em sala de aula, desde que o professor acompanhe o processo formativo. P2 revela compreensão de alguns elementos da proposta, mas não consegue uma articulação plena com sua prática, pois os subsídios recebidos ainda não lhe foram suficientes. A carga horária ofertada no MP e o formato com que ela tem sido configurada, não tem permitido ao docente essa articulação. O trabalho realizado com P2 nos faz compreender que há um interesse por parte da docente em atuar conforme as orientações que tomam os gêneros discursivos como objeto de ensino e o texto como unidade de ensino, mas que isso requer, também, uma atenção maior ao processo de formação do qual participa. Se esse processo acontecesse de forma mais contínua, possivelmente as

ações em sala de aula seriam melhor articuladas.

4.4.3 Estudo de caso de P3

O caso que definimos como P3 foi também surpreendente em nossa pesquisa. A docente P3 atua no Ensino Fundamental há quase 10 anos, sendo esse período equivalente também ao tempo de serviço prestado no MP (Questões 7 e 8 do Apêndice 2). Dedicava-se, em 2010, a 40 horas semanais de trabalho em docência. Sua frequência nos cursos de formação considerados nessa pesquisa não atinge 100% da carga horária, mas encontra-se acima de 75%, o que nos fez selecioná-la para este trabalho. A exemplo dos outros casos apresentados possui formação superior e curso de Especialização. Entretanto, por já ter participado de diversos cursos nas áreas de Ciências, História e Língua Portuguesa, sente-se mais preparada para atuar com essas disciplinas (Questões 10 e 11 do Apêndice 2). Por outro lado, Matemática é a disciplina em que P3 se sente menos preparada para trabalhar, pois informa pouca participação em cursos de formação nessa área (Questões 12 e 13 do Apêndice 2). Essa modalidade é a que a docente julga como mais significativa para o seu conhecimento e o seu trabalho em sala de aula, contudo, também participa de grupos de formação continuada à distância, via internet (Questão 14).

O contato que tivemos com P3 foi o mais prolongado dentre os casos estudados, dado o envolvimento que tivemos com a turma, durante os momentos da observação participante⁵⁷. Conforme ficará explícito em nossa análise, P3 é uma docente que apresenta encaminhamentos metodológicos também condizentes com a proposta do CBEPM (AMOP, 2007), sendo essa postura determinada por diversos fatores.

A opção da docente em relação aos encaminhamentos dos cursos de formação continuada já demonstra esse posicionamento. Ao responder a questão 16

⁵⁷ A turma de P3, conforme será apresentado neste estudo, possuía diversos alunos com dificuldades de aprendizagem, o que nos fez permanecer por um tempo maior com ela, a fim de poder contribuir um pouco com o trabalho realizado com os alunos. Nos momentos de observação participante nessa turma, atuamos na condição de auxiliar da professora regente, atendendo a uma solicitação desta docente.

do questionário (Apêndice 2), P3 assim organiza as alternativas apresentadas, indicando sua ordem de prioridade:

- (1) Leitura de textos teóricos.
- (2) Apresentação de teoria e encaminhamento prático.
- (3) Discussões teóricas individuais.
- (4) Troca de experiências entre colegas.
- (5) Discussões teóricas em grupo e apresentação em forma de Seminários.
- (6) Sugestão de atividades.
- (7) Elaboração de propostas de atividades.
- (8) Só atividades práticas como modelos para trabalhar com os alunos.
- (9) Análise de livros didáticos.
- (10) Outra. Qual? Dar uma boa continuidade à formação, com sequência nos conteúdos trabalhados.

A reflexão entre teoria e prática prevalece na visão de P3. Para a docente, inicialmente a teoria deve ser apresentada, seguida de encaminhamento prático. Após isso, a teoria deve ser novamente discutida. Considera válida a troca de experiências. P3 inclui as sugestões de atividades como último encaminhamento necessário à formação continuada e alerta para um dado significativo no item 10. A docente tem noção de que o formato dos cursos de formação não está se caracterizando dentro de uma proposta contínua, com preocupação em manter uma linha de estudos e de conteúdos trabalhados nesses momentos de formação. Trata-se da necessidade de uma avaliação mais sistematizada dos cursos de formação na área de Língua Portuguesa, ofertados pelo MP. P3 vê a fragmentação da formação e percebe a necessidade de continuidade.

Essas opiniões de P3 são indicadas devido à familiaridade que a docente demonstra em relação ao documento que norteia sua prática, o CBEPM (AMOP, 2007). Esse fato é percebido na entrevista realizada. Com relação a esse instrumento de pesquisa, julgamos conveniente salientar que, nesse caso, a entrevista apresentou-se diferentemente dos outros casos estudados. P3 foi explicativa nas respostas, utilizando-se de expressões próprias da oralidade e sem preocupação em expor apenas o que lhe foi solicitado. Nesse sentido, a entrevista foi extensa e descontraída. P3 demonstrou tranquilidade em todos os momentos em que participamos das aulas e nos minutos necessários à concessão da entrevista. As respostas aos dois primeiros questionamentos já revelam todos esses traços apontados:

1 Você conhece a proposta para o ensino da Língua Portuguesa nos anos iniciais apresentada no Currículo Básico para a Escola Pública Municipal?

Sim, conheço, tenho conhecimento do currículo da Amop. Fiz toda a leitura do currículo. Assim... como eu tenho uma outra turma de 2º ano, então li todas as áreas, já li 'ele' todo, então, tenho anotações para alguma dúvida, tenho 'ele' também pra... direto a gente tem alguma dúvida, a gente 'ta' trabalhando o conteúdo e até que ponto ele vai, às vezes você extrapola, as vezes você vai um pouco menos, então... buscando sempre, 'to' lá olhando 'ele' pra fazer o correto, no caso, seguir até o que ele orienta.

2 Você acha que é possível desenvolvê-la nas turmas do 3º ano do Ensino Fundamental?

Eu acredito que sim, é possível sim. É bem tranquilo, eu 'to' desenvolvendo de acordo com... como eu tenho alunos com muita dificuldade né, dificuldade assim que tem de algum conteúdo que 'ta' no currículo, então, assim, eles não assimilam de maneira perfeita, então assim a gente tenta assim, dá uma mudada, assim diferente, mas é possível sim.

A posição de P3 ao indicar suas prioridades na formação continuada é confirmada na resposta à pergunta 1, que mostra seu conhecimento em relação à proposta curricular. Por meio de sua fala percebemos que o documento é constantemente consultado, ou seja, sua prática é marcada por constantes “idas” ao referencial teórico e metodológico. Há, assim, um aceno, na sua postura, ao que Freire (2001) indica como um movimento dialético entre o pensar e o fazer:

A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. Por isso é que na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática (FREIRE, 2001, p. 42-43).

Na resposta atribuída à questão 2 da entrevista, P3 revela uma informação específica de sua atuação, a qual verificamos também na observação realizada. A turma com que atua é formada por poucos alunos, 15 aproximadamente, todos com diversas dificuldades. São alunos que já passaram por reprovações no Ensino Fundamental ou que chegaram à escola na condição de transferidos. Dadas as dificuldades, os encaminhamentos dos conteúdos também sofrem alterações. Entretanto, P3 mantém-se na linha das concepções apresentadas no CBEPM (AMOP, 2007). A afirmação de que “É bem tranquilo” trabalhar com a proposta desse documento, especialmente no que tange à área de Língua Portuguesa, contudo não se sustenta ao longo de toda a entrevista e do questionário aplicado, o

que ainda será apontado nessa exposição. Ainda assim, a preocupação que P3 demonstra com a condição de seus alunos condiz com o que Freire (1979) nos informa sobre a educação:

É preciso que a educação esteja – em seu conteúdo, (...) adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história (FREIRE, 1979, p. 21).

Percebemos relação entre os ideais de Freire (1979) e o trabalho desenvolvido por P3 no ensino de Língua Portuguesa. Isso é verificado quando a docente, questionada sobre as práticas de que gostaria de receber maior formação (pergunta 17 do questionário) e, dentre os itens: (a) Leitura e interpretação; (b) Produção e reescrita de texto; (c) Gramática no texto (contextualizada); (d) Gêneros textuais; (e) Oralidade, a alternativa “a” é marcada como necessidade maior de formação. Essa escolha é justificada na resposta da questão posterior do questionário, quando P3 assim se coloca: *“Acho essencial uma boa leitura e interpretação, nossos alunos leem por ler e quando questionados, pouco extrapolam do que foi lido.”* Nisso P3 parece concordar com Koch e Elias (2010), nas reflexões que tecem sobre a concepção de leitura que focaliza a interação entre autor-texto-leitor. Nesse viés, a

[...] leitura é, pois, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente com base nos elementos lingüísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo (KOCH; ELIAS, 2010, p. 11).

Compreender o mundo e o contexto configura-se como meta para o trabalho educativo na visão de P3. Ao tomar a leitura e a interpretação como aspectos fundamentais para serem desenvolvidos na formação continuada, a docente acena para a necessidade de envolvimento de todos os eixos que compreendem o ensino da língua. Inferimos que, por ter feito diversas leituras sobre a proposta lançada no CBEPM (AMOP, 2007), na área de Língua Portuguesa, P3 já possui informações sobre as possíveis formas de conduzir de trabalho com os gêneros discursivos e, por isso, não assinalou essa alternativa. Entretanto, devido também às leituras que

possui sobre o documento em questão, manifesta interesse em aprender mais sobre os processos de leitura, uma vez que esses são minimamente contemplados no CBEPM (AMOP, 2007). Em se tratando de leitura, acreditamos que P3 requer, da formação continuada, encaminhamentos que discutam as possibilidades de exploração dos textos lidos. De acordo com Faraco e Castro (1999), o conceito de enunciado em Bakhtin, é um dos princípios que pode elucidar algumas ações para o trabalho de leitura na sala de aula.

Com relação à leitura, o princípio nos indica que a produtividade do ato de compreensão da palavra alheia, do texto que o nosso aluno lê, está diretamente ligada à capacidade do professor de reconstruir os determinantes contextuais – contexto histórico imediato ou distante, situação do autor nesse contexto (seus valores), influências estilísticas e/ou ideológicas do autor ou dos autores etc. – geradores do texto, cobrindo-o com questões pertinentes que busquem explorar aqueles aspectos que uma leitura superficial normalmente deixa escapar (FARACO; CASTRO, 1999).

Nesse sentido, é papel do professor situar os textos em estudo, a fim de possibilitar maior contato de seus alunos com a leitura e com os sentidos presentes nas entrelinhas do texto. Tal posicionamento é o que P3 parece realizar em suas práticas, dadas as informações apresentadas nas respostas às questões 3 a 6 da entrevista:

3 De que forma você tem desenvolvido a proposta do currículo nas aulas de Língua Portuguesa com sua turma?

Bom, aqui no município a gente sempre, a cada bimestre, tem o planejamento, então em todo planejamento, as orientadoras, as coordenadoras trazem pra nós material que trabalhe com as sequências didáticas e também com os gêneros. Então elas dão um caminho pra gente 'ta' seguindo, dão umas propostas diferentes e assim, a gente fica um pouco, a gente fica livre pra tentar trabalhar ele todo, ou metade, ou não trabalhar, fica assim, a critério do professor mesmo... você 'tá' trabalhando o que 'ta' lá e o que não foi proposto, né? Então, assim, tem muito auxílio com relação a entregar material pra gente, eu também procuro 'ta' pesquisando direto na internet, então eu tento trabalhar assim, aquele gênero que você percebe que a criança se interessa por ele, tipo assim, que ele viva aquele gênero, então eu procuro trabalhar. As leituras também, toda leitura que 'to' tomando, tomando a leitura deles, eu tento tomar, relatar, aquilo que é trabalhado, aonde que você encontra esse gênero. Algumas sequências didáticas eu não consigo ir do início até o fim, então têm algumas, assim, que realmente é complicado, fica desgastante às vezes. Algumas é gostoso... né...

4 É um trabalho demorado...?

É um trabalho demorado. Esse ano que eu mais gostei de trabalhar foi com os rótulos. Então assim, eles se identificaram muito, então ali deu pra trabalhar bem o rótulo, é... código de barras que tava no rótulo, eles fizeram a pesquisa de preço, então foi gostoso, que é do dia-a-dia deles.

5 Eles entenderam o rótulo como um texto?

Isso, como um texto, e o contexto da vida deles, também né, então foi bem gostoso esse trabalho. Então alguns você pode ir até o final e alguns eu já percebi que eles não iam..., que às vezes não se identificaram então não ia, não deslanchava.

6 O trabalho cansa?

Cansa o trabalho, quando eu vi que não tocava neles eu já parava e não continuava.

Nesse ponto da entrevista, P3 começa a argumentar sobre os gêneros discursivos. Antes, porém, ressalta um aspecto já apresentado em nosso trabalho, necessário de observações. No item 4.2, ao focalizarmos as “Ações de formação continuada desenvolvidas no município pesquisado”, indicamos a participação da equipe pedagógica da Secretaria Municipal de Educação do MP como um ponto positivo nas ações que promovem formação e discussões sobre o CBEPM (AMOP, 2007). O mesmo trabalho é ressaltado por P3 ao informar sobre os subsídios apresentados por essa equipe nos momentos destinados ao planejamento escolar. Se por um lado as ações de formação no município estão sendo fragmentadas, por outro, é importante ressaltar que há coerência da gestão escolar em atuar conforme os pressupostos do CBEPM (AMOP, 2007). Se para P3 esse fato é positivo, pois contribui com sua atuação de acordo com a proposta, em outros casos afetados por essa mesma variável, os efeitos poderiam ser semelhantes. Trata-se de uma hipótese pertinente a esse trabalho, mas que requer outra pesquisa.

Com relação aos gêneros discursivos e às SD, alguns apontamentos merecem atenção especial. P3 informa que procura trabalhar com “*aquele gênero que você percebe que a criança se interessa por ele, tipo assim, que ele viva aquele gênero, então eu procuro trabalhar*”. Essa indicação é preocupante, pois o CBEPM (AMOP, 2007) propõe um trabalho com gêneros pautado no agrupamento proposto por Dolz e Schneuwly (2004), o qual considera as finalidades sociais atribuídas ao ensino, os aspectos tipológicos dos gêneros e as capacidades de linguagem que os gêneros compreendem. Esse agrupamento divide os gêneros conforme o aspecto tipológico predominante, sendo: narrar, relatar, argumentar expor e descrever ações (AMOP, 2007, p. 148-149). Dessa forma, o ensino da Língua Portuguesa deve considerar gêneros presentes em todos esses agrupamentos, a fim de que a língua

seja percebida em situações de uso concreto, na interação, promovendo a percepção das diferentes formas de expressão. Bakhtin (2004) informa que utilizamos a língua em diferentes contextos e na condição de locutores (autores), cada um “[...] serve-se da língua para suas necessidades enunciativas concretas (para o locutor, a construção da língua está orientada no sentido da enunciação da fala). Trata-se, para ele, de utilizar as formas normativas [...] num dado contexto concreto” (BAKHTIN, 2004, p. 92). Então, se P3 escolhe os gêneros de acordo com o interesse dos alunos, há possibilidades de que essa escolha não esteja pautada em gêneros dos diferentes agrupamentos, o que requer de P3 um olhar mais atento para essa questão.

Outro aspecto que pode ser retomado com a fala da docente refere-se à leitura. P3 mostra uma preocupação em considerar a leitura a partir do que Faraco e Castro (1999) já apontaram, e com base na interação autor-texto-leitor (KOCH; ELIAS, 2010). Nessa concepção “[...] os sujeitos são vistos como atores sociais, construtores sociais, sujeitos ativos que, dialogicamente, se constroem e são construídos no texto. [...] Nessa perspectiva, o sentido do texto é construído na interação autor-texto-leitor” (KOCH; ELIAS, 2010, p. 11).

Com relação às SD, a docente revela uma compreensão ainda parcial do processo, pois, embora conheça a teoria, alguns aspectos não são contemplados em sua prática, fato que foi corroborado nas observações que realizamos. Para a docente, o trabalho é “gostoso”, mas em alguns momentos pode se tornar cansativo. Não vamos nos deter neste último aspecto da realização das SD na sala de aula, visto não ser nosso objetivo no momento. O importante para nossa pesquisa é verificar em que medida a formação contribui para que o professor tenha subsídios teóricos e metodológicos para atuar de acordo com a proposta do CBEPM (AMOP, 2010).

P3 revela, em resposta à pergunta 19 do questionário (Apêndice 2), que sua compreensão em relação aos encaminhamentos de trabalho com os gêneros é ainda “Razoável, pois venho colocando em prática algumas sugestões que chegam às minhas mãos, mas ainda não me sinto muito seguro(a) para produzir atividades sozinho(a)”. De acordo com a docente, os trabalhos de formação continuada que tiveram como enfoque os gêneros textuais e as sequências didáticas ainda não foram suficientes para conduzir seu trabalho nessa perspectiva: “Por meio da formação continuada recebida conheci mais sobre os pressupostos teóricos dessa

proposta e faltam ainda encaminhamentos metodológicos mais voltados a atividades práticas” (alternativa “b” da pergunta 20 do questionário). Tais respostas são coerentes com as informações apresentadas na entrevista:

7 Os cursos de Língua Portuguesa, dos quais você participou, trouxeram contribuições para suas atividades na sala de aula, principalmente em relação ao trabalho com os gêneros discursivos? Por quê?

Bem, os cursos ao longo... desde 2007 por aí, eles trouxeram sim. A gente teve algumas tentativas de ‘ta’ reproduzindo algumas sequências didáticas, foi dado esse início, a gente tentou ‘fazê’, então teve aquele clareamento né, mas tem muita coisa ainda a ser a ser trabalhada. Tem muitos gêneros que a gente, que eu, eu mesma fico, às vezes indecisa, sem saber diferenciar direitinho. Mas assim, ‘ta’... ‘ta’ indo né. Eu... eu sozinha, mais procuro, do que no caso a formação.

8 Você acha que dentro das sequências, com o que se aprendeu dentro das sequências, é possível desenvolver? Então a dúvida maior seria com relação aos gêneros, e como encaminhar esse trabalho com os gêneros... com alguns gêneros?

Isso... com alguns gêneros. Acho que essa seria a mais... a gente vê, conversando com alguns professores também, tem dúvidas, né, com relação a onde encaixar tal gênero, qual esfera em que ele se encaixa, ali você fica... às vezes é trabalhado meio... como é que eu vou dizer... fica meio solto, né? Você não sabe a qual esfera realmente ele ‘ta’ pertencendo, eu às vezes me perco, confundo muito... a gente tem alguns relatos, rascunhos... que a gente faz direto nos cursos, mas na hora ali de trabalhar você, fica... qual esfera pertence? Fica com dúvidas.

A insegurança para trabalhar com os gêneros discursivos é confirmada também por P3, embora se caracterize mais pontualmente. A docente informa não ter segurança para trabalhar com alguns gêneros, relacionando esse fato principalmente a aspectos da estrutura composicional e à esfera de produção. Por esse motivo, afirma que os cursos de formação já contribuíram com sua prática, mas que ainda necessita de outros encaminhamentos metodológicos que possam ser obtidos nesses momentos de formação. É interessante observar que a consulta aos subsídios apresentados nos cursos é algo comum para P3, prova de que o professor precisa de fundamentos teóricos e metodológicos para ancorar sua prática e de que, constantemente deve rever esses fundamentos. Esse é um diferencial em P3, que se mostra interessada em aprender de acordo com as novas perspectivas de trabalho, verificando dentre elas o que é possível para sua atuação. Freire (2001), numa posição austera a respeito dessa atitude que é indispensável a todos os

professores, afirma que “o professor que não leve a sério sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe” (FREIRE, 2001, p.102). Na visão desse educador, o estudo é, portanto, algo inerente ao professor.

Essa ideia é recorrente para P3 que informa, no questionário e na entrevista, ser uma docente que já leu o CBEPM (AMOP, 2007), e que constantemente recorre ao documento para sanar dúvidas que surgem em sua prática, além de ler, pelo menos, um livro ou artigo a cada dois meses (Questão 22). A consulta a essas fontes é feita especialmente nos cursos de formação continuada (Questão 23). Com relação à questão 21 (Apêndice 2), que explora a avaliação do professor quanto ao livro didático, a docente demonstra mais uma vez o conhecimento teórico e metodológico que possui sobre as SD, revelando que os livros didáticos, na maioria, usam o texto como pretexto apenas para o trabalho com a gramática e que desconsideram as sequências didáticas (alternativa “d”). Outros dados que ainda serão apresentados também reforçam essa postura de P3.

Com relação à observação participante realizada na turma de P3, podemos afirmar que, nesse caso, tal recurso da pesquisa do tipo etnográfica foi muito relevante. O contato com a turma e com a professora prolongou-se para além do período projetado, dada a interação com os sujeitos e com o ambiente da pesquisa. Por ser uma turma, conforme já comentado, com poucos alunos, mas que apresentavam grandes dificuldades de aprendizagem, as atividades na disciplina de Língua Portuguesa sempre foram encaminhadas de forma branda, mas condizente com os conteúdos necessários para a série/ano.

O gênero discursivo focalizado durante os momentos em que permanecemos na turma foi o poema. Durante as 12 aulas que acompanhamos, verificamos o trabalho com 5 textos do gênero poema, uma vez que o objetivo era trabalhar mais a leitura de textos desse gênero e a identificação da estrutura composicional, o que, conforme já exposto, não é o aspecto mais relevante do gênero. Os alunos já tinham noção de rima, elemento comum em textos do gênero. Por isso, a professora trabalhou com o poema “As ruas da cidade” de Elias José, explorando esse recurso estilístico. Os alunos deveriam criar novas rimas para completar o segundo verso de cada estrofe do poema. A correção da atividade foi realizada oralmente e em cada caderno, verificando, além do traçado correto das letras, a ortografia das palavras. Seguido a essa atividade, P3 passou no quadro algumas palavras do poema e

solicitou que os alunos as escrevessem no diminutivo. No momento da correção desse exercício, contextualizou as palavras conforme o sentido a ela atribuído no poema.

Nesse primeiro momento de nossa observação verificamos que, para P3, está claro como pode ser explorado o conteúdo temático e a estrutura composicional dos gêneros, explorados em todas as atividades orais realizadas. A docente contou aos alunos quem foi o poeta Elias José e comentou sobre suas obras focalizando, além dessas informações, outros aspectos constitutivos do poema, entre eles a associação do título ao conteúdo implícito e explícito no texto. Questões relacionadas ao estilo foram exploradas apenas na atividade relacionada ao diminutivo das palavras e às rimas. Permaneceram atividades que priorizaram o código, apontando para a concepção de linguagem como instrumento de comunicação. Ainda que as atividades escritas tendessem para esse foco, em termos de leitura a aula foi influenciada pela concepção que considera a interação autor-texto-leitor (KOCH, 2010), uma vez os alunos interagiram com o texto, contextualizaram a produção e o autor e criaram novos sentidos ao texto.

Já em outro momento, o texto trabalhado foi o poema “Tem tudo a ver”, também de Elias José. Nessa etapa, P3 explorou novamente diversos elementos que constituem o gênero poema. Após todos os alunos copiarem o texto, a docente explicou a diferença entre poesia e poema. Trabalhou com a leitura do poema, indicando as diversas possibilidades de organização dos versos e ratificando a diferença entre versos e estrofes (já trabalhada em outro momento). Oralmente, realizou a interpretação de cada verso do poema, contextualizando cada palavra presente nos versos. Ao final, solicitou que os alunos pesquisassem no dicionário o significado de algumas palavras como: diálogo, ritmo, plumagem e acrobacia.

Nessa aula, acreditamos que P3 conseguiu explorar, ainda que oralmente, dois pontos do encaminhamento proposto no método sociológico de Bakhtin (2000, 2004): o conteúdo temático e a estrutura composicional. O mesmo ocorreu na aula seguinte, quando P3 retomou o significado de diversas palavras do poema e o sentido a elas atribuído no texto em estudo. Por exemplo: ao questionar os alunos sobre o significado da palavra “arco-íris”, todos procuravam no dicionário os significados dessa palavra, os quais eram lidos por um aluno da turma; os demais alunos procuravam identificar qual dos sentidos dessa palavra poderia ser atribuído,

conforme sua inserção no texto. Além disso, P3 também transpôs, para a escrita, alguns dos questionamentos orais lançados na aula anterior, sendo eles:

Quadro 10 – Questões escritas trabalhadas com o texto “Tem tudo a ver” de Elias José

Responda:

- 1) Quantas estrofes há no texto?
- 2) E quantos versos há em todo o poema?
- 3) Quem é poeta autor desse texto? Você conhece outros textos desse autor? Comente.
- 4) Por que a “poesia tem tudo a ver”?
- 5) Explique com suas palavras a última estrofe do poema.
- 6) Em qual estrofe o autor faz uma relação da poesia com alguns elementos da natureza? Explique por que o autor fez essa relação.
- 7) Por que você acha que a poesia pode ter tudo a ver com os olhos pedindo pão?

Percebemos que, com esse direcionamento, as palavras e o texto adquiriram mais sentido para os alunos, pois o trabalho de reconhecimento das palavras a partir do seu contexto confere com o que Bakhtin (2004) diz:

A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida (BAKHTIN, 2004, p. 95, grifos do autor).

Explorar o significado da palavra é uma forma de conferir sentidos ao texto e de elaborar possibilidades de leitura, já que, de acordo com Vygotsky (1991), é por meio das palavras que o pensamento passa a existir.

Durante o período de nossa observação, outros três textos do gênero poema foram explorados da mesma forma que o poema “Tudo a ver”, de Elias José. Um deles foi o poema “Asa Branca”, já conhecido inclusive por alguns alunos da turma. P3 deteve-se principalmente na análise do conteúdo temático, explorando o seu contexto de produção, de circulação, e a relação entre o autor e o contexto retratado. Aproveitando a margem concedida por “Asa Branca”, P3 explorou também outra música que seria apresentada por uma aluna da turma, num evento que aconteceria na escola. A música “Amo o Senhor”, de Fernanda Brum, foi cantada pela aluna, e a letra foi analisada como um poema.

Com esse último texto, as atividades foram realizadas apenas oralmente. O texto foi copiado no caderno, pois alguns versos eram cantados por todos os alunos. Tanto nas atividades orais com esse poema, como nas atividades escritas com “Asa Branca”, observamos em P3 o mesmo direcionamento em relação ao gênero. As

atividades não exploraram o estilo, apenas questões relacionadas ao tema e à construção composicional. Há uma tentativa, por parte de P3, de associar o estudo do texto ao materialismo histórico-dialético, fato verificado nas questões orais e em algumas questões escritas.

Quadro 11 – Questões escritas trabalhadas com o texto “Asa Branca” de Luiz Gonzaga e Humberto Teixeira

Responda:

- 1) Quantas estrofes há no texto?
- 2) E quantos versos há?
- 3) Quem é o autor desse texto?
- 5) O que o compara com a fogueira de São João?
- 6) Explique o que está acontecendo nos versos:
Então eu disse adeus Rosinha
Guarda contigo meu coração.
- 7) Por que a pessoa que fala no poema está numa triste solidão?
- 8) A história contada no poema pode acontecer na realidade?
- 9) Você conhece a região comentada no poema? É igual a nossa região? Explique.

Acreditamos que as atividades trabalhadas contribuíram para o que o CBEPM (AMOP, 2007) aponta como uma das etapas da SD, definida como o reconhecimento do gênero. Entre outras atividades para essa etapa, o documento sugere que esse momento seja destinado à:

Compreensão do conteúdo temático do gênero por meio de atividades LEITURA E INTERPRETAÇÃO, momento em que o professor fará, juntamente com os alunos, a análise do texto, elaborando questões orais e/ou escritas que impliquem no reconhecimento do código, na compreensão do conteúdo global do texto e na localização de informações pontuais, no estabelecimento de relações entre o texto e o contexto mais amplo (social, histórico, ideológico) (AMOP, 2007, p, 151, grifos do autor).

Nos últimos momentos de nossa participação junto à turma de P3, a atividade realizada manteve-se sobre o gênero “poema”, todavia com vistas à leitura, à oralidade e à produção escrita. P3 trouxe para a sala de aula alguns livros de poema (a maioria infantis) disponíveis na escola. Os alunos foram divididos em duplas e a cada dupla foi distribuído um livro. Do livro, cada dupla copiou em seu caderno um poema e ficou responsável por declamá-lo (em forma de jogral ou individual), em data que ainda seria marcada. Também os alunos foram avisados de que todos produziram um poema e, dentre essas produções, algumas seriam selecionadas para serem expostas na sala de aula, juntamente com outras atividades produzidas

pelos alunos no decorrer do ano, no evento que aconteceria na escola, para o qual todas as turmas estavam se preparando. Não participamos do momento da produção do texto do gênero em estudo, mas percebemos a boa aceitação da maioria dos alunos diante da situação de produção proposta pela professora.

Em termos do método sociológico (BAKHTIN, 2000, 2004), foi possível verificar que P3, embora tenha conhecimento da teoria proposta no CBEPM (AMOP, 2007), não seguiu os encaminhamentos propostos nesse documento. Os encaminhamentos com o gênero poema focalizaram o conteúdo temático e a estrutura composicional, e não contemplaram atividades de análise linguística. A oralidade, a leitura e a escrita foram focalizadas. Essas constatações evidenciam a necessidade de mais estudos, dentro da abordagem dos gêneros discursivos, que indiquem diferentes possibilidades de trabalho com os gêneros, evitando-se, assim, conforme já exposto, um viés estruturalista para o estudo do texto, que os encaminhamentos em sala de aula podem estar promovendo.

Com relação às SD, verificamos que nem todas as etapas indicadas nessa ferramenta foram trabalhadas, mas os encaminhamentos explorando o reconhecimento do gênero e a produção escrita foram respeitados. Considerando as dificuldades e potencialidades da turma em que P3 atua, verificamos que o objetivo da docente ao priorizar alguns encaminhamentos em detrimento de outros foi de mostrar aos seus alunos uma visão diferente do funcionamento da linguagem. As limitações que P3 apresenta em relação ao trabalho com os gêneros discursivos e com as SD podem ser justificadas pela organização do processo de formação no MP. Essa necessidade é expressa pela docente na resposta que atribuiu à questão 24 do questionário (Apêndice 2):

24. Você sente necessidade de ter mais material de apoio para consulta ao trabalhar com os gêneros textuais e as seqüências didáticas? Que tipo de material? Dê sugestões, escrevendo no espaço abaixo.

Eu creio que são necessários mais cursos de formação continuada sobre esse tema, percebo ainda muitas restrições em colocar em prática uma seqüência didática.

As perguntas finais da entrevista realizada com P3 confirmam esse aspecto:

9 O que é necessário para que haja maior aprofundamento de como conduzir o trabalho com os gêneros na sala de aula?

Eu acho necessária uma parada maior dos professores pra estudar o currículo mesmo... Eu acho assim que... eu não sei se todos os

professores leram mesmo o currículo, toda a proposta dele, mas eu acho que seria interessante aquela parada. Vamos parar, ler o currículo, ler disciplina por disciplina, o que a gente acha que não 'ta' correto, tal... então é nessas paradas 'maior'... é que às vezes a gente fica aqui recebendo uma coisa que é trabalhada, no caso o currículo, e não participou ali...

10 Da fundamentação teórica?

Da fundamentação teórica.

11 E na área de Língua Portuguesa você acha que isso existe com a maioria dos professores, ou melhor, isso seria necessário com a maioria dos professores?

Com certeza, porque a Língua Portuguesa abrange muito mais conhecimento... por exemplo, a Matemática... ela é mais exata, né?... Então é aquilo ali, é até aquele ponto e finalizou... Agora a Língua Portuguesa não. Você pode descambar pra vários lados. Então, assim, eu acho que principalmente na Língua Portuguesa, nas disciplinas com mais teorias, assim... ele requer mais leitura, mais atenção, eu acho que precisaria repensar... porque às vezes a gente trabalha muito ali... "leia e responda", "leia e responda" e não é bem isso daí que o currículo mesmo propõe. Há uma proposta maior, o currículo coloca toda aquela questão da dialética né? Você tem que dialogar com outros conteúdos, não pode ficar só ali no que está escrito e pronto né? É o materialismo histórico-dialético.

12 É preciso fazer essa relação?

É... então eu acho muito bom parar ... é uma parada pra gente conversar... por que a gente percebe que tem muito aluno que lê, 'ta' lendo, mas ele realmente não sabe a fundo o que ... ele não compreende. Ele compreende ali... você faz aquela pergunta pontual...sobre personagens... etc, uma pergunta pontual, e aí tudo bem. Agora quando você entra mais a fundo no texto, no contexto né? Fora dali o aluno já tem muita dificuldade...

13 E isso, uma formação poderia contribuir, para o professor extrapolar ...?

Sim, extrapolar mais...

14 Pra não ficar só na decodificação do gênero?

Isso mesmo, isso... Essa é a palavra, 'ta' só se decodificando mesmo, fazendo uma coisa meio automática né? Então... e não é mais essa proposta. É uma proposta bem diferente agora do currículo, né? Então tem que ler. Eu li uma vez 'ele' todo, direto 'to' lá pesquisando, os cursos que eu faço, pela internet, todos eles procuram... tipo assim, todos eles te indicam para ler de novo, tirar a dúvida... então assim, se tem um grupo maior de professores, quem tem conhecimento sobre ele, você tem... melhor. Se não, você fala e... pra outro professor... "não, é? pode ser"... não tem conhecimento. E é necessário. Eu acho um projeto muito interessante, que eu já participei com professores de outros... no caso de curso de formação... então eu coloco pra eles que a gente segue o currículo, da região aqui do Oeste do Paraná e daí eles ficam interessados em saber assim... como? Como é que é? Então eu coloco um pouquinho como é que é, como ele foi formulado, que ele 'ta' sendo reformulado direto. Então o professor que não acompanha toda essa reformulação também... ele vai ficando pra trás né? Vai colocando só o que era feito há muito tempo atrás, tudo muito antigo, né? E... e... não muda.

A resposta apresentada na questão 9 (entrevista) retoma a preocupação de P3 com o CBEPM (AMOP, 2007). Para a docente, nem todos os professores têm conhecimento da proposta e, em razão disso aceitam determinados posicionamentos sem refletir sobre. A carência de fundamentação teórica interfere na prática. A esse respeito também se posicionam Faraco e Castro (1999), informando que a falta de teoria desarticula a prática:

O problema é que estamos muito acostumados, no sentido negativo do termo, a ver a prática de ensino de linguagem como algo que prescinde de teoria ou de preocupações epistemológicas mais profundas uma vez que, infelizmente, até para muitos lingüistas, o ato de ensinar é muito mais resultado de inspiração e palpite do que um esforço no sentido de também iluminar aspectos relativos à linguagem. Acreditamos, ao contrário, que a teoria desempenha um importante papel na nossa atividade. Ela é um impulso vigoroso para a nossa prática porque estimula a nossa intuição na busca da autonomia, originalidade e independência de trabalho (FARACO; CASTRO, 1999).

Finalizando seu posicionamento, P3 chama a atenção, novamente, para um trabalho com a disciplina de Língua Portuguesa que esteja voltado à concepção de linguagem como forma de interação. A docente se preocupa com os trabalhos que focalizam o texto como código, ou o que Koch e Elias (2010) definem como “[...] um produto da codificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor/ouvinte, bastando a este, para tanto, o conhecimento do código utilizado” (KOCH; ELIAS, 2010, p. 10). Para P3, a decodificação não basta, pois é preciso compreender o contexto de produção. A docente lembra também do materialismo histórico-dialético, associando-o a essa necessidade de trabalhar a linguagem sob o viés discursivo. Esse posicionamento de P3 é condizente com sua prática já que, durante a nossa observação em sala de aula, constatamos que a docente optou sempre por explorar o contexto, o implícito, provocando a interação. Além de se preocupar com sua prática, P3 gostaria que todos os docentes se aprimorassem e que utilizassem com mais frequência o referencial curricular que têm em mãos.

A concepção de linguagem como interação também é lembrada por P3 na resposta atribuída à pergunta 25 do questionário (Apêndice 2):

25. Escreva, em poucas palavras, qual a “Concepção de Linguagem” que embasa o seu trabalho com a língua. (use o verso da folha, se for necessário).

O aprendizado ocorre através da linguagem interativa, ou seja, de uma ação entre indivíduos, com uma finalidade específica. Deve se considerar a língua materna para trabalhar na perspectiva do letramento.

Mesmo não tendo formação superior na área de Língua Portuguesa, P3 se esforça para conhecer os fundamentos dessa área, pois precisa desse conhecimento para melhorar sua atuação na sala de aula.

O trabalho realizado com P3 nos revelou, a exemplo dos demais casos estudados, diversas lacunas no processo de formação continuada no MP. Entretanto, o interesse por parte da docente em atuar conforme as orientações que tomam os gêneros discursivos como objeto de ensino e o texto como unidade de ensino, tem superado muitos desses espaços não preenchidos na formação. As conclusões a que chegamos, a respeito dos casos analisados, explicitamos na seção final deste capítulo.

4.5 CONSIDERAÇÕES SOBRE OS CASOS EM ESTUDO

Diante dos casos analisados, apresentamos algumas breves considerações que julgamos pertinentes a este capítulo. De acordo com Gil (2010),

A análise de um único caso ou mesmo de múltiplos casos fornece uma base muito frágil para a generalização. No entanto, os propósitos do estudo de caso não são os de proporcionar o conhecimento preciso das características de uma população a partir de procedimentos estatísticos, mas sim o de expandir ou generalizar proposições teóricas (GIL, 2010, p. 58).

Assim sendo, ao analisarmos os casos P1, P2 e P3, verificamos certa singularidade em cada caso, em termos de postura profissional diante do processo de formação continuada. Daí a impossibilidade de generalização dos casos analisados. Entretanto, proposições teóricas podem ser levantadas a partir de algumas similaridades observadas.

Uma proposição evidenciada ao longo da análise dos casos refere-se ao olhar excessivamente prático lançado à formação. Em todos os casos estudados, há indicações de que esse processo poderia ofertar, aos docentes, mais atividades

práticas para o trabalho com os gêneros discursivos em sala de aula. Essa situação acena para algumas reflexões. Os docentes podem ter demonstrado que já conhecem a teoria e que necessitam, então, de práticas articuladas ao referencial teórico proposto. Entretanto, essa hipótese é pouco provável, pois há indícios de que o processo de formação, pelo formato que adquiriu no período analisado, não possibilitou um contato expressivo entre a teoria e sua articulação com a prática, o que faz com que os professores ainda apresentem dúvidas quanto ao trabalho com os gêneros e também com a aplicação de uma SD, nas aulas de Língua Portuguesa.

Nessa perspectiva, ainda que o processo tenha se configurado como fragmentado, o que podemos inferir a respeito dessa situação relaciona-se aos ideais tecnicistas subjacentes à formação de professores. Parece-nos que ainda há, entre os docentes, resquícios da formação recebida no período tecnicista, cujo objetivo estava na separação entre teoria e prática, e entre o planejamento e a execução. De acordo com Saviani (1984), os professores, nesse período, assumiram a função de “[...] executores do processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais” (SAVIANI, 1984, p. 17). A opção por momentos de formação que priorizem atividades práticas para o trabalho na sala de aula, a fim de que possam ser executadas, revela que essa tendência ainda se faz presente no processo analisado. A justificativa para isso se sustenta no fato de que, por ter se configurado por um longo período no processo de formação, o tecnicismo afetou consideravelmente a ação do professor, que passou a compreender o ensino sob esse viés. Reconfigurar essa prática, associando-a a teoria e a uma perspectiva histórica e dialética de trabalho com a linguagem, ainda é um desafio para muitos docentes e para o processo educativo.

Tal desafio, então, não cabe somente ao professor ou à formação continuada. Se hoje verificamos dificuldades por parte dos docentes para articular o referencial teórico com sua prática diária em sala de aula, neste caso, o referencial proposto no CBEPM (AMOP, 2007), é importante outorgar as causas dessa situação também a outros elementos que constituem o processo educativo. Nem sempre as políticas públicas educacionais atendem ao ideário da proposta de *formação continuada*. Por mais que esse tema tenha assumido posição de destaque nas discussões relacionadas às políticas educacionais, a fragmentação verificada tem se mostrado incompatível com as necessidades dos docentes. Aliado a esse aspecto, aparece

também o descompromisso do poder público na valorização do trabalho docente, ocasionado, principalmente, pela falta de incentivos financeiros que possam contribuir para o aperfeiçoamento dos professores. Diante de um quadro de insatisfação e, em alguns momentos, até mesmo de revolta devido aos rendimentos que acumulam em função de seu trabalho, os docentes se sentem desmotivados para procurar meios de formação que possam contribuir com sua atuação.

Essa análise denota o olhar que lançamos para as similaridades dos casos estudados. Entretanto, algumas características singulares foram também observadas, as quais podem refletir indícios significativos sobre a realidade da formação continuada no Oeste do Paraná.

Verificamos que, para P1, a formação continuada é um processo significativo, entretanto permeado por lacunas. A docente não visualiza a articulação do referencial teórico com a prática educativa e isso a angustia. Há interesse e vontade para atuar conforme os postulados do CBEPM (AMOP, 2007), mas a sua falta de consistência teórica a impulsiona para uma atuação mais tecnicista. Disso decorrem sua concepção de formação continuada e suas necessidades indicadas para esse processo. Tais sinais mostram uma realidade passível de investigações no Oeste paranaense: os professores que passaram por um processo de formação semelhante ao de P1 estariam sentindo as mesmas preocupações dessa docente? Essa constatação acena para outros estudos exploratórios sobre o tema.

Com relação ao perfil singular de P2, verificamos em seu posicionamento algumas atitudes que também podem ser encontradas em outros docentes. O trabalho realizado pela professora em sala de aula é relevante e indica conhecimento sobre o referencial teórico proposto, mas apresenta resquícios de uma prática tecnicista. Entretanto, é visível o esforço e a tentativa de adesão às propostas teórico-metodológicas de trabalho com os gêneros, revelados nas referências ao método sociológico (BAKHTIN, 2000, 2004) e às SD.

No caso de P3, a singularidade observada refere-se à sua coerência nos posicionamentos apresentados e à sua autonomia em relação à prática. Tais aspectos parecem ser resultantes de seu interesse em aproveitar todos os aspectos positivos que a formação lhe oferece, além das demais práticas formativas com as quais interage, confirmando o que Costa-Hübes (2008) informa a respeito dessa postura profissional: “[...] a formação de profissionais críticos, reflexivos e transformadores se assenta num projeto educacional pautado na ética, na

participação democrática e na formação política e social do professor.” (COSTA-HÜBES, 2008, p. 335). A postura de P3 também pode refletir a atuação de diversos outros profissionais do espaço de abrangência do CBEPM (AMOP, 2007).

De uma forma geral, os casos analisados nos revelam aspectos frágeis da formação continuada, principalmente no que tange à articulação entre as políticas de formação e os anseios dos docentes, bem como na elaboração de uma prática mais voltada aos referenciais teóricos que organizam o ensino da Língua Portuguesa. Ainda que P3 lance um olhar mais dialético para a formação, uma vez que em suas escolhas indica a necessidade de um diálogo maior entre teoria e prática, há indícios de que o processo formativo não esteja subsidiando os professores conforme o referencial proposto pelo CBEPM (AMOP, 2007), em virtude das especificidades já apontadas nas políticas públicas de aperfeiçoamento dos docentes. Na área de Língua Portuguesa, as bases teóricas dos estudos da linguagem necessitam de uma implementação mais sólida e condizente com os ideais filosóficos indicados no documento norteador da prática pedagógica na região Oeste do Paraná.

Essas são considerações que o estudo dos três casos selecionados nos possibilitaram. Com a intenção de averiguar se o processo de formação continuada, envolvendo professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, num período determinado (2006/2010), proporcionou-lhes subsídios conforme os encaminhamentos teóricos e metodológicos que tomam os gêneros discursivos como objeto de ensino e o texto como unidade de ensino, percebemos que diversos fatores vêm contribuindo para que, nos casos estudados, essa situação se caracterize como incipiente, ou seja, ainda em processo de concretização. Sobre tal constatação refletimos, com mais profundidade, nas considerações finais de nosso estudo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De tudo, ficaram três coisas: A certeza de que estamos sempre começando... A certeza de que precisamos continuar... A certeza de que seremos interrompidos antes de terminar... Portanto, devemos: Fazer da interrupção um caminho novo... Da queda um passo de dança... Do medo, uma escada... Do sonho, uma ponte... Da procura, um encontro...

Fernando Pessoa

Ao iniciar esta pesquisa, selecionamos como tema a formação continuada de professores, focalizando a região Oeste do Paraná como espaço para nossas investigações. A inquietação estava em responder aos questionamentos: os momentos destinados à formação continuada na área de Língua Portuguesa (cursos, seminários, oficinas, palestras) nos municípios da região Oeste do Paraná, estão subsidiando teórica e metodologicamente os docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental conforme, a teoria que atualmente fundamenta o ensino da Língua Portuguesa, ou seja, a proposta de trabalho para o ensino de língua materna numa perspectiva que toma os gêneros discursivos como objeto de ensino? E, caso isso se acene positivamente, como o professor está interpretando essa proposta? E como essa orientação teórica está se refletindo nas aulas de Língua Portuguesa?

A fim de responder a esses questionamentos traçamos, como objetivo geral, o propósito de investigar se o processo de formação continuada, envolvendo professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, estaria os subsidiando com encaminhamentos teóricos e metodológicos, de modo que reconhecessem e que incorporassem, em suas aulas, os gêneros discursivos como objeto de ensino e o texto como unidade de ensino. Para viabilizar a investigação, fizemos um recorte na abrangência do projeto inicial, focalizando um município da região Oeste do Paraná para nossa atuação como pesquisadora

Esse propósito investigativo inicialmente lançado revelou-nos diversas considerações a respeito do processo de formação continuada ofertado aos docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, todas oriundas das consultas bibliográficas executadas e da pesquisa do tipo etnográfica realizada no ambiente escolar.

Primeiramente, o percurso metodológico elaborado, resultado de diversas

análises e colaborações, contribuiu para nossa atuação como pesquisadora no mundo acadêmico-científico. A inserção no método dialético, na Linguística Aplicada, e no estudo de caso, colocou-nos em contato com um aprofundamento teórico e sistematizado sobre esses encaminhamentos metodológicos e nos fez compreender a necessidade de organização e de articulação entre as concepções filosóficas de cada método e suas possibilidades de delineamento de pesquisa. A opção pelo estudo de caso do tipo etnográfico configurou-se, inicialmente, como um desafio, dada a conceituação geralmente indicada a esse delineamento, que o caracteriza como exaustivo e profundo. Entretanto, ainda que tenham assim se revelado, os casos analisados mostraram-se ricos em particularidades e indicadores de aspectos similares, os quais se configuram como hipóteses para novas pesquisas nos estudos da linguagem.

Com relação ao referencial teórico que procuramos abordar nessa pesquisa, diversos aspectos também contribuíram para responder à inquietação que deu origem ao estudo. Destarte, a necessidade de compreensão sobre o materialismo histórico-dialético e sua associação ao ensino, conforme proposto pelo CBEPM (AMOP, 2007), revelou-se uma tarefa indispensável para o percurso teórico almejado. Compreendemos que o entendimento do pressuposto filosófico presente nesse método é o esteio para as reflexões sobre a concepção sociointeracionista da linguagem e sobre a proposta de trabalho estabelecida no documento curricular em estudo. Lançar um olhar para a linguagem nessa perspectiva demanda reconhecimento do caráter coletivo e social da língua, bem como da função do interlocutor na produção de enunciados (BAKHTIN, 2004).

As bases teóricas que sustentaram a análise investigativa não poderiam deixar de considerar os estudos relacionados aos gêneros discursivos/textuais. Nesse sentido, julgamos como apropriada a abordagem conferida aos gêneros, tomados por alguns estudiosos como *textuais*, e por outros, como *discursivos*. Recorrer a autores que estudam essa conceituação, bem como situar os conceitos conforme os pressupostos de cada linha teórica, mostrou-se uma tarefa difícil, mas instigante. Indicou-nos a necessidade de muito mais estudos sobre aqueles que, em nossa concepção, são considerados *gêneros discursivos*.

Além dessa necessidade, outro aspecto que julgamos ainda incipiente em nossos estudos está relacionado aos ideais subjacentes ao processo de formação continuada estendido aos docentes de todos os níveis de ensino. Ainda que

tenhamos dedicado parte do capítulo 3 a essa discussão, fica a certeza de que ainda estamos começando nossas reflexões sobre a repercussão das políticas públicas e dos ideais que as permeiam, na atuação docente. É necessário superar a visão utilitarista e fragmentada incutida nesse processo e atentar para uma postura mais dialética, crítica e histórica.

Tal percurso teórico vem ratificar um olhar dialético e dialógico que deve ser estabelecido para a linguagem. Dialético porque estamos num contexto histórico e social em que a linguagem pode ser definida como um meio de interação e transformação; e dialógico porque pressupõe a presença do outro em todas as situações concretas em que a linguagem se manifesta. Diante dessa abordagem, e a partir do recorte estabelecido para o estudo, procuramos avaliar se os momentos destinados à formação continuada, na área de Língua Portuguesa, no município que escolhemos para nossa pesquisa, estão subsidiando teórica e metodologicamente os docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, conforme a proposta de trabalho na perspectiva que toma os gêneros discursivos como objeto de ensino. A procura por responder a essa inquietação, resultou num encontro expressivo com professores atuantes em turmas dos anos iniciais desse segmento de escolarização, momento mais significativo de nossa pesquisa. Estudar a compreensão dos professores diante do processo de formação continuada, utilizando para isso dos instrumentos de coleta de dados já informados, foi uma tarefa que nos permitiu inferir sobre diversos aspectos abordados ao longo do estudo, relacionando o referencial teórico utilizado às práticas relatadas e observadas.

Os dados revelados nos casos estudados não permitem uma generalização, mas indicam constatações que servem de base para outros estudos. A constatação mais evidente a que chegamos é a de que, embora seja caracterizado teoricamente como um processo de formação continuada, a prática tem revelado uma formação fragmentada e descontínua, marcada por fatores diversos, que influenciam o processo educativo. Temos consciência de que os anos iniciais do Ensino Fundamental contemplam todas as áreas do conhecimento e, por isso, a tarefa de formar professores para todas essas áreas não é fácil. Entretanto, esse fato não justifica a fragmentação verificada na área de Língua Portuguesa. Desse modo, uma conclusão possível para este estudo indica que o formato delegado ao processo de formação, no período analisado, não possibilitou aos docentes um contato significativo entre o referencial proposto no CBEPM (AMOP, 2007) e sua articulação

com a prática, o que faz com que alguns docentes se sintam inseguros para trabalhar, em suas aulas, os gêneros discursivos, utilizando-se das SD.

Outra constatação que podemos destacar refere-se à posição manifestada pelo professores, de encararem a formação como um momento destinado a um contato com atividades práticas, elaboradas por outrem, para o trabalho com os gêneros discursivos em sala de aula. Tal concepção de formação, sustentada nos pressupostos do tecnicismo, não condiz com a proposta apontada no materialismo histórico-dialético. A manifestação daquela concepção, em detrimento desta, justifica-se pela falta de reconhecimento da proposta curricular. Essa constatação que também revela a insegurança dos docentes indica que muitos ainda apresentam dúvidas quanto à aplicação de uma SD nas aulas de Língua Portuguesa.

Tal consideração responde ao que inicialmente indagamos a respeito da interpretação do professor ante a proposta de trabalho com a linguagem indicada pelo CBEPM (AMOP, 2007). Entretanto, ainda que os docentes demonstrem lacunas nos estudos sobre os gêneros discursivos e sobre as SD, o que visualizamos nas práticas de sala de aula foram diversas tentativas de aplicação dos subsídios teóricos e metodológicos, apresentados nesse documento.

Enfim, considerando que o estudo de casos não tem intenção de generalizar os dados verificados na pesquisa e reportando-nos ao propósito investigativo inicialmente lançado, podemos inferir que, em alguns casos, a compreensão e transição da proposta curricular ainda é limitada, dada a insegurança perante os encaminhamentos e a ausência de leituras que possibilitariam a ampliação dos estudos sobre o tema. Em outros casos, alguns passos do método sociológico proposto por Bakhtin (2000, 2004) para o estudo da língua, já são reconhecidos e há tentativas de colocar em prática o encaminhamento indicado pela SD (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, COSTA-HÜBES, 2009). Isso pôde ser observado na intensificação do trabalho voltado a um gênero específico com foco no reconhecimento das características estruturais e do conteúdo temático do gênero estudado, bem como nas atividades de produção e de circulação dos textos, embora ainda se destaque uma preocupação maior em garantir um trabalho de reconhecimento das características estruturais do gênero, do que com a sua função social. Um aspecto pouco verificado em nossa pesquisa refere-se ao trabalho com o estilo dos gêneros discursivos, fato que acena para a necessidade de maior formação voltada a esse ponto dos estudos da linguagem.

Tendo em vista que os docentes visualizam a formação continuada como uma das formas que apresenta maior contribuição para o seu conhecimento e para seu trabalho na sala de aula, ratificamos a necessidade de que esse processo seja organizado da maneira como é conceituado, ou seja, formação *continuada*. Acreditamos que diante desse modelo de formação e com a participação significativa dos docentes, é possível um envolvimento dialético, investigativo e responsável por parte de todos os envolvidos nesse percurso, o que, certamente resultaria em um processo de ensino mais comprometido e coerente com a prática social vivenciada. As conclusões a que chegamos acenam para a necessidade de outras reflexões sobre o processo de formação continuada na região Oeste do Paraná e sua articulação com o CBEPM (AMOP, 2007), uma vez que os indícios denotados nos casos estudados podem ser reveladores de aspectos comuns da realidade que permeia a nossa região.

REFERÊNCIAS

ADAM, Jean Michel. *Éléments de linguistique textuelle*. Theorie et pratique de l'analyse. Liège, Mardaga, 1990.

ALVES, Wanderson Ferreira. Formação de professores e as teorias do saber docente: contextos, dúvidas e desafios. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 33, n. 2, p. 263-280, maio/ago, 2007.

AMOP, Associação dos Municípios do Oeste do Paraná. *Currículo básico para a escola pública municipal: educação infantil e ensino fundamental (anos iniciais)* Cascavel: Assoeste, 2007.

_____. *Sequência didática: uma proposta para o ensino da Língua Portuguesa nas séries iniciais*. [Organizadora: Terezinha da Conceição Costa- Hübés]. Cascavel: Assoeste, 2007b. [Caderno Pedagógico 01].

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. *Etnografia da prática escolar*. Campinas, Papirus, 1995

_____. Estudo de caso: seu potencial na educação. *Cadernos de Pesquisa*, (49), p. 51-54, maio 1984.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 11ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

_____. *Estética da criação verbal*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BAUMGÄRTNER, Carmen Teresinha; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. *Seqüência Didática: uma proposta para o ensino da língua portuguesa nas séries iniciais*. Cascavel: Assoeste, 2007. [Caderno Pedagógico 02].

BAZERMAN, Charles. *Gêneros, agência e escrita*. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. Ato de fala, gêneros textuais e sistemas de atividades: como os textos organizam atividades e pessoas. In: DIONÍSIO, Ângela. Paiva; HOFFNAGEL, Judith Chambliss (org.). *Gêneros textuais, tipificação e interação*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006, p. 19 - 46.

BORGES, Maria Célia; DALBÉRIO, Osvaldo. Aspectos metodológicos e filosóficos que orientam as pesquisas em educação. *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 43/5, p.1-10, jul. 2007.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRONCKART, Jean-Paul. *Atividades de linguagem, textos e discursos*. São Paulo: Educ, 2003.

COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. Reflexões teórico-metodológicas para o trabalho com os gêneros textuais nas aulas de língua portuguesa. In: *Anais do V SIGET – Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais: o ensino em foco*. Caxias do Sul/RS, agosto/2009 (CDROM). ISSN 1808-7655.

_____. *O processo de formação continuada dos professores no Oeste do Paraná: um resgate histórico-reflexivo da formação em Língua Portuguesa*. Londrina, UEL, 2008 (Tese de Doutorado).

_____; BAUMGÄRTNER, Carmen Teresinha. *Seqüência didática: uma proposta para o ensino da língua portuguesa nas séries iniciais*. Cascavel: Assoeste, 2009. [Caderno Pedagógico 03].

DEWEY, John. *My pedagogic creed*. *School Journal*. vol.54 (January 1897), p.77-80.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. [Tradução e organização: Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro]. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 41-70.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Seqüências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. [Tradução e organização: Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro]. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

DUARTE, Newton. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton. (orgs) *Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 33-50.

_____. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n.18, p. 35-40, Set/Out/Nov/Dez 2001.

ERICKSON, Frederic. Prefácio. In: COX, Maria Inês Pagliarini.; ASSIS-PETERSON, Ana Antonia de. (orgs). *Cenas de sala de aula*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

_____. Métodos cualitativos de investigación. In: WITTROCK, Merlin. *La investigación de la enseñanza, II*. Barcelona- Buenos Aires-Mexico: Paidós, 1989, p. 195-299.

FAIRCLOUGH, Norman. *Critical discourse analysis: the critical study of language*. London: Longman, 1995.

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). 1999. Disponível em: <http://www.educaremrevista.ufpr.br/numero_15>. Acesso em: 02 dez. 2010.

FLICK, Uwe. *Introdução à pesquisa qualitativa*. 3 ed. Trad. Joice Elias Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Brabosa. Questões metodológicas e o papel do sujeito-pesquisador. In: TRINDADE, Vitor; FAZENDA, Ivani; LINHARES, Célia. (orgs). *Os lugares dos sujeitos na pesquisa educacional*. 2. ed. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2001.

FREITAS, Cezar Ricardo de. *O escolanivismo e a pedagogia socialista na União Soviética no início do século XX e as concepções de educação integral e integrada*. Cascavel, UNIOESTE, 2009 (Dissertação de Mestrado)

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. *Vygotsky & Bakhtin – psicologia e educação: um intertexto*. 4. ed. São Paulo: Ática, 2002.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

_____. *Teoria e prática da liberdade: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

_____. *Como elaborar projetos e pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HEMAIS, Barbara; BIASI-RODRIGUES, Bernadete. A proposta sociorretórica de John M. Swales para o estudo dos gêneros textuais. In: MEURER, José Luiz; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée. (org.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola, 2005. p. 108-129.

IURK, Dione Marise. Ciclo básico de alfabetização: da proposta transformadora de alfabetização à realidade da prática docente. *ANALECTA*. Guarapuava, Paraná, v. 3, n. 1, p. 105-120, jan/jun. 2002

KLEIMAN, Ângela B. O estatuto interdisciplinar da linguística aplicada: o traçado de um percurso, um rumo para o debate. In: SIGNORNI, Inês; CAVALCANTI, Marina do Couto. (Org.). *Linguística aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p.51-77.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *Desvendando os segredos do texto*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. *A inter-ação pela linguagem*. São Paulo: Contexto, 1992.

_____; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (orgs.). *Marxismo e educação: debates contemporâneos*. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2008.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: E.P.U, 1986.

LYONS, John. *Introdução à linguística teórica*. São Paulo: Ed. Nacional, 1979.

MACCARI, Neiva Salete Kern. *Migração e memórias: a colonização do oeste paranaense*. Curitiba, UFPR, 1999. (Dissertação de Mestrado).

MACHADO, Anna Rachel. A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart. In: MEURER, José Luiz; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée. (org.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola, 2005. p. 237-259.

MACIEL, Carmen Teresinha Baumgartner. Uma viagem à semente. *Línguas & Letras*, v. 1 e 2, n.6 e 7, p. 215-239, Cascavel: Edunioeste, 2002/2003.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Fundamentos de metodologia científica*. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.). *Gêneros textuais & ensino*. 2.ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p. 19-36.

MARTINS, Lígia Márcia. O legado do século XX para a formação de professores. In: _____. DUARTE, Newton (orgs.). *Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 13-32.

MARX, Karl. *O Capital*. São Paulo: Difel, 1982.

_____; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*. São Paulo: Grijalbo, 1977.

MEURER, José Luiz. Gêneros textuais na análise crítica de Fairclough. In: _____. BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée. (org.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola, 2005. p. 81-107.

_____; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée. (org.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola, 2005.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. A transdisciplinaridade é possível em Linguística Aplicada? In: SIGNORINI, Ines; CAVALCANTI, Marilda do Couto, (orgs.) *Linguística aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998, p. 101-114.

_____. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado (introdução). In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (org.). *Por uma linguística aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.

MORATO, Edwiges Maria. O interacionismo no campo linguístico. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina Bentes (orgs.). *Introdução à linguística 3: fundamentos epistemológicos*, São Paulo: Cortez, 2004. p. 311-356.

MOTTA-ROTH, Désirée; HEBERLE, Viviane Maria. O conceito de “estrutura potencial do gênero” de Ruqayia Hasan. In: MEURER, José Luiz; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée. (org.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola, 2005. p. 12-28.

OLIVEIRA, Marta Kohl. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico*. 2. ed. São Paulo: Scipione, 1995.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. *O que é linguística*. São Paulo: Brasiliense, 1995.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação; Superintendência de Educação; Departamento de Ensino de Primeiro Grau. *Currículo básico para a escola pública do Estado do Paraná*. Curitiba: SEED, 1990.

PERFEITO, Alba Maria. Concepções de linguagem, teorias subjacentes e ensino de língua portuguesa. In: *Concepções de linguagem e ensino de língua portuguesa (Formação de professores EAD 18)*. v.1. Ed.1. Maringá: EDUEM, 2005. p 27-79

PIERUCCINI, Mariângela Alice; TSCHÁ, Olga da C. P.; IWAKE, Shiguero. Criação dos municípios e processos emancipatórios. In: *Mesorregião Oeste do Paraná: diagnóstico e perspectivas*. (Relatório Final de Pesquisa, resultado do Convênio no. 5577/98 entre a Itaipu Binacional e a Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Centro de Ciências Sociais e Aplicadas, Colegiado do Curso de Ciências Econômicas – *Campi* de Cascavel e Toledo). Cascavel, 2002. Disponível em: <<http://www.unioeste.br/projetos/oraculus/PMOP>>. Acesso em: 01 jul. 2011.

PIRES, Marília Freitas de Campos. O materialismo histórico dialético e a educação. *Interface — Comunicação, Saúde, Educação*, v.1, n.1, 1997. p. 83-92. Disponível em: <<http://www.olhoscriticos.com.br/site1/arquivos-online/texto-materialismo-historicodialetico.pdf>>. Acesso em: 05 maio 2010.

PRESTES, Maria Luci de Mesquita. Ensino de português como elemento consciente de interação social: uma proposta de atividade com texto. *Ciências & Letras*. Porto Alegre: FAPA, n. 17, p.189-198, 1996.

RAMOS, Marise Nogueira. *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* São Paulo: Cortez, 2001.

RODRIGUES, Rosangela Hammes. A pesquisa com os gêneros do discurso na sala de aula: resultados iniciais. In: Anais do *CELLI – Colóquio De Estudos Linguísticos e Literários*. 3, 2007, Maringá, p. 2010-2019, 2009.

_____. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem do círculo de Bakhtin. In: MEURER, José Luiz; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée. (org.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola, 2005. p. 152-183.

_____. Análise de gêneros do discurso na teoria bakhtiniana: algumas questões teóricas e metodológicas. *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, v. 4, n. 2, p. 415-440, jan./jun. 2004.

_____. *A Constituição e o funcionamento do gênero Jornalístico Artigo: Cronotopo e Dialogismo*. São Paulo, PUC/SP, 2001. (Tese de Doutorado).

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

SAPELLI, Marlene Lucia Siebert. *Políticas educacionais do governo Lerner no Paraná: 1995-2002*. Cascavel, PR: Igol. 2002.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. *Cadernos de Pesquisa*, v. 37, n. 130, p. 99-134, jan./abr. 2007.

_____. *Pedagogia histórico crítica: primeiras aproximações*. 8. ed. São Paulo: Autores Associados, 2003.

_____. *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*. 3. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1984.

SAUSSURE, Ferdinand. *Curso de linguística geral*. São Paulo, Editora Cultrix, 1995.

SUASSUNA, Lívia. *Ensino de língua portuguesa: uma abordagem pragmática*. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

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

SWIDERSKI, Rosiane Maria da Silva; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. Pesquisa-ação voltada a práticas de leitura: uma proposta de trabalho com gêneros textuais sob a metodologia da sequência didática. In: *Anais da XI Jornada de Estudos Linguísticos e Literários*. Marechal Cândido Rondon, 2008.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *A construção do pensamento e da linguagem*. Tradução: Paulo Bezerra, São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

YIN, Robert K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 2a ed. Porto Alegre: Bookman; 2001.

APÊNDICES

APÊNDICE 01 – Questionário sobre o perfil do município e dos professores do
Ensino Fundamental (anos iniciais)

1. Ano de criação do município:

- a. () Antes da década de 1970.
- b. () Década de 1970.
- c. () Década de 1980.
- d. () Década de 1990.
- e. () Década de 2000.

2. Número de habitantes:

- a. () Até 3.000.
- b. () De 3.001 a 5.000.
- c. () De 5.001 a 10.000.
- d. () De 10.001 a 15.0000.
- e. () De 15.001 a 30.000.
- f. () De 30.001 a 50.000.
- g. () Acima de 50.000.

3. Número de Professores que trabalham com as turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental:

- a. () Menos de 20.
- b. () De 21 a 40.
- c. () De 41 a 60.
- d. () De 61 a 80.
- e. () De 81 a 100.
- f. () De 101 a 200.
- g. () De 201 a 500.
- h. () Acima de 500.

4. Desse número de professores, quantos são efetivos?

- a. () Menos de 15.
- b. () De 16 a 20.
- c. () De 21 a 40.
- d. () De 41 a 60.
- e. () De 61 a 80.
- f. () De 81 a 100.
- g. () De 101 a 200.
- h. () De 201 a 500.
- i. () Acima de 500.

5. Número total de alunos matriculados do 1º ano a 4ª série:

- a. () Menos de 500.
- b. () De 501 a 1000.
- c. () De 1001 a 2000.
- d. () De 2001 a 4000.
- e. () De 4001 a 8000.
- f. () Acima de 8000.

11. Indique quantas horas de formação (cursos, palestras, conferências...) foram ofertadas aos professores, na área de Língua Portuguesa:

	Nenhum a	8 h/a	16 h/a	24 h	32h	40h	Acima de 40h
a. No ano de 2007.	()	()	()	()	()	()	()
b. No ano de 2008	()	()	()	()	()	()	()
c. No ano de 2009.	()	()	()	()	()	()	()
d. No ano de 2010.	()	()	()	()	()	()	()

12. Ao final de cada encontro de formação continuada, como este é avaliado?

- () por todos os participantes da atividade
 () pela equipe da Secretaria Municipal de Educação
 () pela Secretária Municipal de Educação
 () em cada escola, separadamente.
 () não é feita a avaliação da atividade de formação
 () Outra. De que maneira? _____

13. A Secretaria Municipal de Educação tem grupo de estudos organizado e atuando no município?

- a. () sim, com _____ participantes. (indicar o número de participantes)
 b. () não.

14. Qual é o número máximo de alunos com os quais os professores trabalham numa turma?

- (a) 15 alunos
 (b) 20 alunos
 (c) 25 alunos
 (d) 30 alunos
 (e) 35 alunos
 (f) 40 ou mais alunos.

15. Com que material de apoio (humano) os professores podem contar?

- (a) Só com auxiliar de classe
 (b) Só com a coordenação pedagógica
 (c) Só com orientador(a)
 (d) Só com o(a) diretor(a)
 (e) Com auxiliar de classe e coordenação pedagógica
 (f) Com coordenação pedagógica e orientador(a)
 (g) Com diretor(a), auxiliar de classe
 (h) Com diretor(a), auxiliar de classe e coordenação pedagógica
 (i) Com diretor(a), auxiliar de classe e coordenação pedagógica e orientador(a)
 (j) Com outro apoio. Qual? _____

16. Todas as escolas do município têm bibliotecas? (entendida como uma sala especialmente para esse fim)

- (a) Sim, todas têm.
 (b) 2/3 das escolas têm
 (c) 50% das escolas têm.
 (d) 1/3 das escolas têm.
 (e) Nenhuma escola tem biblioteca.

17. Com que outros materiais de apoio (além do quadro e giz) o professor do seu município pode contar? (assinale só uma alternativa).

- (a) TV e vídeo.
- (b) Retroprojektor.
- (c) Datashow.
- (d) Mimeógrafo.
- (e) Computador e impressora.
- (f) TV e vídeo e retroprojektor.
- (g) TV e vídeo, retroprojektor e mimeógrafo.
- (h) TV e vídeo, retroprojektor, datashow e mimeógrafo
- (i) TV e vídeo, retroprojektor, datashow, mimeógrafo, computador e impressora.
- (j) TV e vídeo e datashow.
- (k) TV e vídeo e mimeógrafo.
- (l) TV e vídeo, computador e impressora.
- (m) Retroprojektor e datashow.
- (n) Retroprojektor e mimeógrafo.
- (o) Retroprojektor e computador com impressora.
- (p) Datashow e mimeógrafo.
- (q) Datashow, computador e impressora.
- (r) Mimeógrafo, computador e impressora.

18. A equipe de apoio pedagógico da Secretaria Municipal é formada por quantas pessoas?

- (a) 2 pessoas.
- (b) 3 pessoas.
- (c) 4 a 6 pessoas
- (d) 7 a 10 pessoas
- (e) 11 a 15 pessoas
- (f) Mais de 15 pessoas

19. Os professores de seu município têm acesso à internet na escola onde trabalham?

- (a) Sim. Têm internet à disposição (na sala dos professores ou na biblioteca).
- (b) Não têm internet disponível na escola.
- (c) Têm, mas com tempo determinado.

Nome e função do responsável pelas informações: _____

Data: _____ / _____ / 2010.

APÊNDICE 02 – Questionário aos professores das turmas de 3º ano/3ª série
Ensino Fundamental (anos iniciais)

1- Sexo:

- (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:

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

4. Formação acadêmica (Curso Superior):

- (a) Não possuo.
- (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(ais) curso(s)? _____

7. Há quanto tempo você está lecionando em turmas de Ensino Fundamental?

- (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 como docente 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. Em quanto(s) turno(s) você trabalha?

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

10. 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.

11. 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? _____

12. 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.

13. 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? _____

14. Além de Cursos de Formação Docente, de que outra forma de capacitação você mais participou nos últimos anos (depois de 2007)? (Assinale apenas uma alternativa)

- (a) Grupo de Estudos.
- (b) Teleconferências.
- (c) Seminários
- (d) Outro(s). Qual(is)? _____

15. 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)? _____

16. Em relação aos Programas de Formação Continuada de Professores dos quais você já participou e pretende participar, como você acha que deveriam ser encaminhados – para que houvesse maior aproveitamento?

(Numa escala de 01 a 10, numere as alternativas que seguem, sendo que 01 é para o encaminhamento mais importante e 10 para o encaminhamento que você considera menos importante).

- (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 apresentação em forma de Seminários.
- (i) – () Só atividades práticas como modelos para trabalhar com os alunos.
- (j) – () Outra. Qual?

17. Dentro da Língua Portuguesa, em qual das práticas abaixo você gostaria de receber maior formação? (Assinale apenas uma alternativa)

- (a) Leitura e interpretação.
- (b) Produção e reescrita de texto.
- (c) Gramática no texto (contextualizada).
- (d) Gêneros textuais.
- (e) Oralidade.

18. Por que você escolheu essa alternativa? Responda com suas palavras (use o verso da folha, se for necessário).

19. Com relação ao trabalho com os gêneros textuais, como você considera os encaminhamentos nessa proposta? (Assinale apenas uma alternativa)

- (a) Muito fácil porque eu compreendo bem essa forma de encaminhamento.
- (b) Fácil teoricamente, mas ainda tenho dúvidas quanto ao encaminhamento prático.
- (c) Razoável, pois venho colocando em prática algumas sugestões que chegam às minhas mãos, mas ainda não me sinto muito seguro(a) para produzir atividades sozinho(a).
- (d) Difícil, porque é uma nova maneira de trabalhar com o texto e não compreendo bem essa forma de encaminhamento.
- (e) Muito difícil. Prefiro trabalhar com textos a partir de um tema motivador.
- (f) Desconheço essa forma de encaminhamento.

20. Em sua opinião, os trabalhos de formação continuada que tiveram como enfoque os gêneros textuais e as seqüências didáticas já foram suficientes para conduzir seu trabalho nessa perspectiva?

(a) Sim, pois por meio dessa formação já tenho bastante subsídios teóricos e metodológico para o trabalho nessa perspectiva.

(b) Por meio da formação continuada recebida conheci mais sobre os pressupostos teóricos dessa proposta e faltam ainda encaminhamentos metodológicos mais voltados a atividades práticas.

(c) Por meio da formação continuada recebida tomei maior conhecimento sobre encaminhamentos metodológico voltados a atividades práticas, entretanto falta ainda um estudo sobre os pressupostos teóricos dessa proposta.

(d) A formação continuada recebida já contribuiu muito para minha formação, mas deve sempre ser retomada.

(e) Não, acredito que ainda preciso de mais formação sobre o tema.

21. Como você avalia o enfoque que o livro didático tem dado aos gêneros textuais? (Assinale apenas uma alternativa)

(a) Tenho encontrado livros didáticos que trabalham totalmente com os gêneros textuais, sendo um gênero explorado em cada unidade

(b) Tenho encontrado livros didáticos que tentam trabalhar dessa forma na maioria das unidades.

(c) Tenho encontrado livros didáticos que apresentam apenas alguns encaminhamentos nessa perspectiva.

(d) Os livros didáticos, na maioria, usam o texto como pretexto apenas para o trabalho com a gramática e desconsideram as seqüências didáticas.

(e) Os livros didáticos, que eu conheço, não trabalham com os gêneros textuais.

22. Além dos textos que você tem levado para a sala de aula, você tem lido outros textos teóricos (livros, artigos científicos...) que abordam o trabalho com os gêneros textuais e as

seqüências didáticas? (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 os gêneros textuais e as seqüências didáticas? (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. Você sente necessidade de ter mais material de apoio para consulta ao trabalhar com os gêneros textuais e as seqüências didáticas? Que tipo de material? Dê sugestões, escrevendo no espaço abaixo.

25. Escreva, em poucas palavras, qual a “Concepção de Linguagem” que embasa o seu trabalho com a língua. (use o verso da folha, se for necessário).

**Obrigada pela sua contribuição!
Profª Sueli Gedoz**

APÊNDICE 03 – Entrevista com professores das turmas de 3º ano e 3ª série
Ensino Fundamental (anos iniciais)

- 1- Você conhece a proposta para o ensino da Língua Portuguesa nos anos iniciais apresentada no Currículo Básico para a Escola Pública Municipal?
- 2- Se conhece, você acha que é possível desenvolvê-la nas turmas do 3º ano do Ensino Fundamental?
- 3- De que forma você tem desenvolvido a proposta do currículo nas aulas de Língua Portuguesa com sua turma?
- 4- Os cursos de Língua Portuguesa, dos quais você participou, trouxeram contribuições para suas atividades na sala de aula, principalmente em relação ao trabalho com os gêneros discursivos? Por quê?
- 5- O que é necessário para que haja maior aprofundamento de como conduzir o trabalho com os gêneros na sala de aula?

ANEXOS

ANEXO 1 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Secretaria de Educação
do MP

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do Projeto: A formação continuada e suas implicações no trabalho com os gêneros discursivos: um estudo de caso com docentes dos anos iniciais do ensino fundamental

Pesquisador responsável e colaboradores:

Profa. Dra. Terezinha da Conceição Costa-Hübes

Sueli Gedoz

Convidamos a Secretaria Municipal de Educação de _____ para participar de nosso projeto que tem o objetivo de investigar como professores do Ensino Fundamental (anos iniciais) estão sendo subsidiados teórica e metodologicamente para o trabalho com os gêneros discursivos, considerando a proposta para o ensino de Língua Portuguesa apresentada pelo Currículo Básico para a Escola Pública Municipal: Educação infantil e ensino fundamental (AMOP, 2007). Para isso, pedimos consentimento para coletar dados sobre a formação continuada ofertada a professores da rede municipal de ensino de _____. Os dados serão coletados por meio de questionário aplicado à Secretaria Municipal de Educação, questionário aplicado a professores da rede municipal de ensino, entrevista e observação participante, realizadas com professores do 3º ano/3ª série do Ensino Fundamental, que tenham participado da formação continuada ofertada no referido município no período de 2006 a 2010. Temos consciência de que as informações prestadas nos questionários e nas entrevistas e verificadas nas observações participantes 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. Não haverá citação direta do nome do município na divulgação dos resultados do trabalho. Sendo assim, não há riscos na realização da pesquisa. Em se tratando dos benefícios, essa pesquisa visa colaborar com o desenvolvimento do processo de formação continuada de professores e com o processo de ensino/aprendizagem; também objetiva apresentar, ao município estudado, dados relacionados ao trabalho com os gêneros discursivos como objeto de estudo na Língua Portuguesa. Os participantes do projeto não pagarão nem receberão por sua contribuição nas atividades desenvolvidas no projeto. A participação dos envolvidos no projeto poderá ser cancelada a qualquer momento que julgarem necessário esse cancelamento. 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)3222-7106 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.

Eu, _____, Secretária Municipal de Educação de _____, declaro estar ciente do exposto e autorizo as escolas municipais de _____ a participar da pesquisa.

Assinatura

Eu, Sueli Gedoz, declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto ao participante e/ou responsável.

Assinatura

Cascavel, 17 de setembro de 2010.

ANEXO 2 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Professoras

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do Projeto: A formação continuada e suas implicações no trabalho com os gêneros discursivos: um estudo de caso com docentes dos anos iniciais do ensino fundamental

Pesquisador responsável e colaboradores:

Profa. Dra. Terezinha da Conceição Costa-Hübes

Sueli Gedoz

Convidamos a Secretaria Municipal de Educação de _____ para participar de nosso projeto que tem o objetivo de investigar como professores do Ensino Fundamental (anos iniciais) estão sendo subsidiados teórica e metodologicamente para o trabalho com os gêneros discursivos, considerando a proposta para o ensino de Língua Portuguesa apresentada pelo Currículo Básico para a Escola Pública Municipal: Educação infantil e ensino fundamental (AMOP, 2007). Para isso, pedimos consentimento para coletar dados sobre a formação continuada ofertada a professores da rede municipal de ensino de _____. Os dados serão coletados por meio de questionário aplicado à Secretaria Municipal de Educação, questionário aplicado a professores da rede municipal de ensino, entrevista e observação participante, realizadas com professores do 3º ano/3ª série do Ensino Fundamental, que tenham participado da formação continuada ofertada no referido município no período de 2006 a 2010. Temos consciência de que as informações prestadas nos questionários e nas entrevistas e verificadas nas observações participantes 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. Não haverá citação direta do nome do município na divulgação dos resultados do trabalho. Sendo assim, não há riscos na realização da pesquisa. Em se tratando dos benefícios, essa pesquisa visa colaborar com o desenvolvimento do processo de formação continuada de professores e com o processo de ensino/aprendizagem; também objetiva apresentar, ao município estudado, dados relacionados ao trabalho com os gêneros discursivos como objeto de estudo na Língua Portuguesa. Os participantes do projeto não pagarão nem receberão por sua contribuição nas atividades desenvolvidas no projeto. A participação dos envolvidos no projeto poderá ser cancelada a qualquer momento que julgarem necessário esse cancelamento. 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)3222-7106 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.

Eu, Professor(a) _____, da Secretaria Municipal de Educação de _____, declaro estar ciente do exposto e autorizo a realização da pesquisa na turma em que sou professor(a) regente.

Assinatura

Eu, Sueli Gedoz, declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto ao participante e/ou responsável.

Assinatura

Cascavel, 17 de setembro de 2010.

ANEXO 3 – Parecer do Comitê de Ética da Universidade estadual do oeste do
Paraná - UNIOESTE, autorizando a realização da pesquisa



unioeste
Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
Comitê de Ética em Pesquisa – CEP



Aprovado na
CONEP em 04/08/2000

PARECER 390/2010-CEP

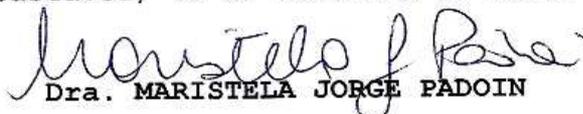
Súmula: Avaliação de proposta de projeto de Dissertação, tendo como pesquisadora responsável Terezinha da Conceição Costa-Hubes.

O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, analisou na sessão ordinária do dia 30/09/2010, Ata 008/2010 - CEP, o processo CR n° 763/2010, referente ao projeto de Dissertação intitulado "Formação continuada em língua portuguesa: gêneros discursivos como objeto de estudos e suas implicações no ensino" tendo como pesquisadora responsável Terezinha da Conceição Costa-Hubes, cujo objetivo geral é "Investigar como professores do ensino fundamental (anos iniciais) estão sendo subsidiados teoricamente, nos cursos de formação continuada, para o trabalho com os gêneros discursivos, tendo em vista a proposta de Língua Portuguesa apresentada pelo Currículo Básico para a Escola Pública Municipal, documento norteador do processo de ensino nessa região". Período da vigência: setembro de 2010 a dezembro de 2011.

Assim, mediante a importância social e científica que o projeto apresenta, a sua aplicabilidade e conformidade com os requisitos éticos, somos de parecer favorável à realização do projeto classificando-o como **APROVADO**, pois o mesmo atende aos requisitos fundamentais da Resolução 196/96 e suas complementares do Conselho Nacional de Saúde.

Deverá ser encaminhado ao CEP o relatório final da pesquisa e/ou a publicação de seus resultados, para acompanhamento, bem como comunicada qualquer intercorrência ou a sua interrupção.

Cascavel, 30 de setembro de 2010.



Dra. **MARISTELA JORGE PADOIN**

Coordenadora do CEP/Unioeste

ANEXO 4 – Quadro de agrupamento dos gêneros proposto por Dolz e Schneuwly
(2004, p. 60 – 61)

QUADRO 1: PROPOSTA PROVISÓRIA DE AGRUPAMENTO DE GÊNEROS¹⁶	
<p><i>Domínios sociais de comunicação</i> Aspectos tipológicos</p> <p>Capacidades de linguagem dominantes</p> <p><i>Cultura literária ficcional</i> Narrar</p> <p>Mimeses da ação através da criação da intriga no domínio do verossímil</p>	<p>Exemplos de gêneros orais e escritos</p> <p>conto maravilhoso conto de fadas fábula lenda narrativa de aventura narrativa de ficção científica narrativa de enigma narrativa mítica sketch ou história engraçada biografia romaneada romance romance histórico novela familiar conto crônica literária adivinha piada</p> <p>relato de experiência vivida relato de viagem diário íntimo testemunho anedota ou caso autobiografia <i>curriculum vitae</i> ... notícia reportagem crônica social crônica esportiva ... histórico relato histórico ensaio ou perfil biográfico biografia ...</p>
<p><i>Domínios sociais de comunicação</i> Aspectos tipológicos</p> <p>Capacidades de linguagem dominantes</p> <p><i>Discussão de problemas sociais controversos</i> Argumentar</p> <p>Sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição</p>	<p>Exemplos de gêneros orais e escritos</p> <p>textos de opinião diálogo argumentativo carta de leitor carta de reclamação carta de solicitação deliberação informal debate regrado assembleia discurso de defesa (advocacia) discurso de acusação (advocacia) resenha crítica artigos de opinião ou assinados editorial ensaio ...</p> <p><i>Transmissão e construção de saberes</i> Expor</p> <p>Apresentação textual de diferentes formas dos saberes</p>
<p><i>Domínios sociais de comunicação</i> Aspectos tipológicos</p> <p>Capacidades de linguagem dominantes</p> <p><i>Instruções e prescrições</i> Descrever Ações</p> <p>Regulação mútua de comportamentos</p>	<p>Exemplos de gêneros orais e escritos</p> <p>instruções de montagem receita regulamento regras de jogo instruções de uso comandos diversos textos prescritivos ...</p> <p><i>Instruções e prescrições</i> Descrever Ações</p> <p>Regulação mútua de comportamentos</p>

ANEXO 5 – Quadro de agrupamento dos gêneros proposto pelo CBEPM
(AMOP, 2007, p. 156 – 159)

**PROPOSTA DE OBJETIVOS E CONTEÚDOS PARA O ENSINO
DA LÍNGUA PORTUGUESA**

Objetivos Específicos	Aspectos Tipológicos	Gêneros Textuais	Anos				
			1º	2º	3º	4º	5º
OBJETO DE ENSINO: 1- Reconhecer diferentes gêneros textuais (orais e escritos), compreendendo sua função e uso em diferentes situações sociais. 1.1- Reconhecer os aspectos discursivos do gênero (sócio-histórico-ideológico, tais como: quem produziu, por que, para quem, quando, onde, com que intenção, para qual veículo de circulação, que valores expressam).	1- Aspecto tipológico predominante: NARRAR . 1.1- Domínio social da comunicação: cultura literária ficcional. 1.2- Capacidade de linguagem predominante: descrever ações por meio de criação de intrigas.	Fábulas	-	-	I	T/C	R
		Contos de fadas	I	T/C	R	-	-
		Histórias em quadrinhos	-	I	T/C	R	-
		Poema	-	-	I	T/C	R
		Lendas	-	-	I	T/C	R
		Cantigas	I/T/C	R	-	-	-
		Quadrinhas	I/T/C	R	-	-	-
		Adivinhas	I/T/C	R	-	-	-
		Parlendas	I/T/C	R	-	-	-
		Provérbios	-	I	T/C	R	-
		Narrativas de aventura	-	-	I	T/C	R
		Piadas	-	-	I	T/C	R
		Trava-línguas	I/T/C	R	-	-	-

Idem	2 – Aspecto tipológico Predominante: RELATAR . 2.1 Domínio social da comunicação: Documentação e memorização das ações humanas. 2.2 Capacidade de linguagem predominante: Representação, pelo discurso, de experiências vividas situadas no tempo e no espaço.	Relato de experiência vivida	I	-	T/C	R	-
		Relatório	-	-	-	I	T/C
		Relato de experimentos	-	I	T/C	R	-
		Notícia	-	-	-	I	T/C
		Reportagem	-	-	-	I	T/C
		E-mail	-	-	-	-	I
		Biografia/Autobiografia	-	-	-	I	T/C
		Carta Familiar	-	-	I	T/C	R
		Cartão	-	-	I	T/C	R
		Bilhete	I	T/C	R	-	-
		Diálogos face-a-face	I	T/C	R	-	-
		Resumo	-	-	I	T/C	R
		Carta de reclamação e de solicitação	-	-	-	I	T/C
	Artigo de opinião	-	-	-	I	T/C	
	3- Aspecto tipológico predominante: ARGUMENTAR . 3.1- Domínio social da comunicação: discussão de problemas sociais controversos. 3.2- Capacidade de linguagem predominante: sustentação, refutação e negociação de tomadas de decisão.	Carta ao leitor	-	-	-	I	T/C
		Carta de reclamação, de solicitação	-	-	I	T/C	R
		Artigo de opinião	-	-	-	I	T/C
		Debate regrado	-	-	-	I	T/C
		Propaganda/ Outdoor	I	T/C	R	-	-
		Logotipos/logomarcas	I/T/C	R	-	-	-
		Rótulos	I/T/C	R	-	-	-
		Cartazes	-	-	I	T/C	R
		Anúncios	-	I	T/C	R	-
Panfletos		-	-	I	T/C	R	
Folder	-	-	-	I	T/C		

Idem		Cartoon	-	I	T/C	R	-
		Charges	-	-	-	-	I
		Resenhas	-	-	-	I	T/C
	4- Aspecto tipológico predominante: EXPOR.	Seminário	-	-	-	I	T/C
		Entrevista	-	-	I	T/C	R
		Placas	I	T/C	R	-	-
	4.1- Domínio social da comunicação: transmissão e construção de saberes.	Registro de nascimento	I/T/C	R	-	-	-
		Texto científico	-	I	T/C	R	-
	4.2- Capacidade de linguagem predominante: apresentação textual de diferentes formas de saberes.						
	5- Aspecto tipológico predominante: DESCREVER AÇÕES .	Manual de instrução	-	-	-	I	T/C
		Receita culinária	I	T/C	R	-	-
		Regulamentos	I	T/C	R	-	-
	5.1- Domínio social da comunicação: instruções e construções.	Regras de jogo	-	-	I	T/C	R
		Bulas de medicamentos	-	-	-	-	I
	5.2- Capacidade de linguagem predominante: injunção pela regulação mútua de comportamentos.	Faturas de água, luz, telefone	-	I	T/C	R	-
		Leis/Estatuto	-	-	-	-	I
		Contratos	-	-	-	-	I