



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - UNIOESTE  
CENTRO DE EDUCAÇÃO COMUNICAÇÃO E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS –  
MESTRADO E DOUTORADO  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: LINGUAGEM E SOCIEDADE**

LELIANE REGINA ORTEGA

**FORMAÇÃO CONTINUADA COLABORATIVA DE PROFESSORES:  
MEDIÇÕES E CONTRAPALAVRAS**

CASCADEL - PR  
2020

LELIANE REGINA ORTEGA

**FORMAÇÃO CONTINUADA COLABORATIVA DE PROFESSORES:  
MEDIAÇÕES E CONTRAPALAVRAS**

Texto apresentado à banca de Defesa de Doutorado aprovada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Letras, área de concentração Linguagem e Sociedade, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE.

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

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

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

Ortega, Leliane Regina

Formação continuada colaborativa de professores: mediações e contrapalavras / Leliane Regina Ortega; orientador(a), Terezinha da Conceição Costa-Hübes, 2020. 310 f.

Tese (doutorado), Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Cascavel, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Letras, 2020.

1. Formação continuada colaborativa . 2. Gêneros do discurso. 3. Elaboração didática. 4. Internalização/apropriação de conhecimentos. I. Costa-Hübes, Terezinha da Conceição. II. Título.

LELIANE REGINA ORTEGA

**FORMAÇÃO CONTINUADA COLABORATIVA DE PROFESSORES:  
MEDIÇÕES E CONTRAPALAVRAS**

Esta tese foi julgada adequada para a obtenção do Título de Doutora em Letras e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Letras, área de concentração Linguagem e Sociedade, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE.

**COMISSÃO EXAMINADORA**

---

Profa. Dra. Terezinha da Conceição Costa-Hübes  
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)  
Orientadora

---

Profa. Dra. Carmem Teresinha Baumgärtner  
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)  
Membro efetivo

---

Profa. Dra. Mariângela Garcia Lunardelli  
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)  
Membro efetivo

---

Profa. Dra. Joana d’Arc Vasconcelos Neves  
Universidade Federal do Pará (UFPA)  
Membro efetivo

---

Profa. Dra. Rosângela Hammes Rodrigues  
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)  
Membro efetivo

Cascavel, 20 de novembro de 2020.

A todos os profissionais da educação que  
amorosamente interagem como o outro e  
humanizam o eu.

## **Agradecimento especial**

Não encontrei palavras alheias que mesmo as tornando próprias seriam capazes de expressar a amplitude de minha gratidão.

Se é o outro que nos humaniza, minha melhor versão foi construída por Terezinha da Conceição Costa-Hübes, a professora, a orientadora, a doutora, mas principalmente, o ser humano!

A sabedoria e o amor guiam todas as suas ações! A dialogicidade e a responsividade se concretizam em suas atitudes! Jamais se esquiva diante das responsabilidades e exigências de um mundo, muitas vezes, injusto e desleal! Está aqui! Sempre aqui para nós!

Professora Terezinha, o outro que enxergou muito além de meu excedente de visão e, mesmo observando claramente todas as minhas limitações, conduziu-me pelos caminhos do conhecimento, pelas veredas da coragem, do afeto, da reconstrução... E um novo eu foi refratado, um eu muito melhor para o mundo e para mim mesma.

Estamos no sétimo ano dessa caminhada de transformação, no qual minha orientadora, amiga, irmã... não soltou a minha mão, mesmo nos momentos mais obscuro em que eu não mais me encontrava. Não permitiu que eu me perdesse! Não desistiu de mim, mesmo quando eu não mais prosseguia!

Encorajou-me ao doutorado, quando exausta e desanimada concluí o mestrado! E me amparou com palavras e atitudes quando os meus pés perderam o chão!

Viajou quilômetros e quilômetros para estar presente em minha pesquisa e em minha vida! E tornou-se minha família, amada por todos de meu sangue!

Profa. Tere, meus profundos agradecimentos, eu não teria conseguido continuar a vida se você não tivesse me conduzido! Sua amorosidade me resgatou! **TODA A MINHA GRATIDÃO!**

## **Agradecimentos**

Gratidão à Deus, pela proteção constante, pela força interminável, pelo obstinado zelo nos dias mais difíceis e pelo amor em todos os instantes.

Toda minha gratidão aos respeitáveis profissionais que compuseram as bancas de Qualificação e Defesa pelas valiosas contribuições e direcionamentos. Quanta sabedoria em cada orientação! Quanto cuidado com cada palavra! Quanta delicadeza nas colaborações! O conhecimento deixou-me maravilhada durante todo percurso! E a benevolência tornou-se exemplo para minha vida pessoal e profissional!

Profa. Dra. Carmem, estive comigo em todo o percurso da pós-graduação. Quanta sapiência em cada palavra! Que vasto conhecimento em tantas áreas diversas! Quanta ternura nas orientações e ao me dizer “cuidado” em relação às minhas confusões teóricas. Foi alerta constante com redirecionamentos para a investigação.

Profa. Dra. Mariângela, primorosa educadora e amável amiga, tão acolhedora e sempre preocupada com meu desenvolvimento. Quanto conhecimento e visão apurada. Sempre ficava impressionada com cada detalhe que enxergava no texto e com contribuições tão essenciais que determinaram o direcionamento da pesquisa.

Profa. Dra. Rosângela, seu amplo conhecimento desbravador sempre me encantou e me impulsionou! Suas pesquisas contribuíram para o alargamento de meus horizontes! Admiro sua luta social, especialmente, por nós, professores! É um enorme privilégio contar com suas orientações para a lapidação de nosso texto.

Profa. Dra. Joana, quanta ternura em cada uma de suas palavras, quanto conhecimento em suas contribuições! Sinto-me honrada em ter suas preciosas contribuições que redirecionaram o nosso texto e acalentaram a evolução do eu de forma afável e sábia.

Gratidão aos professores do Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), pelos conhecimentos partilhados em cada disciplina.

Ao Prof. Dr. Rodrigo Acosta Pereira pela doação benevolente de conhecimentos essenciais ao emolduramento dessa tese.

À Profa. Dra. Luciana Vedovato pelo companheirismo nesse percurso.

Aos meus colegas de disciplinas com os quais dividi experiências e aprendi sobre os conteúdos e sobre a vida.

À Secretária Municipal de Educação e a Diretora da escola pesquisada pela receptividade, interesse e aceitação em participar da pesquisa.

Toda minha gratidão às queridas professoras colaboradoras, sem as quais essa pesquisa não seria possível. Sem receio, conduziram os passos dessa investigação e foram mais responsáveis pelos resultados do que a pesquisadora. Obrigada por compartilhar as experiências diárias, as práticas pedagógicas, os avanços e as dificuldades... Obrigada por terem sido grandes companheiras de trabalho, de estudos

e reflexões! Obrigada pela imensa contribuição para meu crescimento pessoal e profissional!

Agradeço a minha família!

Belíssimos seres humanos que compartilharam todo o percurso do doutorado comigo! Obrigada por estarem a meu lado em cada emaranhado dessa tecitura, apoiando-me e amparando-me em todas as dificuldades e comemorando todas as conquistas: irmãs, Daiana e Aline; sobrinho, Guilherme; e cunhado, Valdemir. Minha profunda gratidão!

A minha mãe (in memoriam) pelo exemplo de ternura e amorosidade.

Ao meu pai, pelo esforço em modificar sua natureza ausente.

Aos meus afilhados, filhos do coração: Igor Gabriel, Maria Eduarda, Ana Julia, Gustavo e Bianca! Toda minha gratidão por tanto carinho, pelo perdão das ausências, pelo cuidado constante e pelo amor que me faz viver.

Compadres e comadres, grandes amigos! Gratidão pelo cuidado, pela compreensão e pela amizade! Gratidão por se tornarem minha família!

Toda minha gratidão aos mais preciosos amigos:

Marcelo Rigoti, amparo constante e cuidado interminável.

Madalena Meotti, amiga incomparável de toda a caminhada, meu grande exemplo.

João Rossi, amigo inigualável, uma dádiva em minha vida.

Marcelo Nicomedes, companheiro da jornada com sorrisos de alegria.

Eliane de Souza, proteção nos períodos mais difíceis, amiga/irmã.

Michel Mingote, amigo das belíssimas palavras e do carinho intenso.

Ivanildo Fabrício, amigo mágico, afetuoso e cordial.

Roseli Nunes, amiga em todos os instantes! Confidente incomparável! Companheira para todas as empreitadas!

Cleder Marinho, amigo admirável!

Ailton Lopes, amigo distante, mas nunca ausente; carinho constante nas lindas palavras.

Tereza Maria e Fátima Bertoncelo, amigas do abraço apertado, do sorriso escancarado, da conversa leve, do café, do bolo com sementinhas, do biscoito, das conversas gostosas. Quanta saudade!

Maria Aurineide e Rita de Cássia, amigas de uma vida, companheirismo para as viagens, presenças constantes nos dias mais acinzentados e nos momentos mais felizes! Obrigada aos seus conjuges por aderirem a essa linda amizade e, especialmente, a Elisa, pequena grande menina que tanto me ensinou com seu carinho.

Dayse Grassi, Fernando Gregol, Estela Tomazelli, Luciane Watthier, Rosângela Oro, Rosemary de Oliveira e Tatiana Bilhar, amigos brilhantes e sensíveis que a pós-graduação me trouxe.

Anadir Seloria, Denise Bonato, Ênio Muniz, Janaina Piron, Lauseli Fernandes, Lúcia Maciel, Rosanne Maqueda, Rose Ribeiro, Suely Ribeiro e Vando Bonato, amigos de diferentes momentos, mas de grande importância para essa tecitura.

Enfim, a todos que direta ou indiretamente contribuíram para esta pesquisa, minha gratidão e meu carinho!

*Somente o amor pode ver e representar a liberdade interna do objeto. Ele ainda é sério, mas tem vontade de sorrir, somente o riso e a alegria constantemente vencem a seriedade, suavizam feições da seriedade, atenuam o tom ameaçador da voz. Somente para o amor se revela a absoluta inconsumibilidade do objeto, o amor deixa-o totalmente fora de si (ou atrás). O amor acaricia e afaga as fronteiras, que assumem um novo significado. O amor não fala do objeto na sua ausência, mas fala dele com ele mesmo. (Mikhail Bakhtin)*

ORTEGA, Leliane Regina. **Formação continuada colaborativa de professores: mediações e contrapalavras**. 2020. 310f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel.

## RESUMO

Esta pesquisa se volta para o tema *Formação continuada colaborativa (FCC) de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental*, direcionada ao trabalho com os gêneros discursivos no ensino de Língua Portuguesa (LP). Ao reportarmos para este tema e seus propósitos na pesquisa, procuramos responder às seguintes indagações: ***Que conhecimentos sobre os gêneros do discurso se encontram consolidados por professoras participantes de uma proposta de FCC? Em um processo de FCC, a colaboração pode ser desenvolvida entre professoras participantes e pesquisadora por meio de reflexões teórico-metodológicas acerca dos gêneros discursivos? Que respostas reverberam nas elaborações didáticas das participantes, a partir das ações de mediação ocorridas na FCC?*** Considerando tais questões, traçamos como objetivo geral: analisar as contribuições da mediação de conhecimentos teórico-metodológicos sobre os gêneros do discurso no ensino de LP em uma FCC desenvolvida com professoras do 3º, 4º e 5º ano do Ensino Fundamental – anos iniciais. A fundamentação teórico-metodológica sustenta-se na Concepção Dialógica da Linguagem e na Teoria Histórico-cultural; além de apoiar-se em estudiosos do tema formação continuada de professores como Magalhães (2004, 2011); Liberali (2004), Pimenta (2005, 2012), Costa-Hübes (2008) dentre outros. O processo investigativo inscreve-se na Linguística Aplicada, sustentado pela abordagem qualitativa interpretativista e se insere na pesquisa-ação crítico-colaborativa. Dividimos a geração de dados em três momentos: primeiro traçamos o perfil diagnóstico das professoras colaboradoras (entrevista inicial, análise de planejamentos pedagógicos e diários de aula); em seguida, planejamos e desenvolvemos as ações de FCC (encontros para estudos e reflexões, pesquisa, elaboração didática e desenvolvimento das atividades elaboradas na sala de aula); e, por fim, analisamos como as ações de mediação incidiram sobre as elaborações didáticas, analisando se os conhecimentos trabalhados durante a FCC foram internalizados/apropriados e exteriorizados por meio de resposta ativa das professoras colaboradoras. A partir dos dados gerados e analisados nos três momentos da pesquisa, alcançamos os seguintes resultados com a FCC: a) apropriação de conceitos e conhecimentos científicos concernentes à Concepção Dialógica de Linguagem; b) reflexões e análises críticas sobre a prática docente; c) elaborações didáticas para o trabalho com os gêneros do discurso no contexto de ensino de LP a alunos dos anos iniciais, reverberando aspectos teórico-metodológicos problematizados durante a FCC; d) autonomia, segurança e criatividade nas tomadas de decisões para o trabalho com os gêneros na sala de aula. Enfim, a modalidade de FCC, ao desenvolver-se por meio de mediações diversificadas, mostrou-se pertinente para a formação docente, principalmente por propiciar a produção de contrapalavras e contribuir para que conhecimentos teórico-metodológicos sobre o trabalho com os gêneros do discurso no ensino de LP fossem apropriados/internalizados.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação continuada colaborativa; Gêneros do discurso; Elaboração didática; Internalização/apropriação de conhecimentos.

ORTEGA, Leliane Regina. **Collaborative continuing education of teachers: mediations and counterwords.** 2020. 310f. Thesis (Doctorate in Letters) - Graduate Program in Letters, Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE, Cascavel, 2020.

### ABSTRACT

This research focuses on the Collaborative Continuing Education (CCE) of teachers in the early years of elementary school, aimed at working with the discourse genres in Portuguese Language teaching. In addressing this topic and its purposes, we seek to answer the following questions: **What knowledge about the genres of discourse are consolidated by teachers participating in an CCE proposal? In an CCE process, can collaboration be developed between participating teachers and researcher through theoretical and methodological reflections on discursive genres? What responses reverberate in the didactic elaborations of the participants, from the mediation actions that took place at the CCE?** Based on these questions, we outlined as a general objective: to analyze the contributions of mediation of theoretical-methodological knowledge about the genres of discourse in the teaching of Portuguese Language in a CCE developed with 3rd, 4th and 5th grade teachers - initial years. The theoretical-methodological foundation is based on the Dialogical Conception of Language, on Historical-Cultural Theory and on researchers on the subject of continuing education of teachers, such as Magalhães (2004, 2011); Liberali (2004), Pimenta (2005, 2012), Costa-Hübes (2008) among others. The investigative process is inscribed in Applied Linguistics, supported by the interpretative qualitative approach and inserted in the critical-collaborative action research. The data were generated in three moments: first, we traced the diagnostic profile of the collaborating teachers (initial interview, pedagogical plans and class diaries); then, we planned and developed the FCC actions (study meetings and reflections, research, didactic elaboration and development of the activities elaborated in the classroom); and, finally, we analyze how the mediation actions impacted the didactic elaborations, analyzing if the knowledge worked during the CCE was internalized/appropriated and exteriorized through the active response of the collaborating teachers. After analyzing the data, we highlight the following results with the FCC: a) appropriation of scientific concepts and knowledge concerning the dialogical conception of language; b) reflections and critical analysis on other teaching practice; c) didactic elaborations for the work with the genres of discourse in the context of teaching Portuguese Language to students of the initial years, reverberating theoretical-methodological aspects problematized during the CCE; d) autonomy, security and creativity in decision making for the work with the genres in the classroom. Therefore, the FCC modality, when developed through diversified mediations, proved to be relevant for teacher education, mainly because it allows the production of counterwords and researcher and contributes for the theoretical-methodological knowledge about the work with the discourse genres in Portuguese language teaching to be appropriated/internalized.

**KEYWORDS:** Collaborative continuing education; Genres of discourse; Didactic elaboration; Internalization/appropriation of knowledge.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 01	Imagem de como são os “vistos” nos diários de aula das professoras.....	101
Figura 02	Exemplos de propostas de atividades de cópia de texto e ditado de texto.....	102
Figura 03	Exemplos das propostas de produção textual encontradas nos diários de aula.....	104
Figura 04	Atividades com o gênero História em quadrinhos.....	107
Figura 05	Fragmento da Tira .....	162
Figura 06	Tira utilizada para exemplificação do contexto extraverbal .....	163
Figura 07	Enunciado selecionado para pesquisa.....	212
Figura 08	Tira selecionada pelas professoras colaboradoras para pesquisa.....	220
Figura 09	Contribuições destacando o uso de termos trabalhados na FCC.....	233
Figura 10	Interferências por meio de questionamentos.....	234
Figura 11	Sugestões como contribuições.....	235
Figura 12	Sugestões de atividades de análise linguística.....	237
Figura 13	Observação referente aos conhecimentos práticos.....	238

## LISTA DE QUADROS

Quadro 01	Pesquisas que subsidiaram nossa investigação.....	26
Quadro 02	Educação no município: da Educação Infantil ao Ensino Médio.....	41
Quadro 03	Casa Familiar Rural .....	43
Quadro 04	Etapas da pesquisa .....	53
Quadro 05	Principais questionamentos realizados durante a entrevista .....	57
Quadro 06	Resumo da primeira etapa da pesquisa .....	60
Quadro 07	Cronograma de estudos .....	63
Quadro 08	Resumo da segunda etapa da pesquisa .....	66
Quadro 09	Sugestão para o direcionamento da pesquisa sobre o contexto extraverbal do enunciado revestido por um gênero específico .....	70
Quadro 10	Sugestão para a ampliação do conhecimento do professor sobre a dimensão verbo-visual.....	71
Quadro 11	Sugestão de direcionamento para a elaboração das atividades didáticas.....	72
Quadro 12	Resumo da terceira etapa da pesquisa .....	73
Quadro 13	Apresentação sintetizada sobre as professoras que participaram da entrevista .....	82
Quadro 14	Cabeçalho do planejamento .....	95
Quadro 15	Planejamento para o 3º ano do Ensino Fundamental – 1º Bimestre.....	97
Quadro 16	Planejamento para o 4º ano do Ensino Fundamental - 1º Bimestre.....	98
Quadro 17	Planejamento para o 5º ano do Ensino Fundamental – 1º Bimestre	99
Quadro 18	Principais atividades encontradas nos diários de aula dos 3º, 4º e 5º anos.....	109
Quadro 19	Atividades de compreensão textual – 3º ano .....	109
Quadro 20	Atividades de compreensão textual – 4º ano .....	110
Quadro 21	Atividades de compreensão textual – 5º ano .....	111
Quadro 22	Conclusões do diagnóstico .....	112
Quadro 23	Informações sobre as professoras que decidiram concluir a FCC....	149
Quadro 24	Questionamentos orientadores para a leitura do texto .....	151
Quadro 25	Questionamentos para explorar a situação de produção do enunciado .....	159
Quadro 26	Exemplar de um dos slides explorado nesse encontro .....	162
Quadro 27	Mediações e avanços da pesquisa .....	189
Quadro 28	O amadurecimento da pesquisadora .....	194
Quadro 29	Combinação de instrumentos e signos para mediação na FCC.....	197
Quadro 30	Organização do quarto capítulo.....	200
Quadro 31	Resumo da pesquisa das professoras colaboradoras sobre o gênero Anedota com relação ao contexto extraverbal.....	212
Quadro 32	Resumo da pesquisa das professoras colaboradoras sobre o gênero Anedota com relação ao discurso verbo-visual.....	214
Quadro 33	Resumo da pesquisa das professoras colaboradoras sobre o gênero Conto com relação ao contexto extraverbal.....	216
Quadro 34	Resumo da pesquisa das professoras colaboradoras sobre o gênero Conto com relação ao discurso verbo-visual.....	217

Quadro 35	Resumo da pesquisa das professoras colaboradoras sobre o gênero Tira com relação ao contexto extraverbal.....	220
Quadro 36	Resumo da pesquisa das professoras colaboradoras sobre o gênero Tira com relação ao contexto verbo-visual.....	221
Quadro 37	Fragmentos de falas das professoras colaboradoras.....	244
Quadro 38	Atividades acrescentadas na última versão da ED com o gênero Anedota após os diálogos sobre o desenvolvimento da aula.....	246
Quadro 39	Fragmentos de falas das professoras colaboradoras.....	247
Quadro 40	Fragmentos de falas das professoras colaboradoras.....	250
Quadro 41	Resultados comparativos .....	253

## LISTA DE ABREVIações E SIGLAS

APA	Área de Proteção Ambiental
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CFR	Casa Familiar Rural
CIELLI	Colóquio Internacional de Estudos Linguísticos e Literários
D1	Descritor 01
DCE	Diretrizes Curriculares Estaduais
ED	Elaborações Didáticas
EF	Ensino Fundamental
EM	Ensino Médio
EP	Ensino Profissionalizante
ESAP	Faculdade Iguazu
FCC	Formação Continuada Colaborativa
FCD	Formação Continuada Dialógica
FPS	Funções Psicológicas Superiores
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LA	Linguística Aplicada
LP	Língua Portuguesa
NDP	Nível de Desenvolvimento Potencial
NDR	Nível de Desenvolvimento Real
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PMS	Processos Mentais Superiores
PROFLETRAS	Programa de Mestrado Profissional em Letras
PUC	Pontifícia Universidade Católica
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
UNIPAR	Universidade Paranaense
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
ZDI	Zona de Desenvolvimento Iminente

## SUMÁRIO

<b>PALAVRAS INICIAIS.....</b>	<b>17</b>	
<b>1</b>	<b>COM A PALAVRA, A PESQUISADORA: TRAJETÓRIAS DA PESQUISA .....</b>	<b>31</b>
1.1	A PESQUISA EM CIÊNCIAS HUMANAS.....	31
1.2	A PESQUISA EM DIÁLOGO COM SUA VERTENTE TEÓRICO-METODOLÓGICA.....	36
1.3	O CONTEXTO DA PESQUISA.....	40
1.3.1	O município .....	40
1.3.2	Caracterização do ensino no município.....	41
1.3.3	Professoras colaboradoras sob o olhar exotópico.....	43
1.3.4	O eu - sujeito pesquisadora.....	49
1.4	ETAPAS DA PESQUISA.....	52
1.4.1	Etapa 1 – Diagnóstico.....	53
1.4.1.1	Entrevista.....	55
1.4.1.2	Planejamento pedagógico.....	58
1.4.1.3	Diário de aula.....	59
1.4.2	Etapa 2 – Ações colaborativas.....	60
1.4.2.1	Planejamento das ações de FCC.....	62
1.4.3	Etapa 3 – Diagnóstico final: reação-resposta das participantes.....	66
1.4.3.1	Elaborações didáticas.....	69
<b>2</b>	<b>COM A PALAVRA, AS PROFESSORAS COLABORADORAS .....</b>	<b>75</b>
2.1	CONCEPÇÃO DIALÓGICA DA LINGUAGEM.....	75
2.1.1	A voz das professoras: relações dialógicas explicitadas pela entrevista.....	79
2.1.2	Documento coletivo: planejamento pedagógico.....	94
2.1.3	Documento individual: diário de classe.....	100
<b>3</b>	<b>A PALAVRA COMO PONTE: CONSOLIDAÇÃO DE UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA.....</b>	<b>114</b>
3.1	CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL.....	114
3.2	AÇÕES COLABORATIVAS: o encontro dialógico.....	121
3.2.1	Primeiro encontro – Apresentação das ações de FCC.....	123
3.2.2	Segundo encontro – Concepções de linguagem.....	127
3.2.3	Terceiro encontro – Interação discursiva e relações dialógicas.....	139
3.2.4	Diálogo para embates e consensos.....	144
3.2.5	Quarto encontro – Gêneros do discurso.....	149
3.2.6	Quinto encontro – Contexto extraverbal.....	157
3.2.7	Sexto encontro – Contexto extraverbal: exemplificação.....	164
3.2.8	Sétimo e oitavo encontros – Elaborações didáticas.....	166
3.2.9	Nono encontro – Dimensão verbo-visual dos gêneros do discurso....	167
3.2.10	Décimo encontro – Conteúdo temático.....	174
3.2.11	Décimo primeiro encontro – Construção composicional e estilo.....	179
3.2.12	Décimo segundo e décimo terceiro encontros – Pesquisas e elaborações didáticas.....	186

3.2.13	Período de desenvolvimento das aulas.....	188
3.2.14	Décimo sexto e décimo sétimo encontros – Reflexões sobre as aulas .....	188
3.2.15	O processo de FCC em análise .....	189
3.2.16	Eu - Sujeito pesquisadora na FCC.....	191
3.2.17	O imbricamento de instrumentos e signos nos procedimentos de mediação.....	196
4	<b>A PALAVRA REENUNCIADA EM FIOS ENTRETECIDOS.....</b>	200
4.1	O PESPONTEAR DAS CATEGORIAS TEÓRICAS.....	201
4.2	O ALINHAVO TEÓRICO-PRÁTICO: ELABORAÇÃO DIDÁTICA.....	209
4.2.1	As professoras colaboradoras como pesquisadoras.....	210
4.2.2	Produção de contrapalavras.....	223
4.3	O ATO RESPONSÁVEL NO ENTRELAÇAR DA PRÁTICA DOCENTE .....	239
4.4	A AMARRAÇÃO DOS RESULTADOS COMPARATIVOS .....	252
	<b>ARREIMATE PROVISÓRIO .....</b>	258
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	268
	<b>ANEXOS .....</b>	281
	<b>APÊNDICES.....</b>	308

## PALAVRAS INICIAIS

Compreender a constituição do sujeito, seguindo as discussões apresentadas nos escritos do Círculo de Bakhtin<sup>1</sup>, significa concebê-lo como um ser social, situado historicamente, que se forma por meio das inúmeras interações que estabelece com o(s) outro(s). Trata-se de um sujeito em constante transformação, já que os atos interativos dos quais participa são variados, múltiplos e dinâmicos, provocados por diferentes propósitos discursivos, por meio dos quais constrói-se e constitui seu(s) interlocutor(es). Um exemplo disso é a formação do sujeito/professor que ocorre, dentre outros, no espaço escolar onde se encontra em constante interação com o *outro* (BAKHTIN, 2012[1919-1921]<sup>2</sup>). O *outro* pode ser seu aluno, seus colegas docentes, a equipe pedagógica, os familiares dos alunos ou um pesquisador do mundo acadêmico, visto que todos os *outros* são essenciais para a definição do *eu*.

Entretanto, este *eu* é único e responsável por seus atos. Na obra *Para uma filosofia do ato responsável* (BAKHTIN, 2012[1919-1921]), Bakhtin discute os conceitos éticos do *eu para mim*, *eu para o outro* e o *outro para mim*. De acordo com este filósofo da linguagem, cada sujeito precisa reconhecer a importância de sua participação no evento único do existir, pois “[...] sou participante no existir de modo singular e irrepitível, e eu ocupo no existir singular um lugar único, irrepitível, insubstituível e impenetrável da parte de um outro” (BAKHTIN, 2012[1919-1921], p. 96). No exato ponto no qual o *eu* se encontra, nenhuma outra pessoa esteve ou estará, portanto, “Tudo o que pode ser feito por mim não poderá nunca ser feito por ninguém mais, nunca” (BAKHTIN, 2012[1919-1921], p. 96).

Ao relacionar essa orientação teórica com o contexto da sala de aula, entendemos que o professor, esse *eu* que interage, principalmente, com seu *outro* – o sujeito aluno – assume a responsabilidade que lhe é conferida pela posição social que ocupa naquele espaço de interação: de ensinar, de dialogar, de ouvir, de socializar conhecimentos etc. Esse lugar que ocupa lhe é próprio, singular, tanto que

---

<sup>1</sup> “Trata-se de um grupo de intelectuais (boa parte nascida por volta da metade da década de 1980) que se reuniu regularmente de 1919 a 1929, primeiro em Nevel e Vitebsk e, depois, em São Petersburgo [...] Era constituído por pessoas de diversas formações, interesses intelectuais e atuações profissionais” (FARACO, 2009, p. 13). Dentre esses estudiosos, interessa-nos, nesta pesquisa, os escritos de Bakhtin, Médvedev e Volochinov.

<sup>2</sup> Optamos por acrescentar as datas de primeira publicação apenas nas principais obras que fundamentam esse trabalho e que apresentam um distanciamento prolongado entre a data da obra utilizada e a data da primeira publicação.

jamais se repetirá; destarte, sua existência é única e o que não for realizado por si próprio não será efetuado por nenhum outro sujeito, resultando, assim, em um espaço vago na existência do sujeito aluno. Em vista disso, “Este reconhecimento da minha participação no existir é a base real e efetiva de minha vida e do meu ato” (BAKHTIN, 2012[1919-1921], p. 97). Logo, torna-se inevitável avocar a responsabilidade do professor sobre a humanização do aluno (seu outro).

Com base nessa premissa, entendemos que a reflexão sobre a ação individual de cada docente pode ser motivada por esse contato entre *eu* e *outro*. Inferimos, assim, que a formação continuada colaborativa (FCC, de ora em diante) é uma das ações que pode aproximar dois sujeitos: o professor e o pesquisador, de modo que ambos reflitam e colaborarem com o processo de ensino, resultando em uma aprendizagem significativa para ambos e para os demais outros (alunos). Partindo dessas considerações, sentimo-nos motivadas, nesta pesquisa, a voltarmos para o tema ***Formação continuada colaborativa de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental.***

Definimos esse tema amparados em estudos como o de Magalhães (2004), nos quais se destacam a importância da reflexão sobre a cultura escolar, sobre o papel do docente dentro do contexto escolar e, principalmente, sobre o aluno. É imprescindível, pois, compreender de forma mais aprofundada a ação de ensino e aprendizagem que envolve o ambiente escolar. Sustentamo-nos, também, nos estudos de Freire (2015[1986]) que destacam a reflexão crítica sobre a prática, embasada no discurso teórico para que os professores “melhorem a próxima prática” (FREIRE, 2015[1986], p. 40). Defendemos, assim, que a partir da reflexão, aliada ao conhecimento teórico, o professor terá melhores condições de compreender a si mesmo, tornar-se capaz de modificar sua atuação (se necessário for) e superar a percepção ingênua da realidade.

Os desafios contemporâneos exigem que o professor seja capaz de examinar suas ações e (re)construí-las a cada novo desafio, uma vez que, de acordo com Horikawa, “[...] a sala de aula apresenta situações que não são possíveis de serem captadas pelo puro racionalismo, pois são frutos das inter-relações subjetivas que ocorrem entre os agentes do processo de ensino-aprendizagem” (HORIKAWA, 2004, p. 90). Nesse espaço de interação, ocorrem situações inesperadas que impregnam o ambiente de incertezas e complexidades, o que faz com que as concepções

ideológicas, que permeiam a ação do professor, sejam determinantes para suas atitudes.

No que se refere à formação de professores, Magalhães (2004) desenvolve o conceito de colaboração, atrelado a uma ação formativa. Esse entendimento “[...] pressupõe que todos os agentes tenham voz para colocar suas experiências, compreensões e suas concordâncias e discordâncias em relação aos discursos de outros participantes e ao seu próprio” (MAGALHÃES, 2004, p. 56). Para que essa colaboração se efetive, é importante que todos se apresentem com disposição para participar, socializando suas experiências, e para aprender mais: abertos para ouvir outras experiências, aprofundar teorias, estabelecer objetivos e conhecer diferentes concepções.

Em uma perspectiva mais ampla, Vigotski<sup>3</sup> (2007[1933]) entende que o conhecimento se constrói por meio da colaboração do *outro*, um *ser* mais experiente, que estimula avanços significativos no processo de aprendizagem daquele com o qual interage.

Freire (2013[1968]) reitera a necessidade de colaboração ao afirmar que “[...] os sujeitos se encontram para a transformação do mundo em colaboração” (FREIRE, 2013[1968], p. 227) e afirma que a cooperação é uma característica da ação dialógica ao possibilitar a valorização de diferentes vozes sociais, pois implica ação conjunta que visa a transformação de uma dada realidade/situação.

Ao compartilharmos dessas premissas teóricas e assumirmos o tema *formação continuada colaborativa de professores*, entendemos que é possível aliar pesquisa e ação docente dentro de uma perspectiva de colaboração. Assim, delimitamo-lo da seguinte forma: ***formação continuada de professores do Ensino Fundamental por meio de ações colaborativas para o trabalho com os gêneros do discurso em turmas de 3º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental – anos iniciais.***

Como professora de Língua Portuguesa (doravante, LP) da rede estadual de ensino<sup>4</sup>, estamos cientes de que muitos alunos não têm alcançado níveis satisfatórios em leitura e escrita, apesar de passarem muitos anos frequentando os bancos escolares. Além disso, a repetência e a evasão são problemas que persistem, embora

<sup>3</sup> Adotaremos a grafia Vigotski em nosso trabalho, exceto em citações diretas, nas quais reproduziremos a forma presente na obra referida.

<sup>4</sup> Sou professora de rede estadual de ensino do Paraná. Atuo como professora da Educação Básica há 20 anos na rede pública. Minha formação inicial é Letras com habilitação em Língua Portuguesa e Língua Inglesa.

diferentes ações das escolas e projetos governamentais<sup>5</sup> tenham sido desenvolvidos nos últimos anos para mudar essa realidade. Para além disso, os dados demonstrados pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) continuam abaixo das metas em muitos estabelecimentos de ensino. Essa realidade tem contribuído para que a mídia e a sociedade cobrem melhores resultados da educação pública. Contudo, fatores sociais, econômicos, políticos e culturais incidem diretamente sobre esses resultados e impossibilitam avanços nos níveis de leitura e escrita dos alunos, além de influenciar diretamente a formação dos professores, aspecto abordado por essa pesquisa.

Estudos de Magalhães (2004), Liberali (2004), Costa-Hübes (2008), Imbernón (2010), dentre outros, comprovam, em suas pesquisas, que há problemas, tanto na formação inicial<sup>6</sup>, quanto na formação continuada. Assim sendo, alguns fatores determinaram modelos autoritários e estagnados de formação desvinculados da realidade cotidiana dos professores. Costa-Hübes assevera que, “[...] nem sempre as ações de formação continuada são organizadas por meio de projetos que contemplem as reais necessidades dos professores, ouvindo o que eles têm e querem dizer” (COSTA-HÜBES, 2008, p. 202), o que gera formações reduzidas à oficinas, palestras, seminários e cursos de curta duração (geralmente 8 horas), presenciais e a distância, oferecidos pelas Secretarias de Educação ou decorrentes de contratos firmados com instituições universitárias ou de pesquisa, prevalecendo uma concepção apenas transmissiva nas formações de professores.

Além disso, em muitos casos, os setores que ofertam a formação esperam que o professor, em um curto espaço de formação, seja capaz de compreender e de transferir sozinho para a sua prática, as orientações teórico-metodológicas que lhe são apresentadas. Porém, segundo Imbernón (2010), essa exigência consiste em “[...] uma tarefa demasiado grande e muitas vezes impossível na realidade da prática do ensino” (IMBERNÓN, 2010, p. 20), pois o estudo da teoria nem sempre oferece os subsídios basilares para a modificação de uma prática consolidada e exercitada por vários anos.

---

<sup>5</sup> Citamos como exemplo o programa "Se Liga! É tempo de aprender mais!" do governo do Estado do Paraná, lançado no final de 2019, com "foco na recuperação da aprendizagem" e com o objetivo de "oferecer mais oportunidades de aprendizado". Disponível em <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1677> Acesso em agos/2020.

<sup>6</sup> Embora o tema "formação inicial" seja relevante e mereça ser discutido com profundidade, nesta pesquisa focaremos especificamente no tema "formação continuada" de professores.

No que diz respeito ao ensino de LP, mais especificamente no Ensino Fundamental – anos iniciais, as dificuldades tendem a aumentar, posto que muitos professores desse nível de ensino possuem formação em Pedagogia<sup>7</sup> e essa habilitação não propicia conhecimentos para lidar/compreender as teorias que amparam o ensino desse componente curricular.

Para respaldar nossas<sup>8</sup> constatações empíricas, averiguamos, por meio de uma análise documental<sup>9</sup>, como transcorreram as formações continuadas nos últimos cinco anos (2013 a 2017) com os professores dos anos iniciais do município<sup>10</sup> onde pretendíamos desenvolver nossa investigação. Recorremos a documentos apresentados pela Secretaria Municipal de Educação e verificamos que, nesse período, ocorreram apenas formações de 4 ou 8 horas, sempre em três dias que antecedem o início do ano letivo, no mês de fevereiro, e dois dias no mês de julho, nas denominadas Semanas Pedagógicas. A maioria das formações recebeu o nome de palestras, nas quais um profissional de uma área específica transmitia informações aos professores<sup>11</sup>, além de alguns momentos que foram dedicados à discussão sobre

---

<sup>7</sup> O foco dessa habilitação, em grande parte das universidades, são as teorias pedagógicas, a psicologia, a sociologia, a metodologia do ensino de disciplinas básicas, a estrutura e funcionamento do sistema educacional brasileiro e o estudo da legislação educacional. E, assim, não há tempo hábil, durante a licenciatura – formação inicial – para o estudo de teorias específicas de cada disciplina.

<sup>8</sup> Optamos por utilizar a primeira pessoa do plural por se tratar de um trabalho construído coletivamente por pesquisadora, orientadora e professores colaboradores.

<sup>9</sup> Resultados dessa pesquisa encontram-se divulgados nos anais do IV Seminário Internacional (SINEL) V Seminário Nacional de Estudos da Linguagem (SNEL) - 2019, *Mediações colaborativas com professores do Ensino Fundamental: reflexões sobre o trabalho com os gêneros discursivos no ensino de Língua Portuguesa* (ORTEGA; COSTA-HÜBES, 2019). Disponível em <https://midas.unioeste.br/sgev/eventos/SISNEL/anais>

<sup>10</sup> A pesquisa foi desenvolvida em um município de pequeno porte localizado na região Noroeste do Estado do Paraná. No Capítulo 01 apresentamos mais informações sobre esse contexto

<sup>11</sup> No ano de 2013 as palestras abordaram os seguintes assuntos: *Primeiros socorros; Brigada escolar; Combate ao incêndio; Fonoaudiologia na escola; Transtorno de déficit de atenção com Hiperatividade; Ética, valores e educação, na busca de um caminho de sabedoria para a vida* e ocorreu uma palestra motivacional. As discussões ocorreram sobre a *Proposta pedagógica* e o *Conselho escolar*. Em 2014, as palestras foram sobre *Produção, reescrita e análise linguística; História do Paraná; Interferência no processo de aprendizagem: relação professor – aluno; Ética, valores e educação na busca de um caminho de sabedoria*. E os debates e reformulações foram acerca do *Projeto Político Pedagógico* e da *Proposta Pedagógica Curricular*. No ano de 2015 ocorreram apenas palestras nas quais foram abordados os seguintes assuntos: *A educação frente aos desafios da atualidade; Reflexões acerca do papel da escola e dos pais na constituição do sujeito; Desenvolvimento normal da fala; O papel do professor como agente motivador*. Em 2016, as discussões foram a respeito da *Base Nacional Comum Curricular* e as palestras, sobre *Diversidade de gênero: como lidar na escola e na família* e *Dificuldades e distúrbios de aprendizagem*. No ano de 2017 ocorreram palestras de motivação e sobre os seguintes assuntos: *Indisciplina no contexto escolar; Jogos e brincadeiras na educação infantil; Dificuldades de aprendizagem e intervenção pedagógica*. Neste ano, segundo a secretária de educação do município, tentou-se inserir cursos online para os professores realizarem em suas horas-atividades, mas os professores se recusaram a desenvolvê-los. Uma das professoras argumentou que a recusa se deu em decorrência da desmotivação dos professores por causa dos baixos salários.

documentos escolares como a Proposta Pedagógica, por exemplo. Nessas circunstâncias, os professores foram divididos em grupos para ler, discutir e reformular os documentos.

Os dados nos revelaram, no que se refere ao ensino de LP (nossa área de estudo), que durante os últimos cinco anos, tais professores tiveram apenas oito horas de estudos voltados para esse componente curricular, abordando a produção textual, a reescrita e a análise linguística, três assuntos complexos para os quais esse tempo de formação não poderia ser suficiente. Tal realidade evidenciou a necessidade de formação continuada na área de LP, de modo a promover reflexões e (re)construções sobre o processo de ensino e aprendizagem da língua(gem)<sup>12</sup>.

Os documentos parametrizadores<sup>13</sup> que subsidiam o ensino de LP na atualidade, orientam a compreensão da língua(gem) como forma de interação que se consolida em textos-enunciados<sup>14</sup>, os quais se materializam em gêneros do discurso. Logo, para trabalhar com a língua nessa perspectiva, é preciso contemplar gêneros dos diferentes campos de atividade humana (BAKHTIN, 2010[1979]). Nessa perspectiva, os alunos são provocados a interagir em situações reais de uso da língua(gem) para que os processos de ensino e aprendizagem realmente se efetivem, pois, somente por meio do estudo dos gêneros é possível uma compreensão de como a língua(gem) se configura nas diferentes práticas sociais.

Todavia, de acordo com dados levantados em nossa pesquisa de mestrado (ORTEGA, 2016)<sup>15</sup> em diálogo com outros pesquisadores, muitos professores do Ensino Fundamental ainda não compreendem os gêneros em uma perspectiva

---

<sup>12</sup> Neste texto, adotamos a expressão língua(gem) para se referir tanto ao termo “língua” como “linguagem”, pois, ao ampararmos nosso estudo nos escritos do Círculo de Bakhtin, não distinguimos tais termos, mas sim, são compreendidos de forma imbricada.

<sup>13</sup> Estamos nos reportando, mais diretamente, aos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) e às Diretrizes Curriculares Estaduais (PARANÁ, 2008), uma vez que o município pesquisado não conta com o apoio de um Currículo voltado para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Por isso, recorrem a esses documentos para planejar o trabalho das disciplinas. E não mencionamos a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), pois como sua publicação ocorreu no final de 2017, e nossa pesquisa iniciou-se no princípio daquele ano, não tínhamos como constatar a interação do município com este documento.

<sup>14</sup> Assumimos, nesta pesquisa, a concepção de texto apresentada por Bakhtin: “Dois elementos que determinam o texto como enunciado: a sua ideia (intenção) e a realização dessa intenção. As inter-relações dinâmicas desses elementos, a luta entre eles, que determina a índole do texto”. (BAKHTIN, 2010[1979], p. 308). Logo, se todo texto contempla o querer dizer do autor que concretiza na interação com seu interlocutor, podemos, então, compreender o texto como enunciado.

<sup>15</sup> Pesquisa desenvolvida no Programa de Mestrado Profissional em Letras – Profletras – na Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, durante os anos de 2015 e 2016, com o título *Práticas de uso da linguagem com o gênero discursivo Regras de Jogo: um trabalho com sequência didática para o aprimoramento da capacidade linguístico-discursiva, sob a orientação da Profa. Dra. Terezinha da Conceição Costa-Hübes*.

discursiva na sua relação com o ensino de LP. Os dados revelaram que ainda persiste uma confusão teórica com relação a esse conceito, o que justifica a necessidade de estudos mais aprofundados sobre essa abordagem.

Assim, ao considerarmos a necessidade de maior aprofundamento teórico sobre os gêneros discursivos na sua relação com o ensino de LP e ao compreendermos que a FCC poderia subsidiar esse conhecimento, organizamos esta pesquisa a partir das seguintes **indagações**:

1) Que conhecimentos sobre os gêneros do discurso se encontram consolidados por professoras<sup>16</sup> participantes de uma proposta de FCC?

2) Em um processo de FCC, a colaboração pode ser desenvolvida entre professoras participantes e pesquisadora por meio de reflexões teórico-metodológicas acerca dos gêneros discursivos?

3) Que respostas reverberam nas elaborações didáticas<sup>17</sup> das participantes, a partir das ações de mediação<sup>18</sup> ocorridas na FCC?

Com o propósito de responder a esses questionamentos, definimos o **objetivo geral da pesquisa**: *analisar as contribuições da mediação de conhecimentos teórico-metodológicos sobre os gêneros do discurso no ensino de LP em uma FCC desenvolvida com professoras do 3º, 4º e 5º ano do Ensino Fundamental – anos iniciais.*

Como objetivos específicos, assinalamos: a) diagnosticar conhecimentos e necessidades de aprendizagem das professoras participantes da FCC, no que diz respeito ao trabalho com os gêneros do discurso em práticas de leituras<sup>19</sup>; b) promover, a partir do levantamento diagnóstico, um processo de FCC; c) mediar, na FCC, reflexões teórico-metodológicas concernentes ao trabalho pedagógico com os gêneros do discurso; d) subsidiar uma elaboração didática voltada para um gênero do discurso; e) refletir sobre as interações e as elaborações didáticas resultantes de um

---

<sup>16</sup> Todas as participantes da pesquisa eram mulheres.

<sup>17</sup> Assumimos a concepção de elaboração didática, a partir dos estudos de Halté (2008), como a participação dos alunos e do professor no processo didático, uma vez que segundo o estudioso, “[...] a noção de elaboração didática propõe uma resposta: para servir à prática de ensino” (HALTÉ, 2008, p. 138).

<sup>18</sup> Nossa compreensão do termo *mediação* ampara-se nos estudos de Vigotski (2007[1933]; 2009[1934]). Concebemos a mediação como “[...] o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento” (OLIVEIRA, 1993, p. 26). Esse estudo será aprofundado nos capítulos 3 e 4.

<sup>19</sup> Temos conhecimento de que o trabalho com os gêneros do discurso abarca todos os eixos de ensino de LP. Todavia, por questões de recortes necessários a esta pesquisa, priorizamos, na FCC, o trabalho com a prática de leitura.

processo de FCC, observando suas implicações no processo de internalização/apropriação<sup>20</sup> do conhecimento.

A partir dos questionamentos norteadores e dos objetivos traçados, defendemos a seguinte **tese**: a FCC propicia, tanto ao formador quanto aos docentes envolvidos, repensar sua práxis, (re)configurando o conhecimento teórico-metodológico explorado.

De acordo com os estudos de Freire, “A práxis [...] é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para a transformá-lo” (FREIRE, 2013[1968], p. 52), portanto implica em mudança da consciência humana e da estrutura social, uma vez que a situação concreta, a experiência vivida torna-se referência para a transformação das relações econômicas, políticas e sociais. Nesse sentido, esta pesquisa se voltou para um trabalho de FCC com professores do Ensino Fundamental – anos iniciais, reportando-se a um estudo teórico-metodológico sobre os gêneros do discurso de base dialógica e elaborações didáticas visando a incitar mudanças na relação com o ensino de LP.

Trata-se, assim, de uma proposta de formação que, subsidiada pelos estudos de Vigotski, compreende a internalização do conhecimento a partir das relações sociais por meio da linguagem. Segundo Prestes (2010), para Vigotski, a instrução “[...] ao ser realizada em uma ação colaborativa, seja do adulto ou entre pares, cria possibilidades para o desenvolvimento” (PRESTES, 2010, p. 168) humano. Então, o papel do outro, como mediador do processo de internalização dos saberes, é evidenciado. Vigotski (2007[1933]), ao demonstrar seus estudos sobre as funções psíquicas superiores<sup>21</sup>, apresenta-nos a Zona de Desenvolvimento Iminente<sup>22</sup> (ZDI)

---

<sup>20</sup> Durante a descrição de nossas reflexões optamos por adotar os termos internalização/apropriação pois, segundo Hila, “[...] muito embora Vygotsky tivesse se detido em compreender o processo de internalização, é com Leontiev que esse processo, denominado por ele agora de apropriação, chega a categorias mais explicativas” (HILA, 2011, p. 52). Assim, Vigotski define o processo de internalização como, “[...] a reconstrução interna de uma operação externa” (VIGOTSKI, 2007[1933], p. 56) e Leontiev amplia o conceito ao asseverar que “[...] as aptidões e caracteres especificamente humanos não se transmitem de modo algum por hereditariedade biológica, mas adquirem-se no decurso da vida por um processo de apropriação da cultura criada pelas gerações precedentes [...] cada indivíduo *aprende* a ser um homem” (LEONTIEV, 1978a, p. 264). As reflexões sobre esses termos serão desenvolvidas mais amplamente no primeiro capítulo, na descrição da terceira etapa da pesquisa.

<sup>21</sup> “Vigotski não negava a importância do biológico no desenvolvimento humano, mas afirmava que é ao longo do processo de assimilação dos sistemas de signos que as funções psíquicas biológicas se transformam em novas funções, em funções psíquicas superiores. Para ele, todo processo psíquico possui elementos herdados biologicamente e elementos que surgem na relação e sob a influência do meio” (PRESTES, 2010, p. 36). É nesta relação com o meio que se desenvolvem as funções psíquicas superiores. No terceiro capítulo essa concepção será estudada de forma mais ampla.

<sup>22</sup> Optamos por essa tradução ao nos ampararmos nos estudos de Prestes: “[...] defendemos que a tradução que mais se aproxima do termo **zona blijaichego razvitia** é **zona de desenvolvimento**

como o espaço entre o desenvolvimento atual da criança – o Nível de Desenvolvimento Real (NDR) – que “[...] define funções que já amadureceram, ou seja, os produtos finais do desenvolvimento” (VIGOTSKI, 2007[1933], p. 97), e o Nível de Desenvolvimento Potencial<sup>23</sup> (NDP) que se refere aos conhecimentos que estão em construção e que ainda serão consolidados.

No âmbito da pesquisa-ação crítico-colaborativa<sup>24</sup>, no contexto de formação continuada, o conceito de ZDI mostra-se pertinente para demonstrar que exercer a função de pesquisador-formador colaborador implica interagir com o professor, na perspectiva de propiciar-lhe subsídios, demonstrações, instruções e recursos, de modo que o torne capaz de avançar para um nível de conhecimento mais elevado do que lhe seria possível sem esse auxílio. Logo, considerar a ZDI em nossa pesquisa é fundamental, em virtude de ser essa a etapa na qual deve incidir os momentos de mediação colaborativa. Nessas proposições, as interações entre os sujeitos da pesquisa podem potencializar a aprendizagem.

Assim, justificamos a importância desta pesquisa que envolveu a nós (como pesquisadora – doutoranda) e 15 professoras do 3º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental – anos iniciais – em um processo de FCC, organizado para o estudo e reflexões sobre o trabalho com os gêneros discursivos na prática docente da sala de aula, culminando em elaborações didáticas direcionadas para esse nível de ensino e o desenvolvimento dessas atividades na sala de aula com reflexões dos pares sobre o desenvolvimento da aula.

---

**iminente**, pois sua característica essencial é a das possibilidades de desenvolvimento, mais do que do imediatismo e da obrigatoriedade de ocorrência, pois se a criança não tiver possibilidade de contar com a colaboração de outra pessoa em determinados períodos de sua vida, poderá não amadurecer certas funções intelectuais e, mesmo tendo essa pessoa, isso não garante, por si só, o seu amadurecimento” (PRESTES, 2012, p. 205 – grifos da autora). No entanto, em citações retiradas de outras obras, seguiremos a transcrição dos tradutores, como Zona de Desenvolvimento Proximal (VIGOTSKI, 2007[1933] – tradução de José Cipolla Neto et al.) ou como Zona de Desenvolvimento Imediato (VIGOTSKI, 2009[1934] – tradução de Paulo Bezerra).

<sup>23</sup> Consideramos o Nível de Desenvolvimento Potencial em nossas reflexões a partir da obra “A formação social da mente”, tradução de José Cipolla Neto et al (VIGOTSKI, 2007[1933]), embora, compreendamos que em outras traduções não se adote essa nomenclatura ou utilizem “nível de desenvolvimento possível” (PRESTES, 2012, p. 204). Ressaltamos que o objetivo de nosso trabalho não se vincula as discussões sobre as traduções, mas sobre como os conceitos desenvolvidos por Vigotski podem consolidar nossas reflexões sobre a FCC.

<sup>24</sup> Para o desenvolvimento de uma proposta de formação continuada colaborativa, recorreremos à pesquisa-ação crítico-colaborativa por considerarmos, assim como Pimenta (2005), que nossos procedimentos se desenvolverão com base na pesquisa-ação (THIOLLENT, 2002), nos estudos sobre as mediações colaborativas (ZEICHNER, 1998), além de apropriar-se dos princípios de uma prática crítica e reflexiva (FREIRE, 2013[1968]; SCHÖN, 1995; MAGALHÃES, 2004).

Para justificar a pertinência da pesquisa, buscamos no Banco de Teses da CAPES outras pesquisas<sup>25</sup> que pudessem contribuir com nossa discussão e, ao mesmo tempo, destacar seu aspecto de ineditismo. Constatamos que poucas delas assumem a abordagem colaborativa no âmbito da Linguística Aplicada, a maioria destina-se ao ensino de língua estrangeira ou volta-se para o trabalho de diretores, coordenadores ou supervisores de escolas da Educação Básica.

Dentre as pesquisas encontradas, selecionamos seis, em nível *Stricto Sensu*, que se refere à produção acadêmica discente dos programas nacionais de pós-graduação em Letras e Linguística Aplicada, produzidas em cinco universidades nacionais e os apresentamos a seguir.

QUADRO 01: Pesquisas que subsidiaram nossa investigação.

<b>Ano/ Tipo de trabalho</b>	<b>Instituição</b>	<b>Autor(a)/ Orientador(a)</b>	<b>Título</b>
2016 Dissertação	Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)	Rosemary de Oliveira Schoffen Turkiewicz Profa. Dra. Terezinha da Conceição Costa-Hübes	Ações colaborativas para encaminhamentos da produção e da reescrita textual no Ensino Fundamental
2014 Dissertação	Universidade Estadual de Maringá (UEM)	Denise Moreira Gasparotto Prof. Dr. Renilson José Menegassi	O trabalho colaborativo em práticas de revisão e reescrita de textos em séries finais do ensino fundamental I
2015 Tese	Universidade Estadual de Maringá (UEM)	Cristiane Malinoski Pianaro Angelo Prof. Dr. Renilson José Menegassi	Mediações colaborativas e pedagógicas na sala de apoio à aprendizagem de Língua Portuguesa
2012 Tese	Universidade Estadual de Londrina (UEL)	Mariangela Garcia Lunardelli Profa. Dra. Alba Maria Perfeito	Um haikai para o estágio, um estágio para o haikai: diálogos sobre o gênero discursivo e a formação docente inicial
2011 Tese	Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)	Marlucia Barros Lopes Cabral Profa. Dra. Maria Salonilde Ferreira	O professor e sua formação linguística: uma interlocução teórico-prática
2005 Tese	Pontifícia Universidade Católica (PUC – SP)	Elaine Fernandes Mateus Profa. Dra. Fernanda Coelho Liberali	Atividade de aprendizagem colaborativa e inovadora de professores: ressignificando as fronteiras dos mundos

Fonte: Banco de teses da CAPES

<sup>25</sup> As pesquisas apresentadas foram desenvolvidas entre os anos de 2005 e 2016 e constituem os trabalhos que mais se aproximam da pesquisa por nós desenvolvida.

Com relação às dissertações analisadas, a pesquisa de Turkiewicz (2016) aproxima-se de nossos estudos em sua base teórica e por assumir a pesquisa-ação crítico-colaborativa na relação com os professores da Educação Básica. E, ainda, por contribuir com nossa investigação ao discorrer sobre os conhecimentos internalizados pelos professores colaboradores a partir da formação colaborativa e destacar a necessidade de acompanhamento da prática pedagógica. Os estudos de Gasparotto (2014) salientam a necessidade de mais práticas colaborativas na formação continuada como forma de contribuir com o processo de ensino e aprendizagem de língua materna, além de também partilhar de embasamento teórico similar, apesar de direcionar a pesquisa ao trabalho com a revisão e reescrita textual, enquanto nossos estudos pautam-se nos gêneros do discurso em relação à prática de leitura.

As teses visitadas partilham de estudos teóricos correlatos e cooperam com nossa investigação por meio de seus objetivos, aportes metodológicos e resultados apresentados. Os estudos de Angelo (2015) contribuíram com nossa investigação ao descrever as ações da pesquisa e a internalização de conhecimentos pela professora colaboradora, provocando-nos a ampliar o número de participantes na formação continuada para que os professores pudessem colaborar, também, com seus pares. No entanto, as práticas da pesquisadora desenvolveram-se com professor e alunos da Sala de Apoio à aprendizagem, enquanto nossa investigação buscou contemplar professores dos 3º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental – anos iniciais. A investigação de Lunardelli (2012) estimulou-nos à análise de diferentes instrumentos para a geração de dados como o planejamento didático dos professores colaboradores. Contudo, sua pesquisa perscrutou a formação docente inicial, enquanto buscamos investigar a formação continuada. A pesquisa de Cabral (2011) demonstrou os resultados satisfatórios da pesquisa colaborativa tanto no sentido de promover a aquisição de conhecimentos por parte dos professores colaboradores quanto seus reflexos no processo de ensino e aprendizagem dos alunos. E os estudos de Mateus (2005) contribuíram para instigar reflexões sobre as práticas sociais ao ressignificar as fronteiras entre a universidade e a escola.

Ao considerarmos os resultados satisfatórios das pesquisas elencadas, buscamos desenvolver esta pesquisa colaborativa com professores da primeira fase do Ensino Fundamental<sup>26</sup> de um município considerado pequeno no que se refere a

---

<sup>26</sup> Por envolver seres humanos, esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética da Unioeste, e aprovada sob nº 3.053.932, conforme Anexo 01 desta tese.

população e possui uma cultura peculiar que atende aos direcionamentos do poder público local. A escolha desse contexto para a realização da pesquisa deveu-se também ao fato de ser uma localidade distante dos centros universitários e por ser o lugar onde iniciamos nossa atuação como docente. Os professores foram selecionados em função da série em que estavam lecionando, pois ao falarmos com a Secretária Municipal de Educação, ela nos pediu que a formação fosse realizada com os professores do 3º, 4º e 5º ano e assim o fizemos. A profissional tinha a intenção de desenvolver um curso on-line<sup>27</sup> com os demais professores do colégio, porém fomos informadas posteriormente que os professores se recusaram a participar da formação. Como se trata de um município pequeno, só há uma escola que oferece o Ensino Fundamental – anos iniciais, de modo que todos os professores desses anos de ensino iniciaram a formação.

Teoricamente, centramos nossos estudos na Concepção Dialógica da Linguagem, conforme estudiosos do Círculo de Bakhtin, para quem o dialogismo é o princípio fundamental da linguagem e está presente em toda forma de interação. Recorremos, ainda, a outros textos-enunciados produzidos por autores contemporâneos ligados a essa base teórica, pois ao expressarmos nossas ideias, sustentamo-las em outros discursos já-ditos. Conforme Volóchinov, “[...] a palavra é um ato bilateral. Ela é determinada tanto por aquele de quem ela procede quanto por aquele para quem se dirige” (VOLÓCHINOV, 2017[1929], p. 205). Nas ações de FCC, ao partirmos do *dado* – estudos já desenvolvidos sobre os gêneros discursivos e que foram retomados durante os encontros – buscamos chegar ao *criado* – elaborações didáticas pelos professores – nas quais foi possível encontrar um diálogo com o estudo empreendido e os conhecimentos das participantes.

Trata-se, ainda, de uma pesquisa que se inscreveu na área da Linguística Aplicada e se desenvolveu amparada na Concepção Dialógica da Linguagem e na Teoria Histórico-cultural. Para refletir sobre o tema da pesquisa, formação continuada de professores, recorremos a autores como Horikawa (2004), Costa-Hübes (2008), Imbernón (2010), Coelho (2011), Alarcão (2011), Guimarães (2016), dentre outros. Para desenvolver uma pesquisa-ação crítico-colaborativa, buscamos auxílio, principalmente, na Teoria Histórico-cultural, por meio dos estudos de Vigotski

---

<sup>27</sup> A secretária de educação do município desenvolveria uma formação não presencial, na qual ela mesma seria a tutora do curso e responsável pela produção de materiais e indicação de assuntos para estudo.

(1983[1931]; 2007[1933]; 2009[1934]), de onde advém o conceito de mediação e as reflexões sobre internalização/apropriação do conhecimento; além de apoiar-nos nos estudos de Magalhães (2002, 2004, 2011); Pimenta (2005, 2012) e Liberali (2004). E, para refletir sobre os gêneros discursivos, respaldamo-nos nos pressupostos da Concepção Dialógica da Linguagem, a partir dos estudos dos escritos do Círculo de Bakhtin. As principais obras que nos embasaram nessa direção foram: Bakhtin (2014[1975]; 2012[1919-1921]; 2010[1979]; 2010[1929]); Bakhtin e Volochínov (2009[1929]); Volochinov e Bakhtin (1926); Medviédev (2012[1928]); Volochínov (2013[1930]); Volóchinov (2017[1929]).

Nesta pesquisa, os enunciados de Bakhtin e Vigotski se encontram. As relações dialógicas entre os estudiosos se dão no *grande tempo* no âmbito da vida real. Os diálogos se configuram na possibilidade de produção de sentidos aos enunciados dos estudiosos como “posições integrais” situadas historicamente que respondem a outros enunciados e lançam questionamentos para o futuro.

Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa interpretativista que se insere na pesquisa-ação crítico-colaborativa. Essas informações, assim como um maior detalhamento sobre as etapas da pesquisa, seu contexto e as categorias de análise são apresentados no **capítulo 01**, quando discorreremos sobre a Trajetória teórico-metodológica de nossa investigação.

Para a construção dos demais capítulos, procuramos fugir do habitual encontrado na maioria das teses e dissertações: capítulo teórico e capítulo de análise dos dados. Na contramão dessa organização, procuramos entretecer, em cada um dos capítulos, discussões teóricas e análise de dados gerados durante a pesquisa.

Assim, no **capítulo 02**, refletimos sobre o principal pilar da teoria bakhtiniana – o dialogismo – princípio esse que perpassa todas as análises da pesquisa. E, amparadas nesse conceito, apresentamos a análise dos dados que nos possibilitaram diagnosticar as compreensões sobre o trabalho com os gêneros do discurso. Buscamos nas vozes das participantes, os fios dialógicos para, então, planejarmos as ações da FCC.

No **capítulo 3**, discorreremos sobre as contribuições da Teoria Histórico-cultural para as ações de colaboração, refletindo sobre o conceito de mediação. A partir dessa teoria, analisamos nossas ações de mediação na FCC e o processo de compreensão dos gêneros do discurso em seu contexto extraverbal e dimensão verbo-visual.

No **capítulo 4**, em um movimento de triangulação dos dados, entretecendo os fios dialógicos, refletimos sobre o processo de internalização/apropriação de conhecimentos resultantes das ações colaborativas na FCC que se materializaram em posições enunciativas das professoras participantes, verificadas nas elaborações didáticas e no desenvolvimento das produções na sala de aula.

E nas considerações finais, **o arremate provisório**, no qual relacionamos os resultados alcançados com os objetivos estabelecidos inicialmente e apresentamos respostas às perguntas de pesquisa.

A pesquisa nos impulsionou a desenvolver o diálogo. Não o diálogo consensual, mas o debate, o confronto, o desconforto; o diálogo com o *outro*, desperto por teorias do grande tempo que acionam novos procedimentos para o ensino de LP; o diálogo com a ideologia do cotidiano, com o professor que diariamente anseia por respostas para os desafios que surgem a todo instante; o diálogo investigativo que promove a apropriação de conhecimento da pesquisadora e das participantes.

## 1 COM A PALAVRA, A PESQUISADORA: TRAJETÓRIAS DA PESQUISA

A pesquisa acadêmica tem o objetivo de construir uma compreensão sobre uma situação. Para isso, fixa perguntas e estabelece objetivos. Os indícios apontam um caminho a ser percorrido para a construção dos percursos interpretativos e, segundo Geraldi, “[...] chegamos a esses tempos carregados de contrapalavras – aquelas que a pesquisa objetiva conseguiu produzir e aquelas com que queremos recensear noções para construir compreensões” (GERALDI, 2010a, p. 52). Essas contrapalavras exigem uma metodologia peculiar para a pesquisa em ciências humanas.

Ao situar nossa pesquisa na área de ciências humanas, organizamos este capítulo com a finalidade de apresentar uma visão geral de sua organização, por meio da descrição da metodologia de investigação, do cenário da pesquisa, das etapas que constituíram a geração de dados e dos procedimentos para a análise.

Para isso, situamos este capítulo em quatro seções: na primeira, explicitamos a área na qual esta pesquisa se insere, qual seja, das ciências humanas; na segunda, apresentamos o alicerce teórico-metodológico da pesquisa, compreendendo que esta se insere na Linguística Aplicada, no paradigma qualitativo e interpretativista e no método da pesquisa-ação crítico-colaborativa. Na terceira, apresentamos o contexto de investigação; e, na quarta, descrevemos as etapas da pesquisa e as categorias de análise, definidas a partir do *corpus*.

### 1.1 A PESQUISA EM CIÊNCIAS HUMANAS

Os pressupostos bakhtinianos foram fundamentais para a construção dessa pesquisa, que se insere na área das ciências humanas. Bakhtin compreende que “[...] as ciências humanas são as ciências do homem em sua especificidade, e não de uma coisa muda ou um fenômeno natural. O homem em sua especificidade humana sempre exprime a si mesmo, isto é, cria texto” (BAKHTIN, 2010[1979], p. 312). Destarte, em uma pesquisa que tem como objeto de análise a prática docente, a investigação ocorre por meio do exame de interações discursivas constituídas no campo escolar e que se realizam entre sujeitos reais na produção de seus discursos.

Nesse campo, a teoria bakhtiniana apresenta direcionamentos para a construção de uma compreensão e ampara as especificidades do conhecimento

produzidas durante a investigação, visto que “Compreender é cotejar com outros textos e pensar num contexto novo. Contextos presumidos do futuro: a sensação de que estou dando um novo passo. Etapas da progressão dialógica da compreensão” (BAKHTIN, 2010[1979], p. 405). A compreensão que almejamos na investigação só será encontrada no contato com outros textos, com outros sujeitos e com situações reais de interação. Logo, toda pesquisa pressupõe o encontro entre sujeitos.

Conforme Costa-Hübes,

Esse contato entre os dois sujeitos – pesquisador e pesquisado – na construção do conhecimento, exige que ambos estejam cientes de que a pesquisa em ciências humanas lida com respostas provisórias possíveis de serem captadas no contexto em estudo. A densidade e a profundidade do que é revelado corresponde àquilo que o sujeito pesquisado permite revelar, já que ele, de acordo com Bakhtin (2003), não pode ser forçado a expor-se (COSTA-HÜBES, 2017a, p. 554-555).

São encontros que promovemos por meio da pesquisa, entre sujeitos, entre vozes, entre conhecimentos. Para que esse encontro entre pesquisador e pesquisado se efetive de modo que ambos caminhem em direção um do outro em prol da ampliação de conhecimentos, é preciso que estejam dispostos a revelar-se um para outro, confiando no processo de interação. Nesse sentido, Souza e Abulquerque (2012) asseveram:

O pesquisador do campo das ciências humanas está, portanto, transitando no terreno das descobertas, das revelações, das tomadas de conhecimento, das comunicações, das produções de sentido entre o eu e o outro. Neste âmbito, vale destacar a importância dos segredos, das mentiras, das indiscrições, das ofensas, dos confrontos de pontos de vistas que inevitavelmente acontecem nas relações entre humanos (SOUZA; ABULQUERQUE, 2012, p. 110).

O encontro do pesquisador com o outro revela a complexa inter-relação entre dois textos-enunciados: daquele que está sendo tomado como objeto de estudo, de reflexão; e do outro que está sendo produzido, o qual reage, criando a partir do dado. Para Amorim, “Não há trabalho de campo que não vise ao encontro com um outro, que não busque um interlocutor. Também não há escrita de pesquisa que não se coloque o problema do lugar da palavra do outro no texto” (AMORIM, 2004, p. 16). Logo, conforme a autora, “[...] entre o discurso do sujeito a ser analisado e conhecido e o discurso do próprio pesquisador que pretende analisar e conhecer, uma vasta

gama de significados conflituais e mesmo paradoxais vai emergir” (AMORIM, 2003, p.12).

Portanto, a pesquisa em ciências humanas olha para o sujeito situado em determinado momento sócio-histórico e considera seu projeto interlocutivo, tendo em vista o papel que ocupa na sociedade. Por isso, não há como desvincular a investigação das condições enunciativas que cerceiam o sujeito. Neste contexto, Amorim afirma: “[...] que o pesquisador pretende ser aquele que recebe e acolhe o estranho. Abandona seu território, desloca-se em direção ao país do outro, para construir uma determinada escuta da alteridade, e poder traduzi-la e transmiti-la” (AMORIM, 2004, p. 26).

No encontro entre o pesquisador e os demais sujeitos da pesquisa, ambos constroem conhecimentos, pois os métodos e os procedimentos de geração de dados contêm sempre estratégias de encontro que indicam como interagir com o outro, como falar, como fazer falar e ouvir, como compreender o outro, como mediar conhecimentos (AMORIM, 2004). Os métodos de pesquisa ajudam a explicar a compreensão que se constrói, indicam o que precisa ser reconstruído ou modificado na pesquisa, enfim, “É através deles que posso olhar o outro e, paradoxalmente, defrontar-me com a alteridade pela descoberta dos pontos cegos” (AMORIM, 2004, p. 31), ou seja, de pontos que o eu não consegue vislumbrar.

Bakhtin (2010[1979]) considera que a realidade circundante do sujeito e de seu discurso se revela no texto-enunciado por ele produzido, pois, para o autor, “O texto é a realidade imediata (realidade do pensamento e das vivências), a única da qual podem provir essas disciplinas e esse pensamento. *Onde não há texto não há objeto de pesquisa e pensamento*” (BAKHTIN, 2010[1979], p. 307, grifos nossos). É no texto-enunciado que a realidade do sujeito e da linguagem se apresenta em sua totalidade. Logo, “Onde o homem é estudado fora do texto e independente deste, já não se trata de ciências humanas” (BAKHTIN, 2010[1979], p.312).

Os sujeitos – pesquisador e pesquisado – são responsáveis por suas ações, são interlocutores no processo, trazem para a pesquisa suas vivências, leituras e experiências e, para isso, constroem enunciados, além de contribuir com a humanização do “outro”. Portanto, “Nas ciências humanas só pode haver um diálogo, visto que é imprescindível que haja dois sujeitos, no mínimo um pesquisador (contemplador) e outro” (GIOVANI; SOUZA, 2017, p. 48).

Nessas condições, segundo Costa-Hübes, “O pesquisador não pode perder de vista que também é um sujeito inserido em determinado contexto que o impele a compreender e a interpretar determinada realidade” (COSTA-HÜBES, 2017a, p. 554). Além do mais, a compreensão e a interpretação serão orientadas pelo seu conhecimento, suas experiências de vida, suas vivências, valores e ideologias. No contexto desta pesquisa, somos sujeitos da pesquisa e ocupamos um lugar sócio-histórico de onde falamos, o que faz com que haja uma proximidade considerável entre pesquisadora e demais sujeitos da pesquisa.

Para que essa proximidade não ofusque o saber científico, vamos nos valer do conceito de exotopia, para explicar o “lugar exterior” tratado nas teorias bakhtinianas. Segundo Tezza, “O conceito de exotopia fundamenta-se no que Bakhtin chamará de excedente de visão humana” (TEZZA, 2007, p. 243), no qual cada um tem do outro a visão que não consegue ter de si mesmo. Pesquisador e pesquisado tem privilégios quando um olha o outro, pois enxerga-se mais do outro do que de si mesmo. Para Bakhtin,

Quando contemplo no todo um homem situado fora e diante de mim, nossos horizontes concretos efetivamente vivenciáveis não coincidem. Porque em qualquer situação ou proximidade que esse outro que contemplo possa estar em relação a mim, sempre verei e saberei algo que ele, da sua posição fora e diante de mim, não pode ver: as partes de seu corpo inacessíveis ao seu próprio olhar, o mundo atrás dele, toda uma série de objetos e relações que, em função dessa ou daquela relação de reciprocidade entre nós, são acessíveis a ele (BAKHTIN, 2010[1979], p. 21).

No que diz respeito a esta pesquisa, podemos estabelecer a seguinte relação: pesquisadora e professoras participantes vislumbram no outro mais do que cada uma pode perceber de si, mas precisam conscientizar-se e utilizar-se do privilégio de sua posição de fora para que a colaboração realmente se efetive. É preciso, “[...] colocar-me no lugar dele e, depois de ter retornado ao meu lugar, completar o horizonte dele com o excedente de visão que desse meu lugar se descortina fora dele” (BAKHTIN, 2010[1979], p. 23).

Então, para que a pesquisa tenha um caráter científico, o pesquisador precisa afastar-se de sua própria condição de autor, de investigador a fim de que o distanciamento lhe permita enxergar além de sua situacionalidade, já que, “[...] o sujeito pode e deve, naturalmente, afastar-se de sua própria contingência o suficiente

para ver a si mesmo nela” (SOBRAL, 2013, p. 118), de modo que possa “construir-se a si mesmo nela, a partir do concreto e do abstrato, do coletivo e do individual do agir e do refletir sobre o agir, do que há de único em cada ato e do que há de comum a todos os atos” (SOBRAL, 2013, p. 118).

Embora seja na relação com o outro que o eu se constrói, cada ato individual é de total responsabilidade do sujeito que o realiza, uma vez que, “[...] Bakhtin considera legítimo que o eu sai de si para aproximar-se do outro, e vice-versa, mas afirma enfaticamente que essa saída deve ser sempre seguida de uma ‘volta a si’: aquele que se põe no lugar do outro e não volta ao lugar que lhe pertence é infiel a si e ao outro!” (SOBRAL, 2009, p. 30). Cada sujeito ocupa um lugar específico, insubstituível no mundo; as relações de interação não podem submeter o sujeito ao coletivo, despersonalizando-o; mas também não devem conduzi-lo a sobrepor-se ao coletivo. Cada sujeito é responsável por seus atos e possui obrigações éticas com os outros sujeitos.

Mesmo muito próximas, os sujeitos desta pesquisa – pesquisadora e professoras colaboradoras – colegas de trabalho por longos anos, nossas visões e concepções não vão coincidir, não vão se fundir, pois possuímos visões ampliadas do outro. Para Amorim,

[...] o texto do pesquisador não deve emudecer o texto do pesquisado, deve restituir as condições de enunciação e de circulação que lhe conferem as múltiplas possibilidades de sentido. Mas o texto do pesquisado não pode fazer desaparecer o texto do pesquisador, como se este se eximisse de qualquer afirmação que se distinga do que diz o pesquisado. O fundamental é que a pesquisa não realize nenhum tipo de fusão dos dois pontos de vista, mas que mantenha o caráter de diálogo, revelando sempre as diferenças e a tensão entre elas. Importante ressaltar que esse diálogo não é simétrico e aqui reaparece o conceito de exotopia. O pesquisador deve fazer intervir sua posição exterior: sua problemática, suas teorias, seus valores, seu contexto sócio-histórico, para revelar do sujeito algo que ele mesmo não pode ver (AMORIM, 2014, p. 99-100).

O conceito de exotopia revela tensão entre o eu e o outro e consiste na garantia do distanciamento para que a pesquisa não perca seu rigor científico. E assim, para Sobral, “Não se nasce pesquisador; vêm-se a sê-lo, a merecê-lo, a receber-lhe o selo, na coerência teórico-metodológica, na consciência ética, na consciência estética, no espelho da esfera em que ser pesquisador faz, e cria, sentido” (SOBRAL, 2013, p. 118). E ainda, a esfera social acadêmica concede-lhe poder para ocupar essa autoria.

De acordo com Amorim (2003), a tarefa do pesquisador é captar algo do sujeito pesquisado do modo como ele se vê para posteriormente se posicionar externamente e analisar o que pode ver a mais, pois para a autora, “Esse lugar exterior permite, segundo Bakhtin, que se veja do sujeito algo que ele próprio nunca pode ver” (AMORIM, 2003, p. 14). Então, o conceito de exotopia absorve a ideia de doação, uma vez que “é dando ao sujeito um outro sentido, uma outra configuração, que o pesquisador [...] dá de seu lugar, isto é, dá aquilo que somente de sua posição e, portanto, com seus valores, é possível enxergar” (AMORIM, 2003, p. 14).

Ao inserir-nos como pesquisadora na área das ciências humanas e com a inferência do olhar exotópico, refletimos na próxima seção sobre a vertente teórico-metodológica na qual se sustenta esta pesquisa.

## 1.2 A PESQUISA EM DIÁLOGO COM SUA VERTENTE TEÓRICO-METODOLÓGICA

Toda pesquisa sustenta-se em uma área de estudos, a partir da qual deriva(m)-se a(s) base(s) teórica(s). Entendemos que nossa pesquisa se inscreve na área da **Linguística Aplicada**, pois se desenvolve de forma inter/transdisciplinar ao incorporar conhecimentos de linguagem, educação e psicologia para buscar alternativas de ação a uma problemática social, qual seja, o *fazer docente*. Nesse arcabouço, “[...] o sujeito social passa a ocupar o foco central de [nossa] atenção” (MOITA LOPES, 2013, p. 16).

Os sujeitos em pauta são as professoras participantes desta pesquisa, as quais atuam na primeira fase do Ensino Fundamental. Para Moita Lopes, “A sala de aula, os professores, os alunos e os materiais de ensino, como produtos e/ou produtores de tal modernidade, precisam ser compreendidos como tais na pesquisa” (MOITA LOPES, 2013, p. 19). Temos, assim, a escola como cenário da pesquisa, professoras e pesquisadoras como sujeitos de uma investigação que busca vislumbrar ações para o ensino de LP.

Celani (2005) destaca a importância da relação entre pesquisador e participantes da pesquisa, ressaltando que nenhuma linguagem científica pode “[...] descrever a vida social do lado de fora, para olhar e interpretar os dados” (CELANI, 2005, p. 109). Para a autora, pesquisador e pesquisados são participantes ativos do processo de pesquisa e todos podem questionar seus encaminhamentos e seus resultados, uma vez que se trata de uma postura ética na pesquisa em LA. A autora

destaca ainda a importância do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido<sup>28</sup> (Anexo 02) para que os participantes compreendam os objetivos da pesquisa e tenham a liberdade de desistir da participação em qualquer momento do processo. E ainda o pesquisador não pode deixar de se questionar sobre a utilidade da pesquisa para todos os participantes, já que “[...] a participação de todos não é apenas um meio, mas é respeitada como um fim em si mesma, pois tem a emancipação como fim último” (CELANI, 2005, p. 111).

Ao buscar interpretar uma realidade socialmente construída, qual seja, o trabalho com os gêneros do discurso em turmas de 3<sup>o</sup> ao 5<sup>o</sup> anos, definimos esta pesquisa como **qualitativa**, pois possui as características apresentada por Lüdke e André (2014): Tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento [...]; 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, 2014, p. 13-14).

O ambiente natural que pesquisamos consiste em uma escola municipal, na qual atuam 30 professores nos anos iniciais do Ensino Fundamental, dentre os quais 15 se constituíram, inicialmente, como sujeitos desta pesquisa. Intentamos, nesse âmbito, compreender melhor os sujeitos envolvidos e interpretar o contexto social no qual estão inseridos. Para isso, os aspectos descritivos e as perspectivas pessoais foram focalizados, partindo da compreensão de que “As pesquisas sobre a escola não devem se restringir ao que se passa no âmbito da escola, mas sim relacionar o que é aprendido dentro e fora da escola” (LÜDKE; ANDRÉ, 2014, p. 15).

Assumimos, ainda, o paradigma **interpretativista**, pois buscamos compreender/interpretar a prática pedagógica desse grupo de professores. Este é o tipo de pesquisa que evidencia [...] “a natureza socialmente construída da realidade social, a íntima relação entre o pesquisador e o que é estudado, e as limitações situacionais que influenciam a investigação” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 23). Incide sobre o ambiente real, considerando suas flutuações e as influências do pesquisador, pesquisados e do contexto. De acordo com Rees (2008), a pesquisa interpretativista “[...] procura interpretar, de forma holística, o significado das experiências de uma

---

<sup>28</sup> Por essa razão, as professoras colaboradoras assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido após a leitura e os esclarecimentos necessários (conf. Anexo 02).

pessoa, de um evento, ou de um grupo” (REES, 2008, p. 257), ou, no nosso caso, de professoras colaboradoras em uma formação continuada.

Optamos, também, pelo **método da pesquisa-ação educacional** que consiste em “[...] uma estratégia para o desenvolvimento de professores pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos” (TRIPP, 2005, p. 445). Esse procedimento de investigação distingue-se da prática porque é limitado pelo contexto e norteado por teorias reconhecidas e respeitadas; e expande a pesquisa científica porque almeja uma mudança, uma alteração no que está sendo pesquisado.

Em nossa pesquisa propomos, ainda, a exemplo de outros pesquisadores (MAGALHÃES, 2004; CRISTOVÃO, 2004; LIBERALI, 2004; HORIKAWA, 2004; PIMENTA, 2005; COELHO, 2011; ANGELO, 2015), uma reconfiguração da pesquisa-ação. Destacamos que, conforme Miller (2013), a LA avançou na área de formação de professores “[...] retroalimentou vários movimentos na própria formação” (MILLER, 2013, p. 100) dentre eles “[...] da prática reflexiva à pesquisa colaborativa e à pesquisa-ação” (MILLER, 2013, p. 100). Nessa perspectiva, partimos de seu pressuposto básico de investigar problemas que emergem em um contexto no qual os sujeitos estão diretamente envolvidos, para um processo de pesquisa-ação crítico-colaborativa, no qual a pesquisadora e as professoras participantes trabalham juntas, articulam suas preocupações, detectam problemas e planejam ações para, quem sabe, resultar em ressignificações e mudanças. Pimenta (2005) elenca algumas características da pesquisa-ação crítico-colaborativa: a) evidencia a necessidade de aproximação entre a universidade e as escolas; b) parte das carências reais dos professores; c) exige tempo para que os resultados se manifestem na prática; d) avigora a identidade dos professores ao promover a reflexão e a análise e e) requer que o pesquisador atue no sentido de fortalecer o profissionalismo dos professores (PIMENTA, 2005, p. 536-537).

Assumimos, assim, a **pesquisa-ação crítico-colaborativa** como perspectiva metodológica por acreditarmos que a produção do conhecimento não se dá apenas nas universidades, mas também por aqueles que vivenciam a experiência escolar no dia a dia. Também acreditamos que essa forma de pesquisa poderá trazer resultados mais condizentes com a realidade educacional, pois o professor também é um pesquisador que tem voz no desenvolvimento da pesquisa e está, junto ao pesquisador, articulando a todo o momento teoria e prática.

A pesquisa-ação crítico-colaborativa dialoga com a perspectiva vigotskiana, a qual concebe que o conhecimento se forma no interior das relações sociais, evidenciando-se, assim, o papel do outro como mediador colaborativo do processo de construção dos saberes (VIGOTSKI, 2007[1933]).

Portanto, a pesquisa-ação crítico-colaborativa é um trabalho de interação entre um pesquisador e professores na escola, em um processo de estudo teórico-prático que envolve constantes questionamentos e teorizações sobre as práticas e teorias que norteiam o trabalho docente (BORTONI-RICARDO, 2009). A pesquisa, então, é produzida com o professor colaborador e não para ele. Como ressalta Magalhães (2002), na pesquisa colaborativa, todo momento é oportuno para “[...] questionar, expandir, recolocar o que foi posto em negociação” (MAGALHÃES, 2002, p. 28), o que proporciona, além de produção de conhecimento, desenvolvimento profissional.

No que diz respeito à formação docente, Freire (2015[1986]), esclarece que “[...] embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao for-mar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado” (FREIRE, 2015[1986], p. 25), evidenciando, indiretamente, esse processo colaborativo que envolve todos os participantes na autoconstrução e transformação do outro.

Em conformidade com tais proposições, para que a reflexão crítica se efetive, é necessário analisar não só a prática, mas também o contexto no qual as ações estão inseridas. Para que esses momentos sejam desenvolvidos, Magalhães (2004) propõe a realização de sessões reflexivas que têm como metas “[...] formar profissionais críticos que reflitam sobre suas práticas e sobre a formação de seus alunos e contextualizar uma relação indivisível entre a teoria vista no curso e a prática da sala de aula” (MAGALHÃES, 2004, p. 60). Essas sessões são oportunidades de reflexão e discussão, pois o professor vivencia o papel de avaliador das práticas pedagógicas do colega e também é avaliado por seus pares.

Ao subsidiar nossa pesquisa nessa base teórico-metodológica, propomos desenvolver uma FCC com professoras de 3º, 4º e 5º ano do Ensino Fundamental. Mas quem são essas professoras que aceitaram vivenciar o papel de sujeitos colaboradores? Na próxima seção, situamo-las no contexto social da investigação.

### 1.3 O CONTEXTO DA PESQUISA

Para que a pesquisa seja devidamente contextualizada, apresentamos, nesta seção, o cenário da pesquisa, ou seja, o município no qual trabalham as professoras participantes e como se caracteriza o ensino nesse espaço. Realizamos, ainda, a caracterização desses sujeitos e apresentamos nossa configuração, enquanto pesquisadora e também sujeito da pesquisa.

#### 1.3.1 O município

O município no qual se desenvolveu esta pesquisa tem, segundo dados do IBGE<sup>29</sup>(2010), 6.041 habitantes. É um município brasileiro localizado na região Noroeste do Paraná, distante 689 Km da capital Curitiba, 85 Km de Umuarama, onde se localiza o centro universitário mais próximo, e a 180 Km de Cascavel, onde se situa o Programa de Pós-graduação em Letras da Unioeste, no qual estamos inseridas. Possui uma área de 361,853 km<sup>2</sup> com clima subtropical, úmido mesotérmico, sem estação seca definida e o solo da região é originado da formação Arenito Caiuá.

A emancipação política do município ocorreu no dia 22 de junho de 1981, por meio da Lei Estadual n.º 7474, porém na década de 60 começaram a chegar agricultores, emigrando de regiões cafeeiras, especialmente do interior do Estado de São Paulo.

O município possui três unidades de conservação: uma APA (Área de Proteção Ambiental) Municipal, criada em 1994, o Parque Nacional de Ilha Grande e a Área de Proteção Ambiental das Ilhas e Várzeas do Rio Paraná, ambas criadas em 1997. Estas unidades de conservação representam 60% da área do território municipal e o ICMS Ecológico gerado por elas representa 30% da arrecadação tributária. Por isso, destaca-se na proteção do meio ambiente, na conservação dos recursos naturais e no desenvolvimento sustentável.

---

<sup>29</sup> Informações disponíveis em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pr/sao-jorge-do-patrocinio/panorama>. Pesquisado em out/2017.

### 1.3.2 Caracterização do ensino no município

Segundo dados do IBGE<sup>30</sup> (2010), o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDH-M) dessa localidade é de 0.676, considerado médio, o que lhe confere a 312ª posição no ranking dos municípios brasileiros.

Os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) (BRASIL, 2018) no ano de 2017 foram os seguintes: 4ª série/5º ano – 6.2; 8ª série/9º ano – 4,8; e 3ª série (Ensino Médio) – 3.3. O município possui uma escola da rede estadual, três escolas da rede municipal e uma Casa Familiar Rural (CFR), na qual a rede estadual e a rede municipal trabalham em parceria.

Os quadros a seguir sintetizam a organização das escolas da rede municipal e da rede estadual dessa localidade.

QUADRO 02: Educação no município: da Educação Infantil ao Ensino Médio

Centro Municipal de Educação Infantil	Turno	Série	Nº de turmas	Nº de professores	Nº de assistente educacional	Nº de alunos
	Integral	0 a 3 anos	10	20	20	185
Centro Municipal de Educação Infantil	Turno	Série	Nº de turmas	Nº de professores	Nº de alunos	
	Parcial	Pré 4	1	1	20	
		Pré 5	2	3	29	
	Integral	Pré 4	3	5	47	
		Pré 5	2	4	39	
Total		8	11 <sup>31</sup>	135		
Escola Municipal – Educação Infantil e Ensino Fundamental	Matutino	1º ano	2	5 <sup>32</sup>	36	
		2º ano	2	5	37	
		3º ano	2	5	47	
		4º ano	1	4	24	
		5º ano	1	4	22	
		Aulas de reforço (contraturno)	1	1	10	
		Classe Especial	1	1	6	

<sup>30</sup> Disponíveis em <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pr/sao-jorge-do-patrocinio/panorama>. Pesquisado em out/2017.

<sup>31</sup> Alguns professores cobrem as horas-atividades dos demais e em cada dia da semana estão em uma turma diferente.

<sup>32</sup> Cada turma possui um professor que trabalha com as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e História; um outro professor que trabalha quatro horas semanais com as disciplinas de Geografia e História; outro professor que trabalha duas horas semanais em cada turma com a disciplina de Educação Física; e outro que também trabalha duas horas semanais, mas com a disciplina de Arte. Alguns professores trabalham dois turnos. Os professores que trabalham com as disciplinas de Geografia, Ciências, Educação Física e Artes passam por várias turmas durante a semana.

		Sala de Recurso Multifuncional Séries iniciais	1	1	3	
		Atividades complementares <sup>33</sup>	2	5	36	
	Vespertino	1º ano		2	5	36
		2º ano		2	5	30
		3º ano		1	4	25
		4º ano		1	4	23
		5º ano		2	5	41
		Aulas de reforço (contraturno)		1	1	10
		Sala de Recurso Multifuncional Séries iniciais		3	3	9
		Atividades complementares		4	5	78
	Noturno	EJA fase I	2	1	3	
	Total		31	34	324	
<b>Colégio Estadual</b>						
	<b>Turno</b>	<b>Série</b>	<b>Nº de turmas</b>	<b>Professores</b>	<b>Nº de alunos</b>	
	Matutino	8º ano - EF	2	37	73	
		9º ano - EF	3		73	
		1º ano - EM	2		37	
		2º ano - EM	2		53	
		3º ano - EM	1		8	
		Sala de Recursos	1		10	
		Sala de Apoio a Aprendizagem	1		18	
	Vespertino	6º ano – EF	3	20	83	
		7º ano – EF	3		76	
		Sala de Recursos	1		6	
	Noturno	1º ano – EM	1	16	24	
		2º ano - EM	1		31	
		3º ano - EM	1		20	
Total		22	43	547		

Fonte: Dados cedidos pela escola

O município responsabiliza-se pela educação até o 5º ano do Ensino Fundamental e atende cerca de 644 crianças desde o Ensino pré-escolar até o Ensino Fundamental – anos iniciais, em três escolas. A rede estadual oferta o Ensino Fundamental – anos finais e o Ensino Médio em apenas uma escola com 547 alunos. Com relação ao Ensino Técnico, o município oferece apenas o curso *Técnico em Agropecuária* em uma Casa Familiar Rural.

<sup>33</sup> Segundo a direção da escola, as atividades complementares acontecem no período de contraturno com as crianças de 1º e 2º ano e consistem em atividades extracurriculares que buscam reforçar os conteúdos estudados no período normal por meio de atividades lúdicas. Os eixos ofertados são *Língua Portuguesa, Matemática, Informática, Jogos e lazer e Projetos* com as datas comemorativas.

QUADRO 03: Casa Familiar Rural

Casa Familiar Rural – Ensino profissionalizante	Turno	Série	Nº de turmas	Nº de professores	Nº de alunos
	Integral	1º ano - EP <sup>34</sup>	1	7	30
		2º ano - EP	1	7	29
		3º ano - EP	1	7	15
Total		3	7	74	

Fonte: Dados cedidos pela escola

Com relação ao ensino superior, o município não possui Instituição de Educação Superior, por isso muitas pessoas que desejam cursar este nível de ensino deslocam-se para as cidades da região, geralmente Umuarama, que é a mais procurada, e que possui a Universidade Paranaense (UNIPAR) e uma extensão da Universidade Estadual de Maringá (UEM).

Nossa pesquisa se alicerçou na rede municipal com professoras do 3º, 4º e 5º anos da primeira fase do Ensino Fundamental, as quais apresentamos a seguir.

### 1.3.3 Professoras colaboradoras sob o olhar exotópico

A pesquisa científica é um acontecimento discursivo constituído de enunciados que pressupõem a dialogicidade. Para Bakhtin, “A compreensão dos enunciados integrais e das relações dialógicas entre eles é de índole inevitavelmente dialógica (inclusive a compreensão do pesquisador de ciências humanas)” (BAKHTIN, 2010[1979], p. 332). Por essa razão, “[...] o entendedor (inclusive o pesquisador) se torna participante do diálogo ainda que seja em um nível especial (em função da tendência da interpretação da pesquisa)” (BAKHTIN, 2010[1979], p. 332). A abordagem dialógica em ciências humanas considera todas as vozes envolvidas para a construção do conhecimento sem desprestigiar uma ou outra. Assim, o pesquisador é mais um interlocutor, portanto, sua postura é fundamental na relação que estabelece com os participantes e sua perspectiva de análise é determinante para os resultados.

Isso posto, salientamos que assumimos uma posição exotópica na análise dos dados gerados a partir da voz das professoras para que assim pudéssemos compreendê-las a partir de nosso excedente de visão e planejar ações colaborativas que mais se aproximassem de suas reais necessidades.

<sup>34</sup> Ensino profissionalizante.

Iniciamos nossa pesquisa com todas as professoras e coordenadoras que trabalham com o 3º, 4º e 5º ano da primeira fase do Ensino Fundamental do município, totalizando 15 docentes, incluindo as professoras que trabalhavam no Espaço Criança<sup>35</sup> com atividades de reforço em contraturno.

Para que pudéssemos conhecê-las melhor, pedimos para preencherem um questionário com 20 perguntas (Apêndice A)<sup>36</sup>, que foi aplicado em fevereiro de 2018. Esse instrumento possibilitou-nos traçar um perfil dessas docentes, sobre o qual discorreremos a partir das respostas apresentadas.

Todas as 15 participantes da FCC são do sexo feminino. Destas, 4 possuíam entre 30 e 39 anos, 9 entre 40 e 49 anos e 2 entre 50 e 54 anos, ou seja, havia uma diversificação na faixa etária, o que contribuiu com o nosso estudo no sentido de analisar o conhecimento e as opiniões pessoais de professores que ingressaram na carreira do Magistério em diferentes momentos sócio-históricos.

Com relação à formação na Educação Básica, 13 delas cursaram o Magistério<sup>37</sup> e 2 realizaram o Ensino Médio. Quanto ao Ensino Superior, 7 professoras haviam cursado Pedagogia; 5, Letras; 1, História; 1, Matemática; e 1, Química. Dessas habilitações, 11 professoras realizaram o curso de forma presencial e 4 na modalidade a distância. Embora o maior número de formação inicial recaia sobre Pedagogia, tínhamos, entre as docentes colaboradoras, uma formação bem diversificada. No que se refere à especialização *lato sensu*, cinco professoras realizaram mais de um curso: 8 cursaram Educação Especial; 3, Psicopedagogia; 2, Orientação e supervisão educacional; 2, Neuropsicopedagogia; 2, Metodologia e técnica de produção de textos; 1, Gestão Ambiental; 1, na área da Pedagogia; e 1 na área de História.

Quanto ao tempo de trabalho na educação, 5 dessas professoras já lecionavam entre 16 e 20 anos; 4, entre 10 e 15 anos; 4, mais de 20 anos; e 2 entre 3 e 5 anos. Portanto, a maior parte das professoras colaboradoras possuía uma experiência significativa na sala de aula, em decorrência de já atuarem há mais de 5 anos na

---

<sup>35</sup> As crianças do Ensino Fundamental possuem a oportunidade de passarem as quatro horas do período contraturno em um outro ambiente, no qual desenvolvem atividades diversificadas como capoeira, danças, computação, futebol e atividades didáticas complementares de LP e Matemática que o município nomeou como Espaço Criança.

<sup>36</sup> Este questionário foi aplicado com o objetivo de definir o perfil das professoras participantes. Para isso, as questões de 01 a 06 exploram a identificação das professoras e sua formação profissional; de 07 a 10, perscrutam sobre a atuação docente; de 11 a 14 investigam sobre o trabalho com as disciplinas escolares e seus conteúdos específicos; de 15 a 17 questionam sobre formação continuada; de 18 a 20 sondam a relação das professoras com a disciplina de LP.

<sup>37</sup> Esse curso mudou a denominação na atualidade passando a receber a nomenclatura de Formação docente, trata-se de um curso em nível médio para a formação de professores.

Educação Básica. No ano de 2018, 6 professoras trabalhavam com o 3º ano; 4, com o 4º ano; e 5, com o 5º ano. Dessas professoras, 7 trabalhavam apenas na escola que se constitui como espaço da pesquisa, 5 trabalhavam em duas escolas e 3 trabalhavam em três escolas<sup>38</sup>. E ainda, 12 professoras trabalhavam dois turnos; e 3, os três turnos, portanto, uma jornada de 60 horas semanais.

Quando as professoras foram questionadas sobre a disciplina com a qual se sentiam mais preparadas para trabalhar, 6 responderam LP; 3, Matemática; 1, História; e 5 responderam que se sentiam bem preparadas para trabalhar com todas as disciplinas. As justificativas que apresentaram para explicar porque se sentiam mais preparadas para atuar com a disciplina selecionada foram: 6 professoras explicaram que esta era a sua área de formação; 4, explicaram que gostam de pesquisar nesta área; 4, disseram que como o trabalho com a primeira fase do Ensino Fundamental exige que os professores trabalhem com todas as disciplinas, então elas se sentem preparadas para lecionar em todas áreas; e 1, justificou ser essa área na qual encontrava mais material de apoio;.

Por outro lado, questionamos sobre qual disciplina se sentiam menos preparadas para atuar. As respostas foram as seguintes: 5 responderam LP; 4, Ciências; 3, Matemática; 2, Geografia; e 1, História. A justificativa para esse despreparo foi quase unânime: 14 professoras responderam que suas dificuldades eram em função de sua formação não ser nessas áreas específicas e 1 disse que eram poucos os cursos de formação nas áreas citadas.

Diante desses últimos questionamentos, observamos que uma parte das professoras afirmou ter facilidade em trabalhar com LP – 6 delas – e a outra parte afirmou ser essa área para a qual estavam menos preparadas – 9 delas. Buscando outras características que pudessem aproximá-las, constatamos que quem mencionou mais facilidade com a disciplina de LP foram as professoras com formação superior nessa área. Por outro lado, as que afirmaram ter mais dificuldade com essa disciplina foram as professoras formadas em Pedagogia.

No entanto, ao apresentarmos a proposta de que listassem os cursos de formação continuada relacionados à LP realizados nos últimos cinco anos, indicando a carga horária, o conteúdo estudado e o docente que desenvolveu a formação (questão 15 – apêndice A), nenhuma das 15 professoras respondeu a essa questão.

---

<sup>38</sup> Três professoras também trabalham no colégio estadual do município atuando nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

Quando questionadas oralmente sobre a razão pela qual não tinham respondido, afirmaram que não se lembravam de nenhuma formação nos últimos cinco anos que abordasse algum assunto relacionado a essa disciplina.

Quando questionadas sobre a modalidade de formação realizada nos últimos cinco anos (questão 16 – apêndice A), 13 professoras responderam palestras; 1, seminário; e 1, grupo de estudo. Na sequência questionamos sobre qual modalidade de formação consideravam que contribuiria mais significativamente para a ampliação dos conhecimentos e para o trabalho na sala de aula: 6 professoras responderam atividades colaborativas, embora nunca tivessem participado desse tipo de formação; 4, grupo de estudos; 4, cursos de formação; e 1, palestras motivacionais.

Em diálogo com as professoras, constatamos que a maior parte das formações das quais participaram consistiu em palestras motivacionais. Essas palestras eram promovidas pela secretaria municipal de educação que privilegiava profissionais com destaque midiático. Diante de um cenário de professores desmotivados em decorrência de seus baixos salários e desentendimentos partidários, aparentemente comuns em municípios menores, podemos inferir que esse tipo de formação condiz com o atual período histórico no qual ocorre uma supervalorização de livros de autoajuda. Acredita-se que as palavras de estímulos podem ajudar o professor a resgatar o “amor” pela profissão; aliás, esse é um dos temas frequentes nessas palestras.

Buscamos averiguar, também, qual seria o tema de interesse para formação continuada na área de LP por meio da questão 18 (Ver apêndice A). Para isso, questionamos sobre quais assuntos elas gostariam de receber maior formação: *Alfabetização e letramento; Leitura e interpretação; Produção e reescrita de texto; Análise linguística; Gêneros discursivos; Oralidade*<sup>39</sup> ou *outros*. 6 professoras responderam que gostariam de aprender mais sobre o trabalho com os gêneros discursivos, apresentando as seguintes justificativas:

- *porque trabalhar o gênero envolve todas as habilidades da língua;*
- *preciso de mais informações;*
- *desde o momento que temos a dificuldade de escrever e distinguir a linguagem que é proposta;*
- *porque é bastante amplo e complexo;*
- *porque não tenho muito conhecimento sobre esse assunto;*
- *porque isso ainda é confuso para mim.*

---

<sup>39</sup> Indicamos alguns assuntos para facilitar a reflexão das professoras, no entanto deixamos a opção “outros” para que pudessem acrescentar assuntos de seu interesse que não apareciam no questionário.

E 5 professoras manifestaram interesse sobre leitura e suas justificativas referiram-se às dificuldades dos alunos para compreensão e interpretação de texto.

Tivemos também 3 professoras que demonstraram interesse sobre a produção e reescrita de textos e justificaram que consideravam uma prática difícil para a qual lhes faltavam conhecimentos.

E, por fim, 1 professora respondeu “análise linguística” e justificou da seguinte forma: *para mim, passo a ter uma visão ampla, interligada, contextualizada, ou seja, mais analítica do enunciado que trabalho ou que produzimos*. Nenhuma professora manifestou a necessidade de trabalhar com a oralidade. De acordo com Baumgärtner, “[...] estudos sobre as práticas orais de comunicação social são quantitativamente menos expressivos do que os das práticas escritas” (BAUMGÄRTNER, 2015, p. 93), portanto, as professoras colaboradoras confirmaram as estatísticas e não demonstraram interesse pelo estudo da oralidade.

Esse questionamento demonstrou o interesse e as dúvidas das professoras e possibilitou-nos vislumbrar a dificuldade de algumas delas para expor suas dificuldades e seus conhecimentos, conforme observamos na resposta sobre a prática de análise linguística.

E, para finalizar a construção do perfil das professoras colaboradoras, buscamos compreender como se efetivava a formação leitora dessas docentes no que diz respeito ao ensino de LP. Para isso, questionamos: “Além dos textos que você tem levado para a sala de aula, tem lido outros textos teóricos (livros, artigos científicos...) que discutem o ensino da Língua Portuguesa?”. As respostas foram as seguintes: 8 responderam que leem alguma coisa, mas é muito pouco; 4 afirmaram que não leem nada a esse respeito; 3 assinalaram que leem pelo menos um artigo ou um livro a cada dois meses. Quando questionadas sobre como elas têm acesso às leituras sobre o ensino de LP, todas responderam que é por meio de cursos de formação continuada e afirmaram que o difícil acesso à leitura se dá em razão de os cursos não estarem indicando nenhuma leitura.

O confronto entre algumas respostas gerou dúvidas, pois algumas professoras afirmaram que realizavam leituras sobre o ensino de LP, porém, na resposta seguinte, afirmaram que apenas leem o que é sugerido nas formações continuadas. No questionamento sobre os cursos realizados nos últimos cinco anos sobre o ensino de LP, todas responderam que não fizeram nenhum curso. Inferimos que esse

contrassenso possa ser decorrente do que a sociedade espera do professor em oposição às reais condições de trabalho do educador brasileiro. De modo geral, a sociedade exige um professor leitor, pesquisador, que tenha uma boa oratória e que apresente domínio teórico sobre assuntos diversos. No entanto, a exaustiva carga de trabalho, os baixos salários, o alto preço dos livros e o acervo precário da maior parte das bibliotecas públicas impossibilitam que este profissional da educação seja um leitor assíduo. Temos que considerar também que esses docentes atuam e residem em municípios distantes dos centros universitários, o que torna ainda mais difícil o deslocamento para a participação em formação continuada ou em cursos diversos.

Por meio das respostas aos nossos questionamentos, foi possível traçar um perfil das professoras participantes e colaboradoras dessa pesquisa a partir daquilo que elas permitiram revelar. Considerando que muitos dos questionamentos eram subjetivos, como pesquisadora, nesse exercício exotópico de reconhecimento do outro, temos que estar cientes de que um questionário, como instrumento de geração de dados, embora tenha sua importância, também apresenta suas fragilidades ao possibilitar que o investigado o preencha conforme quer ser visto e reconhecido pelo pesquisador, pois “[...] em cada pessoa tem um determinado horizonte social orientador de sua compreensão, que lhe permite uma leitura dos acontecimentos e do outro impregnada pelo lugar de onde fala” (FREITAS, 2003, p. 37).

E ainda, os participantes da pesquisa são coautores dos acontecimentos durante todo processo de diagnóstico e formação, dado que é inevitável a reação-resposta antecipada, em razão de que “Todo discurso é orientado para a resposta e ele não pode esquivar-se à influência profunda do discurso da resposta antecipada” (BAKHTIN, 2014[1975], p. 89). Assim, a reação-resposta antecipada revela a relação entre os interlocutores.

Nesse caso, as professoras participantes da pesquisa elaboraram seus discursos antecipando-se à reação do interlocutor (pesquisadora), visto que o outro, na interação discursiva e no movimento dialógico, projeta-se a partir de discursos variados. Portanto, a reação-resposta antecipada traduz a tensão presente em cada produção discursiva, visto que “O discurso vivo e corrente está imediato e diretamente determinado pelo discurso-resposta futuro: ele é que provoca esta resposta, presente-se e baseia-se nela” (BAKHTIN, 2014[1975], p. 89). A reação-resposta das professoras colaboradoras configuraram-se em função do discurso da pesquisadora, pois “Ao se constituir na atmosfera do ‘já-dito’, o discurso é orientado ao mesmo tempo

para o discurso-resposta que ainda não foi dito, discurso, porém, que foi solicitado a surgir e que já era esperado. Assim é todo diálogo vivo” (BAKHTIN, 2014[1975], p. 89).

Como propusemos uma pesquisa-ação crítico-colaborativa, entendemos que é importante apresentar-nos como pesquisadora, definindo também o nosso perfil enquanto sujeito da pesquisa.

#### 1.3.4 O eu – sujeito pesquisadora

Nesta subseção, afastamos-nos um pouco da formalidade do trabalho científico e do conceito de exotopia para situarmos a pesquisadora no tempo e no espaço<sup>40</sup>, na perspectiva de traçar uma imagem de mim mesma, como afirma Bakhtin:

Minha imagem de mim mesmo. Qual é a índole da concepção de mim mesmo, do meu *eu* em seu todo? Em que ele se distingue essencialmente da minha concepção do *outro*? A imagem do *eu* ou o conceito, ou o vivenciamento, a sensação, etc. A espécie de ser dessa imagem. Qual é a composição dessa imagem. O que compreendo por eu quando falo e vivencio: “eu vivo”, “eu morro”, etc. *Eu-para-mim* e *eu-para-o-outro*, o *outro-para-mim*. O que em mim é dado imediatamente o que é dado apenas através do outro (BAKHTIN, 2010[1979], p. 382 – grifos do autor).

Sou a primeira filha de pais analfabetos que, na época de meu nascimento, residiam na zona rural do município de Colorado/PR, mas mudaram-se logo em seguida para o município onde se desenvolveu a pesquisa, onde residi até o ano de 2018. Sonhei em ser professora desde os primeiros dias em que frequentei a escolinha rural onde iniciei meus estudos, a partir dos 06 anos, na primeira série. Fui aluna de salas multisseriadas nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Ainda estudando a Educação Básica no ano de 1996, no quarto ano do curso Magistério, comecei a trabalhar com a Educação Infantil, na época em uma creche, com crianças de 4 e 5 anos, no total de 40 crianças.

No ano seguinte (1997), passei a lecionar para um 4º ano do Ensino Fundamental – Fase I, e para uma turma de 1º ano considerada como “alunos especiais”. Os professores, para esses alunos, foram selecionados por meio de avaliação psicológica. Ao me escolherem para essa atuação, pela primeira vez me defrontei com a alfabetização e com alunos extremamente agressivos e carentes.

---

<sup>40</sup> Por isso, empregaremos, apenas nesta subseção, a primeira pessoa do singular.

Em 1998, passei a trabalhar nas escolas do município como professora do Quadro próprio: na escola onde desenvolvi a presente pesquisa e em escolas rurais que foram sendo gradativamente extintas.

Cursei Letras entre os anos de 1997 e 2000 na Universidade Paranaense (UNIPAR) - Umuarama – PR, uma universidade privada, situada a 80 Km do município onde eu residia; trabalhava oito horas diárias e seguia para a universidade no período noturno.

Desde esse período, observava as inúmeras dúvidas didático-metodológicas de meus colegas professores, mesmo com vários anos de experiência. Eu buscava respostas em leituras, mas não encontrava um direcionamento satisfatório. Foi então que surgiu o desejo de fazer o curso de mestrado para que pudesse trabalhar com formação continuada. Almejava buscar conhecimentos nos centros universitários e levar para meus colegas, considerava que poderia realizar esse deslocamento físico e intelectual para contribuir com as escolas de meu município. Entretanto, o horário de trabalho da rede municipal não permitia a saída semanal para a participação das aulas no mestrado.

Fui professora da rede municipal até 2005, com 40 horas semanais e, até 2009, com apenas 20 horas. Nesse período, trabalhei com turmas de todas as séries do Ensino Fundamental – Fase I, Educação Infantil e Educação de Jovens e adultos.

Atuei na rede privada entre 2006 e 2009, trabalhando com as disciplinas de Língua Portuguesa e Literatura no Ensino Médio.

No ano de 2005, assumi concurso público no Estado do Paraná em São José dos Pinhais/PR, porém retornei para o município de residência com ordem de serviço. Em 2009, assumi o outro padrão no Estado do Paraná, desvinculando-me totalmente da rede municipal.

Durante três anos (entre 2010 e 2012), atuei em uma Casa Familiar Rural com as disciplinas de Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Arte. Como especialização, realizei o curso presencial, em *Língua Portuguesa: metodologia e técnica de Produção de Textos*, também na Universidade Paranaense (UNIPAR); pós-graduação/especialização, presencial, em *Educação Especial: atendimento às necessidades especiais*, pela Faculdade Iguazu (ESAP); e em *Educação do Campo*, modalidade à distância, pela Universidade Federal do Paraná (UFPR).

Todavia, meu maior desejo era cursar o mestrado. Impossibilitada de realizar este sonho, passei a participar de congressos, como o CIELLI (Colóquio Internacional

de Estudos Linguísticos e Literários) na Universidade Estadual de Maringá, como ouvinte em busca de conhecimentos. No ano de 2009, em um curso para os professores da Sala de Apoio, ofertado pelo governo do Estado do Paraná em Curitiba/PR, conheci vários professores das universidades estaduais, dentre eles, minha atual orientadora, Profa. Dra. Terezinha da Conceição Costa-Hübes.

Em 2013, inscrevi-me como aluna especial no Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), sendo aceita na disciplina de *Gêneros discursivos e práticas linguísticas*, ofertada pela Profa. Dra. Terezinha da Conceição Costa-Hübes.

Finalmente, em 2014 ingressei como aluna regular do Programa de Pós-Graduação em Letras - mestrado profissional– PROFLETRAS – da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE. Sob a orientação do Profa. Dra. Terezinha da Conceição Costa-Hübes, conclui o curso no ano de 2016. No mestrado, não foi possível desenvolver uma pesquisa colaborativa, de modo que eu pudesse socializar conhecimentos com os professores de meu município, pois como cursei o mestrado profissional, este exigia que a pesquisa fosse desenvolvida com alunos da Educação Básica, e não com professores. Mesmos assim, o período que cursei o mestrado foi marcado por dois anos de muito desenvolvimento pessoal e profissional.

No município no qual eu residia, não é comum a busca por cursos de mestrado; eu fui a primeira professora da rede pública a fazer esse curso. Atualmente, o plano de carreira dos professores da rede municipal foi modificado e os professores podem ter afastamento para estudo, desde que se disponibilizem a transmitir seus saberes aos demais colegas; no entanto, nenhum professor se dispôs a estudar.

No ano de 2017, iniciei o curso de doutorado no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, sob a orientação da profa. Dra. Terezinha da Conceição Costa-Hübes, para juntas desenvolvermos a pesquisa e a formação continuada que almejei por tantos anos.

Em 2018, mudei-me para a cidade de Maringá onde resido atualmente. Em 2020, trabalho no Colégio Estadual Alberto Jackson Byington Junior, ministrando aulas para turmas do Ensino Fundamental – Fase II.

No atual momento (ano de 2020) não conto com afastamento para estudo, portanto, trabalho 40 horas na sala de aula<sup>41</sup>, conciliando com as atividades do

---

<sup>41</sup> Neste ano pandêmico, 2020, o trabalho docente intensificou-se em decorrência das aulas remotas que exigiram a ampliação dos conhecimentos sobre as ferramentas tecnológicas e possibilitaram aos

doutorado. O governo do estado do Paraná não me concedeu afastamento para estudos e nem licenças especiais, já vencidas, para realização da pesquisa em nenhum momento do doutoramento.

Mesmo com as obrigações cotidianas oriundas da carga excessiva de trabalho, tenho me envolvido com a pesquisa, aprofundando teoricamente meus conhecimentos por meio das leituras realizadas e da escrita da tese, além da geração e análise dos dados. Para melhor compreensão desse percurso investigativo, organizamos a próxima seção.

#### 1.4 ETAPAS DA PESQUISA

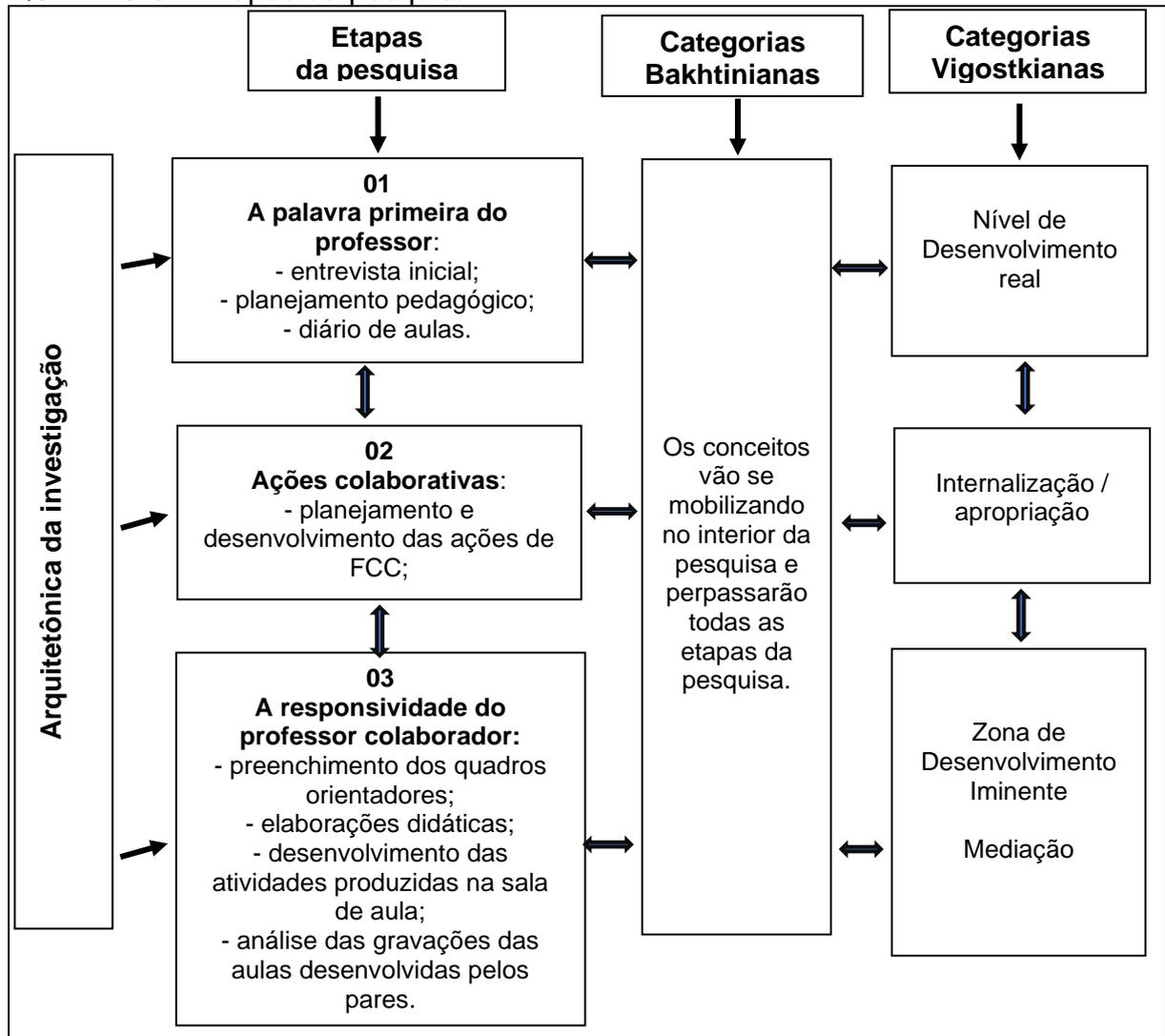
Buscamos desenvolver uma pesquisa-ação crítico-colaborativa em diálogo com os estudos de Vigotski. Segundo Oliveira (1993), o próprio Vigotski-pesquisador não desenvolvia suas investigações como um mero observador e, sim, considerava sua ação no desenvolvimento da pesquisa: “Vygotsky e seus colaboradores interagiam com seus sujeitos de pesquisa para provocar transformações em seu comportamento que fossem importantes para compreender processos de desenvolvimento” (OLIVEIRA, 1993, p. 65). Os pesquisadores agiam ativamente na pesquisa, desafiando os sujeitos pesquisados. Então, “Ao invés de agirem apenas como observadores [...] agiam como elementos ativos numa situação de interação social, utilizando a intervenção como forma de criar material de pesquisa relevante” (OLIVEIRA, 1993, p. 65). Para isso, questionavam as respostas dos sujeitos investigados, instigando-os à reflexão, pois precisavam testar na prática suas teorias, ao acreditarem que a colaboração de sujeitos mais experientes poderia provocar a aprendizagem e, conseqüentemente, o desenvolvimento intelectual.

Diante dessas proposições, organizamos nossa pesquisa nas seguintes etapas, conforme constam resumidamente no quadro 04:

---

alunos e seus familiares requisitem ajuda docente em qualquer momento do dia ou da noite por meio das salas virtuais e/ou das redes sociais. Portanto, a carga de trabalho dos professores da rede estadual tornou-se exaustiva, ultrapassando a carga horária normal de trabalho e, ainda, provocou desequilíbrio emocional em decorrência de informações desencontradas e elevada exigências quanto aos aspectos burocráticos.

QUADRO 04: Etapas da pesquisa



Fonte: Organizado pela pesquisadora

Então, além dos estudos de Vigotski, no qual nos apoiamos para esta pesquisa, também buscamos dialogar com as ações desse pesquisador ao promover ações colaborativas com as professoras do Ensino Fundamental, no sentido de agir sobre sua aprendizagem.

A seguir, descrevemos, com mais detalhes, como desenvolvemos cada etapa da pesquisa.

#### 1.4.1 Etapa 1 – Diagnóstico

Vigotski (2007[1933]), em seus estudos sobre aprendizagem e desenvolvimento, descreveu níveis que devem ser observados na relação do indivíduo com o conhecimento. Para o estudioso, o Nível de Desenvolvimento Real (NDR) é “[...] o nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se

estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já completados” (VIGOTSKI, 2007[1933], p. 96). Esse nível determina o que a criança pode desenvolver sozinha, sem ajuda de outra pessoa ou de um instrumento. Portanto, “[...] define funções que já amadureceram, ou seja, os produtos finais do desenvolvimento” (VIGOTSKI, 2007[1933], p. 97).

Ao considerarmos esse pressuposto vigotskiano, nessa primeira etapa da pesquisa, procuramos gerar dados para compreendermos os conhecimentos já consolidados pelas professoras participantes, sobre os quais não necessitavam mais da colaboração do outro (sujeito mediador/pesquisador) para a efetivação de práticas que envolviam tal conhecimento.

Assim sendo, procuramos não ignorar os saberes docentes já consolidados. Conforme Tardif, “[...] o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc.” (TARDIF, 2014, p. 11). Logo, o professor dispõe de uma série de conhecimentos angariados no decorrer da vida e da profissão, os quais estão no NDR e que devem ser considerados na pesquisa. Para o autor, “[...] o saber dos professores é um saber social” (TARDIF, 2014, p. 12), pois é partilhado por um grupo e repousa sobre um sistema que o influencia. Além disso, referem-se a práticas sociais, constroem-se historicamente e são adquiridos no contexto de uma socialização.

Para Pimenta (2012), os saberes docentes são: a *experiência*, o *conhecimento* e os *saberes pedagógicos*. A *experiência* se refere aos diferentes afazeres da vida escolar, socialmente acumulados como “[...] mudanças históricas da profissão, o exercício profissional em diferentes escolas, a não valorização social” (PIMENTA, 2012, p. 21) dentre outros. O *conhecimento* diz respeito aos saberes acumulados historicamente e divididos em disciplinas. E os *saberes pedagógicos* são constituídos “[...] a partir da prática, que os confronta e os reelabora” (PIMENTA, 2012, p. 29). Portanto, em uma pesquisa colaborativa, não podemos desconsiderar que as professoras, sujeitos da pesquisa, possuem experiências, conhecimentos e saberes pedagógicos, o que lhes confere a autoridade para ensinar, contribuir, partilhar e participar decisivamente nas discussões e tomadas de decisões.

Por assim compreendermos essas docentes, consideramos essencial, como ponto de partida de nossa pesquisa, verificar quais saberes elas já dominavam com

relação ao gêneros do discurso no ensino de LP, isto é, já estavam consolidados no NDR. Para reconhecer esse nível, portanto, desenvolvemos, na primeira etapa da pesquisa, algumas ações diagnósticas: entrevista com as participantes, análise de seus planos de trabalho e de seus diários de classe. Como se trata dos procedimentos aos quais recorreremos para a geração de dados nesta pesquisa, discorreremos, a seguir, sobre cada um deles.

#### 1.4.1.1 Entrevista

Como nesse estudo a fala das professoras está presente nos procedimentos que adotamos para a geração de dados, precisamos concebê-la como discurso dentro das premissas bakhtinianas, afinal,

Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. 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, 2014[1975], p. 95).

O estudioso compreende que a palavra é signo<sup>42</sup> ideológico por excelência e, por ser totalmente flexível, permite ao enunciador (re)valorá-la em cada ato de interação discursiva. Clark e Holquist (2008) explicam que “Do ponto de vista do locutor, suas palavras não só estão ‘já ali sempre’, mas estão ali como ‘jamais alguma vez antes’, porque aquelas palavras precisam ser faladas em contextos que são absolutamente únicos e novos para o locutor” (CLARK; HOLQUIST, 2008, p. 238). O sujeito situado socialmente, ao produzir um novo enunciado, busca as palavras em outros discursos e as refrata a partir de uma expressão que exterioriza para adequá-las ao seu projeto de dizer, além de se basear nos interlocutores visados e em sua posição valorativa.

Para Volóchinov, “[...] a palavra como signo é tomada de empréstimo pelo falante da reserva social de signos disponíveis; a própria constituição individual desse

---

<sup>42</sup> O signo é o responsável por um debate ininterrupto entre sujeitos reais com valores, ideias e posições, muitas vezes, divergentes, pois “A existência não apenas é refletida no signo, mas também e refratada nele [...] apenas esse cruzamento de acentos proporciona ao signo a capacidade de viver, de movimentar-se e de desenvolver-se” (VOLOCHÍNOV, 2017[1929], p. 112-113).

signo social em um enunciado concreto é determinada integralmente pelas relações sociais” (VOLÓCHINOV, 2017[1929], p. 206).

A entrevista, compreendida como um gênero discursivo que organiza enunciados, desempenha um papel importante nas atividades humanas e centraliza-se nas palavras. Nas atividades de pesquisa, representa umas das principais técnicas para a geração de informações em um viés qualitativo, uma vez que “[...] permite a captação imediata e corrente da informação desejada” (LÜDKE; ANDRÉ, 2014, p. 39). Faz-se presente em uma prática social cujo objetivo é promover a interação do pesquisador com os sujeitos pesquisados, possibilitando a apropriação de dados e esclarecimentos imediatos, se necessário.

A interação verbal se efetiva por meio desse procedimento que exige a disponibilidade dos participantes para interagirem entre si, requerendo uma proximidade razoável entre entrevistador e entrevistado, o que só pode ser alcançada após um período significativo de convivência. O pesquisador precisa desenvolver maneiras para que a espontaneidade prevaleça e as diferenças sejam minimizadas, por meio da confiança mútua e da descontração. Por isso, torna-se muito importante o tom de voz, a postura e as expressões corporal e facial adotadas pelo entrevistador, de forma que demonstre atenção, envolvimento e interesse no diálogo, pois, [...] “na medida em que houver um clima de estímulo e aceitação mútua, as informações fluirão de maneira natural e autêntica” (LÜDKE; ANDRÉ, 2014, p. 39).

Dentre os tipos de entrevistas apresentados por Lüdke e André (2014), escolhemos para esta pesquisa, a entrevista semiestruturada que, segundo as autoras, “[...] se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações” (LÜDKE; ANDRÉ, 2014, p. 40). Esse tipo de entrevista tem como característica um roteiro de perguntas abertas e é indicada para estudar um problema específico com um determinado grupo como professores ou alunos. Permite, também, que haja flexibilidade na sequência de apresentação das questões aos entrevistados, e o entrevistador pode realizar perguntas complementares, conforme considerar necessário.

Optamos, ainda, por conduzir a entrevista em grupo de forma coletiva, pois “[...] os professores podem falar e também escutar uns aos outros [...]. Nas entrevistas coletivas, a situação dialógica é enriquecida, as análises são mais profundas e substanciais” (KRAMER, 2003, p. 64-65). Assim, compreendemos que a entrevista

promove/estabelece o diálogo entre pesquisador e pesquisado e pode possibilitar a compreensão de como o processo de ensino e aprendizagem de leitura e escrita, por meio dos gêneros do discurso, se desenvolve na prática cotidiana dessas docentes.

Com essa compreensão, elaboramos algumas questões que apresentamos no quadro 05, porém perguntas complementares e explicações integraram esse rol de perguntas, na perspectiva de melhor compreendermos como a leitura era explorada na sala de aula na relação com os gêneros do discurso. Fizemos os registros das respostas por meio da gravação em áudio, com posterior transcrição<sup>43</sup> para a análise, pois entendemos que se utilizássemos apenas as anotações pessoais, poderíamos perder muitas informações importantes.

O roteiro inicial para a entrevista semiestruturada foi o seguinte:

QUADRO 05: Principais questionamentos realizados durante a entrevista

	QUESTÕES
01	Como é encaminhado o trabalho com a leitura?
02	Quais gêneros são trabalhados no 3º, 4º e 5º ano?
03	A partir do gênero selecionado, desenvolvem atividades de leitura? Como?
04	Que necessidades vocês sentem para que o gênero seja melhor trabalhado nas aulas de leitura?

Fonte: Organizado pelas pesquisadoras

Com essas questões, realizamos uma conversa informal com 15 professoras do 3º, 4º e 5º anos. A entrevista desenvolveu-se de forma coletiva, pois consideramos que elas agiriam de forma espontânea se estivessem com suas colegas de trabalho, uma vez que “Durante as entrevistas coletivas, o diálogo, a narrativa da experiência e a exposição de ideias divergentes ocorrem com intensidade muito maior, na medida em que professores podem falar e também escutar uns aos outros” (KRAMER, 2003, p. 64).

A entrevista foi utilizada como principal procedimento para se obter informações sobre os sujeitos da pesquisa e diagnosticar como poderíamos organizar e conduzir a FCC.

Além de recorrermos à entrevista, buscamos conhecer e refletir sobre o planejamento pedagógico das docentes. Sobre isso, discorreremos a seguir.

<sup>43</sup> As transcrições não se orientaram por nenhuma corrente teórica, apenas sofreram algumas correções quando essas não interferiram no conteúdo apresentado.

#### 1.4.1.2 Planejamento pedagógico<sup>44</sup>

Os documentos, segundo Lüdke e André (2014), constituem-se como “[...] uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador” (LÜDKE; ANDRÉ, 2014, p. 45). Assim, para uma pesquisa em Ciências Humanas, os documentos além de constituírem fontes naturais de informação, são produzidos em determinado contexto, oferecem informações sobre esse contexto e também sobre os sujeitos que os elaboraram.

Na presente pesquisa, consideramos como documentos os planejamentos pedagógicos das professoras colaboradoras, os quais analisamos com o intuito de compreender como planejaram o ano letivo de 2018 para o trabalho com alunos dos 3º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental, no que se refere a conteúdos selecionados e metodologias de ensino.

Entendemos que, em um planejamento pedagógico, o docente revela sua concepção sobre a educação, sobre a língua(gem) e sobre a prática docente, ao selecionar conteúdos, traçar objetivos, optar por metodologias e indicar como entende a avaliação. Portanto, “[...] o planejamento é uma tomada de decisão sistematizada, racionalmente organizada sobre a educação, o educando, o ensino, o educador, as matérias, as disciplinas, os conteúdos, os métodos e técnicas de ensino, a organização administrativa da escola e sobre a comunidade escolar” (LARCHERT, 2012, p. 59). Contudo, compreendemos que na prática nem sempre o planejamento se configura dessa forma; muitas vezes, trata-se apenas de uma obrigação pedagógica que é desconsiderado no desenvolvimento das ações práticas de ensino na sala de aula.

Mesmo assim, entendemos que o planejamento pedagógico pode nos revelar fatos essenciais sobre as professoras colaboradoras, já que, demonstra como suas ações são organizadas e sistematizadas e de que forma o trabalho pedagógico é articulado com os conteúdos do contexto social. O ato de planejar define onde se pretende chegar, todavia, as ações na sala de aula geralmente estão além daquilo que se planeja, pois, muitos acontecimentos são impossíveis de prever no ambiente escolar.

---

<sup>44</sup> Adotamos a expressão *Planejamento pedagógico* por ser a forma como as professoras colaboradoras se referem aos seus planejamentos anuais, tanto na oralidade quanto na escrita.

Para esta pesquisa, analisamos 03 planejamentos pedagógicos anuais - um para o 3º ano, outro para o 4º ano e outro para o 5º ano - elaborados para o ano letivo de 2018 e divididos em quatro bimestres.

Além desses documentos, recorreremos, ainda, aos Diários das professoras, nos quais registram as aulas trabalhadas cotidianamente.

#### 1.4.1.3 Diário de aula

Na escola onde desenvolvemos a pesquisa, as professoras possuem um caderno que denominam como *Diário de Aulas*, no qual semanalmente registram a preparação de suas aulas. No entanto, nesse diário não são apresentados os objetivos ou metodologias, mas são registradas exatamente as atividades desenvolvidas com os alunos durante a semana. Esses diários são visualizados, também semanalmente, pelas pedagogas da escola que não nos esclareceram os critérios pedagógicos que orientam essa avaliação.

Consideramos que esses diários também se constituiriam como documentos que precisavam ser analisados. Segundo Flick, “Quando se decide pela realização de uma análise de documentos, devem-se levar em conta duas distinções: ou podem se usar documentos solicitados para a pesquisa ou podem-se utilizar documentos não solicitados” (FLICK, 2009, p. 231). O diário de aula consiste em um documento que não foi produzido com a intenção de colaborar com nossa pesquisa, mas que demonstra a prática pedagógica cotidiana das professoras colaboradoras.

Olhamos para os diários das professoras, buscando aspectos regulares e peculiares para compreender a relação estabelecida entre os conteúdos/atividades trabalhadas com os gêneros do discurso, nesse processo de ensino e aprendizagem de LP.

Enfim, esses foram os instrumentos aos quais recorreremos para diagnosticar<sup>45</sup> a compreensão que as docentes participantes já tinham consolidada sobre o trabalho com os gêneros discursivos, na sua relação com a leitura na sala de aula. Para melhor visualizarmos a relação desses procedimentos metodológicos com os propósitos da pesquisa, apresentamos, a seguir, um quadro que sintetiza os aspectos elencados na primeira etapa da pesquisa.

---

<sup>45</sup> Os dados gerados nessa primeira etapa serão analisados no segundo capítulo.

QUADRO 06: Resumo da primeira etapa da pesquisa

<b>Pergunta de Pesquisa</b>	<b>Objetivo Específico</b>	<b>Procedimento de geração de dados</b>	<b>Período de execução</b>	<b>Quantidade de sujeitos envolvidos</b>
Que conhecimentos sobre os gêneros do discurso se encontram consolidados por professoras participantes de uma proposta de FCC?	Diagnosticar conhecimentos e necessidades de aprendizagem das professoras, no que diz respeito ao trabalho com os gêneros do discurso em práticas de leitura.	- Entrevista inicial; - Planejamento pedagógico; - Diário de aulas.	Outubro de 2017 a fevereiro de 2018	15 professoras

Fonte: Organizado pelas pesquisadoras

A seguir, discorreremos sobre a segunda etapa.

#### 1.4.2 Etapa 2 – Ações colaborativas

Ao realizar seus estudos sobre as formas de aprendizagem na vida das pessoas em diferentes contextos, Vigotski (1983[1931]) define a Zona de Desenvolvimento Iminente (ZDI) como

[...] a distância entre o nível de desenvolvimento real, determinado pela capacidade de resolver independentemente um problema, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de um problema sob a orientação de um adulto ou em colaboração com outro companheiro mais capaz (VIGOTSKI, 1983[1931], p. 133 – tradução livre).<sup>46</sup>

Essa compreensão, estabelecida por Vigotski, sobre as relações entre desenvolvimento e aprendizagem, demonstra a proximidade existente entre aquilo que o sujeito já sabe e o potencial que ele tem para aprender, porém, precisa da mediação do outro para essa aprendizagem se concretizar, uma vez que, ninguém é capaz de se desenvolver plenamente sem relacionar-se com outros sujeitos. É na ZDI que a interferência do outro é transformadora e humanizadora.

Assim sendo, a ZDI “[...] define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário” (VIGOTSKI, 2007[1933], p. 97). Como

<sup>46</sup> [...] la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independentemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otrocompañero más capaz<sup>46</sup> (VIGOTSKI, 1983[1931], p. 133).

consequência, “[...] permite-nos delinear o futuro imediato do sujeito e seu estado dinâmico de desenvolvimento, propiciando o acesso não somente ao que já foi atingido através do desenvolvimento, como também àquilo que está em processo de maturação” (VIGOTSKI, 2007[1933], p. 98).

Para o autor, o desenvolvimento já concretizado (real) não necessita mais da interferência de ações externas; da mesma forma, os processos ainda não iniciados não serão beneficiados de maneira imediata por estímulos externos. Então, são os processos em desenvolvimento e ainda não consolidados que necessitam de ajuda externa para se objetivarem.

Citamos um exemplo para essa aceção: se o sujeito já tem plena habilidade para dirigir um automóvel, não necessitará da interferência do outro; por outro lado, se se trata de um adolescente ou mesmo adulto que ainda não iniciou o processo de compreensão sobre o controle de um veículo motorizado, em nada ajudará as orientações do instrutor. Porém, se o jovem sempre observou atentamente os procedimentos de direção do pai, as orientações e supervisão do orientador serão essenciais para que a habilidade de dirigir seja processada. Isso explica por que muitos adultos não conseguem tirar a carteira de motorista, pois, mesmo sendo adultos, ainda não se encontram preparados para essa aprendizagem e só será beneficiado o sujeito que já desencadeou o processo de desenvolvimento dessa habilidade. Assim, segundo Vigotski (2007[1933]), o sujeito se sente mais forte e inteligente quando trabalha em colaboração, “[...] mas sempre existe uma distância rigorosamente determinada por lei, que condiciona a divergência entre a sua inteligência ocupada no trabalho que ela realiza sozinha e a sua inteligência no trabalho em colaboração” (VIGOTSKI, 2007[1933], p. 329).

Para o estudioso, a colaboração pode levar o sujeito a um nível superior de desenvolvimento, já que lhe oportuniza compreender elementos que até então eram incompreensíveis devido ao nível de dificuldades que apresentavam: “Por isso a zona de desenvolvimento imediato, que determina esse campo das transições acessíveis à criança, é a que representa o momento mais determinante na relação da aprendizagem com o desenvolvimento” (VIGOTSKI, 2007[1933], p. 331). Na escola, então, a criança não precisa aprender o que já sabe fazer sozinha, mas aprende o que lhe torna acessível por meio da ação do professor ou de um colega. Para o autor,

A investigação demonstra sem margem de dúvida que aquilo que está situado na zona de desenvolvimento imediato em um estágio de certa idade realiza-se e passa ao nível do desenvolvimento atual em uma segunda fase. Noutros termos, o que a criança é capaz de fazer hoje em colaboração conseguirá fazer amanhã sozinha. Por isso nos parece verossímil a ideia de que a aprendizagem e o desenvolvimento na escola estão na mesma relação entre si que a zona de desenvolvimento imediato e o nível de desenvolvimento atual (VIGOTSKI, 2009[1934], p. 331).

Relacionando essa compreensão da aprendizagem com os sujeitos de nossa pesquisa, ao propormos as ações de FCC, nosso propósito foi atuar como sujeito mediador para que, por meio de estudos de textos teóricos, da elaboração didática e da análise das atividades elaboradas, pudéssemos criar situação para o desenvolvimento da ZDI das professoras.

Para explicar como procuramos agir na ZDI das professoras colaboradoras, discorreremos a seguir.

#### 1.4.2.1 Planejamento das ações de FCC

Planejamos as ações de FCC com a intenção de que os conhecimentos, em processo de desenvolvimento, sobre o trabalho com os gêneros discursivos, fossem potencializados e concretizados por meio de reflexões teóricas, elaborações didáticas e ações diretas na sala de aula.

O Planejamento amparou-se principalmente nos dados gerados na primeira etapa da pesquisa (diagnóstico). Além dos instrumentos geradores de dados mencionados na primeira etapa, em fevereiro de 2018, a Profa. Dra. Terezinha da Conceição Costa-Hübes deslocou-se para o município onde a pesquisa se desenvolveu para realizar uma palestra com todos os professores da rede municipal. A palestra ocorreu em um período de quatro horas e focalizou o processo de ensino e aprendizagem de LP por meio dos gêneros do discurso. Os comentários e questionamentos das professoras, nessa oportunidade, também contribuíram para a construção das ações da pesquisa.

A partir do diagnóstico traçado por meio da entrevista, das análises do diário de aula e do planejamento pedagógico, elaboramos um projeto de FCC, intitulado como *Mediações colaborativas com professores do Ensino Fundamental: reflexões*

sobre o trabalho com os gêneros no ensino de Língua Portuguesa<sup>47</sup>, com 68 horas de duração. Sua consolidação se deu no período de março a novembro de 2018, em encontros quinzenais, à noite, com 4 horas de duração, envolvendo inicialmente 15 professoras, concluindo, porém, com apenas 07 docentes<sup>48</sup>.

As ações de FCC consolidaram em quatro práticas distintas, contudo, imbricadas: a) estudos e reflexões teóricas; b) elaboração didática; c) desenvolvimento das atividades elaboradas em sala de aula; c) reflexões sobre o desenvolvimento das aulas. No quadro seguinte, apresentamos cronologicamente essas ações:

QUADRO 07: Cronograma de estudos<sup>49</sup>

<b>Datas</b>	<b>Conteúdos</b>	<b>Carga horária</b>
1º encontro 21/03/2018	REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA DOCENTE - Leitura do texto: <i>A concepção 'bancária' da educação como instrumento da opressão</i> (FREIRE, 2013[1968]). - Apresentação do projeto de extensão pela pesquisadora.	4 horas
2º encontro 28/03/2018	ESTUDO DAS CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM - Leitura do texto: <i>Concepções de linguagem e ensino de português</i> (GERALDI, 2011[1984]). APRESENTAÇÃO DO FILÓSOFO DA LINGUAGEM: MIKHAIL BAKHTIN - Textos de apoio: <i>Para compreender Bakhtin</i> (MIOTELLO, 2010).	4 horas
3º encontro 04/04/2018	DIÁLOGO SOBRE ALGUNS PRINCÍPIOS BAKHTINIANOS: INTERAÇÃO DISCURSIVA E DIALOGISMO - Textos de apoio: <i>Interação Discursiva</i> (VOLOCHINOV, 2017[1929]). - Apresentação do texto de apoio por meio de slides, vídeos e exemplificação.	4 horas
4º encontro 11/04/2018	GÊNEROS DO DISCURSO - Leitura do texto: <i>Os gêneros do discurso</i> (BAKHTIN, 2010[1979]).	4 horas
5º encontro 25/04/2018	CONTEXTO EXTRAVERBAL DO GÊNERO DO DISCURSO - Estudo do texto: <i>Discurso na vida e Discurso na arte</i> (VOLOCHÍNOV e BAKHTIN, 1926).	4 horas
6º encontro 09/05/2018	CONTEXTO EXTRAVERBAL DO GÊNERO DO DISCURSO - Leitura do texto: <i>Prática de análise linguística no ensino fundamental e sua relação com os gêneros discursivos</i> (COSTA-HÜBES, 2017b).	4 horas

<sup>47</sup> Este projeto foi vinculado ao Programa de Pós-graduação em Letras (PPGL) e ao Centro de Educação, Comunicação e Artes (CECA) da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) sob a coordenação da Profa. Dra. Terezinha da Conceição Costa-Hübes, registrado na Pró-Reitoria de Extensão (PROEX) sob nº 53667/2018.

<sup>48</sup> Durante os encontros de FCC, tivemos a desistência de 8 professoras cujas motivações iremos apresentar no capítulo seguinte, quando relatamos cada encontro de formação.

<sup>49</sup> Os textos para estudo foram escolhidos pela pesquisadora em consonância com o diagnóstico da pesquisa, pois ao questionarmos as professoras colaboradoras sobre os textos que poderiam indicar para nossos estudos, não realizaram nenhuma sugestão.

	- Textos para exemplificação: <i>Dimensão social do gênero</i> (ORTEGA, 2016).	
7º encontro 23/05/2018	<b>ELABORAÇÕES DIDÁTICAS</b> - Escolha de um gênero discursivo para cada grupo de professor; - Pesquisa e produção de atividades que exploram o contexto extraverbal do gênero discursivo escolhido.	4 horas
8º encontro 06/06/2018	<b>REFLEXÕES SOBRE AS ELABORAÇÕES DIDÁTICAS</b>	4 horas
9º encontro 20/06/2018	<b>DIMENSÃO VERBO-VISUAL DO GÊNERO DO DISCURSO</b> - Leitura do texto: <i>Prática de análise linguística no ensino fundamental e sua relação com os gêneros discursivos</i> (COSTA-HÜBES, 2017b) <i>Os gêneros discursivos como instrumentos para o ensino de Língua Portuguesa: perscrutando o método sociológico bakhtiniano como ancoragem para um encaminhamento didático-pedagógico</i> (COSTA-HÜBES, 2014).	4 horas
10º encontro 01/08/2018	<b>CONTEÚDO TEMÁTICO</b> - Leitura dos textos: <i>O leitor e o processo de leitura</i> (MENEGASSI, 2010a); <i>Pressupostos teóricos e encaminhamentos para as atividades de leitura</i> (COSTA-HÜBES, 2015). - Atividades: análise de questões do livro didático utilizado pelos professores.	4 horas
11º encontro 22/08/2018	<b>CONSTRUÇÃO COMPOSICIONAL</b> - Texto para reflexão: <i>Os gêneros do discurso nas aulas de língua portuguesa: (re)discutindo o tema</i> (RODRIGUES, 2014). <b>ESTILO</b> - Retomar o texto: <i>Prática de análise linguística no ensino fundamental e sua relação com os gêneros discursivos</i> (COSTA-HÜBES, 2017b). - Reflexões sobre a análise linguística	4 horas
12º encontro 05/09/2018	<b>ELABORAÇÕES DIDÁTICAS</b> - Pesquisa e produção de atividades que exploram a dimensão verbo-visual do gênero discursivo escolhido.	4 horas
13º encontro 19/09/2018	<b>REFLEXÕES SOBRE AS ELABORAÇÕES DIDÁTICAS</b>	4 horas
10/10 /2018 à 07/11/2018	<b>DESENVOLVIMENTO DAS ELABORAÇÕES DIDÁTICAS</b>	8 aulas
16º encontro 14/11/2018	<b>REFLEXÕES SOBRE O DESENVOLVIMENTO DAS AULAS</b> Reflexão e reestruturação final das atividades elaboradas.	4 horas
17º encontro 21/11/2018	<b>REFLEXÕES SOBRE O DESENVOLVIMENTO DAS AULAS</b> Reflexão e reestruturação final das atividades elaboradas.	4 horas
<b>Total</b>		<b>68h</b>

Fonte: Organizado pela pesquisadora

Com esse cronograma de trabalho, procuramos contemplar um estudo teórico sobre alguns conceitos relacionados aos gêneros do discurso que, a partir do

diagnóstico, interpretamos como necessários para que as professoras colaboradoras pudessem internalizar esses conhecimentos.

O estudo teórico perpassou conceitos como: Interação verbal e Dialogismo (VOLÓCHINOV, 2017[1929]); Gênero do discurso (BAKHTIN, 2010[1979]); Contexto extraverbal e dimensão verbo-visual do gênero discursivo (VOLOCHÍNOV e BAKHTIN, 1926), e seus elementos constitutivos – conteúdo temático, construção composicional e estilo (BAKHTIN, 2010[1979]; COSTA-HÜBES, 2017b; MENEGASSI, 2010a; RODRIGUES, 2014).

Como atividade prática, as professoras preencheram quadros informativos, com os quais exercitaram a pesquisa a partir de um gênero que selecionaram para estudo, fizeram elaboração didática e desenvolveram-na com seus alunos. Essas aulas foram gravadas em vídeos pelas próprias docentes sem a nossa presença, e depois assistidas e analisadas pelas demais professoras colaboradoras e pela pesquisadora.

E ainda requisitamos que relatassem suas impressões sobre os encontros em diários de campo, que se constituiu como o principal instrumento de registro dos dados gerados, no qual constaram os resultados das observações, além de informações objetivas sobre data, local, horário entre outros. O diário, nesse caso, configurou-se como uma oportunidade para registrarem suas reflexões, dúvidas, sugestões, além de produzirem relatórios após cada encontro. Consideramos que “[...] escrever um diário é uma prática muito familiar aos professores e é possível fazer anotações entre uma atividade e outra, sem que isso tome muito tempo” (BORTONI-RICARDO, 2009, p. 47). Magalhães (2004) destaca a importância dos diários, ao observar que possibilitam a reflexão e a relação entre a teoria estudada e a prática de sala de aula. Esse instrumento de geração de dados demonstrou, ao longo dos encontros, a constituição de nova identidade do professor como agente crítico que toma decisões e considera questões socioculturais para formar alunos reflexivos.

Os procedimentos geradores de dados nesta segunda etapa constituíram-se com o propósito de responder a mais uma das perguntas de pesquisa, a partir da qual traçamos um objetivo específico, conforme apresentamos no quadro seguinte:

QUADRO 08: Resumo da segunda etapa da pesquisa

Pergunta de Pesquisa	Objetivo Específico	Procedimentos de ação	Período de execução	Quantidade de sujeitos envolvidos
Em um processo de FCC, a colaboração pode ser desenvolvida entre professoras participantes e pesquisadora por meio de reflexões teórico-metodológicas acerca dos gêneros discursivos?	Promover, com as professoras colaboradoras, a partir de um levantamento diagnóstico, um processo de FCC; Mediar, na FCC, reflexões teórico-metodológicas concernentes ao trabalho pedagógico com os gêneros do discurso. Subsidiar uma elaboração didática voltada para um gênero do discurso;	- Planejamento e desenvolvimento das ações de FCC;	Março de 2018 a novembro de 2018	07 professoras

Fonte: Organizado pelas pesquisadoras

Na próxima subseção apresentaremos o percurso da terceira etapa da pesquisa.

#### 1.4.3 Etapa 3 – Diagnóstico final: reação-resposta das participantes

Para os estudiosos do Círculo, o projeto enunciativo do locutor engendra-se em função de um interlocutor que o faz mobilizar recursos que demonstrem sua posição valorativa e sua busca por uma resposta ativa, pois “A responsividade é o princípio de qualquer compreensão” (BAKHTIN, 2010[1979], p. 317). Nessa direção, se o interlocutor compreendeu o enunciado, proferirá uma resposta, sempre por meio de enunciado em diálogo com outros enunciados, uma vez que, “A compreensão responsiva é sempre de índole dialógica” (BAKHTIN, 2010[1979], p. 332). Destarte, o discurso é constituído no interior de uma esfera social e materializado em enunciados demarcados ideológica e valorativamente.

Por essa razão, a reação-resposta das professoras colaboradoras em suas elaborações didáticas são exteriorizações dos conhecimentos internalizados/apropriados durante os encontros de FCC e demonstram a aprendizagem e o desenvolvimento das participantes da pesquisa.

Vigotski discorre sobre a relação entre aprendizagem e desenvolvimento humano e, por meio de suas pesquisas, desenvolve a hipótese de que o processo de desenvolvimento não coincide com o de aprendizagem, porém, a aprendizagem

possibilita o desenvolvimento. Nessa direção, o autor afirma que “[...] aprendizado não é desenvolvimento; entretanto, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer” (VIGOTSKI, 2007[1933], p. 103).

Compreendemos, então, que sem a aprendizagem não pode ocorrer desenvolvimento, contudo, nem toda situação de interação proporciona aprendizagem. Logo, é necessária que haja uma intenção, um planejamento. Segundo Vigotski, Luria e Leontiev, “A teoria do âmbito de desenvolvimento potencial origina uma fórmula que contradiz exatamente a orientação tradicional: “*o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento*” (VIGOTSKI; LURIA; LEONTIEV, 2016[1976], p. 114, grifo nosso). Assim sendo, o ensino escolar precisa organizar-se, de modo a despertar processos internos de desenvolvimento:

Nós postulamos que o que cria a zona de desenvolvimento proximal é uma característica essencial da aprendizagem; isto é, o aprendizado desperta uma série de processos evolutivos internos capazes de operar somente quando a criança está interagindo com as pessoas ao seu redor e em cooperação com alguém semelhante. Uma vez que esses processos tenham sido internalizados, eles se tornam parte das realizações independentes de desenvolvimento da criança (VYGOTSKY, 1986[1930]), p. 138 – tradução livre).<sup>50</sup>.

O processo de interação estimula a internalização do conhecimento, pois o sujeito aprende a partir da colaboração de sujeitos mais experientes e, ao internalizar informações, evolui em seus estágios de desenvolvimento.

Partindo dessa premissa, nosso intuito, desde o início da pesquisa, foi colaborar com a ZDI dos professores por meio da FCC, de modo que os temas explorados, discutidos e estudados alargassem a aprendizagem das envolvidas e, conseqüentemente, provocassem mudanças no ensino, transformando, assim, suas práticas docentes cotidianas.

As reflexões sobre o processo de internalização desenvolvidas por Vigotski aproximam-se ou são consideradas como sinônimo do termo *apropriação*,

---

<sup>50</sup> Nosotros postulamos que lo que crea la zona de desarrollo próximo es un rasgo esencial de aprendizaje; es decir, el aprendizaje despierta una serie de procesos evolutivos internos capaces de operar sólo cuando el niño está en interacción con las personas de su entorno y en cooperación con algún semejante. Una vez se han internalizado estos procesos, se convierten en parte de los logros evolutivos independientes del niño (VYGOTSKY, 1986[1930], p. 138).

desenvolvido por Leontiev e constitui a “[...] a tese de que o principal mecanismo do desenvolvimento psíquico no homem é o mecanismo da apropriação das diferentes espécies e formas sociais de atividade, historicamente constituídas” (LEONTIEV, 1978a, p. 155). Para o estudioso, a principal característica da apropriação refere-se ao fato de esse ser um processo específico da atividade humana em seu ambiente sociocultural, o que se diferencia completamente do processo de adaptação animal.

Os estudos de Smolka (1992; 2000) mostram que ambos os processos se referem a construções ou desenvolvimentos internos processados a partir de interações externas e explica a aproximação dos termos *internalização* e *apropriação*: “[...] poder-se-ia dizer que o termo apropriação poderia ser usado como um sinônimo perfeitamente equivalente a internalização, já que ele também supõe algo que o indivíduo toma ‘de fora’ (de algum lugar) e de alguém (um outro)” (SMOLKA, 2000, p. 28). Porém, em alguns aspectos, o termo “apropriação” pode ser considerado ainda mais amplo, em decorrência de estar “[...] permeado por outras significações importantes, que trazem outras implicações conceituais” (SMOLKA, 2000, p. 28), como, por exemplo, “O termo apropriação refere-se a modos de tornar próprio, de tornar seu; também, tornar adequado, pertinente, aos valores e normas socialmente estabelecidos” (SMOLKA, 2000, p. 28).

Explicando as ideias de Leontiev, Duarte (2004) menciona três outras características do processo de apropriação

- 1) a apropriação é um processo sempre ativo [...] a atividade a ser reproduzida, em seus traços essenciais pelo indivíduo que se apropria de um produto da história humana é, no mais das vezes, a atividade de utilização desse objeto mas, em certos casos, pode ser necessária também a reprodução da atividade de produção do objeto;
- 2) a apropriação da cultura é o processo mediador entre o processo histórico de formação do gênero humano e o processo de formação de cada indivíduo como um ser humano;
- 3) tal processo é sempre mediatizado pelas relações entre os seres humanos, sendo, portanto, um processo de transmissão de experiência social, isto é, um processo educativo, no sentido lato do termo (DUARTE, 2004 p. 51).

A apropriação envolve a atuação do próprio indivíduo na relação com produtos culturais que constituem a síntese da experiência humana no interior das interações com outros indivíduos, nas quais o sujeito se constitui e se desenvolve. Portanto, em nossa pesquisa, consideramos o professor como um sujeito ativo, capaz de se apropriar de novos aspectos teóricos e práticos para o ensino da linguagem.

Dentre todas as formas de interação na sociedade que poderão contribuir com o processo de apropriação do conhecimento pelo ser humano, compreendemos que a educação escolar se constitui como uma ação essencial para que o sujeito se aproprie dos conhecimentos científicos e tenha acesso ao legado cultural deixado pela humanidade.

Ao levarmos em consideração tais explicações, nesta investigação, recorreremos aos termos *internalização/apropriação* por compreendê-los como uma ação que desenvolvemos ao ressignificar internamente (no intrassubjetivo) conhecimentos dos quais nos apropriamos em situações sociais, nas interações com os outros.

Consideramos ainda que a noção de internalização/apropriação também dialoga com os estudos bakhtinianos, tanto no sentido de apreensão da palavra do outro, transformando-a em palavra própria, quanto no sentido de ato responsável, uma vez que a apropriação de determinado conhecimento o torna consciente de seu compromisso com o outro. Bakhtin (2010[1979]) usa o termo monologização para se referir à internalização da palavra do outro e sua reprodução em discurso próprio, quando diz que “[...] A consciência monologizada entra como um todo único e singular em um novo diálogo. A consciência criadora monologizada une e personifica frequentemente as palavras do outro, tomadas vozes alheias anônimas, em símbolos especiais” (BAKHTIN, 2010[1979], p. 403).

Nesse sentido, adotamos alguns procedimentos, apresentados a seguir, para analisarmos se houve internalização/apropriação do conhecimento explorado durante a FCC.

#### 1.4.3.1 Elaborações didáticas

Os estudos de Halté (2008), ao ressignificarem o conceito de transposição didática<sup>51</sup>, propõem o conceito de elaboração didática (doravante ED), privilegiando o processo de reelaboração de conhecimentos diversos. O autor assevera que “[...] na prática de sala de aula, o saber científico, a prática social de referência, a

---

<sup>51</sup> Chevallard (1991) empregou o conceito de Transposição Didática (TD) para se referir ao caminho percorrido pelos saberes desde sua origem científica até os bancos escolares: “Um conteúdo do saber que foi designado como saber a ensinar sofre a partir daí, um conjunto de transformações adaptativas que vão torná-lo apto para ocupar um lugar entre os objetos de ensino. O ‘trabalho’ que transforma um objeto do saber a ensinar em objeto de ensino é denominado de transposição didática” (CHEVALLARD, 1991, p. 45). O estudioso elenca dois tipos de Transposição Didática: externa e interna. A Transposição Didática externa concerne ao processo de transformação dos saberes científicos em saberes didatizados. A Transposição didática interna reporta-se às modificações que o professor realiza nos materiais didáticos e/ou documentos parametrizadores para desenvolver sua aula efetiva.

especialidade e o conhecimento estão literalmente sincretizados” (HALTÉ, 2008, p. 131). Assim, os saberes que são *hierarquizados* na teoria deve se constituir como *solidarizado na prática didática*.

Para o autor, a escola é o espaço de ensino intencional, ou seja, “Enquanto lugar expressamente construído para importar saberes e, sobretudo, para transmiti-los de maneira dirigida, a escola é uma instituição extra-ordinária” (HALTÉ, 2008, p. 132). E, nesse sentido, o professor age, também intencionalmente, e de maneira reflexiva, para criar situações favoráveis à aprendizagem do aluno. Nisso reside a ideia de elaboração didática: a partir do conhecimento teórico, científico, hierarquizado, o professor elabora/organiza suas ações na sala de aula, transformando esses conhecimentos de modo que se tornem acessíveis aos seus alunos.

Ao considerarmos tais reflexões, após os estudos teóricos mediados na FCC, nossa intenção foi chegar, juntamente com as docentes, a uma ED para ser desenvolvida na sala de aula. No primeiro momento, destacamos a importância de investigarem sobre o gênero selecionado para a ED, com o intuito de alargar seus conhecimentos. Para isso, organizamos os quadros 09 e 10, os quais, depois de explorados, serviram como um norte para orientar as elaborações didáticas.

Para elaborarmos esses quadros, nos pautamos na Concepção Dialógica da Linguagem e, mais especificamente, na ordem metodológica para estudo da língua(gem) (VOLOCHÍNOV, 2017[1929]), partindo de seu contexto extraverbal, estendendo-se, posteriormente, para sua dimensão verbo-visual<sup>52</sup>.

O quadro 09 se volta para o estudo do contexto extraverbal do enunciado e pauta-se, mais especificamente, em Volochinov e Bakhtin (1926):

QUADRO 09: Sugestão para o direcionamento da pesquisa sobre o contexto extraverbal do enunciado revestido por um gênero específico

<b>CONTEXTO EXTRAVERBAL</b>	
<b>ORDEM METODOLÓGICA</b>	<b>QUESTÕES NORTEADORAS</b>
Formas e tipos de interação discursiva em	<i>Horizonte espacial comum dos interlocutores</i>
	Onde foi produzido?
	Qual é o campo social/esfera de produção?
	Quando foi produzido/publicado?
	Qual é o momento histórico de produção?

<sup>52</sup> A discussão teórica sobre os conceitos abordados nos quadros 10 e 11 serão apresentadas com maior profundidade no Capítulo 02 desta tese.

sua relação com as condições concretas (VOLOCHÍNOV, 2017[1929])	(VOLOCHÍNOV/BAKHTIN, 1976 [1926])	Qual é o campo social de recepção/circulação?
	<i>Conhecimento e a compreensão comum da situação</i> (VOLOCHÍNOV/BAKHTIN, 1926)	Que acontecimento/fato motivou a produção do enunciado?
		Com que finalidade foi produzido?
	<i>Avaliação comum da situação</i> (VOLOCHÍNOV/BAKHTIN, 1926)	Que conhecimentos os interlocutores têm em comum?
		Quem produz o enunciado?
		Qual é o papel social do autor?
		Qual é a atitude valorativa do autor em relação ao tema?
		Qual é a imagem que o autor faz de seu interlocutor?
		Para quem é produzido?
		Qual é o papel social do interlocutor?
		Como os interlocutores avaliam o enunciado?
	Que atitude responsiva o autor busca de seu interlocutor?	

FONTE: Organizado pela pesquisadora a partir de estudos pautados em Volochinov (2017[1929]), Bakhtin (2010[1979]), Volochinov e Bakhtin (1926) e Costa-Hübes (2017a)

O quadro 10 se foca no estudo da dimensão verbo-visual e considera as orientações de Bakhtin (2010[1979]), Brait (1996; 2013) e Rodrigues (2001):

QUADRO 10: Sugestão para a ampliação do conhecimento do professor sobre a dimensão verbo-visual.

<b>DIMENSÃO VERBO-VISUAL</b>		
<b>ORDEM METODOLÓGICA</b>		<b>QUESTÕES NORTEADORAS</b>
Formas de enunciados ou discursos verbais singulares em relação estreita com a interação da qual são parte, isto é, os gêneros dos discursos verbais determinados pela interação discursiva na vida e na criação ideológica (VOLOCHÍNOV, 2017[1929])	Conteúdo temático (BAKHTIN, 2010[1979])	Qual é o conteúdo temático, ou seja, sobre o que trata o enunciado? (Decodificação, compreensão e interpretação <sup>53</sup> )
		Como o(a) autor(a) se coloca diante do tema?
		Quais interdiscursos são possíveis identificar no enunciado? Como eles se revelam?
	Construção composicional (BAKHTIN, 2010[1979])	Como o enunciado se organiza? (Plano textual global)
		Em que gênero o enunciado se organiza?
		Qual é a sequência discursiva predominante?
Revisão das formas da língua em sua concepção		Características da coerência (informatividade, articulação, progressão, não contradição, continuidade)

<sup>53</sup> Esses conceitos são definidos no capítulo 3.

linguística habitual (VOLOCHÍNOV, 2017[1929])	Estilo do gênero <sup>54</sup> (BAKHTIN, 2010[1979])	Pronomes em primeira, segunda e terceira pessoa
		Modos/tempos verbais
		Características da coesão referencial
		Características da coesão sequencial
		Características dos períodos e frases
		Características dos parágrafos
		Características lexicais (Substantivos, adjetivos, advérbios...)
		Emprego de diferentes linguagens (imagens, cores, tamanho das letras etc.)
	Emprego dos sinais de pontuação	
	Estilo do autor (BAKHTIN, 2010[1979])	Como o estilo do autor se manifesta na materialidade verbal? <sup>55</sup>

FONTE: Organizado pela pesquisadora a partir de estudos pautados em Volochinov (2017[1929]), Bakhtin (2010[1979]), Volochinov e Bakhtin (1926), Brait (1996), Rodrigues (2001), Acosta-Pereira (2012) e Costa-Hübes (2017b)

Após o estudo do gênero selecionado, conforme orientações dos quadros 09 e 10, chegamos ao momento da produção de atividades didáticas. Para esse procedimento, elaboramos o quadro 11 (a seguir) com base nos textos teóricos estudados durante os encontros. Nosso intuito era apresentar um roteiro que pudesse mediar a produção das atividades, sem perder de vista a base teórica que lhe daria sustentação. Estas atividades seriam posteriormente desenvolvidas nas salas de aula das respectivas docentes.

QUADRO 11: Sugestão de direcionamento para a elaboração das atividades didáticas

<b>ORIENTAÇÕES PARA A ELABORAÇÃO DIDÁTICA</b>	
<b>Atividades</b>	
CONTEXTO EXTRAVERBAL	Situação de produção
	Autor
	Interlocutor
	Finalidade
	O que/ quando/ onde / qual/ como/ por quê...
Conteúdo temático	Decodificação <sup>56</sup>
	Compreensão

<sup>54</sup> Optamos por não colocar os elementos da sintaxe no quadro 10, uma vez que os estudos gramaticais, nas séries iniciais, não contemplam o estudo de elementos da sintaxe.

<sup>55</sup> Mesmo tendo ciência de que o estilo do autor está contemplado no estilo do gênero, optamos por colocar essa coluna para que as professoras colaboradoras buscassem as especificidades, nos textos, que representassem o estilo particular do autor.

<sup>56</sup> Os conceitos de decodificação, compreensão, interpretação e retenção, adotados nesta pesquisa, baseiam-se nos estudos de Menegassi (2010a). Para o estudioso, a decodificação refere-se ao “[...] reconhecimento do código escrito e sua ligação com o significado pretendido no texto” (MENEGASSI, 2010a, p. 44). A compreensão está vinculada a temática do texto, enquanto a interpretação consiste no momento em que o leitor “[...] analisa, reflete e julga as informações que lê” (MENEGASSI, 2010a, p. 44). E por fim, a retenção diz respeito ao armazenamento de informações essenciais por parte do leitor.

DIMENSÃO VERBO-VISUAL		Interpretação
		Retenção
	Construção composicional	Plano global do texto <sup>57</sup>
	Estilo	Análise linguística

FONTE: Organizado pela pesquisadora a partir de estudos pautados em Volochinov e Bakhtin (1926), Bakhtin (2010[1979]), Costa-Hübes (2017b) e Menegassi (2010a)

As atividades foram elaboradas em duplas e trios, totalizando três elaborações didáticas, sobre as quais discorreremos com mais detalhes no capítulo 04. Importa destacarmos que, nosso propósito, com este encaminhamento, foi compreender a internalização/apropriação dos conteúdos trabalhados na FCC. Além disso, tivemos o intento de estimular as participantes a serem colaboradoras das demais colegas, analisando e contribuindo com as atividades umas das outras, tanto na fase de elaboração quanto na de aplicação, promovendo, assim, a reflexão e a refacção das atividades.

As atividades foram elaboradas em grupos, no entanto, na sala de aula, elas trabalharam individualmente, em suas próprias turmas, ocupando um espaço de aproximadamente 8 aulas (dois dias de 4 horas-aulas) para o trabalho com cada gênero. Essas aulas foram gravadas em vídeos para posterior reflexão entre as participantes da investigação. Todas as professoras colaboradoras e a pesquisadora assistiram às aulas gravadas, quando, com base nos estudos teóricos, fizeram questionamentos e observações sobre o desenvolvimento de suas atividades, e também sobre as aulas de suas colegas, realizando, portanto, um trabalho colaborativo. Após as reflexões, as professoras aperfeiçoaram suas propostas e construíram a versão final das elaborações didáticas.

Esta terceira etapa da pesquisa pode ser assim sintetizada:

QUADRO 12: Resumo da terceira etapa da pesquisa

Pergunta de Pesquisa	Objetivo Específico	Procedimento de geração de dados	Período de execução	Quantidade de sujeitos envolvidos
Que respostas reverberam nas elaborações didáticas das participantes, a partir das ações de	Refletir sobre as interações e as elaborações didáticas resultantes de um processo de FCC, observando	- Elaboraões didáticas; - Desenvolvimento das atividades na sala de aula;	Junho de 2018 a novembro de 2018	07 professoras

<sup>57</sup> Para que as professoras colaboradoras compreendessem a sugestões apresentadas pelo quadro 11, recorreremos a nomenclaturas da Linguística textual.

mediação ocorridas na FCC?	suas implicações no processo de internalização/aprop riação do conhecimento.	- Análise das gravações do desenvolviment o das aulas.		
-------------------------------	--	---	--	--

Fonte: Organizado pelas pesquisadoras

Apresentamos, nesse capítulo, todo percurso metodológico organizado em três etapas. Organizamos os próximos capítulos de modo que cada qual se volte para uma dessas etapas, refletindo sobre os dados gerados e seus possíveis resultados. No capítulo seguinte, por exemplo, apresentamos as reflexões construídas a partir dos dados gerados na primeira etapa que objetivou diagnosticar o conhecimento das professoras colaboradoras em relação ao trabalho com os gêneros discursivos.

## 2 COM A PALAVRA, AS PROFESSORAS COLABORADORAS

Os pressupostos dos escritos do Círculo de Bakhtin foram fundamentais para a construção do percurso investigativo e serão referenciados ao longo de toda a tese, estabelecendo um diálogo – como propõe Bakhtin (2010[1979]) – entre diversos autores que viabilizaram a construção desta pesquisa.

Amparadas no principal pilar das reflexões dos estudiosos do Círculo – o dialogismo – visamos aprofundar conhecimentos a respeito para analisar os dados gerados pela pesquisa, haja vista que, “O difícil em Bakhtin é a exigência que seu modo de pensar faz ao nosso, a exigência de mudar as categorias básicas que a maioria de nós utiliza para organizar o próprio pensamento” (CLARK e HOLQUIST, 2008, p. 33). Intentamos refinar, então, a maneira de olhar para os dados e de analisá-los com base nesse construto teórico, afinal, para o próprio Bakhtin, o objeto de pesquisa é sempre novo, pois é observado de uma nova perspectiva, com novos sujeitos e novos olhares e, por isso, não temos a possibilidade da exatidão; apenas podemos chegar a um acabamento provisório.

À luz dessa reflexão teórica, neste capítulo, realizamos a análise da entrevista, dos planejamentos pedagógicos e do diário de aula das professoras colaboradoras, na perspectiva de responder à seguinte pergunta de pesquisa: *Que conhecimentos sobre os gêneros do discurso se encontram consolidados por professoras participantes de uma proposta de FCC? Ao encontrarmos resposta a esta indagação, contemplamos nosso primeiro objetivo específico: diagnosticar conhecimentos e necessidades de aprendizagem das professoras participantes da FCC, no que diz respeito ao trabalho com os gêneros do discurso em práticas de leituras;*

Entendemos que os instrumentos geradores de dados nos permitem reconhecer o diálogo que as professoras estabeleceram com outros enunciados, revelando sua concepção de linguagem e de gêneros discursivos. Mas, que compreensões de linguagem são essenciais para orientar o trabalho com os gêneros na sala de aula? Para responder a esta indagação, construímos a seção seguinte.

### 2.1 CONCEPÇÃO DIALÓGICA DA LINGUAGEM

Nas décadas de 20 e 30 do século XX, Bakhtin liderava um círculo de estudos – reconhecido posteriormente como o Círculo de Bakhtin – do qual faziam parte

intelectuais como Volochínov e Medviédev. O principal objetivo de agrupamento desses intelectuais era o estudo da língua(gem) na sua relação com diferentes áreas de conhecimento, tendo em comum a compreensão de seu caráter social, histórico e dialógico, revelado nos processos de interação discursiva (VOLOCHÍNOV, 2017[1929]). Logo, pode-se dizer que um dos aspectos fundantes dos estudos do Círculo é o dialogismo, sustentado pela compreensão de que “A orientação dialógica é naturalmente um fenômeno próprio a todo discurso. Trata-se da orientação natural de qualquer discurso vivo” (BAKHTIN, 2014[1975], p. 88), ou seja, é inevitável o encontro de um discurso com o discurso de outrem.

Essa orientação sustenta-se na compreensão de que “A palavra da língua é uma palavra semi-alheia. Ela só se torna própria, quando o falante a povoa com sua intenção” (BAKHTIN, 2014[1975], p. 100) e assim a transforma com sua expressividade, tornando-a um novo enunciado. E a palavra-enunciado<sup>58</sup> ganha significado ao servir à constituição do discurso entre interlocutores, pois já não mais se encontra na língua neutra e impessoal (BAKHTIN, 2014[1975], p. 100). Para os estudiosos do Círculo, as palavras-enunciados não são retiradas de um sistema abstrato de formas linguísticas<sup>59</sup>, nem de um repertório psicofisiológico<sup>60</sup>, mas de outros enunciados e são revaloradas pelo locutor para serem realocadas em seu discurso.

Assim, a *palavra alheia* torna-se *palavra minha* quando somada as experiências individuais do autor, já que “A nossa própria ideia [...] nasce e se forma no processo de interação e luta com os pensamentos dos outros” (BAKHTIN, 2010[1979], p. 298). Consequentemente, a *palavra minha* ou a contrapalavra é o resultado de ressignificações de palavras-enunciados de outro(s), ultrapassando o simples nível da repetição, do dado.

---

<sup>58</sup> A palavra-enunciado ultrapassa a materialidade linguística e apresenta em si marcas sociodiscursivas, pois “[...] se constitui em uma situação de interação específica e, acima de tudo, é determinada pelas condições sociais da interação e pelos participantes, que são parte constitutiva dessa dimensão social” (ACOSTA-PEREIRA; BRAIT, 2020, p. 135).

<sup>59</sup> Os estudiosos do Círculo de Bakhtin teceram críticas à corrente filosófica por eles denominada como objetivismo abstrato por conceber a língua como um sistema estável e imutável de regras gerido por lei essencialmente linguísticas. Conforme Volóchinov, “O objetivismo abstrato cometeu [...] o seguinte erro gravíssimo: os diferentes contextos de uso de uma palavra são compreendidos como se estivessem posicionados no mesmo plano” (VOLOCHINOV, 2017[1929], p. 197).

<sup>60</sup> Esse termo corresponde à concepção de linguagem que denominaram como subjetivismo individualista. Volóchinov (2017[1929]) tece críticas à essa concepção, destacando sua incompletude por conceber a língua como um ato individual de fala que é regida pelas leis da psicologia individual. Conforme o estudioso, “O subjetivismo individualista não tem razão ao defender que os enunciados singulares são de fato a realidade concreta da língua” (VOLOCHINOV, 2017[1929], p. 217).

Em vista disso, a interação ocorre no quadro das relações sociais que são intermediadas pela língua(gem) e, por sua vez, possibilita o processo de evolução das formas da língua. Sobre isso Volochínov (2013[1930]) afirma que a língua(gem) não se configura como produto morto e petrificado, mas, ao contrário, ela se desenvolve continuamente em paridade com a vida social. “Este movimento progressivo da língua se realiza no processo de relação entre homem e homem, uma relação não só produtiva, mas também verbal” (VOLOCHÍNOV, 2013[1930], p. 157).

Além disso, para os teóricos do Círculo, a língua(gem) é um espaço de *embates ideológicos* que se revelam em enunciados concretos e únicos, os quais representam o posicionamento de sujeitos sociais que assumem uma posição axiológica ao se manifestarem por meio do discurso. Seus posicionamentos, que se fundam no diálogo com discursos anteriores e posteriores, contribuem para a refutação ou reforço de novas acepções, gerando, desse modo, a transformação das relações sociais. É nas relações de interação entre sujeitos que a língua(gem) se renova e se recria, manifestando seu caráter dialógico.

Dialogismo, então, a partir das reflexões de Bakhtin (2010[1979]), refere-se, entre outros aspectos, ao caráter social do enunciado no diálogo com outros enunciados. Essa relação ultrapassa os elementos linguísticos e situa-o no campo do discurso, uma vez que se incorpora ao extralinguístico: “As relações dialógicas são extralinguísticas. Ao mesmo tempo, porém, não podem ser separadas do campo do discurso, ou seja, da língua como fenômeno integral concreto” (BAKHTIN, 2010[1929], p. 209). Nesse caso, o termo *extralinguístico*, refere-se aos elementos que estabelecem a organização discursiva do enunciado, dentre os quais incluímos a situação sócio-histórica, os interlocutores e seus conhecimentos, as intenções discursivas, em suma, os entornos do discurso que determinam os modos de uso da língua(gem), mas que se vinculam e podem se mostrar, eventualmente, nos elementos linguísticos. As relações dialógicas se constroem, assim, entre enunciados que são produzidos em situações reais de interação discursiva, porém sempre em diálogo com outros enunciados.

Assim sendo, as relações dialógicas podem ocorrer entre enunciados produzidos em espaços e tempos diversos, ou seja, podem ocorrer também no “[...] grande tempo – o diálogo infinito e inacabável em que nenhum sentido morre” (BAKHTIN, 2010[1979], p. 409), pois o diálogo pode ocultar sentidos esquecidos, adormecidos que podem ser reavivados de formas diversas:

Não existe a primeira nem a última palavra, e não há limites para o contexto dialógico (este se estende ao passado sem limites e ao futuro sem limites). Nem os sentidos do passado, isto é, nascidos no diálogo dos séculos passados, podem jamais ser estáveis (concluídos, acabados de uma vez por todas): eles sempre irão mudar (renovando-se) no processo de desenvolvimento subsequente, futuro do diálogo. [...] Não existe nada absolutamente morto: cada sentido terá sua festa de renovação (BAKHTIN, 2010[1979], p. 410).

Conseqüentemente, o sentido produzido pela língua(gem) alude a outros discursos; ao mesmo tempo em que os discursos passados se renovam em novos enunciados, os significados podem estar vinculados a enunciados ainda nem produzidos. Destarte, qualquer enunciado se organiza a partir de outros discursos, muitas vezes proferidos em outro momento histórico, em outra situação social, por meio da voz de outro sujeito e, possivelmente, com outra intenção interlocutiva. Em síntese, a todo momento, sentidos adormecidos são mobilizados e ganham novas significações em outras situações de interação.

Os sentidos dos enunciados perpassam a materialidade do texto e vão além, para apreender os elementos extras que lhe penetram por dentro, já que para se tornarem dialógicas “[...] as relações lógicas e concreto-semânticas devem [...] materializar-se, ou seja, devem passar a outro campo da existência, devem tornar-se [...] enunciado, e ganhar autor, criador de dado enunciado cuja posição ele expressa” (BAKHTIN, 2010[1929], p. 210). Logo, tanto o contexto extraverbal como o discurso verbo-visual são partes determinantes do enunciado.

A *ordem metodológica de estudo da língua(gem)* apresentado por Volóchinov (2017[1929]) evidencia que as palavras-enunciados só podem ser observadas no interior da interação discursiva, pois são carregadas de relações dialógicas e socio-historicamente constituídas por sujeitos sociais. O linguístico e o semiótico revelam o extralinguístico dentro de uma enunciação concreta ao se realizar por meio de formas típicas de enunciados: os gêneros do discurso. Os aspectos linguísticos e semióticos sempre refletem e refratam os processos axiológicos presentes nas relações sociais, nas quais se constrói o discurso compartilhado entre os interlocutores.

À vista disso, as palavras precisam tornar-se enunciados, discursos, ao atender o projeto discursivo de um autor, para então estabelecer relações dialógicas, o que permite que sejam compreendidas muito além de sua expressão linguística/semiótica. Nesse campo do diálogo, absorvem as necessidades efetivas de interação, pois “[...]”

é precisamente essa comunicação dialógica que constitui o verdadeiro campo da vida da linguagem” (BAKHTIN, 2010[1929], p. 209). Logo, a palavra precisa ganhar autor, um sujeito que enuncia, que se responsabiliza pelo enunciado ao interagir com o outro, pois a intenção discursiva do locutor determina as escolhas enunciativas e essas escolhas materializadas denunciam as vozes que ali se instalam.

Nessa perspectiva, o gênero do discurso é escolhido em função do projeto discursivo do locutor que organiza seu texto-enunciado para um interlocutor intrínseco, seja ele real, virtual ou superior. Conseqüentemente, as escolhas linguísticas são carregadas de valoração e despontam de determinado campo de atividade humana, são expressões intensas do dialogismo, pois refletem a historicidade refratada pelas relações sociais. Segundo Bakhtin, “O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo de atividade humana” (BAKHTIN, 2010[1979], p. 261-262). Em outras palavras: as condições de produção e as finalidades discursivas são materializadas por meio dos elementos internos do gênero – construção composicional, conteúdo temático e estilo – que refletem as valorações sociais coletivas e individuais.

Sobral (2009) explica que o gênero discursivo do ponto de vista do Círculo de Bakhtin “[...] é ao mesmo tempo estável e mutável” (SOBRAL, 2009, p. 115), uma vez que preserva características que o identifica, mas modifica-se cada vez que é utilizado e por isso pode tornar-se um outro gênero, o que enfatiza a instabilidade da língua em seu uso social. Sobre isso Bakhtin (2010[1979]) assevera que “Cada variedade nova, cada nova obra de um gênero sempre a generaliza de algum modo, contribui para o aperfeiçoamento da linguagem do gênero” (BAKHTIN, 2010[1979], p. 181). Dessa forma, a lógica interna do gênero determina suas características enquanto gênero e lhe atribui propriedades peculiares, ou seja, um “certo tom” que não deve ser confundido com formas fixas, pois o gênero é dinâmico e aperfeiçoa o uso da linguagem a cada manifestação, por isso sempre traz o novo ao mesmo tempo em que pressupõe alguma regularidade.

Portanto, o conceito de dialogismo, nas proposições do Círculo de Bakhtin, vincula-se ao de interação verbal para juntos formarem a base da produção dos discursos, constituindo, assim, a propriedade fundadora da lingua(gem). Por conseguinte, todas as manifestações discursivas operam dialogicamente e constrói-

se, assim, a significação das palavras na relação interacional entre sujeitos situados sócio e historicamente.

Esse direcionamento teórico proporciona elementos importantes para entendermos o que acontece quando o sujeito se insere numa prática social de uso língua(gem) como, por exemplo, a ação docente no contexto da sala de aula. Ao falar nesse/desse lugar, o professor obriga-se a produzir contrapalavras, acolher ou rejeitar a palavra do outro (aluno, colegas, coordenadores, direção, pais, sociedade de modo geral) para dialogar ativamente com palavras suas, porém, já-ditas, mas agora reenunciadas em seu discurso. Além disso, tem um importante papel de instigar/provocar respostas alheias, especialmente dos alunos., já que “[...] o(a) educando(a) precisa do(a) professor(a) e dos colegas para a constituição de seu *eu*, assim como o(a) professor(a) precisa dessa interação para (re)conhecer seu verdadeiro papel no exercício da docência” (COSTA-HÜBES e ORTEGA, 2018, p. 60).

Ao assumirmos tais ponderações, analisamos, na próxima subseção, de que modo a voz das professoras (e outras vozes) se tornam palavras/enunciados e se manifestam na entrevista inicial, observando os diálogos estabelecidos.

### 2.1.1 A voz das professoras: relações dialógicas explicitadas pela entrevista

Todo professor possui conhecimentos sustentados em diferentes bases teóricas que são reconstruídos cotidianamente na relação que estabelecem com os outros (alunos, colegas etc.). Esses saberes, que provêm tanto de suas histórias de vida quanto da carreira profissional, são expressos por meio de diferentes instrumentos de trabalho, de ações didático-pedagógicas, ou, ainda, por meio do uso da língua(gem), materializada na fala formal e informal desse profissional, em textos escritos e multissemióticos. Consideramos que esses saberes estão consolidados e constituem o Nível de Desenvolvimento Real (NDR) das professoras colaboradoras.

Dentre todo conhecimento já consolidado pelas professoras participantes da pesquisa, o que nos interessa, mais especificamente, é: que conhecimentos a respeito dos gêneros discursivos no ensino de LP já estão internalizados/apropriados? E quais estão em fase de apropriação e que necessitam, ainda, da mediação do outro? Na perspectiva de buscar respostas a essas indagações, vamos refletir sobre o primeiro contato que fizemos com as professoras em seu contexto de trabalho, quando

podemos nos aproximar de suas concepções a respeito da língua(gem), inicialmente, por meio da entrevista.

No que se refere à produção de enunciados pertencentes ao gênero *entrevista*, tendo como interlocutores a pesquisadora e as professoras colaboradoras, uma situação específica de interação se consolida, envolvida por um contexto situado em determinado momento (dia 01/02/2018), em um espaço específico (salão nobre da escola pesquisada). O assunto que direcionou a entrevista foi o *Ensino de LP por meio dos gêneros do discurso*, atendendo, nesse caso, mais precisamente, ao projeto discursivo da pesquisadora, que tinha o objetivo de entrar em contato com o saber das participantes da pesquisa.

Embora, já tivéssemos trabalhado naquela escola, desconhecíamos como o ensino de língua(gem) estava se desenvolvendo naquele momento histórico. Por esse motivo, realizamos uma entrevista semiestruturada para melhor conhecermos como se desenvolvia a prática docente no que diz respeito ao trabalho com os gêneros discursivos na sala de aula. Em razão desse desconhecimento, iniciamos os questionamentos abordando a leitura para, posteriormente, chegarmos às indagações sobre os gêneros do discurso.

Na concretização do propósito de uma entrevista, os sujeitos se alternam entre falantes e ouvintes e modelam seus enunciados de acordo com suas intenções discursivas, concedendo sentido absoluto às suas enunciações que se manifestam de maneiras singulares. Os enunciados produzidos nessa situação de interação estão relacionados com a vida real e reportam-se a outros enunciados, estabelecendo relações dialógicas e valorativas, visto que não existe enunciado neutro. Cada professora, neste caso, (re)produziu enunciados que considerou pertinentes para aquela situação e para aquele interlocutor, definindo-os com seus tons valorativos<sup>61</sup>, em função dos saberes já sistematizados e dos diálogos que foi possível estabelecer com a configuração do tema.

Assim sendo, os enunciados produzidos pelas professoras entrevistadas apresentam a expressividade de sua autoria, além de seus posicionamentos sociais,

---

<sup>61</sup> Os enunciados não são neutros e sempre expressam um posicionamento social (ACOSTA-PEREIRA; RODRIGUES, 2014), portanto o signo ideológico evidencia uma acentuação valorativa por meio de uma tomada de posição determinada. Nesse sentido, Brait (2005) esclarece que a avaliação social dos interlocutores “[...] reitera a ideia de particularidade da situação em que se dá um enunciado, envolvendo uma atividade que poderíamos traduzir como ‘competência avaliativa e interpretativa de sujeitos em processo interativo’, ou, mais simplesmente, o julgamento da situação que interfere diretamente na organização do enunciado” (BRAIT, 2005, p. 93).

pois se vinculam a sua vida, ao momento histórico, enfim, ao contexto no qual se inserem e exprimem sua avaliação e interpretação diante daquela situação social de interação.

Reconhecendo a entrevista com as professoras colaboradoras como enunciados produzidos para aquela situação de interação, procuramos aproximá-la de uma conversa informal, uma vez que elas já nos conheciam, pois foi nesta escola que iniciamos nossa atuação docente. Porém, mesmo que houvesse proximidade entre nós, verificamos que o papel social que assumimos naquele momento – pesquisadora – influenciou o projeto discursivo das professoras durante a entrevista. Do mesmo modo, como pesquisadora, também fomos influenciadas ao assumir esse papel que, de certa forma, conduziu o nosso enunciado.

Participaram da entrevista 15 professoras, cujas características demonstramos resumidamente no quadro seguinte<sup>62</sup>. Esclarecemos que utilizamos nomes fictícios para se referir a cada uma delas com o intuito de garantir o sigilo de suas identidades, conforme pressupõe a ética na pesquisa.

QUADRO 13: Apresentação sintetizada sobre as professoras que participaram da entrevista

<b>Nome</b>	<b>Idade Aproximada</b>	<b>Formação</b>	<b>Função/Turma em que atua</b>
ARABELA	Entre 40 e 49 anos	Letras	3º anos
AURORA	Entre 40 e 49 anos	Pedagogia	4º anos
BETINA	Entre 40 e 49 anos	Letras	5º anos
BIANCA	Entre 30 e 39 anos	Pedagogia	3º anos
CAMILA	Entre 50 e 54 anos	Letras	Coordenação (4º e 5º anos)
CATARINA	Entre 50 e 54 anos	Pedagogia	Coordenação (3º anos)
DANDARA	Entre 40 e 49 anos	Pedagogia	4º anos
FERNANDA	Entre 50 e 54 anos	Matemática	3º anos
LAURA	Entre 40 e 49 anos	História	4º anos
OLIVIA	Entre 40 e 49 anos	Pedagogia	4º anos
PALOMA	Entre 30 e 39 anos	Química	Aulas de reforço (4º e 5º anos)
RAQUEL	Entre 30 e 39 anos	Pedagogia	3º anos
SAMIRA	Entre 40 e 49 anos	Letras	Aulas de reforço (3º anos)
SOFIA	Entre 30 e 39 anos	Letras	5º anos
VERÔNICA	Entre 40 e 49 anos	Pedagogia	5º anos

Fonte: Questionário (Ver apêndice A)

Com o intuito de possibilitar a espontaneidade das professoras e incentivá-las a descreverem a prática da sala de aula, elaboramos questionamentos que, inicialmente, perpassavam a leitura, prática que concebemos como comum para as

<sup>62</sup> Informações mais detalhadas sobre o perfil das professoras entrevistadas encontram-se no primeiro capítulo, na subseção *Professoras colaboradoras sob o olhar exotópico*.

professoras do Ensino Fundamental – anos iniciais. Por essa razão, nosso primeiro questionamento - *Como é encaminhado o trabalho com a leitura?* – referiu-se ao trabalho pedagógico com esse eixo de ensino. Com esse questionamento, nosso interesse era compreender como essa prática era concebida pelas professoras e de que forma se desenvolvia no contexto da sala de aula.

Grande parte das respostas referiu-se à leitura fruição, leitura por prazer para estimular, no aluno, o hábito. Vejamos fragmentos das respostas das professoras Dandara e Aurora:

*DANDARA: Eu sempre trabalho... Eu gosto daquela coleção... A ilha perdida... Todo ano eu trabalho... É... Então, eu começo, né, a leitura, todo início da aula eu leio um pedaço, eles esperam todos os dias ansiosos, né, pela leitura, esse ano que passou acho que eu consegui ler três livros [...] início a aula todos os dias com a leitura.*

*AURORA: [...] e também a gente tinha o momento de ir com eles na biblioteca, a gente fez isso várias vezes, né, não era toda semana que dava tempo, mas sempre que dava tempo nós tínhamos um espaço para a biblioteca, então assim... Depois fazíamos... Contavam o que leu.*

As respostas das professoras dialogam com preceitos teóricos tais como estes afirmados por Grotta (2001) e Rigolet (2009). Esses autores destacam a importância de o professor ler para seus alunos como forma de despertar o interesse pelas histórias. Em consonância com esses estudiosos, as professoras colaboradoras afirmam desenvolver essa prática cotidianamente na sala de aula, além de levar os alunos à biblioteca para que possam selecionar suas leituras e apresentá-las para seus colegas. Essa compreensão também dialoga com Geraldi (2011[1984]) quando afirma que é preciso recuperar na escola a leitura fruição, por prazer, uma vez que essa é “uma forma de interlocução praticamente ausente das aulas de Língua Portuguesa: o ler por ler, gratuitamente. E o gratuitamente aqui não quer dizer que tal leitura não tenha um resultado. O que define esse tipo de interlocução é o ‘desinteresse’ pelo controle dos resultados” (GERALDI, 2011[1984], p. 98). Pelas duas respostas apresentadas, parece-nos que essa prática de incentivo à leitura é cultivada cotidianamente por algumas das professoras colaboradoras e podem ser concebidas como saberes já internalizados/consolidados para essas docentes.

Geraldi (2011[1984]) explica, ainda, que são imprescindíveis as seguintes posturas diante de um texto: “a leitura – busca de informações; a leitura – estudo do texto; a leitura do texto – pretexto; a leitura – fruição do texto” (GERALDI, 2011[1984], p. 92). Portanto, embora a leitura por prazer seja essencial na sala de aula, essa

prática discursiva precisa atingir outros objetivos. Em diálogo com Geraldini, ao lançarmos o primeiro questionamento, nosso objetivo era que as professoras descrevessem/relatassem como desenvolvem o trabalho com a leitura na sala de aula, ou seja, que atividades desenvolvem para ensinar os alunos a compreenderem os textos que circulam socialmente. Mas ao percebermos que as professoras não haviam compreendido muito bem nosso questionamento, complementamos com outras indagações como, por exemplo: *(a) Tirando essa parte da leitura, essa é a leitura-prazer que a gente chama, quando o aluno lê porque quer ler, gosta de ler, o professor lê para ele, busca livros, ele lê por prazer. E a leitura interpretação, a leitura atividade... isso vocês também encaminham constantemente? De que forma?; (b) E vocês sentem alguma dificuldade para ensinar leitura? Tem algo que poderíamos fazer para contribuir?*<sup>63</sup>

Contudo, mesmo realizando outros questionamentos, as professoras repetiam insistentemente sobre a prática de leitura-prazer, conforme observamos na fala de Raquel, ou realizavam comentários sobre outros assuntos que se distanciavam de nossa pergunta:

*RAQUEL - A gente lia o livro da coleção Vaga-lume que eles gostam tanto e eu também gosto e depois a gente comentava sobre o livro a parte que mais gostou e é sempre assim, eles ficavam doidos para saber o final daquela história, muito legal.*

A prática de leitura diária com livros da Coleção Vaga-lume<sup>64</sup> é desenvolvida desde o período em que iniciamos nosso trabalho nesta instituição de ensino, há mais de quinze anos. Embora tenhamos reformulado nossa indagação, nenhuma professora relatou como trabalhava com outros aspectos da leitura.

O que nos pareceu evidente nesses “desvios” das respostas que buscávamos, foi a interiorização da cultura do erro, pois, ao se negarem a relatar como desenvolviam o trabalho com a leitura, supomos que foram desestimuladas pelo medo de estarem erradas, de não trabalharem da maneira como esperávamos e serem censuradas/cobradas de alguma forma por isso. O enunciado que construíram pode

<sup>63</sup> As professoras colaboradoras não responderam a maior parte de nossos questionamentos e desviavam-se do assunto constantemente, por essa razão, as partes citadas como falas das professoras se distanciam das perguntas em muitos momentos, mas se trata exatamente das falas que se seguiam aos questionamentos, ou seja, os enunciados que elas preferiram como respostas.

<sup>64</sup> Essa é uma coleção de livros brasileiros voltada para o público infanto-juvenil. Foi lançada em 1973, pela Editora Ática.

ter dialogado com experiências anteriores em relação àquilo que “os outros” esperam ver na prática docente.

Se, por um lado, ao desviarem das questões que fazíamos, explicitando vagamente como trabalhavam com a leitura na sala de aula, as professoras demonstraram (in)compreensões sobre esse trabalho, por outro lado, conforme alguns comentários, mostraram entender que esta é uma prática menos importante, que não se define como conteúdo disciplinar:

*DANDARA: A gente tem que gostar muito de ler porque se não você já quer começar o conteúdo, você já fica até assim...*

*CAMILA: Parece que você está perdendo tempo...*

*DANDARA: Aí você tem o conteúdo de Ciências e tem que ler um capítulo do livro porque eu faço assim eu quero ler um capítulo por dia, pra não... e assim você tem que gostar muito, né, não sentir essa pressa, essa agonia pelo conteúdo.*

*CATARINA: Acho que a maior dificuldade é essa, tipo assim, está trabalhando a leitura e preocupada, ah eu tenho que dar isso... eu tenho que dar aquilo esse bimestre...*

Esses comentários foram recorrentes, como se a leitura não se constituísse um dos eixos de ensino, conforme fica evidente, também, nos planejamentos pedagógicos<sup>65</sup> analisados. Ao entenderem que o trabalho com a leitura significa “perder tempo”, trazem outras vozes que concebem a leitura, assim como as atividades artísticas, como práticas insignificantes, de menor valor social, exercidas por quem não desenvolve atividades laborais. Assim, promovem um diálogo com textos como a fábula *A cigarra e a formiga (La Fontaine, 1621-1695)*, a qual se pauta na desvalorização social de quem exerce atividade artística ou literária.

Para Zoppi-Fontana, “[...] as vozes são sempre vozes sociais que manifestam as consciências valorativas que reagem, isto é, que compreendem ativamente os enunciados” (ZOPPI-FONTANA, 2005, p.111). Os comentários das professoras recuperam muitas vozes que se apresentam em diferentes graus, algumas quase imperceptíveis; outras de forma explícita. Essa visão sobre a leitura dialoga com uma época em que os próprios pais consideravam que seus filhos e, principalmente suas filhas, não precisavam ler, pois essa consistia em uma prática insignificante perante os trabalhos que precisavam ser realizados. Possivelmente, algumas dessas professoras ouviram de suas próprias famílias que ler era “perder tempo” diante de tantas atividades consideradas mais importantes.

---

<sup>65</sup> Na próxima subseção apresentamos nossas reflexões sobre os planejamentos pedagógicos.

Assim sendo, as respostas das professoras, no que se refere ao ensino de leitura, demonstraram que a principal prática seria com a leitura fruição.

Depois desse questionamento inicial sobre o trabalho com a leitura, perguntamos sobre os gêneros do discurso: *Quais gêneros do discurso são trabalhados no 3º, 4º e 5º ano?* Essa indagação provocou uma outra discussão, envolvendo os planejamentos pedagógicos:

*CATARINA: Divide por bimestre...*

*FERNANDA: Mas não é uma coisa que a escola deveria... Tipo assim, é... Terceiro ano, poderia trabalhar tal texto, tal texto e tal texto... Entendeu? Que isso fosse determinado, na minha opinião, isso fosse determinado pela escola... Terceiro ano tem que ser trabalhado esse texto, esse texto e esse texto.*

*PESQUISADORA: Gêneros?*

*FERNANDA: Isso, pra não ficar só naquilo... Ah trabalhou fábula no segundo ano, no terceiro, no quarto e no quinto, aí chegou lá no quinto, ele não viu o outro... Acho que na minha opinião isso aí deveria partir da organização da escola, que pudesse...*

*PESQUISADORA: Então não tem essa organização ainda?*

*FERNANDA: Não tem.*

O diálogo exprime que as professoras ainda não possuem documentos que orientam os gêneros que poderiam ser trabalhados em cada ano do Ensino Fundamental. Acrescentamos mais um questionamento para compreendermos como a noção de gênero se configurava nos documentos do município: (a) *É mencionado o gênero, no planejamento ou não é mencionado?* (b) *E que gêneros são mencionados?* Em suas respostas, algumas professoras relacionaram com o planejamento, como Aurora, mas outras referiram-se ao contexto diário da sala de aula, como Betina:

*AURORA: É, é falado sim... Mas eu acho que precisa ser melhorado, eu falando por mim...*

*BETINA: Eu percebi isso, essa falha... Com a prática, porque a gente ensina ensina ensina... Aí quando você vai cobrar lá, eles não sabem... Você trabalhou tudo... Você não deu o nome aos bois...*

*FERNANDA: Tem que deixar mais claro para o professor, quando vai ensinar separação né, deixar bem claro, que daí ele vai ter que se virar e fazer... Mas se deixa tudo assim, emboladinho, meu aluno tá produzindo, ele tá produzindo narrativa o tempo todo.*

Conforme as palavras de Fernanda, as professoras precisavam de esclarecimentos para que “fique mais claro” desde as questões de nomenclaturas até como desenvolver a prática de ensino da língua(gem) por meio dos gêneros para que os alunos também desenvolvessem essa compreensão. Essa discussão gerou, além de desentendimentos entre elas, um diálogo com vozes que defendem que o professor é um mero controlador do tempo escolar e, por isso, precisa receber as

determinações prontas de como desenvolver o seu trabalho – [...] *deixar bem claro, que daí ele vai ter que se virar e fazer*, ou seja, como se o professor não tivesse autonomia para tomar as decisões de quais gêneros poderia explorar em cada ano escolar e organizar o próprio planejamento.

Para interromper as discussões e trazê-las de volta para nosso tema, lançamos mais um questionamento que estava previsto para a entrevista: *E a partir desse gênero selecionado, vocês desenvolvem atividades de leitura? A partir do gênero? De que forma? Vocês poderiam descrever?* As falas das professoras demonstraram um conflito teórico: a definição do que seria gênero do discurso e esfera de atividade humana ainda não estava explícito para as professoras, conforme vemos a seguir:

CAMILA: *Na hora que eu olhei o que o concurso de redação me pedia era prosa e é meio complicadinho pra eles entenderem né, eu acho assim, a fábula mais fácil que você pegar a prosa... Eu fui trabalhar prosa [...] Aí eu tive que parar com o conteúdo que tinha, porque prosa não tinha ali no terceiro ano, não tinha gente, esse gênero...*  
 CATARINA: *Eu vejo assim, é... Dos termos da construção do conhecimento algo semelhante, se você tá trabalhando carta, ou bilhete, todos são gêneros cotidianos. E você trabalha carta, mas você não escreveu lá que é do gênero cotidiano, ele não vai formando na mente dele conhecimento de que esses que vocês estão trabalhando, são todos dos gêneros cotidianos... Ele fica achando que é um negócio separado do outro, eu vi um... E eu vejo que tem professores, mas é mais os de português, que escrevem lá, gênero: carta, literário, poesia ou letra de música... Uma coisa assim...*

Observamos que Camila considera “prosa” um gênero discursivo ao compará-la com o gênero fábula (*a fábula mais fácil que você pegar a prosa*) e Catarina cita *literário* entre os gêneros que ela enumera (*gênero: carta, literário, poesia ou letra de música*). Assim, as professoras demonstraram não terem clareza sobre o que são gêneros do discurso e não deixaram claro que sua prática docente contemple o ensino de LP a partir de situações reais de uso da língua(gem). Por meio das palavras enunciadas, não percebemos um diálogo com a Concepção Dialógica da Linguagem.

As dificuldades também persistem no que se refere à diferenciação entre gênero e esfera social, uma vez que Catarina denomina como gênero - *carta, literário, poesia ou letra de música* – ou quando se refere ao cotidiano, pois em vez de utilizar esfera cotidiana, utiliza gênero cotidiano (*E você trabalha carta, mas você não escreveu lá que é do gênero cotidiano*).

Estamos compreendendo, em conformidade com Rodrigues (2004), que “os gêneros se constituem historicamente a partir de novas situações de interação verbal da vida social que vão se estabilizando, no interior das diferentes esferas sociais” (RODRIGUES, 2004, p. 423) e buscamos verificar como as professoras

contemplavam essa concepção. E com relação à esfera/campo de atividade humana, relacionamos nosso entendimento com Sobral (2009), quando esclarece que “As esferas de atividades são ‘regiões’ de recorte sócio-histórico-ideológico do mundo, lugar de relações específicas entre sujeitos, e não só em termos de linguagem” (SOBRAL, 2009, p. 121). Para o autor, o campo supera o nível da linguagem e chega à categoria do relacionamento entre os sujeitos. Contudo, as professoras não desvelaram, em seus discursos, compreensões nessas direções.

Conhecer minimamente essa orientação teórica é importante para conduzir o trabalho com a língua(gem) na sala de aula, pois se faz necessário compreender que cada campo de atividade humana possui sua própria forma de produção, recepção e circulação de discursos e estabelece os gêneros mais apropriados para atender a essas necessidades.

Para instigar as discussões, apresentamos mais um questionamento: *E na produção de texto, o gênero é trabalhado? É considerado o gênero? Como que é?*, Tínhamos a intenção de compreender como o trabalho com os gêneros se organiza no contexto escolar, contudo apreendemos preocupação acentuada das professoras com a materialidade linguística do texto, conforme inferimos nas falas a seguir:

*AURORA: Eu trabalhei com uma turma... Você pedia pra produzir um texto, produzia um texto com pontuação, acentuação, paragrafação... Tudo assim, entendia o que tava falando.*

*BETINA: Diferenciar... Esse texto é uma piada, esse texto... Né, mas pra eles, às vezes pra eles... Você dá dois desses gêneros que você trabalhou, e depois coloca pra ele relacionar, qual que é um convite, qual que é um bilhete, só pra ver se eles conhecem né.*

Volochinov (2013[1930]) assevera que o enunciado nasce de uma situação real da vida e não pode ser separada de sua origem para que não perca o seu sentido. Compreendemos, assim, que o trabalho com os gêneros do discurso precisa envolver ambas as partes do enunciado – verbal e extraverbal – no entanto, não percebemos esse trabalho em nenhuma fala das professoras, mas, ao contrário, sempre fora elucidado a parte verbal – *pontuação, acentuação, paragrafação* – e a construção composicional a partir da comparação entre a roupagem de um gênero e outro - *qual que é um convite, qual que é um bilhete, só pra ver se eles conhecem*.

A estrutura composicional é o elemento mais estável do gênero, por isso mais perceptivo ao interlocutor. De acordo com Rodrigues (2014), o motivo de muitos professores estarem ainda trabalhando exclusivamente com a estrutura do gênero se

dá pelo fato de que “A escola reinterpretou a noção de gênero e seu papel nas aulas de LP a partir do discurso e da práxis da tradição escolar” (RODRIGUES, 2014, p. 49). O trabalho com os gêneros foi abarcado por uma compreensão estruturalista da linguagem e, assim, nas aulas de LP, muitas vezes ocorre “[...] a prevalência do ensino conceitual dos gêneros e do ensino classificatório dos textos do gênero [...] o gênero é visto como modelarmente, cabendo ao aluno seguir o modelo” (RODRIGUES, 2014, p. 51), o que, segundo a autora, gera um ensino desvinculado da noção de interação, projeto de dizer e enunciado.

Destarte, o trabalho com o contexto extraverbal consiste em uma fronteira ainda intransponível para as professoras entrevistadas, aspecto que se distancia tanto de seus conhecimentos teóricos quanto de sua prática pedagógica. Pela fala das docentes, o que prevalece ainda é o trabalho com os elementos linguísticos desvinculados do contexto, o que comprovamos com mais dois recortes que demonstram a preocupação com a estrutura do texto e a indignação porque os alunos não demonstram assimilar esses conteúdos:

*OLIVIA: Porque a gente sempre... "Quais os substantivos que aparece nesse texto?" né, por exemplo... Aí a gente já começa a colocar né... Se são substantivos próprios... Personagem falando... A questão do pronome né, que às vezes fica aquela repetição de nomes... Mas assim, pra eles...*

*RAQUEL: É a mesma coisa de quando nós vamos trabalhar mais as sílabas complexas né, eu mesmo chega uns momentos assim que eu conversava com as colegas e falava “gente olha lá, eu estou ensinando parece que eles estão errando mais, um L né, dois R”...*

Constatamos, portanto, por meio de diversos trechos da entrevista, que a principal preocupação das professoras ainda recaía sobre o ensino da estrutura da língua e não há um trabalho que contemple o contexto extraverbal dos gêneros do discurso. Essa preocupação excessiva dialoga com a concepção estruturalista da linguagem<sup>66</sup> que focaliza seus estudos no sistema linguístico em detrimento dos aspectos discursivos do enunciado.

Importante destacar, ainda, que o discurso verbal também é determinado pelos sujeitos da interação, ou seja, as escolhas linguísticas do autor/falante obedecem à forma típica de enunciado a ser construído e ao projeto interlocutivo do autor em

<sup>66</sup> Os estudos de Ferdinand de Saussure (1857 – 1913) são as principais referências para a teoria linguística estrutural. Volochinov, ao tecer críticas a essa vertente teórica, constata que, para o estruturalismo, “[...] é necessário partir da língua, compreendida como um sistema de formas normativas idênticas, e esclarecer todos os fenômenos da linguagem em relação a essas formas estáveis e autônomas (com suas leis próprias)” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 167).

função de seu interlocutor. Assim, “O acontecimento da vida do texto, isto é, a sua verdadeira essência, sempre se desenvolve na fronteira de duas consciências, de dois sujeitos” (BAKHTIN, 2010[1979], p. 311). Portanto, o estudo do gênero exige a pesquisa sobre os interlocutores, que, conforme explica Volochinov e Bakhtin (1926), presentificam-se na parte verbal do enunciado, pois são os participantes do diálogo social e em função dos quais o enunciado se organiza.

Considerando esse contexto, as falas das professoras entrevistadas também não demonstraram explorar as posições avaliativas dos sujeitos do discurso no trabalho com a língua(gem). A única menção que uma das professoras faz de que o texto do aluno tenha tido um outro interlocutor que não fosse a própria professora foi nesse fragmento da fala de Fernanda:

*FERNANDA: Algumas eu levei pro pessoal da coordenação e ele sabia que eu tava levando com um caderninho pro pessoal da coordenação ver, e daí eles liam pro coleguinha da sala”*

No entanto, será que a noção de interlocutor foi trabalhada anteriormente à produção escrita? Essa fala não nos deixou entrever esse encaminhamento; apenas que os alunos tinham sido informados de que “um caderninho” tinha sido levado para a “coordenação ver”.

Complementando os questionamentos elaborados, realizamos mais uma indagação: *Assim, se a gente parar pra pensar né, todas essas atividades são desenvolvidas com que objetivo? Que o aluno conheça melhor aquele gênero?* E as respostas das professoras evidenciaram aproximações com os pressupostos teóricos do Círculo, conforme demonstramos a seguir:

*BETINA: Tem professor que ele pega uma fábula que tá lá no livro didático, aí ele pega outras fábulas e traz, ou ele pega um filminho que é baseado numa fábula, aí passa... Não é assim? Não tem bastante essa prática?*

*FERNANDA: Se você quer que eles escrevam uma carta, você tem que falar... Se você quer que ele escreva uma carta, você tem que pedir no enunciado que eles escrevam uma carta.*

*CAMILA: Eu vejo uma forma... Tem que partir de mim professor, por exemplo, eu tenho que ir junto com ele e ir levantando no texto as “n” possibilidades de extrair daquele contexto mais informação... “E na vida real, acontece? Sim.” “Você conhece algum fato? Lembram de um noticiário do jornal? Vocês assistiram? Vocês lembram da mãe comentar?”, “Ah, meu pai comentou em casa com a minha mãe”, “Ah professora, não”, tem aluno que fala né “Ah professora não vi não, passou esse negócio aí?”. Então assim, parte um pouco do professor, de você abrir um leque...*

Percebemos, por esses excertos, as tentativas das professoras de estabelecerem relações entre os textos e a vida real do aluno no trabalho que desenvolvem, como, por exemplo, quando a professora quer relacionar o assunto de uma fábula com um filme (*ou ele pega um filminho que é baseado numa fábula, aí passa...*) ou quando estimula o aluno a relacionar o conteúdo estudado com acontecimentos do cotidiano (*E na vida real, acontece? Você conhece algum fato? Lembram de um noticiário do jornal? Vocês assistiram? Vocês lembram da mãe comentar?*).

Inferimos que essas ações pedagógicas buscam se aproximar do principal fundamento da arquitetura bakhtiniana, o dialogismo, por meio do estímulo para que os alunos relacionem conteúdos estudados na sala de aula com fatos vivenciados no cotidiano, ou seja, estabeleçam diálogos entre textos diversos. Segundo Bakhtin, “A única forma adequada de expressão verbal da autêntica vida do homem é o diálogo inconcluso. A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc.” (BAKHTIN, 2010[1979], p. 348). Então, qualquer comunicação é plenamente dialógica e “Nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos” (BAKHTIN, 2010[1979], p. 348). Trabalhar linguagem sem explorar as relações dialógicas é se afastar da vida real e, nesse sentido, as professoras parecem realizar algumas tentativas de incentivar seus alunos a relacionarem os textos trabalhados na escola com a vida real e com outros textos.

E para concluir nossa entrevista acrescentamos os questionamentos que nos situavam como pesquisadora colaboradora: (a) *Nós gostaríamos que vocês nos colocassem isso, que necessidade vocês sentem para que o gênero seja trabalhado nas aulas de leitura?* (b) *Tem mais alguma coisa que vocês sentem necessidade, que poderia ser trabalhado para contribuir com vocês? Vocês encontram dificuldades que a gente poderia ajudar?* As falas das professoras demonstraram preocupação com sua própria atuação ao se relacionarem com o *outro* – o aluno – e parecem perceber falhas no processo de ensino e aprendizagem da língua e querem superá-las:

*OLIVIA: Tem na questão de interpretar os textos assim, "o que?", "qual o tipo do texto" né, beleza... E na hora assim de colocar assim a pergunta, como é interpretado o texto, eu acho meio falho assim, eu tenho falha nessa parte... E vejo que às vezes a gente pega a interpretação, como a gente leva o trabalho para várias turmas, pega e olha, tem mais a compressão do que a interpretação, fica faltando alguma coisa...*

*AURORA: Eu vejo eu, eu tenho que aprender mais.*

LAURA: *Tenho que aprender interpretar.*

As falas das professoras destacaram a necessidade de FCC no trabalho com a leitura, demonstraram que buscam proficiência na atividade docente e dialogaram com as pesquisas que demonstram a necessidade de formação continuada para os professores da Educação Básica. Olivia demonstrou percepção sobre suas ações docentes ao afirmar que possui falhas no trabalho com a interpretação. Assim, evidenciou que busca aperfeiçoar seus conhecimentos e deixou implícito a dificuldade em encontrar apoio para sanar dúvidas pedagógicas. Por outro lado, Aurora e Laura reconheceram a necessidade de mais conhecimento no que se refere ao trabalho com a leitura na sala de aula. Entretanto, os questionamentos “o quê?” e “qual o tipo de texto?”, mencionados por Olivia, demonstraram a relação de leitura com a decodificação e com a tipologia textual.

Avaliando a entrevista, de uma maneira geral, a exposição oral das professoras revelou o que está interiorizado em suas consciências e o NDR neste momento de interlocução. Para Geraldi, “No processo de interiorização, cada indivíduo não só reproduz e repete o que já foi elaborado pela sociedade na sua história, mas também transforma essas ‘respostas’ no processo individual do seu desenvolvimento” (GERALDI, 2006, p. 39). Em consonância com a exposição do autor, as explicações das docentes participantes reproduzem e dialogam com os conflitos atuais da sociedade, dentre eles, o alto nível de cobrança do professor em condições precárias de trabalho, a luta contra a destruição da escola pública e a desvalorização do papel social do professor.

Em diversos momentos da entrevista, as falas apresentaram-se descontínuas, sobrepostas, com interrupções constantes, silenciamentos e frases inconclusivas. Um discurso recorrente foi a autodefesa (*[...] todos nós somos responsáveis; o professor trabalha, o professor faz tudo; a gente leva muita culpa*); que consistiu em uma resposta à sociedade desse momento em que os professores estão sendo tão atacados e julgados como incompetentes.

Compreendemos que as palavras das professoras dialogam com uma situação social de desvalorização do profissional da educação. As palavras, mesmo parecendo descontextualizadas, denunciam processos ideológicos, algumas vezes, incompreensíveis aos próprios interlocutores que em diversos momentos se calavam e se entreolhavam com expressões interrogativas. De acordo com Volóchinov, “A

palavra é o meio em que ocorrem lentas acumulações quantitativas daquelas mudanças que ainda não tiveram tempo de alcançar uma nova qualidade ideológica nem de gerar uma nova forma ideológica acabada” (VOLÓCHINOV, 2017[1929], p. 106). As palavras, utilizadas como tentativas de defesa das professoras, refletem e refratam o momento histórico contemporâneo e o posicionamento docente frente aos desafios de uma sociedade que não valoriza seus professores, pois “[...] qualquer enunciado real, em um grau maior ou menor e de um modo ou de outro, concorda com algo ou nega algo. Os contextos [...] estão em estado de interação e embate tenso e ininterrupto” (VOLÓCHINOV, 2017[1929], p. 197). Isso significa que as professoras demonstraram com os discursos de autodefesa esse desacordo entre os diálogos que permeiam o contexto escolar.

Outra questão evidente foi o silenciamento provocado, em alguns momentos, pelas próprias professoras, umas em relação às outras. De acordo com Freire (2013[1968]), o silenciamento opõe-se a práxis e revela em si uma situação de opressão ou de concordância não declarada a uma situação de opressão, para o estudioso, “[...] o diálogo é uma exigência existencial” (FREIRE, 2013[1968], p. 79). O silêncio impositivo consiste em uma redução do ser humano, a expressão da desumanização. Nos silenciamentos aparentemente “impostos”, nos perguntamos: haveria coisas que não poderiam ser reveladas? E, nesse caso, o que seriam? Por que estávamos “autorizadas” a dizer algumas coisas e não outras? Essas são perguntas que poderiam mover outra pesquisa, já que carecem de uma imersão maior entre os sujeitos para respondê-las.

Concomitantemente ao discurso de defesa e às situações de silenciamento, desponta-se a culpabilização do aluno (*Mas dentro da sala de aula tem muito o comodismo do aluno; [...] faz de qualquer jeito, não presta atenção; Eles têm preguiça*), o que pode estabelecer relações dialógicas com estudos que buscam a solução para a indisciplina na sala de aula e para os conflitos na relação professor-aluno. Com relação a transferir a responsabilidade pelo fracasso escolar aos alunos, para Patto (1999), culpabilizar o aluno decorre de um processo histórico, no qual se acreditava, no século XIX, que as oportunidades se destinavam a todos, portanto, quem não conseguisse usufruí-las, demonstrava falta de inteligência ou de empenho. Assim sendo, as professoras colaboradoras dialogam com um discurso histórico no qual o aluno é o responsável por não avançar nos estudos escolares. Esse diálogo intensifica as dificuldades nas relações interpessoais entre professores e alunos,

culminando no desânimo do um e no desinteresse do outro o que comprova que “Nessa relação, aluno(a)s e professores(as) vão se constituindo nos limites entre o eu e o outro” (COSTA-HÜBES; ORTEGA, 2018, p. 72). No entanto, parece-nos que não há clareza de que estão propagando um preconceito histórico com relação às camadas mais desprotegidas da sociedade.

Mediante o exposto, as relações dialógicas não indicam apenas consenso, mas apontam divergências, desacordo e as professoras discordaram umas das outras em alguns momentos da entrevista, afinal, a vida é um constante enfrentamento, uma permanente disputa de discursos que se estabelecem nas relações sociais, que nem sempre são simétricas, pois, para Bakhtin, “nesse encontro tenso está toda a sua essência” (BAKHTIN, 2010[1979], p. 341), ou seja, no encontro com o outro, seja ele harmonioso ou não, está à essência da língua(gem), das relações dialógicas.

Outro comportamento que nos chamou a atenção foi o de que as participantes se desviavam dos questionamentos, realizavam comentários distantes das perguntas e tentavam dispersar os assuntos propostos. Conforme Souza, “[...] é necessário ter cautela no uso das palavras. Isto porque, quando começamos a usar uma palavra nos tornamos cúmplices dos sentidos que emergirão deste uso” (SOUZA, 2007, p. 163). Com esses desvios, parecia que elas não queriam se comprometer com o uso das palavras, a partir do que compreendemos que a FCC deveria ser norteadas pela reflexão constante e se estruturar de modo que estimulasse a palavra das professoras colaboradoras.

Os conhecimentos já consolidados pelas professoras colaboradoras se revelaram, em parte, nas respostas propiciadas pela entrevista. Mas insistimos em nos aproximar ainda mais desses saberes, compreendendo que apenas as informações advindas a partir desse procedimento seriam insuficientes. Assim, buscamos analisar, também, o planejamento pedagógico. Na próxima subseção, apresentamos nossas reflexões a partir da análise desse documento didático elaborado pelas professoras colaboradoras para o 3º, 4º e 5º ano do Ensino Fundamental.

### 2.1.2 Documento coletivo: planejamento pedagógico

O planejamento dos conteúdos e ações docentes para o cotidiano escolar são fatores essenciais para o desenvolvimento integral do aluno. Por essa razão, precisa

ser intencional, com base no diagnóstico do aluno e na seleção de saberes historicamente sistematizados. A relevância dos conteúdos e objetivos elencados representa o núcleo da educação escolar e a ausência de conteúdos significativos pode promover o esvaziamento da aprendizagem. De acordo com Saviani, “[...] o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitante, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (SAVIANI, 2003, p. 13).

Então, para que a educação escolar realmente promova o desenvolvimento do aluno, os conteúdos vinculados no planejamento precisam contemplar os saberes culturalmente constituídos e que são necessários à formação do ser humano na sua relação com os outros, com o meio e com a sociedade.

Os planejamentos pedagógicos analisados foram elaborados por ano/série e divididos em quatro bimestres. Para análise nesta pesquisa, a diretora da escola pesquisada, mediante nossa requisição, forneceu-nos cópias de um planejamento do 3º ano, um do 4º ano e um do 5º ano, correspondentes ao ano letivo de 2018, totalizando três documentos. A diretora informou-nos que os documentos foram elaborados coletivamente pelo grupo de professores de cada ano/série.

Estes apresentam como cabeçalho (conf. Quadro 14) o *nome da escola*, a *série*, o *bimestre*, o *nome das professoras*, o *componente curricular*, no caso, Língua Portuguesa, e os *princípios* a serem considerados, que, em todos os planos, referem-se à *contextualização* e à *interdisciplinaridade*. No entanto, esses princípios não aparecem discriminados em outros tópicos e o planejamento, de modo geral, não se constitui como interdisciplinar, além de não ficar evidente como se desenvolve a contextualização dos conteúdos ou das ações pedagógicas.

QUADRO 14: Cabeçalho do planejamento

Escola Municipal – Ed. Infantil e Ens. Fundamental	
Anos iniciais: Ens. Fundamental	Turma/ano: 3º ano
Professor/professora:	
Componente curricular: Língua Portuguesa	1º Bimestre
Princípios a serem considerados: contextualização e interdisciplinaridade	

Fonte: Escola pesquisada

Na sequência, o plano divide-se em *Habilidades*, *Conteúdo*, *Processo metodológico*, *Processo de avaliação* e *Recursos*. Os planejamentos são peculiares em sua estruturação, assumindo características que os diferenciam da maioria dos

que observamos nas escolas públicas, pois o tópico *habilidade* substitui os itens *objetivo* e *justificativa*.

As orientações para a elaboração dos Planos de Trabalho Docente (PTD) das escolas públicas do Estado do Paraná, por exemplo, direcionavam-se, no momento da construção desse diagnóstico, pelas instruções das Diretrizes Curriculares Estaduais (PARANÁ, 2008)<sup>67</sup> e se organizavam em *Conteúdo estruturante, conteúdo básico, conteúdo específico, objetivo/justificativa, metodologia, recursos e avaliação* – instrumentos e critérios, sendo, portanto, o modelo mais conhecido nesse estado.

Pesquisadores que desenvolvem estudos sobre planejamento escolar e que auxiliam os professores nesse processo, como Lunardelli (2012)<sup>68</sup>, por exemplo, apresenta uma proposta com os seguintes tópicos: *prática social inicial, problematização, instrumentalização, catarse e prática social*. A estudiosa propõe uma aproximação com a situação social na qual os gêneros do discurso são produzidos e circulam, apresentando um modelo para uma prática docente problematizadora e reflexiva.

No entanto, os planos analisados não se orientaram por pesquisas acadêmicas ou pelas orientações das DCE, conforme explicado por uma das professoras, mas tentaram se adequar às orientações da Matriz de Referência de Língua Portuguesa da Prova-Brasil<sup>69</sup>, ou seja, estabeleceram um diálogo com os mecanismos de avaliação em larga escala e revelaram a submissão a esse sistema. Por consequência, os planejamentos anuais das professoras organizaram-se de acordo com as exigências do auditório dominante, ou seja, o poder público municipal, na voz da secretária municipal de educação.

Apresentamos, para análise, o planejamento para o primeiro bimestre do 3º, 4º e 5º anos, como representativos do planejamento de todo ano letivo de 2018. Iniciemos pelo 3º ano.

---

<sup>67</sup> Ao realizarmos a análise dos planejamentos pedagógicos no início de 2018, ainda consideramos a DCE porque o Referencial Teórico do Estado do Paraná encontrava-se em processo de construção.

<sup>68</sup> Os estudos de Lunardelli (2012) orientam-se pela Pedagogia histórico-crítica (SAVIANI, 2003) e pela proposta metodológica desenvolvida por Gasparin (2009) a partir de estudos dessa mesma pedagogia.

<sup>69</sup> A Prova-Brasil é uma avaliação externa que tem o objetivo de fornecer dados estatísticos e avaliativos para subsidiar a formulação e implantação de políticas públicas para a área educacional, bem como produzir informações aos gestores, educadores e público em geral. No entanto, no componente curricular Língua Portuguesa, apenas se refere à leitura. Assim, se o trabalho pedagógico focalizar apenas essa avaliação, os procedimentos didáticos com a escrita e com a oralidade ficam comprometidos.

QUADRO15: Planejamento para o 3º ano do Ensino Fundamental – 1º Bimestre.

3º ANO				
Habilidades	Conteúdo	Processo metodológico	Processo de avaliação	Recursos
* Interagir com os colegas e o professor(a), respeitando as opiniões. * Atribuir significados a aspectos não linguísticos observado na fala. * Identificar gêneros textuais em suas características. * Expor trabalhos ou pesquisas. * Localizar informações. * Inferir informações implícitas. * Identificar recursos de persuasão.	- Produção de textos orais. - Gêneros textuais. - Interpretação de texto. - Sinônimo e antônimo. - Alfabeto maiúsculo e minúsculo. - Uso do dicionário. - Pontuação.	- Roda de conversa; - Relato pessoal; - Oral; - Escrita. - Identificar as regras gramaticais e ortográficas.	- Observação direta; - Relatos escritos; - Avaliação escrita através da observação.	- Recursos audiovisuais. - Imagens. - Atividade de fixação. - Escolha de palavras. - Cartazes. - Lápis de cor. - Livros.

Fonte: Escola pesquisada

O planejamento pedagógico das professoras do 3º ano nos revela indícios de trabalho com os gêneros, embora a preocupação com os elementos linguísticos seja predominante. Conforme é possível observarmos, entre as habilidades que se almeja atingir está a de *Identificar gêneros textuais em suas características*, provavelmente um ensino conceitual. Nos conteúdos, os elementos linguísticos constituem a maior parte dos itens, o que é comprovado na coluna na qual as professoras apresentam como metodologia - *Identificar as regras gramaticais e ortográficas*. Esse planejamento ainda tem como foco principal a gramática normativa, entretanto, apresenta preocupação com o reconhecimento dos gêneros, fazendo-nos inferir que esse processo pode constar na ZDI dessas professoras. Para Geraldi, Fichtner e Benites:

Entrar numa 'zona de desenvolvimento proximal' significa sempre entrar numa área não totalmente esclarecida nem conhecida. Conflitos, distúrbios, problemas, comportamentos problemáticos, falta de coordenação nas atividades atuais de um indivíduo etc. podem ser compreendidos como sintomas importantes desse movimento e podem revelar as contradições internas entre as exigências de uma certa situação e os limites dos instrumentos disponíveis. A 'zona de desenvolvimento proximal' inclui modelos de um passado, modelos de um futuro e um sistema de atividades dos indivíduos, que resolvem

essas contradições entre passado e futuro através e nas suas atividades atuais (GERALDI; FICHTNER; BENITES, 2006, p. 38).

Ao relacionar as palavras dos estudiosos com o documento em análise (planejamento), inferimos que o ensino de língua materna por meio dos gêneros do discurso não está esclarecido para as professoras, ou seja, ainda se constitui como uma “área não totalmente conhecida”. Embora elas observem essa necessidade nos documentos oficiais, como DCE e PCN, não possuem conhecimentos suficientes para desenvolver ações concretas na prática; os “conflitos, distúrbios, problemas...” ainda são evidentes.

Por isso, o trabalho com gênero evidencia-se como habilidade ou como conteúdo, mas não se desenvolve como metodologia e não está presente no processo avaliativo, predominando um diálogo com um modelo de ensino que se fundamenta na transmissão de regras gramaticais. Todavia, há marcas dialógicas registradas em palavras como “interagir”, “pesquisar”, “interferir” entre outras que se aproximam de uma compreensão discursiva de linguagem, o que sinaliza para uma necessidade que emerge nessa direção.

Vejamos como se apresenta o planejamento para o 4º ano:

QUADRO16: Planejamento para o 4º ano do Ensino Fundamental – 1º Bimestre

4º ANO				
Habilidades	Conteúdos	Procedimentos metodológicos	Procedimentos de avaliação	Recursos
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Localizar e comparar informações explícitas e implícitas nos textos;</li> <li>- Inferir o tema e assunto demonstrando compreensão global do texto;</li> <li>- Utilizar ao produzir o texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais: concordância nominal e verbal, discurso direto, pontuação e regras ortográficas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Gênero textual: fábula.</li> <li>- Produção e reestruturação de texto narrativo.</li> <li>- Acentuação.</li> <li>- Pontuação.</li> <li>- Verbos (presente, passado e futuro).</li> <li>- Ortografia: uso do mas ou mais, há ou a.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Leitura através da oralidade individual e coletiva.</li> <li>- Criar narrativas observando os elementos da estrutura narrativa: enredo, personagens, tempo, espaço, narrador e a construção do discurso indireto e direto.</li> <li>- Identificar em textos: acentuação, pontuação e a gramática.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Através da observação direta e individual do professor.</li> <li>- Avaliação descritiva e objetiva.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Livro didático, paradidáticos e literários.</li> <li>- Recursos audiovisuais.</li> <li>- Material impresso, quadro negro e giz.</li> <li>- Material pedagógico.</li> </ul>

Fonte: Escola pesquisada

Ao examinarmos os tópicos que compõem este documento, verificamos que o item *habilidade* consiste em uma adaptação de alguns descritores (D) da Matriz de Referência de Língua Portuguesa da Prova Brasil (BRASIL, 2008), como, por exemplo, na primeira habilidade - *Localizar e comparar informações explícitas e implícitas nos textos* – adaptada dos descritores D1 e D4, para os 5º anos. A lista de conteúdo é calcada em pressupostos tradicionais, pois não se vincula às práticas discursivas, o que sugere um trabalho com regras descontextualizadas como acentuação, pontuação, verbos. Além disso, a leitura não ocupa lugar central na lista de conteúdo. O gênero é mencionado como um conteúdo a ser ensinado, mas não aparece em nenhum outro tópico.

Não verificamos nenhuma tentativa de aproximar o planejamento de uma Concepção Dialógica da Linguagem, pois não há nenhuma menção à contextualização e nem mesmo está claro como se dará o trabalho com as práticas discursivas.

Vejamos como se apresenta o planejamento para o 5º ano:

QUADRO17: Planejamento para o 5º ano do Ensino Fundamental – 1º Bimestre

5º ANO				
Habilidades	Conteúdos	Procedimentos metodológicos	Procedimentos de avaliação	Recursos
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Localizar e comparar informações explícitas e implícitas nos textos;</li> <li>- Inferir o tema e assunto demonstrando compreensão global do texto;</li> <li>- Utilizar ao produzir o texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais: concordância nominal e verbal, discurso direto, pontuação e regras ortográficas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Gênero textual: fábula.</li> <li>- Produção e reestruturação de texto narrativo.</li> <li>- Acentuação.</li> <li>- Pontuação.</li> <li>- Verbos (presente, passado e futuro).</li> <li>- Ortografia: uso do <i>mas</i> ou <i>mais</i>, <i>há</i> ou <i>a</i>.</li> <li>- Gramática: adjetivos e advérbios.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Leitura através da oralidade individual e coletiva.</li> <li>- Criar narrativas observando os elementos da estrutura narrativa: enredo, personagens, tempo, espaço, narrador e a construção do discurso indireto e direto.</li> <li>- Identificar em textos: acentuação, pontuação e a gramática.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Através da observação direta e individual do professor.</li> <li>- Avaliação descritiva e objetiva.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Livro didático, paradidáticos e literários.</li> <li>- Recursos audiovisuais.</li> <li>- Material impresso, quadro negro e giz.</li> <li>- Material pedagógico.</li> </ul>

Fonte: Escola pesquisada

O planejamento para o primeiro bimestre do 5º ano é praticamente idêntico ao do 4º ano (conforme exposto anteriormente), com apenas o acréscimo dos conteúdos:

adjetivos e advérbios. Os documentos coletivos são evidências de um trabalho planejado, articulado e aceito em conjunto, por isso revelam as concepções de um grupo. Nesse caso, professores do 4º e do 5º ano demonstraram o planejamento de uma prática desvinculada de situações reais de uso da língua, ao recorrerem a verbos como “localizar, utilizar e identificar” e próxima de um ensino estruturalista que privilegia os elementos gramaticais isolados de seu contexto. Contudo, nas habilidades propõem-se um trabalho mais consistente com a prática de leitura que implica inferência e reflexão sobre as informações implícitas.

A semelhança entre os planejamentos aponta para um comportamento de conveniência no qual um grupo produziu e outro copiou; ou, ainda, a aceitabilidade coletiva para os mesmos conteúdos e ações, independentemente dos anos escolares. Essa atitude das professoras implicou em outras ações semelhantes no desenvolvimento da pesquisa.

Não satisfeitas, ainda, com as constatações advindas da entrevista e dos planejamentos, olhamos para os diários de classe das professoras a fim de continuar buscando os conhecimentos já interiorizados/apropriados em relação aos gêneros do discurso. Na próxima subseção refletimos sobre esse instrumento para verificar se encontramos evidências de aproximações com a Concepção Dialógica da Linguagem.

### 2.1.3 Documento individual: diário de classe

Nesta pesquisa, estamos partindo do princípio de que “um professor é, antes de tudo, alguém que sabe alguma coisa e cuja função consiste em transmitir [socializar] esse saber a [com os] outros” (TARDIF, 2014, p. 31). Nesse caso, se todo professor tem um saber que se expressa nas ações cotidianas, o diário de classe pode configurar-se como um instrumento revelador dos conhecimentos do docente e de sua relação com os saberes disciplinares, curriculares e experienciais porque é nele que registra as suas escolhas individuais, a partir do que lhe é permitido.

Para conhecer melhor as professoras colaboradoras da pesquisa em relação aos conhecimentos que se encontram na ZDI no que diz respeito ao trabalho com os gêneros discursivos, analisamos seis diários<sup>70</sup> de classe de professoras que trabalharam com 3º, 4º e 5º ano do Ensino Fundamental no ano de 2017. Os diários

---

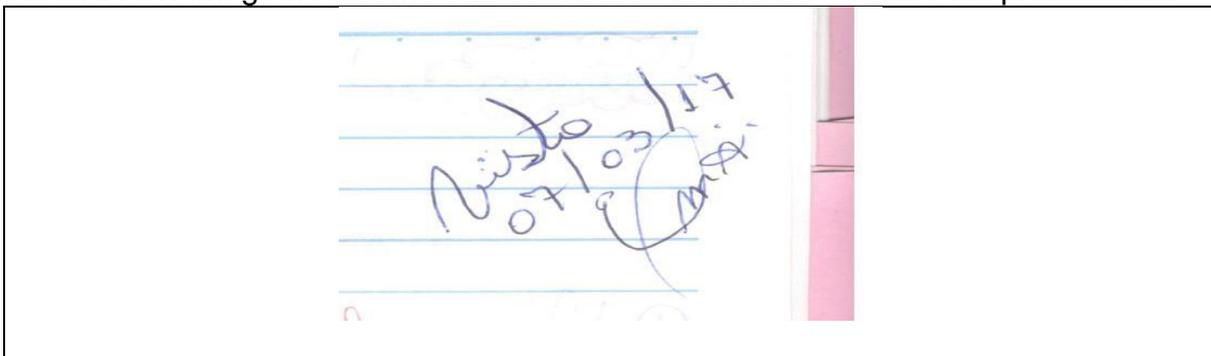
<sup>70</sup> Os diários de aula são documentos individuais, por isso o requisitamos a todos os professores do 3º, 4º e 5º ano, entretanto, apenas seis professoras forneceram seus diários para nossas análises.

do 3º ano pertenciam a Arabela e Bianca; do 4º ano, a Aurora e Dandara; e do 5º ano, a Betina e Verônica.

Os diários são cadernos organizados por dia letivo. Iniciam-se com o nome da escola e a data – dia, mês e ano – e, na sequência, apresentam-se as atividades desenvolvidas naquele dia. A maior parte das atividades estão preenchidas com canetas coloridas, pela própria professora. Em cada dia, estão dispostos conteúdos de, ao menos, duas disciplinas, predominantemente, Língua Portuguesa e Matemática.

Nesses diários, além da voz da professora, aparece uma outra voz, a da coordenadora pedagógica, registrada semanalmente em forma de *visto*, conforme ilustra a figura 01:

FIGURA 01: Imagem de como são os “vistos” nos diários de aula das professoras.



Fonte: Diário de aula de uma professora do 5º ano

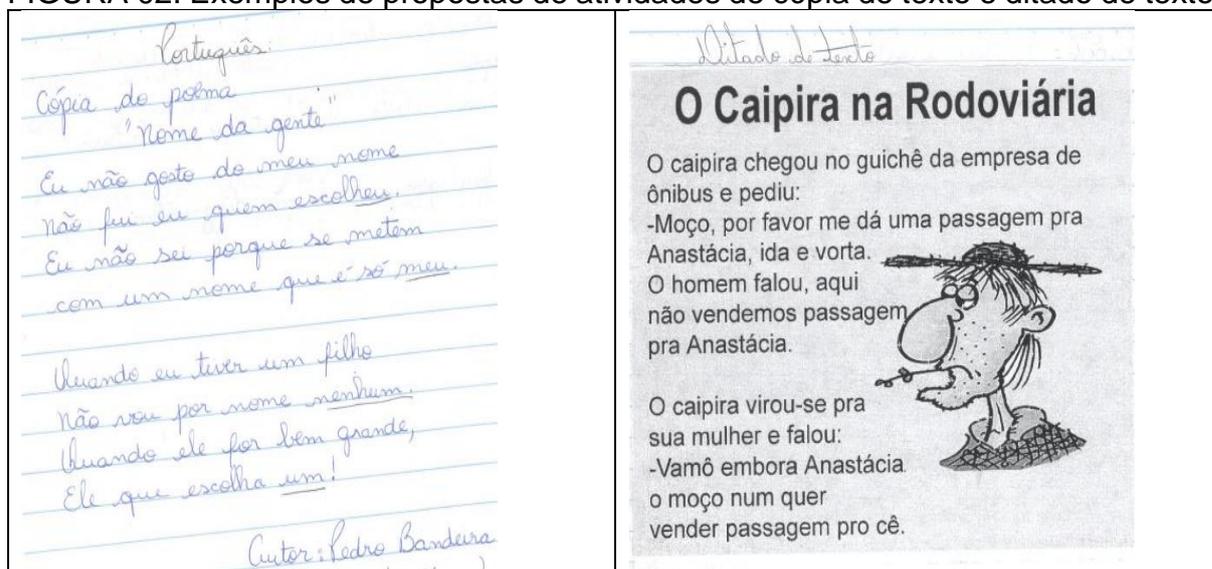
Além da palavra *visto*, da data e da assinatura da coordenadora pedagógica, não encontramos nos diários nenhum comentário ou observação para orientar ou contribuir com a prática da professora, ou que considerassem que a metodologia e conteúdos trabalhados estavam adequados às exigências da escola e, portanto, em consonância com os saberes curriculares (TARDIF, 2014) valorizados pela instituição escolar na qual atua. Sendo assim, a tendência é que as professoras continuem trabalhando com os mesmos conteúdos e metodologias, organizando o diário da mesma forma, pois compreendem que esta seja a forma mais apropriada, o que pode levá-las a resistirem, caso a FCC apresente uma outra possibilidade para o trabalho com a linguagem.

A palavra *visto*, nos diários de aula, nos faz refletir sobre o significado da palavra para os estudiosos do Círculo a partir do caráter dialógico da linguagem. Os estudiosos utilizam a metáfora da ponte para evidenciar as duas faces da palavra, ou

seja, sempre é proferida por um sujeito e dirige-se a outro ou a outros sujeitos, portanto, “A palavra é o fenômeno ideológico por excelência [...] A palavra não comporta nada que não esteja ligado a essa função, nada que não tenha sido gerado por ela. A palavra é o modo mais puro e sensível da relação social” (BAKHTIN e VOLOCHINOV, 2009[1929], p. 36). Logo, é sempre carregada de um posicionamento social valorativo. Assim, a simples palavra *visto* contempla uma avaliação da instituição escolar com relação ao trabalho desenvolvido pelos professores naquela escola, representando a hierarquia ali instaurada: a coordenadora tem autoridade para “vistar” o diário e aferir-lhe condições satisfatórias ou não. O professor, nessa situação, é compreendido como aquele que precisa ser supervisionado para que seu trabalho seja desempenhado satisfatoriamente.

Ao analisarmos as atividades, encontramos um grande número de proposta de cópias de texto e vários ditados, sem a definição de como elas ocorreram, conforme demonstramos a seguir:

FIGURA 02: Exemplos de propostas de atividades de cópia de texto e ditado de texto.



Fonte: Diário de BIANCA e VERÔNICA

Conforme Yasuda,

Esse exercício mecânico de cópia pode se estender até a 8ª série. E a função do manual se cumpre com a cópia dele pelo aluno em seu caderno. Assim, a leitura e a escrita, que deveriam completar-se no processo de construção do conhecimento, perdem o significado: não se atribui sentido ao que se lê e ao que se escreve (YASUDA, 2004, p. 78).

Embora a cópia pareça-nos uma atividade sem objetivo quando não são estabelecidos os propósitos de tal ação, trata-se de uma atividade frequentemente trabalhada com os alunos, de acordo com os diários analisados, demonstrando que as professoras possuíam uma compreensão de que essa é uma atividade que contribui com a aprendizagem deles. Corroborando Yasuda, consideramos que “O professor, no entanto, não é o vilão da história. Apenas reflete uma escola cuja concepção de construção do conhecimento considera que, para aprender a ler e escrever, basta copiar e decorar regras gramaticais” (YASUDA, 2004, p. 78). Nesse caso específico, realizar a cópia de textos sem um objetivo pré-determinado.

E ainda, nessa perspectiva, o excesso de propostas de atividades mecânicas que não exigem a reflexão do aluno, aproxima-se da Educação bancária (FREIRE, 2013[1968]) que concebe o aluno com um repositório, isto é, “Na concepção bancária [...] a educação é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos” (FREIRE, 2013[1968], p. 82).

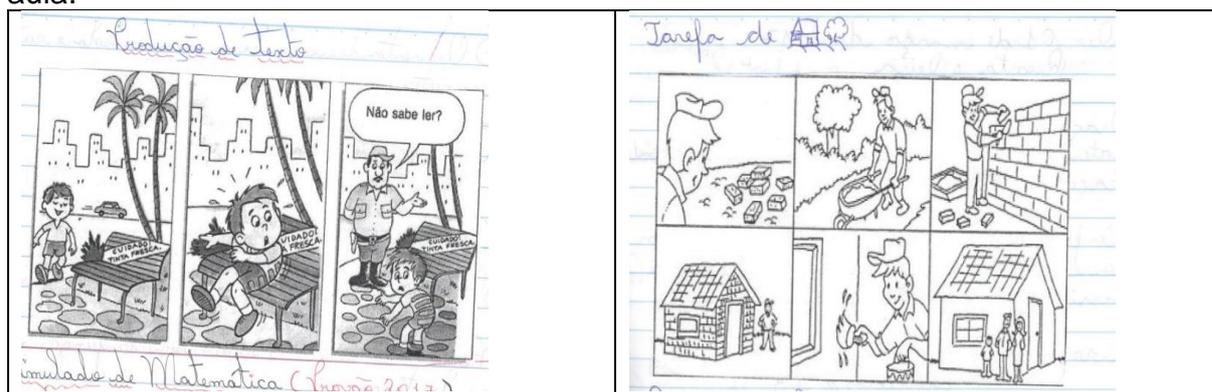
Notamos também que grande parte das atividades era retirada da internet, de bancos de atividades, revelando uma apropriação da ideia/proposta do outro. Para Bakhtin (2010[1979]), o locutor se apropria da palavra alheia e a reveste com suas intenções para utilizá-las como sua própria palavra. Porém, nem todas as palavras podem ser apropriadas pelo falante/autor; algumas permanecem alheias e denotam estranhamento quando inseridas no autodiscurso. Para o autor, “A linguagem não é um meio neutro que se torne fácil e livremente a propriedade intencional do falante, ela está povoada ou superpovoada de intenções de outrem” (BAKHTIN, 2014[1975], p 100). Por isso, o processo de dominar e submeter as palavras alheias às próprias intenções pode ser difícil e complexo. Quando as professoras se apropriam de atividades prontas da internet, tentam tomar palavras alheias como próprias, porém, nem sempre conseguem adequá-las devidamente em seus propósitos de ensino.

Havia, ainda, muitas folhas impressas coladas nos diários com atividades gramaticais sem referência a nenhum texto. O livro didático foi mencionado raríssimas vezes, o que parece evidenciar que não era utilizado com frequência.

As propostas de produção textual não apareciam acompanhadas de um comando e, em todos os diários, todas as vezes que essa prática era trabalhada, organizava-se em torno de uma sequência de imagens coladas com a indicação: produção de texto. Esse tipo de atividade distancia-se da Concepção Dialógica da Linguagem, uma vez que não contempla o gênero, a esfera social, os interlocutores

ou o contexto cultural e histórico, apenas coloca o aluno diante de uma sequência de imagens sem ter informações sobre condições de produção. Nessa situação, o aluno é levado a criar, a partir das imagens, mesmo que não saiba nada sobre elas, e escrever algo que surge em sua imaginação, produzindo um texto para a escola. Portanto, não reflete sobre a escrita e não obtém melhoras em seus textos.

FIGURA 03: Exemplos das propostas de produção textual encontradas nos diários de aula.



Fonte: Diários de aula de VERÔNICA e AURORA

Ao continuarmos nossa análise, verificamos que em todos os diários apareceram muitas atividades que requisitavam a ilustração de um texto, sem uma justificativa. Ficou implícito para nós, uma vez que não estava explícito no diário o objetivo dessas atividades e nem a explicação de como foram conduzidas, que o aluno deveria ler o texto e demonstrar suas compreensões por meio da ilustração.

Como atividade em sala de aula, o ato de ler pode assumir diferentes concepções<sup>71</sup>, de acordo com o foco principal, ou seja, ater-se exclusivamente ao autor, ao leitor ou ao texto, revelando as orientações teóricas que subsidiam a prática docente.

<sup>71</sup> Estudiosos como Rojo (2002), Koch e Elias (2007), Menegassi (2010a) e Costa-Hübes (2015) desenvolveram pesquisas sobre as concepções de leitura. Sobre isso asseveram que as atividades de leitura podem centrar-se no autor quando “[...] preocupam-se com o fato de o aluno captar as ideias do autor, sem levar em conta as experiências e os conhecimentos do leitor” (COSTA-HÜBES, 2015, p. 09); ter o texto como foco ao conceber que “[...] ler significa decodificar o texto, repetir o que está dito, reconhecendo as palavras e a estrutura do texto” (COSTA-HÜBES, 2015, p. 09); ou ainda, voltar-se para os aspectos cognitivos do leitor tendo-o como “[...] foco central da leitura” (MENEGASSI, 2010a, p. 04). E ainda, as atividades de leitura podem contemplar a interação autor-texto-leitor e conceber os sujeitos “[...] como atores sociais, sujeitos ativos que se constroem e são construídos no texto” (COSTA-HÜBES, 2015, p. 11); ou assumir uma perspectiva discursiva de leitura, na qual “[...] a leitura é vista como um ato de se colocar em relação a um discurso com outros discursos anteriores a ele, emaranhados nele e posteriores a ele, como possibilidade infinita de réplica, gerando novos discursos/textos” (ROJO, 2002, p. 3).

Levando em consideração as concepções de leitura, observamos que a maior parte das atividades nos diários tinha foco no texto, apesar de encontrarmos algumas atividades com foco no leitor. O que predominou, na verdade, foram atividades estruturalistas que, conforme Geraldí, “[...] transforma o emprego da língua em aprendizagem do emprego de formas linguísticas” (GERALDI, 1997[1991], p. 134).

Para confirmar nossas impressões, recorreremos a uma aula disposta no diário do 5º ano em que a professora trabalhou com o conteúdo “masculino e feminino”. Como não havia explicações de como a aula foi desenvolvida, pautamo-nos nas atividades apresentadas.

Inicialmente, a professora realizou o ditado do texto “O rei leão”, no qual não consta a autoria. Em seguida, apresentou uma atividade com o seguinte comando: *Vamos passar as palavras que estão no masculino para o feminino*, seguida de uma lista de nomes de animais. Na sequência, destacou uma cópia impressa da música “Tente outra vez”, de Raul Seixas, com a seguinte orientação: *leitura individual; interpretação oral e cantar a música*. E, para finalizar, uma atividade retirada de um site<sup>72</sup> traz um pequeno texto – *O casamento na mata* – seguido por duas atividades: *Colorir no texto os masculinos de vermelho e os femininos de azul; Leia as palavras do quadro abaixo e separe-as em dois grupos (masculino e feminino)*.

De acordo com Menegassi e Angelo (2010), essa compreensão constitui “[...] uma visão imanentista da língua, com uma finalidade específica que reduz o estudo da língua a um fim único – que concebe o ato de ler como um processo de decodificação de letras em sons, e a relação destes com o significado” (MENEGASSI; ANGELO, 2010, p. 17). Nas atividades propostas, não houve menção a nenhum outro aspecto da língua(gem). Embora selecionasse uma letra de música, não se mencionou o gênero discursivo, o contexto de produção ou os interlocutores; apenas “[...] orienta-se o aluno para uma leitura gramatical, já que o texto se torna pretexto para a proposição de diversas atividades gramaticais” (MENEGASSI e ANGELO, 2010, p. 19). No caso da aula analisada, recorreu-se a um texto para observar as palavras masculinas e femininas, pintando-as, mas não consta uma orientação para a reflexão sobre a importância desses elementos linguísticos para a construção do texto.

---

<sup>72</sup> <https://escolaeducacao.com.br/atividades-de-portugues/atividades-de-portugues-3-ano-3/>

Conforme já dissemos, a aula descrita anteriormente estava em um diário do 5º ano. Os diários dos professores do 5º ano eram idênticos: neles apareciam várias músicas, provavelmente escolhidas pelas professoras, pois se referiam às apreciações de um adulto (*Tente outra vez – Raul Seixas; País tropical – Jorge Bem Jor; É preciso saber viver - Titãs*) e como descrição do trabalho com música sempre aparecia escrito: *leitura, interpretação oral e cantar a música*, mas não havia detalhamento de quais critérios eram utilizados para a interpretação oral.

Muitos simulados da Prova Brasil de LP também estavam colados no diário, demonstrando que o ensino de LP nos terceiro e quarto bimestres se limitavam basicamente a essa preparação para a Prova-Brasil. Diariamente aparecia escrito, no início da aula, o nome do livro que a professora estava lendo para os alunos, como, por exemplo, *Garra de campeão*, porém não tinha o nome do autor e nem qual era o objetivo da leitura. Deduzimos que se tratava de leitura fruição para incentivar o hábito de leitura dos alunos, conforme fora relatado pelas professoras na entrevista. E ainda, nos diários analisados das professoras do 5º ano, não havia nenhuma menção ao trabalho com gêneros discursivos, nem mesmo a nomenclatura é mencionada em nenhum momento durante todo o ano letivo.

No entanto, nos diários das professoras do 3º e 4º ano, o trabalho com os gêneros parecia estar em desenvolvimento ou em processo de maturação (VIGOTSKI, 2007[1933]), conforme o exemplo a seguir. Uma das aulas em que apareceu referência ao ensino de um gênero do discurso em um diário de 3º ano tinha a seguinte sequência: como cabeçalho da aula constava – Gênero textual: *Convite / Explorar os diferentes tipos de convites / Explorar a estrutura do gênero*. Posteriormente, havia uma folha colada com três modelos de convites e as informações sobre o que não poderia faltar em um convite (*o nome do destinatário, a mensagem e o remetente*). A seguir, a professora descreveu que levaria uma caixa com diferentes tipos de convites para a sala de aula. E como atividade, aparece um convite com os seguintes questionamentos: *De que se trata este convite? Quem é a aniversariante? Quantos anos ela está comemorando? Onde será a comemoração? Quem é a convidada? A festa será durante o dia ou à noite?*

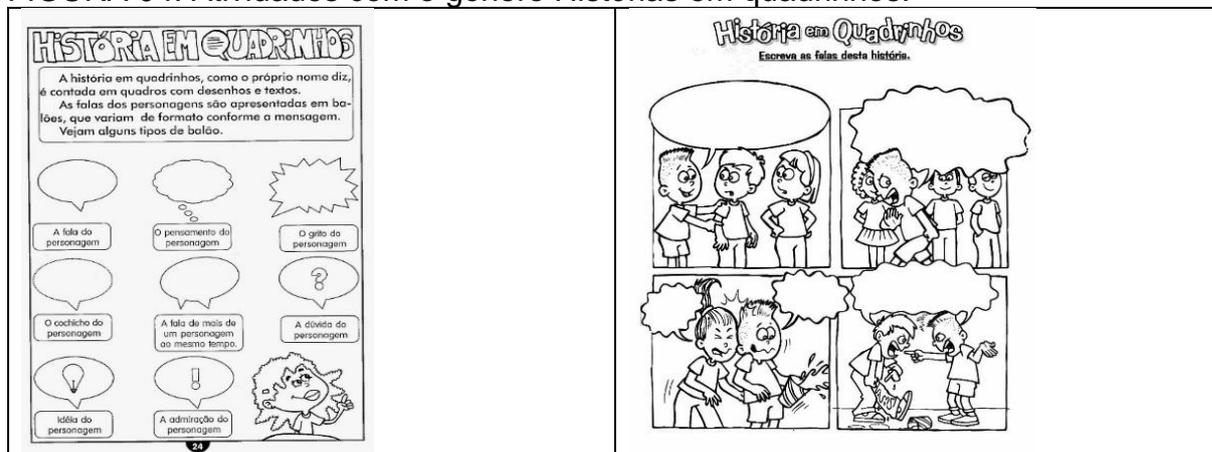
Essas atividades demonstraram que o trabalho com o gênero estava em processo de desenvolvimento para esta professora, ou seja, embora ela não tivesse trabalhado com o contexto extraverbal de forma explícita, pode tê-lo explorado oralmente na sala de aula, pois observamos um esforço para que o aluno interagisse

com textos reais que circulam socialmente. Havia uma preocupação com a construção composicional e com a compreensão do aluno de que os usos da linguagem estão materializados em gêneros, o que nos possibilitou inferir que o trabalho com a linguagem por meio de gêneros discursivos encontra-se na ZDI dessa professora.

Nos procedimentos didáticos apresentados, o primeiro aspecto que destacamos é que as atividades demonstram que a professora estava em busca de conhecimentos sobre o ensino da língua(gem) real usada pelos alunos em seu cotidiano. Índícios dessa constatação residem no fato de que a professora pesquisou exemplares de textos do gênero em seu local de produção e circulação, buscando minimizar o grau de didatização e colocar o aluno em contato com textos que circulam socialmente. Compreendemos que, para esta professora, o trabalho com o gênero discursivo estava em processo de transformação; as atividades expostas demonstram insegurança, mas, ao mesmo tempo, a busca pelo novo que ainda não estava totalmente dominado, uma vez que “[...] o desenvolvimento pode ser visto como uma longa fileira de transformações, de transgressões de uma atividade dominante para chegar a uma outra atividade” (GERALDI; FICHTNER; BENITES 2006, p. 37).

Os diários dos 3º anos demonstram, ainda, um processo intenso de alfabetização por meio do trabalho com letras e sílabas, o que também revela o processo ascendente de leitura, pois “alicerçam os métodos de alfabetização que se preocupam com letras, sílabas, para se chegar às palavras e só então poderem ser lidas” (MENEGASSI; ANGELO, 2010, p.18). Porém, também é possível perceber tentativas de trabalho com os gêneros do discurso, conforme observamos nas atividades a seguir:

FIGURA 04: Atividades com o gênero Histórias em quadrinhos.



Fontes: Atividades que constam no diário de ARABELA<sup>73</sup>

Embora as atividades sejam cópias fiéis da internet, exploram a construção composicional textual do gênero *História em quadrinhos* ao informar sobre os tipos de balões e requisitar que os alunos utilizem esse conhecimento para completar os balões de uma sequência narrativa.

Entendemos que as professoras estão buscando meios para desenvolverem o trabalho com o gênero, mas precisam de colaboração para que isso seja efetuado de forma mais eficiente. Nesse sentido, “Todas as formas superiores de processos psíquicos são fundamentalmente mediadas, porque vontade e consciência precisam da existência de respostas e de pessoas que as dão” (GERALDI; FICHTNER; BENITES 2006, p. 339), o que significa que as ações de mediação podem contribuir para que as professoras avancem nesse processo para alcançarem um novo nível de amadurecimento e se tornarem capazes de desenvolver o ensino das práticas discursivas por meio dos gêneros do discurso, abordando tanto o discurso verbal quanto o contexto extraverbal.

Constatamos, então, que o ensino dos elementos linguísticos faz parte do NDR das professoras, uma vez que a maior parte das atividades dos diários ampara-se no estruturalismo e demonstram a concepção de linguagem centrada no ensino da gramática tradicional (GERALDI, 2011[1984]) como um revelador dos saberes pedagógicos e experiências docentes (TARDIFF, 2014). Porém, o trabalho com o gênero do discurso como elemento articulador das práticas discursivas encontra-se na ZDI dessas professoras, uma vez que se apresentam em construção, numa área parcialmente desconhecida para elas. Essa constatação foi imprescindível para selecionarmos os textos para o trabalho durante a FCC com as professoras, que explorassem o contexto verbal e extraverbal do gênero discursivo (VOLOCHÍNOV e BAKHTIN, 1926).

Em nossa análise dos planejamentos pedagógicos, defrontamo-nos com similaridade entre o planejamento do 4º e do 5º ano. Nas análises dos diários de aula, essa aproximação não ocorreu entre o quarto e quinto ano, no entanto, os dois diários do 5º ano eram idênticos. Fomos informadas que uma das professoras do 5º ano era

---

<sup>73</sup> Retiradas de

[https://www.google.com.br/search?q=hist%C3%B3ria+em+quadrinhos+atividades&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwjGwfLi7fLhAhXHlrkGHdMnBocQ\\_AUIDigB&biw=1366&bih=625#imgrc=2WwAqdbnRwVJJM](https://www.google.com.br/search?q=hist%C3%B3ria+em+quadrinhos+atividades&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwjGwfLi7fLhAhXHlrkGHdMnBocQ_AUIDigB&biw=1366&bih=625#imgrc=2WwAqdbnRwVJJM): Acesso 28/abril/2019

considerada como a mais eficiente no trabalho com esse ano escolar; assim, as demais professoras justificaram-se dizendo que seguiam suas orientações e suas aulas. No entanto, a voz das professoras do 3º e 4º ano destoaram dessa concepção no que se refere aos gêneros discursivos, ou seja, existem vozes coletivas dissonantes nesse grupo de professoras, pois nesses diários apareceram atividades que buscam evidenciar que o discurso se organiza por meio de um gênero.

E ainda, os diários dos 5º anos demonstraram uma inclinação ainda maior ao estruturalismo, enquanto os diários do 3º e 4º anos revelaram aproximações de um trabalho mais contextualizado para o ensino de LP, conforme visualizamos no quadro a seguir:

Quadro 18: Principais atividades encontradas nos diários de aula dos 3º, 4º e 5º anos.

ATIVIDADES	3º ANOS	4º ANOS	5º ANOS
Cópias de textos	X	X	X
Ditados de textos	X	X	X
Atividades gramaticas desvinculadas de textos	X	X	X
Atividades para produção de textos com o uso de sequências de imagens	X	X	X
Atividades com propostas de ilustração de textos	X	X	X
Atividades retiradas da internet	X	X	X
Registro de leitura em voz alta realizada pela professora, para os alunos, diariamente	-	-	X
Atividades descontextualizadas com músicas	-	-	X
Simulados da Prova-Brasil	-	-	X
Ensino conceitual de gêneros do discurso	X	X	-
Atividades com a construção composicional de gêneros discursivos	X	X	-
Modelos de textos do gênero levado para a sala de aula	X	X	-
Atividades de alfabetização	X	-	-

Fonte: Organizado pela pesquisadora

Dando continuidade à análise dos diários, selecionamos uma atividade de compreensão textual de cada ano para registrar nossas constatações sobre a compreensão de linguagem subjacente, conforme as atividades expostas a seguir:

QUADRO 19: Atividades de compreensão textual – 3º ano

3º ANO
<p style="text-align: center;"><b>A FORMIGA VIRIATA</b></p> <p>VIRIATA É UMA FORMIGA FELIZ.            ELA MORA NUM BURACO, ATRÁS DO CANTEIRO DE ALFACE.            ELA ANDA SEMPRE AFOBADA PORQUE FAZ ENTREGA NA FEIRA.            HOJE ELA LEVOU: COUVE, FEIJÃO, FARINHA E FUBÁ.            VIRIATA É UMA ÓTIMA VENDEDORA!</p> <p style="text-align: right;">Graça Batituci</p>
1) Circule no texto todas as palavras com F e V.

- |   |
|---|
| 2) Quem é Viriata?<br>3) Qual é o título do texto?<br>4) Onde Viriata morava?<br>5) De quem é a autoria do texto?<br>6) O que ela levou para entregar na feira? |
|---|

Fonte: Diário de aula do 3º ano

Estudos de Menegassi (2010a) demonstram que a habilidade de leitura, para ser desenvolvida, precisa ultrapassar o nível do texto. No entanto, ao olharmos para os encaminhamentos, nos diários das professoras, verificamos que isso não tem acontecido. As questões do quadro 19 foram desenvolvidas para alunos do 3º ano e focalizam aspectos internos do texto, com o objetivo de levar o aluno a identificar informações explícitas. Para Menegassi (2010a), na fase de alfabetização, o aluno encontra-se no processo inicial de sua formação como leitor, “[...] por isso as perguntas com foco no texto são pertinentes, permitindo-lhe a apropriação do código escrito e o desenvolvimento do trabalho com a leitura, a partir de perguntas ao texto com respostas prontamente identificadas ali” (MENEGASSI, 2010a, p. 39). Essa é uma fase em que o aluno precisa dominar o processo de decodificação e adquirir intimidade com o texto que será o “ponto de partida” para qualquer estudo e estará presente constantemente em sua vida cotidiana. No entanto, com o avanço dos anos escolares, os níveis na formação do leitor também precisam progredir.

Todavia, as questões não possuem uma sequência lógica; enquanto a primeira refere-se à forma escrita das palavras, a segunda busca a indicação da personagem principal e a terceira, a estrutura e organização do texto, não permitindo ao aluno uma exploração gradativa do texto. A quarta e a sexta questões incitam o pareamento de informações, ou seja, são perguntas com respostas textuais e a quinta se refere a autoria do texto. Assim sendo, não ocorre o direcionamento de estudo do geral para o específico, conforme propõe Bakhtin (2010[1979]) para a compreensão do enunciado e não permite ao aluno refletir sobre o texto.

Vejamos uma atividade para o 4º ano:

QUADRO 20: Atividades de compreensão textual – 4º ano

<b>4º ANO</b>
<b>O cientista</b>
Na nossa rua vivia um cientista, o professor Baptista. Sabeis o que é um cientista? É uma pessoa que sabe muitas coisas e as que não sabe inventa-as. O nosso cientista sabia mil coisas. As que ainda não sabia inventava-as ou descobria-as, pois o professor Baptista, além de cientista, era inventor.

O professor Baptista tinha um sobrinho, o Manecas, que adorava visitar o seu laboratório.

Sabeis o que é um laboratório? É onde o cientista inventa as suas invenções.

Manecas adorava espiar o laboratório do professor Baptista. Ele era muito amigo do Venceslau, o ajudante do cientista.

Um dia, quando o Manecas chegou ao laboratório, quem abriu a porta foi o Venceslau:

- Ih! Manecas, o professor hoje está muito ocupado. Ele está a trabalhar num projecto muito importante...

O professor estava a montar uma máquina enorme.

- Bom dia, tio. Para que serve esta máquina enorme?
- Esta máquina faz de tudo, Manecas. Mas fica quietinho...
- Mas faz mesmo tudo?
- Faz, sim ...

O professor ligou a máquina.

Que maravilha! A máquina fazia mesmo de tudo! Acendia e apagava as luzes, fazia os carros andarem para baixo e para cima. Fazia os aviões subirem e descerem, controlava a água das casas e os elevadores dos prédios...

Rute Rocha (Adaptado)

1. O que é um cientista?
2. Como se chama o cientista desta história?
3. Quais são as personagens deste texto?
4. Como se chama a máquina inventada pelo cientista?
5. O que é que a máquina fazia?
6. Quem é o autor deste texto?

Fonte: Diário do 4º ano

Ao atentarmos para os questionamentos apresentados após o texto, verificamos que continuam explorando apenas os limites do texto, isto é, suas informações explícitas. Se compararmos com as atividades prescritas no diário do 3º ano, fica evidente que o processo de formação do leitor não parece evoluir de um ano escolar para o outro. Para Menegassi, “[...] com essa estratégia de formação de leitor sendo implantada constantemente, o aluno desenvolve inaptidões para níveis mais elevados de leitura” (MENEGASSI, 2010a, p. 40). No 4º ano, as perguntas deveriam apresentar uma evolução, considerando os progressos de aprendizagem dos alunos, mas isso não se efetiva no diário das professoras.

E no 5º ano, como esse encaminhamento é apresentado? Vejamos:

#### QUADRO 21: Atividades de compreensão textual – 5º ano

<b>5º ANO</b>
<b>O Macaco e os Óculos</b>
Um macaco, que se achava muito esperto e inteligente, estava ficando velho e já não enxergava muito bem.
Preocupado com isso, resolveu usar sua esperteza e saber o que os homens fazem quando ficam velhos e já não enxergam bem.
Conversando com alguns, descobriu que era preciso usar óculos.
Arranjou seis pares de óculos para não correr o risco de um só não dar certo.
Pendurou um no pescoço, outro no rabo, um na cabeça, outro na nuca, um num pé, outro na mão... mas nada! Continuava sem enxergar.

<p>Cheirou, lambeu, mudou as posições e não conseguiu nenhum resultado.          Continuava enxergando mal.          O macaco, então, pensou que estava sendo enganado pelos homens. Ficou furioso!          Pegou os seus pares de óculos, jogou-os no chão e pisou em cima.          Coitado! Continuou sem enxergar e sem aprender que é preciso saber fazer uso dos objetos para ter bons resultados.</p>
<p>Interpretando o texto:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Como o macaco descobriu que era preciso usar óculos?</li> <li>2) Quantos pares de óculos ele arranjou?</li> <li>3) Onde ele colocou os óculos?</li> <li>4) Ele conseguiu enxergar?</li> <li>5) Explique por que os óculos não ajudaram o macaco a resolver seu problema de visão:</li> <li>6) Qual é o título do texto?</li> </ol>

Fonte: Diário do 5º ano

Ao analisarmos os questionamentos em relação ao texto trabalhado com o 5º ano, verificamos que grande parte ainda focaliza a leitura com foco no texto, na sua linearidade, exigindo apenas o pareamento de informações para a obtenção da resposta. Apenas um dos questionamentos demonstra um avanço com relação aos outros anos, a pergunta nº 5 que explora uma informação implícita no texto. Não há, por outro lado, nenhuma referência ao gênero, ao contexto extraverbal ou à relação com a vida real do aluno. Assim sendo, mesmo tendo sido citado no planejamento as habilidades de “Localizar e comparar informações explícitas e implícitas nos textos” e “Inferir o tema e assunto demonstrando compreensão global do texto”, não encontramos perguntas que exigisse esse tipo de análise.

A análise da entrevista, dos planejamentos e dos diários possibilitou-nos compreender em que nível se encontravam o conhecimento das professoras no que diz respeito ao trabalho com os gêneros discursivos na sala de aula e suas implicações com a prática de leitura. No quadro 22, sintetizamos o que evidenciamos nessa análise.

QUADRO 22: Conclusões do diagnóstico

<b>Instrumentos analisados</b>	<b>Distanciamentos da Concepção Dialógica da Linguagem</b>	<b>Aproximações da Concepção Dialógica da Linguagem</b>
	Privilegiam a leitura fruição. Não consideram a leitura um eixo de ensino.	Leem para os alunos na sala de aula.
	Preocupação acentuada com a materialidade linguística do texto.	Relatos de tentativas para estabelecer relações entre os textos e a vida real do aluno.
	Confusão teórica entre gêneros, esfera e outros conceitos.	

Entrevista	Não exploram o contexto extraverbal no trabalho com a linguagem.	Descrição de atividades que envolvem o trabalho com a construção composicional do gênero.
	Não consideram as posições avaliativas dos sujeitos do discurso no trabalho com textos.	Mencionam um episódio, no qual o texto do aluno teve um interlocutor real que não fosse a professora.
Planejamento pedagógico	Não há uma organização de trabalho com os gêneros para cada ano. Não se menciona gênero nas metodologias.	Os gêneros são mencionados no campo dos conteúdos.
	Lista de conteúdos calcada em pressupostos tradicionais que não se vinculam às práticas discursivas.	
	Os conteúdos não se organizam do geral para o específico.	
Diário de aula	Atividades mecânicas como cópias e ditados.	Atividades com gêneros discursivos.
	Predomínio de atividades de leitura com foco no texto.	
	Questões de leitura que não ultrapassam o nível da decodificação.	
	Atividades gramaticais descontextualizadas.	

Fonte: Organizado pela pesquisadora

Essa constatação foi essencial para que pudéssemos traçar um planejamento e apresentar às docentes como uma proposta de FCC, pois o discurso é moldado em função de um interlocutor e considera “[...] até que ponto ele está a par da situação, dispõe de conhecimentos especiais de um dado campo cultural da comunicação; levo em conta as suas concepções e convicções, os seus preconceitos [...] suas simpatias e antipatias – tudo isso irá determinar a ativa compreensão responsiva do meu enunciado por ele” (BAKHTIN, 2010[1979], p. 302). Sobre esse processo discorreremos no capítulo seguinte.

### **3 A PALAVRA COMO PONTE: CONSOLIDAÇÃO DE UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA**

Este capítulo discorre sobre o caminho que enveredamos após as análises diagnósticas, qual seja, o planejamento e a concretização da FCC que desenvolvemos com as professoras. Trata-se, assim, da apresentação e da análise de dados gerados na segunda etapa da pesquisa-ação crítico-colaborativa, quando concretizamos as mediações na perspectiva de colaborar com a ZDI das docentes participantes. Logo, seu propósito é responder à seguinte pergunta de pesquisa: Em um processo de FCC, a colaboração pode ser desenvolvida entre professoras participantes e pesquisadora por meio de reflexões teórico-metodológicas acerca dos gêneros discursivos? Para buscar resposta a essa indagação, traçamos os seguintes objetivos específicos: a) promover, a partir do levantamento diagnóstico, um processo de FCC; c) mediar, na FCC, reflexões teórico-metodológicas concernentes ao trabalho pedagógico com os gêneros do discurso; d) subsidiar uma elaboração didática voltada para um gênero do discurso.

Em diálogo com a Teoria Histórico-cultural e com os estudos do Círculo de Bakhtin, que nos proporcionaram orientações teórico-metodológicas concernentes ao trabalho com a linguagem, desenvolvemos 17 encontros de FCC de 4 horas, entre os meses de março e novembro de 2018 (cf. quadro 07, p. 63-64).

Neste capítulo, procuramos entrelaçar a discussão teórica com as reflexões críticas sobre as ações de mediação desenvolvidas.

#### **3.1 CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL**

A Teoria Histórico-cultural concebe o homem na vida social, ou seja, é no contato com o outro, por meio de processos interativos mediados por ferramentas e signos, que o sujeito se desenvolve e pode interferir no mundo, ao mesmo tempo em que é transformado. Portanto, essa teoria, segundo Baquero, “[...] se propõe centralmente a analisar o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores a partir da internalização de práticas sociais específicas” (BAQUERO, 1998, p. 26). Inseridos nessa teoria, estão diversos conceitos desenvolvidos inicialmente por Vigotski que fornecem explicações sobre a atuação do homem no meio social.

Além disso, Vigotski, Luria e Leontiev buscaram desenvolver uma “nova psicologia” que conseguisse unir e transformar as duas tendências predominantes no início do século: uma tendência que contemplava a psicologia como ciência natural e buscava compreender os processos elementares sensoriais, concebendo o homem basicamente como corpo (psicologia experimental); e outra tendência que concebia a psicologia como ciência mental e estudava o homem como mente, consciência, espírito (psicologia mentalista)<sup>74</sup>.

Na contrapalavra dessas duas visões, Vigotski e seu grupo de estudiosos desenvolveram uma nova psicologia de modo que, em uma mesma perspectiva, o homem fosse contemplado “[...] enquanto corpo e mente, enquanto ser biológico e ser social, enquanto membro da espécie humana e participante de um processo histórico” (OLIVEIRA, 1993, p. 23), concebendo o homem por inteiro. Para Martins, Vigotski “Considerou que o desenvolvimento do psiquismo humano e suas funções não resultam de uma complexificação natural evolutiva, mas de sua própria natureza social” (MARTINS, 2015, p. 43).

O psicólogo russo não negou nenhuma das tendências, porém defendeu a vinculação entre o biológico e o social, destacando a importância das influências sociais para o desenvolvimento do psiquismo humano, compreendendo que sua evolução depende de fatores externos. Oliveira (1993) enumera os principais pilares dessa “nova psicologia” formulada por Vigotski e seu grupo de pensadores:

- \* as funções psicológicas têm um suporte biológico pois são produtos da atividade cerebral;
- \* o funcionamento psicológico fundamenta-se nas relações sociais entre o indivíduo e o mundo exterior, as quais desenvolvem-se num processo histórico;
- \* a relação homem/mundo é uma relação mediada por sistemas simbólicos (OLIVEIRA, 1993, p. 23).

Nesse contexto, Vigotski dedicou-se principalmente aos estudos das Funções Psicológicas superiores (FPS) ou Processos Mentais Superiores (PMS), de modo a compreender e explicar os mecanismos psicológicos mais complexos que são

---

<sup>74</sup> Oliveira (1993) explica que “Enquanto a psicologia de tipo experimental deixava de abordar as funções psicológicas mais complexas do ser humano, a psicologia mentalista não chegava a produzir descrições desses processos complexos em termos aceitáveis para a ciência” (OLIVEIRA, 1993, p. 23).

específicos do ser humano e envolvem os comportamentos conscientes do sujeito em relação a seu autocontrole, ações intencionais e liberdade de escolha.

Podemos citar, como exemplos de FPS, a capacidade de tomar decisões, de memorizar fatos e conceitos, de elaborar uma contrapalavra, de ler, de escrever, de calcular, de inferir, de valorar algo, entre outros. São funções que se desenvolvem a partir da inserção do sujeito em contextos sociais e na interação com o(s) outro(s). Segundo Baquero, “[...] os Processos Psicológicos Superiores são especificamente humanos, enquanto histórico e socialmente constituídos [...] não são o desiderato ou estado avançado dos processos elementares, que por sua evolução intrínseca se convertem em superiores” (BAQUERO, 1998, p. 26).

Essas proposições evidenciam que os processos internos na FPS foram anteriormente externos e desenvolvidos em situações sociais nas relações com outros sujeitos. Oliveira elucida que, para Vigotski, “[...] o fundamento do funcionamento psicológico tipicamente humano é social e, portanto, histórico” (OLIVEIRA, 1993, p. 40). Baquero (1998) corrobora que as FPS são constituídas na vida social, especificamente humanas, são reguladas de forma consciente e se valem “[...] do uso de instrumentos de mediação” (BAQUERO, 1998, p. 26).

Por esses motivos, as relações interpessoais, quando consolidadas com um interlocutor mais experiente situado sócio-historicamente, mediadas pela linguagem, passam ao nível intrapessoal (interior do indivíduo). Para Vigotski,

Um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal. Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapicológica). Isso se aplica igualmente para a atenção voluntária, para memória lógica e para a formação de conceitos (VIGOTSKI, 2007[1933], p. 58).

Destarte, é por meio das relações interpessoais que o sujeito vai interiorizar as formas culturalmente estabelecidas. É na interação social com os outros ou na relação volitiva com elementos do ambiente que se baliza o desenvolvimento psicológico do ser humano.

Nessa direção, “mediação” torna-se um conceito central na teoria de Vigotski para quem “O uso de meios artificiais – a transição para a atividade mediada – muda, fundamentalmente, todas as operações psicológicas, assim como o uso de instrumentos amplia de forma ilimitada a gama de atividades em cujo interior as novas

funções psicológicas podem operar” (VIGOTSKI, 2007[1933], p. 56). O termo mediação, nos pressupostos vigotskianos, caracteriza um processo de relação entre o sujeito e o mundo intermediado por um elemento (instrumento e/ou signo) que se entretece como auxiliar entre um estímulo e uma resposta, corroborando a complexidade desse processo, no qual “[...] o indivíduo modifica ativamente a situação estimuladora como uma parte do processo de resposta a ela” (VIGOTSKI, 2007[1933], p. 27).

O pensador distingue dois tipos de atividades mediadoras. De um lado, discorre sobre os instrumentos concretos que têm a função mediadora orientada para o externo, cuja função “[...] é servir como um condutor da influência humana sobre o objeto da atividade [...] deve necessariamente levar à mudanças nos objetos” (VIGOTSKI, 2007[1933], p. 55). Por outro lado, apresenta os instrumentos psicológicos, ou seja, os signos que promovem a mediação interna e “Constitui um meio da atividade interna dirigida para o controle do próprio indivíduo” (VIGOTSKI, 2007[1933], p. 55). Segundo o autor,

Por meio da ferramenta, o homem influencia o objeto de sua atividade, a ferramenta é dirigida para o exterior: deve causar uma ou outra transformação no objeto. É o meio de atividade exterior do homem, orientado para modificar a natureza. O signo não muda nada no objeto da operação psicológica: é o meio que o homem usa para influenciar psicologicamente, seja em seu próprio comportamento, seja no dos outros; é um meio para sua atividade interior, dirigido a dominar o ser humano: o signo é orientado para dentro (VYGOTSKI, 1983, p.94 – tradução livre)<sup>75</sup>.

O autor acrescenta ainda um terceiro ponto que consiste na união das duas categorias de instrumentos (ferramentas e signos), posto que podem se combinar para promoverem a aprendizagem e o desenvolvimento, pois “O controle da natureza e o controle do comportamento estão mutuamente ligados, assim como a alteração provocada pelo homem sobre a natureza altera a própria natureza do homem” (VIGOTSKI, 2007[1933]), p. 55).

---

<sup>75</sup> Por medio de la herramienta el hombre influye sobre el objeto de su actividad, la herramienta está dirigida hacia fuera: debe provocar unos u otros cambios en el objeto. Es el médio de la actividad exterior del hombre, orientado a modificar la naturaliza. El signo no modifica nada em el objeto de la operación psicológica: es el medio de que se vale el hombre para influir psicologicamente, bien em su propia conducta, bien en la de los demás; es um medio para su actividad interior, dirigida a dominar el propio ser humano: el signo está orientado hacia dentro” (VYGOTSKI, 1983, p. 94).

À vista disso, podemos afirmar que os signos são elementos intermediários dos processos psicológicos. Ao reportar-se aos signos, Martins afirma:

Para Vigotski, o ato instrumental introduz profundas mudanças no comportamento humano, posto que entre a resposta da pessoa e o estímulo do ambiente se interpõe o novo elemento designado signo. O signo, então, opera, como um estímulo de segunda ordem que, retroagindo sobre as funções psíquicas, transformam suas expressões espontâneas em expressões volitivas. As operações que atendem aos estímulos de segunda ordem conferem novos atributos às funções psíquicas, e por meio deles o psiquismo humano adquire um funcionamento qualitativamente superior e liberto tanto dos determinismos biológicos quanto do contexto imediato de ação (MARTINS, 2015, p. 44).

Destarte, os instrumentos de mediação incidem sobre o desenvolvimento. Além disso, a assunção de novos sistemas de representação propicia progressos no desenvolvimento psicológico. O uso de instrumentos amplia as possibilidades de atuação do ser humano, pois “Ele carrega consigo [...] a função para a qual foi criado e o modo de utilização desenvolvido durante a história do trabalho coletivo. É, pois, um objetivo social e mediador da relação entre indivíduo e o mundo” (OLIVEIRA, 1993, p. 29). Por sua vez, os signos, também chamados por Vigotski de “instrumentos psicológicos”, dirigem-se ao controle do próprio indivíduo, ou seja, “São ferramentas que auxiliam nos processos psicológicos e não nas ações concretas, como os instrumentos [...] Na sua forma mais elementar o signo é uma marca externa, que auxilia o homem em tarefas que exigem memória e atenção” (OLIVEIRA, 1993, p. 30).

Embasadas na compreensão de desenvolvimento humano defendida pela Teoria Histórico-cultural, intentamos desenvolver, nas ações de FCC, momentos de mediação por meio de instrumentos e signos, estes representados pela linguagem, já que “A linguagem é um signo mediador por excelência, pois ela carrega em si os conceitos generalizados e elaborados pela cultura humana” (REGO, 2014, p. 42). Esse signo mediador viabilizou ações colaborativas entre pesquisadora e professoras participantes da formação, e entre elas mesmas para que se efetivasse a internalização/apropriação de conhecimentos com a (re)significação de conceitos. E ainda, ambicionamos que esse processo de internalização/apropriação pudesse gerar uma atitude responsiva e a construção de uma posição enunciativa ativa, já que “O uso de signos conduz os seres humanos a uma estrutura específica de comportamento que se destaca do desenvolvimento biológico e cria novas formas de processos psicológicos enraizados na cultura” (VIGOTSKI, 2007[1933], p. 45).

Nessa perspectiva, a linguagem, como signo mediador, vincula-se ao desenvolvimento da consciência: “[...] se a linguagem é a própria consciência que existe na prática para os outros e, portanto, para mim próprio, então não é somente o desenvolvimento do pensamento, mas o desenvolvimento da consciência como um todo que está ligado ao desenvolvimento da palavra” (VYGOTSKY, 2009[1934], p. 373). A linguagem é organizadora da relação do sujeito com seu contexto social. Por essa razão, possibilita as relações interpessoais e impulsiona os pensamentos, sendo, portanto, responsável também pelos processos intrapessoais. Logo, “O desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, isto é, pelos instrumentos linguísticos do pensamento e pela experiência sociocultural da criança” (VYGOTSKI, 2009[1934], p. 44). A linguagem, então, contribui com a formação das capacidades mentais, ou seja, tem função decisiva no processo de aprendizagem e desenvolvimento do sujeito.

Os estudiosos da Teoria Histórico-Cultural não concebem a aprendizagem e o desenvolvimento como similares, nem tão pouco como acontecimentos desvinculados. Para os teóricos, “[...] o processo de desenvolvimento não coincide com o da aprendizagem, o processo de desenvolvimento segue o da aprendizagem, que cria a área de desenvolvimento potencial” (VIGOTSKI; LURIA; LEONTIEV, 2016[1976], p. 116). E ainda, a aprendizagem consiste em um processo essencialmente social que ocorre na interação com companheiros mais experientes ou entre pares. Assim, “[...] percebe-se que é na apropriação de habilidades e conhecimentos socialmente disponíveis que as funções psicológicas humanas são construídas” (FREITAS, 1996, p. 104). Logo, todos os processos de aprendizagens são valorizados, pois ocorrem nas diferentes instâncias sociais e fornecem subsídios para orientar a organização da educação escolar ao desenvolver.

Por essa razão, no desenvolvimento da FCC, buscamos mobilizar instrumentos externos durante as leituras e as discussões reflexivas, sintetizando discussões teóricas em slides, apresentando modelos e quadros orientadores para pesquisa e produção de atividades, pois compreendemos que a mediação “[...] pode ter a forma de um livro didático, materiais audiovisuais, oportunidades de interação, instruções diretivas etc.” (FIGUEIREDO, 2019, p. 39). Procuramos, então, aproximar a FCC da educação escolar como forma sistematizada de impulsionar o desenvolvimento.

Acreditamos que a interação (entre pesquisadora e professoras colaboradoras, assim como entre as próprias professoras) mediada por instrumentos e signos

suscitou a transformação de um processo interpessoal em intrapessoal. Como esse não é um processo imediato, pode não estar evidenciado nos dados gerados durante a FCC, no entanto, vão se construindo e se estabilizando por meio do processo de internalização, quando ocorrem as reconstruções internas de tudo o que foi discutido e assimilado ao longo da FCC, já que “O processo, sendo transformado, continua a existir e a mudar como uma forma externa de atividade por um longo período de tempo, antes de internalizar-se definitivamente” (VIGOTSKI, 2007[1933], p.57). No contínuo convívio das professoras com seus pares, o desenvolvimento pode se efetivar conforme os processos de mediação continuam a acontecer após serem desencadeados pela FCC.

Na perspectiva de melhor compreendermos como se dá esse processo de internalização/apropriação do conhecimento, buscamos apoio nos principais pilares da Teoria Histórico-Cultural e da Concepção Dialógica da Linguagem para desenvolvermos as ações e as análises dos dados gerados na FCC. Essas bases teóricas possibilitaram-nos entender a nossa constituição e a constituição do professor da Educação Básica quanto aos seus mecanismos intrapsicológicos a partir de atitudes mediadoras nas relações interpsicológicas.

Então, considerar a ZDI em nossa pesquisa foi essencial, pois representou as etapas ainda não consolidadas e que poderiam ser estimuladas por ações de mediação. Esse é o espaço no qual a intervenção colaborativa pode instigar reflexões, atitudes e, conseqüentemente, desenvolvimento nas FPS, pois “Para Vygotsky, o desenvolvimento consiste num processo de aprendizagem do uso das ferramentas intelectuais, por meio da interação social com outros mais experimentados no uso dessas ferramentas” (FINO, 2001, p. 280). Por essa razão, “[...] a interação social mais efetiva é aquela na qual ocorre a resolução de um problema em conjunto, sob a orientação do participante mais apto a utilizar as ferramentas intelectuais adequadas” (FINO, 2001, p. 280).

Em uma formação continuada, de acordo com Magalhães, “[...] os participantes escutam uns aos outros, retomam as falas uns dos outros para concordar e/ou discordar, partilhar pensamentos, ideias, conflitos, compreensões, inserir novos temas, pedir esclarecimento, completar, aprofundar o que foi dito, permanecer em silêncio” (MAGALHÃES, 2011, p. 20), ou seja, também atuam como colaboradores de seus pares impulsionando o processo de aprendizagem.

À vista disso, as professoras colaboradoras possuem muitos conhecimentos para compartilhar nas interações com seus pares, pois, “Por meio das falas, os seres humanos podem servir de mediadores para outros indivíduos, auxiliando-os na execução de algumas tarefas, bem como para si mesmos” (FIGUEIREDO, 2019, p. 38). Logo, as professoras foram se auxiliando nas ações de cada encontro, seja, expondo suas reflexões ou auxiliando na resolução das atividades e, conseqüentemente, também atuaram como mediadoras. Por conseguinte, a interação entre pares, ou seja, entre as professoras colaboradoras foi essencial para o desenvolvimento de habilidades intelectuais, visto que “Os adultos, como bem se sabe, dispõem de uma grande capacidade de aprendizagem” (VIGOTSKI; LURIA; LEONTIEV, 2016[1976], p. 115). E nessa interação com a pesquisadora ou com seus pares “[...] o desenvolvimento se processa e se produz no processo de educação e ensino, constituindo ambos uma unidade indissolúvel” (FREITAS, 1996, p. 101).

Nesse processo de FCC, as ações de mediações ocorreram por meio de instrumentos e signos que possibilitaram a interação discursiva (VOLÓCHINOV, 2017[1929]), tendo como objeto de estudo os gêneros do discurso. Para melhor compreender como se desenrolou esse processo, apresentamos um relato reflexivo na próxima seção.

### 3.2 AÇÕES COLABORATIVAS: o encontro dialógico

As relações interpessoais no contexto da FCC são essenciais, uma vez que o professor carece da colaboração do outro para organizar os próprios processos mentais, avançar na construção de conhecimentos e ampliar sua capacidade de ação no ambiente da sala de aula, por meio de diferentes ferramentas e signos. E, por outro lado, nós, como pesquisadora, necessitamos da participação e colaboração das professoras para que a proposta de pesquisa se consolide, respondendo às nossas indagações. Essas ações colaborativas serão mais eficientes se as interações incidirem sobre a ZDI, de modo que um sujeito mais experiente (um pesquisador, outro colega de profissão, os próprios alunos) possa conferir significados às ações educativas, possibilitando o desenvolvimento de diferentes FPS.

Para que a mediação realmente se efetive em processo de FCC, precisamos (re)significar essa prática dentro do contexto sócio-histórico e ideológico que estamos inseridas. Por formação continuada estamos entendendo um processo de

aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade docente, o qual se desenvolve na relação entre eu e outro por meio do diálogo.

Segundo Nóvoa, “A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada” (NÓVOA, 1995, p. 25). O objetivo é criar um espaço para a imersão das vozes dos professores, “[...] trabalhando na perspectiva de contribuir para que os docentes se reconheçam como produtores de conhecimentos, da teoria e da prática de ensinar, as compreensões e o próprio contexto do trabalho escolar” (IBIAPINA, 2008, p. 12).

A formação continuada precisa conceber o professor como um sujeito pleno de conhecimentos de suas vivências de sala de aula, capaz de construir saberes por meio de suas reflexões e de se apropriar de novas teorias para reconstruir suas ações. Um sujeito que dialoga com outros sujeitos, que ocupa um lugar social e se constrói constantemente, pois “O sujeito não está pronto, acabado; ao contrário está em constante processo de constituição de sua identidade” (COSTA-HÜBES; ORTEGA, 2018, p. 54).

De acordo com os estudos de Vigotski (2009[1934]), são necessárias partilhas e negociações para que as interações colaborativas se efetivem e promovam avanços internos e externos no desenvolvimento de todos os colaboradores. Nessa perspectiva, devem-se criar possibilidades para o compartilhamento de opiniões e reflexões de modo que todos tomem decisões conscientes e alcancem um processo de produção conjunta. Isso implica escutar, apreender diferentes pontos de vista, compreender os silêncios e as indagações e se colocar no lugar do outro, considerando questões culturais, políticas, históricas e sociais, as quais permitem que ideias divergentes venham à tona para que possam ser explicadas, justificadas e talvez transformadas.

Com base nessa compreensão de FCC, apresentamos um relato reflexivo de nossas ações de mediação nos encontros de FCC. Esses encontros que, além de grupos de estudos, possibilitaram a interação entre eu e o outro, conforme palavras de Ponzio:

O encontro, a reunião, não são todos juntos, juntos em um lugar, mas é cada um fora do lugar, o encontro é ali onde estamos, é a possibilidade de encontro e a possibilidade na qual cada um encontra cada um na sua singularidade irrepitível, insubstituível, fora de papel e fora da identidade, e cada um diz algo no qual a palavra está fora do

discurso dos seus lugares comuns. Isso pressupõe uma possibilidade de uma extracomunidade (PONZIO, 2010, p. 31).

A FCC foi compreendida por nós como esse encontro entre eu (pesquisadora) e o outro (professoras colaboradoras) e vice-versa, permeado por diferentes vozes proferidas e ouvidas, de modo que todos ampliassem seus conhecimentos e tornassem-se um pouco mais humanas a cada encontro.

### 3.2.1 Primeiro encontro – Apresentação das ações de FCC

Após a pesquisa diagnóstica nos mostrar as dúvidas e incompreensões, além dos entendimentos e certezas, das professoras com relação ao ensino de LP por meio dos gêneros do discurso, traçamos um itinerário possível de ser percorrido durante os encontros de FCC. No entanto, os procedimentos desenvolveram-se de forma flexível, pois, como se trata de uma pesquisa em LA, que concebe a investigação como “[...] uma abordagem mutável e dinâmica para as questões da linguagem em contextos múltiplos [...] um modo de pensar e fazer problematizador” (PENNYCOOK, 2006, p. 67), não poderíamos desenvolver uma proposta de FCC centrada apenas em nosso planejamento. Por essa razão, utilizamos o primeiro encontro para apresentar e discutir a proposta de FCC com as professoras, no sentido de perceber se o percurso planejado lhes suscitava interesse e se elas teriam ainda outra(s) sugestão(ões) de estudos e reflexões.

O primeiro encontro ocorreu no dia 21/03/2018 e estavam presentes 15 professoras (todas as professoras que participaram da entrevista inicial). Iniciamos com algumas propostas de dias e horários para o desenvolvimento da FCC, quando ficou definido que os encontros ocorreriam às quartas-feiras, a cada quinze dias, com quatro horas de duração, iniciando-se às 17h. A direção da escola nos comunicou que em cada encontro nos ofereceria lanches variados; por isso, faríamos intervalos de 20 min para desfrutamos desse incentivo. E a Secretaria de Educação do Município se propôs a reproduzir, para todas as professoras, cópias do material a ser estudado em cada encontro.

No primeiro momento, lemos o *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE* (Anexo 02). Todas as professoras assinaram e não apresentaram dúvidas. A seguir, elucidamos a necessidade de escrita no diário de campo ao final de cada

encontro. Essa proposta provocou discussões e recusas; a maioria das professoras não demonstrou satisfação por ter que escrever. Então, clarificamos a importância desse documento para a pesquisa e esclarecemos que não se tratava de uma escrita científica, mas da exposição da opinião dos sujeitos da pesquisa. Após muitas vicissitudes, algumas professoras concordaram, porém algumas expuseram que não o fariam.

Enfatizamos que algumas leituras precisariam ser realizadas antecipadamente aos encontros, o que também instigou opiniões contraditórias e as justificativas de falta de tempo hábil para tal ato. Explicamos, também, sobre a lista de presença e pedimos autorização para a gravação das aulas em áudio, embora isso já estivesse escrito nos termos assinados. Essa ação da pesquisa foi aceita sem nenhuma contingência.

O fato de as professoras apresentarem objeção à leitura dos textos e à escrita nos diários dialoga com os episódios de silêncio verificados na entrevista e evidencia a resistência à autoria e a recusa em se comprometerem com a palavra enunciada. São características reincidentes que revelam aspectos da identidade dos sujeitos colaboradores da pesquisa.

Dando continuidade ao encontro, voltamo-nos para a leitura do texto planejado para este primeiro encontro: capítulo 02 da obra *Pedagogia do oprimido* de Paulo Freire (2013[1968]) - *A concepção 'bancária' da educação como instrumento da opressão*. Embora esse texto se distanciasse do tema de nossa pesquisa, trouxemo-lo para incitar as reflexões sobre as crenças que estão implícitas em nossa atuação docente, visto que as análises diagnósticas demonstraram indícios de uma *educação bancária* por meio de atividades mecânicas fixadas nos diários de aulas, tais como propostas de cópias de textos ou exercícios gramaticais que apenas visavam à repetição de um modelo.

O texto estudado apresenta a “concepção bancária” de educação, fazendo uma analogia ao depósito bancário que um sujeito faz. Freire (2013[1968]) recorre a esse exemplo para ilustrar que o ensino, muitas vezes, assemelha-se a essa ação de depositar nos alunos algum tipo de conhecimento. O professor, nesse caso, é o detentor do saber enquanto os educandos são vistos como “caixas vazias” nas quais devem ser depositados os conteúdos. Em oposição a essa realidade, Freire (2013[1968]) defende uma “concepção problematizadora e libertadora” de educação, que busque superar a contradição entre educador e educandos, dando voz a todos.

Além disso, propaga a valorização dos diferentes tipos de conhecimentos por meio do diálogo, pois “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 2013[1968], p. 95).

Embora consideremos que a leitura possa ter ficado no plano intrapsíquico, devido à aparente displicência das professoras com o texto, alguns comentários jocosos foram feitos que identificaram suas práticas de ensino com a “educação bancária” e afirmaram que gostariam que os alunos ficassem “quietinhos para receberem os depósitos”, revelando-nos uma predileção por essa forma de educação. Constatamos, naquele momento, assim como Saviani, que “[...] A escola organiza-se como uma agência centrada no professor, o qual transmite, segundo uma gradação lógica, o acervo cultural aos alunos. A estes cabe assimilar os conhecimentos que lhes são transmitidos” (SAVIANI, 2012, p. 06).

Realizamos, ainda, naquele primeiro encontro, a dinâmica “Festival dos gêneros discursivos<sup>76</sup>” (Anexo 04) como atividade motivadora para seu estudo<sup>77</sup>. Nessa atividade, cada duas professoras receberam textos de determinado gênero e, conforme íamos lendo uma história e mencionávamos o nome de um gênero do discurso, as professoras se levantavam e os liam em voz alta, declamavam ou cantavam. Esse encaminhamento, com objetivo motivacional, também visava ao início do trabalho de reconhecimento dos gêneros, já que na entrevista pudemos constatar que as professoras apresentavam dúvidas quanto ao que seria um gênero discursivo, uma esfera/campo de atividade humana e outros conceitos basilares da teoria bakhtiniana. As professoras se entusiasmaram com a atividade e participaram ativamente. Provavelmente, por se tratar de uma prática que não exigia muita concentração e nem conhecimentos teóricos aprofundados, as participantes se sentiram mais confiantes e se envolveram na atividade com comprometimento.

Após a realização da dinâmica, apresentamos o que havíamos previamente planejado para cada encontro, deixando claro que se tratava de uma proposta baseada nos dados gerados pela entrevista, análise dos planejamentos pedagógicos e dos diários de aula. Porém, como se tratava de uma proposição de FCC, todas tinham plena liberdade de sugerir outro encaminhamento, a leitura de outros textos, caso entendessem que seria mais pertinente para a formação que desejavam. Como

---

<sup>76</sup> Disponível em <file:///C:/Users/Leiliane%20Ortega/Downloads/festival.pdf>. Acesso em dez/2017

<sup>77</sup> Embora o estudo dos gêneros estivesse previsto apenas para o 5º encontro, fomos desenvolvendo atividades, questionamentos e observações para ir preparando, gradativamente, o estudo do principal conteúdo da FCC.

ninguém se manifestou, discorreremos sobre as etapas da FCC e sobre os textos que poderiam ser estudados em cada encontro, conforme disposto no quadro 07 (p. 63 e 64) apresentado no primeiro capítulo.

De modo geral, as professoras não participaram verbalmente do primeiro encontro, embora as expressões faciais e o próprio silêncio continham uma mensagem implícita de descontentamento. Poucas expressaram alguma opinião, mas, em diversos momentos, apresentaram suas indignações com relação às horas em que ficariam nesse estudo.

A Secretária de Educação do município propôs que elas fossem dispensadas das horas-atividades, conforme a carga horária que frequentassem a formação, porém as professoras postularam que isso não seria efetivado, uma vez que não estava documentado e que, mesmo que se cumprissem, teriam que preparar as aulas em suas casas, pois o tempo restante não seria suficiente para esta elaboração. Algumas disseram que haviam entendido que iriam preparar aulas nos encontros da FCC auxiliadas pela pesquisadora; e não haviam compreendido que seriam horas de estudo. Inclusive, insistiram para que desenvolvêssemos a pesquisa apenas com a prática, porque iriam perder muito tempo estudando a teoria. Tentamos argumentar, naquele momento, em favor da necessidade do estudo teórico para contextualização da prática, porém, concluímos o primeiro encontro sem nenhuma certeza se haveria participação no segundo, já que não percebemos nenhuma motivação.

Neste encontro inicial, o aspecto que mais se destacou foi o evidente distanciamento entre a prática docente e o estudo teórico. O professor, ao se ver envolvido em suas ações didáticas diárias, vai se afastando gradativamente de toda forma de estudo teórico, seja este desenvolvido em grupo ou mesmo em leituras individuais. Isso evidencia a relevância da inserção em um processo de FCC, seja ela vinculada aos centros acadêmicos ou não, mas que estimulem os estudos e as reflexões e promova avanços nas ações. Para Vigotski (2010[1934]), os conceitos aliados à prática reflexiva permitem que o sujeito avance em seus conhecimentos e, conseqüentemente, em suas ações, o que gera, no contexto da sala de aula, uma prática mais autônoma e fundamentada.

### 3.2.2 Segundo encontro – Concepções de linguagem

O segundo encontro ocorreu no dia 28/03/2018 e estavam presentes 12 professoras (Arabela, Camila e Verônica não compareceram) que participaram da entrevista inicial. Para esse dia de trabalho, havíamos planejado o seguinte conteúdo: reflexão sobre as Concepções de linguagem por meio do texto *Concepções de linguagem e ensino de português* (GERALDI, 2011[1984]) e apresentação do teórico Mikhail Bakhtin por meio do texto *Para compreender Bakhtin* (MIOTELLO, 2010).

Os estudos de Geraldi (2016) corroboram que as concepções de linguagem devem embasar o trabalho pedagógico, pois enquanto o professor não assumir uma concepção como própria, “[...] as atividades de ensino não são geridas pelo professor, mas repetidas por ele como uma rotina, sem construir uma prática verdadeira [...] e este sempre ficará dependendo de orientações que lhe venham de fora” (GERALDI, 2016, p. 180). E assim, o professor sempre depende do livro didático, aulas disponíveis em portais da internet ou de orientações para executar suas aulas, isto é, não tem autonomia para desenvolver seu trabalho com autoria própria, pois não internaliza princípios e convicções.

Dispostas a mobilizar a participação de cada uma, iniciamos com uma dinâmica<sup>78</sup> (Anexo 05). Consideramos as dinâmicas instrumentos de mediação que podem provocar a reflexão e a participação dos sujeitos.

Como a atividade estimulava a criatividade e a leitura, acreditamos que poderíamos incentivar as professoras a apresentarem suas opiniões e descobertas nos demais momentos da formação. A dinâmica consistia em completar a pergunta “O que você faria se...?”<sup>79</sup> Na sequência, as perguntas foram trocadas para serem respondidas e, depois, trocadas novamente para a leitura. Assim, todas precisaram acionar a imaginação para elaborar o questionamento e para respondê-lo e se entusiasmarem no momento da leitura.

Na discussão após a dinâmica, as professoras alegaram que sentiram muita dificuldade para utilizar a criatividade e concluíram que não utilizam essa habilidade com frequência. Em uma perspectiva vigotskiana, a capacidade criadora está vinculada à capacidade de combinar elementos conhecidos com novos elementos

---

<sup>78</sup>Dinâmicas são atividades recreativas realizadas em grupo com objetivos diversificados relacionados ao contexto dos sujeitos participantes.

<sup>79</sup> Disponível em <https://www.rhportal.com.br/dinamicas-de-grupo/o-que-voc-faria-se/> Acesso em dez/2017.

para criar novos conjuntos. Destarte, não se desvincula da realidade cotidiana e nem se limita ao universo ficcional, mas é o resultado da interação entre o sujeito e o mundo. O autor vincula a criatividade à imaginação e estabelece como a primeira lei sobre a função imaginativa:

A atividade criadora da imaginação se encontra em relação direta com a riqueza e a variedade da experiência acumulada pelo homem, porque esta experiência é o material com que ele ergue os edifícios da fantasia. Quanto mais rica for a experiência humana, tanto maior será o material de que dispõe sua imaginação. Por isso, a imaginação da criança é mais pobre que a do adulto, por ser menor sua experiência (VYGOTSKY, 1986, p.17).

Por consequência, quanto mais experiência com o mundo associada à imaginação, maior será a capacidade criadora, o que nos leva a entender que as professoras colaboradoras precisam de atividades nesse sentido para ampliar a criatividade em suas ações cotidianas.

Após essa dinâmica, solicitamos que relatassem uma aula de leitura que desenvolveram com seus alunos, para o desenvolvimento da qual usaram a criatividade. Dentre as aulas relatadas, selecionamos a de Betina e de Raquel para exemplificar, pois foram as que mais mobilizaram a atenção das demais professoras e surtiram mais comentários pertinentes:

*BETINA – A contação de história infantil. A história contada foi do Rolim, do autor Ziraldo. E a experiência começou assim: numa roda com as crianças sentadas, foi lida a história e foram mostrados também outros livros escritos pelo Ziraldo. Depois de lida a história, mudei a entonação de voz, realizei perguntas para instigar a curiosidade, gesticulando e conduzindo as crianças a participarem e se sentirem parte da história... elas participaram, gostaram muito. Principalmente, quando, é... na sequência, depois que eu contei a história e fiz perguntas e fiquei indagando sobre o que aquele livro falava; qual era o assunto, o que eles imaginavam... Depois dessa conversa toda, eu peguei fotos de quando eu tive meu primeiro filho, foi feita a foto na hora que ele saiu da barriga, e tinha o cordão umbilical, ainda estava dentro da barriga. Daí eu trouxe uma foto de quando eu estava grávida e outra desse momento do nascimento. Aí eles ficaram bem curiosos de ver esse momento. E depois que nós lemos a história, e mostrei, contextualizei essa questão do umbigo, porque nós temos essa cicatriz e tudo mais, aí cada um olhou para o seu umbigo, desfilou com o umbigo, mostrando o umbigo... aí foi mais ou menos assim.*

*RAQUEL - Eu e a professora, nós trabalhamos fábulas, né? Como já faz parte do nosso conteúdo do bimestre, aproveitamos o que já tínhamos essa semana. A gente finalizou ontem, com a dramatização dessas quatro fábulas. Primeiro nós apresentamos quatro fábulas, né? Na sala das crianças. Sorteamos uma por grupo. As fábulas foram: O burro que vestiu a pele de leão; A menina e o leite; A raposa e o corvo; O gato, o rato e o galo. Depois de apresentar as fábulas, na leitura, contextualizar ali com eles na roda de conversa e explicar bem certinho, nos dividimos*

*em grupos. Sorteamos uma para cada grupo, uma durante cada semana. A primeira atividade que nós demos relacionada foi que eles podiam estar ilustrando as fábulas. Depois a gente trabalhou a interpretação oral e a interpretação escrita. E para finalizar, a gente finalizou ontem com a dramatização.*

O relato de Betina dialoga com as nossas constatações a partir da investigação diagnóstica, na qual a leitura fruição é o modo de leitura preferido pelas professoras. Contudo, Betina realiza atividades que ultrapassam o texto e estabelece relações do tema com a vida, com experiências reais ao trazer fotos de sua experiência como mãe e explorar a parte do corpo, o umbigo, que é o tema da narrativa. A professora também destaca a importância da entonação para os alunos – *participarem e se sentirem parte da história*. Segundo os estudiosos do Círculo de Bakhtin, este é um elemento fundamental na produção de sentidos do enunciado, pois revela as intenções discursivas do locutor e são carregadas de valoração social, já que a entoação “[...] determina a própria seleção do material verbal e a forma do todo verbal [...] A entoação estabelece um elo firme entre o discurso verbal e o contexto extraverbal” (VOLOCHINOV; BAKHTIN, 1926, p. 10).

Logo, a entoação, utilizada pelo locutor, não só busca a simpatia do interlocutor como também a adesão de um grupo social, uma vez que revela a posição valorativa defendida pelo produtor do discurso. Assim sendo, é sempre única e pode se manifestar de diferentes formas, revelando características do contexto extraverbal, haja vista que “[...] a atividade gerativa da palavra penetra e se reconhece axiologicamente no aspecto entoacional [...] assume um juízo de valor no sentimento da entonação ativa” (BAKHTIN, 2014[1975], p. 64). Portanto, a entonação e o juízo de valor revelam avaliações sociais.

Para Sobral, “[...] toda enunciação envolve um tom avaliativo impresso pelo sujeito e suas alterações verbais, de acordo com suas relações com seu interlocutor e o momento da interlocução” (SOBRAL, 2009, p. 83-84). A entonação e o tom avaliativo são selecionados em função dos interlocutores, da situação discursiva e se assentam nos valores que regem as relações sociais. No momento da leitura do texto, a relação social era entre professora e alunos, e a entonação foi considerada apropriada para mobilizar a atenção dos interlocutores. Além desse recurso, a docente recorre à valoração da maternidade, impregnando o tema com seus tons avaliativos, na perspectiva de envolver o aluno na reflexão planejada, pois, como qualquer outro sujeito, toda criança é muito sensível a essas particularidades maternas.

Betina estabelece, ainda, relações dialógicas explícitas entre a narrativa e sua experiência na maternidade. O recurso da entonação na leitura, bem como do destaque aos tons avaliativos do tema podem realmente envolver o interlocutor, principalmente quando este é uma criança, pois, segundo Bakhtin,

[...] ouvimos de modo muito sensível e sutil todas essas nuances nos discursos daqueles que nos rodeiam, nós mesmos trabalhamos muito bem todas essas cores da nossa paleta verbal. Percebemos de modo muito sensível o mais íntimo deslocamento da entonação, a mais leve descontinuidade de vozes no discurso cotidiano do outro, essencial para nós. Todas essas precauções verbais, ressalvas, evasivas, insinuações e ataques são registrados pelos nossos ouvidos e são familiares aos nossos próprios lábios (BAKHTIN, 2010[1929], p. 202).

Quando se trata de uma atividade de leitura oralizada pelo professor, seria importante que este trabalhasse com a entoação, de modo a valorar o tema do enunciado. Certamente, este é um recurso que, conforme palavras de Bakhtin, sensibiliza o interlocutor.

No segundo relato, Raquel nos apresenta um trabalho com o gênero Fábula. Embora não cite exemplos, afirma que contextualizou a fábula com os alunos e trabalhou com a interpretação oral e escrita, além de utilizar a atividade de dramatização para explorar a compreensão e a criatividade dos alunos. O relato de Raquel incentivou as demais professoras a narrarem suas práticas e demonstrarem valorização sobre seu trabalho como professoras da Educação Básica.

Dando continuidade ao encontro, apresentamos o livro *O texto na sala de aula* de João Wanderley Geraldi. Refletimos, especificamente, sobre o texto *Concepções de linguagem e ensino de português* (GERALDI, 2011[1984]) que seria, naquele momento, o instrumento mediador para suscitar maiores reflexões sobre esse tema. No texto, o autor elenca três concepções de linguagem e discorre sobre elas: *A linguagem é expressão do pensamento; A linguagem é instrumento de comunicação; A linguagem é forma de interação*. Entre outros aspectos, o autor discorre sobre concepções de linguagem, variedades linguísticas e ensino de língua, instigando a reflexão do professor sobre sua atuação na sala de aula.

Para provocar uma leitura mais reflexiva desse texto, concitamos a participação das professoras com questionamentos norteadores: *O que acharam do texto? O que gostariam de destacar? Qual foi sua impressão pessoal sobre o tema tratado? Como*

*vocês compreenderam cada uma das concepções de linguagem apresentadas? Qual das concepções norteia sua prática docente?*

Foi necessária muita insistência para que as interações ocorressem. Elencamos algumas a seguir:

*BETINA – Achei, bem verdadeiro. Porque ele já começa... Aqui ele fala: “Crise no sistema educacional”. Então, ele já fala que tem uma crise, até hoje não foi solucionado esse problema. Aí ele mostra algumas coisas que daria para fazer, mas não sei se funciona. A gente tenta, a gente já faz. E é um pouquinho difícil, assim, algumas partes para compreensão. Mas assim, ele é bem verdadeiro.*

*CATARINA – É, só que ali ele também fala que não é culpa do professor. O fracasso não acarreta no professor.*

*AURORA – Mas ele também fala lá. Ele tira a culpa do professor, mas ele fala do salário, ele fala da falta de motivação... Quer dizer, então a gente entendeu: na mesma hora que ele tira a culpa do professor, ele devolve de novo a culpa para o professor, que o professor, tipo assim, fica desestimulado por não ter um salário bom. Então ele tira a culpa, mas ele devolve.*

Os comentários iniciam-se com um posicionamento valorativo do texto - *Achei bem verdadeiro* – mas, logo em seguida, despontam-se alguns tons avaliativos das professoras que, com suas contrapalavras, demonstram não concordar com as ideias centrais defendidas pelo autor - *ele mostra algumas coisas que daria para fazer, mas não sei se funciona*.

No entanto, o que predomina nos tons avaliativos é a preocupação em eximir a “culpa” dos professores. Essa discussão, de certa forma, remete a valores sociais que, por intermédio do texto, são convocados: a culpabilização do professor pelo fracasso escolar. Percebemos um encorpamento de vozes que entoavam na defensiva, imputando ao outro a responsabilidade.

Conjecturamos que essa preocupação, tão fortemente marcada na fala das professoras, justifica-se devido ao contexto em que estão inseridas. Por trabalharem em um município pequeno, os comentários percorrem toda a cidade facilmente. As críticas atribuídas aos alunos, quando estes chegam à segunda fase do Ensino Fundamental em um colégio da rede estadual, atingem diretamente as professoras dos anos iniciais que sentem seu trabalho desprestigiado e as obrigam a se defenderem constantemente.

Os estudos de Neves e Nascimento (2013) concluíram que os professores da esfera municipal reconhecem que “[...] a interação direta com o educando se configura importante na construção do processo ensino aprendizagem” (NEVES;

NASCIMENTO, 2013, p. 8787), contudo eles assumem excessivas responsabilidades e não são devidamente valorizados pela administração, o que “[...] pode gerar no município um índice de insatisfação com a profissão, provocando dessa forma consequências negativas para este nível de ensino, como o mal-estar-docente” (NEVES; NASCIMENTO, 2013, p. 8787).

Por essa razão, nossas ações com o instrumento e signos mediadores (o texto em discussão, com toda a linguagem envolvida) foram de despertar uma reflexão mais crítica, que transcendesse a culpabilização, porém, sem eximir a responsabilidade com o outro – o aluno. Contudo, mais uma vez é o discurso de autodefesa que prevalece, agora no que se refere aos documentos oficiais, conforme observamos a seguir:

*CAMILA – Mas já não vem lá de cima?*

*CATARINA – A gente fica obedecendo. A gente obedece...*

*CAMILA – Não tem aquela propaganda? “Que base nacional, que...”. E a gente tem que obedecer. Fala que você não vai obedecer. Agora, quem nos garante que a base nacional é correta?*

*CATARINA – É por isso que eu falei: Ela vem lá de cima. Porque a partir do livro didático, a gente tenta ver o que é melhor o que é viável. Tem coisa lá que a gente olha e fala: Por que a criatura vai precisar disso daqui? Não, não precisa disso assim. Mas vem, né?*

As professoras demonstraram, em seus comentários, grande dificuldade para assumirem sua autonomia e aceitar que as mudanças podem ocorrer no contexto da sala de aula. Entretanto, na fala de Catarina despontou um desagrado com relação a essa submissão - *A gente fica obedecendo. A gente obedece* – e Camila assume uma postura diferente por meio de um questionamento, ou seja, um desconforto - *Agora, quem nos garante que a base nacional é correta?* E destaca-se, também, uma crítica que Catarina fez aos livros didáticos - *Por que a criatura vai precisar disso daqui? Não, não precisa disso assim*. Verificamos, nesse excerto, uma participação mais ativa das professoras no diálogo por meio de críticas e questionamentos que transcendem o texto estudado e dialogam com outras vozes como documentos oficiais, livros didáticos entre outros, portanto, interagem com esses textos, estabelecendo relações dialógicas. Nas palavras de Bakhtin, “O texto só tem vida contatando com outro texto. [...] esse contato é um contato dialógico entre textos. [...] Por trás desse contato está o contato entre indivíduos e não entre coisas” (BAKHTIN, 2010[1979], p. 401). As professoras, então, dão vida ao texto estudado, ao estabelecerem diálogos com

outros textos e com outros sujeitos, apresentando respostas e suscitando novas perguntas.

Um dos grandes desafios da FCC era retomar os assuntos do texto e provocar reflexões sobre as teorias propostas, pois, o tempo todo havia uma fuga do tema, transcendendo as discussões para problemas cotidianos. Pareceu-nos que aquele espaço de reflexões estava sendo compreendido como um lugar para serem ouvidas em suas emoções, em seu desabafo, além de revelar os silenciamentos imputados ao professor, por meio de discursos de desqualificação de seu trabalho e de negação de suas necessidades. Por essa razão, não demonstravam interesse em ler e estudar porque precisavam exprimir suas angústias, expressar sua subjetividade para o outro (pesquisadora) que se propunha a ouvi-las. Essa presença do outro, carregada de entonações sociais, “[...] provoca o sujeito (eu) a pensar sobre si mesmo, a voltar-se para si, uma vez que, além de constituir-se socialmente, o psiquismo também incide sobre sua subjetividade” (COSTA-HÜBES; ORTEGA, 2018, p. 51). O refletir sobre si mesmo, compreender sua individualidade por meio de sua relação com o outro torna-se mais imprescindível do que o aperfeiçoamento de sua atuação docente.

Por outro lado, essa enorme resistência demonstrava distanciamento do texto enquanto aprendizado, ou seja, as professoras não se propunham a estudar, seja por não compreenderem o texto, não se interessarem pelos assuntos ou por se recusarem a efetuar reflexões que poderiam contradizer suas ações em sala de aula. Assim sendo, sentiam mais segurança no desabafo do que na reflexão. Enquanto as ações pedagógicas são desenvolvidas com segurança pelas professoras que inclusive recusam questionamentos sobre ela, a teoria gera uma provável fuga em decorrência da incompreensão.

Buscamos instigar as professoras para que demonstrassem suas compreensões sobre as concepções de linguagem:

*PESQUISADORA– E a parte que apresenta as concepções de linguagem? O que entenderam sobre a linguagem como expressão do pensamento? Essa é a primeira concepção de linguagem apresentada por Geraldí.*

Entretanto, as professoras não conseguiam expor seus entendimentos ou realmente não tinham construído compreensão apenas com a leitura, pois diziam frases aleatórias e, novamente, se desviavam do assunto. Assim, a leitura do texto teórico sem a mediação da pesquisadora não demonstrou ser suficiente para

promover a internalização/apropriação de conhecimentos. Passamos, então, a usar da linguagem para mediar a reflexão, explicando o que compreendíamos por cada concepção apresentada por Geraldi (2011[1984]), estabelecendo relações com exemplos do cotidiano escolar. As concepções de linguagem pareceram um assunto totalmente novo para as professoras, ou seja, aparentava não haver indícios desse conhecimento na ZDI.

Compreendemos que a apropriação da palavra alheia é um exercício intenso de elaboração cognitiva e a transformação delas em palavra própria evoca conflitos de vozes, que podem problematizar ou afastar-se da palavra alheia e mesmo assim ocorrer responsividade. A objetivação da palavra alheia tornada própria, também, é processo complexo.

Propomos a atividade de descrição de uma aula com a predominância de cada uma das concepções, porém as participantes não conseguiram desenvolver a atividade. À vista disso, fomos lançando questionamentos para uma compreensão mais efetiva que não se concretizou. Neste momento, concluímos que erramos em algumas de nossas constatações, pois o conhecimento das professoras não se encontrava em amadurecimento no que se refere às concepções de linguagem. Vigotski (2010[1934]) repete insistentemente que em colaboração o sujeito pode fazer mais do que faria sozinho, contudo, “[...] não infinitamente mais, porém só em determinados limites, rigorosamente determinados pelo estado de seu desenvolvimento e pelas suas potencialidades intelectuais” (VIGOTSKI, 2009[1934], p. 329). Assim, supomos que o avanço em relação a esse conteúdo não aconteceria nem mesmo com a nossa colaboração.

Mesmo assim, insistimos, discorrendo sobre as tendências do pensamento filosófico-linguístico a partir de fragmentos do texto *Dois tendências do pensamento filosófico-linguístico* apresentado pelos estudiosos do Círculo de Bakhtin na obra *Marxismo e filosofia da linguagem* (VOLOCHÍNOV, 2017[1929]), por meio de slides que já havíamos trazido prontos para o encontro. Apesar das incompreensões, resolvemos apresentá-los e novamente discorrer sobre o assunto, com exemplos concretos da sala de aula. Nessa obra, encontramos críticas contundentes às duas orientações teóricas vigentes do início do século XX, denominadas por Volóchinov (2017[1929]) como *subjetivismo individualista e objetivismo abstrato*.

Explicamos que o *subjetivismo individualista* (VOLÓCHINOV, 2017[1929]), denominada por Geraldi (2011[1984]) como *A linguagem como expressão do*

*pensamento*, reduz a linguagem à enunciação monológica isolada e “[...] interessa-se pelo ato da fala, de criação individual, como fundamento da língua. O psiquismo individual constitui a fonte da língua” (VOLÓCHINOV, 2017[1929], p. 74). Tal compreensão da linguagem apresenta o ato individual como a expressão principal da consciência e a função da linguagem se limita à comunicação. Para o estudioso, essa corrente “[...] não tem razão em ignorar e não compreender a natureza social do enunciado, tentando deduzi-lo como uma expressão do mundo interior do falante” (VOLÓCHINOV, 2017[1929], p. 217).

Salientamos, também, que na perspectiva do *objetivismo abstrato* (VOLÓCHINOV, 2017[1929]), denominada por Geraldi (2011[1984]) como *A linguagem como Instrumento de comunicação*, esta é compreendida um sistema abstrato de formas. Segundo Volóchinov, para essa corrente teórica, “O centro organizador de todos os fenômenos linguísticos, o que os transforma em um objeto específico da ciência da língua [é] [...] o sistema linguístico, compreendido como sistema de formas linguísticas fonéticas, gramaticais e lexicais” (VOLÓCHINOV, 2017[1929], p. 155). Essa corrente teórica concebe a língua como um sistema de normas rígidas e imutáveis e o sistema linguístico é resultante de uma análise abstrata a partir de elementos isolados.

Para os pensadores do Círculo, ambas as orientações não percebem a linguagem em sua totalidade e a afastam da relação com as atuações humanas e com a vida. São categóricos ao afirmar que “A língua vive e se forma historicamente justo aqui, na comunicação discursiva concreta, e não no sistema abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes” (VOLÓCHINOV, 2017[1929], p. 220), o que Geraldi (2011[1984]) define como *A linguagem é forma de interação*. Em vista disso, a linguagem só pode ser compreendida na relação com os interlocutores, com a realidade social e a histórica, com as circunstâncias comunicativas, com o espaço e o tempo, com as materialidades visuais, sonoras e verbais e, finalmente, com os gêneros do discurso. Então, não é o ato individual ou o sistema abstrato, mas o diálogo impulsionado por forças sociais que constroem as significações de toda forma de comunicação.

Diferente do que imaginávamos, pois se trata de um texto muito mais denso, a partir dessa ação colaborativa, houve mais comentários que demonstraram o início das compreensões das professoras. Entretanto, as opiniões, inicialmente, foram no sentido de defesa do *objetivismo abstrato*:

*FERNANDA – O professor Paulo. Que... É, esse objetivismo abstrato. O abstrato, no sentido assim, dá a impressão que ele passou, né? Eu aprendi o que ele me ensinou. Quando eu comecei a dar as minhas aulas, a ser professora, de vez em quando eu me pegava fazendo algumas frases que ele fazia. E dentro daquelas... Daquilo lá, às vezes eu contava uma frase lá com dez palavras, e eu conseguia saber o que cada palavra daquela era, onde ela se encaixava, em qual gramática ela entrava. Igual até coloquei aqui para os meninos, um exemplo, é bem simples: “O menino é bonito”: “O”, artigo definido, masculino; “menino”, sujeito; “é”, verbo ser; “bonito”, uma qualidade do menino, um adjetivo. E assim, ele não só jogou isso para mim. Eu consegui colocar isso dentro de um contexto. Dentro de um texto. E mesmo antes de eu ser uma professora. Eu já conseguia fazer isso. Então eu consegui pegar.*

*PESQUISADORA: Mas você acha que isso te ajudou em que ponto? Esse conhecimento?*

*FERNANDA - Ah! Para as minhas aulas de gramática que eu dou hoje, ajudou bem! (Risos) Ajudou bem! Eu consigo... Ajuda sim. Né, nesse sentido. Porque... Não estou criticando, só estou afirmando. Estou dando um ponto positivo para essa Objetivismo.*

Nesse momento das reflexões, as professoras assumem que a concepção predominante em suas práticas é o *objetivismo abstrato*, ou seja, a *linguagem como instrumento de comunicação*, e apresentam uma postura valorativa de defesa dessa concepção. Paulo, citado pela professora, foi um professor de LP muito conceituado naquela localidade onde se desenvolveu a pesquisa, devido a sua alta exigência de memorização dos conteúdos gramaticais. Atualmente, o professor está aposentando, porém, na concepção axiológica dos moradores de lá, jamais algum professor se igualou à sua eficiência, pois em decorrência de seu alto nível de exigência, os alunos memorizavam as conjugações verbais e realizavam “análise sintática” de frases complexas com destreza.

Por essa razão, Fernanda quis demonstrar seus conhecimentos na análise de uma frase, porém mescla morfologia e sintaxe ao analisar cada palavra. Nesse diálogo, intentamos promover a reflexão por meio de um questionamento – *Mas você acha que isso te ajudou em que ponto? Esse conhecimento?* – contudo, consideramos que nossa pergunta não foi adequada, pois poderíamos ter utilizado essa ocasião para promover reflexões mais profundas sobre os aspectos essenciais no trabalho com a linguagem, ultrapassando o nível da memorização e da decodificação. Todavia, realizamos um questionamento pouco significativo que não poderia transformar o aludido e silenciámos, o que não promoveu a interação colaborativa. Por conseguinte, não se concretizou uma colaboração em relação à situação dialógica, pois não criamos condições para que ocorresse a negociação dos sentidos e a internalização/apropriação de novos conhecimentos.

Reconhecemos que o alto nível de cansaço durante os encontros, uma vez que eles ocorriam depois de uma jornada de 10 horas-aula no dia, pode ter prejudicado os momentos de interações orais, quando deveríamos aproveitar para inserir conceitos teóricos advindos das dúvidas ou comentários das professoras. Segundo Geraldi, “Estar atento aos acontecimentos é perceber estes momentos óbvios de avançar intuições e chegar a conhecimentos sistematizados” (GERALDI, 2010a, p. 99). Como pesquisadora, deixamos de promover a colaboração em muitos momentos, omitindo-nos de colaborar para promover a reflexão crítica e questionar as condições apresentadas, inserindo as professoras em situações dialógicas que as impulsionassem a desenvolver FPS.

Ainda assim, quando surgiu uma nova oportunidade naquele encontro, tentamos explicar que o conhecimento gramatical será ainda mais eficiente se for contextualizado, se o situarmos em uma situação real de comunicação, se demonstrarmos para o aluno que todo enunciado é revestido por um determinado gênero e que o autor mobiliza os elementos linguísticos para atender ao seu projeto discursivo e sensibilizar o interlocutor. A partir de nossas elucidações, Dandara apresenta suas compreensões:

*DANDARA: O abstrato para mim, seria assim. Vou colocar no nosso cotidiano, no dia a dia. Quando um aluno fala assim: “Ele é meio bonito”. Eu vou usar a gíria da garotada dos últimos tempos. “Ele é meio bonito”. Na linguagem abstrata, ele seria “metade bonito”. Não totalmente bonito. Metade bonito e metade feio. Na linguagem, a última ali, que é in...*

*CAMILA: Interação... É. Interação linguística.*

*DANDARA: Isso, na interação, é igual assim: “Meio bonito ele, hein? Meio bonito...”. O que quer dizer quando falavam que um era meio bonito?*

*CAMILA: Que era feio.*

*DANDARA: Que ele era completamente feio; horroroso. Então eu penso assim.*

*SAMIRA: Na escola a gente faz exatamente isso. O abstrato.*

*PESQUISADORA: “Meio bonito”. No objetivismo abstrato, eu vou ficar: “Meio”, advérbio, “bonito”, adjetivo. Só. Dentro da interação, que eu vou observar tudo isso o que DANDARA falou. Em que situação isso foi falado? E preciso considerar que hoje, “meio bonito”, adquiriu uma nova conotação, que significa “feio”.*

*DANDARA: Dentro do objetivismo abstrato, o que é, é! Não tem mi, mi, mi, mó, mó, mó. E dentro da interação, o que é pode não ser, o que parece ser, pode não ser. [...] Outro assim. Como é perigoso, esse lugar que nós estamos. Porque assim: a qualquer momento nós caímos de novo no objetivismo abstrato, que é mais fácil, ou nós caímos no subjetivismo idealista, que é mais fácil deixar, considerar a turma, não é?*

*CAMILA: Mas a gente cai nisso o tempo todo, não cai? Na hora que nós pegamos lá no nosso diário, e fala assim: “procure o substantivo próprio”... Às vezes não faz isso aí? Faz isso aí o tempo todo (Risadas).*

Por meio desse diálogo, podemos inferir avanços fundamentais, pois as professoras colaboradoras demonstraram suas compreensões sobre as concepções de linguagem e, para isso, utilizaram um exemplo de seu cotidiano, ultrapassando as fronteiras da sala de aula. A expressão *meio bonito* como sinônimo de *feito* é considerado como uma expressão inventada por moradores daquele município; por isso, trata-se de um código peculiar do qual se orgulham. Logo, este foi um exemplo apropriado tanto no sentido de ilustrar o contexto extraverbal quanto no sentido da comunidade, uma vez que “Quanto mais amplo for o horizonte global e seu correspondente grupo social, mais constante se tornam os fatores presumidos em um enunciado” (VOLOCHINOV; BAKHTIN, 1926, p. 9). A professora demonstrou, portanto, compreender que a palavra é repleta de valores ideológicos, por isso ultrapassa o nível verbal. Contudo, ela atribui essa expressão como – *gíria da garotada* – demonstrando sua visão particular da variedade linguística utilizada pelos jovens.

Dandara constrói sua definição particular para explicar as concepções de linguagem e considera que as onomatopeias – *mi, mi, mi, mó, mó, mó* – que se referem as flexibilidades do contexto, são aceitas pela interação, mas não pela corrente do objetivismo abstrato. E ao expressar sua compreensão com criatividade, a partir do *dado* apresenta o *criado*, ou seja, apresenta suas próprias conclusões, demonstrando uma efetiva apropriação do conteúdo, isto é, reflete sobre o que ouviu e o refrata por meio da constatação de que as tendências linguísticas criticadas por Volóchinov (2017[1929]) são mais fáceis de serem desenvolvidas em sala de aula – *a qualquer momento nós caímos de novo no objetivismo abstrato, que é mais fácil, ou nós caímos no subjetivismo idealista, que é mais fácil*. E ainda, Camila realiza uma autoavaliação ao perceber e verbalizar que algumas atividades de seu diário de aula privilegiam atividades gramaticais descontextualizadas.

E na continuidade do diálogo, Fernanda reflete sobre a maneira como cada sujeito absorve os conhecimentos:

*FERNANDA: Aí, também vendo isso, cada um, nós somos seres diferentes, e cada um, aprende de um jeito, né? Cada um internaliza de um jeito. E às vezes eu vou explicar tão bem para o meu aluno, e ele não vai conseguir entender nada disso.*

A professora apresenta uma reflexão sobre a peculiaridade no desenvolvimento de cada sujeito. Vigotski (2009[1934]) explica que o processo de desenvolvimento do

ser humano ocorre na interação entre o homem e o meio sociocultural, entre o eu e o outro. As características tipicamente humanas não estão presentes desde o nascimento do sujeito, mas “As funções psicológicas especificamente humanas se originam nas relações do indivíduo e seu contexto cultural e social” (REGO, 2014, p. 41). Por meio da mediação de signos e instrumentos, as condições sociais e econômicas ditam as condições de aprendizagem de cada ser humano tornando cada ser único: “Como temos distintas histórias de relações com os outros [...] vamos construindo nossas consciências com diferentes palavras que internalizamos e que funcionam como contrapalavras na construção dos sentidos do que vivemos, vemos, ouvimos, lemos” (GERALDI, 2010a, p. 159). E assim, tornamo-nos seres humanos únicos – *seres diferentes*, que, por sua vez, aprende também de forma diferente, como diz Fernanda.

Nesse encontro, apresentamos às professoras o estudioso Mikhail Bakhtin. Ao trabalharmos com o texto selecionado para esse fim, *Para compreender Bakhtin* (MIOTELLO, 2010), intentamos situar o autor nuclear das discussões, uma vez que consideramos essencial a contextualização das leituras e dos principais termos estudados durante a FCC. Realizamos a leitura do texto que apresenta informações sobre a vida de Bakhtin.

A seguir, distribuímos o texto que deveria ser lido no encontro seguinte e concluímos os estudos. Percebemos uma participação mais efetiva das professoras nesse encontro, embora Olivia ainda tenha tecido muitas reclamações sobre a troca do período de hora-atividade por horas de estudo na FCC.

### 3.2.3 Terceiro encontro – Interação discursiva e relações dialógicas

O terceiro encontro ocorreu no dia 04/04/2018 e estavam presentes 13 professoras (faltaram Dandara e Verônica). Para esse dia de trabalho, havíamos planejado refletir sobre os conceitos *dialogismo* e *interação verbal* por meio do texto *Interação discursiva* (VOLOCHÍNOV, 2017[1929]).

Para os estudiosos do Círculo de Bakhtin, a língua(gem) não se restringe apenas ao nível da materialidade linguística, mas é compreendida como enunciação e, por isso, efetiva-se por meio da interação discursiva que, segundo Volóchinov, constitui a “realidade fundamental da língua” (VOLÓCHINOV, 2017[1929], p. 218). Portanto, “[...] a realidade efetiva da linguagem não é o sistema abstrato de formas

linguísticas [...] mas o acontecimento social da interação discursiva” (VOLÓCHINOV, 2017[1929], p. 218). Então, a Concepção Dialógica de Linguagem deixa entrever a interação como um fenômeno indelével, socialmente situado, que exige e instaura relações dialógicas e, conseqüentemente, requer a atitude responsiva dos sujeitos, particularizando o enunciado.

Por observarmos que a compreensão teórica das professoras se distanciava dessa concepção de linguagem mais do que havíamos previsto por meio do diagnóstico, procuramos colaborar ainda mais para o alargamento da compreensão. Para isso, recorremos a slides por meio dos quais sistematizamos signos verbais e visuais, além de utilizarmos exemplificações, dinâmicas motivacionais e vídeos como instrumentos mediadores que pudessem favorecer a internalização/apropriação dos conceitos que seriam explorados. Nos empenhamos, ainda, na complementação dos estudos, recorrendo a diferentes explicadores, já que as professoras consideraram muito difíceis os escritos dos estudiosos do Círculo de Bakhtin, mesmo que só tivessem observado fragmentos em slides.

No entanto, nesse dia encontramos as professoras ainda mais desanimadas e uma delas já nos interpelou na chegada para que o estudo fosse o mais rápido possível. Para piorar a situação, ninguém tinha lido o texto proposto, e durante o encontro, não desenvolveram as atividades apresentadas, não esboçaram comentários ou dúvidas e bocejavam constantemente. Mesmo assim, tentamos impulsioná-las a participar.

Para isso, retomamos a apresentação de Bakhtin e acrescentamos mais algumas informações sobre sua vida, lendo algumas partes do texto *Vida e obra* do livro *Introdução ao pensamento de Bakhtin* (FIORIN, 2017). Apresentamos, ainda, as principais obras do estudioso e algumas obras de seus explicadores, como forma de fornecer uma visão geral das produções sobre essa teoria e para conquistar a confiança das colegas professoras.

Para tornar mais compreensível a Concepção Dialógica de Linguagem, antes de explorarmos os textos dos estudiosos do Círculo, iniciamos os estudos com textos dos explicadores. Havíamos distribuído, no encontro anterior, uma parte do segundo capítulo – *Criação ideológica e dialogismo* – da obra *Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin, mais especificamente as subseções: Diálogo: essa palavra mil vezes “mal-dita”; Relações dialógicas e Diálogo é consenso?* (FARACO, 2009). Nesses excertos, o autor explica, de forma mais simplificada, o sentido que a

palavra diálogo assume na teoria bakhtiniana, o que consideramos mais apropriado para a compreensão inicial das professoras. Mesmo que esse texto não estivesse previsto no planejamento inicial da FCC, ao incluí-lo, intencionamos colaborar ainda mais, oportunizando que informações mais simplificadas mediassem a internalização/apropriação do conceito de dialogismo, ou seja, nosso *excedente de visão* percebeu que as professoras careciam de textos mais simples para uma efetiva compreensão desse conceito, e assim o fizemos.

Entretanto, quando buscamos que as professoras partilhassem suas compreensões sobre o texto, seguiu-se o seguinte diálogo:

*PESQUISADORA: O que vocês entenderam sobre dialogismo após a leitura do texto?*

*BETINA: Eu acabei ficando sem apostila...*

*PESQUISADORA: Eu esqueci de entregar para alguém no encontro anterior?*

*BETINA: Não, a minha acabou passando para outra, uma coisa assim. Aí eu falei: Vou xerocar. E acabei não xerocando.*

*CAMILA: Você me entregou uma. Será que é essa? Tá lá no carro.*

*PESQUISADORA: E você professora, o que achou do texto?*

*SOFIA: Não pergunte para mim não, não achei nada.*

*PESQUISADOR: É muito importante que todos partilhem suas compreensões, suas dúvidas...*

*[...]*

*PESQUISADORA: Quem conseguiu ler?*

*ARABELA: Eu vou confessar. Eu não li.*

*AURORA: Eu não sei nem onde está a apostila.*

*LAURA: Não, eu vou ser sincera. Eu não li...*

*BETINA: Ninguém leu...*

Nesse excerto de diálogo, as professoras colaboradoras justificam a ausência de leitura do texto, explicando sobre algumas confusões com o material e acabam admitindo que ninguém tinha realizado a leitura, ou seja, das 13 professoras participantes nesse dia, nenhuma realizou a leitura - *Ninguém leu*. As professoras usam expressões de defesa – *não pergunte para mim* – se eximindo da responsabilidade com a formação, mas também buscam ser verdadeiras ao admitirem que não realizaram a leitura, revelando, mais uma vez, fuga ou defesa no que se refere ao contanto mais direto com um novo aprendizado.

De acordo com Freire e Shor: “[...] eles [professores] estão tão acostumados a obedecer a ordens e não sabem como ser responsáveis pela própria formação. Não aprenderam como organizar sua própria leitura da realidade e dos livros” (FREIRE; SHOR, 1986, p. 97). E assim, mesmo que a FCC procurasse diferenciar-se de outros tipos de formação em geral, ou seja, buscasse desenvolver a práxis – aprendizado

teórico-prático – as professoras comportavam-se como se a teoria não fosse imprescindível para o desenvolvimento de uma prática consciente e reflexiva. As atitudes das participantes, naquele momento, nos fizeram entender que toda mudança requer um lento processo de reconstrução que parte do intersíquico para modificar o que foi internalizado durante anos.

Ao assumirmos uma concepção exotópica (BAKHTIN, 2010[1979]) sobre as atitudes das professoras, entendemos que a falta de estímulo para a incorporação de novos conhecimentos é decorrente tanto da situação financeira que as envolve quanto de sua valorização profissional. Assim, como pesquisadora oriunda daquele meio social, consciente de suas condições de trabalho, nossa proposta de estudo pode ter sido audaciosa demais. Por isso, pode ter estabelecido um certo distanciamento, devido ao lugar teórico que cada uma se encontrava. Por outro lado, “[...] sempre que o outro me encontra, sempre que o outro se dirige a mim, sempre que ele me invade, ele me incompleta, e ainda bem, porque a vida é incompleta por natureza” (MIOTELLO; MOURA, 2014, p. 10). Nossa presença, enquanto outro, pode ter desvelado essa incompletude que ocasionou o desconforto e se configurou em recusa a realizar o que recomendamos.

Por outro lado, como erámos vistas, por elas, como uma profissional proveniente daquele meio social do qual faziam parte, nossa presença (mesmo que no papel social de pesquisadora) pode ter contribuído para que admitissem que não haviam lido o texto e de certo modo, explicitassem seu perfil de leitoras de textos acadêmicas. Talvez a presença de um professor da universidade ou de um outro profissional desconhecido das professoras provocasse outra resposta enunciativa, possivelmente, com mais comprometimento e tentativas reais de compreensão dos conteúdos trabalhados.

Após essa constatação, para que as reflexões não ficassem novamente restritas às nossas explicações, tentamos mudar a metodologia e testar outra forma de colaboração. Para isso, sugerimos que elas se dividissem em três grupos e cada equipe deveria ler uma parte do texto para, na sequência, partilhar suas compreensões e incertezas. Destinamos um tempo para o estudo, cada grupo em um espaço diferente, e, na sequência, retornamos para o grande grupo. No entanto, novamente as professoras não quiseram participar e um dos grupos não realizou a leitura do texto e admitiu que ficaram conversando durante o tempo destinado à atividade. Essa atitude revelou, para nós, total indisponibilidade das professoras para

efetuarem qualquer uma de nossas propostas. Embora tivessem comparecido ao encontro, demonstravam total resistência em desenvolverem qualquer ação formativa. Esse comportamento nos levou a avaliar as ações de colaboração e os instrumentos mediadores, pois interessava-nos “[...] o olhar do outro, olhando pra mim, o ato responsável do outro, me respondendo e entrando em inter-ação comigo, me constituindo nessa relação” (MIOTELLO; MOURA, 2014, p. 09) e não o descaso e o descomprometimento.

O olhar do outro – professoras colaboradoras – demonstrava que minhas ações, naquele momento, geravam inatividade; que não estávamos conseguindo interagir com o grupo que se mostrava desmotivado e não aceitava dialogar explicitamente. Naquele contexto, entendíamos que “O diálogo é uma exigência do outro, uma imposição alheia, um acontecimento transgrediente. Ele se dá ‘apesar de mim’” (MOURA; MIOTELLO, 2014, p. 193), e este diálogo manifestava-se na recusa em participar. Então, embora não compreendêssemos os silêncios, eles evidenciavam um tipo de atitude responsiva aos nossos enunciados.

O texto que estava em nosso planejamento para aquele encontro era o capítulo *Interação discursiva* (VOLÓCHINOV, 2017[1929]), conforme já mencionamos. Como ação colaborativa para seu estudo, preparamos slides com fragmentos do texto e exemplificação por meio de linguagem visual, instrumentos estes que poderiam tornar a compreensão mais acessível às professoras. Mesmo assim, não houve participação durante a exposição. Os poucos comentários caracterizaram-se como os fragmentos que apresentamos a seguir:

*LAURA: Você compreende para você o que lê, mas não têm palavras para expressar...*

*OLIVIA: Não temos vocabulário.*

*LAURA: Porque nós professores acabamos não lendo. Não adianta a gente falar que lê porque não lê.*

As falas das professoras podem ser justificadas por suas áreas de formação no ensino superior. Laura possui formação em História e Olivia em Pedagogia, o que comprova o distanciamento dos estudos das teorias específicas da área de LP. Estudar os pilares da teoria bakhtiniana constitui-se desafiador para os próprios estudantes da área de Letras, pois envolve conceitos que possivelmente ainda não se encontravam em maturação para as professoras formadas em outras áreas, isto é, não se encontravam na ZDI. Consideramos que nossas explicações, por mais que

tentássemos simplificá-las, estavam povoadas de termos dessa teoria e isso pode justificar o desinteresse e as incompreensões.

Por outro lado, os comentários também evidenciam a questão da ausência de leitura pelas professoras – *Não adianta a gente falar que lê porque não lê*. Além da influência de fatores sociais, econômicos e culturais, essas dificuldades podem se relacionar também com a formação que, provavelmente, não as constituiu como leitoras reflexivas e críticas. Segundo Silva, “professores e alunos precisam ler porque a leitura é um componente básico da educação e a educação, sendo um processo, aponta para a necessidade de buscas constantes do conhecimento” (SILVA, 1988, p. 16). O professor necessita interagir ativamente com o conhecimento ou tende a formar alunos que não dialogam com o que leem, não analisam e não expandem os conhecimentos. Esse fato reitera a relevância do desenvolvimento da FCC, pois impulsiona o professor a refletir sobre sua prática e também sobre suas ações pessoais, de modo a construir significados e se apropriar de novos conhecimentos para transformar suas ações.

Em decorrência do desinteresse apresentado pelas professoras, além de nossas incertezas sobre os fatos motivadores desse descomprometimento, conversamos com nossa orientadora sobre como conduziríamos os encontros seguintes e se devíamos insistir em mantê-los. Ela nos orientou a agendarmos um momento para estabelecermos um diálogo franco, de modo que pudéssemos ouvir se realmente queriam prosseguir com a formação, pois não adiantava levar adiante uma prática que parecia imposta e desagradável a todas.<sup>80</sup>

### 3.2.4 Diálogo para embates e consensos

No dia 06/04/2018 ocorreu um encontro que não estava previsto em nosso planejamento, mas que se fez necessário para oportunizar, às professoras participantes da FCC, a exposição das concordâncias e discordâncias a respeito dos encontros, na tentativa de compreendermos as razões pelas quais as interações, os questionamentos e as reflexões não estavam se efetivando. Estavam presentes 13 professoras (Bianca e Verônica não compareceram).

---

<sup>80</sup> Tínhamos a impressão desse descontentamento por meio do silêncio, das expressões corporais e faciais das professoras colaboradoras e das frequentes reclamações.

Iniciamos o encontro com uma breve exposição sobre os objetivos da FCC e com explicações sobre os motivos que nos levaram a realizar aquele encontro:

*PESQUISADORA: Em decorrência de como se transcorreu o último encontro, decidimos mais uma vez explicar para vocês quais são os nossos objetivos e mais uma vez interrogá-las se querem ou não participar da formação.*

*[...]*

*PESQUISADORA: É importante vocês saberem de onde eu falo. Eu falo da universidade, não tem como eu me envolver nos problemas institucionais que se referem à escola.*

Iniciamos a exposição, explicando, novamente, sobre nossa pesquisa, sobre as etapas da FCC e a importância desse estudo, mas também reafirmamos nossa impossibilidade em interferir nas questões institucionais da escola onde atuavam, já que era essa a reclamação recorrente em todos os encontros. Estávamos cientes de que o contexto interfere decisivamente na constituição do sujeito (BAKHTIN, 2010[1979]) e, nesse caso, parecia intervir integralmente na motivação para os estudos, pois as professoras reclamavam insistentemente sobre a troca da hora-atividade pelos períodos de estudo na formação, sempre alegando que isso seria descumprido e que havia insatisfação por parte da direção da escola todas as vezes que pediam para usufruir desse direito. E mais uma vez esse foi o assunto em destaque, conforme observamos a seguir:

*DANDARA: Vocês estavam aqui hoje à tarde que a diretora deu um recado sobre essas horas que tiramos que não é certo de se fazer que talvez ela possa repensar sobre isso, foi? Não Foi?*

*OLIVIA: Não é que não queremos fazer, a gente quer fazer, mas falta um pouco de apoio da nossa equipe. Assim, nós estamos cansados, nós saímos de casa a sete da manhã e nos dias de curso só retornamos as vinte e uma horas e quando vamos tirar o dia da hora-atividade está tendo uma certa dificuldade para nos liberar.*

*BETINA: Mas até hoje nunca foi negado...*

*OLIVIA: Não, não foi.*

A primeira fala de Olivia torna explícito a situação de trabalho enfrentada atualmente por muitos professores, nas quais lhe são negadas condições adequadas de trabalho e convivência familiar. Freire (2015[1986]) posiciona-se sobre essa questão ao afirmar que “O professor tem o dever de dar suas aulas, de realizar sua tarefa docente. Para isso, precisa de condições favoráveis, higiênicas, espaciais, estéticas, sem as quais se move menos eficazmente no espaço pedagógico” (FREIRE, 2015[1986], p. 65), E acrescenta que em muitos casos a situação é tão adversa que o professor não tem condições de se mover, de evoluir, pois não tem

condições adequadas de trabalho e precisa utilizar o tempo que teriam com os filhos para preparo de aulas, correção de provas ou realização de cursos, ocasionando uma grande insatisfação nos profissionais da educação.

Entretanto, naquela situação, as questões institucionais estavam além de nossas possibilidades de interferência, mas o que estava ocorrendo só confirmava a própria teoria bakhtiniana e os postulados de Vigotski de que o contexto no qual o sujeito está inserido interfere decisivamente em suas decisões e na própria constituição do sujeito. E era exatamente isso que estava ocorrendo: as professoras reclamavam, com insistência, da “falta de apoio” de seus superiores, das mudanças constantes de informações que as deixavam apreensivas, do cansaço que era intensificado pelo dia extenso de trabalho e principalmente do receio de não serem compensadas com horários de dispensa relativa à realização da FCC.

No entanto, algumas professoras reconheceram que não estavam colaborando com a formação e, mais uma vez, alegaram falta de compreensão:

*OLIVIA: Mas eu reconheço que esses dias atrás eu estava muito cansada e faltou mesmo a colaboração da nossa parte, de todas nós... Com relação a leitura, eu até tentei, mas não entendo mesmo.*

Quando Olivia assumiu a falta de comprometimento individual em alguns momentos, a discussão direcionou-se para a formação pessoal:

*BETINA: Mas eu penso que temos que separar uma coisa da outra, uma coisa é a questão da hora-atividade, essa é uma questão interna... E até que ponto o curso é importante para mim e eu quero fazer o curso, esse é o primeiro ponto que a gente tem que pensar.*

*[Muitas conversas paralelas]*

*BETINA: Se a gente quer fazer o curso, a gente vai brigar para não tirar a troca pela hora-atividade.*

*FERNANDA: Para dar certo tem que querer.*

*BETINA: A primeira questão que precisa ser decidida é se eu quero, as outras questões resolvemos depois.*

*LAURA: Eu quero fazer, mas não estou encontrando uma brecha na minha vida para colocar ele (o curso).*

*[...]*

*RAQUEL: O que ela está perguntando é vocês querem fazer o curso e estudar? Ler os conteúdos, comentar, questionar... Você quer estudar?*

Nesse ponto da discussão, algumas professoras afirmaram que não conseguiriam avançar na FCC, não conseguiram produzir as atividades que consistiam em uma das etapas da formação. Laura reitera a alta carga de trabalho do professor discorrendo sobre sua falta de tempo para estudos, ou seja, demonstra o

desejo para estudar, mas revela a sobrecarga de obrigações e Raquel lança questionamentos para incitar a reflexão, atuando como mediadora entre seus pares

Para Freire (2015[1986]), “Ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra. Não posso estar no mundo de luvas nas mãos constatando apenas. A acomodação em mim é apenas caminho para a inserção, que implica decisão, escolha, intervenção na realidade” (FREIRE, 2015[1986], p. 74). Assim, Raquel cobra de seus pares a tomada de atitude e o envolvimento (ou não) com a formação, ou seja, exige um posicionamento no qual assumam suas escolhas e convicções.

Na sequência do diálogo, Fernanda pareceu ofender-se e fez um desabafo, também instigando a reflexão das demais:

*FERNANDA: Nós estamos nos colocando em que posição? Somos professores incapazes de entender um curso desse? Então, vamos estacionar e não vamos em busca de conhecimentos? Estou me sentindo mal diante das colocações, independente de eu continuar ou não, a forma como está sendo colocado, parece que não conseguimos acompanhar nada, somos incapazes.*

*RAQUEL: Não é incapacidade, mas a gente não leu nem a apostila, a gente não leu.*

*BETINA: Outra questão é o caderno, uma questão tão simples e complicamos tanto. Fico pensando o quanto iríamos aprender e refletir sobre nossa prática se continuarmos.*

A colocação de Fernanda é um contra argumento a um julgamento valorativo de inferioridade assumida por algumas de suas colegas que se colocaram como incapazes de se tornarem autoras de suas próprias atividades. Naquelas palavras, ecoavam vozes sociais que determinavam seu reconhecimento como sujeito, ou seja, elas reproduziam discursos de outros, pois “[...] eu olho a mim mesmo com os olhos de um outro, me avalio do ponto de vista de um outro” (BAKHTIN, 2019[1940-], p. 53) e esse outro é determinante para a construção do eu. E assim, como afirma Freire, “De tanto ouvirem de si mesmos que são incapazes [...] terminam por se convencer de sua ‘incapacidade’” (FREIRE, 2013[1968], p. 69).

Como contraponto desse olhar, Fernanda questionou esse ponto de vista, incitando reflexões e provocando a reconstrução da identidade do professor. Além de expressar suas emoções, ao afirmar que estava se sentindo mal, Fernanda questiona a posição assumida por algumas, tanto no sentido de se sentirem incapazes, quanto no que se refere a ação de aperfeiçoamento profissional e apropriação de novos conhecimentos, instigando, assim, a reflexão de suas colegas. Essa fala foi

fundamental para a tomada de consciência das demais professoras e para assumirem suas escolhas, pois, conforme Freire “[...] quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar” (FREIRE, 2015[1986], p. 40). A mudança só se efetiva a partir da tomada de consciência que, na maioria das vezes, precisa ser impulsionada pelo olhar do outro. Betina finalizou esse momento falando sobre suas expectativas e aceitando o desafio de refletir e analisar sua própria prática docente.

Esse diálogo nos impulsionou a compreender e aceitar que mesmo que a FCC não estivesse apresentando os resultados almejados, as professoras assumiram uma posição discursiva ativa nesse diálogo, o que representava avanços com relação à carência de autonomia verificada no início dos encontros. Se “A palavra enunciada é uma palavra libertadora” (MOURA; MIOTELLO, 2014, p. 207), podemos dizer que, naquele momento, as participantes deram vazão a muitas angústias, desencontros, desconfortos, libertando-se de um sentimento que as oprimia.

Dando continuidade ao diálogo, explicamos a importância da participação espontânea. Muitas falas concomitantes prejudicaram a gravação desse momento e a insistência sobre problemas institucionais persistiram, além de reflexões sobre a rotina extenuante do professor, sua luta e sua impossibilidade de decisão. Conforme Nóvoa (1992), a experiência pessoal do professor, a história de vida e as condições para o desenvolvimento da profissão docente estão totalmente vinculadas, pois “É impossível separar o eu profissional do eu pessoal” (NÓVOA, 1992, p. 17). Por consequência, todas essas questões irrompem em um processo de formação continuada que estimula a reflexão e o desenvolvimento da criticidade, fazendo com que os problemas institucionais e sociais que assolam o professor adquiram uma importância superior aos conteúdos propostos.

E, nesse contexto de problematizações e decisões, tendo em vista o questionamento que fizemos – *vocês querem continuar com a FCC?* – das 15 professoras que iniciaram o curso, 7 participantes (Aurora, Betina, Fernanda, Laura, Olivia, Raquel e Sofia) manifestaram-se positivamente quanto a se manterem participando do processo formativo. As demais optaram por se retirar. Assim, observamos os direcionamentos da pesquisa-ação crítico-colaborativa que destaca que a participação dos sujeitos da pesquisa precisa ser voluntária e pode ser interrompida a qualquer momento da investigação.

Nessa oportunidade, nossas sensações oscilaram entre solidariedade e decepção. Por um lado, sentíamos-nos sensibilizadas com a situação das professoras em relação às condições de trabalho; todavia, por outro lado, por conhecermos pessoalmente a cada uma delas, esperávamos que decidissem buscar meios para estudar, apesar das dificuldades.

Se, conforme Freire e Shor, “Os conceitos que estudamos na universidade podem trabalhar no sentido de nos separar da realidade concreta à qual, supostamente, se referem” (FREIRE; SHOR, 1986, p. 131), reconhecemos que, naquele momento, nossa compreensão dos estudos efetuados na academia nos distanciaram da realidade concreta em que se encontravam as colegas professoras. Verificamos que tínhamos nos equivocado em nosso excedente de visão e que, naquele grupo, para muitas, já não havia mais disposição para o aprimoramento profissional, ou seja, as dificuldades eram tão grandes que destituía qualquer tentativa de luta. Ao constatar isso, sentimos grande frustração como pesquisadora, como professora e como antiga colega de trabalho das professoras colaboradoras.

### 3.2.5 Quarto encontro – Gêneros do discurso

O quarto encontro ocorreu no dia 11/04/2018 e estavam presentes as 07 professoras que persistiram até o encerramento da FCC. Como são essas, efetivamente, as que se tornaram sujeitos de nossa pesquisa, convém que as apresentemos. O quadro seguinte sintetiza algumas informações organizadas por nós, pesquisadora, a partir do conhecimento empírico que tínhamos sobre cada uma e do questionário (ver Apêndice A) respondido pelas professoras no início da investigação.

QUADRO 23: Informações sobre as professoras que decidiram concluir a FCC.

<b>Nome</b>	<b>Idade Aproximada</b>	<b>Formação</b>	<b>Função / Turma Em Que Atua</b>	<b>Observações</b>
AURORA	Entre 40 e 49 anos	Pedagogia	4º ano	Também atua como pedagoga em um colégio estadual (trabalha os três turnos).
BETINA	Entre 40 e 49 anos	Letras	5º ano	Também atua como psicopedagoga do município.
FERNANDA	Entre 50 e 54 anos	Matemática	3º ano	Se aposentaria no ano corrente.

LAURA	Entre 40 e 49 anos	História	4º ano	Foi secretária de educação do município por dois anos (2015 e 2016).
OLIVIA	Entre 40 e 49 anos	Pedagogia	4º ano	Possui exímia experiência com a Educação Infantil.
RAQUEL	Entre 30 e 39 anos	Pedagogia	3º ano	Só estudou um curso superior próximo aos 30 anos, filha de pais analfabetos.
SOFIA	Entre 30 e 39 anos	Letras	5º ano	Também trabalha com as séries finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio com Língua Inglesa.

Fonte: Organizado pelas pesquisadoras

Observamos que das cinco professoras que possuíam o curso de Letras, apenas duas persistiram; duas das professoras que permaneceram trabalhavam mais de quarenta horas semanais e Fernanda, mesmo com a iminência da aposentadoria, decidiu continuar a formação.

Para esse encontro, levamos para o ambiente de estudo textos de diferentes gêneros e os espalhamos pela mesa, inicialmente, apenas para instigar a curiosidade das professoras. Nosso propósito era estimular a compreensão de que o conceito de gênero do discurso situa-se na Concepção Dialógica da Linguagem e vincula-se às relações sociais. Para Bakhtin, “A língua materna não chega ao nosso conhecimento a partir de dicionários e gramáticas, mas de enunciações concretas que nós mesmos ouvimos e nós mesmos reproduzimos na comunicação discursiva viva com as pessoas que nos rodeiam” (BAKHTIN, 2010[1979], p. 282-283). E assim, “As formas da língua e as formas típicas dos enunciados, isto é, os gêneros do discurso, chegam à nossa experiência e à nossa consciência em conjunto e estreitamente vinculadas” (BAKHTIN, 2010[1979], p. 282-283). O enunciado, então, só pode ser compreendido quando toma a forma de um gênero e apenas em seu uso real apreendemos e compreendemos a língua.

Para esse dia de trabalho, havíamos planejado estudo e reflexão sobre os gêneros do discurso por meio do texto *Gêneros do discurso* (BAKHTIN, 2010[1979]). O texto foi distribuído para as professoras no encontro anterior com as questões norteadoras que apresentamos no quadro 24 para direcionar a leitura. Esse foi o único texto de autoria dos estudiosos do Círculo de Bakhtin que foi enviado para leitura, pois consideramos um texto inigualável em suas explicações e de dimensão reduzida.

QUADRO 24: Questionamentos orientadores para a leitura do texto

- *O que são gêneros do discurso?*
- *Onde os gêneros estão presentes?*
- *Como os gêneros chegam até nós? Como os aprendemos?*
- *Quais são os elementos constitutivos do gênero? O que você entendeu sobre eles?*
- *O que são gêneros primários? Dê exemplos:*
- *O que são gêneros secundários? Dê exemplos?*
- *O que são esferas/campos de atividades humanas?*

Fonte: Organizado pela pesquisadora

Ao lerem o texto antecipadamente, as professoras buscariam refletir sobre todos os questionamentos, mas durante o desenvolvimento do encontro, distribuimos uma questão (das que constam no quadro 24), impressa em letras maiores, para cada uma. Extraímos algumas respostas para nossas reflexões que apresentamos a seguir. Algumas professoras não conseguiram responder, então, proferimos as possíveis respostas demonstrando com passagens do texto:

*LAURA: A minha é o que é gênero do discurso, eu acho que é o tipo de fala que eu falo em cada lugar, em cada situação.*

*[...]*

*SOFIA: Na minha pergunta fala dos gêneros primários que são aqueles da nossa comunicação do dia a dia, por exemplo o bilhete, depois os secundários são os textos mais difíceis, por exemplo os jornalísticos, artigo de opinião e um faz parte do outro, é isso que eu lembro, mais ou menos, da minha leitura.*

Ao observarmos as dificuldades das professoras para responder aos questionamentos, concluímos que não foi adequado distribuirmos um texto com esse grau de complexidade para a leitura. Mesmo assim, Laura, demonstrando autonomia, expôs suas compreensões sobre gênero - *é o tipo de fala que eu falo em cada lugar*. E assim, pareceu compreender que o discurso é sempre revestido por um gênero que abarca desde as “breves réplicas do diálogo do cotidiano, o relato do dia-a-dia [...] [até] as variadas formas das manifestações científicas e todos os gêneros literários” (BAKHTIN, 2010[1979], p. 262).

Sofia apresentou suas reflexões sobre os gêneros primários - *são aqueles da nossa comunicação do dia a dia* - e gêneros secundários - *são os textos mais difíceis*. Suas compreensões aproximam-se do que explica Bakhtin (2010[1979]), quando afirma que as esferas cotidianas tendem a produzir gêneros menos complexos denominados *primários*, resultados de interações verbais espontâneas como os diários pessoais e diálogos informais. As esferas, que envolvem a cultura letrada, exigem formas de expressão mais elaboradas, principalmente escritas, que demandam o planejamento e o domínio mais complexo da língua como, por exemplo,

teses e ofícios, os quais são denominados *gêneros secundários* que “surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente escrito)” (BAKHTIN, 2010[1979], p. 263). Essa compreensão, de certa forma, está garantida na fala de Sofia quando diz que os *secundários são os textos mais difíceis, por exemplo os jornalísticos, artigo de opinião*. O campo, nesse caso, supera o nível da linguagem e chega à categoria do relacionamento entre os sujeitos. Relações mais próximas requerem gêneros mais simples (gêneros primários), relações formais exigem gêneros mais elaborados (gêneros secundários). Entretanto, acontecem também eventos nos quais os sujeitos não são tão próximos, mas desenvolvem gêneros espontâneos, como, por exemplo, quando moradores de um mesmo prédio se encontram no elevador e fazem referência ao clima.

Além das respostas que corroboraram importantes reflexões, as iniciativas de Laura e Sofia configuraram-se como uma resposta positiva a nossa ação de mediação de utilizarmos os questionamentos. Às colocações de Sofia segue-se um diálogo iniciado por Raquel:

*RAQUEL: A minha pergunta é, como os gêneros chegam até nós, como a gente aprende. Chegam até nós pela fala, alguma coisa assim (risada).*

*PESQUISADORA: E você acha que a escola deveria ensiná-los?*

*RAQUEL: Sim.*

*PESQUISADORA: Vamos pensar juntas: cada situação de comunicação exige um gênero para revestir o enunciado. Se eu não sei como elaborar o gênero que circula dentro de um determinado campo, conseguirei me comunicar bem naquele campo?*

*OLIVIA: Não.*

*PESQUISADORA: Então, vocês acham que é necessário trabalharmos com gêneros na escola?*

*RAQUEL: É, talvez os nossos alunos conheçam um pouco de alguns gêneros, mas precisam aprender mais.*

*[...]*

*AURORA: A minha pergunta é sobre os elementos constitutivos do gênero, mas não sei do que se trata, não li a apostila.*

*BETINA: É muito difícil essa pergunta.*

*FERNANDA: Eu também achei difícil.*

O diálogo apresentado demonstra nossas ações de colaboração para provocar reflexões por meio de questionamentos - *Como [os gêneros] chegam até você?; a escola deveria ensiná-los?; conseguirei me comunicar bem naquele campo?; é necessário trabalharmos com gêneros na escola?* A todo momento precisávamos ser cuidadosas com nossos questionamentos e observações, pois era recorrente a expressão “não estou entendendo”, já que “[...] somos responsáveis pela

compreensão que construímos, pois devo me preocupar com o que o outro compreende sobre meu discurso” (COSTA-HÜBES; ORTEGA, 2018, p. 55). De acordo com Martins, para Vigotski, “A atividade humana exige, portanto, mediações, necessita de um direcionamento que lhe assegure unidade [...] Isso é o que possibilita o desenvolvimento humanizador da atividade e da própria consciência” (MARTINS, 2015, p. 66). Assim, tencionamos que nossos questionamentos constituíssem atividades de mediação que pudessem promover o desenvolvimento psíquico das professoras colaboradoras.

As respostas das professoras demonstraram evolução em seus conhecimentos - *chegando até nós pela fala* – tendo em vista que os gêneros discursivos não são criados pelo autor no momento da enunciação, mas são constituídos historicamente e chegam aos sujeitos por meio das interações desenvolvidas nos diversos campos de atividade humana. O fato de o gênero ser histórico e nos ser dado socialmente facilita a comunicação, pois, conforme afirma Bakhtin, “se os gêneros do discurso não existissem e nós não os dominássemos se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo do discurso [...] a comunicação discursiva seria quase impossível” (BAKHTIN, 2010[1979], p. 283). Assim sendo, os gêneros sistematizam o nosso discurso e os tornam acessíveis dentro dos contextos de interação.

O comentário de Betina demonstra uma postura recorrente das professoras, sempre achando os textos e as atividades muito difíceis. Essa contestação evidencia suas dificuldades em mobilizar conceitos relativos ao processo de ensino e aprendizagem de LP por meio dos gêneros do discurso e reitera o distanciamento entre seus conhecimentos e os conceitos explorados na FCC. E se para Vigotski “[...] só se pode ensinar a criança o que ela é capaz de aprender” (VIGOTSKI, 2009[1934], p. 332), compreendemos que o adulto também só pode se apropriar do que está pronto para assimilar.

Para responder à pergunta de Aurora, fomos explicando e demonstrando, por meio dos textos espalhados sobre a mesa, que cada gênero é moldado de uma forma, de acordo com o campo de produção e circulação, e que seguem algumas especificidades em sua organização para atender ao projeto discursivo do locutor.

Apesar de algumas professoras não responderem aos questionamentos distribuídos inicialmente (quadro 24, p. 151), as demais buscaram dar respostas às questões a partir de suas compreensões, demonstrando que algumas funções estavam em processo de amadurecimento (VIGOTSKI, 2009[1934]), mas que

continuavam necessitando de signos e instrumentos mediadores, visto que devemos “[...] levar em conta não só as funções já maduras, mas aquelas em maturação” (VIGOTSKI, 2009[1934], p. 327). Conforme os desenvolvimentos psíquicos avançam, surgem novas ZDI e novos modelos de colaboração são necessários. Para isso, tentamos colaborar de diferentes maneiras, porém entendendo que o processo de internalização/apropriação é lento e perpassa por diferentes níveis, o que indicava que poderíamos chegar ao final da FCC sem comprovação desse processo.

Figueiredo (2019) assevera que “Por ser um processo desenvolvimental que ocorre do nível interpessoal para o intrapessoal, a apropriação/internalização é simultaneamente um processo social e individual, ou seja, é um processo que ocorre simultaneamente na prática social e na mente do indivíduo” (FIGUEIREDO, 2019, p. 47). Isso explica também a razão pela qual algumas professoras ainda demonstraram muita dificuldade para compreender o que são os gêneros do discurso, confundindo com outros conceitos como variedades linguísticas.

Para complementar o estudo do texto, apresentamos slides com linguagem verbal e visual, explicações e exemplificações sobre gêneros e campo de atividade humana. Consideramos essencial destacar que os gêneros do discurso provêm de diferentes campos sociais, mediante uma necessidade concreta de dizer e que “[...] todas as modalidades e concepções de destinatário são determinadas pelo campo da atividade humana e da vida a que tal enunciado se refere” (BAKHTIN, 2010[1979], p. 301). Isso faz com que apresentem características próprias influenciadas pelas especificidades de cada campo.

Como atividade coletiva, colocávamos a imagem de um gênero e as professoras respondiam aos questionamentos: *Qual é o gênero? Quais são suas características? Qual é sua função social? A que esfera/campo pertence?* Coletivamente, exploramos a receita culinária, a charge e o poema. Na sequência, cada uma escolheu um texto, dentre os que estavam espalhados sobre a mesa, para realizar a atividade individualmente, respondendo às questões apresentadas acima sobre o gênero selecionado.

As participantes selecionaram um gênero, mas não conseguiam responder aos questionamentos propostos. Então, fomos auxiliando-as individualmente, esclarecendo suas dúvidas e as ajudando a analisar o gênero escolhido. Segundo Figueiredo, “A forma como o adulto – ou o par mais experiente – atua nesse processo varia, já que a ajuda dada por ele pode ocorrer em forma de instruções, de modelos a

serem seguidos, de questionamentos, de monitoramento” (FIGUEIREDO, 2019, p. 48). Nesse momento, utilizamos o monitoramento individual que se constituiu como a mediação apropriada, pois conseguiram desenvolver a atividade com esse tipo de colaboração.

O momento em que estavam rastreando as respostas sobre o gênero escolhido foi de muita interação, pois elas levantaram muitos questionamentos sobre os gêneros e suas características peculiares, sobre os campos de atuação humana e a função social de cada um, evidenciando interesse pelo tema, conforme observamos nos excertos a seguir:

*FERNANDA: Tem tabelas, tem relatórios, fala sobre a qualidade da água, tem informações sobre a água, sobre o consumo, tem o aviso de vencimento, tem várias informações aqui.*

*PESQUISADORA: É muito interessante tudo isso que você está vendo aí, precisamos também instigar isso no aluno, quando olhamos a primeira vez para a fatura de água temos a impressão de que só tem o valor a pagar e a data de vencimento, não é isso?*

*FERNANDA: Olha, aqui fala até do alcoolismo, tem uma frase: “o alcoolismo tem saída”.*

Neste fragmento, Fernanda demonstra surpresa ao observar quantas informações podem ser encontradas em uma fatura - *tem tabelas, tem relatórios...* - o que demonstra a percepção ou descoberta sobre os gêneros intercalados<sup>81</sup> em uma fatura de água. Nesse caso, nossas ações colaborativas conseguiram concentrar a atenção da professora no objeto analisado. Para Martins (2015), a atenção consiste em selecionar os estímulos do ambiente e reter a percepção em um único aspecto, pois “[...] a atenção institui figura/fundo, isto é, um processo dinâmico em que dados estímulos emergem como dominantes em relação aos demais simultaneamente presentes” (MARTINS, 2015, p. 143). Por isso, para Vigotski, segundo a estudiosa, a atenção vincula-se ao processo de desenvolvimento das funções superiores, “[...] constituindo-se como traço imanente do desenvolvimento cultural da humanidade, ultrapassando estágios primitivos em direção a estágios altamente organizados e

---

<sup>81</sup> Os gêneros intercalados constituem modos de introdução de outros discursos em um determinado gênero. Segundo Bakhtin, “Os gêneros intercalados podem ser diretamente intencionais ou totalmente objetivos, ou seja, desprovidos inteiramente das intenções do autor” (BAKHTIN, 2014[1975], p. 125), de qualquer forma, determinam aspectos composicionais e estilísticos. E ainda, “[...] eles refrangem em diferentes graus as intenções do autor, e alguns dos seus elementos podem afastar-se, de diferentes maneiras, da última instância semântica da obra” (BAKHTIN, 2014[1975], p. 125). Assim sendo, o processo de intercalação do gênero pode representar formas de estratégias discursivas e ser considerado pelo locutor como uma possibilidade de constituição e funcionamento dos gêneros, uma vez que as esferas de atividades humanas não são indiferentes entre si, ao contrário, conservam um diálogo constante.

complexos” (MARTINS, 2015, p. 142). Portanto, a atenção que a professora demonstra em sua análise sobre a fatura de água consiste em avanços gerados pelas ações de colaboração desenvolvidas.

Aproveitamos essa oportunidade para explicar para a professora que a organização de um determinado gênero, por um lado “[...] se orienta para os ouvintes e os receptores, e para determinadas condições de realização e percepção” (MEDVIÉDEV, 2012[1928], p. 195), mas, por outro lado, “[...] a obra está orientada na vida [...] A seu modo, cada gênero está tematicamente orientado para a vida, para seus acontecimentos, problemas” (MEDVIÉDEV, 2012[1928], p. 195). Destarte, não é possível desvincular o gênero de uma situação social de interação instalada numa dada esfera de atividade humana, com uma finalidade discursiva específica e com determinadas concepções de interlocutores.

Nesta oportunidade, Fernanda exercitou a pesquisa e investigou as características presentes em textos do gênero *Fatura de água*. Por meio dos elementos linguísticos, observou as intenções discursivas do locutor e a situação de produção. Aproveitamos esse momento, também, para impulsionar uma reflexão sobre a importância de instigarmos nosso aluno a investigar, realizar uma análise mais minuciosa dos textos que estão ao seu redor.

Com um número menor de participantes, as participações se intensificaram, ocorreram menos conversas desvinculadas do assunto e acentuou-se um maior entusiasmo na realização das atividades. Concluímos que o número de participantes em uma formação continuada por meio de mediações colaborativas tem influência sobre o desenvolvimento das ações.

Em seus diários<sup>82</sup>, as professoras apresentaram reflexões pertinentes sobre o discurso: “*Eu nunca imaginei que todo discurso estivesse relacionado a outro, mesmo o ‘conversar sozinha’*” (Diário de SOFIA). Elucidaram suas problemáticas: “*Muito difícil contextualizar uma situação verbal, entender a realidade, preciso estar ligada no contexto, saber o extraverbal*” (Diário de LAURA) e finalmente esboçaram contentamentos: “*No encontro de hoje foi muito produtivo e divertido*” (Diário de SOFIA).

---

<sup>82</sup> Nos encontros anteriores, poucas professoras escreveram em seus diários de campo, e ainda, as escritas se limitavam a simples relatos dos encontros sem nenhuma reflexão, somente após muita insistência para que registrassem suas reflexões e opiniões, as contrapalavras começaram a surgir nos diários.

Nesse dia, acabou a energia na escola e continuamos as discussões com as lanternas dos celulares. A situação da ausência de energia gerou desconforto, pois algumas professoras precisavam retornar para a cidade vizinha de motocicleta e outras moravam na mesma cidade, porém voltariam caminhando pelas ruas escuras, mas a segurança pessoal das professoras e da pesquisadora foi preservada.

### 3.2.6 Quinto encontro – Contexto extraverbal

O quinto encontro ocorreu no dia 25/04/2018 e estavam presentes as 07 professoras que decidiram continuar a formação. Para esse dia de trabalho havíamos planejado o seguinte conteúdo: estudo do texto *Discurso na vida e discurso na arte* (VOLOCHÍNOV; BAKHTIN, 1926). Mais uma vez, o encontro iniciou-se com as docentes reclamando sobre questões institucionais. Procuramos preterir as reclamações e tentamos envolvê-las no que estava planejado para aquele dia.

Primeiramente, distribuímos textos do gênero Conto para que lessem e refletissem sobre a diversificação. Por exemplo, existem contos de terror, contos de fadas, contos contemporâneos, entre outros. A seguir, entregamos textos do gênero Carta enigmática para serem desvendadas, atentando para a importância do domínio do código. E, por fim, compartilhamos piadas para que pudessemos elucidar que se os membros de uma comunidade não partilham do conhecimento extraverbal explorado na anedota, o texto não será compreendido e não cumprirá sua função de fazer rir.

Volochínov e Bakhtin (1926), ao tratar do método sociológico no texto *Discurso na vida e discurso na arte*, defendem que o discurso verbal por si só é insuficiente, uma vez que depende de seu contexto extraverbal para significar. Logo, o discurso atrela-se à vida e não pode ser dissociado de uma circunstância social. Segundo os pensadores, o discurso verbal “[...] nasce de uma situação pragmática extraverbal e mantém a conexão mais próxima possível com esta situação. Além disso, tal discurso é diretamente vinculado à vida em si e não pode ser divorciado dela sem perder sua significação” (VOLOCHINOV; BAKHTIN, 1926, p. 4). O contexto extraverbal do enunciado também constitui forças refratárias de conteúdo ideológico, já que o enunciado se delinea “[...] não apenas pelas formas linguísticas que o constituem, mas também pelos aspectos extraverbais da situação” (BAKHTIN; VOLOCHINOV,

2009[1929], p. 132). Assim, se o interlocutor não conhece o contexto extraverbal, não conseguirá compreender integralmente o enunciado.

Com base nessas atividades, explicamos que o contexto consubstancia cada palavra e lhe permite ter um direcionamento específico, com valorações sociais possíveis de serem compartilhadas pelo autor/falante e o interlocutor/ouvinte, uma vez que, segundo Brait e Pistori, “Estabelece-se [...] entre o receptor e o autor uma inter-relação, uma interação” (BRAIT; PISTORI, 2012, p. 383) para que o discurso se constitua entre eles num tempo e em espaços reais.

Em vários momentos oportunos, buscamos diversificar os instrumentos de mediação, considerando a diferença entre as professoras, seus interesses e capacidade de concentração, pois corroboramos Oliveira: “O desenvolvimento individual se dá num ambiente social determinado e a relação com o outro, nas diversas esferas e níveis da atividade humana, é essencial para o processo de construção do ser psicológico individual” (OLIVEIRA, 1993, p. 60). Compreendemos, portanto, que a colaboração não se reduz à oferta de assistência ou ao brinde da resposta correta, mas se trata de auxílio apropriado que impulse o sujeito em desenvolvimento a agir de forma ativa e independente; que ele seja capaz de se apropriar de dado conhecimento, com significações intrapsíquicas, e utilizar essa nova aprendizagem em situações futuras. Vigotski assevera que “Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos” (VIGOTSKI, 2007[1933], p. 58) e, assim, confirma que a mediação é fundamental para o desenvolvimento psíquico humano.

O texto estudado nesse encontro - *Discurso na vida e discurso na arte* – de Volochínov e Bakhtin (1926), além de destacar que o discurso verbal é insuficiente para a compreensão de um enunciado, e que este não pode ser desvinculado de sua situação extraverbal, destaca ainda os três fatores que determinam esse contexto extraverbal: 1) *o horizonte espacial comum dos interlocutores* (a unidade visível); 2) *o conhecimento e a compreensão comum da situação por parte dos interlocutores*; e 3) *sua avaliação comum dessa situação*. Além disso, discorre sobre o julgamento de valor e a entonação presente nos enunciados e destaca que este é fruto de um processo de interação social; portanto, o discurso verbal é como um cenário para um evento social.

Como não enviamos esse texto para a leitura, dada a sua complexidade, organizamos outras metodologias para o explorarmos. Inicialmente, apresentamos a

palavra *JÁ* e realizamos questionamentos semânticos e morfológicos para explorar o seu sentido, além de instigarmos a reflexão sobre a necessidade ou não do conhecimento do contexto extraverbal na qual poderia estar inserida, por meio dos questionamentos expostos a seguir:

QUADRO 25: Questionamentos para explorar a situação de produção do enunciado.

<p><b>FALTA O CONTEXTO EXTRAVERBAL!!!</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• QUAIS SÃO OS INTERLOCUTORES?</li> <li>• EM QUE SITUAÇÃO SOCIAL ESSA PALAVRA FOI DITA?</li> <li>• EM QUE TEMPO?</li> <li>• EM QUE ESPAÇO?</li> <li>• QUAL É A ATITUDE VALORATIVA DO AUTOR?</li> <li>• QUAL É O PROJETO DISCURSIVO DO AUTOR?</li> <li>• QUAL FOI A ATITUDE RESPONSIVA DO INTERLOCUTOR?</li> <li>• QUE RELAÇÕES DIALÓGICAS FORAM ESTABELECIDAS?</li> </ul>
--

Fonte: Organizado pelas pesquisadoras

Esses questionamentos visavam a provocar a reflexão das professoras, pois mesmo dominando os aspectos verbais, a palavra *JÁ* estava descontextualizada, por isso, incompreensível. Então, sugerimos que alguém simulasse uma situação de comunicação utilizando essa palavra. Rapidamente Laura a proferiu:

*PESQUISADORA: Vamos tentar criar uma situação com a palavra JÁ.*

*LAURA: Já? (para a professora ao lado)*

*PESQUISADORA: Qual é a situação social?*

*LAURA: Falei com ironia, indicando que ela demorou muito para terminar a atividade.*

*PESQUISADORA: Nós não íamos imaginar essa situação, não é mesmo?*

*FERNANDA: Jamais!*

*PESQUISADORA: Em que tempo LAURA disse isso?*

*BETINA: Momento atual.*

*PESQUISADORA: Em que espaço?*

*RAQUEL: Na escola, em um momento de estudo.*

*PESQUISADORA: Qual foi a atitude valorativa do falante?*

*BETINA: Ela estava ansiosa para a colega acabar logo a atividade para ela copiar (risadas).*

*PESQUISADORA: Quando LAURA disse isso qual era sua intenção, seu projeto discursivo?*

*LAURA: Pegar o meu lápis de volta.*

*PESQUISADORA: E qual foi a atitude responsiva do interlocutor?*

*RAQUEL: Deu uma olhada como se dissesse que o lápis era dela mesma.*

*PESQUISADORA: Isso de AURORA não falar nada e apenas olhar, foi uma resposta?*

*TODAS: Foi.*

*PESQUISADORA: Então o silêncio, o olhar, uma expressão corporal também podem ser considerados como resposta, ou seja, a reação também é uma resposta mesmo que não seja verbalizada.*

*[...]*

*PESQUISADORA: Essa situação que vivenciamos com o enunciado "já" estabelece relações dialógicas com outras situações, com outros enunciados?*

*FERNANDA: Eu sei que estabelece, mas com quais situações eu não sei.*

*SOFIA: Relação com atitudes de alunos.*

OLIVIA: *Outras situações que respondemos com o olhar, não gostamos do que ouvimos.*

[...]

PESQUISADORA: *Agora o “já” faz sentido para nós?*

FERNANDA: *Sim, agora tem contexto.*

Buscamos, ainda, explorar a entonação usada pela locutora ao pronunciar a palavra “Já”, pois o que determinou a compreensão do enunciado como uma ironia foi justamente a maneira como foi proferido. A entonação se localiza na fronteira entre o verbal e o extraverbal, é movida pelo projeto discursivo do locutor e representada pela seleção de palavras, expressões, pontuação entre outros.

O diálogo exposto demonstra a compreensão das professoras no que se refere ao contexto extraverbal. A partir de uma exemplificação concreta, conseguimos perceber que estavam construindo conhecimentos sobre como aspectos extralinguísticos, como tempo, espaço e interlocutores determinam a construção do discurso proferido. Destarte, esses conhecimentos começam a se configurar como um novo NDR, como “conquistas que já estão consolidadas [...] funções ou capacidades que ela já aprendeu e domina, pois consegue utilizar sozinha, sem assistência de alguém mais experiente da cultura” (REGO, 2014, p. 72).

A partir da situação vivenciada, as professoras responderam todos os questionamentos do quadro 25 (p. 159); descreveram a situação social, indicaram o tempo e o espaço e a atitude valorativa do interlocutor, apreendendo que uma expressão facial pode se constituir uma resposta - *Deu uma olhada como se dissesse que o lápis era dela mesma* – uma vez que, nas palavras de Volochínov,

Habitualmente respondemos a qualquer enunciação de nosso interlocutor, se não com palavras, pelo menos com um gesto: um movimento de cabeça, etc. Pode-se dizer que qualquer comunicação verbal, qualquer interação verbal se desenvolve sob a forma de intercâmbio de enunciações, ou seja, sob a forma do diálogo (VOLOCHÍNOV, 2013[1930], p. 163).

Destacamos que o tempo e o espaço são aspectos fundamentais na composição do enunciado e constituem particularidades da situação extraverbal que são denominadas por Bakhtin como cronotopo (BAKHTIN, 2014[1975]). Os interlocutores estão situados em relações cronotópicas ao proferirem seus discursos. Essas relações constituem uma categoria valorativa fundamental para a interpretação das relações entre os sujeitos, pois os situa no tempo e no espaço visto que “[...] cada tema possui o seu próprio cronotopo” (BAKHTIN, 2014[1975], p. 357). Mesmo sendo

um conceito atribuído, inicialmente, à literatura, remete ao sujeito real em todas as situações da vida social. O cronotopo refere-se, então, às valorações imputadas pelo tempo e pelo espaço e sem esse conhecimento não é possível compreender as condutas sociais ou situar o projeto de dizer do locutor, pois cada momento, cada local carrega valorações sociais, históricas e ideológicas.

O diálogo continua com as colocações de Betina:

*BETINA: Eu fico imaginando aquele aluno que gosta das coisas certinhas, ele vai odiar esse contexto todo, ele vai falar, mas “já” não é isso? Por que nessa situação é uma coisa, em outra situação é outra coisa e outra coisa, eu acho que fica bem complexo para que eles possam dar conta.*

*PESQUISADORA: Mas o enunciado não fará mais sentido para o aluno se for apresentado dentro de uma situação?*

*BETINA: Vai, mas ele vai ter dificuldade, principalmente aquele que tem dificuldade com a linguagem, ele vai ficar brigando, porque o “já” não é só isso, por que tem que ser tanta coisa?*

*PESQUISADORA: Não ficou mais fácil para nós entendermos o “já” quando ele foi utilizado em uma situação verdadeira de comunicação?*

*BETINA: Sim.*

*PESQUISADORA: Será que não vai ficar mais fácil para o aluno também?*

*BETINA: É porque ele vai entender pelo todo e não só por uma parte.*

*PESQUISADORA: O “já” como elemento linguístico é sempre o mesmo, mas contextualizado em cada situação, ele é sempre novo...*

*BETINA: Mas os alunos não gostam, eles queriam que fosse só assim e acabou.*

A fala de Betina - *Eu fico imaginando aquele aluno que gosta das coisas certinhas, ele vai odiar esse contexto todo* – destaca a preocupação com o aluno, mas também reverbera um conflito intrapessoal da professora diante das novas concepções de trabalho com a linguagem. Fica evidente, assim, a preocupação com a mudança, posto que o conhecido gera conforto e o novo desestabiliza e exige ações e posicionamentos não totalmente dominados. Essa preocupação gera recusa e atitude defensiva.

Insistimos no diálogo, explicitando que o entendimento sobre o enunciado, a partir da situação vivenciada, pode ser mais fácil, pois se liga a situações reais e os alunos também o compreenderão de forma ampliada. Betina concorda, mas conclui com uma afirmação sobre os alunos que, acreditamos tratar-se de sua própria opinião - *Mas os alunos não gostam, eles queriam que fosse só assim e acabou*. Sob o escopo da teoria do Círculo, compreendemos que o posicionamento axiológico, outro aspecto externo ao enunciado, move-se pelas relações sociais. Esse elemento está calcado no contexto da vida real e contempla o juízo de valor e a entonação. O juízo de valor baseia-se em valores ideológicos compartilhados pelos interlocutores de determinado

grupo social. Ao reportar-se a possíveis reações dos alunos frente a tais reflexões, Betina deixa entrever seu posicionamento axiológico, carregado pelas suas valorações em relação ao conhecimento teórico que estava em pauta.

Para trabalharmos o texto proposto, elaboramos um *Jogo de apostas* (Ver apêndice B) com fragmentos do texto. Nesse jogo, colocamos algumas frases corretas retiradas do texto e outras com alguma informação equivocada. As professoras receberam o jogo antes de conhecer o texto e tinham que ler cada informação e assinalar se consideravam a afirmação correta ou errada e colocar um valor de 01 a 10 como aposta. Isso fez com que realizassem a leitura com mais comprometimento, pois estavam inseridas em uma competição. Após a realização da leitura e das apostas, fomos explicando o texto por meio de slides de forma que cada afirmação pudesse ser confirmada ou a expressão errada, esclarecida. Para exemplificar cada afirmação, utilizamos charges e tiras.

Para clarificar a metodologia utilizada descrevemos um dos itens: a primeira afirmação no Jogo de apostas era “*Na vida, o discurso verbal é claramente não autossuficiente*”, as professoras o julgaram como certo ou errado. Para a explanação e consequente correção, o primeiro slide era o seguinte:

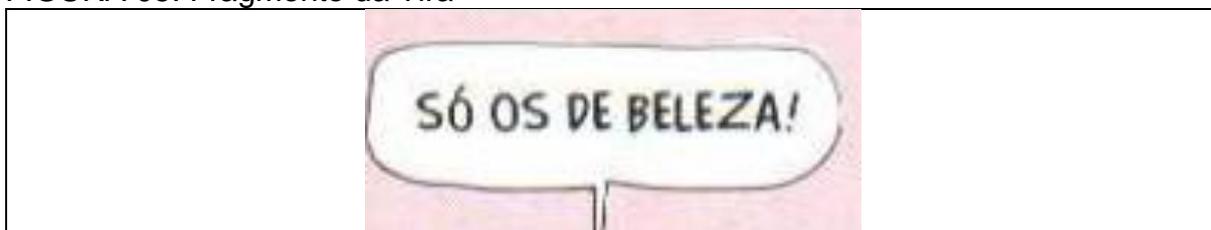
**QUADRO 26: Exemplar de um dos slides explorado nesse encontro**

- O discurso verbal nasce de uma situação extraverbal e mantém conexão mais próxima possível com essa situação.
- Na vida, o discurso verbal é claramente não autossuficiente.
- O discurso verbal é ligado à vida em si e não pode ser divorciado dela sem perder sua significação.

Fonte: VOLOCHINOV; BAKHTIN (1926)

Conforme explicávamos os slides, algumas professoras já localizavam a afirmação como verdadeira ou falsa, comemoravam ou não e ficavam um pouco mais atentas ao nosso discurso. Na sequência, apresentávamos um exemplo, nesse caso, expusemos apenas uma parte de uma tira (Figura 05), no primeiro momento, e instigamos as elucubrações das professoras que levantaram várias hipóteses sobre o contexto daquela situação discursiva.

**FIGURA 05: Fragmento da Tira**



Fonte: <https://br.pinterest.com/pin/490962796875850755/> Acesso em 08/mar/2018

Na sequência, a tira completa, como contexto para o enunciado exibido inicialmente, foi mostrada. Em tal caso, as professoras ficaram surpresas, pois nenhuma das hipóteses se confirmou, já que ninguém presumiu que a personagem Mafalda estivesse querendo usar os “cremes de beleza” para cuidar do mundo, no caso, o globo terrestre.

FIGURA 06: Tira utilizada para exemplificação do contexto extraverbal.



Fonte: Fonte: <https://br.pinterest.com/pin/490962796875850755/> Acesso em 08/mar/2018

E, dessa forma, elucidamos e exemplificamos as afirmações do Jogo de apostas, verificando mais concentração e interesse das professoras. Suas falas não se evidenciaram ativamente, nessa oportunidade, porém a atenção e o envolvimento constituíram indícios de importantes progressos, o que indicou que o Jogo de apostas se constituiu como uma força motivadora para o despertar da consciência acerca da necessidade de apropriação dos conteúdos teóricos. E esse engajamento maior viabilizou-nos, em outros momentos, diferentes modos de colaboração como silenciar em algumas situações e deixar um tempo maior para a reflexão e construções conclusivas.

Sobre o quinto encontro, Sofia alegou: *“Nosso encontro de hoje foi bem produtivo, pude observar que se o locutor e o interlocutor não compartilhar do mesmo contexto extraverbal, o enunciado não faz sentido e que só a palavra verbal solta por si só sem o contexto, não há compreensão”* (Diário de SOFIA). A professora demonstra explicitamente a internalização/apropriação de conceitos estudados no encontro como a função dos interlocutores na produção dos discursos.

Os enunciados proferidos pelas professoras, nesse encontro, foram motivados pelo jogo que se mostrou um instrumento eficiente para internalizações/apropriações. As professoras colocaram suas compreensões, argumentaram quanto as razões que

embasam, reiteram e explicitam seus progressos e revelaram os indícios de novas ações motivadas por suas decisões, agora embasadas na teoria.

Os comentários redigidos em outros diários evidenciaram que algumas das participantes conseguiram compreender que a situação social e histórica, os valores sociais relacionados ao tema do enunciado e os interlocutores envolvidos na interação estão subtendidos no discurso verbal e são revestidos por um gênero discursivo de acordo com o campo/esfera de produção e circulação. Demonstraram apreender que os enunciados são únicos e irrepetíveis, do ponto de vista da eventicidade, mas também são dialógicos, do ponto de vista da historicidade, pois são unidades concretas de comunicação que se produzem e circulam em certos campos a partir de determinadas situações sociais, gerando modos de dizer e agir que resultam no que Bakhtin (2010[1979]) denominou como gêneros do discurso.

Quando adotamos os pressupostos vigotskianos para direcionar nossa investigação, assumimos que a eficiência das ações de formação continuada está vinculada à competência de impulsionar avanços no desenvolvimento das FPS das professoras. Para que esses progressos fossem efetivados, atuamos para suscitar a construção de novos conhecimentos com o intuito de incidir na ZDI. Portanto, tencionamos fomentar processos internos que constituirão o alicerce para novas aprendizagens e novas práticas pedagógicas.

Para finalizar, distribuimos o texto que deveria ser lido para o encontro seguinte.

### 3.2.7 Sexto encontro – Contexto extraverbal: exemplificação

O sexto encontro ocorreu no dia 09/05/2018 com as 07 professoras presentes. Para esse dia de trabalho, havíamos planejado o estudo do texto *Prática de análise linguística no Ensino Fundamental e sua relação com os gêneros discursivos* (COSTA-HÜBES, 2017b). Nesse momento de estudo, privilegiamos a subseção *Análise da dimensão social do gênero autobiografia*, na qual a autora discorre sobre o contexto extraverbal, a partir de estudos de Volochínov e Bakhtin (1926), de Rodrigues (2001), e desenvolve uma análise do texto *Autobiografia (Helena Kolody)*, destacando o contexto de produção do gênero e do enunciado em estudo. O quadro que a autora apresenta neste artigo foi o norteador para os questionamentos que

direcionaram a pesquisa das professoras colaboradoras em momentos subsequentes na FCC.

Nesse encontro, além de estudarmos o texto de uma das explicadoras da teoria bakhtiniana, buscamos esclarecer como seriam as atividades práticas a serem desenvolvidas, posteriormente, na FCC. Para isso, preparamos slides para complementar as informações e sanar as dúvidas emergentes.

É notável que na maior parte dos encontros que focaram o estudo de textos, as participações das professoras foram limitadas. Como mais uma vez as leituras não tinham transcorrido com antecedência, lemos o excerto do texto que se referia ao contexto extraverbal e destacamos alguns pontos essenciais para a compreensão do texto.

Para finalizar, desenvolvemos uma atividade explorando o contexto extraverbal de dois enunciados: um texto do gênero Artigo de opinião e uma Charge. As professoras foram estimuladas a localizar a esfera social, o momento histórico de produção, o veículo de circulação, o conteúdo temático, a finalidade de produção, os interlocutores e os papéis sociais assumidos pelos interlocutores, além da atitude valorativa do locutor. Elas gostaram de desenvolver as atividades, mas acharam difícil, por isso precisaram de auxílio individual.

Isso ocorre porque somos incompletos, isto é, nós “[...] estamos expostos e quem nos vê, nos vê com o ‘fundo’ da paisagem em que estamos. A visão do outro nos vê como um todo com um fundo que não dominamos. [...] Ele tem, portanto, uma experiência de mim que eu próprio não tenho, mas que posso, por meu turno, ter a respeito dele” (GERALDI, 2003, p. 43). Porquanto, os sujeitos da pesquisa possuem uma visão da pesquisadora que não dominamos; assim nossas elucubrações se deram no sentido de inferir que impedimos muitas reflexões das professoras ao fornecermos excessivas respostas aos seus questionamentos. Possivelmente, diante do alto número de desistência, empenhamo-nos demasiadamente em agradar aos sujeitos colaboradores, o que pode ter ocasionado um comportamento de comodismo e pouco empenho em algumas situações, pois o excedente de visão das professoras apreendeu atitudes nossas não vislumbradas por nós mesmas.

Em seus diários, as participantes registraram o entusiasmo aliado à preocupação: *No encontro de hoje fiquei muito empolgada com o que nos foi ensinado, pois nos levou a refletir sobre vários assuntos, mas que também me deixaram preocupada com tantas informações novas que eu não tinha conhecimento,*

*acabei me achando um pouco 'ignorante'. Mas percebo que isso me tira do meu conforto e me faz buscar cada vez mais* (Diário de RAQUEL). Raquel evidencia que tem consciência que existem perguntas a serem respondidas e um saber a ser construído que transformará todos os envolvidos. Pesquisadora e professoras veem sua zona de conforto abalada, conhecimentos distintos provêm de cada sujeito da pesquisa e a transformação é inevitável, pois “Nesse encontro dialógico de duas culturas elas não se fundem nem se confundem; cada uma mantém a sua unidade e a sua integridade aberta, mas elas se enriquecem mutuamente” (BAKHTIN, 2010[1979], p. 366).

Assim, finalizamos as primeiras discussões teóricas da FCC para iniciarmos as produções práticas.

### 3.2.8 Sétimo e oitavo encontros – Elaboraões didáticas

O sétimo encontro ocorreu no dia 23/05/2018 e o oitavo, no dia 06/06/2018. Em ambos estiveram presentes as 07 professoras colaboradoras. Para o sétimo encontro havíamos planejado o preenchimento do quadro 09 (conf. Disposto na p. 70), para pesquisa sobre o contexto extraverbal, além de iniciarmos o processo de elaborações didáticas (ED)<sup>83</sup>. As professoras dividiram-se em três equipes e selecionaram os gêneros Conto, Anedota e Tira – um gênero para cada grupo - como base para suas pesquisas e elaborações didáticas.

A FCC teve o objetivo de percorrer desde o estudo teórico até a prática cotidiana da sala de aula, perpassando, portanto, pela autoria enunciativa das professoras ao produzirem a ED e seu desenvolvimento na sala de aula, com posterior análise realizada pelos próprios sujeitos da pesquisa.

Para o oitavo encontro, havíamos planejado que analisariam as atividades elaboradas pelas colegas no encontro anterior, de modo a contribuir para o aperfeiçoamento das produções. Todavia, isso não foi possível porque as professoras utilizaram os dois encontros para as ED e ainda não conseguiram concluí-las. Esse fato nos fez compreender o quanto, como pesquisadora, estávamos distantes dos sujeitos das pesquisas, pois em nosso planejamento ignoramos seu tempo e suas condições de produção, mesmo tendo nos pautado em informações diagnósticas.

---

<sup>83</sup> Os quadros preenchidos pelas pesquisas das professoras e as atividades produzidas e analisadas serão discutidas no próximo capítulo, bem como a resposta das professoras a essas atividades.

Nesse período da formação, as participantes reclamavam do cansaço depois de um semestre inteiro de trabalho ativo, no entanto, demonstraram avanços na ZDI no que se refere ao entendimento de que a constituição do enunciado ultrapassa a materialidade linguística. Além disso, demonstravam internalização/apropriação de alguns dos principais pilares da teoria bakhtiniana, com evidente compreensão de como se configuram os gêneros do discurso na sociedade.

### 3.2.9 – Nono encontro – Dimensão verbo-visual dos gêneros do discurso

O nono encontro ocorreu no dia 20/06/2018 e estavam presentes as 07 professoras. Para esse dia de trabalho, havíamos planejado o estudo da dimensão verbo-visual por meio do texto: *Prática de análise linguística no Ensino Fundamental e sua relação com os gêneros discursivos* (COSTA-HÜBES, 2017b), com destaque para a subseção *Análise da dimensão verbo-visual do gênero autobiografia* e *Os gêneros discursivos como instrumentos para o ensino de Língua Portuguesa: perscrutando o método sociológico bakhtiniano como ancoragem para um encaminhamento didático-pedagógico* (COSTA-HÜBES, 2014).

Iniciamos o diálogo com o seguinte questionamento:

*PESQUISADORA: Os três elementos constitutivos do gênero: conteúdo temático, construção composicional e estilo são comuns para vocês? O que vocês entendem?*

*OLIVIA: Para mim não é comum essas palavras, não conheço...*

*BETINA: Repete para mim.*

*FERNANDA: Esse conteúdo temático é o tema que vai ser abordado? O estilo é a forma como ele foi organizado?*

*BETINA: O conteúdo temático é tema, é aquilo que a gente discute na interpretação de texto, que a gente discute e debate com os alunos, levanta hipótese sobre uma coisa, sobre outra...*

*LAURA: Faz ligação com outros textos ou com a realidade de agora, o que está acontecendo.*

*BETINA: E a construção compo... com é mesmo? Construção composicional, aqui seria mais a gramática?*

*PESQUISADORA: O estilo está mais vinculado às escolhas gramaticais.*

*BETINA: O estilo, então, vai ser mais a gramática.*

*PESQUISADORA: Com relação à construção composicional, vamos pensar no gênero receita para exemplo, que elementos aparentes são comuns a textos desse gênero?*

*AURORA: O nome, os ingredientes, o modo de preparo...*

*PESQUISADORA: Isso! A construção composicional é a roupagem do texto, “relativamente estável”...*

*BETINA: Por exemplo, uma reportagem, ela vem cheia de vírgulas com explicações, informações, com fala de outras pessoas, ela tem essa cara, seriam as características do texto.*

*AURORA: E o estilo?*

*BETINA: É a gramática.*

*PESQUISADORA: Mas a gramática de uma forma reflexiva, por exemplo pensando no Conto de fadas, quais são os principais conteúdos gramaticais que precisam ser mobilizados para a construção de textos do gênero Contos de fadas? (silêncio) Em textos desse gênero temos muitos adjetivos para caracterizar as personagens “do bem” ou “do mal”.*

*BETINA: E os verbos são no passado.*

*PESQUISADORA: Isso!*

*AURORA: E o diálogo, discurso direto.*

*PESQUISADORA: Isso mesmo!*

*BETINA: Poxa! Nunca foi trabalhado com a gente dessa forma, bem longe disso. E é tão interessante que todos aqueles conteúdos de gramática que a gente vê, começam a fazer sentido, se para mim, que sou da área de Língua Portuguesa parece que estou descobrindo isso agora, imagina para os professores com outras formações como deve ser difícil romper, fazer esse rompimento.*

Podemos verificar, nesse diálogo, que as professoras exprimem como estão construindo os conhecimentos a respeito dos conteúdos estudados. Olivia afirma que desconhecia os termos que se referem aos elementos constitutivos do gênero - *Para mim não é comum essas palavras, não conheço* - o que demonstra uma importante reflexão sobre seus conhecimentos. A associação entre conteúdo temático, estilo e construção composicional, aliados aos aspectos extralinguísticos do enunciado, constitui o gênero, dando-lhe conotações específicas e o remete a um campo de atividade humana determinado. Percebemos, assim, que cada forma típica de enunciado serve a uma função social e histórica; por isso, os elementos que compõem o gênero devem ser analisados a partir do todo acabado, uma vez que qualquer enunciado se assenta em valores axiológicos presentes no grande diálogo social e está inserido na cadeia universal do discurso.

Por meio do diálogo, tentamos elucidar que os gêneros do discurso se constituem nas práticas sociais como formas de compreender e agir na realidade e, por meio do conteúdo temático, estilo e construção composicional, estabelecem relações dialógicas no campo de atividade no qual se situam e também com outros campos. Para Acosta Pereira e Rodrigues (2010), esses campos além de preencher os enunciados com projeções ideológicas, valorativas e de sentidos como, “[...] consubstanciam-[os] de determinadas condições de produção e finalidades discursivas, que se materializam no conteúdo temático, no estilo e na composição dos enunciados (ACOSTA-PEREIRA; RODRIGUES, 2010, p.149).

Então, a situação social e histórica de produção pode ser observada na superfície linguística do enunciado, pois, a “[...] relação enunciativa é a base da escolha do gênero, incluindo, portanto, estilo, forma de composição e tema, os

materiais com que se realiza, via linguagem” (SOBRAL, 2011, p. 38), ou seja, o enunciado origina-se de uma situação pragmática extraverbal, mas concretiza-se na materialidade linguística do gênero.

Podemos, ainda, verificar que nesse episódio ocorre uma participação mais ativa das professoras no diálogo com a pesquisadora que se configura como um ato de vontade sobre a construção do próprio conhecimento, a partir das ações de mediação. À luz de Vigotski (2007[1933]), a expressão da vontade alude ao conceito de atos volitivos, ou seja, remete a uma função psicológica superior mobilizada por fatores externos; assim, nas relações interpessoais com a pesquisadora, concretizou-se a aspiração de ampliar as concepções teóricas.

Entendemos que esse foi um momento de avanço da FCC, pois ficou evidente que estavam realizando tentativas para expressarem suas apreensões sobre o conteúdo, enquanto tentávamos colaborar com o que ainda não conseguiam compreender sozinhas, sanando as dúvidas, completando as elucidações e esboçando questionamentos que as levaram a evoluir em seus conhecimentos.

E, por fim, Betina analisa seu percurso de formação inicial e continuada, esboçando uma crítica a esse respeito - *Nunca foi trabalhado com a gente dessa forma, bem longe disso*. Em linhas gerais, a pesquisa colaborativa coloca em movimento muitas reflexões que desestabilizam concepções arraigadas na formação do professor.

Dando sequência às explicações sobre estilo, tentamos clarificar a definição de análise linguística em uma perspectiva discursiva. Segundo Geraldi, a análise linguística se refere às “[...] atividades que tomam uma das características da linguagem como seu objeto: o fato de ela poder remeter a si própria, ou seja, com a linguagem não só falamos sobre o mundo ou sobre nossa relação com as coisas, mas também falamos sobre como falamos” (GERALDI, 1997[1991], p. 189). Com base nas palavras do autor, buscamos construir uma paráfrase de maneira simplificada para que pudesse ser acessível às professoras, uma vez que elas sempre reclamavam do uso de termos que desconheciam. No entanto, ao simplificar uma explicação, deparamo-nos com a ameaça de nos distanciarmos de definições precisas:

*PESQUISADORA: A análise linguística busca promover a reflexão, não deixa de ensinar a nomenclatura, por exemplo o nome de um sinal de pontuação, mas o coloca dentro de um contexto e instiga a reflexão sobre sua função dentro daquele contexto, por que foi usado? Para quê? Qual a intenção do autor?*

*FERNANDA: Se o professor promover os questionamentos, os alunos conseguem tirar uma ideia boa dali, mas se o professor marcar só um ponto de vista, porque o professor não tem um conhecimento maior para ampliar a visão do aluno, o aluno sozinho não vai conseguir tirar um resultado bom daquilo.*

Nossas falas sempre buscaram não desvalorizar a maneira como as professoras trabalhavam e nem diminuir a importância que elas concediam aos conteúdos gramaticais; por isso mencionamos as nomenclaturas gramaticais, contudo buscamos inserir a reflexão, ampliar as percepções sobre a construção dos enunciados. Nessa perspectiva, Fernanda assevera preocupação com o conhecimento do professor que pode restringir a aprendizagem do aluno - *o aluno sozinho não vai conseguir tirar um resultado bom daquilo* – salientando que o discurso inicial de autodefesa, proferido insistentemente pelas professoras, começa a ceder lugar à preocupação com o conhecimento do professor em função do desenvolvimento do aluno.

Retomando conteúdos explorados na FCC, ou seja, realizando o movimento de monologização (BAKHTIN, 2010[1979]) que ocorre quando “[...] estabeleço fronteiras, me defino por mim mesmo, me completo. Esse é o meu mundo” (MOURA; MIOTELLO, 2014, p. 193), uma das professoras relata como suas leituras, mesmo pessoais, passaram a exigir a pesquisa do contexto extraverbal depois da participação nos encontros da FCC:

*LAURA: É tão bacana, depois que começamos aprender isso aqui, fazer as aulas... antes, eu nunca tinha pegado um livro infantil e lendo aquilo pensando o que estava acontecendo naquele momento, outro dia, eu mesma lendo fábulas e comecei pensar: “Nossa, por que será que escreveu isso aqui?”, eu mesma, sozinha, “pra que ele escreveu isso aqui, o que será que estava acontecendo?”*

A professora relata uma mudança de paradigma em suas concepções pessoais a partir das ações de mediação da FCC, o que comprova que a construção de conhecimentos impulsiona o desenvolvimento de FPS. O sujeito, quando se apropria de novos conhecimentos “[...] reconstrói individualmente os modos de ação realizados externamente e aprende a organizar os próprios processos mentais. O indivíduo deixa, portanto, de se basear em signos externos e começa a se apoiar em recursos internalizados” (REGO, 2014, p. 62) para realizar novas ações.

Nesse caso, a professora transferiu os conhecimentos da FCC para sua vida pessoal, ou seja, ampliou sua visão crítica sobre os enunciados, passando a observar o contexto extraverbal mobilizado para a organização de um gênero discursivo. Sua

resposta às reflexões, naquela ocasião, demonstrou uma reconstrução de sua percepção de mundo.

Posteriormente à observação de Laura, as professoras relataram várias experiências de sala de aula e seguiu-se um longo desabafo sobre a situação do professor na sociedade, além de muitas ponderações com relação à administração pública e questões partidárias, dado que estávamos às vésperas das eleições presidenciais e governamentais. Nesse âmbito, era inevitável ampliar conhecimentos sem ampliar a percepção sobre a luta ideológica, visto que “A existência não apenas é refletida no signo, mas também é refratada nele [...] O signo transforma-se no palco da luta de classes” (VOLÓCHINOV, 2017[1929], p. 112-113). Em um espaço de FCC, torna-se inelutável a exposição de opiniões sobre situações sociais e históricas, em razão de não ser possível desvincular o sujeito de seu meio social.

Quando conseguimos retornar para o conteúdo, explicamos o quadro, presente no artigo em estudo, que apresenta questionamentos sobre a dimensão verbo-visual em textos do gênero autobiografia. Relemos os questionamentos e as respostas e destacamos a importância desse conhecimento para os alunos. As professoras apresentaram muitas dúvidas com relação a alguns conteúdos gramaticais contidos no quadro como coesão, coerência, modalizadores entre outros.

Em um dos momentos de desabafo, as professoras expressaram suas opiniões sobre nossa formação. Como se trata de uma pesquisa em LA, consideramos pertinente apresentá-la:

*FERNANDA: Eu gostei desse curso de hoje, mas estou me sentindo meio... assim... nós precisamos ter cursos assim para levar a gente a pensar, refletir bem mais, né... Pra incomodar! Cursos que servissem para incomodar... Bem distantes dos cursos que nós temos aí de dois dias, igual esse último que nós tivemos. Teriam que ser questões para que a gente se sentisse incomodado, para que a gente pudesse buscar respostas, acho que a gente deveria ter cursos nesse sentido. Ainda peguei, tipo assim, o curso que nós tivemos nesses últimos dois dias, ele foi pago e muito bem pago, aquela professora não veio de graça, o curso que nós estamos tendo aqui, ele não é pago, então, tipo assim, estamos pagando para ouvir qualquer coisa, quando nós temos uma informação de graça, então, eu acho que teria que mudar isso, se nós queremos mudar, construir uma sociedade pensante, a gente tem que começar a pensar também para não catar qualquer coisa e tacar para nossos professores e achar que estamos fazendo bem para eles, né, quando não estamos, porque se vem lá a pessoa e não te estimula a nada, ela fala, fala, fala, mas aquilo não te mexe em nada, não te mexe em nada, você fica ali... e nós temos essa formação desde sempre, não mexe com a gente, aqui, você ouve as coisas e você pensa “Meu Deus, mas eu não sei nada! Como que eu estou lá na frente? Como que eu estou lá falando com os meus alunos? Como que eu estou... se eu não consigo... se eu não tenho... tipo assim, eu tenho que ensinar eles pensarem, no meu caso eu estou me sentindo muito mal, a*

*gente se sente muito mal, porque você chega à conclusão de que você não sabe, você não sabe mesmo, tipo assim, está numa área de formação de pessoas, de caráter, pessoas para pensarem e você não sabe ensinar eles pensarem, porque não ensinaram você e não estão ensinando, entendeu? Fazem os cursos, pagam para os profissionais virem, igual aqueles cursos lá, eu fico indignada com algumas situações, mas eu fico para mim de ver aquilo lá. Fazem com a gente até hoje a mesma coisa, mesmo que você esteja ali sapateando, estão fazendo com você a mesma coisa de quando você estava lá no banco da escola, estudando.*

A professora realizou uma autoavaliação seguida por uma análise das formações das quais participou. Assumiu um posicionamento reflexivo e crítico diante dos conhecimentos que lhe são transmitidos, além de valorizar explicitamente a FCC - *nós precisamos ter cursos assim para levar a gente a pensar, refletir bem mais*. Freire e Shor (1986) destacam que “Os professores enfrentam aulas demais, alunos demais, e controle administrativo demais de tal modo que a necessidade de alguma coisa que funcione em classe é muito maior do que uma aparente necessidade de teoria” (FREIRE; SCHOR, 1986, p. 12). Nessa perspectiva, Fernanda demonstra um olhar crítico sobre sua situação profissional e sua fala configura-se como uma denúncia, ao mesmo tempo em que demonstra sua busca por conhecimento, pois “Até mesmo professores sobrecarregados de trabalho têm curiosidade a respeito de alternativas” (FREIRE; SHOR, 1986, p. 12).

Seguindo esse desabafo, as demais professoras também compartilharam suas opiniões:

*BETINA: Eu fico pensando assim, para nós, um grupo pequeno, o quanto foi difícil aceitar esse desafio, uma coisa que incomoda é um desafio, nesse grupo pequeno como foi difícil, imagina em um grupo grande...*

*BETINA: É porque somos acomodados...*

*FERNANDA: É muito difícil você tomar uma atitude e mudar aquilo que vem sendo colocado para você desde sempre, porque você tem que enfrentar uma série de coisas e pessoas... Às vezes quando você coloca o diferente, algumas pessoas te “espezinham”, te humilham...*

Percebemos, por meio desses diálogos, que estávamos atuando como colaboradoras e como desestabilizadoras, ao apresentar instrumentos que questionavam e instigavam a reflexão sobre o que parecia inquestionável. De acordo com Menegassi e Ohuschi, “O mediador também tem o papel de desestabilizar o outro, a fim de abalar suas estruturas e transformá-lo noutra indivíduo, reconstruindo-o internamente, promovendo a intervenção entre os elementos, numa determinada relação interlocutiva” (MENEGASSI; OHUSCHI, 2008, p. 40). Sob tal compreensão

cabe ao mediador abalar o mundo de certezas e convicções do sujeito colaborador, atuando com o propósito de contribuir com sua transformação em um sujeito mais crítico e consciente.

Essa desestabilização se deu em função da comparação entre os conteúdos e metodologia desenvolvida em nossa FCC e a formação ocorrida na Semana Pedagógica ofertada pela administração municipal, o que possibilitou às professoras construir uma posição avaliativa crítica com relação à sua formação profissional. Assim, estamos convictas de que atendemos a um importante aspecto da pesquisa colaborativa, uma vez que, conforme com Magalhães (2004), colaborar “[...] significa agir no sentido de possibilitar que os agentes participantes tornem seus processos mentais claros [...] Implica assim, conflitos e questionamentos que propiciem oportunidades de estranhamento e de compreensão crítica aos integrantes” (MAGALHÃES, 2004, p. 56).

Por consequência, consideramos que essa postura das professoras pode revelar ampliação da consciência a respeito da subserviência às imposições hierárquicas locais e demonstrar uma importante fase de amadurecimento, confirmando que as ações colaborativas estavam cumprindo a finalidade de desprendê-las da zona de conforto, das ações, pensamentos e comportamentos que estavam acostumadas a ter e que lhes causavam uma situação cômoda, para colocá-las numa posição de inquietação, incertezas e mudanças.

As professoras acharam muito interessante o estudo sobre o discurso verbal, participaram ativamente do encontro e fizeram registros em seus diários que demonstram avanços fundamentais em sua formação: *No encontro de hoje foi estudado sobre o discurso verbal e eu fiquei muito empolgada com o que foi ensinado, pois nos levou a refletir sobre vários assuntos, mas ao mesmo tempo fiquei preocupada com tantas informações novas que eu não tinha conhecimento, fiquei me achando um pouco ignorante. Mas percebo que isso me tira do meu conforto e me faz buscar cada vez mais conhecimentos (Diário de SOFIA). Nós, professores, somos sufocados pela falta de conhecimentos e assim não temos argumentos suficientes nem mesmo para nos defender e com isso, estamos cada vez mais desvalorizados. Precisamos estudar!!! Muito! Uma vida inteira!” (Diário de FERNANDA).*

Nas anotações sobre esse encontro, o que prevaleceu foi a autoavaliação, o que reitera que nossas ações de mediação estão desestabilizando concepções arraigadas e impulsionando o desenvolvimento.

Este foi um momento de eclosão na FCC. As falas indicaram progresso, ruptura, desestabilização. As constatações de Fernanda foram catárticas, problematizadoras e demonstraram a assunção de posicionamento. Vigotski aborda os processos de aprendizagem e desenvolvimento como construções sociais, coletivas e colaborativas, cujas ações dos sujeitos são percursos históricos. Magalhães (2011), em seus estudos sobre a Teoria Histórico-Crítica, afirma que “A ZDP<sup>84</sup> é, então, o espaço entre ‘o que os participantes são’ e ‘o que estão em processo de torna-se’ [...] é a relação entre ‘ser e tornar-se’, isto é, como uma zona de ação criativa, uma atividade transformadora ‘prático-crítica’” (MAGALHÃES, 2011, p. 35). Nesse encontro, as professoras colaboradoras começaram a demonstrar o “tornar-se”, verbalizaram as primeiras mudanças provocadas pela colaboração e pela criticidade.

E assim, tentando diversificar as metodologias dos encontros e dar voz aos sujeitos da pesquisa, planejamos um seminário<sup>85</sup>. Para isso, distribuimos três textos para as professoras, divididas em grupo, estudarem e socializarem com as demais suas compreensões no décimo encontro.

### 3.2.10 Décimo encontro – Conteúdo temático

O décimo encontro ocorreu no dia 01/08/2018 e estavam presentes 05 professoras (Aurora e Olívia não puderam comparecer). Para esse dia de trabalho, havíamos planejado o estudo do conteúdo temático por meio dos textos *O leitor e o processo de leitura* (MENEGASSI, 2010a) e *Pressupostos teóricos e encaminhamentos para as atividades de leitura* (COSTA-HÜBES, 2015), além de atividades de análise de questões dos livros didáticos utilizados pelas professoras.

O primeiro grupo expôs suas compreensões sobre o texto *Os gêneros discursivos como instrumentos para o ensino de Língua Portuguesa: perscrutando o método sociológico bakhtiniano como ancoragem para um encaminhamento didático-*

---

<sup>84</sup> Magalhães (2011) utiliza a tradução de *Zona de desenvolvimento proximal* (ZDP) e em nosso trabalho adotamos *Zona de desenvolvimento iminente* (ZDI), contudo, nas citações diretas transcrevemos de acordo com os autores.

<sup>85</sup> Seminário é um gênero oral que consiste na transmissão de conhecimentos específicos por um sujeito ou por um grupo por meio da interação com os demais participantes.

*pedagógico* (COSTA-HÜBES, 2014)<sup>86</sup>. As professoras leram algumas partes do texto e apresentaram algumas colocações:

*RAQUEL: Ela [a autora] coloca que tem que seguir três passos: o tema, o estilo e a construção composicional. Que... ele não pode fugir do tema, escolhe o tema e lá no estilo ele vai usar as formas gramaticais para construir aquele texto.*

*FERNANDA: Ela coloca que toda fala já foi dita em algum momento, de algum jeito. Que em determinado momento da história, tem alguém falando sobre aquilo, daqui 20 anos vai ter alguém falando a mesma fala só que vai passar de uma forma diferente. As falas estão em constante movimentos, são vivas, tanto a oral quanto a escrita.*

*PESQUISADORA: Então, o que vai mudar?*

*RAQUEL: A situação, os interlocutores...*

*FERNANDA: Conforme a pessoa que está passando aquilo, uns conseguem mais credibilidade e o outro passa a mesma coisa e não consegue, uns conseguem muito sucesso diante do que falam e outro fala a mesma coisa e é desvalorizado.*

*PESQUISADORA: E isso pode depender tanto do papel social que uma pessoa exerce dentro da sociedade ou de como o enunciador organiza o seu discurso e aí entra o estilo do autor, que palavras ele escolhe, como ele organiza o discurso para receber a resposta que deseja.*

*RAQUEL: Mas nem todo mundo tem essa consciência, somos mesmo é inocentes ao produzir nossas falas (risadas).*

*FERNANDA: E o locutor... o locutor é o que fala? Se hoje ele está em uma posição, ele adota um diálogo, amanhã ele sobe de posição, adota outro diálogo, mesmo que o segundo posto dele vai contradizer tudo o que ele pensava no primeiro, porque ele está lutando em função própria, ele defende aquilo que ele conquistou no momento e “desdiz” tudo o que ele falou ontem.*

As professoras iniciaram suas exposições apresentando como compreenderam o conteúdo temático. Buscamos colaborar com questionamentos e afirmações para que pudessem compreender que o conteúdo temático é o centro organizador do enunciado. Os elementos linguísticos se organizam em função do tema que expressa a vontade discursiva do locutor e situa o enunciado no tempo e no espaço. E ainda, ao estar aliado à construção composicional, emoldura e carrega o estilo de projeções ideológicas. Destarte, esse é o aspecto discursivo do enunciado e não pode ser compreendido se não ultrapassar os limites linguísticos, pois “Ele expressa a situação histórica concreta que gerou o enunciado” (VOLÓCHINOV, 2017[1929], p. 228) e está relacionado a uma prática social que envolve o espaço, o momento da interação, interlocutores, a esfera na qual se insere e a finalidade discursiva. Portanto, está vinculado ao contexto e contempla a intenção discursiva do autor e o contexto extraverbal do gênero, por isso, “[...] é individual e irrepitível como o próprio enunciado” (VOLÓCHINOV, 2017[1929], p. 228). Assim sendo, o tema contempla a

---

<sup>86</sup> Esse texto não estava previsto inicialmente no planejamento da FCC, entretanto, consideramos importante acrescentá-lo para ampliar a reflexão sobre o ensino de LP.

situação sócio-histórica em que se produz a enunciação e, de acordo com Costa-Hübes, “[...] determina a seleção dos aspectos da realidade com os quais e a partir dos quais o gênero opera” (COSTA-HÜBES, 2014, p. 25). E Fernanda ainda compreende a influência do papel social do locutor sobre a produção do enunciado.

A partir de nossas sugestões, as professoras passaram a discutir sobre as escolhas enunciativas realizadas pelo locutor para alcançar a resposta almejada de seu interlocutor, além de demonstrarem internalização/apropriação sobre o posicionamento discursivo de cada autor/locutor diante do papel social que exerce. As elucidações de Raquel e Fernanda foram bem coerentes, uma vez que demonstraram segurança ao assumir um posicionamento crítico e autônomo em suas colocações.

Como as professoras não mencionaram as atividades dispostas no texto em estudo, sentimos necessidades de explicá-las e assim o fizemos. Lemos alguns fragmentos do texto e demonstramos as atividades sugeridas pela autora. A relevância em observarmos as atividades propostas remete-nos a um outro conceito de Vigotski (2007[1933]): a imitação.

Consideramos que esse é um conceito importante para as ações colaborativas de FCC, pois, em algumas situações, é importante que o professor se oriente a partir de um modelo construído por um sujeito mais experiente. Conforme Oliveira, “A imitação poderia ser utilizada deliberadamente em situações de ensino-aprendizado como forma de permitir a elaboração de uma função psicológica no nível interpsíquico para que mais tarde essa função pudesse ser internalizada como atividade intrapsicológica” (OLIVEIRA, 1993, p. 63-64). Trata-se de uma oportunidade de expansão interna construída a partir da interação com as produções de outro sujeito, de modo a ativar a função criadora e provocar a reelaboração de FPS. Vigotski afirma que “as crianças podem imitar uma variedade de ações que vão muito além dos limites de suas próprias capacidades. Numa atividade coletiva ou sob orientação de adultos, usando a imitação, as crianças são capazes de fazer muito mais coisas” (VIGOTSKI, 2007[1933], p. 115). Assim, acreditamos que também o adulto pode ser capaz de avançar por meio da observação e análise de modelos.

O segundo grupo deveria discutir com as colegas o texto *O leitor e o processo de leitura* (MENEGASSI, 2010a). Mas era um grupo composto por três professoras e duas delas não compareceram nesse dia; então, decidimos ler o texto com todas as participantes. Nesse texto, o autor destaca a influência das instâncias sociais na formação do leitor; demonstra, por meio de textos e questões, os resultados de seus

projetos de pesquisas sobre o trabalho com a leitura desenvolvido na Educação Básica; apresenta as características do leitor crítico; e elucida as etapas do processo de leitura: *decodificação, compreensão, interpretação e retenção*, com exemplos, para se formar um leitor crítico no ambiente escolar.

Durante a leitura, as professoras observaram que o texto dialogava com a teoria de Vigotski, quando discorria sobre as instâncias sociais e salientava a importância das atitudes do adulto para que a criança se torne leitora. Observaram, ainda, que o texto refletia as concepções de Paulo Freire ao falar das leituras de mundo que antecedem a leitura verbal. Esta é a realidade interdiscursiva da linguagem, manifestada por meio das relações dialógicas, pois um enunciado jamais terá sentido se não estiver vinculado a outro e situado numa interação discursiva. Ponzio explica que o “ponto de vista, o contexto situacional e a perspectiva prático-valorativa estão determinados socialmente: o ideológico, que coincide com a signicidade, é um produto inteiramente social” (PONZIO, 2012, p. 109). Logo, depende da relação dos sujeitos com o mundo, suas crenças e valores, sua história de vida.

A percepção dessas relações dialógicas pelas professoras evidencia um importante progresso na ZDI, uma vez que no início da formação não se mencionava nenhuma relação entre textos ou autores, o que comprova que “O pressuposto da mediação é fundamental na perspectiva sócio-histórica justamente porque é através dos instrumentos e signos que os processos de funcionamento psicológico são fornecidos pela cultura” (REGO, 2014, p. 43). Os avanços desse processo são exteriorizados em momentos distintos, conforme a oportunidade sugerida pela situação. Por essa razão, “[...] Vygotsky confere à linguagem um papel de destaque no processo de pensamentos” (REGO, 2014, p. 43).

Essa observação das professoras colaboradoras também desvela avanços quanto à percepção, pois perscrutam informação que antes se constituíam como invisíveis. Para Vigotski (2007[1933]), as propriedades que impulsionam a percepção são conquistadas ao longo do período de formação do indivíduo do qual resultam diferentes transformações nas FPS. À vista disso, “[...] a percepção é uma função vinculada à constituição da consciência” (MARTINS, 2015, p. 130) e relaciona-se a diversas propriedades psíquicas que resultam na lucidez sobre um objeto ou um conhecimento. E ainda, “Tais propriedades indicam que a percepção não é um processo natural. Nela operam inúmeras mediações, que compreendem tanto os mecanismos interfuncionais quanto as experiências e os conhecimentos anteriores”

(MARTINS, 2015, p. 133). Por meio das discussões na FCC e da incorporação de novos conhecimentos, ampliou-se a capacidade de clarividências das professoras colaboradoras, confirmando que “O desenvolvimento da percepção requer, portanto, a formação dos referidos mecanismos dentre os quais se destacam os conhecimentos acerca dos objetos” (MARTINS, 2015, p. 137).

No momento de discussão sobre as etapas de leitura, Laura inicia o diálogo alegando que os alunos chegam ao quinto ano sem ao menos conseguir decodificar o texto:

*LAURA: Mas os alunos chegam no quinto ano sem saber nem isso!*

*FERNANDA: Você dá um texto desse para o aluno do segundo, ele não interpreta, você dá para o aluno do quarto, quinto, sexto, ele também não interpreta. O erro é só do professor que não soube trabalhar, não soube formar aquele aluno? É o meio que ele vive que faz com que ele não tenha vontade de crescer? E daí?*

*BETINA: Se fosse só um problema...*

*FERNANDA: Mas isso aqui é o estilo dos livros didáticos, é o que é passado pra gente.*

As professoras participaram desse momento com exemplos de suas salas de aula, alegando que o aluno não consegue ultrapassar o nível da decodificação. No entanto, ao prosseguir o diálogo, demonstraram avanços na percepção sobre as etapas de leitura: a princípio, manifestaram indignação com os resultados das pesquisas apresentados no texto, nos quais fica explícito que as atividades propostas pelos professores não ultrapassam o nível da decodificação e, por fim, observaram a disparidade entre as questões apresentadas no texto e as atividades ofertadas pelos livros didáticos.

A indagação de Fernanda sobre os alunos – *É o meio que ele vive que faz com que ele não tenha vontade de crescer?* – demonstra as vozes que consideram os alunos de classes menos abastadas sem “aptidões” para a ascensão profissional, conforme explicam Freire e Schor (1986) sobre os testes inventados pela ciência para “provar a aptidão”, o que possibilitou a burguesia, em dado momento histórico, justificar o fato de manter os trabalhadores no mesmo lugar, já que suas crianças não demonstravam “aptidões”.

De modo geral, as professoras se identificaram com os resultados da pesquisa demonstrados no texto e afirmaram que as atividades de decodificação eram predominantes em sua prática pedagógica na sala de aula.

Em seus diários registraram suas constatações: *De acordo com o autor, estamos com problemas em nossas perguntas de leitura, elas precisam ser*

*melhoradas em cada série em que o aluno está. Se não fizermos perguntas no nível de interpretação, o aluno não desenvolve aptidões para níveis mais elevados de leitura. Com isso o leitor crítico nunca se apresenta, pois a criticidade não aflora (Diário de LAURA). Fiquei um pouco assustada com a leitura do segundo texto, com o que estava escrito a respeito das atividades de interpretação que ficam só com ‘foco no texto’, assim não permitindo o aluno atingir habilidades cognitivas, linguísticas e discursivas. Em muitas situações, eu me vi ensinando sem progredir com o aluno (Diário de SOFIA).*

Nos diários de campo, as professoras demonstraram muita preocupação com o desenvolvimento dos alunos e suas constatações evidenciaram que precisam ampliar seus conhecimentos para que a formação do aluno seja mais eficiente. Essa foi uma construção consolidada no decorrer da FCC, pois inicialmente acreditavam que não precisavam de conhecimentos teóricos e queriam apenas “preparar aulas”, como evidenciaram no primeiro encontro.

Em decorrência de terem participado ativamente das discussões, o horário não foi suficiente para a apresentação do terceiro texto, sendo transferido para o encontro seguinte.

As narrativas desse encontro revelaram um salto quantitativo em relação aos primeiros encontros. O progresso ficou evidente por meio de uma atitude intencional das professoras colaboradoras em explicitar o que pensavam. No encontro seguinte, na mesma linha de evolução, revelaram conflitos, apoio às enunciações das colegas, bem como a procura de modos de agir que possibilitariam aprendizagem e desenvolvimento.

### 3.2.11 Décimo primeiro encontro – Construção composicional e estilo

O décimo primeiro encontro ocorreu no dia 22/08/2018 e estavam presentes as 07 professoras. Para esse dia de trabalho, havíamos planejado o estudo sobre a construção composicional e o estilo por meio dos textos *Os gêneros do discurso nas aulas de língua portuguesa: (re)discutindo o tema* (RODRIGUES, 2014) e *Prática de análise linguística no Ensino Fundamental e sua relação com os gêneros discursivos* (COSTA-HÜBES, 2017b) – privilegiando a análise das atividades propostas.

Mais uma vez, o encontro foi marcado pela indignação. As professoras, ao ampliarem seus conhecimentos, demonstram descontentamento com os colegas de

trabalho, com os livros didáticos, com os documentos oficiais e, especialmente, com o sistema dominante. Ao chegarmos ao ambiente de estudo, a seguinte fala estava em andamento:

*OLIVIA: [...] analisar a forma que eu trabalho Português, tenho muito o que aprender, tenho muito o que estudar. Foi bom esses encontros que a gente teve aqui, que dá pra você refletir sobre o que você vem fazendo, né, ah é um ano só que o aluno fica comigo, mas esse ano faz tanta diferença na vida de uma criança, também melhorar a minha prática, pra eu tentar fazer, daqui para frente, diferente, tentar fazer o melhor. E as atividades que critica aqui de interpretação, é o que a gente faz, o que a gente aprendeu, a gente faz assim: encontre dois verbos no texto, retire dois adjetivos e não é essa forma correta, então como fazer? Como ensinar para o meu aluno a gramática dentro do texto, não solta como a gente faz? Do jeito solto como a gente faz, é difícil para ele compreender e dentro do texto?*

Neste comentário, a professora verbaliza uma análise crítica sobre sua prática docente e destaca uma percepção positiva sobre a FCC. Ela elucida que os encontros fizeram-na refletir sobre sua atuação docente e sobre sua responsabilidade para com o outro – o aluno.

Iniciamos o trabalho com o texto *Os gêneros do discurso nas aulas de língua portuguesa: (re)discutindo o tema* (RODRIGUES, 2014). Nosso objetivo, ao trabalhar com esse texto, foi reverberar a construção composicional como o elemento que ainda tem se destacado no trabalho com os gêneros. Mais uma vez as professoras não tinham realizado a leitura com antecedência; conseqüentemente, fomos lendo algumas partes do texto, explicando, exemplificando e realizando questionamentos. Buscamos incitar as elucubrações sobre o conteúdo desenvolvido pela autora, entretanto as professoras não participaram da discussão, apenas ouviram as explanações. Quando alguma esboçava algum comentário, eram críticas às formações docentes que receberam nos últimos anos, oferecidas pelo poder público municipal local.

Betina e Sofia apresentaram o texto que ficara pendente no encontro anterior. O texto explanado foi *Pressupostos teóricos e encaminhamentos para as atividades de leitura* (COSTA-HÜBES, 2015). No texto, a estudiosa discute as concepções de leitura e os descritores da Prova Brasil. Para exemplificação, expõe o texto *Sonhos de menina*, de Cecília Meireles, e apresenta sugestões de atividades. Na sequência, apresenta um encaminhamento para as atividades de leitura. Ao discorrerem sobre o texto, as professoras leram o poema e explicaram os focos de leitura:

*BETINA: Algumas perguntas tem o foco no autor, o que o autor estava pensando, sentindo, alguma coisa assim e outras têm o foco no texto, é mais a estrutura, a forma...*

*SOFIA: É o que a gente está mais acostumada a fazer, o foco no texto. Ela coloca também a interação autor-leitor-texto, sempre usa esse argumento aqui.*

Embora as professoras tenham demonstrado dificuldades para desvelar suas compreensões, assumiram, com evidente naturalidade, que suas atividades de leitura focalizavam, predominantemente, o texto e sua estrutura. Por outro lado, ativeram-se mais aos descritores da Prova Brasil em suas explanações, pois esse é um conteúdo mais comum em sua realidade docente do que os focos de leitura. Porém não deixaram de exprimir suas constatações, o que comprova o desenvolvimento da autonomia das professoras colaboradoras:

*BETINA: Por isso que a pesquisa precisa acontecer, como só se fica no texto, não se chega a esses outros níveis aí, o aluno só consegue entender as informações explícitas, eles não chegam aquelas implícitas.*

*SOFIA: Contexto de produção e finalidade do gênero, atividades que façam o aluno recuperar o autor, o local de publicação do texto, o veículo de circulação, seus prováveis interlocutores, isso já foi explicado para nós, gente eu nunca fiz isso, eu não conhecia isso, eu nunca tinha feito isso daqui antes de fazer esse curso, nunca tinha pensado nisso, sinceramente, eu não sabia, não tinha esse conhecimento.*

As professoras evidenciaram, pela primeira vez na FCC, a necessidade de pesquisas sobre os assuntos estudados e reiteraram a preocupação com o desenvolvimento do aluno. Também explicitaram o desconhecimento do trabalho com os elementos do contexto extraverbal antes da realização da FCC - *gente eu nunca fiz isso, eu não conhecia isso, eu nunca tinha feito isso daqui antes de fazer esse curso*. Nesse diálogo fica patente a intimidade que as professoras estão adquirindo com os termos estudados na FCC e que inicialmente eram tão difíceis de serem proferidos; elas falam de contexto de produção, finalidade do gênero, local de circulação com perceptível naturalidade, demonstrando que são conhecimentos que já provocaram alterações na FPS e se instalaram no âmbito intrapsíquico, reverberando no interpessoal.

A fala de Sofia revela o mecanismo da consciência de si próprio (VYGOTSKI, 1991[1934]), ou seja, o autoconhecimento. Para Vigotski, a consciência sobre nós mesmos é idêntica a consciência que temos dos outros e se constrói da mesma forma, isto é, só somos capazes de perceber nossos próprios reflexos quando somos outros para nós mesmos. Portanto, a autoconsciência resulta de uma relação de alteridade da pessoa para consigo mesma adquirida pela autoestimulação por meio da palavra.

E ainda, a constatação de Laura demonstra a ampliação de sua consciência de mundo e de seu próprio inacabamento. Para Freire, “A consciência do mundo e a consciência de si como ser inacabado necessariamente inscrevem o ser consciente de sua inconclusão num permanente movimento de busca. [...] seria uma contradição se, inacabado e consciente do inacabamento, o ser humano não se inserisse em tal movimento” (FREIRE, 2015[1986], p. 57). Destarte, a autoconsciência reflete a responsabilidade de estar no mundo e com os outros; e isso requer ação que impulse a transformação de si próprio e da realidade circundante.

Clarificamos os focos de leitura por meio de slides e fizemos algumas atividades coletivas, nas quais demonstrávamos alguns questionamentos e discutíamos qual seria o foco de leitura predominante naquela pergunta. Analisamos, coletivamente, algumas atividades de leitura presentes no texto *Leitura e análise linguística de um texto do gênero “Reportagem científica”* (ESTEVES; FELIZARDO, 2015), exemplificando os focos de leitura predominantes em cada atividade e Sofia constatou: “Os livros didáticos não trazem tudo isso, nós temos que começar a criar, nós!”. Apresentamos modelos de atividades, reafirmando nossa adesão ao pressuposto teórico vigotskiano, a imitação, como um recurso que pode instigar a reconstrução e desencadear o processo de aprendizagem.

Para esse encontro, havíamos requisitado que trouxessem livros didáticos para analisarmos o foco de leitura predominante nos questionamentos. As professoras se dividiram em três grupos para realizar as análises. Dois grupos optaram por analisar a coleção escolhida para o próximo ano. Um grupo analisou a coleção que já estavam utilizando no corrente ano. Durante o trabalho nos grupos, alguns diálogos transcorreram sem nossa interferência:

*FERNANDA: Olha essa pergunta aqui, “O ritmo do poema O relógio que você observou pela sequência de palmas pode fazer o leitor: ficar apressado e correr com a leitura, lembrar do tic-tac do relógio, se atrapalhar com a leitura e não prestar atenção em nada?”, essa é voltada para o leitor?*

*AURORA: Espere, vou ler o texto.*

*FERNANDA: Essa já é no texto, porque é a contagem de versos e estrofes.*

*FERNANDA: Essa aqui: “Podemos dizer que o poema que você leu tem a intenção de...” esse aqui também é no texto.*

*FERNANDA: “É possível dizer que o poema O relógio de Vinicius de Moraes fala sobre a passagem do tempo? Em relação a isso, que ideia o poema transmitiu a você? A que o tempo passa rápido demais ou muito devagar? Explique”. Essa daí é o que, vai ver a opinião... é o leitor.*

*OLIVIA: É o leitor.*

Durante essa atividade, nossa intervenção foi silenciosa no sentido de possibilitar que realizassem tentativas de compreensão e construíssem conhecimentos, por meio do debate com as colegas ao expor suas hipóteses e inquietações, para posteriormente chegar ao desenvolvimento. Os espaços de silêncio constituem uma das características da pesquisa-ação crítico-colaborativa, pois são imprescindíveis para que as participantes reorganizem seus pensamentos, responsabilizem-se por seus discursos e adquiram uma postura mais ativa e autônoma na esfera da FCC. Contudo, nossa atuação, nesses momentos, não se reduziu a uma atitude passiva ou indiferente, mas se firmou em intervenção ativa e consciente que visou a permitir que as participantes pudessem refletir e dar continuidade aos diálogos.

Dois dos grupos decidiram se unir para realizar a análise. Fernanda leu o poema e as questões novamente:

*FERNANDA: “É possível dizer que o poema O relógio de Vinicius de Moraes fala sobre a passagem do tempo. Em relação a isso, que ideia o poema transmitiu a você? A de que o tempo passa rápido demais ou muito devagar? Explique”. Essa pergunta é no texto, não é?*

*AURORA: No texto.*

*OLIVIA: Acho que não é no texto não, esse “explique”? É pessoal, ele tem que ter conhecimento de mundo, não tem?*

*LAURA: Então é nos três: leitor-texto-autor.*

*OLIVIA: Não! É foco no leitor.*

*LAURA: Mas a primeira parte da pergunta está no texto.*

*FERNANDA: A resposta não está na cara.*

*FERNANDA: Só aparece a palavra relógio no título, no poema não aparece nenhuma vez*

*OLIVIA: Mas se é para explicar não tem certo ou errado, ele pode escrever o que quiser. Ele pode achar que para ele passa rápido e que para outra pessoa passa devagar.*

*LAURA: Seria discursiva, então?*

*OLIVIA: Lê a segunda pergunta.*

*FERNANDA: “No poema, faz-se um pedido ao tempo, quem parece estar fazendo esse pedido? Resposta: o relógio”. É no texto esse?*

*LAURA: Mas a palavra relógio só está no título, não está dizendo em nenhum lugar que é o relógio.*

*FERNANDA: Ele tem que saber que tic-tac é a linguagem do relógio.*

*LAURA: Isso exige conhecimento de mundo dele. Difícil, né.*

Na primeira leitura, demonstrada no diálogo anterior, Fernanda acredita que a primeira questão tem o foco voltado para o leitor, porém, nessa nova leitura, afirma que o foco está no texto, demonstrando incertezas para realizar uma análise precisa, o que desencadeia um importante diálogo reflexivo, com a exposição de várias hipóteses – *Acho que não é no texto não, esse “explique”? É pessoal, ele tem que ter*

*conhecimento de mundo, não tem?* – Essas elucubrações, independentes de corretas ou equivocadas, provocaram o desenvolvimento, pois instigaram a reflexão e a busca por uma resposta.

As professoras demonstraram dificuldades para analisar as atividades do livro e não conseguiam identificar o foco predominante em cada questão. Mesmo tendo em mãos muitos modelos de atividades, mudavam de opinião o tempo todo e não conseguiram concluir o trabalho. Por um lado, essa pode ter sido uma atividade que não deveríamos ter inserido na FCC, em função da limitação do tempo, pois as participantes não tiveram tempo hábil para se apropriar do conteúdo e desenvolver uma análise eficiente, porém, as reflexões foram importantes para que desenvolvessem um olhar mais crítico para as atividades propostas pelo livro didático. Nosso objetivo, com essa atividade, era que compreendessem que não devem se desfazer de seus livros didáticos, mas podem complementá-los, elaborando atividades de leitura que não estejam contempladas no livro.

No âmbito da FCC, é inevitável a problematização das relações entre o livro didático e o professor, contudo, não com o propósito de privar professor e aluno de utilizarem esse recurso didático, mas com a intenção de adquirir conhecimento para complementá-lo em suas ineficiências, visto que se trata de um importante subsídio à prática pedagógica que não pode ser dispensado.

As professoras pararam a análise e começaram comentar sobre a escolha do livro didático realizada recentemente em sua escola:

*FERNANDA: Na verdade nós não temos tempo de analisar isso aqui, e pior, até ontem nós não sabíamos como analisar isso aqui e eu fui comentar com alguém sobre isso aqui, a pessoa me ignorou, “ahhh você tá se achando porque aprendeu um pouquinho a mais”.*

*LAURA: Eu não vou mais analisar esse livro aí não, se não eu não vou ter mais com que trabalhar, não vou analisar mais não, porque tô descobrindo que não é bom e eu tenho que dar aula no ano que vem com ele.*

*PESQUISADORA: Mas você pode complementá-lo...*

*FERNANDA: Não, porque esse livro vem para os alunos escreverem no livro e conforme a direção passar para os pais, aí no final do ano como eu vou mandar esse livro em branco para casa? O pai vai falar: mas o que essa professora fez o ano inteiro? Mais uma para lascar a nossa vida.*

Neste diálogo, Fernanda fala sobre a escolha do livro didático em sua escola e afirma que não dispunham de tempo hábil e nem de conhecimentos para realizar a seleção. Partilha, ainda, um momento de decepção quando tenta dividir conhecimentos com uma colega que não está participando da FCC. Isso evidencia a

persistência das fronteiras para se instituir na prática os conhecimentos desenvolvidos na FCC, pois até professores que não estão participando dos encontros tornam-se obstáculos para a efetivação do trabalho.

Na sequência do diálogo, intentamos colocar nossos objetivos para a atividade, mas não conseguimos, pois as professoras explicaram que o livro seria consumível e que teriam que orientar os alunos no preenchimento das atividades para atender às expectativas das famílias que foram criadas pela direção e equipe pedagógica. Esse episódio nos deixou sem ação, pois as docentes exprimiram as dificuldades que encontrariam ao levar para a sala de aula os conteúdos internalizados/apropriados na FCC, obstáculos que exigem confrontos. Além da aprendizagem, fazem-se necessárias atitudes de enfrentamento e posicionamento crítico, especialmente, em um município pequeno, no qual o poder público é o maior provedor da renda das famílias e dispõe do poder ideológico dominador.

Incitamos as professoras a partilharem suas descobertas quanto à análise das atividades do livro, mas foi muito difícil conseguirmos fazê-las retomarem o assunto.

Em seus diários, registraram as angústias e indignações partilhadas no encontro: *“Nós, educadores, diante de todas essas novas informações, nos vemos confusos ou até perdidos, sem porto seguro, onde as coisas não são, não estão bem definidas”* (Diário de FERNANDA);

É irrefutável a evolução das professoras, mas ao mesmo tempo a indignação vai se intensificando. Consideramos que não possuímos subsídios para incitar uma revolta em um ambiente com uma dominação tão velada, mas não deixamos de apoiar os movimentos subversivos aludidos pelos sujeitos da pesquisa.

O desconforto advinha da descoberta de que quanto seus conhecimentos eram limitados, mas, ao mesmo tempo, de estarem observando que não encontrariam espaço para desenvolverem, na prática, os conteúdos internalizados/apropriados. Observamos que, na medida em que se ampliavam os entendimentos, cresciam as rupturas e a revolta, pois o conhecimento amplia a visão de mundo. Os avanços eram construídos encontro a encontro e alguns percursos já eram trilhados pelas professoras dentro da FCC sem nossa colaboração.

### 3.2.12 Décimo segundo e décimo terceiro encontros – Pesquisas e elaborações didáticas

O décimo segundo encontro ocorreu no dia 05/09/2018 com a participação das 07 professoras. Retomamos o texto *Prática de análise linguística no ensino fundamental e sua relação com os gêneros discursivos* de Costa-Hübes (2017a), mais especificamente na subseção *Práticas de análise linguística em atividades de leitura*, na qual contém várias sugestões de atividades de análise linguística. Realizamos a leitura da subseção com explicações complementares. Laura apresentou sua opinião sobre as atividades:

*AURORA: Então, quando eu vejo isso aqui, pra começar, você tem que saber muito bem analisar um texto, seja ele qual for, você tem que saber isso aqui, negócio de indicativo, isso aqui eu nem sei, falo que eu não sei! Você tem que elaborar o seu material, você tem que esquecer a internet, aí eu não sei fazer isso aqui, não consigo.*

A partir da fala de Aurora, explicamos que orientaríamos individualmente na elaboração de atividades e a incentivamos a realizar esse desafio de tornar-se pesquisadora e autora de seu próprio material didático.

Para complementar esse momento, tentamos demonstrar mais modelos de atividades com elucidações sobre os aspectos teóricos ainda não assimilados, mas as professoras já não mais se atentaram para os exemplos.

*BETINA: Tô dormindo, gente, cansada.*  
*SOFIA: Eu comecei ler pra não dormir.*  
*OLIVIA: Nem vou falar...*

Um dos maiores desafios da formação foi motivar as professoras, por mais que estivessem se apropriando dos conteúdos, estavam sempre muito cansadas. Elas pareciam saturadas dos conteúdos teóricos, porém se animaram no momento de preenchimento do quadro de pesquisa sobre a dimensão verbo-visual do gênero. Divididas em grupo, foram para ambientes diferentes realizar as pesquisas.

O décimo terceiro encontro ocorreu no dia 19/09/2018 com as 07 professoras. Para esse dia havíamos planejado a análise das atividades produzidas pelas professoras, contudo não foi possível realizar essa análise, pois as professoras precisaram desse dia para dar continuidade à elaboração das atividades didáticas.

As EDs foram produzidas a partir das teorias estudadas e consolidaram a posição enunciativa das professoras colaboradoras. As professoras participantes dividiram-se em três equipes para realizarem as EDs. Uma dupla selecionou o gênero Anedota e elaborou atividades para o 3º ano; um trio escolheu o gênero Conto e elaborou atividades para o 4º ano e uma dupla optou pelo gênero Tira e delineou atividades para o 5º ano. Antes de arquitetarem as atividades para os alunos, as professoras pesquisaram sobre o gênero selecionado, traçando um caminho para o próprio conhecimento e, posteriormente, elencaram o que seria ensinável ao aluno.

Em seu diário de campo, Fernanda avalia a situação da educação atual: *Dentro da área do magistério seria preciso uma revolução para se criar novos caminhos que nos levassem a ser ousados, audaciosos, grandes revolucionários, com linguagens próprias e autonomia suficiente para mudar... Mudar um tempo... Mudar uma sociedade... Mudar... Mudar... E criar cidadãos donos de seus próprios pensamentos* (Diário de FERNANDA). A professora falou em revolução e assimilou a extrema necessidade de mudanças na educação pública atual.

Partindo dos estudos de Paulo Freire, Mikhail Bakhtin e Lev Vigotski, a escrita libertadora da professora participante confirma que o conhecimento é redentor. Freire (2013[1968]) vislumbra a educação como um ato libertador, no qual todas as pessoas são agentes que podem provocar transformações no mundo e em si mesmo por meio, à princípio, da leitura de mundo e, posteriormente, da leitura reflexiva e engajada. Bakhtin (2012[1986]) assevera sobre o ato responsável que concede autonomia e liberdade ao sujeito para atuar no mundo por meio de suas atitudes que são formadoras para o *eu* e para o *outro*; o autor não fala em liberdade, mas em responsabilidade. E Vigotski (2007[1933]) atribui ao social a responsabilidade formadora das funções psíquicas e, assim, o conhecimento mediado pelo outro provoca o desenvolvimento, que podemos considerar como sinônimo de libertador, pois o conhecimento modifica as relações interpessoais do sujeito tornando-o consciente de suas habilidades colaborativas para com outros sujeitos.

Conforme Freire, a educação libertadora “É uma tarefa que requer de quem com ela se compromete um gosto especial de querer bem não só aos outros mas ao próprio processo que ela implica. É impossível ensinar sem essa coragem de querer bem, sem a valentia dos que insistem mil vezes antes de uma desistência” (FREIRE, 1983, p. 08). Fernanda evidencia em sua fala a assunção dessa libertação que precisa ser assumida pela educação. Ao mesmo tempo, sua escrita também é libertadora de

si mesma, pois a professora profere suas conclusões, um discurso enunciado com a convicção que demonstra seu eu em construção no contato com o outro: pesquisadora e demais professoras colaboradoras.

### 3.2.13 Período de desenvolvimento das aulas

No período de 10/10/2018 à 07/11/2018, ocorreram o término e o desenvolvimento das EDs nas turmas nas quais as professoras ministravam aulas. Nos dias 11/10/2018 e 17/10/2018, realizamos o décimo quarto e o décimo quinto encontros. Nesses dias, as professoras concluíram as elaborações didáticas e se prepararam para desenvolvê-las com seus alunos. Contribuímos, conforme fomos solicitadas, porém com a cautela de não interferirmos diretamente nas atividades produzidas pelas professoras para que elas realmente se reconhecessem como autoras. Portanto, detivemo-nos aos esclarecimentos de dúvidas, incitamos a reflexão por meio de questionamentos e retomamos pontos explorados durante o estudo teórico. E ainda, no décimo quinto encontro, as professoras analisaram e opinaram sobre as atividades produzidas pelas colegas em uma ativa mediação entre pares.

Em dias alternados, porém ainda nos meses de outubro e novembro, as professoras desenvolveram as atividades em suas salas de aula sem a nossa presença, pois alegaram que não ocorreria espontaneidade se estivessem sendo observadas. Assim, uma das professoras do grupo desenvolveu a aula e a outra filmou em vídeo para posterior observação e análise de todo o grupo. A análise desses encontros e do material produzido pelas professoras serão desenvolvidas no próximo capítulo.

### 3.2.14 Décimo sexto e décimo sétimo encontros – Reflexões sobre as aulas

O décimo sexto encontro ocorreu no dia 14/11/2018 e o décimo sétimo, no dia 21/11/2018 com todas as 07 professoras. Para esses dias havíamos planejado assistir e analisar as aulas aplicadas.

As professoras trouxeram alguns vídeos relativos às partes de aulas aplicadas, as quais assistimos e, posteriormente, cada uma proferiu enaltecimentos, contribuições e críticas. As análises sobre essas aulas serão desenvolvidas no quarto capítulo.

Com essa prática de reflexão, encerramos os nossos encontros de FCC.

### 3.2.15 O processo de FCC em análise

Depois de um longo percurso de FCC, de encontros e desencontros, angústias e contentamentos, aprendizagens e questionamentos, consideramos ser importante sintetizar nossas impressões de todo o processo formativo. Para isso, organizamos o quadro seguinte:

QUADRO 27: Mediações e avanços da pesquisa

<b>Mediações da pesquisadora no processo de FCC</b>	<b>Avanços nas atitudes das professoras colaboradoras</b>
Escuta atenta aos comentários, incertezas e desabafos.	Evolução das participações orais ao longo dos encontros, tanto no que se refere às partilhas pessoais, como as exposições de opiniões e os comentários sobre a teoria estudada.
Desenvolvimento de diferentes procedimentos para a incorporação de conhecimentos: questionamentos, dinâmicas, leituras, atividades orais e escritas, slides, exposições orais...	Participação ativa e entusiasmada nas dinâmicas, jogos e demais atividades de interação; Evolução na compreensão dos conteúdos; Emprego de termos específicos da teoria estudada.
Efetivação de diálogo.	Episódios de autoavaliação superando o discurso de autodefesa.
Diversificação de procedimentos na condução dos conteúdos selecionados para estudo.	Exposições orais de valorização da FCC com reconhecimento da necessidade de aperfeiçoamento profissional.
Atuação como agente-desestabilizador.	Percepção de situações inapropriadas no âmbito social; Percepção e indignação com a falta de autonomia docente; Abalo da zona de conforto com relação aos conteúdos dominados e desenvolvidos com os alunos; Tomada de consciência sobre a necessidade de internalização/apropriação de novos conhecimentos teóricos e práticos.
Promoção de momentos de reflexão sobre a prática, fundamentados na teoria, superando o mero repasse de teoria.	Envolvimento ativo no diálogo em alguns episódios da formação.
Momentos de reflexão compartilhada.	Tentativas de expor seus entendimentos, superando o temor do erro e despertando a consciência para a imprescindibilidade de mudanças nas metodologias de ensino de LP.
Apresentação de modelos de atividades para exemplificar a teoria estudada.	Elaboração de suas próprias atividades para serem desenvolvidas com os alunos. Antes, buscavam essas atividades em sites da internet.
Efetivação de momentos de silêncio para que as professoras desenvolvessem uma postura mais ativa na formação.	Nos espaços de silenciamento da pesquisadora, as professoras testaram hipóteses sobre suas compreensões com mais altivez.

Ações de estímulo à reflexão sobre a teoria e a prática como forma de estimular a superação de uma visão dicotômica.	Avanços no sentido de compreender a necessidade de estudo teórico para a sustentação das práticas de ensino de LP, por meio dos gêneros do discurso.
Problematização sobre as questões de compreensão textual apresentadas pelo livro didático.	Amadurecimento no sentido de percepção sobre o livro didático, apesar das inquietações e dúvidas.
Mediações teóricas e práticas ao longo de toda a FCC para que o ensino de LP se desenvolva por meio de situações reais de uso da língua(gem).	(Re)significação do modo como concebem o ensino de LP, assumindo-se aptas para o trabalho com os gêneros do discurso por meio das elaborações didáticas.

Fonte: Organizado pela pesquisadora

As constatações, expostas no quadro 27, confirmaram que a FCC promoveu transformações evidentes nas concepções das professoras colaboradoras. Dentre os avanços observados, destacamos a apropriação de conhecimentos teóricos e metodológicos sobre o ensino de LP com ênfase nos gêneros do discurso. Ressaltamos também os diálogos sobre a prática pedagógica, desnaturalizando-se percepções arraigadas sobre a atuação docente e a problematização de ações individuais e coletivas.

No entanto, esse percurso desafiador desenvolveu-se entremeado por muitas dificuldades. Em grande parte dos encontros, as professoras demonstraram-se desmotivadas para os estudos, não realizaram as leituras para as reflexões compartilhadas e não reconheciam, inicialmente, a importância do estudo da teoria para a orientação da prática. Deparamo-nos, ainda, com excessivas reclamações sobre questões institucionais, além de momentos de total silenciamento e desinteresse pelas ações de formação, o que culminou com a desistência de oito professoras durante a formação.

Em suma, a FCC confirmou a necessidade de formações que atribuam um papel ativo aos professores, colaborando para que problematizem seus conhecimentos e metodologias e possam avaliar sua prática com base em apreensões teóricas. No entanto, é irrefutável que a FCC requer um trabalho ininterrupto por um longo período de tempo e com condições necessárias para reflexões, estranhamentos e diálogos para que os conhecimentos sejam efetivamente internalizados/apropriados e se exteriorizem em novas ações.

### 3.2.16 Eu - Sujeito pesquisadora<sup>87</sup> na FCC

As relações sociais produzem diferentes vozes que se manifestaram no cenário da FCC de forma ambígua e contraditória, sob a tensão do desentendimento ou da comodidade da compreensão. Enfim, o grande diálogo da vida se presentifica nas complexas relações interpessoais e por essa razão “[...] o sujeito da compreensão não pode excluir a possibilidade de mudança e até de renúncia aos seus pontos de vista e posições já prontos. No ato de compreensão desenvolve-se uma luta cujo resultado é a mudança mútua e o enriquecimento” (BAKHTIN, 2010[1979], p. 378). Posto isso, a interação entre o pesquisador e seu outro na perspectiva dialógica, conforme propõem os estudiosos do Círculo de Bakhtin para a pesquisa em Ciências humanas, focaliza o contexto como um todo, que produz negociações sobre a construção de sentidos, acordos e desacordos e a compreensão recíproca.

O desenvolvimento dessa formação foi almejado por mim durante anos como uma contribuição para a atuação docente de professores considerados como “colegas de trabalho”. Contudo, já no início percebi que as expectativas do eu-pesquisadora afastavam-se completamente das convicções do outro – professoras colaboradoras. O aprofundamento dos estudos teóricos, proporcionado pelo universo acadêmico no qual eu estava inserida, ampliou as diferenças entre nossas concepções.

Nesse contexto, o lugar ocupado por mim, pesquisadora, durante a FCC, não foi confortável nem estável, mas ajustável às diferentes situações que se instauraram, para que eu pudesse construir significados, ainda que provisórios, sobre os acontecimentos da formação, ou seja, da vida que se desenvolvia entre um grupo de professoras e eu, no papel social de pesquisadora, em diálogo.

Ao iniciar o contato direto com as professoras, por meio da entrevista inicial, o primeiro rompante se concretizou, frustrando minhas expectativas e abalando minhas certezas, com relação aos conhecimentos a serem trabalhados. Defrontei-me com uma realidade em relação aos conteúdos, a qual não tinha considerado: as professoras praticamente desconheciam os tópicos que, a princípio, eu havia projetado para o aprofundamento na formação continuada. Reconheço, então, que errei ao construir um planejamento unilateral e a primeira lição como aprendente estava efetivada.

---

<sup>87</sup> Utilizamos primeira pessoa nessa seção quando nos referirmos às impressões pessoais da pesquisadora-formadora.

O ato de pesquisar é único e singular, por isso pode ser marcado pela excepcionalidade e rompe com qualquer pretensão de naturalidade. O pesquisador, sujeito também pesquisado, é movido pelas expectativas e afetado pelas circunstâncias inesperadas. Em vista disso, o pesquisador indaga sua atuação, reflete sobre os conhecimentos produzidos, compartilhados e reformula os passos da pesquisa e suas ações como pesquisador. A tensão entre o eu e o outro o impulsiona a se reinventar. Em alguns momentos, o próprio pesquisador já não mais se encaixa na pesquisa.

Por essa razão, elaborei um novo planejamento, agora colaborativo, com a contribuição das professoras, contudo, elas ainda não valorizavam os estudos teóricos e insistiam que a formação deveria apenas contemplar a prática. Outra lição: a carga excessiva de trabalho distanciou os professores da rede pública de uma reflexão embasada na teoria. E assim, a nova realidade chega ao eu e “pela boca dos outros [...] eu tomo consciência de mim através dos outros: deles eu recebo as palavras, as formas e a tonalidade para a formação da primeira noção de mim mesmo” (BAKHTIN, 2010[1979], p.373-374). Mesmo como professora da rede pública, ainda não tinha identificado essa realidade. Nesse caso, a limitação do eu é evidenciada e só pode ser superada pela visão do outro e significada na palavra em interação. Logo, o eu precisa do outro para se completar, “[...] porque nesse momento e nesse lugar, em que sou o único a estar situado em dado conjunto de circunstâncias, todos os outros estão fora de mim” (BAKHTIN, 2010[1979], p. 21). Precisei desses outros (professoras) para enxergar o que não constatei sozinha.

Com base nessa relação e nos diagnósticos, tracei o percurso que considerei importante para a FCC, selecionei os textos e os apresentei às professoras para a análise ou substituição, caso quisessem sugerir outros textos ou outros assuntos, mas, como não obtive a atenção das professoras para nenhuma alteração, assim iniciou-se a FCC.

Como pesquisadora em uma pesquisa-ação crítico-colaborativa, cabe-me a responsabilidade de ser o outro que contribui para a visibilidade do eu em seu lugar espacial e temporal no mundo, por meio do discurso. As professoras participantes da pesquisa puderam enxergar em si, por meio de nossa mediação, o que antes não era visto, uma vez que “[...] a construção da consciência de si é fruto do modo como compartilhamos nosso olhar com o olhar do outro, criando, desta forma, uma linguagem que permite decifrar mutuamente a consciência de si e do outro no contexto

das relações sociais, históricas e culturais” (SOUZA; ALBUQUERQUE, 2012, p. 110). Então, as interações sociais possibilitam que o outro seja um reflexo que revela o que está oculto no eu.

Nessa relação de cumplicidade que se efetiva por meio do diálogo, pesquisador e participantes da pesquisa são responsáveis uns pelos outros, conseqüentemente, “[...] o excedente de visão do outro em relação a mim e de mim em relação a ele cria uma cumplicidade responsável entre nós, uma vez que nem a minha existência nem a existência dele são soberanas, mas interdependentes” (SOUZA; ALBUQUERQUE, 2012, p. 110). Em nosso caso, foi o olhar das participantes que mais revelou sobre a pesquisadora, sobre meu desenvolvimento e sobre minhas limitações. Descobri que poderia ser mais criativa em minhas ações, mas que não conseguia suportar o comodismo e a recusa à minhas propostas. E nesse confronto, ora silencioso ora verbalizado, o compromisso ético e a responsabilidade prevaleceram a ponto de extrair esforços extras para que cada encontro se desenvolvesse de uma forma diferente e motivadora.

Durante o desenvolvimento da FCC, inúmeras vezes tive que parar, observar, refletir e perceber o desejo e as expectativas das participantes. Foi preciso rever minha postura, alterar minha fala, modificar textos e reorganizar o conteúdo. Cada encontro careceu ser reinventado e as professoras tornaram-se minhas alunas – a postura docente não foi superada. Instalou-se um movimento de olhar e refletir sobre minha própria ação, em um processo contínuo, contraditório e dialético de pensar a realidade do outro. Conseqüentemente, oscilei o tempo todo entre mediadora e aprendiz e ressignifiquei meus próprios conhecimentos.

Nesse caso, o diálogo nem sempre transcorreu de forma harmônica e consensual, mas, em alguns momentos, entre tensões e desacordos, e esses conflitos evidenciaram “[...] diferenças cognitivo-afetivas que não podem ser separadas, e implicam em que os participantes assumam riscos intelectuais e emocionais para o desenvolvimento conjunto de significados negociados” (MAGALHÃES, 2011, p. 18). E ao corrermos esses riscos, aprendemos mais do que ensinamos e os avanços em nossa ZDI foram inelutáveis. Ao final da FCC, não mais nos reconhecíamos, pois pesquisadora e professoras colaboradoras se confundiram nesse processo de ensino e aprendizagem.

O quadro a seguir demonstra meu avanço, enquanto pesquisadora-formadora e aprendiz, no desenvolvimento a FCC.

QUADRO 28: O amadurecimento da pesquisadora

EXPECTATIVAS DA PESQUISADORA	REALIDADE ENCONTRADA	AÇÕES DESENVOLVIDAS
Participação ativa de todas as professoras	Desistência de 8 participantes	Acolhimento das participantes que persistiram e reformulação das ações de mediação
O trabalho com conteúdos mais avançados sobre o ensino de LP	Distanciamento dos conhecimentos teóricos	Nova seleção de textos e adaptação às necessidades das professoras
Professoras entusiasmadas pela aquisição de novos conhecimentos	Professoras desmotivadas para a aprendizagem	Uso de dinâmicas e jogos para motivar as professoras
Atitudes de comprometimento com a leitura dos textos	Recusa para a realização das leituras	Técnicas diferenciadas para o trabalho com os textos
Progressos diários na aprendizagem	Poucos avanços e apenas verificados no final do processo	Valorização dos pequenos avanços
Adesão imediata às teorias para o ensino de LP	Resistência aos conteúdos e metodologias	Argumentação constante com exemplos concretos para a internalização dos conteúdos
Relatos de experiências de sala de aula	Reclamações sobre questões institucionais	Escuta atenta às reclamações e uso de métodos variados para a inserção dos assuntos em estudo
Concentração no conteúdo estudado	Discussão sobre assuntos diversos	Ações cautelosas para retomar os estudos
Desestabilização da prática cristalizada	Resistência à mudança	Desconstruções de certezas da pesquisadora

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

O quadro sintetiza o movimento realizado por mim, pesquisadora, no desenvolvimento da investigação para me adaptar às circunstâncias inesperadas e cultivar a alteridade que nos estudos bakhtinianos não se refere apenas à consciência de que o outro existe ou a aceitação do diferente, mas desenvolve-se com a convicção de que “O *outro* é o lugar da busca de sentido, mas também, simultaneamente, da incompletude e da provisoriedade. Essa perspectiva apresenta a condição de inacabamento permanente do sujeito, o vir-a-ser da condição do homem no mundo” (SOUZA; ALBUQUERQUE, 2012, p. 111). Assim, vale destacar que nessa oscilação entre o estranhamento e o pertencimento, o eu – pesquisadora foi o sujeito que mais se movimentou e se sentiu desconfortável em colaboração, mas também o que mais

apreendeu revelações a respeito de si próprio por meio da atuação do outro, pois não visualizei objeto de pesquisa, mas sujeitos com enunciados concretos que confrontaram e refrataram minhas enunciações, exigindo respostas e atitudes.

E assim, cada encontro transcorreu com suas características e desafios, mas o grande desestabilizador foi o encontro no qual mais da metade das professoras desistiram de participar da formação, confirmando que o “[...] grande desafio diz respeito a sua disponibilidade de se deixar surpreender pelo encontro/confronto que acontece no campo com os sujeitos da pesquisa” (SOUZA; ALBUQUERQUE, 2012, p. 111). Nos discursos das professoras, uma posição axiológica incontestável: as dificuldades da profissão, a desvalorização, as limitações pessoais e até a baixa autoestima. Um discurso inesperado, desconcertante e revelador de que a mudança só ocorre com a aquiescência do sujeito. O outro pode enxergar, pode revelar, mas não provoca refração sem o consentimento do eu. Esse foi o momento mais frustrante e emblemático da FCC.

Outro obstáculo foi o tempo. Para que o diálogo ocorresse na FCC, na alternância de perguntas e respostas, precisei me reinventar para cada encontro, mas o tempo era exíguo e o cansaço me tirava as forças. Conscientemente, minhas limitações, enquanto sujeito da pesquisa, incidiu diretamente sobre os resultados da FCC, pois a investigação é um processo vivo influenciado pelos modos de perceber e significar acontecimentos. Percebi que deixei de explorar momentos de espontaneidade para contribuir com o desenvolvimento psíquico das professoras. Além do mais, a adversidade impediu-me de assumir uma posição de autoridade e, conseqüentemente, não consegui convencê-las a realizarem a leitura dos textos com antecedência. Enfrentei dificuldades para alcançar a participação ativa nos diálogos propostos ou incitá-las a verbalizarem suas dúvidas, o que culminou em períodos de incertezas e inquietações sobre as ações de mediação, comprovando que “Colaborar é, portanto, uma zona bastante desconfortável de ação” (MAGALHÃES, 2011, p. 18).

Destarte, em uma pesquisa em ciências humanas, considerando as perspectivas bakhtinianas, torna-se inconcebível afastar-se da vida, cujo discurso é permeado por julgamentos de valor que se notabilizam nas interações sociais e a FCC foi um encontro no qual se realizaram interações, consistindo-se como um acontecimento da vida com confrontos e consentimentos. Não foi possível ao eu se neutralizar para o desenvolvimento da pesquisa; a subjetividade foi evidente e, por

isso, também se tornou dado da investigação a ser analisado e apresentado nessa subseção.

### 3.2.17 O imbricamento de instrumentos e signos nos procedimentos de mediação

Vigotski parte da conjectura de que a relação do sujeito com o mundo não se engendra de forma direta; ao contrário, constitui-se de forma mediada. Essa mediação é subvencionada por ferramentas auxiliares para a atividade humana que podem ser instrumentos ou signos. O psicólogo entende que a função do instrumento é conduzir a ação humana em função da atividade que pretende desenvolver. Como exemplo, podemos citar o lápis (instrumento) que age na concretização da escrita (signo) da criança. Por isso, Vigotski entende que os instrumentos agem externamente. O signo, por sua vez, age internamente e é dirigido para o controle do próprio sujeito (no caso, na capacidade de escrita da criança). A combinação dos instrumentos e signos resulta no desenvolvimento das FPS. Rego (2014) assim traduz essa compreensão: “[...] o instrumento tem a função de regular as ações sobre os objetos e o signo, regula as ações sobre o psiquismo das pessoas” (REGO, 2014, p. 50). A partir dessa compreensão, Vigotski defende que os instrumentos e signos existem para mediar o desenvolvimento das FPS.

No que tange a esse aspecto, ao nos depararmos com situações inesperadas, recorreremos à diferentes ferramentas para mediar nossa colaboração com as professoras. Buscamos diversificar a utilização de instrumentos e signos para promover a internalização/apropriação dos conteúdos explorados e, assim, desenvolvemos uma configuração de formação continuada docente que denominamos FCC.

Vigotski (2009[1934]) apresenta estudos sobre o processo de formação de conceitos e afirma que “[...] um conceito é mais do que a soma de certos vínculos associativos formados pela memória, é mais do que um simples hábito mental; é um ato real e complexo do pensamento que não pode ser aprendido por meio de simples memorização” (VIGOTSKI, 2009[1934], p. 246). Portanto, só pode ser realizado quando o desenvolvimento alcançar um nível apropriado. Trata-se, então, de um ato de generalização.

Assim sendo, o desenvolvimento das FPS resulta de eventos externos mediados e não apenas de processos de maturação biológica. Dessa forma, o sujeito

pode agir sobre fatores sociais, culturais e históricos e sofrer a ação desses. Logo, os conceitos são instrumentos sociais que orientam as ações dos sujeitos em suas interlocuções com outros sujeitos e com o mundo, por intermédio da palavra, signo essencial para a construção de conceitos.

Para além desse processo, Vigotski (2009[1934]) destaca os conceitos espontâneos e os conceitos científicos que se diferem em suas formações e realizam-se de formas diversas. Para o estudioso, os conceitos espontâneos desenvolvem-se naturalmente a partir das experiências cotidianas. No entanto, os conceitos científicos só são aprendidos por meio de processos sistemáticos, isto é, de atividades estruturadas como as desenvolvidas no ambiente escolar. Para o teórico, “[...] o problema dos conceitos não-espontâneos e, particularmente, dos conceitos científicos é uma questão de ensino e desenvolvimento, uma vez que os conceitos espontâneos tornam possível o próprio fato do surgimento desses conceitos a partir da aprendizagem” (VIGOTSKI, 2009[1934], p. 296).

Consideramos que essa teoria, desenvolvida a princípio por meio de experiências com crianças, elucida a importância de atividades mediadas e estruturadas, por meio de signos e instrumentos, para impulsionar o movimento do plano intersíquico para o plano intrapsíquico em uma formação continuada. Destarte, nossas propostas de intervenção visaram a contribuir com a internalização/apropriação de conceitos científicos pelas professoras colaboradoras, processos esses que não poderiam ocorrer por meio apenas de experiências cotidianas.

A medição na FCC configurou-se por meio do imbricamento entre instrumentos e signos, conforme apresentamos no quadro a seguir:

QUADRO 29: Combinação de instrumentos e signos para mediação na FCC

<b>ATIVIDADES DE MEDIAÇÃO ESTRUTURADAS POR MEIO DE INSTRUMENTOS E SIGNOS INTERLIGADOS</b>
Relatos de experiências;
Dinâmicas: Festival dos gêneros discursivos (Anexo 05), O que você faria se... (Anexo 06) entre outros.
Exposição oral;
Monitoramento individual;
Exemplificação;
Questionamentos orais e escritos;
Questões orientadoras para estudo do texto;
Produção e exposição de slides;
Uso de imagens;
Uso de charges, cartuns e tiras;

Uso de gráficos, tabelas, mapas conceituais e infográficos;
Poemas reflexivos: Elogio do Aprendizado <sup>88</sup> (Bertolt Brecht), A beleza do perdão <sup>89</sup> (Gabriel Chalita) entre outros;
Trecho do filme <i>Desafiando gigantes</i> <sup>90</sup> ;
Apresentação do contexto real (Vida de Mikhail Bakhtin);
Análise de frases que induzem a reflexão;
Produção de bilhete para as colegas em formação; <sup>91</sup>
Cartas enigmáticas para serem desvendadas;
Contos diversos para leitura e análise;
Anedotas para leitura e análise;
Exploração da estrutura das referências bibliográficas e de sua importância nas obras escritas <sup>92</sup> ;
Utilização de textos mais complexos e textos mais simples sobre os mesmos assuntos para promoção da compreensão, sem se afastar do conteúdo científico explorado;
Modelos de textos de diversos gêneros retirados de suas esferas de circulação e levados para a formação como folhetos, faturas; capas de revistas; notícias entre outros;
Proposta de seminário (estudo e apresentação de textos pelas professoras colaboradoras);
Atividades lúdicas: Jogo de aposta (Apêndice B);
Apresentação e análise de modelos de atividades;
Apresentação e análise de modelos de pesquisa sobre os gêneros do discurso;
Quadros para direcionamento da pesquisa das professoras (Quadros 09 e 10 – p. 70 - 71);
Quadro de orientação para a produção de atividades (Quadro 11 – p. 72);
Atividades didáticas desenvolvidas com as professoras sobre os conhecimentos trabalhados nos encontros aproximando teoria e prática;
Análise de questões do livro didático;
Elaborações didáticas;
Desenvolvimento das elaborações didáticas nas salas de aula;
Análise colaborativa de vídeos com o desenvolvimento as aulas.

Fonte: Organizado pela pesquisadora.

Consideramos, para a reconstrução de cada encontro, a afirmação de Freire: “A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blablá e a prática, ativismo” (FREIRE, 2015[1986], p. 24). À vista disso, buscamos diversificar as ações colaborativas e muitas de nossas ações, que não tinham sido planejadas inicialmente, careceram se

<sup>88</sup> Disponível em <https://natrodrigo.wordpress.com/2009/03/16/elogia-do-aprendizado/> Acesso em 05/mar/2018.

<sup>89</sup> Disponível em <https://gabrielchalita.com.br/2012/07/04/a-beleza-do-perdao/> Acesso em 12/jun/2018.

<sup>90</sup> Filme norte-americano de 2006, do gênero drama, dirigido e estrelado por Alex Kendrick e produzido pela Sherwood Pictures.

<sup>91</sup> A proposta de produção de bilhete tentou colocar as professoras em contato com um gênero específico dentro de uma determinada situação de comunicação, de forma lúdica, para que, no decorrer do encontro, pudéssemos utilizar a atividade para exemplificar alguns aspectos da teoria sobre os gêneros do discurso. O comando de produção continha as seguintes orientações: *Tipo de comunicação social: BILHETE; Função social da escrita: avisar a amiga sobre uma festa; Papel social: amigas adolescentes; Linguagem: informal.*

<sup>92</sup> As professoras demonstraram dúvidas quanto a estruturação das referências bibliográficas, assim consideramos pertinente explorar sua organização e sua importância para os trabalhos científicos.

concretizar em função de nosso excedente de visão sobre o outro, as professoras colaboradoras.

Isso posto, a diversificação de instrumentos e signos buscou minimizar o tom valorativo de obrigação e provocar, mais eficazmente, a reflexão e a ação, pois “[...] a educação se refaz constantemente na práxis. Para ser tem que estar sendo” (FREIRE, 2013, p.102). A práxis, que propicia a relação direta entre o homem e o mundo, é uma atividade humana e social que transforma a realidade e provoca a mudança do ser humano. A práxis educativa freiriana relaciona-se à capacidade do sujeito de refletir e agir, ou seja, provocar mudanças na sociedade a partir da evolução da autoconsciência, promovendo a humanização por meio da educação.

Por essa razão, nossa FCC demonstrou ser possível e plausível a diversificação das ferramentas de mediação, de modo que não apenas a formação fosse conduzida, mas processos de reflexão pudessem ser despertados, a ponto de se concretizarem em práxis – reflexão e ação.

Porém, é possível dizer que a FCC propiciou internalizações/apropriações de conhecimento? Que reverberações foram constatadas? Sobre isso refletimos no próximo capítulo, no qual discorreremos sobre a posição enunciativa das professoras colaboradoras evidenciada em suas produções.

#### 4 A PALAVRA REENUNCIADA EM FIOS ENTRETECIDOS

Ao desenvolvermos uma pesquisa-ação crítico-colaborativa, traçamos e empreendemos uma formação continuada com profissionais da educação que se iniciou com os estudos teóricos, perpassou a ED e culminou no desenvolvimento de atividades na sala de aula. Neste capítulo, após o percurso diagnóstico e a descrição reflexiva dos encontros, voltamo-nos para as ações empreendidas pelas professoras colaboradas, quais sejam: a) pesquisas realizadas sobre um gênero discursivo selecionado; b) elaborações didáticas a partir desse gênero; c) desenvolvimento de aulas com o propósito de levar para a prática, os conhecimentos teóricos adquiridos.

Por meio desses procedimentos, foi possível observarmos a posição enunciativa das professoras que se construiu como respostas às ações de mediação e averiguamos se os conhecimentos internalizados/apropriados durante a formação se exteriorizaram na práxis pedagógica.

Nesse capítulo, buscamos responder ao seguinte questionamento: *Que respostas reverberam nas elaborações didáticas das participantes, a partir das ações de mediação ocorridas na FCC?*, e, conseqüentemente, atender ao objetivo específico: refletir sobre as interações e as elaborações didáticas resultantes de um processo de FCC, observando suas implicações no processo de internalização/apropriação do conhecimento.

Por essa razão, o quarto capítulo divide-se em 4 seções, nas quais as categorias teóricas mobilizadas, tanto da Concepção Dialógica da Linguagem quanto da Teoria Histórico-cultural, fornecem os preceitos teóricos para nossas indagações, bem como auxiliam na identificação dos avanços ou das estagnações que persistiram, conforme demonstramos no quadro a seguir:

QUADRO 30: Organização do quarto capítulo

<b>Questão de pesquisa</b>	<b>Objetivo de pesquisa</b>	<b>Categorias teóricas para análise - Concepção Dialógica de Linguagem</b>	<b>Categorias teóricas para análise - Teoria Histórico-cultural</b>	<b>Procedimentos examinados neste capítulo</b>
Que respostas reverberam nas elaborações didáticas das	Refletir sobre as interações e as elaborações didáticas resultantes de um processo de FCC,	Relações dialógicas	Linguagem	Elaborações didáticas; Desenvolvimento das atividades na sala de aula.
		Interação discursiva	Mediação	

participantes, a partir das ações de mediação ocorridas na FCC?	observando suas implicações no processo de internalização / apropriação do conhecimento.	Monologização	Internalização / apropriação	
		Atitude responsiva	Exterior	

Fonte: Organizado pelas pesquisadoras

Para o desenvolvimento da etapa de produção de atividades, amparamo-nos no conceito de Elaboração didática de Halté (2008). Contudo, não nos ativemos nas atividades em si, mas nas atitudes responsivas das professoras colaboradoras que se materializaram nas atividades e demonstram a externalização dos conhecimentos internalizados/apropriados durante a FCC.

#### 4.1 O PESPONTEAR DAS CATEGORIAS TEÓRICAS

Na trajetória investigativa dessa pesquisa, os estudos de Bakhtin e de Vigotski dialogam no grande tempo, pois nem Vigotski nem Bakhtin são apenas homens do seu tempo; é por isso que um diálogo é possível ainda hoje, no nosso momento histórico (FRANÇOIS, 2009). Nesse contexto, suas obras penetram-se mutuamente e enriquecem o diálogo ao serem inseridas em um novo contexto social e histórico. Não se trata de buscar encontros ou desencontros, mas pontos nos quais se entrecruzam suas vozes, engendrando conjunturas para que um novo texto seja tecido no momento atual.

Ao olharmos, neste capítulo, para as reverberações dos conhecimentos internalizados/apropriados pelas professoras durante o processo de FCC e revelados em atividades de pesquisa sobre um gênero discursivo selecionado, em EDs e em aulas ministradas, interessa-nos os conceitos de dialogismo, interação discursiva, monologização e atitude responsiva que foram se estabelecendo ao longo da pesquisa, oriundos da arquitetura bakhtiniana.

Os estudiosos do Círculo de Bakhtin interessaram-se pelo ser humano em sua vida social quando interage por meio da língua(gem) estabelecendo relações dialógicas. Para Bakhtin, “a nossa própria ideia nasce e se forma no processo de interação e luta com os pensamentos dos outros, e isso não pode deixar de encontrar o seu reflexo nas formas de expressão verbalizadas do nosso pensamento” (BAKHTIN, 2010[1979], p. 298).

No que tange a esse enfoque, o sujeito atua na interação e não há interação sem diálogo, já que “A linguagem só vive na comunicação dialógica daqueles que a usam” (BAKHTIN, 2010[1929], p. 209), dado que a comunicação verbal não pode ser compreendida desvinculada da vida real, o que acrescenta o contexto extraverbal ao discurso verbal. Os aspectos linguísticos refletem a historicidade refratada pelas relações sociais e carregam apreensões valorativas imputadas por necessidades imediatas da situação de interação. Então, qualquer aspecto linguístico só será significativo se for contemplado no interior das relações sociais, pois constituem enunciações verdadeiras realizadas por meio de um gênero do discurso e concretizadas linguisticamente. Por conseguinte, a língua(gem), em qualquer situação de emprego, sempre está embebida de relações dialógicas, daí, a “[...] comunicação dialógica que constitui o verdadeiro campo da vida da linguagem” (BAKHTIN, 2010[1929], p. 209).

Com efeito, os discursos produzidos são sempre motivados e delineados pelos atos dos outros, por isso, para Bakhtin (2010[1979]), o diálogo e a alteridade promovem a constituição dos sujeitos. Na relação com o *outro*, o *eu* se altera constantemente e forma sua consciência ao se humanizar por meio do uso da linguagem, pois “[...] como o corpo se forma inicialmente no seio (corpo) materno, assim a consciência do homem desperta envolvida pela consciência do outro” (BAKHTIN, 2010[1979], p. 374). A consciência vincula-se, então, ao uso da linguagem e constitui-se no processo interativo que se encontra no exterior, mas que se estende para o interior, tonalizando a noção de alteridade.

Conforme Ponzio, para Bakhtin, “A alteridade se encontra no interior do sujeito, do eu, que é o mesmo diálogo, relação eu-outro” (PONZIO, 2012, p. 203). Logo, Bakhtin, une os conceitos de *alteridade* e *dialogismo*, eliminando uma possível superioridade do *eu* que só se constitui, mesmo em seu interior, no diálogo com o *outro* inserido nas relações sócio-historicamente situadas.

Por conseguinte, no desenrolar da interação discursiva, “realidade fundamental da língua” (VOLÓCHINOV, 2017[1929], p. 219), a palavra funciona como ponte para o diálogo interior e exterior dos sujeitos a partir das relações sociais (BAKHTIN, 2014[1975]). A palavra se constitui como signo social e ideológico a partir de um contexto extraverbal, dialógico e pluridiscursivo. Haja vista, o discurso verbal reflete uma posição axiológica específica assumida pelo autor em função de um interlocutor, de um tema, de um gênero e de um campo de atividade humana. Para Volóchinov,

“Na palavra se realizam os inúmeros fios ideológicos que penetram todas as áreas da comunicação social” (VOLÓCHINOV, 2017[1929], p. 106). Por conseguinte, a palavra ressignificada no enunciado do autor/ouvinte “[...] é capaz de fixar todas as fases transitórias das mudanças sociais, por mais delicadas e passageiras que elas sejam” (BAKHTIN e VOLOCHÍNOV, 2009[1929], p. 42).

No que concerne a esse aspecto, a palavra galga o processo de monologização que consiste em um movimento de transformação, no qual as palavras alheias tornam-se palavras próprias por meio de um esquecimento progressivo que possibilita que as vozes dos outros sejam apagadas, ou seja, as palavras do eu são retiradas do discurso de outrem e são ressignificadas e assim, “A palavra do outro se torna anônima, apropriam-se dela; a consciência se monologiza” (BAKHTIN, 2010[1979], p. 403), ou seja, a consciência monologizada transforma as palavras alheias em “símbolos especiais” e se organiza em sua singularidade para um novo diálogo.

Contudo, esse processo é relativo, pois o enunciado do sujeito jamais fica isento das vozes de outrem que originalmente o constituiu, mesmo que isso não fique explícito. O discurso interiorizado não deixa de ser um movimento dialógico, isto é, um enunciado significativo que pressupõe interlocutores, mesmo que o endereçamento seja interior e o destinatário, o próprio locutor. Nesse sentido, as palavras existem para o locutor em três aspectos: “[...] como palavra da língua neutra e não pertencente a ninguém; como palavra alheia dos outros, cheias de ecos de outros enunciados; e, por último, como a minha palavra” (BAKHTIN, 2010[1979], p. 294), pois quando o sujeito opera com a palavra em uma situação específica, com um projeto discursivo estabelecido, já adorna a palavra com sua expressividade.

Diante de tais considerações, a expressão do discurso interior consiste em respostas que os sujeitos “humanos” externalizam nas interações discursivas. Bakhtin (2010[1979]) assevera que os enunciados sempre constituem respostas a outros enunciados, portanto “[...] não são indiferentes entre si nem se bastam cada um a si mesmos; uns conhecem outros e se refletem mutuamente uns nos outros” (BAKHTIN, 2010[1979], p. 297).

No sentido em questão, além de constituírem respostas aos nossos enunciados, as EDs também rejeitam, reiteram, complementam e baseiam-se em outros discursos que se refletem e refratam de formas explícitas ou implícitas e desvelam diferentes posições enunciativas, haja vista “[...] os enunciados dos outros podem ser introduzidos diretamente no contexto do enunciado; podem ser

introduzidos somente palavras isoladas ou orações” (BAKHTIN, 2010[1979], p. 297). Os enunciados alheios podem ser assimilados de diferentes formas: podem apenas servir como uma base, podem ser absorvidos no silêncio e podem se configurar na entonação, na expressividade ou na seleção dos recursos linguísticos, de qualquer forma, “A expressão do enunciado, em maior ou menor grau, responde, isto é, exprime a relação do falante com os enunciados do outro, e não só a relação com os objetos do seu enunciado” (BAKHTIN, 2010[1979], p. 298).

Por um lado, não se trata apenas de uma decorrência das práticas de linguagem, mas o ato responsivo consiste em um fator essencial para que a comunicação se efetive e uma exigência das interações sociais, visto que “Desde o início o falante aguarda a resposta [...], espera uma ativa compreensão responsiva. É como se todo o enunciado se construísse ao encontro dessa resposta” (BAKHTIN, 2010[1979], p. 301). Então, os sujeitos situados socialmente são locutores e respondentes, concomitantemente, uma vez que seus discursos respondem a outros enunciados que circulam na sociedade ao mesmo tempo em que anseiam por uma resposta, já que são endereçados a interlocutores específicos.

Em outra direção, a responsividade revela o discurso interior, ou seja, é o resultado da monologização diante da reconstrução das interações discursivas das quais o sujeito participa. Isso comprova que mesmo o discurso interior não se constitui apenas por uma vontade própria, mas, além de revelar os processos interiorizados, é moldado pela situação externa, isto é, pela finalidade, pelo contexto e pelos interlocutores, já que sempre busca uma resposta. Dessa forma, a resposta não visa apenas ao interlocutor de forma individualizada, mas a posição social ocupada pelos interlocutores no momento da interação e o contexto no qual estão inseridos, ou seja, a resposta proferida pelo sujeito sofre coerções das relações sociais estabelecidas.

Em conformidade com tais asserções, as respostas correlacionam-se ao ato responsável, pois “[...] a cada evento da existência [...] cada ser é chamado a realizá-la, não a partir de um gesto de vontade individualizada que definiria seu conteúdo e seus valores, mas a partir do reconhecimento da participação própria, insubstituível de cada um no ser-evento unitário (em) que somos todos” (GERALDI; FICHTNER; BENITES, 2006, p. 191). A responsividade incorpora a responsabilidade e implica em alteridade, visto que não há alibi para a existência, cada sujeito ocupa um lugar único e assim “Somos cada um com o outro na irrecusável continuidade da história” (GERALDI; FICHTNER; BENITES, 2006, p. 191).

Em suma, a possibilidade de ocupar uma posição responsiva é fulcral em uma situação de interação e ainda, “A compreensão responsiva do conjunto discursivo é sempre de índole dialógica” (BAKHTIN 2010[1979], p. 332). Emitir uma resposta é um ato de responsabilidade diante do discurso do outro para o qual não há álibi. Nessa direção, o eu precisa assumir o comportamento de escuta e resposta. O outro constituiu o eu e ao eu cabe o ato responsivo. E ao responder, o eu assume sua assinatura: “Então, essa palavra *respondo* tem duas palavras dentro dela. O responsivo e o responsável. Eu não posso escapar, eu tenho que responder, eu não tenho álibi, eu não tenho escapatória” (MIOTELLO, 2018, p. 26 – grifo nosso).

Em diálogo com essas proposições da Concepção Dialógica da Linguagem, mobilizamos categorias teóricas da área da psicologia, mas especificamente, dos estudos de Vigotski, Leontiev e Lúria: linguagem, mediação, internalização/apropriação e exterior para cotejar as ações das professoras participantes por ângulos diversos e não nos eximirmos das relações dialógicas que todas as pesquisas preconizam.

A linguagem foi uma das principais preocupações de Vigotski, pois é um importante meio de comunicação com o mundo e consiste em uma ferramenta que constitui o sujeito. Para o estudioso, a linguagem articula as atividades entre os homens com base no pensamento permitindo a comunicação e, conseqüentemente, a construção, a generalização e a propagação de conhecimentos. Bem como, possibilita o entendimento da experiência histórica e social, pois se vincula à atividade intelectual que aquiesce a dinâmica do ser humano sobre a natureza e sobre si mesmo promovendo a transformação.

Conforme exposto, a edificação da consciência é uma construção social, mesmo se tratando de um contato social consigo mesmo. Quando a criança fala a si própria, inevitavelmente reproduz padrões de suas relações com os outros e conseqüentemente está formando sua consciência e se constituindo enquanto sujeito. Assim, “Em todo esse processo, o desenvolvimento da função autorreguladora dos signos, especialmente da linguagem, desempenha um papel social capital, porque dá lugar à gestação de formas que, ao internalizarem-se transformam-se em consciência” (FREITAS, 1996, p. 98).

À vista disso, palavra e pensamento, apesar de interligados, possuem diferenças constitutiva. O pensamento não é simplesmente expresso por palavras, e a linguagem não é o mero reflexo do pensamento; “[...] o pensamento não se exprime

em palavra, mas nela se realiza” (VIGOTSKI, 2010[1934], p. 479). Por essa razão, o significado direto das palavras não coincide com o pensamento, visto que o significado interpõe-se ao pensamento em sua constituição para ser expresso verbalmente, logo, “o caminho entre o pensamento e a palavra é um caminho indireto, internamente mediatizado” (VIGOTSKI, 2010[1934], p. 479).

Por trás do pensamento existem tendências afetiva e volitiva, ou seja, nossos afetos e emoções tornam o pensamento complexo e dinâmico, por conseguinte a relação entre pensamento e palavra constitui um movimento que perpassa muitos planos internos antes de realizar-se verbalmente. Por isso, para Vigotski, a relação entre o pensamento e a linguagem promove a compreensão da consciência humana, visto que “A palavra consciente é um microcosmo da consciência humana” (VIGOTSKI, 2010[1934], p. 486). A palavra, então, é verbal e intelectual ao concentrar tanto a linguagem quanto o pensamento.

Em consonância com essas acepções, Vigotski (2007[1933]) assevera que a formação individual da consciência constitui um contato social consigo mesmo. Dessa maneira, o outro é essencial para a formação interna do sujeito, pois sem a mediação externa não seria possível a internalização e o desenvolvimento das FPS, em virtude de que, “[...] a internalização implica uma reorganização das atividades psicológicas que só se torna viável porque emerge de um terreno social, de uma interação com os outros por meio da linguagem” (FREITAS, 2005, p. 306).

Martins (2015), ao elucidar a questão, afirma que para Vigotski, “[...] a mediação é interposição que provoca transformações, encerra intencionalidade socialmente construída e promove desenvolvimento, enfim, uma condição externa que, internalizada, potencializa o ato de trabalho, seja ele prático ou teórico” (MARTINS, 2015, p. 46). Em virtude dessa acepção, inferimos que esse princípio básico da teoria vigotskiana reverbera o sujeito em interação com outros seres humanos e com o mundo. Ademais, essas interações ocorrem de forma indireta, mediadas por instrumentos e signos que agem sobre as FPS.

Logo, a aprendizagem é efetivada quando signos, instrumentos ou comportamentos de companheiros são incorporados pelo sujeito em função do seu desenvolvimento prévio. Portanto, os sujeitos em interação não são passivos, mas agentes ativos que impulsionam o desenvolvimento do outro, conseqüentemente, “A ação compartilhada permeando o espaço pedagógico, humaniza o processo educacional” (FREITAS, 2005, p. 307).

Por conseguinte, o processo de internalização/apropriação não indica uma transposição direta, mas reelaboração, ou seja, transformação que Vigotski (2007[1933]) enumera como: a) *Uma operação que inicialmente representa uma atividade externa é reconstruída e começa a ocorrer internamente [...]*; b) *Um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal [...]*; c) *A transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal é o resultado de uma longa série de eventos ocorridos no longo do desenvolvimento* (VIGOTSKI, 2007[1933], p. 57-58). Para o estudioso, esse processo perpassa várias etapas e carece de um longo período para concretizar-se em um percurso preciso, sempre do social para o individual.

À vista disso, diante das considerações de Vigotski sobre fala interior e fala exterior, visamos perquirir transformações externalizadas por meio da expressão escrita das professoras participantes, considerando essas como uma forma de fala exterior que se configurou em função dos demais sujeitos da pesquisa, pois “A linguagem interior é uma linguagem para si. A linguagem exterior é uma linguagem para os outros” (VIGOTSKI, 2010[1934], p. 425). Nessa acepção, nossa investigação não alcança a linguagem interior, mas apenas a parcela exteriorizada da aprendizagem efetiva e não vislumbra o desenvolvimento, dado que “[...] a aprendizagem e o desenvolvimento não coincidem imediatamente, mas são dois processos que estão em complexas inter-relações” (VIGOTSKI, 2010[1934], p. 334). Sobre isso, Vigotski assevera que, “A aprendizagem só é boa quando está à frente do desenvolvimento” (VIGOTSKI, 2010[1934], p. 334), por essa razão visamos observar os fragmentos externalizados da aprendizagem consumada das participantes da FCC.

Em conformidade com tais proposições, Emerson (2010) assevera que a princípio, para a criança, a fala é social, ou seja, presta-se a despertar reações em outros sujeitos, e apenas progressivamente, a criança passa a compreender que a linguagem consiste em um meio de atuação sobre o ambiente. Quando a segunda fase se consubstancia, “[...] sua fala se diferencia em dois sistemas distintos, mas interconectados: o primeiro sistema continua a ajustar-se ao mundo exterior e desenvolve-se como discurso social adulto; o outro começa a “internalizar-se” e transforma-se, por etapas, em uma linguagem pessoal, fortemente resumida e predicativa” (EMERSON, 2010, p. 79), destarte, a internalização provoca a diminuição do discurso egocêntrico. Nessa direção, como pensamento e linguagem não se alinham, “[...] só podemos compartilhar aquilo que articulamos e comunicamos” (EMERSON, 2010, p. 80), uma vez que “Enquanto na fala exterior o pensamento é

expresso em palavras, a fala interior é em grande parte um pensamento que expressa significados puros. O fluxo do pensamento não é acompanhado simultaneamente pela fala” (FREITAS, 1996, p. 97-98). Isso significa que não podemos analisar pensamentos, mas escrutinar o que for “articulado e comunicado” pelas professoras colaboradoras por meio da fala e da escrita produzida.

Martins (2015), ao reverberar a teoria vigotiskiana, elucida que os procedimentos mediados por signos, viabilizam transformações nas operações psíquicas e, conseqüentemente, modificam as formas de pensar, ou seja, “[...] conduzem as formas de pensar a outro patamar, cujo estofo se identifica com outras modalidades de atividade externa, a exemplo da fala, da leitura e da escrita, do cálculo, por meio das quais se instituem os conceitos verbais e as operações lógicas do raciocínio” (MARTINS, 2015, p. 207).

Entretanto, essas alterações só ocorrem “[...] com base nas interações práticas entre sujeito e objeto bem como por meio de amplas e complexas mediações teóricas, dado que coloca a teoria como instrumento indispensável à superação do pensamento sensorial, concreto, em direção ao pensamento teórico” (MARTINS, 2015, p. 207). Outrossim, são as internalizações “[...] a partir do acervo de conceitos e juízos, leis gerais que regem o movimento da realidade, elaborados e sistematizados histórico-socialmente” (MARTINS, 2015, p. 207) que promovem a evolução do pensamento e o aprimora para o “[...] desempenho de suas tarefas em face da realidade” (MARTINS, 2015, p. 207). Por essa razão, a FCC desenvolveu ações de mediação teóricas visando impulsionar o pensamento das professoras a “outro patamar” para que fosse possível a externalização por meio da produção e desenvolvimento de EDs.

Em suma, consideramos que diversos aspectos dos estudos linguísticos da Concepção Dialógica da Linguagem dialogam com configurações dos estudos psicológicos da Teoria Histórico-cultural, uma vez que para Bakhtin e para Vigotski, a linguagem é questão central, pois constitui o sujeito na relação com o outro. Vigotski deu ênfase à linguagem como formadora do pensamento (FREITAS, 1996) ao se preocupar com a construção da consciência e a constituição do sujeito. Bakhtin considera, prioritariamente, as relações dialógicas presentes na interação discursiva que se efetivam por meio da linguagem, além de conceber a palavra/enunciado como situada num momento social e histórico que se relaciona com fios ideológicos ao participar ativamente do grande diálogo social.

E ainda, os estudos de Garcez (2010) demonstram que “O que Bakhtin chama de monologização da consciência e que Vygotsky chama de internalização possuem o mesmo pressuposto teórico da precedência do social sobre o individual” (GARCEZ, 2010, p. 53), ou seja, o autor aproxima concepções teóricas de Bakhtin e Vigotski vislumbrando similaridades entre os processos de interação/apropriação e monologização.

Os processos de internalização/apropriação e monologização não podem ser mensurados se não se exteriorizarem por meio da linguagem, ou seja, concretizarem-se em respostas ativas. Assim sendo, na próxima subseção, analisamos como esses processos se exteriorizaram nas produções e ações das professoras colaboradoras.

#### 4.2 O ALINHAMENTO TEÓRICO-PRÁTICO: ELABORAÇÃO DIDÁTICA

Ao considerarmos todos os tipos de saberes nas produções didáticas das professoras colaboradoras e contemplarmos a singularidade de cada acontecimento no contexto da sala de aula, adotamos o conceito de Elaboração didática desenvolvido por Halté<sup>93</sup> (2008). Para o estudioso, cada evento de ensino é único e peculiar e nesse contexto não se pode privilegiar um saber em detrimento de outro, pois “Gnosiologicamente distintos no espaço teórico, os diferentes saberes se intrinsecam na prática” (HALTÉ, 2008, p. 130). Assim, o teórico destaca que além dos conhecimentos científicos, o ambiente escolar contempla outros tipos de saberes que precisam ter espaço didático, pois trata-se de uma “prática social de referência”, logo, “os saberes científicos ‘não são os únicos a serem transmitidos num ensino intencional’ e, ainda mais, pensa que isso acontece ‘numa grande parte – senão na maioria – dos saberes tratados na escola’” (HALTÉ, 2008, p.125, grifos do autor).

Os acontecimentos nas práticas de ensino são diversos, pois desenvolvem-se por professores e alunos com características específicas em momentos singulares de suas existências, assim, “[...] a sala de aula é um ‘happening’, um acontecimento, único e não reproduzível: a cena que acontece ali nunca é idêntica à peça escrita, não somente porque os atores estão em boa forma, mas porque o texto das interações muda necessariamente a cada vez” (HALTÉ, 2008, p. 139). Não há como evitar o acaso, os equívocos nas interpretações que muitas vezes afastam “às intenções de

---

<sup>93</sup> Os estudos de Halté (2008) referem-se ao ensino de Língua Francesa, entretanto, consideramos que podem ser adaptados para as especificidades do ensino de língua materna no Brasil.

dizer, pré construídas” dos “dizeres efetivos”. Assim sendo, o conceito de ED concebe o processo de ensino como uma (re)elaboração constante e conjunta entre professores, alunos e especificidades dos momentos de ensino-aprendizagem que agem sobre o conhecimento sistematizado.

Ademais, os conhecimentos difundidos na escola não são neutros, ou seja, são transpassados por valores e por isso “os valores estão em todos os lugares pela razão elementar que a axiologização – a projeção, a incidência dos valores sobre os objetos do mundo – é uma maneira comum de apreensão de nosso meio” (HALTÉ, 2008, p.136). Em vista disso, o aluno não pode ficar isento de compreender as valorações de cada enunciado e estabelecer relações com fundamentos históricos, filosóficos e culturais.

Compreendemos, então, que o conceito de ED cunhado por Halté (2008) mostra-se adequado para esta pesquisa, uma vez que buscamos considerar o enunciado circundante no contexto escolar e privilegiar todos os interlocutores nesse processo: professor e aluno em um momento único de interação.

Diante dessas proposições, as EDs produzidas pelas professoras colaboradoras iniciaram-se com busca pelo aprimoramento do conhecimento do educador. Nesse sentido, após as professoras unirem-se em equipes e selecionarem um gênero do discurso para o trabalho com os alunos, passaram a construir, por meio da pesquisa, o próprio conhecimento sobre o gênero, atuando como professoras pesquisadoras<sup>94</sup> e, posteriormente, elaboraram as atividades destinadas aos alunos com os conteúdos que julgaram ser ensináveis no que se refere a cada gênero.

#### 4.2.1 As professoras colaboradoras como pesquisadoras

Partindo do princípio de que os gêneros estão presentes em todas as nossas relações sociais formais e informais, como “[...] correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem” (BAKHTIN, 2010[1979], p. 268); e de que possui a propriedade dialógica de ter duas orientações: uma interna – verbal – e outra externa – extraverbal (MEDVIÉDEV, 2012[1928]), provocamos as professoras a

---

<sup>94</sup> Embora, considere-se que a pesquisa deva ser desenvolvida por qualquer profissional da educação, sabemos que essa prática precisa ser orientada para que o professor da Educação Básica realmente se torne um problematizador da prática cotidiana e perscrute conhecimentos em meios científicos para produzir encaminhamentos alternativos de atuação.

pesquisarem sobre o contexto extraverbal (quadro 09, p. 70)<sup>95</sup>, nos 7º e 8º encontros, e sobre a dimensão verbo-visual (quadro 10, p. 71), nos 12º e 13º encontros, de um gênero discursivo.

Conforme já dito no capítulo anterior, Fernanda e Raquel, que atuavam no 3º ano, selecionaram o gênero Anedota; as professoras do 4º ano – Aurora, Laura e Olivia – optaram pelo gênero Conto; e, finalmente, Betina e Sofia, decidiram pelo gênero Tira, pensando em um trabalho posterior com turmas do 5º ano. Cada equipe pesquisou apenas sobre o gênero que selecionou. Para isso, elas poderiam utilizar os textos estudados durante a FCC, os modelos de atividades trabalhados, livros diversos e sites na internet. Contudo, o mecanismo mais utilizado foi a internet, embora em muitos momentos procurassem livros ou modelos dos gêneros na biblioteca da escola na qual nos encontrávamos.

Concebemos a pesquisa das professoras como um princípio fundamental para a formação integral que, além de perscrutar conhecimentos, promove o avanço da compreensão da realidade e, por conseguinte, viabiliza o próprio desenvolvimento. Pretendíamos, com essa ação, que as professoras tomassem consciência da própria incompletude, do inacabamento (BAKHTIN, 2010[1979]) e do dinamismo do conhecimento, sempre em construção e reconstrução, para, assim, tornarem-se insatisfeitas e se inserirem em um movimento constante de rastreamento de respostas, mesmo que provisórias. Consideramos que a curiosidade, a indagação, a busca, a problematização e a investigação precisam ser constantes na atuação docente.

Ademais, tínhamos, ainda, o objetivo de sobrelevar a importância de o conhecimento do professor ser constantemente amplificado e atualizado para selecionar o que realmente é pertinente a ser ensinado para o aluno.

Demonstramos, a seguir, fragmentos dos resultados das pesquisas<sup>96</sup> realizadas pelas professoras colaboradoras sobre o contexto extraverbal e o discurso verbo-visual dos gêneros selecionados.

---

<sup>95</sup> Para essa atividade, apresentamos como instrumento mediador os quadros 09 (p. 70) e o quadro 10 (p. 71) com questionamentos que poderiam orientar a pesquisa sobre o gênero selecionado, porém com a cautela de não a limitar. Por isso, apresentamos a opção de não seguir esse instrumento e de apenas realizar a pesquisa sobre o gênero selecionado sem a linearidade proposta. Entretanto, todas as professoras optaram por se orientar pelos instrumentos por nós apresentados.

<sup>96</sup> As pesquisas completas realizadas pelas professoras participantes sobre os gêneros selecionados, dispostas nos quadros orientadores, encontram-se nos anexos 06, 07, 08, 09, 10 e 11.

As professoras do 3º ano selecionaram uma anedota de Ziraldo que se encontra no livro *As anedotinhas do bichinho da maçã* (2011) para estudo e análise:

FIGURA 07: Enunciado selecionado para pesquisa.

O restaurante estava imundo. O freguês, revoltado mandou chamar o gerente:  
 — Por que vocês não fazem uma guerra às moscas neste restaurante?  
 O gerente respondeu:  
 — Já fizemos. Mas as moscas ganharam.

Ziraldo

Fonte: Livro: *As anedotinhas do bichinho da maçã* (ZIRALDO, 2011)

Para o desenvolvimento da pesquisa, o primeiro quadro orientador (ver quadro 09, p. 70) referiu-se ao contexto extraverbal e propunha às professoras investigar as *Formas e tipos de interação discursiva em sua relação com as condições concretas* (VOLOCHÍNOV, 2017[1929]). Para isso, incitava a observação sobre o *Horizonte espacial comum dos interlocutores* (VOLOCHÍNOV e BAKHTIN, 1926) por meio de aspectos como localidade e tempo, esfera de produção e circulação e momento histórico. Estimulava, ainda, a análise do *Conhecimento e a compreensão comum da situação* (VOLOCHÍNOV e BAKHTIN, 1926), propondo um olhar para a finalidade do gênero, os acontecimentos motivadores para a produção do enunciado e os conhecimentos comuns aos interlocutores. Para finalizar, a *Avaliação comum da situação* (VOLOCHÍNOV e BAKHTIN, 1926), com a análise sobre o papel social do autor, sua atitude valorativa e a imagens que possui de seu interlocutor e também o interlocutor imediato, seu papel social, sua avaliação e a atitude responsiva visada. Essa dimensão incorpora os elementos extralinguísticos que envolvem toda a situação de comunicação, e os interlocutores que exercem determinações sobre o enunciado, situando-o no tempo e no espaço.

No quadro 31 consta o resultado da pesquisa das professoras colaboradoras do 3º ano (Fernanda e Raquel) sobre o contexto extraverbal de um exemplar do gênero Anedota.

QUADRO 31: Resumo da pesquisa das professoras colaboradoras sobre o gênero Anedota com relação ao contexto extraverbal.

O enunciado foi produzido em Minas Gerais. A esfera social de produção é a cotidiana e o gênero, normalmente, circula nesse campo por meio da oralidade, mas também por meio de livros e sites. O texto selecionado foi publicado em 1988 em função do pedido de uma professora que requisitou a produção de textos de humor de forma mais infantilizada. Os textos desse gênero têm a finalidade de divertir o público alvo, provocando risos. Nesse caso específico, os interlocutores dispõem do

*conhecimento em comum de que em ambientes como restaurantes, a higiene deve prevalecer, entretanto é inevitável a circulação de alguns insetos. O produtor do enunciado em estudo é o escritor Ziraldo Alves Pinto que nasceu em 24 de outubro de 1932, em Caratinga, Minas Gerais. Ele tinha como paixão, desde a infância, o desenho e a leitura e exerce o papel social de cartunista, desenhista, jornalista, cronista, chargista, pintor e dramaturgo. Sua atitude foi de valorização do enunciado visando, por meio dele, a incentivar o interesse das crianças pela leitura, pois vislumbra contribuir com o interlocutor no processo de alfabetização. O enunciado foi produzido para o público infantil para que esse reproduza os conhecimentos expostos e avalie de forma prazerosa os textos simples e de fácil entendimento que circulam na esfera cotidiana e, conseqüentemente, apresentem como resposta ativa a interação e a divulgação na sociedade.*

Fonte: Quadro de pesquisa das professoras colaboradoras do 3º ano

O resultado da pesquisa evidenciou empenho e comprometimento das participantes, pois conseguiram vislumbrar os elementos que revelam o contexto extraverbal e compreenderam que o “discurso verbal não é autossuficiente” (VOLOCHINOV e BAKHTIN, 1926, p. 6), mas provém de uma situação social. Assimilaram, então, que o enunciado produzido por Ziraldo foi motivado pelo pedido de uma professora que tinha o objetivo de auxiliar seus alunos no processo de leitura. Assim, estabeleceram diálogo com os aspectos teóricos estudados no quinto encontro da FCC que escrutinou a situação social de produção do enunciado a partir do texto *Discurso na vida e discurso na arte* (VOLOCHÍNOV e BAKHTIN, 1926).

Ao observarem, na materialidade linguística, a ausência de palavras rebuscadas ou palavrões, construíram o entendimento de que a situação social não age sobre o enunciado de fora, mas está integrada nele como parte imprescindível para determinar sua significação (VOLOCHINOV e BAKHTIN, 1926). Portanto, os elementos extralinguísticos calcados na vida real também são constitutivos do discurso verbal; junto com a relação entre os interlocutores, são determinantes para a formação do enunciado. No caso, o texto de Ziraldo assume a simplicidade em função dos interlocutores, ou seja, o público infantil, então, o enunciado reflete a situação extraverbal, da mesma forma “como um espelho reflete um objeto” (VOLOCHÍNOV e BAKHTIN, 1926, p. 7).

Em uma outra perspectiva, os estudos de Vygotski (1983[1931]) demonstram que o desenvolvimento da linguagem possibilitou tanto o agrupamento da experiência social e histórica da humanidade, quanto o aprimoramento individual do ser humano. Diante dessas considerações, a investigação das professoras colaboradoras demonstrou que alguém vislumbrou uma forma, por meio da linguagem simples e surpreendente, de auxiliar seus alunos a expandirem sua relação com o processo de leitura e, por não se considerar apta para tal produção, requisitou-a a um escritor.

Desse modo, para Vigotski, a linguagem permitiu a libertação humana do campo sensorial imediato e impulsionou a capacidade de pensar e buscar soluções para os desafios.

Dando continuidade à pesquisa, outro quadro (ver quadro 10, p. 71) orientou a segunda parte da investigação, estreitando o olhar para o discurso verbo-visual e impulsionou as professoras participantes a se aterem nas *Formas dos enunciados ou discursos verbais singulares em relação estreita com a interação da qual são parte, isto é, os gêneros dos discursos verbais determinados pela interação discursiva na vida e na criação ideológica* (VOLOCHÍNOV, 2017[1929]). Para isso, incentivou a observação do *Conteúdo temático* e da *Construção composicional* (BAKHTIN, 2010[1979]) do gênero, por meio de questionamentos que exploraram o tema do enunciado, a posição do autor diante desse tema e os interdiscursos, além do plano textual global do enunciado e a sequência discursiva predominante. E ainda, estimulou a observação da *Revisão das formas da língua em sua concepção linguística habitual* (VOLOCHÍNOV, 2017[1929]) por meio do *Estilo do gênero* (BAKHTIN, 2010[1979]), avaliando como os elementos linguísticos e enunciativos se organizam para a composição do enunciado. Dentre eles, destacaram-se a coerência e a coesão, os pronomes, os modos e tempos verbais, os parágrafos, o léxico e o emprego das diferentes linguagens. E acrescentou o *Estilo do autor* (BAKHTIN, 2010[1979]) para averiguação de como esse estilo se manifesta na concretude linguística.

Demonstramos o resumo da pesquisa no quadro a seguir.

**QUADRO 32: Resumo da pesquisa das professoras colaboradoras sobre o gênero Anedota com relação ao discurso verbo-visual.**

O conteúdo temático se volta para chamar a atenção do leitor para que o mesmo tenha consciência sobre a importância de frequentar lugares limpos. Para tanto, o autor destaca a higienização, demonstrando de maneira criativa como deve ser o ambiente que atende o público e as dificuldades existentes para manter limpo o local onde é ofertado alimento. O texto engloba também saneamento básico, alimentação saudável e reivindicação dos direitos do consumidor. O enunciado se organiza no gênero Anedota em forma de narrativa curta composta por duas partes: uma introdução e um final surpreendente que entra em choque com o desenvolvimento da história, além disso organiza-se em parágrafos com usos de travessões, pois há diálogos de personagens. Logo, predomina a sequência discursiva narrativa em primeira e terceira pessoa com as características de coerência adequadas. O tempo verbal predominante é o Pretérito perfeito do Modo indicativo e a coesão sequencial se configura na troca de parágrafos, embora ocorra as conjunções, *mas* e *porém*. O texto é curto, com períodos simples, nos quais predominam frases verbais e parágrafos também curtos. O texto se apresenta em linguagem verbal, com domínio de substantivos comuns e dos sinais de pontuação: vírgula, ponto final, travessão e ponto de interrogação. O estilo do autor se manifesta na ausência de palavras de baixo calão, além de um humor isento de preconceito.

Fonte: Quadro de pesquisa das professoras colaboradoras do 3º ano

As professoras do 3º ano também demonstraram a construção de uma ampla compreensão sobre o discurso verbo-visual do gênero Anedota, apreendendo o tema do enunciado e a organização dos textos desse gênero. Outrossim, compreenderam o enunciado em sua completude, ao relacioná-lo com a situação de produção e circulação, além de apreenderem que todo gênero possui um conteúdo temático vinculado à finalidade discursiva e à sua orientação, que é determinada pelos interlocutores da interação (ACOSTA-PEREIRA, 2012), reverberando os aspectos delineados no décimo encontro da FCC.

No desenvolvimento da pesquisa, observamos tanto a busca pelo conhecimento, quanto a reflexão das professoras e o reconhecimento da função social da escrita.

*FERNANDA (ditando para a colega uma parte sobre o conteúdo temático que organizou em casa): “[...] com a função de divertir”, pode ser assim? Pode ser “divertir”?*

*RAQUEL: Pode.*

*FERNANDA: É é é é é se não puder a gente tira depois.*

*RAQUEL: Conteúdo temático é tudo isso?*

*[...]*

*FERNANDA: Com a função de descontrair, de divertir? Função de quê?*

*RAQUEL: Função de provocar o riso.*

*FERNANDA: É, pode ser.*

*[...]*

*RAQUEL: Como o autor se coloca diante do tema? Seria aquela parte?*

*FERNANDA (Relê a anedota): A piada tem dois momentos, ela tem, é é é... Essa primeira parte que eu esqueci, não sei como se chama, a segunda é é é... Como se chama? Coloca assim: fazer uma reviravolta. A segunda parte faz uma reviravolta na primeira, eu esqueci as palavras, mas ontem eu estava lendo.*

Neste diálogo, Fernanda e Raquel discutem sobre o conteúdo temático do enunciado, demonstrando preocupação com esse elemento, pois compreenderam que o tema é inseparável da enunciação. Essa inquietação evidencia-se na discussão sobre a melhor palavra a ser utilizada: *divertir*, *descontrair* ou *provocar o riso*, já que se trata da maneira adequada para expressar algo que é único, concreto e histórico, o tema, que se recria e se renova constantemente (CEREJA, 2013, p. 203), além de se vincular a situação real e ao campo de atividade que exortou a produção do enunciado.

Para além disso, a dúvida das professoras quanto a utilização das palavras relaciona-se com a experiência verbal do sujeito no processo de incorporação das

palavras alheias (BAKHTIN, 2010[1979]). Nossa expressão discursiva caracteriza-se pela utilização de palavras de outros enunciados, seja por um processo de alteridade ou de assimilação. Assim, ao agir no mundo, o sujeito vive em confronto ideológico nas “fronteiras flutuantes” entre as palavras do outro e as palavras do eu, portanto o diálogo é inevitável, constante e determina a escolha das palavras para a elaboração do enunciado.

As professoras do 4º ano selecionaram o conto *História meio ao contrário* de Ana Maria Machado (2015). Demonstramos no quadro a seguir, o resultado da pesquisa realizada pelas professoras colaboradoras Aurora, Laura e Olivia do 4º ano.

**QUADRO 33: Resumo da pesquisa das professoras colaboradoras sobre o gênero Conto com relação ao contexto extraverbal.**

*Os textos do gênero Conto são produzidos na esfera literária e geralmente circulam, por meio de livros e páginas da internet, nas esferas cotidiana e escolar. O conto em estudo, História Meio ao Contrário, circula na esfera escolar e foi publicado em 1977 quando o Brasil enfrentava a Ditadura Militar, um período no qual os artistas e intelectuais expressavam-se de modo menos perceptível aos órgãos finalizadores, por meio da literatura infantil, por exemplo, que era vista “sem maldade” por eles (governo). O enunciado em estudo oportuniza reflexões e abre possibilidades de conhecimento com incentivo ao descompromisso à obediência. Para isso, apresenta personagens que questionam valores e práticas estabelecidas, que se recusam a aceitar imposições autoritárias, que criticam essas imposições e que se colocam como protagonistas de sua própria história. Nessa perspectiva, a finalidade da obra é provocar os leitores para que sejam capazes de realizar suas próprias escolhas, por isso, identifica as personagens por meio de suas profissões e não nomes próprios de modo que os leitores possam se identificar com as personagens. E ainda, o Conto em estudo, por meio de estratégias de linguagem, evidencia o autoritarismo e transmite uma crítica aos contos de fadas clássicos. Os interlocutores partilham de conhecimentos comuns aos contos de fadas tradicionais como o casamento e os finais felizes. O enunciado foi produzido por Ana Maria Machado, que nasceu no Rio de Janeiro, e é destinado aos jovens, embora possa promover a reflexão e transformações em leitores de qualquer idade. O papel social da autora é de escritora e formadora de opinião, pois constrói pontes entre a realidade e a imaginação de seus leitores, por isso tem livros publicados em diversos países e recebeu prêmios nacionais e internacionais. Seus escritos visam a preservar a memória histórica de um povo, além de emocionar, divertir e incentivar os leitores a desenvolverem a autonomia e a coragem para serem diferentes. A autora vislumbra que seus leitores apreciam contos de fadas, por isso busca quebrar paradigmas e anseia por uma resposta ativa com ideais de autonomia e superação de medos e angústias, além de inferir que seus leitores avaliem positivamente o enunciado e reproduzam o ato de coragem em busca da liberdade.*

Fonte: Quadro de pesquisa das professoras colaboradoras do 4º ano

A pesquisa das professoras do 4º ano foi bem sucedida, pois permitiu a descoberta de fatos históricos que impulsionaram a produção do enunciado em estudo e seu ajustamento ao gênero Conto. As professoras compreenderam que o enunciado “tem autor e destinatário, tem uma finalidade discursiva, está ligado a uma situação de interação, dentro de uma dada esfera social” (RODRIGUES, 2004, p. 424).

Nessa direção, ao investigarem os entornos do texto para alcançar uma compreensão válida, vislumbraram a descoberta de que o fato histórico que motivou a produção do enunciado foi o período da ditadura militar. A autora escolheu esse

gênero para ofuscar a verdadeira intenção do enunciado, pois os contos de fadas, por se destinarem ao público infantil, não seria impedido de circular pela censura da época. Logo, corroboram a apreensão de aspectos estudados no quarto encontro da FCC sobre gênero do discurso e campo de produção e no quinto, no que se refere o projeto discursivo da autora. Ademais, inferiram mensagens implícitas no texto: desde a valorização da mulher até o questionamento da sabedoria das autoridades, no caso, do rei.

Destarte, as professoras internalizaram que a situação está integrada no enunciado (VOLOCHÍNOV e BAKHTIN, 1926), sendo parte constitutiva da significação. Segundo Brait e Pistori, “[...] o conceito de gênero não se limita as estruturas ou textos, embora os considere como dimensões constituintes. Implica, essencialmente, dialogismo e maneira de entender e enfrentar a vida” (BRAIT e PISTORI, 2012, p. 375). Então, essas ligações estabelecidas entre o meio verbal e o extraverbal colocam em destaque as relações dialógicas que determinam as seleções verbais e visuais do enunciado investigado.

No quadro a seguir, observamos fragmentos da pesquisa sobre o discurso verbal do gênero Conto.

**QUADRO 34: Resumo da pesquisa das professoras colaboradoras sobre o gênero Conto com relação ao discurso verbo-visual.**

*O tema do enunciado em estudo tende a contrariar os preceitos apresentados pelos contos de fadas tradicionais, pois explora diferenças desde o título: História Meio ao Contrário, além do início inusitado “Viveram felizes pra sempre...” A autora estabelece intertextualidade com a tradição dos contos e apresenta uma proposta que subverte as regras, os valores e os costumes tradicionais. O enunciado quebra paradigmas ao conferir atitude e protagonismo às personagens femininas, pois a princesa e a pastora demonstram a ruptura do preconceito relegado às personagens femininas na literatura infantil ao serem apresentadas como mulheres espertas, de atitude, autônomas, de pensamento crítico e espírito questionador. Portanto, a narrativa foge do lugar-comum, no qual se enquadram muitas outras histórias infantis, ao negar o modelo tradicional e criticar a antiga situação ideal, destacando que viver assim “nem é muito divertido” e é “até sem graça”. Os interdiscursos se evidenciam no discurso feminista (atitude da princesa), discurso militante (ações da pastora) e discurso autoritário (rei). O plano textual global do enunciado organiza-se por meio de título sem subtítulos, além de ilustrações grandes e coloridas. Apresenta-se em prosa, com parágrafos longos e muitos diálogos por meio do discurso direto com narrador observador. Há predomínio de pronomes pessoais em primeira e terceira pessoa, substantivos e adjetivos. O enunciado organiza-se no gênero Conto de fadas com predomínio da sequência narrativa, porém a sequência descritiva também é determinante para a construção do texto. A coerência apresenta-se de forma apropriada. Os tempos verbais, Presente, Pretérito perfeito e Pretérito imperfeito do Modo indicativo, são recorrentes junto com os conectivos coesivos, com preponderância das conjunções de alternância para caracterizar a linguagem informal. As principais características do enunciado são: frases longas; predomínio de período composto; parágrafos longos; uso excessivo de substantivos e adjetivos; linguagem verbal com ilustrações e excesso de sinais de pontuação com destaque para os pontos de exclamação. O estilo do autor evidencia-se no início da história, no qual registra-se o final dos demais contos de fadas: “...E viveram felizes para sempre...”, estabelecendo um diálogo reflexivo com o leitor.*

Fonte: Quadro de pesquisa das professoras colaboradoras do 4º ano

Por se tratar de um texto um pouco mais longo, as professoras do 4º ano apresentaram dificuldades para analisar os elementos linguísticos, mais precisamente o estilo. Compreenderam o tema, embora tenham sentido dificuldades para demonstrá-lo por escrito, conforme veremos no diálogo entre as professoras. Inferiram a atitude valorativa dos interlocutores e os interdiscursos e destacaram o diálogo com o feminismo, com a militância e com o autoritarismo, apreendendo que a linguagem é dialógica em todas as situações de comunicação. Logo, os estudos do terceiro encontro ressoaram nos resultados da investigação das professoras, revelando a atenção centrada sobre as relações dialógicas presentes nos enunciados, o que nos fez inferir que as ações de colaboração provocaram avanços nas FPS das professoras no que se refere a percepção.

Ao dedicarem mais atenção ao estilo, como elemento determinante na estruturação do texto, que estabelece os recursos apropriados para retratar a realidade, os estudos do décimo primeiro encontro ecoaram, pois as professoras perceberam a relação indissolúvel do gênero com as escolhas linguísticas, enunciativas e discursivas do autor em função da situação concreta de interação, ou seja, entenderam que o estilo “[...] diz respeito às possibilidades de utilização dos recursos linguísticos e multimodais, de modo que concretizemos nosso projeto de dizer” (COSTA-HÜBES, 2014, p. 25).

Ao lerem e relerem o conto em estudo, as professoras perceberam que alguns dispositivos linguísticos vinculam o gênero a sua esfera de produção, mesmo não constituindo formas fixas e imutável. Apesar de se tratar de um tema avesso aos contos de fadas tradicionais, alguns recursos linguísticos utilizados, como substantivos concretos e adjetivos para caracterizar as personagens, configuraram-se da mesma forma que nos demais contos, visto que, os gêneros “Recorrem a certos tipos estáveis de textualização, mas não necessariamente a textualizações estáveis, pois são tipos ou formas de enunciados” (SOBRAL, 2009, p. 119). Por outro lado, a autora recorre a uma pontuação totalmente diferente, utilizando reticências e os sinais de exclamação e interrogação para concluir a mesma frase, o que comprova que a estabilidade é relativa. Portanto, a produção de qualquer discurso exige o manuseio do material verbal, ou seja, sem o conhecimento sobre o funcionamento da língua, o sujeito não pode compreender e produzir enunciados, por isso a constituição do discurso deixa entrever o estilo como marca inerente da atuação do autor.

As professoras externaram dúvidas no início da segunda parte da pesquisa, mas conseguiram desenvolver uma investigação completa e adequada para a ED.

*OLIVIA: Nós estamos perdidas. O tema nesse livro seria o final feliz da história? Seria tudo certo? Seria mais ou menos isso?*

*PESQUISADORA: Mas essa história não é o oposto dos contos de fadas tradicionais?*

*OLIVIA: Porque nos contos sempre dá tudo certo, sempre a princesa se casa com o príncipe e sempre vivem felizes para sempre e nessa história não, nessa história é tudo ao contrário, a princesa não quer casar com o príncipe porque quer viajar, o príncipe se apaixona pela pastora.*

*AURORA: Mas como você define isso?*

*PESQUISADORA: Então, vocês acham que o tema pode estar ligado a isso? A contrariar os sentidos transmitidos pelos contos tradicionais?*

*AURORA: As verdades?*

*OLIVIA: A gente colocou isso, a gente comentou, mas não sabemos como colocar as palavras, falta leitura.*

*AURORA: Escreve desse jeito, depois você arruma, procura no dicionário, igual eu falo para os meus alunos, procura no dicionário.*

Todos os grupos manifestaram dificuldades de organização e compreensão tanto para preencherem o primeiro quadro (09) como o segundo (10), por essa razão requisitavam atendimento individualizado constantemente. Buscamos esclarecer todas as dúvidas apresentadas vinculando as explicações aos conteúdos estudados e à exemplos concretos, mas tivemos a cautela de não emitir possibilidades de respostas, na medida do possível, para não interferir diretamente no resultado da pesquisa.

No diálogo acima, Olivia requisita ajuda dizendo que “estava perdida”, entretanto, com o desenvolvimento do diálogo, percebemos que ela possuía compreensão sobre o conteúdo temático do enunciado em estudo, porém sentia dificuldade para organizar a escrita e, mais uma vez, atribui essa dificuldade à “falta leitura”, como já havia mencionado em outros encontros, demonstrando a percepção (MARTINS, 2015) sobre seus conhecimentos e necessidades de aprendizagem.

De acordo com Martins (2015), os estudos de Vigotski destacaram uma aproximação entre a linguagem interior e a escrita. Isso significa que a escrita representa uma forma mais elaborada e completa da linguagem, na qual o pensamento se expressa com mais exatidão. Esses estudos explicam a adversidade citada pela professora pesquisadora ao expressar sua dificuldade com a escrita, pois a escrita é uma aquisição psicológica mais complexa do que a oralidade. Conforme Vigotski, “[...] a linguagem escrita é a forma de linguagem mais prolixa, exata e desenvolvida. Nela temos de transmitir por palavras o que na linguagem falada se

transmite por entonação e pela percepção imediata da situação” (VIGOTSKI, 2010[1934], p. 456).

No quadro a seguir apresentamos a Tira selecionada pelas professoras Betina e Sofia do 5º ano como enunciado para o estudo.

FIGURA 08: Tira selecionada pelas professoras colaboradoras para pesquisa.



Fonte: Quadrinhos e tirinhas - <http://www.facebook.com/tirasarmandinho> - <http://tirasbeck.blogspot.com>

No quadro 35, apresentamos, resumidamente, o resultado da pesquisa das professoras.

#### QUADRO 35: Resumo da pesquisa das professoras colaboradoras sobre o gênero Tira com relação ao contexto extraverbal.

*O enunciado analisado foi produzido em Santa Maria, local de residência do autor. Inicialmente, foi publicado na esfera jornalística, mas posteriormente passou a circular nas redes sociais em uma fanpage. Sua publicação se deu em 2009, diante da necessidade de instigar a reflexão sobre assuntos considerados tabus para a sociedade, portanto, constitui um texto contemporâneo que visa a debater sobre a falta da prática de leitura no ambiente familiar cada vez mais dominado pelos meios tecnológicos. A personagem Armandinho, que está presente nas tiras de Alexandre Beck, nasceu de uma ilustração feita pelo autor para uma matéria de economia sobre pais e filhos para o jornal onde trabalhava em Santa Catarina. Essa tira em específico tem a finalidade de conscientizar as pessoas sobre questões que importam no cotidiano, como a leitura, numa sociedade cada vez mais conectada ao mundo virtual. Os interlocutores possuem o conhecimento de que as pessoas estão lendo menos, que os pais não leem mais para seus filhos, que a leitura está diminuindo entre os estudantes e que a mídia interfere nesse hábito. O autor da tira em estudo é Alexandre Beck, cujo papel social é engenheiro agrônomo, jornalista e publicitário, além de grande apreciador do meio ambiente. O autor valoriza o acesso à leitura e chama a atenção para essa prática por meio do humor. Os interlocutores visados são pais, crianças e adolescentes ou qualquer pessoa que se identifique com a personagem ou que precise refletir sobre o hábito de leitura. A atitude responsiva esperada é que as pessoas percebam a informação contida na tira e busquem uma prática de leitura convencional para além dos meios midiáticos e tecnológicos, pois o autor vê na tira uma oportunidade de chamar a atenção para o hábito da leitura de livros.*

Fonte: Quadro de pesquisa das professoras colaboradoras do 5º ano

As professoras colaboradoras do 5º ano desenvolveram uma pesquisa eficiente sobre o gênero Tira por meio de sites da internet, especialmente redes sociais como o Facebook. As pesquisadoras compreenderam que os textos desse gênero possuem uma função além do humor, pois visam a reflexão e a crítica entrelaçadas por julgamentos de valor (VOLOCHÍNOV e BAKHTIN, 1926, p. 9) e assim reverberaram

os estudos do quinto encontro, especialmente demonstrando apreensão no que se refere a atitude valorativa do autor.

No caso do enunciado em estudo, perceberam a alusão implícita à ausência de leitura no ambiente familiar. Considerando-se como leitoras, as professoras partilham da mesma valoração do autor, pois “qualquer que seja a espécie, o enunciado concreto, sempre une os participantes da situação comum como co-participantes que conhecem, entendem e avaliam a situação de maneira igual” (VOLOCHINOV e BAKHTIN, 1926, p. 8). E ainda, a importância do interlocutor é evidenciada, uma vez que a seleção dos elementos linguísticos para a composição do enunciado considera o destinatário e sua resposta antecipada (BAKHTIN, 2010[1979], p. 306).

À luz das ideias apresentadas, as professoras observaram que a crítica ocorreu sutilmente, pois ao contrário não chegaria até o interlocutor almejado e só alcançaria a resposta de repulsa e não de mudança de atitude. No que tange a esse aspecto, ao investigar o contexto extraverbal, as professoras analisaram a situação de interação, na qual o enunciado está inserido, além de observarem o tempo, o espaço de produção e de circulação, os interlocutores, pois todos esses elementos produzem sentido na parte verbal.

Os resultados da pesquisa dialogam com os estudos de Vigotski no que se refere a oportunidade de influência que a palavra oferece sobre o outro ao se constituir meio de comunicação e expressão. Assim, a Tira em estudo, conforme descoberta das pesquisadoras, tem esse objetivo, ou seja, influenciar opiniões. Conforme comprovam os estudos de Martins, para Vigotski, a palavra tem a função primária de controle, contudo “[...] é exatamente no exercício dessa função que a palavra se transforma. Da mesma maneira que os demais processos, a linguagem aparece primeiramente como processo interpessoal para, na sequência, instalar-se como manifestação intrapessoal, intrapsíquica” (MARTINS, 2015, p. 169), ou seja, por meio da linguagem um novo aprendizado pode ser interiorizado, modificando uma concepção inapropriada.

Na sequência, apresentamos os resultados da pesquisa com relação ao discurso verbo-visual do gênero Tira.

**QUADRO 36:** Resumo da pesquisa das professoras colaboradoras sobre o gênero Tira com relação ao contexto verbo-visual.

<p><i>O tema do enunciado é a falta de hábito de leitura nas famílias e o autor se coloca favorável à leitura. Estão presentes os seguintes interdiscursos: de uma sociedade dependente de recursos tecnológicos que se distanciam da leitura convencional; do professor que valoriza a leitura</i></p>
---

*convencional; da ausência de momentos oportunos para a prática da leitura convencional no mundo moderno; do lado negativo do progresso e do desenvolvimento tecnológico, além de dialogar com outros textos que abordam a leitura convencional como modelo a ser seguido. O enunciado se organiza no gênero Tira por meio da linguagem verbal e visual, que são essenciais para a compreensão do enunciado, com frases curtas e recursos multimodais. Tem o predomínio da narrativa curta, primeira pessoa do discurso, com o tempo marcado pelo Pretérito perfeito. Apresenta todas as características de coerência pertinentes, os pronomes encontram-se na primeira pessoa do singular e os verbos, no Modo indicativo. No enunciado em estudo, os verbos marcam a coesão referencial e a sequencial substituindo a utilização de nomes e pronomes, demonstrando que o gênero Tira é caracterizado pela economia de palavras. Os períodos e os parágrafos são curtos e as frases, verbais, o que transmite objetividade. Tem também a presença de verbos, substantivos e advérbios e dos seguintes sinais de pontuação: dois pontos, ponto de interrogação e exclamação concomitantes. O estilo do autor é bem específico, pois o texto não apresenta balões para circundar as falas das personagens, o que integra as falas.*

Fonte: Quadro de pesquisa das professoras colaboradoras do 5º ano

O aspecto que mais se destacou na pesquisa das professoras do 5º ano foi a construção composicional, pois vislumbraram a linguagem verbal e a linguagem visual no enunciado em estudo, além de o estilo individual do autor que relativizou a organização do enunciado ao não utilizar balões, um aspecto específico da construção composicional em textos do gênero Tira. Assim, as professoras observaram que a forma padrão de um gênero é relativamente estável (BAKHTIN, 2010[1979]) e revelaram, explicitamente, aspectos estudados no décimo primeiro encontro.

A investigação das professoras pesquisadoras reverberou sua compreensão de que o enunciado é influenciado por relações dialógicas, conforme refletimos no terceiro encontro, por isso, utiliza-se da forma do gênero para situar-se na circunstância de interação almejada e não pode desvincular-se dela em suas exigências discursivas, porém, apesar de constituir a característica que mais se repete nos gêneros, a construção composicional não se restringe à forma rígida, podendo modificar-se de acordo com as alterações nos projetos enunciativos e nas relações dialógicas (COSTA-HÜBES, 2014). Embora seja esse o elemento do gênero mais constante, pode ser alterado pela expressividade do autor, ou pela necessidade imposta pelo campo social.

No caso do enunciado analisado, ficou evidente o estilo individual do autor (BAKHTIN, 2010[1979]). Em diálogo com o décimo segundo encontro, as professoras observaram que cada escolha do autor/falante, seja de elementos linguísticos, ou modos de entonação é um ato de estilo particular, pois “[...] o estilo individual do enunciado é determinado principalmente pelo seu aspecto expressivo” (BAKHTIN, 2010[1979], p. 289) e nem todos os gêneros permitem a expressividade do autor. O gênero Tira permitiu que a criatividade do autor se manifestasse na ausência dos balões.

Ao reiniciar a pesquisa proposta, tendo em vista investigar o discurso verbo-visual do gênero Tira, as professoras demonstraram dificuldades tanto para localizar as partes que já haviam sido construídas quanto para compreender o desenvolvimento da atividade.

*BETINA: Aqui estão as pesquisas, só tem uma por sinal (risos).*

*SOFIA: É esse daí!*

*BETINA: Era só a parte escrita?*

*SOFIA: É, é isso que vamos fazer agora.*

*BETINA: Relaxa... Relaxa!*

*[...]*

*BETINA: Mas onde tem essa tirinha? Quero achar ela.*

*SOFIA: Digita lá no Google: "tirinha do Armandinho - ontem acabou a luz lá em casa", vê se puxa.*

*BETINA: Armandinho é do Beck?*

*SOFIA: É o que a gente tá fazendo.*

*BETINA: Tá, tá, tá, desculpe, é que eu tô muito lenta, você não tem noção do quanto meu cérebro está lento agora, mas vamos lá.*

*SOFIA: Armandinho é a personagem.*

*BETINA: Temos que copiar ela e colar no topo.*

*[...]*

*SOFIA: Leliane, nos ajude aqui, o que é para fazer?*

*PESQUISADORA: Vocês se lembram que na primeira parte da pesquisa nós analisamos o contexto extraverbal, os entornos do enunciado? Os interlocutores, contexto de produção...*

*BETINA: Agora vai ser só sobre a tira. Nós vamos olhar para a tira e fazer, fazer, fazer tudo o que é possível fazer. Oh gente, coitado dos alunos, por isso que eles desistem. Mas vamos lá! Cansada assim, ninguém merece.*

Apesar de terem desenvolvido um eficiente trabalho de pesquisa, as professoras revelaram, em suas falas, o cansaço, a fadiga e as dúvidas. E ainda evidenciaram que o trabalho em equipe, além de cooperação, passa por momentos de desentendimentos, ou seja, o diálogo para a elaboração do trabalho teve consenso e confronto, mas resultou em uma construção essencial para embasar a elaboração das atividades para os alunos.

#### 4.2.2 Produção de contrapalavras

Após a ampliação dos próprios conhecimentos por meio da pesquisa, as professoras, em diálogo, analisaram e selecionaram os conteúdos que deveriam ser explorados nas atividades que desenvolveriam na sala de aula.

A primeira parte da produção ocorreu no oitavo encontro, com a elaboração de atividades que contemplassem o contexto extraverbal do enunciado selecionado e no

décimo terceiro encontro, com a formulação de atividades com o discurso verbo-visual.

Nessa etapa da FCC, tivemos a pretensão de impulsionar a reconstrução interna: “Uma vez que a atividade só pode efetuar-se na sua expressão exterior, admitiu-se que os processos apropriados sob a forma exterior se transformam posteriormente em processos internos, intelectuais” (LEONTIEV, 1978a, p. 155). Vislumbramos que as operações externas mediadas por instrumentos e signos linguísticos pudessem oportunizar a efetiva aprendizagem de conceitos científicos a ponto de serem refratados e externalizados por meio de posição responsiva ativa (BAKHTIN, 2010[1979]) materializada em EDs<sup>97</sup> (HALTÉ, 2008).

Para a realização dessa atividade, as professoras participantes recorreram aos textos estudados durante a FCC, aos modelos de atividades que analisamos nos sexto e décimo primeiro encontros, à livros que se encontravam na biblioteca da escola e à sites da internet. Também apresentamos um instrumento mediador (quadro 11, p. 72) que não foi considerado pelas professoras para a produção. As equipes permaneceram as mesmas: Fernanda e Raquel – 3º ano – com o gênero Anedota; Aurora, Laura e Olivia – 4º ano – com o gênero Conto; e, finalmente, Betina e Sofia – 5º ano – com o gênero Tira.

Bakhtin (2010[1979]) elucida que a entendimento pleno gera a resposta ativa e nesse sentido o locutor se empenha em busca de uma compreensão ativamente responsiva. Por esse motivo, ajustamos nosso discurso em diversos momentos da FCC, sempre em busca de “[...] uma resposta, uma concordância, uma participação, uma objeção, uma execução, etc.” (BAKHTIN, 2010[1979], p. 272). Nosso projeto discursivo teve o objetivo de torna-se inteligível e alcançar uma resposta ativa, mas também buscou responder a outros modelos de formação continuada que colocam no professor toda a responsabilidade pelo desenvolvimento da prática docente a partir de uma apreensão passiva da teoria.

Em consonância com essa discussão, na ED sobre o gênero Anedota, as professoras apresentaram resposta ativa que contemplou os principais tópicos da arquitetônica bakhtiniana estudados na FCC. No que se refere ao contexto extraverbal, estudado no quinto encontro, as professoras colaboradoras reverberaram os conceitos perscrutados e propuseram questionamentos referentes aos

---

<sup>97</sup> As EDs completas produzidas pelas professoras participantes encontram-se nos anexos 12, 13 e 14.

interlocutores (*Nome completo do autor / Onde ele nasceu / Para qual público foi escrito o livro?*), à situação de produção (*Apresentar a história do livro*) e a finalidade do gênero (*Qual a finalidade desse gênero?*)<sup>98</sup>. Com relação ao discurso verbal, as atividades contemplaram o conteúdo temático (*Sobre o que fala o texto?*), a construção composicional (*Ao ler este texto, que gênero estamos estudando?*) e o estilo (*Quais os sinais de pontuação que foram usados no texto? Na sua opinião, qual é o mais importante na construção do texto? Por quê?*). Por outro lado, a ED não envolveu a sequência discursiva e o plano global do texto na construção composicional e nem o estilo do autor, configurando-se como resposta passiva ou silenciosa no que se refere a esses tópicos. Mesmo assim, consideramos que os estudos do nono encontro, dimensão verbo-visual do gênero do discurso, ressoaram na ED, mesmo que alguns aspectos não tenham sido contemplados.

As professoras, então, ao perceber e compreender nosso discurso, assumiram uma posição responsiva em relação a ele que se configurou como ED e demonstrou aspectos de concordância e discordância, visto que “[...] toda compreensão é prehe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante” (BAKHTIN, 2010[1979], p. 271). Nesse sentido, a compreensão que se demonstrou passiva na ausência de atividades que explorassem o estilo do autor por exemplo, pode se atualizar em um outro momento e se configurar como resposta tardia não percebida por nós. Contudo, pode, também, sugerir a não apropriação do conteúdo ou até mesmo um posicionamento de discordância sobre a relevância desses conceitos.

Conforme Bakhtin (2014[1975]), pode haver uma compreensão apenas receptiva que não acrescenta nada de novo ao discurso, seria uma atitude oposta à ativa, ou seja, passiva. Para o estudioso, “A compreensão passiva do significado linguístico de um modo geral não é uma compreensão; é apenas seu momento abstrato” (BAKHTIN, 2014[1975], p. 90). Nesse caso, compreendemos que a resposta passiva reside na ausência de uma devolutiva pelo interlocutor, portanto numa abstração, normalmente gerada pela incompreensão do enunciado, seja pela falta de domínio do código, desconhecimento do contexto ou não assimilação de conceitos.

Como presença de palavras de outrem, as professoras demonstraram o diálogo com a forma de trabalho anterior a FCC, verificada nas análises dos diários de aula,

---

<sup>98</sup> Optamos por apresentar no corpo do texto apenas um exemplo de cada tópico dada a extensão do trabalho, porém as atividades completas podem ser vislumbradas nos anexos 12, 13 e 14.

como atividade de ilustração de texto, quando pedem para ilustrar a capa do livro. Assim, evidenciaram que outros discursos também se configuraram em seus enunciados, ou seja, palavras alheias diversas e concepções ideológicas de diferentes esferas sociais com as quais as professoras tiveram contato em outros momentos históricos são verificadas nos enunciados produzidos.

E como vozes de outras formações ou da própria experiência docente das professoras, elas ultrapassaram os conceitos trabalhados e propuseram ações explorando a oralidade (*Aluno explicará a história resumida de Ziraldo – biografia*). Esse tópico demonstrou aspectos do estilo próprio da atuação das professoras e uma valorização do trabalho com a oralidade que não havia sido verificado anteriormente, podendo revelar um avanço no que se refere à autonomia e à criatividade, perspectivas que também buscamos estimular nas ações de FCC, especialmente por meio das dinâmicas (anexo 4 e 5) trabalhadas nos primeiros encontros.

Contudo, uma das atividades demonstrou confusões teóricas que não foram superadas com nossa mediação: (*O gênero anedota está escrito em: () narrativas curtas () fábulas () bilhete*). Nessa proposta de atividade, as professoras colocaram gêneros e sequência discursiva como similares para serem assinalados em complemento a uma frase que se referia ao modo de escrita do enunciado, o que reitera o tempo insuficiente da FCC, sugere falhas em nossas atitudes de mediação e espreitam conceitos que podem ou não ter sido interiorizados/apropriados pelas professoras.

No que se refere a ED com o gênero Conto, muitas atividades buscaram explorar o estilo do enunciado, todavia, constituíram atividades gramaticais descontextualizadas e se afastaram da concepção de análise linguística trabalhada no décimo primeiro encontro: (*Circule os verbos da frase [...] E indique em que tempo verbal se encontram os verbos*); (*Leia as frases abaixo e relacione as colunas. (a) Frase interrogativa (b) Frase exclamativa (c) Frase negativa (d) Frase afirmativa [...]*). As atividades gramaticais sem indução a reflexão explicitam vozes do objetivismo abstrato. Em alguns casos, a busca pela correção formal suprimiu a individualidade discursiva dos alunos e, aparentemente, alguns professores recomendam que não abandonem os lugares-comuns linguísticos ‘para não cometer erros’ (BAKHTIN, 2013[1940]).

Por outro lado, a ED com o gênero Conto contemplou atividades sobre a construção composicional, propondo o trabalho com características do gênero e com

o plano global do texto (*Fazer um breve enunciado oralmente sobre as características do gênero conto*), além do conteúdo temático (*Qual o principal assunto do texto*, reverberando conceitos (VIGOTSKI, 2009[1934]) científicos perquiridos nos décimo primeiro e décimo segundo encontros da FCC.

Faz-se necessário compreender que a atitude responsiva não se configura de uma única forma, nem sempre ocorre diretamente e pode não se verbalizar. De acordo com Bakhtin, “[...] a compreensão responsiva do ouvido [...] pode realizar-se imediatamente na ação [...], pode permanecer de quando em quando como compreensão responsiva silenciosa” (BAKHTIN, 2010[1979], p. 272), porém o silêncio não significa incompreensão, pode apenas representar “[...] uma compreensão responsiva de efeito retardado: cedo ou tarde, o que foi ouvido e ativamente entendido responde nos discursos subsequentes ou no comportamento do ouvinte” (BAKHTIN, 2010[1979], p. 272).

Diante dessa designação mais ampla, concluímos que as repostas podem se configurar como ativa ou silenciosa. A resposta ativa, demonstrada por meio das atividades que exploravam a construção composicional e o conteúdo temático, foi vislumbrada, por nós, no momento imediato, pois o outro, ao compreender o enunciado, reagiu a ele, demonstrou seu posicionamento frente ao discurso que lhe foi endereçado.

Com relação ao trabalho com o estilo do gênero, a resposta pode ter se configurado como silenciosa. À vista disso, pode referir-se à materialização da resposta de efeito retardado ou as professoras podem não ter vislumbrado relevância no trabalho com a análise linguística e concluíram que esse conceito não merecia resposta, já que todo o processo de análise diagnóstica demonstrou a predominância da concepção estruturalista na prática pedagógica cotidiana das participantes.

É evidente que quando chegamos com a FCC, aquele local – sujeito – já era habitado por diversas ideologias, já havia muitas acepções ali e colocamos a nossa, logo, “Eu não sou o primeiro, eu vou ali e coloco a minha ideia, mas já tem outras, outras ideias convivem com a minha no mesmo local. Elas se encontram, elas vivem em combate” (MIOTELLO, 2018, p. 30). Além disso, quando as professoras apresentaram suas respostas, acrescentaram sua própria expressividade: “Os sentidos se modificam, quando tu põe a tua palavra numa palavra que já estava pronta” (MIOTELLO, 2018, p. 30). Então, um enunciado possui muitas ressonâncias,

nem sempre perceptíveis ao interlocutor, o que evidencia que nem todas as vozes e ecos foram percebidos por nossas análises.

Com relação ao contexto extraverbal, as atividades perscrutaram apenas os interlocutores (*Quem escreveu esse livro? / Como se chama o ilustrador dessa história? / Para quem o texto foi produzido?*). Por se tratar de um conceito novo para as professoras, conforme suas falas em diversos momentos da formação, alguns aspectos do contexto extraverbal levarão mais tempo para serem internalizados/apropriados e assim, a resposta poderá ser tardia. Contudo, ao considerarem os interlocutores em suas atividades, as professoras demonstraram assimilação de conceitos trabalhados no 5º encontro da FCC e reverberam a imprescindibilidade dos interlocutores na enunciação.

Durante o processo de FCC, o contexto extraverbal demonstrou-se como um conteúdo novo para as professoras colaboradoras, conforme observamos nesta fala: (LAURA: *De mim, o que eu falo, essa questão do extraverbal, eu não tinha nem noção, foi extremamente importante para mim*). Por consequência, a resposta sobre essa dimensão apresentou-se silenciosa em diversos momentos, ou seja, provavelmente se manifestará de forma retardada em aspectos como a situação de produção, finalidade do gênero e campo de circulação para as professoras do 4º ano.

No que tange a esse aspecto, o processo de interiorização/apropriação pode estar em desenvolvimento e, por essa razão, o silenciamento persiste, isto é, o processo ainda não chegou a fala exterior, ainda não assumiu uma forma concreta para influenciar a atuação externa do sujeito. As atividades psicológicas internas provêm das interações sociais, mas as transformações não são imediatas, o que ocasiona um distanciamento temporal para os processos psíquicos do sujeito alterarem suas atividades no mundo (OLIVEIRA, 1993).

Entretanto, continuando a análise, as professoras elaboraram questões de antecipação (MENEGASSI, 2010b), dialogando com um texto específico de nossa FCC estudado no décimo encontro, e demonstraram resposta ativa com relação as “[...] predições que o leitor constrói sobre o texto que está lendo” (MENEGASSI, 2010b, p. 44).

O trio de professoras que elaborou as atividades relativas ao gênero Conto, apresentou alguns inconvenientes tanto no que se refere a resistência para realizar o proposto quanto para compreender como poderiam suceder. Na elaboração da primeira versão, as atividades foram retiradas da internet: essa prática era comum

entre as professoras, conforme verificamos nas análises diagnósticas do diário de aula, e não era considerada como inapropriada pela coordenação. Por isso, foi necessário diálogos sobre a responsabilidade em assumirmos nossa assinatura sobre os enunciados e nos posicionarmos discursivamente. Uma das professoras do grupo, Aurora, recusou-se a escrever o diário de campo. Apenas uma delas gravou algumas cenas do desenvolvimento das atividades na sala de aula e Laura recusou a se manifestar no dia de análise sobre o desenvolvimento das atividades de seu grupo. Essas situações podem sugerir as vicissitudes do trabalho em equipe, mas isso não foi compartilhado nos encontros de formação.

A ED com o gênero Tira configurou-se como a resposta mais ativa e imediata das professoras colaboradoras, uma vez que analisou os conteúdos ensináveis a partir da pesquisa realizada e contemplou todos os tópicos propostos para o ensino do gênero, ou seja, foi a resposta mais completa às nossas ações de mediação na FCC. No que se refere ao contexto extraverbal, trabalhado no quarto e quinto encontro da FCC, as atividades abrangeram a situação de produção (*Qual foi a inspiração de Alexandre Beck para criar as histórias do Armandinho?*), o autor (*Quem é o criador da personagem Armandinho? / Quem é Alexandre Beck?*), os interlocutores (*Para quem este texto foi produzido?*), a finalidade (*Qual a finalidade da leitura dessa tira?*) e a esfera de circulação (*Onde foi publicada a tira? / Você sabe o que é uma fanpage?*), ou seja, as atividades buscaram incitar os alunos a refletirem sobre “O que/ quando/ onde / qual/ como/ por quê...” do enunciado em estudo, reverberando as atividades modelares analisadas no sexto encontro.

Conforme os estudiosos do Círculo, “Somente aquilo que nós, os falantes, sabemos, vemos, amamos e reconhecemos, no que estamos ligados, pode chegar a ser a parte subentendida de uma enunciação” (VOLOCHINOV, 2013[1930], p. 80), então, incluir o contexto extraverbal na ED demonstra que esse conceito foi monologizado pelas professoras, ou seja, a parte subentendida da enunciação das professoras sugere sua própria aprendizagem.

Esse grupo de professoras também foi o único que buscou explorar a visualidade do gênero (*Quais linguagens foram usadas na composição da tira? / Qual a reação da personagem Armandinho demonstrada pela sua expressão facial no 2º quadrinho?*). Estudos de Brait (2013), sobre a arquitetura bakhtiniana, demonstram a preocupação dos estudiosos com a linguagem visual. A autora apresenta textos e estudos que sugerem o signo não apenas verbal, mas visual por meio de palavras e

expressões como “imagem; palavra; gesto; grito” (VOLOCHINOV, 2017[1929]), o que subtende esse aspecto imprescindível também para a compreensão do enunciado. Segundo a autora, a dimensão verbo-visual “[...] é um estudo que procura explicar o verbal e o visual casados, articulados num único enunciado [...] organizados num único plano de expressão, numa combinatória de materialidades, numa expressão material estruturada” (BRAIT, 2013, p. 50). Podem ocorrer gradações para o verbal ou o visual, mas alguns gêneros, como a Tira, por exemplo, só podem ser compreendidos por meio dessa articulação e as professoras compreenderam e exploraram essa peculiaridade do gênero.

No que se refere ao discurso verbo-visual, as professoras propuseram atividades com o conteúdo temático (*O tema tratado nessa tira já foi tratado em outros textos que você já tenha lido? Cite-os*), além do diálogo com a realidade concreta do aluno (*Que relações podemos estabelecer entre a tira e a nossa vida?*). As professoras demonstraram compreender a importância do tema como único e irrepetível diretamente associado a realidade concreta das práticas cotidianas. Além dos elementos constitutivos do gênero, essas atividades demonstraram ecos do terceiro encontro, no qual trabalhou-se com os pilares: Interação discursiva e Dialogismo.

A construção composicional foi escrutinada por meio de atividades com as características do gênero (*O texto pertence a qual gênero: () história em quadrinho () tira () poema () anedota*) e da esfera de circulação (*Em qual esfera social esse gênero se insere?*). Além disso, propuseram atividades perscrutando o plano global do enunciado e a sequência discursiva (*Qual é a sequência discursiva predominante nesse gênero?*). Esse elemento foi explorado pelas professoras de modo reflexivo, e não apenas como coleta de informação, com o propósito de que o aluno o percebesse como o componente que possui mais regularizações, porém “relativamente estável”, demonstrando diálogo com o texto *Os gêneros do discurso nas aulas de Língua Portuguesa: (re)discutindo o tema* (RODRIGUES, 2014) e o despertar de uma visão crítica provocada por esse texto.

Com relação ao estilo, as professoras demonstraram compreender que embora esse elemento se apresente via materialidade linguística, está totalmente vinculado ao contexto extraverbal e organiza-se de modo a revelá-lo, ou seja, carrega, implícito ou explicitamente, o contexto de produção, o projeto discursivo do autor, a resposta almejada do interlocutor e situa o enunciado no tempo e no espaço. Nesse sentido,

elaboraram atividades sobre o estilo do gênero (*O estilo do gênero “Tira” se caracteriza pela presença de pronomes na primeira pessoa do discurso. a. Cite as palavras que confirmam essas características no texto! b. Qual é a função dos pronomes na construção dos textos do gênero tira?*) por meio de atividades de análise linguística. E ainda, acrescentaram atividades sobre o estilo do autor (*Observe a Tira da Turma da Mônica e compare com a Tira do Armandinho: O que há de diferente entre as duas Tiras?*) por meio da proposta de comparação com outra Tira para que os alunos pudessem perceber as peculiaridades da produção do autor do enunciado em estudo. Portanto, os estudos teóricos desenvolvidos no nono, décimo, décimo primeiro e décimo segundo encontro reverberaram explicitamente na ED como o gênero Tira.

Para além desses elementos, as atividades propostas pelas professoras demonstraram suas experiências e valorações. Ampliando a ED, as professoras discutiram com os alunos as diferenças entre o gênero Tira e o gênero Histórias em Quadrinho por meio de um texto informativo. E ainda, propuseram questões de antecipação e de verificação (MENEGASSI, 2010b), sugerindo um horizonte apreciativo positivo sobre esse tipo de questionamentos no cotidiano escolar. Isso comprova que assumiram a assinatura do enunciado e, conseqüentemente, a responsabilidade do ato e se reconheceram como “[...] um ser real singular, um sujeito concreto, que tem no contexto em que deve realizar e assumir seu ato, sempre diante do outro, um espaço de promessa de sua autorrealização e de ameaça de sua desrealização” (SOBRAL, 2011, p. 38).

O horizonte axiológico sobre a importância de o trabalho escolar dialogar com a realidade cotidiana do aluno pareceu ressoar na ED, demonstrando que encontrou respostas na atividade consciente dessas professoras que assumiram uma posição enunciativa responsiva ativa em relação ao trabalho da FCC.

Observando as três EDs, concluímos que as respostas se configuraram como ativas às nossas ações de mediação e aos encontros de FCC, embora alguns conceitos tenham encontrado discordâncias e incompreensões ou se configurado como resposta passiva ou silenciosa.

Considerando que o enunciado produzido nunca é apenas um reflexo do dado (BAKHTIN 2010[1979]), as EDs trouxeram algo novo e singular que não existia antes e demonstraram uma relação valorativa sobre nossas ações de mediação, uma vez que “[...] alguma coisa criada é sempre criada a partir de algo dado (a linguagem, o

fenômeno observado da realidade, um sentimento vivenciado, o próprio sujeito falante, o acabado em sua visão de mundo, etc.). Todo dado se transforma em criado” (BAKHTIN 2010[1979], p. 326). Então, os conceitos trabalhados na FCC provocaram reverberações nas ED.

Continuando as análises, direcionamos nosso olhar para a autonomia e a mediação entre pares, pois as professoras participantes interagiram discursivamente umas com as outras por meio da leitura das atividades produzidas pelas colegas para que pudessem refletir e contribuir com todas as EDs.

Diante da proposta de colaboração com as EDs das colegas, as professoras tiveram diferentes reações. Contudo, a resposta que prevaleceu foi a recusa, pois não tencionavam analisar e cooperar com as atividades e não queriam que as colegas examinassem suas atividades, pois consideraram que seriam avaliadas. Explicamos exaustivamente que se tratava de colaboração, ou seja, que um outro olhar sobre as atividades poderia auxiliar no seu aperfeiçoamento, pois consideramos que “Outras modalidades dos intercâmbios linguísticos em classe, que parecem ter um efeito positivo no desenvolvimento de capacidades dos sujeitos envolvidos, se relacionam com as interações entre pares” (BAQUERO, 2001, p. 141). Depois de muita insistência, as professoras realizaram essa atividade no décimo terceiro encontro sem muito entusiasmo e com um aligeiramento, mas contribuíram significativamente com as demais participantes.

Por um lado, o olhar das colegas colaboradoras sobre as atividades incluía um julgamento de valor, pois o sujeito constrói sua imagem externa mediante a impressão que causa no outro. Por outro lado, fez-se necessário essa ação para que se efetivasse a noção de inacabamento. Bakhtin assevera que “Não posso viver do meu próprio acabamento e do acabamento do acontecimento, nem agir; para viver preciso ser inacabado, aberto para mim” (BAKHTIN, 2010[1979], p. 11); logo, o sujeito precisa estar consciente de seu inacabamento, visto que se constitui na relação de alteridade. Nessa direção, ao analisar e contribuir com a ED do outro o eu também se alterou, defrontou-se com seu inacabamento e adquiriu subsídios para alterar suas próprias produções, uma vez que “[...] ao olharmos para nós mesmos com os olhos do outro, na vida sempre tornamos a voltar para nós mesmos, e o último acontecimento, espécie de resumo, realiza-se em nós nas categorias da nossa própria vida” (BAKHTIN, 2010[1979], p. 14).

As professoras efetuaram as colaborações<sup>99</sup>, fazendo anotações escritas/observações ao redor das próprias atividades que foram impressas para serem manuseadas com mais precisão. As contribuições escritas manualmente constituíram enunciados produzidos em uma situação interdiscursiva real, o que envolveu seus conhecimentos experenciais e os conteúdos trabalhados na FCC. Além disso, foram esculpidos em função de interlocutores reais – outras professoras – em busca de uma resposta ativa de aceitação e inclusão das sugestões na última versão das EDs.

Um dos aspectos que mais se destacou nas contribuições foi o uso de termos e expressões assimilados durante a FCC. Muitos enunciados destacaram a ausência de atividades que exploravam o contexto extraverbal, externalizando conhecimentos internalizados/apropriados durante a FCC como podemos observar na figura a seguir.

FIGURA 09: Contribuições destacando o uso de termos trabalhados na FCC<sup>100</sup>.

Exemplo 01 (BETINA sobre ED com o gênero Anedota)	
Exemplo 02 (FERNANDA sobre ED com o gênero Tira)	
Exemplo 03 (BETINA sobre ED com o gênero Conto)	

Fonte: Elaborações didáticas

Na figura 09, observamos as contribuições em letra manuscrita ao redor das atividades. Cerceando as questões do exemplo 01, está o questionamento de Betina sobre a vinculação ao *contexto extraverbal*, além da sugestão, para a utilização do termo *interlocutor*. Com essa interferência, a professora demonstrou compreensão sobre como a situação e o auditório enlaçam o enunciado (VOLOCHINOV, 2013[1930]) e o obriga a assumir uma forma específica em cada interação discursiva,

<sup>99</sup> Nos exemplos que citamos, analisamos apenas as sugestões escritas pelas professoras em letra manuscritas ao redor das atividades, visto que as atividades já foram analisadas anteriormente. Buscamos compreender os conhecimentos internalizados/apropriados que foram externalizados por meio das contribuições às EDs das colegas.

<sup>100</sup> Apresentamos, para análise, alguns exemplos dos modelos de contribuições que mais se repetiram.

conforme trabalhado no sexto encontro, e destacou a necessidade desses aspectos na ED de seus pares

No exemplo 02, Fernanda apresenta a sugestão de produção de um cartaz, no qual fossem explicadas as *esferas sociais* que aparecem para serem assinaladas como resposta. Possivelmente, um enunciado que sugere a internalização/apropriação de conhecimentos estudados no quarto encontro da FCC, dado que na entrevista, instrumento de geração de dados diagnósticos, ocorreu a confusão conceitual entre gênero e campo de atividade humana.

E por fim, no exemplo 03, Betina alude ao quadro orientador (ver quadro 10 – p. 71) e recomenda o acréscimo de atividades que explorassem a *sequência discursiva*. Embora haja controvérsias sobre fornecer direcionamentos, aparentemente engessados, em quadros orientadores, foi essa ferramenta de mediação que ofereceu segurança às professoras para suas EDs. É certo que com a internalização/apropriação dos conhecimentos, essa ferramenta seja abandonada, mas foi imprescindível para o início do processo, quando as professoras ainda não apresentavam amadurecimento suficiente para as produções propostas.

As ações de mediação das professoras com seus pares se configuraram de diferentes formas. Dentre elas, adquiriram a forma de questionamentos ou observações.

Figura 10: Interferências por meio de questionamentos.

Exemplo 04 (OLIVIA sobre ED com o gênero Tira)	4- Qual a reação do personagem Armandinho demonstrada pela sua expressão facial? <i>(Qual o quadrinho?)</i>
Exemplo 05 (SOFIA sobre ED com o gênero Anedota)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Atividade: leitura para comparar (vídeo e a escrita);</li> <li>• Fazer apresentação do livro Anedotinhas do Bichinho da Maçã;</li> <li>• Explorar a capa do livro, descobrir porque <del>que</del> o livro se chama Anedotinhas do Bichinho da Maçã <i>de que maneira?</i> <u>Quais atividades?</u></li> </ul>
Exemplo 06 (LAURA sobre ED com o gênero Anedota)	2 – Sobre o que fala o texto? <i>Qual o assunto principal do texto?</i> <u>(o texto era muito abstrato, muitas outras respostas)</u>

Fonte: Elaboraões didáticas

A figura 10 apresenta alguns exemplos dos questionamentos desenvolvidos pelas professoras para mediar a reflexão de seus pares. Destacaram-se os questionamentos indicando ausência de informação – *Qual o quadrinho?* – incompreensão sobre o desenvolvimento da atividade – *de que maneira?* – e

observação sobre a ineficiência do enunciado – talvez essa questão abre muitas outras respostas.

As observações e os questionamentos das professoras colaboradoras consubstanciaram a relação entre os sujeitos em “[...] um movimento contínuo entre o eu e o outro, em que eu vivencio minha vida de dentro e o outro me dá completude exterior” (GERALDI, 2010b, p. 143). Haja vista, o outro interfere no acabamento do eu como horizonte social e avaliativo, pois o constitui no interior da interação discursiva. Assim, a região interior do sujeito não é “soberana” e está sempre em uma fronteira, na qual mesmo ao olhar para seu interior o faz por meio dos olhos do outro (BAKHTIN, 2010[1929]), o que provoca inquietação e “[...] é na tensão do encontro/desencontro do eu e do tu que ambos se constituem” (GERALDI, 2010b, p. 109). Por mais que as observações e os questionamentos de seus pares tenham provocado desconforto, foram ações de mediação que contribuíram diretamente para a constituição do eu.

Com relação aos questionamentos, além de as professoras explorarem conceitos estudados na FCC, reverberaram comportamentos que foram se desenvolvendo no decorrer dos encontros, como autonomia e posicionamento crítico, além da autovalorização de seus conhecimentos a ponto de os externalizarem na colaboração com seus pares.

E nessas interferências axiológicas, reiterando a autonomia, as professoras também produziram, isto é, apresentaram sugestões diretas de como poderiam se configurar determinadas atividades, como podemos observar na figura a seguir:

Figura 11: Sugestões como contribuições.

<p>Exemplo 07 (SOFIA sobre ED com o gênero Conto)</p>	<p>Atividades de conteúdo temático</p> <p>1- Sobre a capa do livro responda:</p> <p>a) Qual o título do livro?</p> <p><i>Poderia ser feito um questionamento oral</i></p>
<p>Exemplo 08 (RAQUEL sobre ED com o gênero Conto)</p>	<p>h-Quais livros vocês conhecem da autora?</p> <p><i>→ após a leitura:</i></p> <p>3- Sobre a estrutura do texto acima podemos afirmar que:</p> <p>( ) É uma poesia. ( ) Um conto. ( ) Uma fábula.</p> <p>4-Sobre o que o texto fala? <i>1 1 principais</i></p> <p>5- Quem são os personagens do deste conto de fadas?</p> <p>Em que lugar se desenvolve o enredo desse conto?</p> <p><i>* Apresentação do livro ↳ Explicação da autora sobre o livro "viveram felizes e sempre" ↳ leitura, compreensão e como atividade explorar atividade genealógica de cada aluno (pesquisa em casa com a família)</i></p>

Exemplo 09 (RAQUEL sobre ED com o gênero Conto)	10- Ao ler o primeiro parágrafo do conto, já podemos perceber claramente a relação entre o título e os fatos do texto? Explique: "Colocar o 1º parágrafo em destaque" (p/ lembrar)
Exemplo 10 (OLIVIA sobre ED com o gênero Anedota)	1- Qual o autor do texto? 1) Quem é Giraldo Alves Lento? 2) Para compreender a piada, que conhecimentos são necessários?

Fonte: Elaborações didáticas

Outro aspecto importante das interações, mediadas por meio da análise das atividades, referiu-se às recomendações, ou seja, nessa relação entre o eu e o outro, o eu/professora agiu como sujeito respondente e responsável e apontou como as atividades dos pares poderiam ser desenvolvidas. Houve propostas para a inserção da oralidade, exemplo 07, e recomendações de conteúdo interdisciplinar como a *Árvore genealógica*, exemplo 08. E, ainda, a indicação, no exemplo 09, para se colocar o parágrafo sobre o qual foi elaborada a questão, como demonstração de percepção sobre a incompletude do enunciado.

Em diversas situações, as professoras reescreveram as perguntas propondo uma nova forma de realizar o questionamento e/ou desenvolver a atividade, atuando como o sujeito mais experiente da interação.

Essas ações constituíram mediações diretas por meio de signo linguístico, pois as professoras partiram do que já estava elaborado, como demonstrativo do desenvolvimento de suas colegas, e apresentaram intervenções, ou seja, formas de aprimoramento, buscando influenciar a ZDI de seus pares.

Os estudos de Vigotski e seus colaboradores demonstram que a mediação é um traço distintivo entre os animais e o pensamento humana (LEONTIEV, 1978a), uma vez que os animais se adaptam as condições encontradas, enquanto o pensamento humano é direcionado pelo propósito da ação, o que repercute, muitas vezes em transformação, seja da situação ou do próprio ser humano.

Destarte, as ações das professoras sobre seus pares também visaram a infligir a transformação, isto é, a internalização/apropriação de conhecimentos e “Nesse processo de transformação, as internalizações realizadas pelo indivíduo a partir do acervo de conceitos e juízos [...] despontam como variável imprescindível ao desenvolvimento do pensamento” (MARTINS, 2015, p. 207). Assim, as professoras

buscaram impulsionar, em seus pares, instrumentos psicológicos essenciais para o desempenho de suas funções profissionais.

Outra grande preocupação demonstrada pelas professoras referiu-se às atividades com os conteúdos gramaticais. Algumas professoras assumiram a expressão análise linguística, conforme desenvolvida no décimo primeiro encontro, outras apenas citaram os conteúdos que consideraram pertinentes explorar com aquele gênero, como observamos na figura a seguir.

Figura 12: Sugestões de atividades de análise linguística.

<p>Exemplo 11 (SOFIA sobre ED com o gênero Anedota)</p>	<p>6 - Marque a alternativa certa? a) Se somos preocupados com nossa saúde, que tipo de restaurante devemos frequentar? ( ) O que oferece a melhor comida. ( ) O que oferece ambiente bonito. ( ) O que oferece comida saudável e ambiente limpo. b) Qual o sentido da palavra GUERRA no texto? Qual o sentido da palavra GUERRA no texto?</p> <p><i>Obs: Poderiam ter usado mais perguntas sobre a análise linguística</i></p>
<p>Exemplo 12 (SOFIA sobre ED com o gênero Conto)</p>	<p>15- Como o texto está organizado?</p> <p><i>Explorar a pontuação e o gramatical (discurso direto/ indireto)</i></p>
<p>Exemplo 13 (FERNANDA sobre ED com o gênero Tira)</p>	<p>7-A qual classe pertencem as palavras da resposta acima? 8- Quais palavras do texto pertencem à classe dos substantivos? 9- Rescreva a tira destacando os substantivos</p> <p><i>10- Qual a importância de substantivos na construção do texto</i></p>

Fonte: Elaboraões didáticas

Desde as atividades diagnósticas, verificamos que os conteúdos gramaticais são valorizados pelas professoras. Nessa ação de mediação, as professoras reiteraram essa preocupação e realizaram vários comentários e sugestões sobre os conteúdos que compõem a materialidade linguística do enunciado. No exemplo 11, Sofia sugere a ampliação de atividades que explorem a análise linguística, dialogando com aspectos trabalhados na FCC. Sofia, no exemplo 12, requisita o trabalho com a pontuação e com discurso direto e indireto, demonstrando conceber esses aspectos como essenciais na construção de textos do gênero Conto. Fernanda salienta a preocupação com a reflexão sobre a língua – exemplo 13 – conforme insistentemente trabalhamos na FCC, especialmente nos encontros 11º e 12º.

Com as contribuições destacadas na figura 12, as professoras colaboradoras reverberam a necessidade de estudo dos elementos linguísticos que também caracterizam o enunciado, mas na forma da análise linguística (GERALDI,

2011[1984]), que inclui tanto o trabalho com as questões gramaticais tradicionais quanto com questões mais amplas que se referem a construção textual, por meio de um processo reflexivo. Assim, sob o escopo dialógico, a análise linguística precisa mobilizar tanto o estudo dos aspectos linguísticos quanto enunciativos e considerar as relações sociais, o horizonte axiológico da linguagem e o gênero do discurso.

Retomando os modos de interferência, as professoras desvelaram sua experiência com a prática ao sobrelevar observações sobre o desenvolvimento das atividades na sala de aula, conforme constatamos na figura a seguir.

Figura 13: Observação referente aos conhecimentos práticos.

<p>Exemplo 14 (RAQUEL sobre ED com o gênero Conto)</p>	<p>11- Sobre o conto acima, podemos afirmar que:</p> <p>a) É um texto narrativo e ficcional, que possui uma longa estrutura.</p> <p>b) É um texto que traz poucos personagens inclusos em uma única história ou conflito.</p> <p>c) Os fatos narrados no conto são desenvolvidos em um único contexto.</p> <p><i>verbos complexos</i></p>
--	---

Fonte: Elaboração didática

No exemplo 14, Raquel atesta para a inadequação das atividades para a série proposta. Tratam-se de atividades para alunos do 4º ano, assim, mesmo que a professora avaliadora não seja docente dessa série, no ano corrente, dispõe de conhecimentos para avaliar as adequações e inadequações das atividades para cada ano/série evidenciando a vastidão de conhecimentos práticos que os professores possuem e, por vezes, são desvalorizados. Seu discurso é construído por enunciados oriundos do lugar da prática que se efetua em interação, especialmente, com os alunos, interlocutores mais diretos, e ressignificado por enunciados provenientes de outras esferas como os documentos oficiais, os discursos científicos, políticos e familiares entre outros.

Nessa perspectiva, as ações colaborativas amparam-se nas relações de interdependência e reciprocidade que se vincula ao processo de mediação direta ou indireta com a intenção de romper ou perpetuar fronteiras tradicionais. Para compreender esse encadeamento, é preciso analisar as falas e ações intencionais de cada sujeito que são sempre procedentes de seus entendimentos sociais e históricos ancorados em discursos éticos, profissionais e pessoais (MAGALHÃES, 2011, p. 20).

Nem todas as contribuições foram acatadas pelas professoras-produtoras na versão final das EDs, todavia, foram essenciais para provocar a reflexão, a revisão e a reelaboração das atividades, visto que o sujeito está em contínua evolução, isto é,

trata-se de um ser em constante *vir a ser* por meio da alteridade (RIBEIRO; SACRAMENTO, 2010). Por essa razão, as interações foram problematizadas mediante ações de mediação que visaram a desestabilização de convicções dos interlocutores, já que “[...] construir confiança e confrontar ideias caminham juntos, para desafiar significados cristalizados nossos e de outros” (MAGALHÃES, 2011, p. 18). E nessa relação, as ações e reações foram inevitáveis, pois o sujeito não pode deixar de agir (BAKHTIN, 2012[1919-1921]). Todo sujeito ocupa um lugar único, uma posição ética no mundo, por isso precisa se responsabilizar por seus pensamentos e por suas ações, considerando que não está só, mas se constitui e constitui o outro nas relações de alteridade, ou seja, as ações de mediação sobre seus pares evidenciaram a responsabilidade das professoras, umas sobre as outras.

No que se refere as interferências e sugestões entre pares, algumas das questões que sofreram interferências foram retiradas da elaboração, outras foram ignoradas e poucas foram modificadas para atender as recomendações. As professoras que elaboraram as atividades sobre o gênero Conto foram as que mais atenderam as indicações e realizaram alterações em sua produção. As atividades com o gênero Tira foram modificadas em pequena proporção e muitas sugestões foram desconsideradas. Com relação as interferências nas atividades com o gênero Anequeta, nenhuma recomendação foi atendida. Isso pode ter ocorrido em função do tempo; as professoras podem ter considerado insuficiente o tempo para os ajustes. Por outro lado, talvez não tenham considerado pertinentes as observações de seus pares ou até mesmo por não valorizarem as elucubrações das colegas.

Na sequência, refletimos sobre o desenvolvimento das EDs nas salas de aula.

#### 4.3 O ATO RESPONSÁVEL NO ENTRELAÇAR DA PRÁTICA DOCENTE

O modo de trabalho com as EDs nas salas de aula fora definido por cada grupo de professoras. Não se considerou fielmente a maneira como tinham planejado as aulas, mas adaptou-se as operações (LEONTIEV, 1978b) moldadas pelo ambiente da sala de aula.

À luz das ideias de Vigotski, Leontiev desenvolveu a Teoria da atividade. Para o estudioso, as atividades humanas são direcionadas por objetivos e consistem na relação mediada do sujeito com o mundo, ou seja, são engendradas por intenções.

Sendo assim, a habilidade consciente de traçar e ir ao encalço de objetivos, distingue o ser humano dos demais animais (LEONTIEV, 1978b).

Com essas proposições, Leontiev (1978b) particulariza três conceitos: atividade, ação e operação. A acepção de atividade reporta-se ao essencial que envolve as transformações internas e é direcionada por um motivo, isto é, orienta-se para o objetivo do sujeito. Por conseguinte, a atividade envolve finalidades conscientes e atuação coletiva e cooperativa, pois realiza-se por meio de ações que são guiadas por propósitos específicos e desempenhadas por vários sujeitos. Então, enquanto a acepção de atividade relaciona-se ao objetivo, o conceito de ação vincula-se aos resultados (LEONTIEV, 1978b). Com relação às operações, são associadas ao aspecto prático de realização das ações, isto é, ao aspecto operacional determinado pelas condições ambientais que orientam a maneira como a ação pode ser realizada. Nessa fase do trabalho, as professoras realizaram as operações, ou seja, colocaram em prática a atividade produzida.

E ainda, a última fase da FCC teve o propósito de incentivar as professoras a se colocarem em escuta atenta às observações de seus pares sobre o modo de trabalho com as EDs na sala de aula. O processo de escuta não pode ser reduzido ao ato de ouvir, pois “[...] a gente escuta é com tudo: é com o olho, é com a alma, é com a posição do corpo, é o modo como a gente está voltado para o outro; escutar é um processo inteiro, não é só ‘ouvir’” (MIOTELLO, 2018, p. 36). Esse processo ocorreu nos décimo sexto e décimo sétimo encontros, nos quais as professoras expuseram os vídeos com suas aulas, apresentaram seus relatos e suas colegas se colocaram em escuta e contribuíram com suas contrapalavras.

Portanto, essa etapa desenvolveu-se da seguinte forma: as professoras que elaboraram as atividades e as concretizaram na sala de aula foram relatando sua experiência e apresentaram os fragmentos das filmagens que consideraram convenientes, entremeados por suas falas e por falas das demais professoras que expressavam suas opiniões, realizavam questionamentos ou apresentavam sugestões. Cabral (2018) elucida que três modalidades reflexivas podem ocorrer em uma pesquisa colaborativa: a) “a reflexão intrassubjetiva – na qual a partícipe, que descreve uma de suas aulas, faz acerca desta” (CABRAL, 2018, p. 87); adotamos esse modelo de reflexão para a fase inicial dessa etapa; b) “a intersubjetiva dos pares – as outras partícipes, presentes na sessão, questionam, pedem esclarecimento e apresentam sugestões à partícipe que descreveu e refletiu sobre sua aula,

conduzindo-a a novas reflexões” (CABRAL, 2018, p. 87); utilizamos esse modelo como ação de mediação entre pares e por fim c) “a intrassubjetiva dos pares – que analisa com, o que e como contribuiu com a partícipe que teve sua aula analisada” (CABRAL, 2018, p. 87); não desenvolvemos essa última modalidade.

Posto isto, as atividades sobre Anedota, que foram produzidas por Fernanda e Raquel, foram exploradas em uma turma de 3º ano por Raquel e filmadas por Fernanda. Como cada professora permanece as quatro horas com os alunos, Fernanda alternou as atividades com o gênero Anedota e atividades de outras disciplinas, por isso não soube precisar o tempo exato que destinou para o trabalho com a ED. Foram gravadas em vídeo algumas partes das explicações orais da professora, os alunos realizando algumas atividades e expressando oralmente sua aprendizagem sobre o conteúdo.

O trabalho voltado à ED sobre Conto de Aurora, Laura e Olivia foi desenvolvida por Olivia em uma turma de 4º ano, mas sem gravação em vídeo; e por Aurora, em uma turma do 4º ano, que individualmente gravou alguns poucos momentos da aula. Ambas trabalharam com as atividades no período de uma semana, entremeadas por atividades de outras disciplinas e também não souberam precisar quanto tempo utilizaram para o desenvolvimento das atividades.

Com relação as atividades com o gênero Tira, elaboradas por Betina e Sofia, foram exploradas em uma turma do 5º ano, apenas por Betina, segundo a professora, em três momentos de aproximadamente uma hora cada. A secretária da escola realizou a filmagem. Embora a professora tenha se empenhado em filmar todo o processo, problemas com a câmara resultaram na ausência de algumas partes.

Durante toda a FCC, e especialmente na fase de discussão sobre as aulas trabalhadas, colocamo-nos na posição de escuta atenta para que a voz das professoras ressoasse em uma posição responsiva ativa, pois conforme Miotello (2018), os estudos do Círculo de Bakhtin asseveram que a escuta é um compromisso indeclinável do sujeito, “[...] porque eu sou constituído pelo outro [...] Eu preciso estar à escuta. Estar à escuta é a atitude mais fundamental do ser humano” (MIOTELLO, 2018, p. 25). Logo, quando a situação de escuta é levada para a pesquisa em Ciências humanas, o pesquisador precisa ser aquele que escuta, não só que fala.

No que concerne a esse aspecto, a trajetória de formação possibilitou que todos os sujeitos participantes alternassem seus papéis entre a fala e a escuta, pois ao escutar, obrigatoriamente, o sujeito precisa responder, uma vez que o sujeito foi

convocado, efetivou a escuta atenta, seu segundo compromisso é assumir a responsabilidade de emitir uma resposta, ou seja, o ato responsivo. Nessas circunstâncias, a análise do trabalho com as EDs na sala de aula se configurou como respostas, após um período intenso de escuta. E nesse processo de escuta e resposta, a palavra é a ponte revestida pela expressividade do eu e do outro. A palavra alheia e a palavra própria se confrontam e ao adentrarem o processo de monologização, alteram o sujeito. Assim, as professoras que responderam por meio da produção e desenvolvimento das EDs foram alteradas pelas palavras levadas pela FCC.

Todavia, a escuta pode não ser um processo harmônico e nesse sentido, as respostas a essa ação da FCC demonstraram opiniões divergentes:

*FERNANDA: O aceitar o outro ficar dando palpites na aula da gente é tão difícil, não é? Alguém aí achou fácil? É interessante, mas é difícil, você falar assim pra professora: Olha professora, você deveria ter feito isso, isso e isso. A professora vai pensar: Quem é você pra falar isso pra mim. A gente tem que estar muito aberta... A gente até que se entrosou bem, mas... Quem está ouvindo está prestando atenção em cada palavrinha e quem está falando tem que ter cuidado com cada palavrinha para não ofender o outro, tem que ficar se policiando o tempo todo, muito difícil, essa parte eu achei muito difícil.*

*AURORA: Mas isso foi o mais interessante, teve teoria, teve prática e essa análise, a colaboração, tudo bem que a colaboração está pareada com a avaliação...*

*RAQUEL: Mas quando a gente estava filmando a aula, a gente já ficava preocupada: O que as meninas vão falar, o que as meninas vão pensar? A gente tem essa preocupação.*

*BETINA: Quando alguém pergunta algo, a gente repensa aquele ponto, a pergunta estimula a reflexão, foi muito bacana essa parte.*

Apesar de explicarmos minuciosamente que a análise deveria transcorrer sobre o trabalho implementado para a concretização das EDs à luz das teorias estudadas, foi inevitável o direcionamento para observações sobre a desenvoltura da participante ao desenvolver a aula, o que gerou, por um lado, satisfação com as contribuições, mas, por outro, foi compreendido como interferências e julgamento de valor. Está claro que todo enunciado é dotado de valores axiológicos que são demonstrados especialmente pela entonação. Embora alguns apontamentos direcionassem para “ensinar a fazer melhor”, nenhuma das falas foi depreciativa; o que predominou foram elogios e contemplações quanto ao desempenho apresentado pelas colegas durante as filmagens. Os questionamentos se deram sempre com interesse e escuta atenta e constantemente foi ressaltado que cada uma possui um estilo próprio de trabalho.

Nesse excerto, Fernanda reflete sobre a dificuldade que enfrenta diante de possíveis interferências das colegas sobre sua aula. E ainda, pronuncia-se sobre a valoração das palavras ([...] *quem está falando tem que ter cuidado com cada palavrinha para não ofender o outro*), ou seja, salienta que cada palavra quando selecionada pelo falante já adentra o discurso repleta de valores ideológicos e mesmo que a colega não tivesse a intenção de ofender, poderia utilizar uma palavra com valor axiológico ofensivo e não ser capaz de fazer com que sua expressividade abafasse as ressonâncias das palavras alheias. Dessa forma, Fernanda problematiza sobre como o olhar do outro incide sobre o eu, revelando o despertar da reflexão sobre como “[...] avaliamos a nós mesmos do ponto de vista dos outros, através do outro procuramos compreender e levar em conta os momentos transgredientes a nossa própria existência” (BAKHTIN, 2010[1979], p. 13).

Nesta fase da pesquisa, buscamos incitar a “reflexão intrassubjetiva” (CABRAL, 2018), na qual as professoras que elaboraram as atividades discorreram sobre o desenvolvimento de sua aula e a “reflexão intersubjetiva dos pares” (CABRAL, 2028), quando as demais participantes interferiram diretamente sobre a aula observada.

Contudo, o momento de trabalho com as EDs coincidiu com o final do ano letivo e as professoras encontravam-se exaustas. Elas empenharam-se nessa etapa, mas isso ocorreu de forma aligeirada e poucas partes foram gravadas e apresentadas ao grupo em decorrência do acúmulo profissional. Muitos professores da rede pública almejam por aperfeiçoamento, mas o desgaste físico e psicológico acometido pelo trabalho impossibilita a apropriação de novos conhecimentos e a transformação desses conhecimentos em ações práticas efetivas. Nesse caso, consideramos que a FCC foi prejudicada, especialmente em suas últimas ações, por decorrência do excesso de trabalho das professoras participantes.

As primeiras análises das gravações foram sobre a aula com o gênero Anequeta. Em nossa escuta atenta, observamos que a aula foi muito agradável aos alunos e que o contexto extraverbal, trabalhado no quinto e sexto encontro da FCC, foi valorizado e apresentado de uma forma quase dramatizada pela professora que capturou a atenção dos alunos. As cenas observadas evidenciaram que os conhecimentos precisam ser assimilados a ponto de a professora se sentir segura para desenvolvê-los na prática, pois a ação do professor na apresentação dos conteúdos e na mediação do aprendizado configura-se como a etapa mais importante para o efetivo desenvolvimento do aluno. Logo, não basta internalizar/apropriar-se de

conhecimentos; mais importante é a sua externalização, refratado nas práticas cotidianas de sala de aula.

Por outro lado, ocorreu uma valorização exagerada da atividade que requisitava a ilustração da capa do livro. Uma grande parte da aula foi destinada a essa tarefa, dialogando com a prática anterior das professoras, verificada na análise diagnóstica.

A professora demonstrou admirável habilidade oral, com discurso claro e adequado a faixa etária dos alunos. Além disso, demonstrou-se atenciosa, acolhedora e não se absteve dos elogios individuais. Os alunos não realizaram questionamentos, mas responderam oralmente todas as questões e preencheram as atividades escritas com total silêncio e dedicação. As demais participantes teceram muitas congratulações para a atuação da professora no desenvolvimento da aula.

Na sequência apresentamos fragmentos dos relatos das professoras autoras e das contribuições de seus pares.

QUADRO 37: Fragmentos de falas das professoras colaboradoras.

<b>Constatações das professoras que elaboraram as atividades sobre anedotas e concretizaram-nas na sala de aula</b>	<b>Colaborações realizadas pelas demais participantes da FCC</b>
<p><b>RAQUEL:</b> <i>A meu ver teve alguns erros que poderiam ser melhorados, mas, gente, é um nervosismo tão grande quando fala que tem alguém filmando, mas eles interagiram bastante, foram participativo e fizeram silêncio sempre que necessário. Eles lembraram que tínhamos lido um livrinho de piadas do Ziraldo em um dia de leitura deleite e eu nem lembrava [...]</i>  <i>Os alunos gostaram muito da aula, o livro está lá, todo dia querem que eu leia uma piadinha, ficam lembrando a história de Ziraldo, ficam comentando e todo livrinho que é de Ziraldo, “professora achei, vamos ler”, eles falam [...]</i>  <i>Nós tivemos uma falha, não sei se foi uma falha, mas no dia de aplicar a aula era o dia do aniversário do Ziraldo e nós não percebemos, mas eles mesmos notaram e falaram e queriam saber a idade dele, mas nós não tínhamos feito a conta [...]</i>  <b>FERNANDA:</b> <i>Eu estava revendo o vídeo e pensando, nossa, eles vão achar que demos as respostas antes para esses alunos, porque fomos filmando eles fazendo e eles responderam tudo dentro do que a gente esperava, nossa, eles participaram bem mesmo, souberam explicar [...]</i>  <i>Quando terminamos ali, nós falamos “nossa, esse negócio ficou bom”, porque eles se apoderaram do que estava sendo falado, pelo menos na nossa visão, é igual mãe e filho, o nosso filho escreveu bonito e a nossa aula foi boa também, a gente consegue ver os</i></p>	<p><b>SOFIA:</b> <i>As professoras lidaram muito bem com os imprevistos, não tenho nenhuma observação, eu fiquei mesmo foi apreciando a aula.</i>  <b>BETINA:</b> <i>É muito interessante observar como cada aluno recebe a anedota de uma forma, nós olhando o vídeo, provavelmente vemos mais detalhes do que vocês no momento da aula.</i>  <b>SOFIA:</b> <i>Você contextualizou tudo, explicou e retomou tudo várias vezes antes de chegar no texto, achei ótimo.</i>  <b>BETINA:</b> <i>Os alunos fizeram relação com a vida real quando falaram do aniversário do escritor. E também quando eles se lembraram de outros textos, olha a relação que eles fizeram com situações fora da sala de aula [...]</i>  <i>Seria a função social da leitura e da escrita, como são na sociedade.</i>  <b>LAURA:</b> <i>Os alunos não vão esquecer porque foi contextualizado.</i></p>

*defeitos, mas olhamos para as partes que estão melhores. E no nosso ponto de vista não ficou aquele negócio tradicional, porque houve a participação dos alunos, tiveram o poder da fala [...]*

*Teve uma pergunta que falava de singular e plural e ficamos preocupadas na hora de elaborar porque achamos difícil para os alunos, eles não tiveram dificuldade pra responder, ninguém questionou e responderam certinho [...]*

*Se nós conseguíssemos elaborar todas as aulas assim, nós teríamos alunos muito melhores, com vocabulário extraordinário, com conhecimento riquíssimo [...]*

*Aquela ideia de os alunos contarem o que entenderam, aconteceu no meio da aula, não estava escrito [...]*

**BETINA:** *O aluno fez relação com o cotidiano dele, ele não vê maçã e o bichinho da maçã, mas ele vê goiaba e o bichinho da goiaba.*

**RAQUEL:** *E nós não temos nem tempo para ouvir todo esse conhecimento de mundo que os alunos tem, a gente não tem tempo para isso, quando você está dando aula, você não tem tempo para ouvir e ele tem muita coisa boa para dizer.*

**LAURA:** *A minha sugestão é você continuar o trabalho, você pode dar uma anedota para cada aluno recontar na sala de aula.*

Fonte: Dados da pesquisa

O relato de Raquel se fixou no comportamento e recepção dos alunos, corroborando ser essa sua principal preocupação. A professora não mencionou que o interesse dos alunos pelas anedotas pode ter sido despertado pelo seu entusiasmo na condução da aula, mas destacou como uma falha não ter percebido, antes dos alunos, que a aula transcorria no dia do aniversário do escritor do texto trabalhado. Sua preocupação maior foi com possíveis lacunas na aula e se omitiu em comentar sobre sua excelente atuação, o que dialoga com a autodesvalorização docente atual.

As palavras de Fernanda também exprimem que sua impressão sobre a aula se deu em função do comportamento dos alunos, todavia, ela evidencia mais nitidamente um horizonte apreciativo positivo com relação a sua elaboração. Fernanda, que em muitos momentos destacou que uma das características positivas da FCC foi ter lhe dado voz, salientou essa valoração, mais uma vez, ao afirmar que os alunos “tiveram o poder de fala”. Embora esse não tenha sido um assunto explorado diretamente na FCC, foi realizado como ação, e a professora internalizou/apropriou essa conduta a ponto de externalizá-la. E ainda, a partir dos resultados observados na aula com os alunos, Fernanda responde a toda a FCC e vislumbra um processo de ensino-aprendizagem mais eficaz se as aulas de LP se desenvolvessem dessa forma, assim demonstra um posicionamento enunciativo crítico a respeito de aulas contextualizadas para o ensino de LP, como a que elaboraram, que contemplem o contexto extraverbal e o discurso verbal no estudo do gênero do discurso: “*Se nós conseguíssemos elaborar todas as aulas assim, nós teríamos alunos muito melhores, com vocabulário extraordinário, com conhecimento riquíssimo [...]*”. Sua constatação demonstra avanço em sua percepção e também

valida a eficiência das ações da FCC sobre o processo de ensino e aprendizagem de língua materna.

A professora que desenvolveu a aula (Raquel) apresentou uma posição responsiva ativa e sua atuação reverberou os conteúdos trabalhados na FCC, evidenciando compreensão de aspectos teóricos e práticos, pois “A compreensão amadurece apenas na resposta. A compreensão e a resposta estão fundidas dialeticamente e reciprocamente condicionadas, sendo impossível uma sem a outra” (BAKHTIN, 2014[1975], p. 90). A docente iniciou a explanação do geral para o específico, falando sobre o autor e o contexto de produção da obra, apresentou o livro para os alunos, enfatizando detalhes, para posteriormente apresentar o enunciado – a anedota selecionada para estudo. Suas exposições orais destacaram o conteúdo temático, a construção composicional e o estilo do gênero, em diálogo com o nono encontro da FCC, além de um esforço admirável para que os alunos compreendessem os subtendidos do enunciado. A professora conduziu a aula com veemência, seriedade e comprometimento com a aprendizagem dos alunos.

As falas das demais participantes transcorreram com muitos enaltecimentos e não houve questionamentos ou pedidos de esclarecimentos. A única sugestão referiu-se à continuidade do trabalho.

A atitude de pedir aos alunos para recontarem oralmente o que tinham aprendido sobre o autor e sobre a produção do livro ocorreu durante o desenvolvimento da aula e foi acrescentado na última versão da ED. Nenhuma atividade foi suprimida. Como as colegas não apresentaram sugestões, nenhuma alteração se efetivou em função de suas observações; as alterações se deram em função das análises das próprias professoras-autoras no momento do desenvolvimento da aula.

Quadro 38: Atividades acrescentadas na última versão da ED com o gênero Anedota após os diálogos sobre o desenvolvimento da aula.

- |   |
|---|
| <p>01 - Exposição dos desenhos dos alunos.<br/> 02 - Participação dos alunos:<br/> Atividades desenvolvida para diagnosticar o aprendizado.<br/> 1º Aluno explicará a história resumida de Ziraldo (biografia).<br/> 2º Aluno contará a história do porque o livro foi escrito.<br/> 3º Aluno ficará com a parte de quem é o Bichinho da maçã contada no livro.</p> |
|---|

Fonte: ED sobre o gênero Anedota

A segunda análise e reflexão sobre a implementação das EDs foi referente ao trabalho com o gênero Conto. Aurora trabalhou com as atividades em sua sala de

aula, mas não realizou a gravação em vídeo, apenas relatou para as colegas como desenvolveu a aula. Olivia desenvolveu a aula com sua turma e ela mesma realizou a gravação em vídeo, entretanto, apresentou apenas alguns fragmentos das gravações para as colegas.

Olivia fixou seu relato na situação de indisciplina enfrentada durante o desenvolvimento das atividades, destacando as contrariedades que o ambiente impõe sobre as atividades (LEONTIEV, 1978b). A professora demonstrou muita experiência com relação a faixa etária dos alunos, mas o comportamento desafiador de um aluno interferiu na qualidade da aula, evidenciando mais uma adversidade contemporânea da Educação Básica: a indisciplina.

Aurora enfatizou a problemática sobre alguns enunciados elaborados e ressaltou a necessidade de continuidade do trabalho. Vejamos a seguir fragmentos das falas das autoras e das demais professoras colaboradoras:

QUADRO 39: Fragmentos de falas das professoras colaboradoras.

<b>Constatações das professoras que elaboraram as atividades sobre contos e concretizaram-nas na sala de aula</b>	<b>Colaborações realizadas pelas demais participantes da FCC</b>
<p><b>OLIVIA:</b> <i>Eu gostei bastante, achei que as crianças participaram bem [...] com muito interesse da parte deles, não teve nenhum aluno que não fez, que não quis fazer, foi bastante significativo [...] no ano que vem, mesmo não fazendo esse curso, eu quero desenvolver essa aula de novo, assim, com outra turma, eu quero desenvolver melhorando, porque eu achei muito válido [...] foi uma coisa que eu tinha que ter pensado mais, tinha que ter me programado melhor, porque a gente fez assim no ímpeto, muito agitado, esse ano tantos problemas que eu carreguei e estou carregando tumultuou tudo [...] Teve uma parte da aula que eu perdi as estribeiras com o F [...] ele me perturbou de tal maneira que eu perdi o controle da situação, eu pedi desculpas para as crianças [...] parei com as atividades e só voltei dois dias depois [...] Quando eu recomecei o trabalho, lembrei o que tínhamos visto e os alunos foram muito participativos, não foi uma aula assim desperdiçada, foi muito interessante, eles gostaram bastante, participaram bastante [...]</i></p> <p><b>AURORA:</b> <i>Foi válido, mas se eu for trabalhar novamente no próximo ano vou dar uma reelaborada nas questões, é um livro que dá pra ser trabalhado, mas dava pra trabalhar muito mais, no momento eu não trabalhei da maneira que precisava trabalhar, mas o que foi trabalhado as crianças conseguiram entender [...] achei que eles foram bem, mas tem questões que ficaram mal elaboradas, no dia que nós analisamos elas aqui estava tudo ok, mas quando chegamos na sala de aula que fomos aplicar, para mim</i></p>	<p><b>SOFIA:</b> <i>Os alunos não tiveram dificuldades?</i></p> <p><b>FERNANDA:</b> <i>Você foi conduzindo eles a chegarem nas respostas, foi isso?</i></p> <p><b>RAQUEL:</b> <i>Pelo que eu observei os alunos gostaram, participaram e aprenderam bem e eu gostei que você trouxe para a realidade deles e relacionou o passado e o presente e isso deixou a aula mais viva.</i></p> <p><b>FERNANDA:</b> <i>E o estímulo do livro, uma história diferente e eles gostaram, eu li em algum lugar que você aprende pela emoção, se aquilo não te tocar, você não aprende. Você motivou eles, instigou a curiosidade.</i></p> <p><b>RAQUEL:</b> <i>Eu achei interessante, os alunos participaram bastante, interagiram, dá pra ver que eles gostaram e vai da professora também,</i></p>

*teve duas questões que ficaram mal elaboradas, num segundo olhar agora teria que mudar ou eliminar, a gente percebeu que precisa dar uma reorganizada nas questões, porque assim tem que ficar bem claro para as nossas crianças o que de fato eu quero [...] a parte da gramática que tinha que ser mais explorada, a parte da ortografia.*

**BETINA:** *A professora não deixava eles terminarem as frases, a professora terminava a frase para eles (risos). Essas atividades não eram para três semanas, você consegue trabalhar por três meses.*

Fonte: Dados da pesquisa

Ambas as professoras elencaram limitações no desenvolvimento da aula. Quanto as justificativas apresentadas, Olivia referiu-se à problemas pessoais e Aurora, a sua própria atuação: “*eu não trabalhei da maneira que precisava trabalhar*”.

Em seu relato, Aurora fez uma observação muito pertinente ao elucidar que as atividades pareceram adequadas na produção, mas se mostraram “*mal elaboradas*” durante o desenvolvimento prático da aula. Além disso, mencionou que a ordem das atividades não favoreceu o progresso do aluno. Essa fala justifica nossa opção por desenvolver a FCC até a etapa de desenvolvimento da ED na sala de aula como forma de salientar a relevância da teoria para a prática e da prática para a teoria sem dicotomizar. Por esse ângulo, também é possível observar que somente na interação da professora com os alunos, as atividades puderam realmente ser verificadas como enunciado adequado ou não para contribuir com a aprendizagem do aluno sobre um gênero do discurso.

As colegas da FCC mediarão por meio de questionamentos, enaltecimentos e observações, mas as falas que prevaleceram foram as que buscaram destacar os pontos positivos da aula como forma de incentivar as colegas e divergir de seus discursos negativos, comprovando empatia e um importante trabalho cooperativo.

As professoras demonstraram respostas ativas à FCC por meio de seus comportamentos e das reflexões sobre suas ações, em consonância com atitudes adotadas e defendidas durante a formação, como a autonomia e a autoanálise reflexiva. A resposta ativa orienta-se para um interlocutor ou um grupo com características específicas – colegas de trabalho e pesquisadora – de modo que “[...] sua orientação para o ouvinte é a orientação para um círculo particular, para o mundo particular do ouvinte, introduzindo elementos completamente novos no seu discurso” (BAKHTIN, 2014[1975], p. 91). Assim, Aurora e Olivia construíram suas respostas penetrando no horizonte alheio, estabelecendo relações dialógicas com o grupo, pois trouxeram em suas palavras diversos pontos de vista, horizontes apreciativos,

contextos, ou seja, várias “falas sociais”, dentre elas, dialogaram ativamente com os discursos e comportamentos sobrelevados pela FCC.

Uma e outra professora afirmaram que querem melhorar as atividades para o próximo ano, confirmando que “[...] nada está pronto, tudo está em movimento, tudo está se desaprontando o tempo inteiro” (MIOTELLO, 2018, p. 36). Com essa atitude, parecem compreender que “[...] os signos, as ideologias, as palavras, aquilo que significa, as materialidades sobre as quais nós colocamos nosso ponto de vista é que vão produzir essa força de alteridade que nos altera” (MIOTELLO, 2018, p. 36). Logo, as professoras entenderam que tudo é inacabado e a interação com o outro é o que produz uma completude provisória e, assim, em seus discursos ressoaram conhecimentos e atitudes perscrutados em nossa FCC.

As professoras observaram ainda que as atividades requeriam alguns ajustes, mencionaram questões de difícil compreensão para os alunos e desorganização na ordem das atividades. Nesse sentido, após o desenvolvimento da aula e as reflexões com as demais colegas, suprimiram duas questões e reorganizaram as atividades.

A terceira e última seção de análise das gravações ocorreu sobre as aulas com o gênero Tira que foram elaboradas por Betina e Sofia, mas apenas trabalhadas, em sala de aula, por Betina. Embora a ED com esse gênero explorasse muito bem o contexto extraverbal e o discurso verbo-visual, durante o desenvolvimento da aula, a professora desconsiderou aspectos extralinguísticos e iniciou o trabalho com a leitura da Tira, não escrutinou as características do gênero, apenas mencionou que ele aparecia, com frequência, nos livros didáticos. Por outro lado, a professora se empenhou, com questionamentos diversos, para que os alunos compreendessem as informações implícitas no enunciado em estudo e estabeleceu relações com o cotidiano deles ao questionar sobre como agiam quando a energia elétrica acabava em suas casas. A professora atendeu individualmente os alunos de forma muito atenciosa, mas a exposição oral sobre o conteúdo foi descartada.

A seguir apresentamos fragmentos das falas das professoras autoras e das demais participantes. O relato foi marcado pelo embate entre as professoras autoras da ED sobre o gênero Tira, Betina e Sofia. Apenas Betina explorou as atividades com sua turma e Sofia só entrou em contato com as imagens do desenvolvimento da aula durante o encontro, junto com as demais participantes. No quadro 40, apresentamos fragmentos do diálogo entre as professoras autoras e as contribuições das colegas:

QUADRO 40: Fragmentos de falas das professoras colaboradoras.

Constatações das professoras que elaboraram as atividades sobre o gênero tiras e concretizaram-nas na sala de aula	Colaborações realizadas pelas demais participantes da FCC
<p><b>SOFIA:</b> <i>Você não questionou com eles se eles já tinham ouvido falar de Alexandre Beck?</i></p> <p><b>BETINA:</b> <i>Não. Eu não li as questões antes porque estaria falando as respostas.</i></p> <p><b>SOFIA:</b> <i>Mas eu achei que você devia ter perguntado primeiro se eles conheciam o Alexandre Beck, antes de pedir para fazerem as questões.</i></p> <p><b>BETINA:</b> <i>Mas eu achei melhor eles lerem o texto, lerem as perguntas e pensarem por si, eles ficam muito dependentes da gente, do professor, quando a gente lê para eles e então todas as vezes eles ficam esperando e não conseguem ter iniciativa. Acho que é o meu estilo deixar eles lerem, deixar eles pensarem primeiro pra depois fazer as interferências.</i></p> <p><b>SOFIA:</b> <i>Você entregou todas as atividades de uma vez?</i></p> <p><b>BETINA:</b> <i>Entreguei em uma apostilinha.</i></p> <p><b>SOFIA:</b> <i>Mas esse monte de atividade não assustou eles?</i></p> <p><b>BETINA:</b> <i>Não, isso também é uma coisa que eu gosto de fazer, porque as provas que eles vão fazer na vida é com várias folhas.</i></p> <p><b>SOFIA:</b> <i>Mas como a outra professora repetiu várias vezes a informação e retomava o conteúdo em toda a aula...</i></p> <p><b>BETINA:</b> <i>São estilos diferentes.</i></p> <p><b>SOFIA:</b> <i>E eles compreenderam o que era Tira?</i></p> <p><b>BETINA:</b> <i>Eles já sabiam, tem muito no livro didático.</i></p> <p><b>SOFIA:</b> <i>Eu teria levado o projetor para a sala e teria projetado a tirinha e já falado sobre o Alexandre Beck, mostrado uma foto dele, teria perguntado se eles conheciam o “Armandinho” e também não teria dado todas as atividades de uma vez. Eu teria explorado um pouco mais o visual e o oral, a imagem [...] Você mudaria alguma coisa do que você fez se fosse aplicar essa aula novamente?</i></p> <p><b>BETINA:</b> <i>Acho que não. O que eu gostaria de ter feito era colocar uma Tira num contexto que eles não conhecessem, igual você [pesquisadora] fez com a gente uma vez, pra eles perceberem que a Tira tem a intenção de divertir, mas se a pessoa não tiver conhecimento do contexto... as vezes eles não acham graça, não é porque eles não sabem ler, mas porque eles não tiveram conhecimento, acesso aquele contexto ainda</i></p>	<p><b>LAURA:</b> <i>Nossa! Vocês fizeram 20 atividades de uma Tira!!! Eu começaria com slides, com as imagens, porque eu amo trabalhar com imagens e depois do autor e não daria todas as atividades em um dia só, porque eu acho que cada apresentação é um estímulo pra criança, por exemplo, eu percebi no final que eles estavam cansando de corrigir, só corrigir, fizesse uma ou duas folhas e corriji, explica mais um pouco, dá mais atividades e corriji, eu acredito que teriam mais aproveitamento.</i></p> <p><b>FERNANDA:</b> <i>A professora falou muito pouco e não retomava o conteúdo, parecia não trabalhar para o todo e sim para alguns, os que tinham mais facilidade para entender. De modo geral, a aula foi meio parada, faltou dinâmica, entusiasmo... Como a professora fez a exposição do conteúdo só na última aula, a impressão foi que os alunos não se apoderaram, não gravaram alguns detalhes da aula, então ficou parecendo que os mesmos aprenderam muito pouco do que lhes foi ensinado.</i></p> <p><b>OLIVIA:</b> <i>Fora que nós estamos na escola há 20 anos e agora que nós estamos ouvindo alguma coisa com relação a essa situação de Português.</i></p> <p><b>FERNANDA:</b> <i>Nós tivemos a oportunidade de fazer, nós fizemos, essa é grande diferença, tá, nós ouvimos, ouvimos e ouvimos, mas a diferença é que agora nós ouvimos e tentamos fazer, nós fizemos e aplicamos e vimos que dá resultado, não é?</i></p> <p><b>AURORA:</b> <i>Eu estava rindo de mim mesma, eu não sei se melhorou ou piorou, porque agora quando eu vou trabalhar a gramática e a ortografia, eu vejo que eu não sei, então eu penso, “não dá”, então eu deixo sem trabalhar (risos) eu entrei numa situação difícil, eu ia trabalhar, mas eu não conseguí associar ao texto, então não vai dar para trabalhar, olha a situação que eu entrei, porque agora solto não dá pra trabalhar mais, não dá e pra fazer isso aqui não pode ser correndo se não você não faz, e daí?</i></p> <p><b>AURORA:</b> <i>Não foi um dia ou dois dias que levamos pra fazer essas atividades,</i></p>

<p><i>e colocar a importância da leitura, quanto mais a pessoa ler, pode compreender melhor tudo o que ele vê [...]</i>  <i>Acabamos percebendo, com a aplicação, que tinham muitas questões repetidas [...]</i></p>	<p><i>ficamos muito tempo debruçadas sobre elas e foram analisadas e repensadas.</i>  <b>OLIVIA:</b> <i>E descobrimos que precisam ser melhoradas e se trabalharmos novamente vamos ver que precisam ser melhoradas ainda mais.</i></p>
--	---

Fonte: Dados da pesquisa

O relato demonstra que Sofia discordou da forma como Betina desenvolveu a aula, por isso realizou diversos questionamentos e descreveu como teria desenvolvido as atividades. Betina respondeu aos questionamentos, porém não observou nenhuma inadequação em sua atuação e ressaltou que cada professor tem um estilo próprio de trabalho, posicionando-se como autora e transportando para suas ações um dos conteúdos trabalhados no décimo segundo encontro da FCC: estilo do autor.

A dupla de professoras que mais produziu atividades sobre o contexto extraverbal foi a que menos explorou essa dimensão na sala no desenvolvimento do trabalho – o que prova que, mesmo produzido e registrado, quem determina como o trabalho prático se desenvolve é o professor na sala de aula, ou seja, a atividade elaborada não é garantia de que será explorada. Betina mencionou algumas características do contexto como a autoria, por exemplo, apenas na correção das atividades que se deu oralmente, mas priorizou o trabalho com a estrutura linguística do texto e também não salientou os aspectos visuais, desconsiderando a dimensão visual do enunciado, embora tivessem produzido atividades sobre isso.

Esse episódio nos gerou diversas dúvidas que não puderam ser esclarecidas, como por exemplo, a razão pela qual a professora desenvolveu na ED os conceitos trabalhados na FCC, mas não considerou necessário explorá-los na prática da sala de aula. Quando questionada sobre isso, Betina apenas discorreu que busca trabalhar a autonomia dos alunos, o que nos faz inferir, por um lado, que ela valoriza os saberes explorados, mas optou por deixar os alunos construírem seus próprios conhecimentos a partir da leitura dos textos apresentados e das respostas aos questionamentos escritos; ou, por outro lado, talvez não tivesse se sentido segura o suficiente para lidar com aqueles conhecimentos.

As interferências dos pares se deram no sentido de descrever como teriam desenvolvido a aula, além de críticas diretas à metodologia utilizada pela colega. Contudo, sem entonações agressivas ou pejorativas, as críticas foram realizadas de forma descontraída e não gerou embaraço ou desentendimento. Os demais comentários referiram-se a FCC e a etapa de desenvolvimento das aulas, pois,

segundo as professoras, as demais formações das quais participaram não “ensinavam” como fazer e jamais chegaram ao ponto de desenvolver as atividades e analisar seu desenvolvimento.

Segundo os estudos de Vigotski, o ser humano é capaz de agir de forma intencional sobre o mundo em busca de resultados específicos. E nessa ação consciente, altera o mundo e é alterado, o que influencia diretamente no funcionamento psicológico e no desenvolvimento das FPS. Em suma, a ação intencional das professoras colaboradoras consistiu no aspecto mais assertivo dessa etapa da FCC. Mesmo com os obstáculos, as professoras exerceram a autonomia, produziram as EDs e decidiram como desenvolvê-las na sala de aula, analisaram as lacunas e defenderam seu estilo próprio, assumiram a assinatura do enunciado e de suas ações numa posição enunciativa ativa e realizaram atividades, ações e operações (LEONTIEV, 1978b) que nunca tinham executado e proferiram respostas ativas (BAKHTIN, 2010[1979]) ao enunciado da FCC.

Todavia, a análise das aulas e dos posicionamentos das professoras também confirmam que a aprendizagem é um processo e que nem todos se apropriam igualmente de determinado conhecimento. A fala de Aurora registra/comprova o quanto o conhecimento pode transformar/desestabilizar certezas. Quando ela diz: *“eu entrei numa situação difícil, eu ia trabalhar, mas eu não consegui associar ao texto, então não vai dar para trabalhar, olha a situação que eu entrei, porque agora solto não dá pra trabalhar mais, não dá e pra fazer isso aqui não pode ser correndo se não você não faz, e daí?”*. Portanto, a aprendizagem também gera desconforto, incomodo, pois provoca questionamentos, problematiza certezas e, nesse sentido, a FCC conseguiu desestabilizar convicções instauradas nas participantes e provocar a inquietude, o que representa um avanço significativo e comprova resultados positivos e válidos.

Na próxima subseção, apresentamos, de forma sintetizada, os principais resultados observados.

#### 4.4 A AMARRAÇÃO DOS RESULTADOS COMPARATIVOS

As relações dialógicas determinam a construção do eu em interação com o outro. Isso nos impulsiona a refletir sobre quem somos, sobre quem são os outros e sobre o contexto da vida social no qual estamos inseridos, uma vez que o funcionamento dialógico da língua(gem) é determinado pelo contexto das vivências

sociais. Logo, “O diálogo das linguagens não é somente o diálogo das forças sociais na estática de suas coexistências, mas é também o diálogo dos tempos, das épocas, dos dias, daquilo que morre, vive, nasce” (BAKHTIN, 2014[1975], p. 161).

No que tange a essas elucubrações, todas as ações da FCC buscaram ser dialógicas e provocar a reflexão sobre a interação entre o eu e o outro. Nesta última subseção do quarto capítulo buscamos observar os resultados comparativos e analisar de forma sintetizada *Que respostas reverberam nas elaborações didáticas das participantes, a partir das ações de mediação ocorridas na FCC?*

O processo de tornar próprias palavras alheias ocorre do social para o individual e retorna ao social, visto que “[...] ao se tornar exterior e expressar-se para fora, o interior muda de aspecto, pois ele é obrigado a dominar o material exterior que possui as suas próprias leis, alheias ao interior” (VOLÓCHINOV, 2017[1929], p. 203). Assim, as EDs e o trabalho gerado a partir delas na sala de aula constituíram formas de reorganizar os discursos alheios na composição do discurso próprio. As professoras organizaram sua atividade mental e exteriorizaram o discurso elaborado, pois é a situação social que regulamenta a forma de expressão e faz com que a linguagem seja modelada em função do outro.

Ao avaliar o discurso exteriorizado pelas professoras, consideramos que constituíram respostas aos discursos da FCC que em alguns momentos se configuraram de forma ativa, todavia, em outros, mantiveram-se silenciosas ou passivas.

No quadro a seguir, demonstramos os resultados comparativos, entre as respostas que consideramos como ativas, em relação àquelas que nos pareceu ser passivas e/ou silenciosas, sintetizando, por fim, alguns conceitos e atitudes que podem ter sido internalizados/apropriados pelas professoras participantes:

QUADRO 41: Resultados comparativos.

Participantes	Respostas Ativas	Respostas Passivas e/ou silenciosa	Conceitos internalizados / apropriados	Atitudes internalizadas / apropriadas
	* Investigação eficiente sobre o gênero selecionado. * A ED contemplou o <i>gênero</i> ; o <i>contexto extraverbal</i> por meio da finalidade do enunciado, interlocutores, papel social do autor, o	*A ED não contemplou o momento histórico, o tempo e o espaço, a atitude	*Gênero do discurso; * Contexto extraverbal; * Discurso verbal;	*Autonomia; *Valorização do do próprio saber docente.

<p><b>FERNANDA e RAQUEL</b> (ED com o gênero Anequeto)</p>	<p>campo social de produção, a atitude valorativa do autor, recepção e situação de produção; o <i>discurso verbal</i> por meio do conteúdo temático, construção composicional e estilo, além de estabelecer <i>relações dialógicas</i> com a realidade;</p> <p>* Atitude de valorização do próprio saber e autonomia ao sugerirem atividades com a oralidade.</p> <p>* Contribuição entre pares utilizando termos e expressões estudados na FCC.</p> <p>* Contribuição entre pares por meio de questionamentos e sugestões de complementações;</p> <p>* Contribuição entre pares destacando preocupação com a análise linguística.</p> <p>* No desenvolvimento da aula, o contexto extraverbal foi valorizado e apresentado de uma forma quase dramatizada pela professora que capturou a atenção dos alunos.</p> <p>* Horizonte apreciativo positivo com relação a própria ED.</p> <p>* Valorização das atividades que deram o “poder de fala” para os alunos.</p> <p>* Valorização da FCC.</p>	<p>responsiva do interlocutor, a sequência discursiva do enunciado e o estilo do autor.</p> <p>* Atividade de ilustração da capa do livro sem um objetivo definido como presença das práticas pedagógicas anteriores a FCC.</p> <p>* Confusão teórica entre gênero e sequência discursiva.</p> <p>* Recusa para incorporar na ED as contribuições das demais colegas.</p>	<p>* Relações dialógicas;</p>	
<p><b>AURORA, LAURA e OLIVIA</b> (ED com o gênero Conto)</p>	<p>* Investigação eficiente sobre o gênero selecionado.</p> <p>* Inferiram atitudes valorativas dos interlocutores e interdiscursos no enunciado ao realizarem a pesquisa.</p> <p>* As EDs contemplaram o <i>gênero</i>; as <i>relações dialógicas</i> com outros enunciados; o <i>contexto extraverbal</i> por meio dos interlocutores; e o <i>discurso verbal</i> por meio do conteúdo temático e da construção composicional.</p>	<p>* As EDs não contemplaram julgamento de valor, tempo e espaço, momento histórico, campo social de produção e circulação, finalidade do gênero,</p>	<p>* Gênero do discurso;</p> <p>* Alguns aspectos que compõem o contexto extraverbal;</p> <p>* Discurso verbal no que se refere ao conteúdo temático e a construção composicional;</p>	<p>* Atitudes de autoavaliação.</p> <p>* Consciência do inacabamento.</p>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Contribuição entre pares utilizando termos e expressões estudados na FCC.</li> <li>* Contribuição entre pares por meio de questionamentos e sugestões de complementações.</li> <li>* Contribuição entre pares destacando preocupação com a análise linguística</li> <li>* Incorporação das contribuições das demais colegas na ED.</li> <li>* Autoavaliação sobre o desenvolvimento da aula.</li> <li>* Percepção de que tudo é inacabado e a interação com o outro é o que produz uma completude provisória ao decidirem aprimorarem as atividades para o próximo ano.</li> </ul>	<p>atitude valorativa do autor, atitude responsiva do interlocutor, situação de produção e estilo do autor.</p> <p>*As atividades que visavam a explorar o estilo do gênero privilegiaram nomenclaturas gramaticais.</p>		
<b>BETINA e SOFIA</b> (ED com o gênero Tira)	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Investigação eficiente sobre o gênero selecionado.</li> <li>* Percepção do julgamento de valor presente no enunciado pesquisado.</li> <li>* Pesquisa sobre a dimensão visual do gênero.</li> <li>* A ED contemplou o <i>gênero</i>; as <i>relações dialógicas</i> com o cotidiano do aluno; o <i>contexto extraverbal</i> por meio da entoação (pontuação e expressão facial das personagens), julgamento de valor, tempo e espaço, momento histórico, campo social de produção e recepção, finalidade, interlocutores, papel social do autor, atitude valorativa do autor, atitude responsiva do interlocutor; e <i>discurso verbo-visual</i> por meio do conteúdo temático, construção composicional, estilo, estilo do autor e linguagem visual.</li> <li>* Atitude de autonomia ao explorar as diferenças entre o gênero Tira e o gênero</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>*As contribuições recebidas das colegas sobre sua ED foram minimamente incorporadas.</li> <li>* Pouca interação discursiva com os alunos no desenvolvimento da aula elaborada.</li> <li>*Ao trabalhar com o gênero na sala de aula, não considerou as atividades</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>*Gênero do discurso;</li> <li>* Contexto extraverbal;</li> <li>* Discurso verbal;</li> <li>*Relações dialógicas;</li> </ul>	*Atitudes de autonomia;

	<p>Histórias em Quadrinho na ED.</p> <p>*Contribuição entre pares utilizando termos e expressões estudados na FCC.</p> <p>*Contribuição com as colegas por meio de questionamentos e sugestões de complementações.</p> <p>*Contribuição com as colegas destacando preocupação com a análise linguística.</p> <p>*Interferência na ED das colegas no sentido de apontar sugestões de como deveria transcorrer uma aula de forma interativa que não cansasse o aluno.</p>	<p>elaboradas para explorar o contexto extraverbal.</p>		
--	---	---	--	--

Fonte: Dados da pesquisa

O processo de monologização da consciência, para o Círculo de Bakhtin, aproxima-se do processo de internalização/apropriação, para Vygotsky e Leontiev, ao percorrerem a mesma trajetória do exterior para o interior e retornar ao exterior reelaborado. Todavia, segundo Vigotski (2007[1933]), esse processo não ocorre instantaneamente; exige um tempo para o amadurecimento, já que a transformação de um processo interpessoal para o intrapessoal é consequência de muitos acontecimentos que impulsionam o desenvolvimento do ser humano.

Essa constatação teórica confirmou-se nos resultados da pesquisa, comprovando as palavras de Vigotski (2007[1933]), pois por serem sujeitos sociais, mas também individuais, com histórias de vida diferentes, as professoras participantes da FCC assimilaram o conhecimento de formas diversas. Na interação com o(s) outro(s), mobilizada pela FCC, algumas professoras se apropriaram dos conhecimentos explorados/problematizados durante o processo formativo e os exteriorizaram na prática da sala de aula. Outras, não internalizaram todos os conhecimentos partilhados, talvez por esses ainda não se encontrarem na zona de maturação. E em outras, ainda, essa transformação vai ocorrer lentamente, demorando para se materializar na forma externa. Essas diferentes formas de concretizar o conhecimento são assim explicadas por Leontiev: “Para se apropriar [dos] resultados, para fazer deles as suas aptidões [...] o ser humano, deve entrar em

relação com os fenômenos do mundo circundante através de outros homens, isto é, num processo de comunicação com eles” (LEONTIEV, 1978a, p. 272).

Vigotski assevera que as funções interiores “[...] somente adquirem o caráter de processos internos como resultado de um desenvolvimento prolongado” (VIGOTSKI, 2007[1933], p. 58), para depois manifestar-se externamente.

Embora tenhamos concluído a pesquisa sem conseguir aferir com exatidão as apropriações/internalizações em relação aos conhecimentos sobre os gêneros do discurso, temos convicção de que a FCC inquietou certezas, desestabilizou verdades, problematizou afirmações e levantou dúvidas. E, nesse amálgama de instabilizações, nós, pesquisadora e professoras participantes da pesquisa, já não somos mais as mesmas. Fomos (re)constituídas por discursos outros que nos invadiram e nos transformaram, fazendo-nos repensar, refazer, reenunciar o já dito, transformando-o a partir de vozes alheias que se infiltraram e passaram a ecoar em nossa voz de tal forma que a FCC fez a diferença em nossas vidas. Como diz Fernanda: “[...] *essa é grande diferença, tá, nós ouvimos, ouvimos e ouvimos, mas a diferença é que agora nós ouvimos e tentamos fazer, nós fizemos e aplicamos e vimos que dá resultado, não é?*”

Conduzidas por essa verdade, apresentamos nossas reflexões provisórias, nas considerações inacabadas.

## ARREIMATE PROVISÓRIO

Para articularmos nossos arremates na tecitura<sup>101</sup> desse enunciado, apresentamos a escrita final de um dos diários das professoras colaboradoras:

*Dentro da área do magistério seria preciso uma revolução para se criar novos caminhos que nos levassem a ser ousados, audaciosos, grandes revolucionários com linguagens próprias e autonomia suficiente para mudar... Mudar um tempo... Mudar uma sociedade... Mudar... Mudar... E criar cidadãos donos de seus próprios pensamentos.*

Acreditamos que a FCC foi uma das vozes que suscitou essa reflexão tão aguerrida. Nesse excerto, a professora apresenta sua palavra, sua visão de mundo de forma destemida, resoluto e assume a alteridade, pois usa o plural para se referir à um grupo de profissionais que vem se calando, escondendo sua palavra ou sufocando-a dentre os brados que ecoam em uma sociedade que, cada vez mais, se mostra contrária ao professor.

Em diálogo com a voz da professora, defendemos que a formação continuada é um dos caminhos para mudar essa realidade e revolucionar a educação. Dentre as diferentes modalidades de processo formativo, a colaborativa tem se mostrado promissora por assumir a responsabilidade e o compromisso de acompanhar o professor desde o início do estudo teórico até a sua aproximação com a prática docente, por meio do desenvolvimento de atividades e sua concretização na sala de aula.

Por acreditarmos em tal modalidade formativa, desenvolvemos uma pesquisa-ação crítico-colaborativa que considerou as necessidades reais das professoras participantes, a partir das quais traçou o percurso colaborativo, que se (re)construiu em diversos entrecruzamentos de fios e resultou no que configuramos como FCC (ou mais precisamente, Formação Continuada Dialógica – FCD – por se desenvolver em um diálogo constante entre pesquisadora e professoras colaboradoras). Para realizarmos uma incursão na prática das professoras colaboradoras, partimos dos pressupostos teóricos do Círculo de Bakhtin, mobilizando, dentro desse arcabouço teórico, alguns conceitos na sua relação conceitual com a Teoria Histórico-cultural.

---

<sup>101</sup> Estamos empregando a palavra “tecitura” como derivada do verbo “tecer” que, por sua vez, vincula-se à “tecido”, no sentido de “tecer fios dialógicos”, concebendo o texto como um tecido elaborado pelo entrelaçamento de muitos fios enunciativos.

No entremear dos “fios dialógicos”, teoria e prática se entrelaçaram para tecer a trama discursiva da investigação. Como pesquisadora que enlaça vozes e tece fios, cotejamos textos, assumimos uma posição de ausculta, produzimos significados e construímos um novo enunciado, tingindo-o com nossos tons valorativos, com nossas verdades, com nossas emoções, já que “A comunicação das valorizações gerais representa o tecido sobre o qual o discurso vivo dos homens borda figuras entoacionais” (VOLOCHÍNOV, 2013[1930], p. 83). Entretanto, ao puxar um fio da história da formação docente, emergiram muitos outros fios, entretecidos de muitas vozes, de outras valorações, diferentes entoações que provocaram rompimentos, rachaduras, evidenciando lacunas e até abismos que, em alguns momentos, distanciaram-me, como pesquisadora, do mundo das participantes em razão da impossibilidade de envolver todos os fios na tecitura de um único trabalho científico. Nossa escuta, nem sempre, conseguiu captar todos os sentidos e contradições que estão expressas em cada palavra.

A complexidade de realizar uma pesquisa que buscasse investigar o “ser expressivo e falante” (BAKHTIN, 2010[1979], p. 312) foi se configurando na dificuldade de estabelecer uma forma de apresentação dos dados, pois “Elementos particulares interagem com os agregados existentes, que por sua vez são modificados por interações com outros agregados” (MORSON; EMERSON, 2008, p. 63). Logo, não procurávamos a exatidão da resposta, já que, segundo Bakhtin, não existe exatidão, mas a profundidade. Então, vislumbramos alcançar um horizonte de possibilidades de vozes que, presentes em cada palavra, pudessem ser ressignificadas a partir da FCC.

Todavia, desde o princípio dessa pesquisa, estávamos cientes de que extrair fragmentos de enunciados de uma grande teia discursiva poderia ocasionar incoerência e segmentação, impedindo que o todo se configurasse para o interlocutor. Ao optar pela descrição dialógica, objetivamos minimizar a incompletude, o que acarretou uma exposição discursiva demasiadamente longa. Os dados foram gerados na trajetória construída com as professoras colaboradoras em um processo de desenvolvimento mútuo. E nesse percurso narrativo-reflexivo, o eu-pesquisadora se caracterizou, pois, “[...] narro-a [...] para mim mesma, como parte da minha viagem de formação, em que me baseei para tirar minhas lições desse vivido [...] Antes de se constituir em conhecimento para os outros, a narrativa produz identificação de quem somos e como chegamos a ser o que somos” (LIMA, 2005, p. 53), pois quando vamos

tecendo o fio do texto para o interlocutor, real ou virtual, vamos nos revelando em cada aresta do enunciado produzido. E nesse pespontear, a visão do outro define o eu:

*FERNANDA: De repente não foi tão difícil porque nós conhecemos a Leliane, a gente considera ela de casa, a gente fica à vontade, a gente não fica prestando atenção nas palavras que estamos dizendo, se está combinando a primeira fala com a segunda, a gente não presta atenção nessas coisas, de repente se fosse um outro profissional, a gente ia ficar mais constrangido.*

*SOFIA: A professora que está a frente do curso é dona de um vasto conhecimento, sabe muito... mas se mantém humilde e valoriza cada palavra, cada gesto ou ação do grupo, com isso as participantes se sentem bem aceitos e nunca constrangidos.*

*LAURA: Mas eu percebo que nós deixamos um pouco a desejar, que poderíamos ter feito mais, poderia ter estudado um pouco mais, poderia ter esforçado um pouco mais, todo mundo falou que precisava ter se dedicado um pouco mais, talvez por ter sido a Leliane tenhamos nos acomodado um pouco.*

Ao nos vermos pelos olhos do outro, em cada olhar encontramos uma perspectiva. O eu-pesquisadora foi se (re)construído durante a FCC ao proferir sua palavra; contudo, no entrelaçamento de fios opostos que também se embaraçam, a condição de sermos “da casa” gerou comportamentos e enunciados diversos, criando alguns “nós” que foram difíceis de desatar (se é que foram realmente desatados). Se, por um lado, a pesquisadora possibilitou uma condição de maior intimidade e conforto (conforme Fernanda), por outro permitiu situações de descomprometimento, sinalizadas por Laura, porém sem se esquivar do ato de responsabilidade para com as participantes conforme observou Sofia.

E nessa avaliação da tecitura, retomamos o primeiro objetivo específico delineado na investigação – *diagnosticar conhecimentos e necessidades de aprendizagem das professoras participantes da FCC, no que diz respeito ao trabalho com os gêneros do discurso em práticas de leituras*; – que corresponde à pergunta – *Que conhecimentos sobre os gêneros do discurso se encontram consolidados por professoras participantes de uma proposta de FCC?* – ao qual dedicamos os capítulos 1 e 2. Nas primeiras amarrações, estabelecemos os fios condutores da pesquisa, traçamos o itinerário teórico-metodológico, caracterizamos os sujeitos e definimos as etapas da investigação.

No tocante aos subsídios para os estudos em LA, estamos cientes de que essa pesquisa permeou situações reais de interação. E, ainda, consideramos que se caracterizou como pesquisa-ação crítico-colaborativa e oferece contribuições, nessa

modalidade de pesquisa, no contexto de formação continuada de professores, ao apontar formas de procedimentos colaborativos que podem incitar o desenvolvimento do professor e se configurar em ações conscientes na sala de aula. Como pesquisa de intervenção, buscou arquitetar um espaço para a interação crítica colaborativa movida pela reflexão, compreensão, incertezas e transformações. Sem se afastar das negociações intencionais e interpretações conflitantes, tanto no que se refere a teoria como a prática por meio da participação colaborativa, criou “[...] um processo social, dialógico e dialético de internalização e externalização, que iniciou um processo de aprendizagem e desenvolvimento a todos os envolvidos” (MAGALHÃES, 2011, p. 36).

Nas ações para geração de dados diagnósticos, verificamos que poucos conteúdos sobre os gêneros do discurso encontravam-se consolidados e o distanciamento da Concepção Dialógica de Linguagem era mais evidente do que as aproximações. Embora as professoras revelassem tentativas de estabelecer relações entre os textos estudados na escola e a vida real dos alunos, a preocupação principal destacada foi com a materialidade linguística do texto.

Essa constatação diagnóstica moveu-nos para a segunda etapa da pesquisa, contemplada no segundo objetivo – *promover, a partir do levantamento diagnóstico, um processo de FCC* – e aos terceiro e quarto objetivos delimitados na pesquisa, os quais consistem em um desdobramento do segundo – *mediar, na FCC, reflexões teórico-metodológicas concernentes ao trabalho pedagógico com os gêneros do discurso e subsidiar uma elaboração didática voltada para um gênero do discurso* – relacionados a segunda questão – Em um processo de FCC, a colaboração pode ser desenvolvida entre professoras participantes e pesquisadora por meio de reflexões teórico-metodológicas acerca dos gêneros discursivos?. Esses propósitos foram explorados no capítulo 3.

Pudemos constatar afirmativamente que é possível e necessário que as formações de professores ocorram de forma colaborativa, desde que: a) se (re)organizem durante todo o processo, de modo que contemple as especificidades dos sujeitos envolvidos; b) se utilizem de diferentes instrumentos e signos de mediação para aproximar o discurso teórico da prática docente; c) que viabilizem o questionamento das próprias ações de formação. Além disso, carecem possibilitar que os diferentes sentidos e significados sócio-históricos gerem conflitos e tensões, pois “A compreensão do outro, de nós mesmos como outros e dos outros em nossas vozes, nas ações em pesquisas de formação de educadores, possibilita a compreensão

crítica das escolhas feitas em relação às diferenças nos modos de agenciar dos sujeitos na atividade escolar” (MAGALHAES; OLIVEIRA, 2011, p. 113). Por essa razão, nesse processo, o questionamento de nossas escolhas e a geração de novos ambientes foi constante para que todos os sujeitos pudessem assimilar a importância do outro e do eu numa relação de alteridade.

Ademais, não há como desvincular a formação social da formação individual. À vista disso, consideramos que, com contribuições metodológicas e científicas, as professoras poderiam reelaborar sua prática de maneira consciente e deliberada sobre a linguagem. Contudo, isso só ocorreu a partir da interpretação ampliada das condutas sociais, históricas, culturais e ideológicas representadas nos enunciados que circulam socialmente, o que prospectou uma reflexão sobre as organizações sociais. Esse processo corroborou transformações individuais e sociais, por meio de interações interdiscursivas, que refratou e refletiu um posicionamento responsável, valorado no discurso em situação de ensino e aprendizagem de LP, ou seja, na formação de sujeitos que tenham palavras próprias e produzam contrapalavras.

Nas amarrações da FCC, muitas foram as descobertas e aprendizagens. Em dois momentos, distribuímos textos com alto nível de complexidade para as professoras estudarem, o que gerou descontentamento e apreensões. Nossas ações, por vezes ansiosas, impossibilitaram importantes oportunidades de reflexão para as participantes e de expressão da palavra própria. Isso se repetiu sempre que fomos prolixas nas explanações e na apresentação de respostas, equívocos que evidenciaram o processo de desenvolvimento, também, da pesquisadora.

E ainda, verificamos que nos encontramos distantes dos sujeitos participantes da pesquisa em diversos momentos da tecitura, pois, em algumas situações, não articulamos o tempo adequado para a realização das atividades ou nos equivocamos com relação aos seus conhecimentos em amadurecimento. Então, mesmo com um planejamento traçado por uma avaliação diagnóstica, observamos ainda alguns distanciamentos entre as acepções da pesquisadora e a realidade das professoras colaboradoras, ou seja, a fragilidade de alguns fios se evidenciava durante o tecer.

Por outro lado, constatamos, por meio de atitudes defensivas e recusas das professoras, que estávamos apresentando conhecimentos realmente inéditos para nossas interlocutoras, já que quando só o habitual é evidenciado, o ambiente torna-se confortável. Mas, nesse caso, as professoras sentiram-se desestabilizadas em

muitas situações e apresentaram atitudes de resistência e embate, pois as ações de mediação exigiam outros posicionamentos e diferentes procedimentos.

Nessas circunstâncias, em muitos momentos do tecer investigativo, o ato de silenciamento foi necessário, pois o silêncio é a forma mais absoluta de alteridade e representa algo que é tão do outro que paralisa a nossa palavra (AMORIM, 2006). E assim, silenciámos para o enquadramento de algumas ações, na valoração dada a algumas falas e a outras não; e, especialmente, na ausência de palavras, involuntariamente, diante da palavra ou da ação do outro, pois “Calam-se umas [vozes] para que falem outras ou apenas uma, mas sempre há voz” (AMORIM, 2006, p. 22). Em muitos momentos, por mais que o conteúdo científico exigisse uma explanação, compreendemos que o silêncio também é dialógico, por isso, crucial nas interações discursivas em uma formação.

E nesse longo tear, muitas evoluções e conquistas se concretizaram, dentre elas, o abalo das certezas e da zona de conforto das professoras colaboradoras e da pesquisadora. Depois da inquietação inicial provocada por esse movimento, a indignação foi materializada e, no discurso das professoras, ampliaram-se os entendimentos e as rupturas. E assim, em dado momento da FCC, as professoras passaram a construir os próprios avanços, a mediar os avanços de suas colegas, resultando em afirmações contundentes que se materializaram nos diários: “*Transformou a minha vida de professora*” (RAQUEL); “*Acredito que a partir dessa formação, eu, enquanto professora, conduzirei minhas aulas de maneira mais profunda*” (BETINA) e “*Aprender sobre os gêneros foi o máximo, pois não podemos ensinar Português sem ser por meio dos gêneros do discurso*” (SOFIA). Com tais manifestações, consideramos respondida nossa pergunta de pesquisa, afirmando que é possível sim colaborar com o ensino de LP, por meio de reflexões teórico-metodológicas acerca dos gêneros discursivos.

A respeito do quinto objetivo específico – refletir sobre as interações e as elaborações didáticas resultantes de um processo de FCC, *observando suas implicações no processo de internalização/apropriação do conhecimento* – procuramos responder a terceira pergunta – *Que respostas reverberam nas elaborações didáticas das participantes, a partir das ações de mediação ocorridas na FCC?* – designando o capítulo 4.

Ao analisarmos, descrevermos e refletirmos sobre as elaborações didáticas e o trabalho com essas produções na sala de aula, consideramos que as professoras

apresentaram uma posição responsiva ativa em relação à FCC, embora algumas atividades tenham se configurado como respostas silenciosa ou passiva. Todavia, essa prática no processo formativo valorizou a atuação das docentes, uma vez que se sentiram capazes ao desenvolverem e trabalharem com as atividades referentes ao gênero selecionado.

O percurso teórico foi se construindo ao longo do movimento investigativo e por fim, a arquitetura bakhtiniana se edificou por meio dos pilares: *relações dialógicas, interação discursiva, monologização e reação-resposta ativa*. Os conceitos não foram explicitados em todos os momentos, mas estiveram presentes ao longo de todas as análises e teceram a construção enunciativa entrelaçada com as premissas da Teoria Histórico-cultural, especialmente com os conceitos *linguagem, mediação e interiorização/apropriação*. Sem se esquivar de mobilizar outros conceitos sempre que a tecitura exigiu.

Por meio da perspectiva dos estudiosos do Círculo de Bakhtin, assumimos o ato responsável e nos comprometemos com a palavra do outro. No movimento de interação, a concepção sobre os gêneros do discurso foi reconfigurada em respostas ativas. Com Vigotski e seu “círculo”, a relação com o outro, por meio da mediação, se caracterizou como espaço necessário para que os sujeitos interagissem com seus pares e com a pesquisadora. A partir disso, reelaboraram seus saberes sistematizados referentes à prática docente para o ensino de LP, em um movimento de renovação no âmbito do conhecimento.

Cada sujeito, participante da pesquisa, possui uma história edificada em diferentes interações e “São essas histórias que nos fazem únicos e ‘irrepetíveis” (GERALDI; FICHTNER; BENITES, 2006, p. 192); por isso, os sentidos são internalizados de formas distintas, o que faz com que o sujeito se torne, concomitantemente, produto social e autor da própria vida. Contudo, trata-se de uma “Unicidade incerta, pois se compreendo com palavras que, antes de serem minhas, foram e são também do outro, nunca terei certeza se estou falando ou se algo fala em mim. Esse é o mistério e o encanto da vida” (GERALDI; FICHTNER; BENITES, 2006, p. 192). Assim, com distintas concepções, os sujeitos da pesquisa se constituíram em interação por meio das palavras que internalizaram e das contrapalavras que produziram em respostas aos enunciados com os quais foram confrontados.

Nesse contexto, as elaborações didáticas foram as contrapalavras produzidas aos nossos enunciados que se constituíram por meio de nossa mediação, sem se

desvincular do horizonte apreciativo e do contexto social habitado pelas professoras colaboradoras. Além de estarem repletos de palavras alheias, explícitas ou não, revelam a história de cada sujeito em interação.

A partir dessas considerações, entendemos que é possível responder ao objetivo geral da pesquisa: *analisar as contribuições da mediação de conhecimentos teórico-metodológicos sobre os gêneros do discurso no ensino de LP em uma FCC desenvolvidas com professoras do 3º, 4º e 5º ano do Ensino Fundamental – anos iniciais*. As análises que empreendemos no segundo, terceiro e quarto capítulos nos permitem afirmar que as práticas de mediação aproximaram as professoras dos conhecimentos teórico-metodológicos planejados e após as ações colaborativas, suas concepções aproximaram-se dos pressupostos da Concepção Dialógica de Linguagem. Logo, as mediações viabilizadas na FCC contribuíram significativamente para que houvesse maior aproximação entre os conhecimentos teórico-metodológicos e o trabalho com os gêneros do discurso no ensino de LP no contexto envolvido pela pesquisa.

Portanto, ratificamos a tese defendida neste trabalho de que *a FCC propicia, tanto ao formador quanto aos docentes envolvidos, repensar sua práxis (re)configurando o conhecimento teórico-metodológico explorado*. Entretanto, salientamos a importância da contenção no número de professores para o desenvolvimento da pesquisa-ação crítico-colaborativa, uma vez que um grande número de participantes impossibilita as interações e o acompanhamento contínuo do pesquisador.

Envoltos a teoria dialógica bakhtiniana, assentimo-nos deixar alguns fios soltos para que outras contrapalavras sejam proferidas que não as nossas. Essas lacunas convocam outros pesquisadores para outras tecituras, outros teares, de modo que outras perspectivas direcionem e resultem em outras (re)criações. Para futuras pesquisas, ousamos sugerir uma FCC com a escrita e reescrita textual, assim como com a oralidade, nos mesmos moldes desenvolvidos por essa formação, conforme requerido pelas próprias professoras participantes. Um outro aspecto interessante de se investigar seria o retorno a esse mesmo contexto de pesquisa para examinar como a compreensão responsiva continua se configurando na prática docente, externalizando no cotidiano da sala de aula.

E nessa tecitura, arrematada provisoriamente, ficamos com a relativa conclusibilidade do diálogo, uma vez que “no mundo ainda não ocorreu nada

definitivo, a última palavra do mundo e sobre o mundo ainda não foi pronunciada, o mundo é aberto e livre, tudo ainda está por vir e sempre estará por vir” (BAKHTIN, 2010[1929], p. 191). E nessa interação passamos a palavra às professoras para que exponham palavras próprias ilativas e passem a palavra a outros interlocutores que virão:

*RAQUEL: Ela [FCC] é mais interativa, ela provoca uma situação de mais interação e isso envolve todos e isso ajuda a aprender mais, compreender mais, você aprende uma coisa e vê que tem que aprender mais além daquilo que você aprendeu, e não fica uma coisa estagnada, você não faz aquilo só pra cumprir tabela, fica mais funcional.*

*OLIVIA: Esse curso fez a gente refletir muito, como a gente trabalha, da maneira que a gente trabalha e como trabalhar agora. O negativo é ter que ficar aqui os três turnos, as vezes doente, sempre muito cansadas.*

*AURORA: Quando vem um curso, quando vem alguém com uma teoria, como é o caso desse curso, que traz uma teoria, que traz uma direção, a gente vê o resultado, vê um resultado positivo nisso lá na sala de aula, a gente consegue ver isso, que bom que a gente conseguiu ver que existem outros meios e que a gente tem que continuar buscando essa linha aí porque, acredito eu, que é nessa linha que vai dar certo.*

*SOFIA: Aquele monte de texto do início que nós estudamos e depois nós colocamos em prática e deu certo. E a gente já sabe agora, quando olharmos o livro didático, a gente já sabe analisar as questões.*

*BETINA: O extraverbal, o que vai mudar na minha prática. Isso eu achei incrível também, eu como aluna nunca gostei da gramática, sempre gostei da literatura, mas eu não conseguia entender e nem gostar da gramática, principalmente porque ela era passada como uma coisa para decorar, mas agora eu percebo que não é simplesmente para decorar, cada classe da gramática tem uma função, ela tem que funcionar no texto, ela tem uma intenção, então eu percebo que assim é mais fácil aprender e ensinar a gramática.*

*FERNANDA: É menos cansativo também, no caso, porque nós colocamos a nossa opinião o tempo todo, nos outros cursos que temos aí, a gente só ouve, ouve, ouve o tempo todo e nem sempre o que a gente está ouvindo está agradando e aí cansa, a partir do momento que você está ali naquele local ouvindo a mesma pessoa e você não fala nada, você só ouve, perde o interesse. Aqui o tempo é mais curto, é dividido, você está participando o tempo todo, você não vê o tempo passar, as vezes eu chego em casa e penso: Meu Deus, fiquei lá quatro horas! Mas você não percebe que ficou lá todo esse tempo.*

*LAURA: O curso foi válido porque nos levou a reflexão, a repensarmos algumas atitudes, a sentir que se nós professores formos bem orientados, podemos ir, alcançar longe porque ousados nós somos, mas muitas vez por falta de informações nos podamos. Com base em uma teoria podemos criar nossas próprias aulas, com ideias diferentes.*

Como nossa contrapalavra, fica a compreensão dos enunciados das professoras colaboradoras, a contribuição delas e a nossa para o grande diálogo sobre a formação continuada de professores da Educação Básica. Um elo que se fixa à grande corrente interdiscursiva. Estamos cientes de que nossas palavras produzirão ecos na interação com os já-ditos, como réplica a inúmeros outros enunciados, e reações-respostas que darão continuidade a essa ininterrupta cadeia dialógica na arena da educação, pois se trata de uma questão do grande tempo que envolve a construção de sentido em diferentes momentos históricos.

As últimas pontas se alinhavam e o tecido está completo em sua incompletude.

## REFERÊNCIAS

ACOSTA PEREIRA, Rodrigo; RODRIGUES, Rosângela Hammes. Os gêneros do discurso sob a perspectiva da Análise Dialógica de Discurso do Círculo de Bakhtin. **Letras**, Santa Maria, v.20, n.40, p. 147-162, jan./jun. 2010.

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

ACOSTA PEREIRA, Rodrigo; RODRIGUES Rosângela Hammes. O conceito de valoração nos estudos do círculo de Bakhtin: a inter-relação entre ideologia e linguagem. **Linguagem em (Dis)curso** – LemD, Tubarão, SC, v. 14, n. 1, p. 177-194, jan./abr. 2014.

ACOSTA PEREIRA, Rodrigo; BRAIT, Beth. Revisitando o estudo/estatuto dialógico da palavra-enunciado. **Linguagem em (Dis)curso** – LemD, Tubarão, SC, v. 20, n. 1, p. 125-141, jan./abr. 2020.

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

AMORIM, Marília. A contribuição de Mikhail Bakhtin: a tripla articulação ética, estética e epistemológica. In: FARACO, Carlos Alberto; TEZZA, Cristovão; CASTRO, Gilberto de (Orgs.). **Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 11-25.

AMORIM, Marília. **O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas**. São Paulo: Musa Editora, 2004.

AMORIM, Marília. Ato versus objetivação e outras oposições fundamentais no pensamento bakhtiniano. In: FARACO, Carlos Alberto; TEZZA, C.; CASTRO, G. **Vinte ensaios sobre Mikhail Bakhtin**. Petrópolis: Vozes, 2006. p 17-24.

AMORIM, Marília. Cronotopo e exotopia. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin: outros conceitos chaves**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2014. p. 95-114.

ANGELO, Cristiane Malinoski Pianaro. **Mediações colaborativas e pedagógicas na sala de apoio à aprendizagem de língua portuguesa**. 2015. Maringá, PR: Tese (doutorado) - Pós-graduação em Letras, Área de concentração: Estudos Linguísticos, Universidade Estadual de Maringá, PR.

BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHINOV, Valentin Nikolaevich. (1929). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução do francês por Michel Lahud e Yara F. Vieira. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

BAKHTIN, Mikhail. (1929). **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução de Paulo Bezerra. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

BAKHTIN, Mikhail. (1940). **Questões de estilística no ensino da língua**. Tradução, posfácio e notas Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2013.

BAKHTIN, Mikhail.(1940). **O homem ao espelho**: apontamentos dos anos 1940. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019.

BAKHTIN, Mikhail. (1975). **Questões de literatura e de estética**: a teoria do romance. Tradução do russo por Aurora Formoni Bernardini *et al.* 6.ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

BAKHTIN, Mikhail. (1979). **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

BAKHTIN, Mikhail. (1919-1921). **Para uma filosofia do ato responsável**. Tradução do inglês de Valdemir Miotello & Carlos Faraco. 2. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012.

BAQUERO, Ricardo. **Vygotsky e a aprendizagem escolar**. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

BAUMGÄRTNER, Carmen Teresinha. Grupo de estudos de Língua Portuguesa – GELP: uma experiência de formação continuada de professores com foco em gêneros orais e ensino. In: BUENO, Luzia; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição (Orgs). **Gêneros orais no ensino**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015. p.91-115.

BORTONI-RICARDO, Stella M. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. 2 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BRAIT, Beth. **Ironia em perspectiva polifônica**. Campinas (SP): Ed. Unicamp, 1996.

BRAIT, Beth. Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin, dialogismo e construção de sentido**. 2. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2005. p. 87-98.

BRAIT, Beth; PISTORI, Maria Helena Cruz. A produtividade do conceito de gênero em Bakhtin e o Círculo. **Alfa**, v. 56, n.2, p. 371-401, 2012.

BRAIT, Beth. Olhar e ler: verbo-visualidade em perspectiva dialógica. **Bakhtiniana**, São Paulo, v.2, n.8, p.43-66, 2013. Disponível em: [<https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/16568>]. Acesso em: 14 set. 2019.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais de língua portuguesa**. Terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

Brasil. Ministério da Educação. **PDE**: Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil: Ensino Fundamental: Matrizes de Referência, tópicos e descritores. Brasília: MEC, SEB; Inep, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **IDEB** – Resultados e metas. Brasília: MEC, SEB; INEP, 2018. Disponível em <http://portal.inep.gov.br> Acesso em ago/2018.

CABRAL, MarluCIA Barros Lopes. **O professor e sua formação linguística**: uma interlocução teórico-prática. 2011. Natal, RN: Tese (doutorado) - Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN/Natal, RN.

CABRAL, MarluCIA Barros Lopes. **Formações linguísticas do professor e ensino-aprendizagem da linguagem**: interlocuções teórico-práticas. Assu: Clube de autores, 2018.

CELANI, Maria Antonieta Alba. Questões de ética na pesquisa em Linguística Aplicada. **Linguagem & Ensino**, vol. 8, nº 1, p. 101-122, 2005.

CEREJA, Willian. Significação e tema. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin**: Conceitos-Chave. São Paulo: Contexto, 2013. p. 201-220.

CHEVALLARD, Y. **La Transposition Didactique**. Grenoble: La Pensée sauvage, 1991.

CLARK, Katerina; HOLQUIST, Michael. **Mikhail Bakhtin**. Trad. de J. Guinshuy. São Paulo: Perspectiva, 2008.

COELHO, Grasiela Maria de Souza. Formação contínua e pesquisa colaborativa: impulsionando transformações em contextos escolares. **Revista Marcas Educativas**, Teresina, v.1, n.1, p. 70-82, Ago., 2011.

COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. **O processo de formação continuada dos professores do Oeste do Paraná**: um resgate histórico-reflexivo da formação em Língua Portuguesa. Londrina, 2008, 308 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Londrina, Londrina - PR, 2008.

COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. Os gêneros discursivos como instrumentos para o ensino de Língua Portuguesa: perscrutando o método sociológico bakhtiniano como ancoragem para um encaminhamento didático-pedagógico. In: NASCIMENTO, Elvira Lopes do; ROJO, Roxane Helena Rodrigues. (Orgs.). **Gêneros de Texto/Discurso e os desafios da contemporaneidade**: São Paulo: Pontes Editora, 2014. p. 13-34.

COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. Pressupostos teóricos e encaminhamentos para as atividades de leitura. In: COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição (Orgs.) **Atividades de leitura e de análise linguística**: 5º ano – caderno pedagógico 01. Cascavel: ASSOESTE, 2015. p. 7-18.

COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. A pesquisa em ciências humanas sob um viés bakhtiniano. **Revista Pesquisa Qualitativa**. São Paulo (SP), v.5, n.9, p. 552-568, dez. 2017a.

COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. Prática de análise linguística no ensino fundamental e sua relação com os gêneros discursivos. **PERcursos Linguísticos**. Vitória (ES). V. 7. N. 14: 2017b. p. 270-294.

COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição; ORTEGA, Leliane Regina. A constituição da identidade do sujeito na relação professor-aluno. In: SALEH, Pascoalina Bailon de Oliveira; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição (Orgs.). **O lugar da subjetividade no ensino da língua(gem)**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2018. p. 47-74.

CRISTOVÃO, Vera Lúcia. A relação entre teoria e prática no desenvolvimento do professor. In: MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo (Org). **A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão**. Campinas, Mercado das Letras, 2004. p. 251-278.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, Norman. K.; LINCOLN, Yvonna (Orgs.). **Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2 ed. Porto Alegre: ARTMED, 2006.p. 15-41.

DUARTE, Newton. Formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na psicologia de A. N. Leontiev. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 24, n. 62, p. 44-63, abr. 2004. Disponível em: Acesso em: 13 jun. 2014.

EMERSON, Caryl. Palavra exterior e fala interior: Bakhtin, Vygotsky e a internalização da linguagem. In: RIBEIRO, Ana Paula Goulart; SACRAMENTO, Igor. **Mikhail Bakhtin: linguagem, cultura e mídia**. São Carlos: Pedro & João editores, 2010. p. 65 - 92.

ESTEVES, Leliane Regina Ortega; FELIZARDO, Sílvia. Leitura e análise linguística de um texto do gênero 'Reportagem científica'. In: COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição (Orgs.) **Atividades de leitura e de análise linguística: 5º ano – caderno pedagógico 01**. Cascavel: ASSOESTE, 2015. P. 19-26.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & Diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola, 2009.

FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de. **Vygotsky: a interação no ensino/aprendizagem de línguas**. São Paulo: Parábola, 2019.

FINO, Carlos Nogueira. Vygotsky e a zona de desenvolvimento proximal (ZDP): três implicações pedagógicas. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 14, n. 2, p. 273 – 291, 2001.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução de Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRANÇOIS, Frédéric. Le dialogisme, le sens et le roman. Quelques réflexions à partir d'un dialogue avec Voloshinov, Vygotski et Bakhtine. **Estudos Linguísticos/Linguistic Studies**, 3, Edições Colibri/CLUNL, Lisboa, 2009, pp. 63-98.

FREIRE, Paulo. Criando métodos de pesquisa alternativa. In: BRANDÃO, Carlos. Rodrigues (Org.). **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia**: o cotidiano do professor. Tradução de Adriano Lopes. 7. ed. Rio de Janeiro: Rio e Terra, 1986.

FREIRE, Paulo. (1968). **A pedagogia do oprimido**. 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo (1986). **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 51. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. **Vygotsky e Bakhtin** – Psicologia e educação: um intertexto. São Paulo: Ática, 1996.

FREITAS, Maria Teresa. A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento. In: FREITAS, Maria Teresa; SOUZA, Solange Jobim e; KRAMER, Sônia (Orgs.). **Ciências humanas e pesquisa**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 26-38

FREITAS, Maria Teresa. Nos textos de Bakhtin e Vigotski: um encontro possível. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin, dialogismo e construção de sentido**. 2. ed. - Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2005.

GARCEZ, Lucília. **A escrita e o outro**: modos de participação na construção do texto. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2010.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 5. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2009

GASPAROTTO, Denise Moreira. **O trabalho colaborativo em práticas de revisão e reescrita de textos em séries finais do ensino fundamental I**. 2014. Maringá, PR: Dissertação (Mestrado) - Pós-graduação em Letras, Área de concentração: Estudos Linguísticos, Universidade Estadual de Maringá, PR.

GERALDI, João Wanderley. [1991] **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GERALDI, João Wanderley. A diferença identifica. A desigualdade deforma. Percursos bakhtinianos de construção ética e estética. In: FREITAS, Maria Tereza;

SOUZA, Solange Jobin e; KRAMER, Sônia (Orgs.). **Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2003.

GERALDI, João Wanderley; FICHTNER, Bernd; BENITES, Maria. **Transgressões convergentes**: Vigotski, Bakhtin, Bateson. Campinas, SP: Mercado das letras, 2006.

GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010a.

GERALDI, João Wanderley. **Ancoragens**: estudos bakhtinianos. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010b.

GERALDI, João Wanderley [1984]. **O texto na sala de aula**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2011.

GERALDI, João Wanderley. Dialogia: do discurso à estrutura sintática. In: RODRIGUES, Rosângela Hammes; ACOSTA-PEREIRA, Rodrigo (Orgs.). **Estudos dialógicos da linguagem e pesquisas em Linguística Aplicada**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2016. p. 179-189.

GIOVANI, Fabiana; SOUZA, Nathan Bastos. **Bakhtin e a educação**: a ética, a estética e a cognição. 2.ed., São Carlos: Pedro & João Editores, 2017.

GROTTA, Ellen C. B. Formação do Leitor: importância da mediação do professor. In: LEITE, Sérgio A.da Silva(org.). **Alfabetização e letramento**: contribuições para as práticas pedagógicas. Campinas/SP: Komedi: Arte Escrita, 2001.

GUIMARÃES, Ana Maria de Matos. Professor em formação continuada como protagonista de seu fazer didático: a importância da autoridade. In: GUIMARÃES, Ana Maria de Matos; BICALHO, Delaine Cafiero; CARNIN, Anderso (Orgs). **Formação de professores e ensino de língua portuguesa**: contribuições para reflexões, debates e ações. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2016. p. 21-47

HALTÉ, Jean-François. O espaço didático e a transposição. **Fórum Linguístico**, 5 (2): 117-139, Florianópolis, Jul. dez., 2008.

HILA, Cláudia Valéria Doná. **Ferramentas curso de formação e sequência didática**: contribuições para o processo de internalização no estágio de docência de língua portuguesa. 2001. 346 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Londrina, 2011.

HORIKAWA, Alice Yoko. A interação pesquisador-professor: por uma relação colaborativa. In: MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo (Org). **A formação do professor como um profissional crítico**: linguagem e reflexão. Campinas, Mercado das Letras, 2004. p. 121-144.

IBIAPINA, I. M. L. **Pesquisa Colaborativa**: investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília: Líber Livro Editora. 2008.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

KOCH, Ingedora Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: contexto, 2007.

KRAMER, Sônia. Entrevistas coletivas: uma alternativa para lidar com diversidade, hierarquia e poder na pesquisa em ciências humanas. In: FREITAS, Maria Tereza; SOUZA, Solange Jobin e; KRAMER, Sônia (Orgs.). **Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 57-76.

LARCHERT, Jeanes Martins. **Organização do trabalho escolar** – Ilhéus, BA: Editus, 2012. p. 124. (Letras - módulo 3 – volume 7 – EAD).

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. Tradução de Rubens Eduardo Frias. 2.ed. São Paulo: Centauro, 1978a.

LEONTIEV, Alexis. **Actividad, conciencia y personalidad**. Buenos Aires: Ciencias del Hombre, 1978b.

LIBERALI, Fernanda Coelho. As linguagens das reflexões. In: MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo (Org). **A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão**. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2004. p. 87-117.

LIMA, Emilia Caixeta de Castro. **Sentidos do trabalho** – a educação continuada de professores. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. 2. ed. São Paulo: EPU, 2014.

LUNARDELLI, Mariangela Garcia. **Um haicai para o estágio, um estágio para o haicai: diálogos sobre o gênero discursivo e a formação docente inicial**. 2012. Londrina, PR: **Tese** (Doutorado) - Pós-graduação em Letras, Área de concentração: Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Londrina, PR.

MACHADO, Ana Maria. **História meio ao contrário**. 26. Ed. São Paulo: Ática, 2010.

MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. Sessões Reflexivas como uma Ferramenta aos Professores para Compreensão Crítica das Ações da Sala de Aula. **5º Congresso da Sociedade Internacional para a pesquisa cultural e teoria da atividade**. Amsterdam: VrijeUniversity, 18-22 junho 2002.

MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. A linguagem na formação de professores reflexivos e críticos. In: MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo (Org). **A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão**. Campinas, Mercado das Letras, 2004. p. 59-117.

MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. Pesquisa crítica de colaboração: escolhas epistemo-metodológicas na organização e condução de pesquisas de intervenção no contexto escolar. In: MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo; FIDALGO, Sueli

Salles. **Questões de método e de linguagem na formação docente**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011. p. 13-40

MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo; OLIVEIRA, Wellington. Vygotsky e Bakhtin/Volochinov: dialogia e alteridade. **Bakhtiniana**. São Paulo, v. 1, n. 5, p. 103-115, 1º semestre 2011.

MARTINS, Lígia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

MARX, Kalr; ENGELS, Friedrich (1845-46). **A ideologia Alemã**. Trad. Marcelo Backes. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

MATEUS, Elaine Fernandes. **Atividade de aprendizagem colaborativa e inovadora de professores: ressignificando as fronteiras dos mundos**. 2005. São Paulo, SP: Tese (doutorado) – Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da Pontifícia Universidade Católica, SP.

MEDVIÉDEV, Pável Nikoláievitch. (1928). **O método formal nos estudos literários: Introdução crítica a uma poética sociológica**. Tradução: Ekaterina Vólkova Américo e Sheila Camargo Grillo. São Paulo: Contexto, 2012.

MENEGASSI, Renilson José; OHUSCHI, Márcia Cristina Greco. O ensino da escrita no curso de Letras. **Polifonia**. Cuiabá. n.15, p. 37-66, 2008. Disponível em <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/1034/810> . Acesso em: 28 set. 2019.

MENEGASSI, Renilson José. O leitor e o processo de leitura. In: GRECO, Eliana Alves; GUIMARÃES, Tânia Braga. **Leitura: aspectos teóricos e práticos**. Maringá: Eduem, 2010a.

MENEGASSI, Renilson José. As estratégias de leitura. In: MENEGASSI, Renilson José. **Leitura e ensino**. 2.ed. Maringá: Eduem, 2010b.

MENEGASSI, Renilson José; ANGELO, Cristiane Malinoski Pianaro. Conceitos de leitura. In: MENEGASSI, Renilson José. **Leitura e ensino**. 2.ed. Maringá: Eduem, 2010.

MILLER, Inês Kayon de. Formação de professores de línguas: da eficiência à reflexão crítica e ética. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). **Linguística Aplicada na modernidade recente**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 99-122.

MIOTELLO, Valdemir. Para compreender Bakhtin. In: MIOTELLO, Valdemir. **Palavras e contrapalavras: conversando sobre trabalhos de Bakhtin**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010. p. 88-95.

MIOTELLO, Valdemir; MOURA, Maria Isabel. A identidade é uma armadilha. In: MIOTELLO, Valdemir; MOURA, Maria Isabel. **A alteridade como lugar da incompletude**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2014. p.09-10.

MIOTELLO, Valdemir. **Por uma escuta responsiva**: a alteridade como ponto de partida. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Fotografias da Linguística Aplicada brasileira na modernidade recente. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). **Linguística Aplicada na modernidade recente**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 15-38.

MORSON, Gary Saul; EMERSON, Caryl. **Bakhtin**: criação de uma prosaística. Tradução de Antônio de Pádua Danesi. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

MOURA, Maria Isabel; MIOTELLO, Valdemir. Deslocando a identidade. Um novo jeito de pensar a respeito de mim mesmo. In: MIOTELLO, Valdemir; MOURA, Maria Isabel. **A alteridade como lugar da incompletude**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2014. p.191-208.

NEVES, Joana d'Arc de Vasconcelos; NASCIMENTO, Ivany Pinto. As representações sociais dos professores das séries iniciais sobre o ser professor no atual contexto histórico-social e as implicações para sua identidade docente. XI Congresso Nacional de Educação – **EDUCERE** 2013. Pontifícia Universidade Católica do Paraná – Curitiba, de 23 a 26/9/2013. p. 8772 – 8789.

NÓVOA, António. **Vida de professores**. Lisboa, Publicações Dom Quixote/Instituto de Inovação Educacional, 1992.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (Org.). **Os professores e a sua formação**. 2º ed. Lisboa : Dom Quixote, 1995. p. 15-33

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1993.

ORTEGA, Leliane Regina. **Práticas de uso da linguagem com o gênero discursivo Regras de Jogo**: um trabalho com sequência didática para o aprimoramento da capacidade linguístico-discursiva. Cascavel, 2016, 368 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Letras, Mestrado Profissional – Profletras na Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE, Cascavel - PR, 2016.

ORTEGA, Leliane Regina; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. Mediações colaborativas com professores do Ensino Fundamental: reflexões sobre o trabalho com os gêneros discursivos no ensino de Língua Portuguesa. **Anais do Seminário de Estudos da Linguagem** v. 5 n. 1 / ISSN: 2178-8200. Disponível em <https://midas.unioeste.br/sgev/eventos/SISNEL/anais> Acesso jun/2020.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação; Superintendência da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica**: Língua Portuguesa. Curitiba: SEED/DEE, 2008.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

PENNYCOOK, Alastair. Uma Linguística Aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada Interdisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 67 - 83.

PIMENTA, Selma Garrido. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v 31, n3, p. 521-539, 2005.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 15-38.

PONZIO, Augusto. **Procurando uma palavra outra**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010.

PONZIO, Augusto. **A revolução bakhtiniana**: o pensamento de Bakhtin e a ideologia do contemporânea. Coordenação de tradução: Valdemir Miotello. 2. Ed. São Paulo: Contexto, 2012.

PRESTES, Zoia. **Quando não é quase a mesma coisa**. Análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil: repercussões no campo educacional. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília-DF, 2010.

PRESTES, Zoia. **Quando não é quase a mesma coisa**: traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Campinas/SP: Autores associados, 2012.

REES, Dilys Karen. Considerações sobre a pesquisa qualitativa. **Signótica**, v. 20, n. 02, p. 253 – 274, jul/dez. 2008.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 25. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

RIBEIRO, Ana Paula Goulart; SACRAMENTO, Igor. Mikhail Bakhtin e os estudos da comunicação. In: RIBEIRO, Ana Paula Goulart; SACRAMENTO, Igor (Orgs.). **Mikhail Bakhtin**: linguagem, cultura e mídia. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010. p. 09-34.

RIGOLET, Sylviane A. **Ler livros e contar histórias com as crianças**: como formar leitores activos e envolvidos. Porto – Portugal: Porto Editora, 2009.

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

RODRIGUES, Rosângela Hammes. A 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.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. Os gêneros do discurso nas aulas de Língua Portuguesa: (re) discutindo o tema. In: NASCIMENTO, Elvira Lopes do; ROJO, Roxane Helena Rodrigues. (Orgs.). **Gêneros de Texto/Discurso e os desafios da contemporaneidade**. São Paulo: Pontes Editora, 2014. p. 35-56.

ROJO, Roxane. Letramento e capacidade de leitura para a cidadania. In: FREITAS, Maria Teresa de Assunção; COSTA, Sérgio Roberto (Orgs.). **Leitura e escrita na formação de professores**. Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora, 2002. p. 1-8.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 8. ed. Campinas, São Paulo: Autores associados, 2003.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. 42. ed. Campinas, São Paulo: Autores associados, 2012.

SCHÖN, Donald Alan. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (coord.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 77-91.

SILVA, Ezequiel Teodoro da. **Elementos da pedagogia da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. Internalização: seu significado na dinâmica dialógica. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 42, 1992.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais. **Cadernos Cedes**, ano XX, nº 50, Abril/2000, p. 26-40.

SOBRAL, Adail. **Do dialogismo ao gênero**: as bases do pensamento do Círculo de Bakhtin. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2009.

SOBRAL, Adail. Gêneros discursivos, posição enunciativa e dilemas da transposição didática: novas reflexões. **Letras de Hoje**, v. 46, p. 37-45, 2011. Disponível em: < [229.evistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/download/9246/6370](http://229.evistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/download/9246/6370)>. Acesso em: 02 jun. 2015.

SOBRAL, Adail. Ato/atividade e evento. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin**: conceitos-chaves. 5.ed. São Paulo: Contexto, 2013. p. 11-36.

SOUZA, Solange Jobim. Leitura: entre o mágico e o profano. Os caminhos cruzados de Bakhtin, Benjamin e Calvino. In: FARACO, Carlos Alberto; TEZZA, Cristovão; CASTRO, Gilberto de (Orgs.). **Diálogos com Bakhtin**. 4. ed. Curitiba/PR: Editora UFPR, 2007. p. 161-176.

SOUZA, Solange Jobim; ALBUQUERQUE, Elaine Deccache Porto e. A pesquisa em ciências humanas: uma leitura bakhtiniana. **Bakhtiniana**, São Paulo, 7 (2): 109-122, Jul./Dez. 2012.

- TARDIFF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2014.
- TEZZA, Cristovão. Sobre o autor e o herói – um roteiro de leitura. In: FARACO, Carlos Alberto; TEZZA, Cristovão; CASTRO, Gilberto de (Orgs.). **Diálogos com Bakhtin**. 4. ed. Curitiba: Editora UFPR, 2007. p. 231-255.
- THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2002.
- TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**. v. 31, n. 3, p. 443-466. São Paulo: set/dez, 2005.
- TURKIEWICZ, Rosemary de Oliveira Schoffen. **Ações colaborativas para encaminhamentos da produção e da reescrita textual no Ensino Fundamental**. Cascavel, 2016, 370 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Letras na Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE, Cascavel - PR.
- VYGOTSKY, Lev Semenovitch (1930). **Imaginacion y el arte em la infancia**. Mexico: Hispánicas, 1986.
- VYGOTSKI, Lev Semenovitch (1931). **Obras Escogidas – III: problemas del desarrollo de la psique**. V.2. Editora Pedagógica, 1983.
- VIGOTSKI, Lev Semenovitch. (1933). **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- VYGOTSKI, Lev Semenovitch (1934). **Obras escogidas** (Vol. 1). Madrid: Visor, 1991.
- VIGOTSKI, Lev Semenovitch. (1934) **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução: Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.
- VYGOTSKI, Lev Semenovitch; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. (1976) **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria Pena Villalobos. 14. ed. São Paulo: Ícone, 2016.
- VOLOCHÍNOV, Valentin Nikolaevich. (1929). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.
- VOLOCHÍNOV, Valentin Nikolaevich; BAKHTIN, Mikhail. **Discurso na Vida e Discurso na Arte** (sobre a poética sociológica). Trad. De Carlos Alberto Faraco & Cristóvão Tezza [para fins didáticos]. Versão da língua inglesa de I. R. Titunik a partir do original russo, 1926.
- VOLOCHÍNOV, Valentin Nikolaevich. (1930). **A construção da enunciação e outros ensaios**. Tradução de João Wanderley Geraldi. Supervisão da tradução: Valdemir Miotello. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

YASUDA, Ana Maria Bonato Garcez. A leitura na escola (II). In: MARTINS, Maria Helena (Org.). **Questões de linguagem**. 7.ed. São Paulo: Contexto, 2004. p. 70-76.

ZEICHNER, Kenneth M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario.; PEREIRA, Elisabete Monteiro de A. (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente**. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 207-236.

ZIRALDO. **As Anedotinhas do Bichinho da Maçã**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2011.

ZOPPI-FONTANA, Mônica Graciela. O outro da personagem: enunciação, exterioridade e discurso. In: BRAIT, Beth (Org). **Bakhtin**: dialogismo e construção do sentido. Campinas: Editora da UNICAMP, 2005. p.108-118.

## ANEXO 01 – PARECER CONSUBSTANCIADO

UNIOESTE - CENTRO DE  
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA  
SAÚDE DA UNIVERSIDADE



**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** MEDIAÇÕES COLABORATIVAS COM PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL: reflexões sobre o trabalho com os gêneros no ensino de Língua

**Pesquisador:** Terezinha da Conceição Costa Hübner

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 02330618.1.0000.0107

**Instituição Proponente:** UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANA

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 3.053.932

**Apresentação do Projeto:**

O projeto em tela almeja refletir sobre os efeitos da pesquisa-ação crítico-colaborativa, por meio de mediações teórico-metodológicas voltadas aos gêneros do discurso, na prática pedagógica dos professores do 3º, 4º e 5º ano do Ensino Fundamental. Considerando os diferentes procedimentos utilizados para a formação continuada de professores, o projeto tem como hipótese que a mediação colaborativa para o trabalho com os gêneros do discurso no âmbito do Ensino Fundamental possa contribuir para o processo de ensino e aprendizagem nesse contexto, ao ampliar o domínio teórico e prático dos docentes e favorecer reflexões que possibilitem repensar e transformar suas práticas no que se refere ao ensino dos processos de leitura e de escrita. Diante do exposto, essa pesquisa justificaria-se.

**Objetivo da Pesquisa:**

Os objetivos da pesquisa consistem em:

**Objetivo Primário:**

Analisar a prática docente de professores do 3º, 4º e 5º ano da primeira fase do Ensino Fundamental de uma escola municipal e colaborar para o aperfeiçoamento da prática docente por meio de sessões reflexivas.

**Objetivo Secundário:**

**Endereço:** RUA UNIVERSITARIA 2069

**Bairro:** UNIVERSITARIO

**CEP:** 85.819-110

**UF:** PR

**Município:** CASCAVEL

**Telefone:** (45)3220-3092

**E-mail:** cep.prppg@unioeste.br

UNIOESTE - CENTRO DE  
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA  
SAÚDE DA UNIVERSIDADE



Continuação do Parecer: 3.053.932

Diagnosticar os saberes docente a respeito do ensino da leitura por meio do trabalho com os gêneros discursivos; Colaborar com os professores participante da pesquisa, mediando reflexões teórico-metodológicas concernentes ao trabalho pedagógico com os gêneros do discurso; Refletir sobre as práticas docentes oriundas da mediação pedagógica colaborativa; Observar as implicações das ações colaborativas na prática dos professores colaboradores.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Em relação aos riscos, como afirmam as pesquisadoras, a pesquisa pode vir a provocar o constrangimento dos professores colaboradores na exposição de suas reflexões e a exposição de suas identidades.

Já em relação ao benefícios, esses consistem na/no:

1. Reflexão dos professores sobre sua prática docente;
2. Colaboração com as ações dos professores no contexto escolar;
3. Aperfeiçoamento da prática docente;
4. Colaboração da pesquisadora para aproximação entre a teoria e a prática no desenvolvimento da prática pedagógica.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

A pesquisa pretende colaborar para que professores do Ensino Fundamental I possam refletir sobre sua prática docente e aperfeiçoar suas ações em sala de aula. Para isso, analisará a prática docente de professores do 3º, 4º e 5º ano da primeira fase do Ensino Fundamental de uma escola municipal, tentando diagnosticar os saberes docente a respeito do ensino da leitura por meio do trabalho com os gêneros discursivos e refletindo sobre a mediação colaborativa nesse processo de ensino-aprendizagem.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Os termos de apresentação de apresentação obrigatória estão corretos.

**Recomendações:**

Não há recomendações.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Não há inadequações.

A pendência está na substituição do Termo de Ciência do Responsável pelo Campo de Estudo.

Endereço: RUA UNIVERSITARIA 2069

Bairro: UNIVERSITARIO

CEP: 85.819-110

UF: PR

Município: CASCAVEL

Telefone: (45)3220-3092

E-mail: cep.prppg@unioeste.br

**ANEXO 02 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE  
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE**

**Título do Projeto:**

MEDIAÇÕES COLABORATIVAS COM PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL: REFLEXÕES SOBRE O TRABALHO COM OS GÊNEROS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

**Pesquisador responsável e colaboradores com telefones de contato:**

COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição (UNIOESTE, Cascavel) [tehubes@gmail.com](mailto:tehubes@gmail.com)  
ORTEGA, Leliane Regina (UNIOESTE, Cascavel) [leliortega@gmail.com](mailto:leliortega@gmail.com)

Convidamos você, professor/professora, para participar de nossa pesquisa que tem o objetivo de desenvolver ações de Formação Continuada na perspectiva de promover estudos, reflexões e encaminhamentos didáticos com os gêneros do discurso e assim contribuir para a superação das dificuldades apontadas pelos professores no processo de ensino e aprendizagem de língua materna. Para isso serão realizados dezessete encontros de quatro horas para leitura, reflexão, produção e análise de atividades didáticas que explorem o trabalho com os gêneros do discurso na sala de aula. Durante a execução do projeto refletiremos sobre temas que envolvem as dúvidas dos professores colaboradores na condução do processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa com a intenção de contribuir com o desenvolvimento da prática docente. Informamos que tiraremos fotos, faremos gravações de áudios e vídeos e anotações em diário de campo para posterior análise, todavia, comprometemo-nos em usar os dados exclusivamente para fins científicos, prezando pela ética e zelando pela moral dos sujeitos participantes da pesquisa. Não haverá citação direta do nome do(a) docente na divulgação dos resultados do trabalho. Para algum questionamento, dúvida ou relato de algum acontecimento, os pesquisadores poderão ser contatados a qualquer momento. Em se tratando dos benefícios, essa pesquisa visa colaborar com o aprimoramento do processo de ensino, no que se refere ao trabalho com a dimensão extraverbal e verbo-visual dos gêneros discursivos, ampliando, assim, as reflexões na área de estudos da linguagem. Ressaltamos que os participantes da pesquisa não pagarão nem receberão por sua contribuição nas atividades desenvolvidas. A pesquisadora responsável e a colaboradora da pesquisa estão à disposição nos respectivos telefones (45) 999828025 e (44) 991351672 para dar informações ou notificar qualquer acontecimento sobre a pesquisa. Este documento será assinado em duas vias, sendo uma delas entregue ao sujeito participante da pesquisa.

Eu, \_\_\_\_\_, docente da rede pública de ensino, declaro estar ciente do exposto e aceito participar da pesquisa como professor colaborador.

Assinatura: \_\_\_\_\_

Eu, **Leliane Regina Ortega**, declaro que forneci todas as informações do projeto ao participante.

Assinatura: \_\_\_\_\_

Cascavel – PR, 23 de fevereiro de 2018.

**ANEXO 03 - TERMO DE CIÊNCIA**  
**TERMO DE CIÊNCIA**

Eu, \_\_\_\_\_, RG \_\_\_\_\_, diretora da Escola Municipal João Batista de Melo – Educação Infantil e Ensino Fundamental, autorizo a pesquisadora **Leliane Regina Ortega**, RG \_\_\_\_\_, aluna regular do Programa de Pós-Graduação em Letras, área de concentração em Linguagem e Sociedade, Nível de Doutorado, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE, *Campus Cascavel* – PR, sob a orientação da **Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Terezinha da Conceição Costa-Hübes**, a realizar pesquisa com os docentes da escola, por meio dos seguintes instrumentos de geração de dados:

1. Observação;
2. Formação Continuada;
3. Gravação de áudio e vídeo;
4. Diário de campo;

Estou ciente de que esta pesquisa faz parte do projeto “**MEDIAÇÕES COLABORATIVAS COM PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL: REFLEXÕES SOBRE O TRABALHO COM OS GÊNEROS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA**” o qual tem como objetivo contribuir, por meio de uma proposta de Formação Continuada, com base nas dificuldades apontadas pelos professores do Ensino Fundamental, com o processo de ensino e aprendizagem das dimensões extraverbal e verbo-visual dos gêneros discursivos.

A pesquisa será executada no período de março a novembro de 2018.

\_\_\_\_\_ – PR, 23/02/2018

\_\_\_\_\_  
**DIRETORA**

## ANEXO 04 – DINÂMICA

### FESTIVAL DOS GÊNEROS DISCURSIVOS

No reino encantado da leitura, havia risos, flores, alegria... Querem saber a razão desta festa? Eu vou contar-lhes já, naquele dia...

Era um dia muito especial, estava acontecendo o grande festival dos gêneros do discurso. A primeira modalidade a se apresentar foi o **CONTO**, que chegou inovando na sua apresentação, imagine que inusitado, ele chegou cantando:

***“Era uma vez a riqueza contra a simplicidade uma mostrando para outra que dava mais felicidade. Para gente ser feliz tem que cultivar as nossas amizades e os amigos de verdade, pra gente ser feliz tem que mergulhar na própria fantasia na nossa liberdade”.***

E naquele momento todos os participantes empolgados cantaram:

***“Uma história de amor de aventura e de magia, só tem a ver quem já foi criança um dia (bis). Era uma vez...”***

A segunda modalidade a se apresentar, foi o grupo das **QUADRINHAS**, que em um grande coro, dando um show em linguagem oral exclamaram:

***“Tenho fome, tenho sede,  
Mas não é de pão nem vinho;  
Tenho fome de um abraço,  
Tenho sede de um beijinho.”***

E saíram abraçando e beijando o público presente.

O grupo TRAVA-LÍNGUAS chegou na sequência verbalizando forte e bonito:

***“O tempo perguntou pro tempo quanto tempo o tempo tem.  
O tempo respondeu pro tempo que o tempo tem tanto tempo  
Quanto tempo o tempo tem.”***

Deixando a mensagem que o tempo quem faz é a gente e que devemos estabelecer um tempo para nós dedicarmos à leitura.

Neste momento chegaram o grupo das **FÁBULAS**, com aura de sabedoria, deixaram uma bonita lição aos participantes do festival, que assim dizia:

***“Um dia, um cão ia atravessando uma ponte carregando um osso na boca. Olhando para baixo, viu sua própria imagem refletida na água. Pensado ver outro cão, cobiçou-lhe o osso e pôs-se a latir. Mal, porém, abriu a boca, seu próprio osso caiu na água e se perdeu para sempre. Mais vale um pássaro na mão do que dois voando.”***

Na sequência a **REPORTAGEM CIENTÍFICA** explicou:

***Esta fábula encontra-se na coleção de alfabetização volume três, página 58. Esta coleção apresenta diferentes gêneros textuais que poderão ser explorados no desenvolvimento do ensino aprendizagem.***

De repente, chegou de mansinho, suave, com uma voz doce, o grupo do **POEMA** e declamou um lindo poema de Gonçalves Dias:

***Canção do Exílio  
Minha terra tem palmeiras,  
Onde canta o sábio;  
As aves que aqui gorjeiam,  
Não gorjeiam como lá.  
Nosso céu tem mais estrelas,  
Nossas várzeas têm mais flores,  
Nossos bosques têm mais vida,  
Nossa vida mais amores.  
Em cismar, sozinho, à noite  
Mais prazer encontro eu lá;  
Minha terra tem palmeiras,  
Onde canta o sábio.***

**Minha terra tem primores,  
Que tais não encontro eu cá;  
Em cismar – sozinho, à noite –  
Mais prazer encontro eu lá;  
Minha terra tem palmeiras  
Onde canta o sábio.  
Não permita Deus que eu morra,  
Sem que eu volte para lá;  
Sem que desfrute os primores  
Que não encontro por cá;  
Sem qu'ainda aviste as palmeiras,  
Onde canta o sábio.**

O público suspirava de tanta emoção.

Surgiu então as **PARLENDAS**, alegres, saltitantes, em coro exclamaram:

**“Um, dois,  
Feijão com arroz;  
Três, quatro,  
Arroz no prato;  
Cinco, Seis,  
Bolo Inglês;  
Sete, oito,  
Café com biscoito;  
Nove, dez,  
Vai na bica lavar os pés  
Pra comprar cinco pastéis  
Pra ganhar quinhentos réis  
Pra comer no dia dez”.**

O grupo **CANÇÕES**, levantou-se e convidou todos para cantarem juntos:

**Viver e não ter a vergonha de ser feliz,  
Cantar e cantar e cantar,  
A beleza de ser um eterno aprendiz,  
Ai meu Deus, eu sei, que a vida devia ser bem melhor e será.  
Mas isso não impede que eu repita: É bonita, é bonita e é bonita.**

A cada novo gênero apresentado à plateia ia ao delírio, navegando na magia da leitura, cada modalidade textual apresentava sua estrutura, características e o suporte onde poderiam encontrá-los. O público analisava cada detalhe da linguagem oral e escrita, faziam análises e refletiam sobre a língua. Foi um grande festival, onde todos mergulharam fundo, na misteriosa aventura do reino encantado da leitura.

## ANEXO 05 – DINÂMICA

### O QUE VOCÊ FARIA SE...

#### OBJETIVO:

Descontração do grupo.

#### DESENVOLVIMENTO:

1. Cada pessoa escreve num papel a frase: “O que eu faria se...”. Na sequência, cria uma pergunta criativa para completar a frase.
2. Passar o papel com a sua frase para a quinta pessoa à sua esquerda, dando-se um tempo para que cada uma leia o papel que recebeu.
3. Pedir a cada um que responda a pergunta que está no seu papel, de forma mais criativa possível.
4. Pedir a uma pessoa do grupo que leia a sua pergunta e a outra que leia a resposta do seu papel. Depois inverter, ou seja, quem leu a pergunta, deve ler a resposta e vice-versa.

#### MATERIAL:

Papel e caneta.

## ANEXO 06 - QUADRO CONTEXTO EXTRAVERBAL – ANEDOTA

CONTEXTO EXTRAVERBAL - ANEDOTA			
ORDEM METODOLÓGICA	QUESTÕES NORTEADORAS	RESULTADO DA PESQUISA	
Formas e tipos de interação discursiva em sua relação com as condições concretas (VOLOCHÍNOV, 2017 [1929])	<i>Horizonte espacial comum dos interlocutores</i> (VOLOCHÍNOV/BAKH TIN, 1976 [1926])	Onde foi produzido?	O enunciado foi produzido pelo autor Ziraldo Alves Pinto em sua casa ou local de trabalho que no ano da publicação residia em Minas Gerais.
		Qual é o campo social/esfera de produção?	A esfera social de produção dos enunciados anedóticos é normalmente a esfera cotidiana.
		Quando foi produzido/publicado?	Trata-se de um gênero que já existia na oralidade. O enunciado foi publicado em 1988 quando o autor estava com 56 anos. Este texto tem a finalidade de divertir o público alvo. A carreira de Ziraldo começou na revista <i>Era Uma Vez...</i> com colaborações mensais. Em 1954 começou a trabalhar no <i>Jornal A Folha de Minas</i> , com uma página de humor. Por coincidência, foi esse mesmo jornal que publicou, em 1939, o seu primeiro desenho, quando tinha apenas seis anos de idade!
		Qual é o momento histórico de produção?	Surgiu da necessidade de uma professora em trabalhar anedotas mais inocente com seus alunos. Viu o entusiasmo dos mesmos, que se iniciavam no prazer da leitura, envolvidos com os livros de anedotas que o velho Pasquim publicava. Ela me disse: “Não dá pra contar umas piadinhas mais inocentes?” A moça atenta havia descoberto que nada envolvia mais a alegria de ler de suas crianças do que historinhas que eles entendiam depressa e morriam de rir.
	<i>Conhecimento e a compreensão comum da situação</i> (VOLOCHÍNOV/BAKH TIN, 1976 [1926])	Qual é o campo social de recepção/circulação?	As anedotas circulam por meio de livros, páginas da internet e oralmente. E também no nosso cotidiano.
		Que acontecimento/fato motivou a produção do enunciado?	Levar o humor de forma mais infantilizada ao meio social das crianças.
		Com que finalidade foi produzido?	Com a finalidade de divertir o público alvo, provocando risos.
	<i>Avaliação comum da situação</i> (VOLOCHÍNOV/BAKH TIN, 1976 [1926])	Que conhecimentos os interlocutores têm em comum?	Que no restaurante deve prevalecer a higiene, porém as vezes é inevitável a circulação de insetos.
		Quem produz o enunciado?	Ziraldo Alves Pinto, que nasceu em 24 de outubro de 1932, em Caratinga, Minas Gerais. Desenha desde que se entende por gente. Quando criança, desenhava em todos os lugares - na calçada, nas paredes, na sala de aula... Outra de suas paixões desde a infância é a leitura.
		Qual é o papel social do autor?	O autor é uma pessoa pública reconhecido por suas obras: cartunista, desenhista, jornalista, cronista, chargista, pintor e dramaturgo. Lia tudo que lhe caía nas mãos. Quando criança ao ler as páginas do primeiro "gibi", sentiu que ali estava o seu futuro. Devido à diversidade de sua obra, não é possível limitá-lo.

	NOV/BAKH TIN, 1976 [1926])	Qual é a atitude valorativa do autor em relação ao tema?	O autor valorizou o pedido da professora em relação as necessidades dos seus alunos para despertar o interesse pela leitura.
		Qual é a imagem que o autor faz de seu interlocutor?	O autor produz suas anedotas passando para os interlocutores o humor com o objetivo de despertar o conhecimento sendo de grande ajuda para a alfabetização.
		Para quem é produzido?	Para o público infantil, pois o autor procurou encantar seus leitores com o provocar de sua imaginação onde o Bichinho da maçã morava em uma árvore e todos os bichinhos da floresta iam até lá para ouvir suas anedotas.
		Qual é o papel social do interlocutor?	O papel social é reproduzir o conhecimento.
		Como os interlocutores avaliam o enunciado?	Avaliam de forma prazerosa pois são textos simples e de fácil entendimento para o público alvo.
		Que atitude responsiva o autor busca de seu interlocutor?	A responsabilidade de interagir com seus leitores onde os mesmos irão divulgar seu trabalho para a sociedade.

## ANEXO 07 - QUADRO DISCURSO VERBO-VISUAL – ANEDOTA

DISCURSO VERBO-VISUAL - ANEDOTA			
ORDEM METODOLÓGICA	QUESTÕES NORTEADORAS	RESULTADOS DA PESQUISA	
Formas de enunciados ou discursos verbais singulares em relação estreita com a interação da qual são parte, isto é, os gêneros dos discursos verbais determina dos pela interação discursiva na vida e na criação ideológica (VOLOCH ÍNOV, 2017[1929])	Conteúdo temático (BAKHTIN, 2010[1979])	Qual é o conteúdo temático, ou seja, sobre o que trata o enunciado? (Decodificação, compreensão e interpretação)	O conteúdo temático em estudo se volta para fatos do cotidiano marcado por acontecimentos do dia a dia com a função de provocar risos, nesse caso ele usa a ironia para chamar a atenção do leitor para que o mesmo tenha consciência sobre a importância de frequentar lugares limpos.
		Como o(a) autor(a) se coloca diante do tema?	O autor procura chamar atenção para a higienização, demonstrando assim, de maneira criativa, como deve ser o ambiente que atende ao público e as dificuldades que se tem para manter limpo o local onde é ofertado alimento. Neste texto o dono do restaurante desistiu e deixou que o asseio não estivesse presente no local.
		Quais interdiscursos são possíveis identificar no enunciado? Como eles se revelam?	O texto se configura para a esfera cotidiana, organiza-se em uma narrativa curta que é transmitida oralmente. Ao dizer que o restaurante estava imundo, Ziraldo estava fazendo uma crítica a estabelecimentos que não se preocupam com a higiene. O texto engloba também a parte do saneamento básico, alimentação saudável e a reivindicação dos direitos do consumidor.
	Construção composicional (BAKHTIN, 2010[1979])	Como o enunciado se organiza? (Plano textual global)	É uma narrativa curta composta por duas partes: uma introdução e um final surpreendente que entra em choque com o desenvolvimento da história. Organiza-se em parágrafos com usos de travessões e há diálogos entre os personagens.
		Em que gênero o enunciado se organiza?	Anedotas
		Qual é a sequência discursiva predominante?	Predomina a sequência narrativa.
Revisão das formas da língua em sua concepção linguística habitual (VOLOCH ÍNOV, 2017[1929])	Estilo do gênero (BAKHTIN, 2010[1979])	Características da coerência (informatividade, articulação, progressão, não contradição, continuidade)	As características da coerência estão apropriadas.
		Pronomes em primeira, segunda e terceira pessoa	Em primeira (nós fizemos) e terceira pessoa (vocês)
		Modos/tempos verbais	Modo Indicativo Tempo verbal Pretérito perfeito
		Características da coesão referencial	Usa a repetição de palavras, mas não usa os pronomes.
		Características da coesão sequencial	Usa as conjunções mas e porém. A sequência do texto ocorre na mudança de parágrafos.
		Características dos períodos e frases	O texto é curto. Os períodos são simples e predominam as frases verbais.

		Características dos parágrafos	O enunciado em estudo está organizado em quatro parágrafos curtos que contem entre uma e duas linhas, o texto completo contem seis linhas.
		Características lexicais (Substantivos, adjetivos, advérbios...)	Aparecem adjetivos e substantivos comuns, com predominância do substantivo.
		Emprego de diferentes linguagens (imagens, cores, tamanho das letras etc.)	A linguagem verbal.
		Emprego dos sinais de pontuação	Predomina no enunciado em estudo, o emprego de vírgula, ponto final, travessão e ponto de interrogação. A pontuação é de extrema necessidade para que o leitor entenda a anedota.
	Estilo do autor (BAKHTIN, 2010[1979])	Como o estilo do autor se manifesta na materialidade verbal?	Ele não usa piadas de preconceito, palavras maliciosas, sendo que o mesmo tem a intenção de fazer o público rir.

## ANEXO 08 - QUADRO CONTEXTO EXTRAVERBAL – CONTO

CONTEXTO EXTRAVERBAL - CONTO			
ORDEM METODOLÓGICA	QUESTÕES NORTEADORAS	RESULTADO DA PESQUISA	
Formas e tipos de interação discursiva em sua relação com as condições concretas (VOLOCHÍNOV, 2017 [1929])	<i>Horizonte espacial comum dos interlocutores</i> (VOLOCHÍNOV/BAKH TIN, 1976 [1926])	Onde foi produzido?	Texto base digitalizado pelos funcionários da Seção Braille da BPP - Curitiba - Pr. Editora Ática São Paulo.
		Qual é o campo social/esfera de produção?	Sua esfera de produção é a Literária.
		Quando foi produzido/publicado?	
		Qual é o momento histórico de produção?	O livro foi publicado no momento histórico contemporâneo, no ano de 1977. O Brasil estava vivendo uma das fases mais sombrias de sua história, marcada pelo autoritarismo, tortura e repressão (Ditadura Militar). Os artistas e intelectuais expressavam-se de modo menos perceptível aos órgãos finalizadores, pois a literatura infantil era vista “sem maldade” por eles (governo). O referido conto oportuniza ao leitor fazer uma reflexão sobre esse período de tanta “autoridade”, dando abertura para novas possibilidades de conhecimento, incentivando-o a deixar de lado tanta obediência e insegurança.
		Qual é o campo social de recepção/circulação?	Os contos geralmente circulam por meio de livros, páginas na internet, nas esferas cotidiana e escolar. O conto “História Meio ao Contrário” circula na esfera escolar.
	<i>Conhecimento e a compreensão da situação</i> (VOLOCHÍNOV/BAKH TIN, 1976 [1926])	Que acontecimento/fato motivou a produção do enunciado?	A autora além de jornalista escreveu histórias infantis com temas diversos e com visão crítica (rebeldia, combate ao autoritarismo, ética, fome de justiça...). A produção do enunciado foi motivada pelo fato das pessoas estarem muito em obediência ao governo. Apresenta personagens que questionam valores e práticas estabelecidas, que se recusam a aceitar imposições autoritárias, que criticam essas imposições e que se colocam como protagonistas de sua própria história.
		Com que finalidade foi produzido?	A finalidade dessa obra é que os leitores sejam capazes de fazer suas próprias escolhas. Uma característica marcante é que os personagens não possuem nomes, sendo identificados pela ocupação (camponês, ferreiro, pastora...) isso induz o leitor a ler e se ver como personagem por se tratar de fatos que também acontecem na nossa vida. A obra ressalta as estratégias de linguagem utilizada pela autora para evidenciar o autoritarismo, fazendo uma crítica aos outros contos de fadas (Clássicos), usando sua memória e imaginação.
		Que conhecimentos os interlocutores têm em comum?	Os contos de fadas: “Branca de Neve, Cinderela, A princesa e o sapo...” São todos terminados em “casaram e viveram felizes para sempre”, o príncipe se casa com a princesa, as princesas sonham em casar com príncipe, ter filhos e serem felizes... Essas informações, dentre

			outras, geralmente são comuns em contos de fadas. Já o enunciado aqui citado vem quebrando esses paradigmas (não está escrito “casaram e viveram felizes para sempre no final do livro, príncipe casou com pastora....”)
Avaliação comum da situação (VOLOCHÍ NOV/BAKH TIN, 1976 [1926])	Quem produz o enunciado?		A obra é produzida pela escritora e jornalista Ana Maria Machado, que nasceu e reside no Rio de Janeiro. Tem livros publicados em diversos países e recebeu inúmeros prêmios nacionais e internacionais. Considerada uma das mais versáteis e completas escritoras brasileiras.
	Qual é o papel social do autor?		Como escritora e formadora de opinião seu papel social é fazer uma ponte entre a realidade e a fantasia de seus leitores.
	Qual é a atitude valorativa do autor em relação ao tema?		Além de preservar a memória histórica de um povo, emociona, por lidar com imaginário, diverte, cria suspense, mostra verdade, revela sentimentos e valores de uma época, faz com que o leitor busque sua autonomia e a coragem de ser diferente.
	Qual é a imagem que o autor faz de seu interlocutor?		Que os leitores ainda acreditam em “contos de fadas”, por isso cria essa obra relatando fatos dos contos onde eles possam fazer uma reflexão sobre valores e quebrarem paradigmas.
	Para quem é produzido?		A obra é produzida para todos os tipos de leitores principalmente para infanto-juvenil, mas também pode promover a reflexão e a mudança de atitude em adultos.
	Qual é o papel social do interlocutor?		Compreender o enunciado do livro e emitir uma resposta, uma atitude responsiva.
	Como os interlocutores avaliam o enunciado?		Avaliam positivamente e interpretam como um ato de coragem e busca de liberdade.
	Que atitude responsiva o autor busca de seu interlocutor?		Busca de seu interlocutor uma atitude corajosa de lutar por ideais de liberdade, de expressão verbal livre, de força interior, autonomia, de extrapolar seus medos e angústias.

## ANEXO 09 - QUADRO DISCURSO VERBO-VISUAL – CONTO

DISCURSO VERBO-VISUAL - CONTO			
ORDEM METODOLÓGICA		QUESTÕES NORTEADORAS	RESULTADOS DA PESQUISA
Formas de enunciados ou discursos verbais singulares em relação estreita com a interação da qual são parte, isto é, os gêneros dos discursos verbais determina dos pela interação discursiva na vida e na criação ideológica (VOLOCH ÍNOV, 2017[1929])	Conteúdo temático (BAKHTIN, 2010[1979])	Qual é o conteúdo temático, ou seja, sobre o que trata o enunciado? (Decodificação, compreensão e interpretação)	O enunciado contraria os preceitos apresentados pelos contos de fadas tradicionais, trabalha o encontro com as diferenças, começando pelo título “História Meio ao Contrário” estendendo-se ao início inusitado “Viveram felizes pra sempre...”
		Como o(a) autor(a) se coloca diante do tema?	A autora se coloca de uma forma intertextual com a tradição dos contos, ou seja, uma subversão na estrutura narrativa dos contos de fadas tradicionais (afinal, é uma história meio ao contrário). Apresenta uma proposta que vai contra as regras, os valores e os costumes há muito estabelecidos. Em “História meio ao contrário”, há uma quebra de paradigmas ao conferir atitudes de protagonismo às personagens femininas. Essa história foge do lugar-comum no qual se enquadram muitas outras histórias infantis ao negar o modelo tradicional e criticar a antiga situação ideal, comentando que viver assim “nem é muito divertido” e é “até sem graça”.
		Quais interdiscursos são possíveis identificar no enunciado? Como eles se revelam?	As personagens Princesa e Pastora demonstram a ruptura do preconceito relegado às personagens femininas na literatura infantil. Elas são apresentadas como mulheres espertas, de atitude, autônomas, de pensamento crítico e espírito questionador. No enunciado também tem o discurso feminista (atitude da princesa), discurso militante (discurso da pastora, organização das pessoas), discurso autoritário (rei)...
	Construção composicional (BAKHTIN, 2010[1979])	Como o enunciado se organiza? (Plano textual global)	seu plano textual global se destaca com título, sem subtítulos, muita ilustração colorida, apresenta-se em forma de prosa, longo, com parágrafos, com muitos diálogos, discurso direto, narrador observador, faz uso de pronomes pessoais em primeira e terceira pessoa, substantivos e adjetivos.
		Em que gênero o enunciado se organiza?	O enunciado se organiza em Conto de fadas.
		Qual é a sequência discursiva predominante?	A sequência discursiva predominante é a narrativa, porém a sequência descritiva também é determinante na construção do enunciado.
Revisão das formas da língua em sua concepção	Estilo do gênero	Características da coerência (informatividade, articulação, progressão, não contradição, continuidade)	A coerência apresenta-se de forma apropriada.

linguística habitual (VOLOCH ÍNOV, 2017[1929])	(BAKHTIN, 2010[1979])	Pronomes em primeira, segunda e terceira pessoa	1ª pessoa (eu) 2ª pessoa 3ª pessoa (ela, ele, eles, elas) Os pronomes que mais predominam são os da 3ª pessoa, devido a sequência narrativa.
		Modos/tempos verbais	Predomina os tempos verbais: presente, pretérito perfeito e pretérito imperfeito. O modo verbal predominante é o Modo Indicativo.
		Características da coesão referencial	Ex: O rei tinha ficado acordado a noite toda para ver o combate e acabava de descobrir as belezas que <b>ele</b> não conhecia. O enunciado não usa repetição de palavras, emprega os conectivos coesivos (pronomes e verbos).
		Características da coesão sequencial	Predomina os conectivos. Ex: Mas, então, daí, aí... São conectivos de alternância. O texto usa bastante conectivo que caracteriza a linguagem informal.
		Características dos períodos e frases	As características do enunciado são frases longas e verbais, contém tanto período simples quanto composto com predominância do composto.
		Características dos parágrafos	O texto é organizado em muitos parágrafos, uns são curtos outros longos. Predominando os longos.
		Características lexicais (Substantivos, adjetivos, advérbios...)	Características predominantes: adjetivos e substantivos. A função dessas características é de retratar as personagens e os espaços.
		Emprego de diferentes linguagens (imagens, cores, tamanho das letras etc.)	Linguagem verbal, porém, a linguagem visual ajuda na interpretação, ampliando a imaginação do leitor.
		Emprego dos sinais de pontuação	Uso de vírgulas, pontos de exclamação e interrogação., predominando a exclamação, na fala dos personagens.
	Estilo do autor (BAKHTIN, 2010[1979])	Como o estilo do autor se manifesta na materialidade verbal?	Ela começa a história contando o final “ <b>...E viveram felizes para sempre...</b> ”, logo dialogando com o leitor.

## ANEXO 10 - QUADRO CONTEXTO EXTRAVERBAL – TIRA

CONTEXTO EXTRAVERBAL - TIRA			
ORDEM METODOLÓGICA	QUESTÕES NORTEADORAS	RESULTADO DA PESQUISA	
Formas e tipos de interação discursiva em sua relação com as condições concretas (VOLOCHÍNOV, 2017 [1929])	<i>Horizonte espacial comum dos interlocutores</i> (VOLOCHÍNOV/BAKH TIN, 1976 [1926])	Onde foi produzido?	Santa Maria / Santa Catarina – local de residência do autor.
		Qual é o campo social/esfera de produção?	Inicialmente foi publicado na esfera jornalística local e ganhou destaque nas redes sociais, midiáticas.
		Quando foi produzido/publicado?	Em 2009, para atender a uma demanda de colocar em pauta assuntos considerados tabus para sociedade.
		Qual é o momento histórico de produção?	Momento contemporâneo, criar tirinhas que leve o aluno a debater e refletir sobre a falta da prática de leitura no meio familiar cada vez mais envolvido com os meios tecnológicos e midiáticos.
		Qual é o campo social de recepção/circulação?	Inicialmente a Tirinha circulou por meio de jornais locais. A tira em estudo circula na rede social na fanpage do autor pela internet.
	<i>Conhecimento e a compreensão da situação</i> (VOLOCHÍNOV/BAKH TIN, 1976 [1926])	Que acontecimento/fato motivou a produção do enunciado?	O personagem nasceu de uma ilustração feita pelo autor para uma matéria de economia sobre pais e filhos para o jornal onde trabalhava em Santa Catarina.
		Com que finalidade foi produzido?	Conscientizar as pessoas sobre questões que importam no cotidiano como a leitura numa sociedade cada vez mais conectada ao mundo virtual.
		Que conhecimentos os interlocutores têm em comum?	Que as pessoas estão lendo menos, que os pais não leem mais para seus filhos, que a leitura está diminuindo entre os estudantes e que a mídia interfere no hábito de ler um livro.
	<i>Avaliação comum da situação</i> (VOLOCHÍNOV/BAKH TIN, 1976 [1926])	Quem produz o enunciado?	Alexandre Beck: engenheiro agrônomo, jornalista e publicitário grande apreciador do meio ambiente.
		Qual é o papel social do autor?	Valorização do acesso à informações através da leitura.
		Qual é a atitude valorativa do autor em relação ao tema?	Através da reflexão e humor e humor chama a atenção para a prática da leitura e acesso aos livros no ambiente familiar.
		Qual é a imagem que o autor faz de seu interlocutor?	O interlocutor é alguém que pratica leitura em livros, só quando acaba a energia elétrica.
		Para quem é produzido?	Para pais, crianças e adolescentes, no entanto, todo o público pode ser leitor, pois muitos se identificam com a personagem, acostumados com a tecnologia.
		Qual é o papel social do interlocutor?	São leitores que precisam de reflexão sobre o hábito da leitura de livros.
Como os interlocutores avaliam o enunciado?		O autor vê a tira como uma oportunidade de chamar a atenção para o hábito da leitura de livros.	
Que atitude responsiva o autor busca de seu interlocutor?	Que as pessoas percebam a informação contida na Tira buscando uma prática de leitura convencional, para além dos meios midiáticos e tecnológicos.		

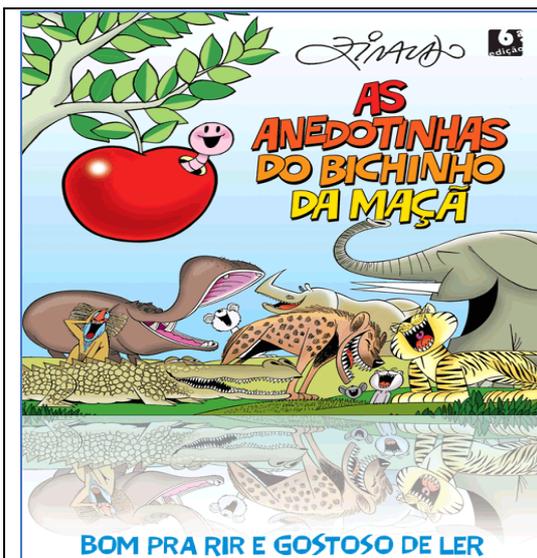
## ANEXO 11 - QUADRO DISCURSO VERBO-VISUAL – TIRA

DISCURSO VERBO-VISUAL - TIRA			
ORDEM METODOLÓGICA	QUESTÕES NORTEADORAS	RESULTADOS DA PESQUISA	
Formas de enunciados ou discursos verbais singulares em relação estreita com a interação da qual são parte, isto é, os gêneros dos discursos verbais determina dos pela interação discursiva na vida e na criação ideológica (VOLOCH ÍNOV, 2017[1929])	Conteúdo temático (BAKHTIN, 2010[1979])	Qual é o conteúdo temático, ou seja, sobre o que trata o enunciado? (Decodificação, compreensão e interpretação)	A falta de hábito de leitura nas famílias.
		Como o(a) autor(a) se coloca diante do tema?	Ele se coloca a favor do hábito de leitura nas famílias.
		Quais interdiscursos são possíveis identificar no enunciado? Como eles se revelam?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Com uma sociedade dependente de recursos tecnológicos se distanciando da leitura convencional;</li> <li>• Discurso do professor que valoriza a leitura convencional;</li> <li>• Falta de momentos oportunos para a prática da leitura convencional no mundo moderno;</li> <li>• Lado negativo do progresso e do desenvolvimento tecnológico;</li> <li>• Dialoga com outros textos que abordam a leitura convencional como modelo a ser seguido.</li> </ul>
Revisão das formas da língua em sua concepção o linguística habitual (VOLOCH ÍNOV, 2017[1929])	Construção composicional (BAKHTIN, 2010[1979])	Como o enunciado se organiza? (Plano textual global)	O enunciado se organiza com linguagem verbal e visual, frases curtas com recursos multimodais.
		Em que gênero o enunciado se organiza?	Tira.
		Qual é a sequência discursiva predominante?	Predomina a narrativa curta, primeira pessoa do discurso, com o tempo marcado pelo pretérito perfeito.
Revisão das formas da língua em sua concepção o linguística habitual (VOLOCH ÍNOV, 2017[1929])	Estilo do gênero (BAKHTIN, 2010[1979])	Características da coerência (informatividade, articulação, progressão, não contradição, continuidade)	Apresenta todas as características da coerência pertinentes.
		Pronomes em primeira, segunda e terceira pessoa	Apresenta somente pronomes na primeira pessoa do singular.
		Modos/tempos verbais	Os verbos se apresentam no modo indicativo no pretérito perfeito.
		Características da coesão referencial	No enunciado em estudo os verbos marcam a coesão referencial substituindo a utilização de nomes e pronomes, explicando o gênero Tira que é caracterizado pela economia de palavras, deixando o texto o mais curto possível para atrair o leitor.
		Características da coesão sequencial	Emprega a conjunção “e” para dar coesão à narrativa, empregando verbos para dar a sequência das ações.
		Características dos períodos e frases	Períodos curtos e frases verbais caracterizando o gênero tira que valoriza a objetividade.

		Características dos parágrafos	Parágrafos curtos relatando os acontecimentos e sentimentos da personagem.
		Características lexicais (Substantivos, adjetivos, advérbios...)	Predominam verbos, substantivos e advérbios.
		Emprego de diferentes linguagens (imagens, cores, tamanho das letras etc.)	Linguagens verbal e visual (cor preta no primeiro quadrinho, no segundo aparece meia luz – vela e o último quadro é branco. Ambas as linguagens são essenciais para a compreensão do enunciado.
		Emprego dos sinais de pontuação	Emprego de pontuação como: dois pontos no início da frase, no final, ponto de interrogação e exclamação junto. Recurso indispensável e determinante para compreensão do enunciado.
Estilo do autor (BAKHTIN, 2010[1979])	Como o estilo do autor se manifesta na materialidade verbal?	Seu estilo não apresenta balões para representar as falas da personagem, integrando uma fala à outra.	

## ANEXO 12 - ELABORAÇÃO DIDÁTICA – ANEDOTA

ELABORAÇÃO DIDÁTICA – ANEDOTA	
<b>1ª AULA</b>	
01 - Roda de conversa sobre o autor Ziraldo Alves Pinto para investigar o conhecimento dos alunos a respeito do que eles sabem sobre o autor.	
Perguntas orais:	
<ol style="list-style-type: none"> <li>a) Na opinião de vocês qual é a profissão de Ziraldo?</li> <li>b) Quem já ouviu falar desse autor?</li> </ol>	
02 - Leitura resumida da biografia de Ziraldo ( Cópia do texto para cada aluno)	
<p><i>Ziraldo Alves Pinto nasceu em 24 de outubro de 1932, em Caratinga, Minas Gerais. É o mais velho de uma família de sete irmãos. Seu nome vem da combinação dos nomes de sua mãe, Zizinha, com o de seu pai, Geraldo. Assim surgiu o Ziraldo, um nome único.</i></p> <p><i>Passou a infância em Caratinga, onde cursou o Grupo Escolar Princesa Isabel. Em 1949 foi com o avô para o Rio de Janeiro, onde cursou dois anos no MABE (Moderna Associação de Ensino). Em 1950, voltou para Caratinga para fazer o Tiro de Guerra. Terminou o Científico no Colégio Nossa Senhora das Graças. Em 1957, formou-se em Direito na Faculdade de Direito de Minas Gerais, em Belo Horizonte.</i></p> <p><i>No ano seguinte, casou-se com Vilma Gontijo, após sete anos de namoro. Ziraldo tem três filhos - Daniela, Fabrízia e Antônio - e seis netos.</i></p> <p><i>Desenha desde que se entende por gente. Quando criança, desenhava em todos os lugares - na calçada, nas paredes, na sala de aula... Outra de suas paixões desde a infância é a leitura. Lia tudo que lhe caía nas mãos: Monteiro Lobato, Viriato Correa, Clemente Luz (O Mágico), e todas as revistas em quadrinhos da época. Já nesse momento, ao ler as páginas do primeiro "gibi", sentiu que ali estava o seu futuro.</i></p> <p><i>A carreira de Ziraldo começou na revista "Era Uma Vez"... com colaborações mensais. Em 1954, começou a trabalhar no Jornal "A Folha de Minas", com uma página de humor. Por coincidência, foi esse mesmo jornal que publicou, em 1939, o seu primeiro desenho, quando tinha apenas seis anos de idade!</i></p> <p style="text-align: right;"><i>Fonte: <a href="http://www.educacional.com.br/ziraldo/biografia/detalhada.asp">http://www.educacional.com.br/ziraldo/biografia/detalhada.asp</a></i></p>	
Responda as perguntas sobre Ziraldo:	
<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Nome completo do autor:</li> <li>2) Onde ele nasceu?</li> <li>3) Quantos anos Ziraldo tinha quando fez o seu primeiro desenho?</li> <li>4) O nome <b>Ziraldo</b> é a junção de quais nomes?</li> <li>5) Qual o nome da primeira escola que o autor estudou?</li> <li>6) Como é o nome da revista onde Ziraldo começou a sua carreira?</li> </ol>	
03 - Fazer apresentação do livro <i>Anedotinhas do Bichinho da Maçã</i> :	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Explorar a capa do livro.</li> <li>• Explorar o livro em mãos.</li> </ul>	



## 2ª AULA

Para melhor compreensão será entregue a cópia da capa do livro:

- Apresentar a história do livro.
- O porquê ele foi escrito (uma cópia para cada aluno.)

O Bichinho da Maçã reuniu todos os bichos da floresta sob a sua árvore e começou a contar uma anedota atrás da outra. Teve piada sobre louco, sobre bêbado, sobre japonês e muitos outros temas. Os animais se divertiram tanto que nem perceberam quando anoiteceu

*“Este livrinho foi, no seu início, encomenda de uma professora que viu o entusiasmo dos seus alunos – que se iniciavam no prazer da leitura – envolvidos, avidamente, com os livros de anedotas que o velho Pasquim publicava. Ela me disse: “não dá pra contar umas piadinhas mais inocentes?”. A moça atenta havia descoberto que nada envolvia mais a alegria de ler de suas crianças do que historinhas que eles entendiam depressa e morriam de rir. “Nem precisa que elas sejam meio proibidas!” – ela concluiu. Atendi o pedido da moça, e esta já a quinta ou sexta versão desta coleção de piadinhas, que eu mesmo illustrei. Desde a primeira edição, teve muito mais versão de crianças do que de anedotinhas”. (Ziraldo)*

Fonte: <https://www.livelo.com.br/livro-as-anedotinhas-do-bichinho-da-ma%C3%A7%C3%A3-ziraldo/produto/LVL712907>

Perguntas sobre o livro:

- 01 - Para qual público foi escrito o livro?
- 02 - Por que esse livro foi escrito?
- 03 - Faça a ilustração da capa do livro:
- 04 - Exposição dos desenhos dos alunos.

05 - Participação dos alunos:

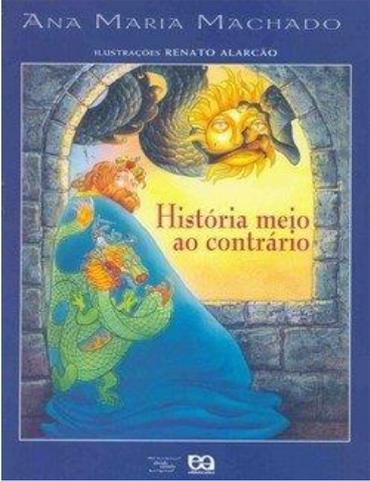
- 1º Aluno explicará a história resumida de Ziraldo (biografia).
- 2º Aluno contará a história do porque o livro foi escrito.
- 3º Aluno ficará com a parte de quem é o Bichinho da maçã contada no livro.

## 3ª AULA

Apresentação da piada, uma cópia para cada aluno:



## ANEXO 13 - ELABORAÇÃO DIDÁTICA – CONTO

ELABORAÇÃO DIDÁTICA – CONTO
<p style="text-align: center;"><b>PRÁTICA DE ANÁLISE LINGÜÍSTICA NO ENSINO FUNDAMENTAL</b>  <b>CONTO “HISTÓRIA MEIO AO CONTRÁRIO” DE</b>  <b>ANA MARIA MACHADO</b></p> <div style="text-align: center;">  </div>
ATIVIDADES DO CONTEXTO EXTRAVERBAL
<p><b>1º AULA - ESTUDO DA CAPA DO LIVRO</b></p>
<p>OBS: Entregar uma capa do livro “História meio ao contrário” colorida para cada aluno.</p> <p><b>1- Observe a capa do livro e responda as questões a seguir:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Qual o título do livro?</li> <li>Como você acha que pode ser a história de um livro com um título desse?</li> <li>A imagem da capa tem relação com o título?</li> <li>Quem escreveu esse livro?</li> <li>Qual é a editora?</li> <li>Como se chama o ilustrador dessa história?</li> </ol>
<p><b>2º AULA - AUTORA DO LIVRO</b></p>
<p><b>1- Sobre a autora Ana Maria Machado faça uma pesquisa:</b> “A pesquisa ocorrerá no Telecentro/ computador. (Acervo Histórico Municipal).</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Em que cidade, estado, dia, mês e ano ela nasceu?</li> <li>Onde estudou a maior parte da sua vida acadêmica?</li> <li>Formou-se em que?</li> <li>Ela era casada? Teve filhos?</li> <li>Ela só escreve para crianças?</li> <li>Quais livros vocês conhecem da autora?</li> </ol>
<p><b>3º AULA - APRESENTAÇÃO DO LIVRO</b>  <b>Obs: Explicação da autora sobre o início do livro. “Viveram felizes para sempre”, através da leitura, compreensão oral e atividades genealógica (pesquisa familiar).</b></p>
<p><b>4º, 5º e 6º AULA - LEITURA DO CONTO</b>  <b>“Cada aluno terá uma cópia do livro em mãos.”</b>  <b>Obs: Fazer um breve enunciado oralmente sobre as características do gênero conto.</b></p>
ATIVIDADES SOBRE O DICURSO VERBAL

## 7º e 8º AULA – ATIVIDADES

1- Sobre a estrutura do texto **“História meio ao contrário”** podemos afirmar que é:  
 uma poesia.  um conto.  uma fábula.

2- Por que o texto tem esse título?

3- Ao ler o primeiro parágrafo do conto, podemos perceber claramente a relação entre o título e os fatos do texto? Explique:

...E então eles se casaram, tiveram uma filha linda como um raio de sol e viveram felizes para sempre...

4- Qual o principal assunto do texto?

5- Quem são os personagens principais deste conto de fadas?

6- Em que lugar se desenvolve o enredo desse conto?

7- Cite uma semelhança e uma diferença entre a princesa do texto e as outras princesas dos contos de fadas que você conhece.

8- De acordo com a página 31 do livro **“História meio a contrário”**, descreva a personalidade da **pastora**:

9- Leia o trecho a seguir e marque com X a alternativa correta de cada frase:

- **“Meu real pai, peço desculpas.” (pág. 44)**

a) A princesa, ao pedir desculpas ao pai, demonstra atitude de:

medo.  respeito.  desobediência.

b) Na expressão “real pai”, a palavra real foi usada para indicar que o pai da princesa era:

verdadeiro  único  rei.

10- Marque um X nas opções que apresentam os argumentos da princesa para não se casar com o príncipe. (pág. 44)

“O príncipe é muito simpático, valente, tudo isso. Mas nunca conversamos direito.”

“E eu quero conhecer o mundo.”

“É que os dois vivem felizes para sempre.”

“Tem muita coisa mais que eu quero saber.”

As palavras que dão nome as coisas, aos seres de um modo geral, são chamadas de **SUBSTANTIVOS**.

As palavras que indicam características, atributos e qualidades das coisas são chamadas de **ADJETIVOS**.

11- Relacione o substantivo ao adjetivo, de acordo com o conto de fadas **“História meio ao contrário”** que você leu:

1-Príncipe  Inocente e guloso

2-Pastora  linda

3-Princesa  dorminhoco e conselheiro

4-Rei  avermelhado e laranja arroxeadado

5- dragão  simpático e valente

6-Gigante  corajosa e bela

7- Céu  negro e assustador

12- Para quem o texto foi produzido? Quais são os possíveis leitores desse texto?

13- O conto apresenta um final diferente. Que final é esse?

14- Sobre a organização do texto marque com um X as alternativas corretas.

É um texto longo.

Há título e subtítulo.

O narrador é personagem.

Os parágrafos são curtos.

A autora começa o texto com reticências.

A pontuação é abundante.

**Verbos** são palavras que indicam ações, estados ou fenômenos, situando-os no tempo. (presente) ( passado) ( futuro).

15- Na frase: “*Foi um deus-nos-acuda o rei **gritou, esbravejou e urrou.***”

Os verbos em destaque estão em que tempo verbal?

pretérito       presente       futuro

16- Circule os verbos da frase: “**Encontraram o Rei na sala do trono e confirmaram que também tinham visto o desaparecimento do dia.**” E indique em que tempo verbal se encontram os verbos.

17- Leia as frases abaixo e relacione as colunas.

( a ) Frase interrogativa    ( b ) Frase exclamativa    ( c ) Frase negativa    ( d ) Frase afirmativa

“ – Então você sabe quem é ladrão e não querem me dizer?”

“ – Deve ser lindo!”

“ - Ah, a real ignorância!...”

“ – Mas pode ficar tranquilo. Mantenho minha promessa e lhe dou a mão da Precisa em casamento.”

“ - Então acho que a pastora deve ser casar é com o vaqueiro. Assim não precisa dizer Vossa Alteza.”

18- Na frase abaixo, qual a função da pontuação reticências (...)

“E foi ficando, ouvindo o canto dos pássaros, seguindo com os olhos e voo das borboletas de flor em flor...”

19- Pesquise no dicionário o significado das palavras:

a) biltres

b) facínoras

20- Após o análise de todo texto “**História meio ao contrário**” você se identificou com alguma personagem do texto? Explique:

**CONFIO NO SEU POTENCIAL!**

## ANEXO 14 - ELABORAÇÃO DIDÁTICA – TIRA

ELABORAÇÃO DIDÁTICA - TIRA
<p>ATIVIDADES</p> <p><b><u>TIRA OU HISTÓRIA EM QUADRINHOS??????</u></b></p> <p><b>Tiras</b> são basicamente: desenhos onde há a apresentação de personagens em situações diversas, dispostas normalmente em número inferior a quatro quadros e dispostas, em sua maioria, horizontalmente. São vários os gêneros explorados para essa arte, como <b>ação, aventura, mistério, espionagem, cômicos, policial, drama, heróis e super-heróis</b>. Podem ser publicadas diariamente, semanalmente ou qualquer outra periodicidade, dependendo do veículo da qual ela está sendo publicada, como por exemplo, revistas, jornais ou internet, que neste último caso, são normalmente denominadas (<i>erroneamente a meu ver</i>) de webcomics.</p> <p style="text-align: right;"><b>Fonte:</b> <a href="http://webquestfacil.com.br/webquest.php?wq=13536">http://webquestfacil.com.br/webquest.php?wq=13536</a></p> <p><b><u>SOBRE O AUTOR</u></b></p> <p>Desde que concluiu o ensino médio, Alexandre Beck passou pelas faculdades de agronomia, publicidade e jornalismo. Numa busca para se encontrar, que contrasta com a certeza absoluta da sua vida: a paixão por desenhar. O primeiro curso na universidade foi o de agronomia. Alexandre Beck sempre foi um grande apreciador do meio ambiente, e dos animais. Tanto que desde criança sempre levava animais para a casa. Levava gatos, cães, ratos, porquinhos da índia, coelhos e até sapos. Gostava de desenhar estes bichos. E como gostava muito de biologia, e disseram-lhe que agronomia tinha futuro, acabou por fazer o curso. Beck também estudou publicidade. Quando acabou, em 2000, o jornal Diário Catarinense estava a precisar de ilustradores e foi trabalhar lá por hobby. Dois anos depois apareceu uma vaga para fazer tirinhas e então criou os seus personagens. Alguns eram baseados em amigos seus. Alexandre ocupava a metade de um dia a fazê-los. Geralmente faz os esboços à mão e uso o computador para vetorizar e colorir. Em 2005 saiu do jornal e acabou por voltar em 2009. Um ano depois, pediram-lhe três tirinhas para uma matéria sobre economia onde os pais conversavam com as crianças. Assim nasceu o Armandinho. O nome do Armandinho foi escolhido num concurso. Segundo o vencedor, este nome deve-se ao fato do personagem sempre está armando algo. Quem dá vida ao simpático Armandinho é o ilustrador catarinense Alexandre Beck, de 43 anos, que criou o personagem em 2009 para ilustrar uma reportagem em um jornal de Santa Catarina. Não por coincidência, o texto envolvia a relação entre pais e filhos, tema recorrente nas tirinhas que publica no Facebook. As tirinhas de Alexandre costumam ter cunho social e colocam em pauta assuntos considerados tabus pela sociedade. A inspiração de Alexandre Beck para criar as histórias do Armandinho, como ele mesmo diz, é o próprio mundo; bem como os costumes e os hábitos das pessoas. O catarinense atribui o sucesso do personagem a uma possível identificação do público com os filhos, alunos ou até mesmo a própria infância. O ilustrador também considera o Facebook um meio importante para a divulgação do seu trabalho. "Antes, o Armandinho só era conhecido em Santa Catarina. Ele se tornou conhecido nacionalmente por meio da internet", comenta. O Calvin Brasileiro. Ele faz travessuras como o Calvin e contesta o mundo como a Mafalda. Mas é brasileiro e se chama Armandinho. Criado em 2009 pelo agrônomo, publicitário e ilustrador <b>Alexandre Beck</b>, o personagem Armandinho ficou famoso através do Facebook, onde possui uma fanpage com mais de 135 mil seguidores.</p> <p>Um garotinho inteligente, sempre bem-humorado e que enxerga o mundo por uma ótica bem diferente. Assim é o Armandinho, personagem que protagoniza as tirinhas brasileiras mais famosas do Facebook. Com mais de 600 mil fãs na rede social, as cenas do pequenino e de seu inseparável amigo sapo encantam os internautas, que lotam as postagens com comentários de corações e smiles, além de muitos elogios.</p>

Fanpage:

<https://www.facebook.com/tirasarmandinho/photos/a.488374071207904.113968.488356901209621/1878077102237587/?type=1&theater>

Atividades para os alunos

Texto I (Leitura da tira)



**Explorando o contexto extraverbal: (Perguntar as questões abaixo oralmente)**

- 1- Quem é o criador da personagem Armandinho?
- 2- Quem é Alexandre Beck?
- 3- Você já tinha ouvido falar ou lido sobre Alexandre Beck?
- 4- Qual foi a inspiração de Alexandre Beck para criar as histórias do Armandinho?
- 5- Qual o veículo de circulação que tornou Armandinho muito conhecido?
- 6- Por que a personagem foi criada?
- 7- Onde foi publicada a tira?
- 8- Você sabe o que é uma fanpage?
- 9- Você já navegou por alguma fanpage? Qual?
- 10- O texto pertence a qual gênero:  
 história em quadrinho       tira       poema       anedota
- 11- Em qual esfera social esse gênero se insere?  
 jurídica       jornalística       literária       imprensa

**Atividades de Leitura**

- 1- De acordo com o primeiro quadro da tira qual o assunto tratado?
- 2- Depois de ler toda a tira a sua hipótese foi confirmada? Sobre o que o texto fala?
- 3- Qual a cor do primeiro quadro? O que significa essa cor na tira?

Leia as informações a seguir com atenção:

O **sentido conotativo** é também conhecido como sentido figurado.

O **sentido denotativo** é também conhecido como sentido próprio ou literal.

Exemplos de variação no significado das palavras:

Os domadores conseguiram enjaular a fera. (sentido denotativo)

Ele ficou uma fera quando soube da notícia. (sentido conotativo)

Aquela aluna é fera na matemática. (sentido conotativo)

- 4- Identifique no quadro I a palavra que apresenta sentido conotativo?

- 5- Qual a reação da personagem Armandinho diante da situação vivenciada?

- 6- Considerando que atualmente vivemos num mundo tecnológico, qual é o alerta/mensagem apresentado na tira?

- 7- Para quem este texto foi produzido?

- 8- Quais linguagens foram usadas na composição da tira?

verbal-visual       visual       verbal

- 9- Qual a finalidade da leitura dessa tira?

- 10- Por que geralmente são produzidas as tiras?

- 11- O tema tratado nessa tira já foi tratado em outros textos que você já tenha lido? Cite-os.

- 12- Que relações podemos estabelecer entre a tira e a nossa vida?

- 13- A fala do último quadro "Foi a noite mais legal da minha vida!", no contexto da tira, provoca que compreensão?

- 14- É possível empregarmos a fala do último quadro em outros contextos? Cite exemplos.

Leia atentamente as informações sobre algumas sequências discursivas:

**Narrativa** é uma exposição de fatos, uma narração, um conto ou uma história. As notícias de jornal, história em quadrinhos, romances, contos e novelas, são, entre outras, formas de se contar uma história, ou seja, são narrativas.

**Descrição**

- Caracteriza com atributos; diz como é o objeto a ser descrito, de modo que o leitor o visualize em virtude dos detalhes apresentados.
- Foco no ser;
- Predominância de verbos de estado, adjetivos e circunstâncias espaciais.

**Injuntivo**

- Direciona, orienta o leitor e o instrui sobre como fazer algo.
- A marca fundamental é o verbo no imperativo ou outras formas que indicam ordem, orientação.

OBS: injuntivo é sinônimo de “obrigatório”, “imperativo”

**Dissertação:** O texto dissertativo-argumentativo é um texto opinativo, cujas ideias são desenvolvidas através de estratégias argumentativas que têm por finalidade convencer o interlocutor. Os gêneros que se apropriam da estrutura dissertativa são: ensaio, carta argumentativa, dissertação-argumentativa, editorial etc.

15- Agora responda: Qual é a sequência discursiva predominante nesse gênero:

( ) injunção      ( ) descrição      ( ) narração      ( ) dissertação

16- Qual a personagem que não aparece de forma explícita na Tira I?

17- Qual a reação da personagem Armandinho demonstrada pela sua expressão facial no 2º quadrinho?

18- O que significa o uso dos sinais de interrogação e exclamação no primeiro quadro da Tira I?

19- O estilo do gênero “Tira” se caracteriza pela presença de pronomes na primeira pessoa do discurso.

a. Cite as palavras que confirmam essas características no texto I?

b. Qual é a função dos pronomes na construção dos textos do gênero tira?

- ( ) substituir os nomes das personagens, pois eles já estão apresentados na tira;
- ( ) mostrar a ação das personagens na cena;
- ( ) indicar os sentimentos das personagens.

20- Observe os substantivos na Tira I.

a. Quais são eles?

b. Reescreva o texto retirando os substantivos: (lembre-se dos sinais de pontuação nas falas das personagens quando fora do balão).

c. Qual a importância do substantivo na construção do texto?

**Texto II**



Fonte: <http://melhorestirinhas.blogspot.com/2013/12/tomei-uma-decisao.html>

**Observe a Tira da Turma da Mônica e compare com a Tira do Armandinho:**

1- O que há de diferente entre as duas Tiras?

2- Por que os quadros da Tira se apresentam cada um de uma cor?

3- Comparando os textos I e II, que diferença na estrutura das Tiras pode ser observada?

## APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO

## QUESTIONÁRIO

## PERFIL DOS PROFESSORES

## MUNICÍPIO:

**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 (2º grau):**

- (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 curso? \_\_\_\_\_

**7. Há quanto tempo você está lecionando?**

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

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

- (a) 1º ano (h) 6º ano  
(b) 2º ano (i) 7º ano  
(c) 3º ano (j) 8º ano  
(d) 4º ano (k) 9º ano  
(e) 5º ano  
(f) Outra? Qual? \_\_\_\_\_  
(g) Nenhuma

**9. Em quantas escolas você trabalha?**

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

**10. Em quanto(s) turno(s) você trabalha?**

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

**11. 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.

**12. 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? \_\_\_\_\_

**13. 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.

**14. 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? \_\_\_\_\_

15. Complete o quadro abaixo, relacionando os cursos de LÍNGUA PORTUGUESA que você participou nos últimos anos:

Ano	Carga horária	Conteúdo	Docente
2017			
2016			
2015			
2014			
2013			

16. Além de Cursos de Formação Docente, de que outra forma de capacitação você mais participou nos últimos anos (depois de 2013)? (Assinale apenas uma alternativa)

- (a) Grupo de Estudos. (b) Teleconferências.  
 (c) Seminários (d) Palestras  
 (e) Mediações colaborativas  
 (f) Palestras  
 (g) Outro(s). Qual(is)? \_\_\_\_\_

17. 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) Palestras motivacionais  
 (e) Cursos de Formação  
 (f) Atividades colaborativas  
 (g) Outro(s). Qual(is)? \_\_\_\_\_

18. Dentro da Língua Portuguesa, em qual das práticas abaixo você gostaria de receber maior formação? (Assinale apenas uma alternativa)

- (a) Alfabetização e letramento.  
 (b) Leitura e interpretação.  
 (c) Produção e reescrita de texto.  
 (d) Análise linguística.  
 (e) Gêneros discursivos.  
 (f) Oralidade.  
 (g)

Outros. Quais? \_\_\_\_\_

Por que você escolheu essa alternativa?

\_\_\_\_\_

19. Além dos textos que você tem levado para a sala de aula, você tem lido outros textos teóricos (livros, artigos científicos...) que discutem o ensino da Língua Portuguesa? (Assinale apenas uma alternativa)

- (a) Sim. Tenho lido pelo menos um artigo (ou livro) por mês.  
 (b) Sim. Tenho lido pelo menos 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

20. Como você tem acesso às leituras sobre ensino da Língua Portuguesa? (Assinale apenas uma alternativa)

- (a) Por meio da biblioteca da escola ou do município.  
 (b) Por meio de cursos de graduação ou especialização.  
 (c) Por meio de cursos de formação continuada.  
 (d) Adquirindo livros e/ou revistas científicas.  
 (e) Não tenho acesso a esse tipo de leitura. (nesse caso, responda à questão seguinte)

O difícil acesso à leitura se deve ao fato de: (Assinale apenas uma alternativa)

- (a) Não encontrar esse tipo de leitura na biblioteca da escola ou do município.  
 (b) Por não estar estudando no momento.  
 (c) Porque os cursos de formação continuada não estão indicando nenhuma leitura.  
 (d) O salário não é suficiente para adquirir livros ou revistas científicas.  
 (e) Não gosto de ler, por isso não procuro esse tipo de leitura.

Muito Obrigada pela sua Colaboração com o Ensino e a Pesquisa!

## APÊNDICE B - JOGO DE APOSTAS

JOGO DE APOSTAS	C	E	A	G	P
1 - Na vida, o discurso verbal é claramente não autossuficiente.					
<b>2 - O discurso verbal nasce de uma situação extraverbal, porém não mantém conexão próxima com essa situação.</b>					
3 - O discurso verbal é ligado à vida em si e não pode ser divorciado dela sem perder sua significação.					
4 - O contexto extraverbal do enunciado compreende três fatores: 1) o horizonte espacial comum dos interlocutores (a unidade visível); 2) o conhecimento e a compreensão comum da situação por parte dos interlocutores; e 3) sua avaliação comum dessa situação.					
<b>5 – O enunciado concreto separa os participantes da situação de interação, pois eles não conhecem, não entendem e nem avaliam a situação de maneira igual.</b>					
<b>6 – A situação não se integra ao enunciado, portanto não se trata de uma parte constitutiva essencial da estrutura de sua significação.</b>					
7 – Um enunciado concreto como um todo significativo compreende duas partes: (1) a parte percebida ou realizada em palavras e (2) a parte presumida.					
<b>8 – O individual e o subjetivo não têm relação com o social e o objetivo.</b>					
9 – Um julgamento de valor social que tenha força pertence à própria vida e desta posição organiza a própria forma de um enunciado e sua entonação.					
<b>10 – A entonação liga-se apenas ao discurso verbal.</b>					
11 – A entonação sempre está na fronteira do verbal com o não-verbal, do dito com o não-dito. Na entonação, o discurso entra diretamente em contato com a vida. E é na entonação sobretudo que o falante entra em contato com o interlocutor ou interlocutores – a entonação é social por excelência.					
12 – Quando uma pessoa entoa e gesticula, ela assume uma posição social ativa com respeito a certos valores específicos e esta posição é condicionada pelas próprias bases de sua existência social.					
13 – Cada instância da entonação é orientada em duas direções: uma em relação ao interlocutor como aliado ou testemunha, a outra em relação ao objeto do enunciado como um terceiro participante vivo, a quem a entonação repreende ou agrada, denigre ou engrandece.					
<b>14 – O discurso verbal não é um evento social.</b>					
15 – O enunciado concreto nasce, vive e morre no processo da interação social entre os participantes da enunciação. Sua forma e significado são determinados basicamente pela forma e caráter dessa interação. Quando cortamos o enunciado do solo real que o nutre, perdemos a chave tanto de sua forma quanto de seu conteúdo.					
<b>16 – Palavras articuladas não possuem qualidades presumidas.</b>					
<b>17 – A vida, portanto, só afeta um enunciado de fora: ela não exerce influência num enunciado, enquanto unidade e comunhão da existência que circunda os falantes e unidade e comunhão de julgamentos de valor essencialmente sociais.</b>					
18 – A enunciação está na fronteira entre a vida e o aspecto verbal do enunciado; ela, por assim dizer, bombeia energia de uma situação da vida para o discurso verbal, ela dá a qualquer coisa linguisticamente estável o seu momento histórico vivo, o seu caráter único.					
19 – O discurso verbal é como um “cenário” de um dado evento.					
20 – O ponto de vista linguístico lida com palavras nuas, abstratas e com seus componentes igualmente abstratos.					
TOTAL					