



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

**ESTELA MARI TOMAZELLI SILVEIRA MENEZES**

**COMPREENSÕES DOS PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA SOBRE OS  
PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DAS DIRETRIZES  
CURRICULARES DO ESTADO DO PARANÁ: O TRABALHO COM OS GÊNEROS  
DISCURSIVOS EM SALA DE AULA**

**CASCAVEL – PR  
2016**

ESTELA MARI TOMAZELLI SILVEIRA MENEZES

**COMPREENSÕES DOS PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA SOBRE OS  
PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DAS DIRETRIZES  
CURRICULARES DO ESTADO DO PARANÁ: O TRABALHO COM OS GÊNEROS  
DISCURSIVOS EM SALA DE AULA**

Texto apresentado para Defesa de Dissertação, ofertada pelo Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Mestrado em Letras, Área de Concentração em Linguagem e Sociedade, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE – *Campus* de Cascavel.

**Linha de pesquisa:** Linguagem: Práticas Linguísticas, Culturais e de Ensino.

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

CASCADEL – PR  
2016

ESTELA MARI TOMAZELLI SILVEIRA MENEZES

**COMPREENSÕES DOS PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA SOBRE OS  
PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DAS DIRETRIZES  
CURRICULARES DO ESTADO DO PARANÁ: O TRABALHO COM OS GÊNEROS  
DISCURSIVOS EM SALA DE AULA**

Esta dissertação foi julgada adequada para a obtenção do Título de Mestra em Letras e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Letras – Nível de Mestrado e Doutorado, área de Concentração em Linguagem e Sociedade, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE.

**BANCA EXAMINADORA**

---

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

---

Profa. Dra. Cloris Porto Torquato  
Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)  
Membro Efetivo

---

Profa. Dra. Maria Elena Pires Santos  
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)  
Membro Efetivo

---

Prof. Dra. Greice da Silva Castela  
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)  
Membro Efetivo

Cascavel, 15 de Março de 2016.

Dedico este trabalho ao meu precioso e amado marido, Wladimir, que sempre acreditou em mim, e sempre esteve ao meu lado em todas as etapas mais importantes de minha vida, compreendendo a minha ausência em vários momentos, me apoiando e me acalentando. E, ainda, a Geórgia, minha razão de viver, minha linda e amada filhota, por me dar forças e por sempre me dizer que eu iria conseguir dar conta de tudo.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a minha querida orientadora Profa. Dra. Terezinha da Conceição Costa-Hübes, pela paciência, sabedoria, competência, apoio, compreensão e contribuições dedicadas a mim, o que possibilitou-me concretizar essa importante etapa de minha carreira.

Agradeço aos meus familiares que, mesmo estando distantes, apoiaram-me a não desistir de meu sonho.

Agradeço às competentes professoras Greice da Silva Castela (UNIOESTE), Maria Elena Pires Santos (UNIOESTE) e Cloris Porto Torquato (UEPG) que foram escolhidas com muito carinho para comporem a banca. Agradeço pelas contribuições que nos fizeram reorganizar e melhorar a nossa pesquisa. MUITÍSSIMO obrigada.

Agradeço às professoras do programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Letras Carmen Teresinha Baumgartner, Sanimar Busse, Beatriz Helena Dal Molin e Maria Elena Pires Santos pelas aulas ministradas na Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE nas disciplinas eletivas.

Agradeço aos meus amigos(as) competentes e comprometidos do Programa de Pós-Graduação Mestrado/Doutorado e do Observatório de Educação, Márcia Hoppe, Rosemary O. Schoffen Turkiewicz, Luciane Watthier, Douglas Corrêa da Rosa, Dayse Grassi, Leliane Ortega, Pricilla Záttera, Sueli Gedoz, Tatiane Bilhar, Fernando Gregol, Emily Stoco, Sônia Siqueira e a todos os outros pelas contribuições, pelas dicas, pelos conselhos, enfim, pelo carinho e pela amizade no percurso dessa jornada.

Agradeço a Tatiana, secretária do Programa, por auxiliar-me sempre que possível a respeito de documentos e prazos.

Agradeço aos diretores das escolas estaduais nas quais esta pesquisa foi realizada, os quais permitiram o nosso acesso às aulas e às professoras.

Agradeço às professoras que participaram da pesquisa e acreditaram na sua importância e em suas futuras contribuições que essa irá propiciar ao ensino de LP, disponibilizando o seu tempo e permitindo, assim, que essa pesquisa fosse concretizada.

Agradeço à Secretaria Estadual de Educação do Paraná, pela licença que me foi concedida para a realização do curso de mestrado.

Agradeço ao Programa Observatório da Educação – CAPES/INEP – por possibilitar minha inserção, como pesquisadora voluntária, no Projeto de Pesquisa *Formação Continuada para professores da educação básica nos anos iniciais: ações voltadas para a alfabetização em municípios com baixo IDEB da região Oeste do Paraná*

Cada conjunto verbalizado grande e criativo é um sistema de relações muito complexo e multiplanar. Na relação criadora com a língua não existem palavras sem voz, palavras de ninguém. Em cada palavra há vozes às vezes infinitamente distantes, anônimas, quase impessoais - as vozes dos matizes lexicais, dos estilos, etc., quase imperceptíveis, e vozes próximas, que soam concomitantemente

Mikhail Bakhtin

MENEZES, Estela Mari Tomazelli Silveira. **Compreensões dos professores de língua portuguesa sobre os pressupostos teórico-metodológicos das Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná: o trabalho com os gêneros discursivos em sala de aula.** 2016. 171 páginas. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cascavel.

## RESUMO

O tema desta pesquisa é o trabalho com os gêneros discursivos em turmas de 6º a 9º anos do Ensino Fundamental, em escolas públicas da Rede Estadual, a partir do que está proposto nas Diretrizes Curriculares Estaduais – DCE – (PARANÁ, 2008). Esse interesse pelo tema sustenta-se na preocupação de que, se no trabalho com a linguagem não considerarmos os gêneros discursivos, incorremos no risco de focar a língua apenas como forma e estrutura, revelando, assim, outra concepção de linguagem que se distancia daquela defendida por esse documento curricular que norteia o ensino no Estado do Paraná. Nessa perspectiva, nosso propósito foi responder às seguintes perguntas de pesquisa: *a) Qual é a compreensão do professor da disciplina de Língua Portuguesa (LP), na rede estadual de ensino de Cascavel, em relação aos pressupostos teórico-metodológicos das DCE, no trabalho com os gêneros discursivos na sala de aula? b) De que forma essa compreensão está transparecendo nos encaminhamentos didáticos da disciplina? c) A formação continuada (FC) ofertada pelo Estado, após a publicação das DCE, tem favorecido a compreensão dos pressupostos teórico-metodológicos desse documento?* Para isso, propomos, como objetivo geral, verificar como estava ocorrendo o trabalho com os gêneros discursivos em turmas de 6º a 9º ano do Ensino Fundamental da rede pública Estadual de Cascavel, a partir do que está proposto nas DCE e se as formações, após a implementação do documento, contribuíram de alguma forma. Para que esse objetivo se materializasse, foi necessário eleger um quadro teórico que coadunasse com o que é proposto pelas DCE, ao explorar conceitos como concepção dialógica de linguagem, discurso, gêneros discursivos, enunciado e texto, os quais são apresentados por Bakhtin/Volochínov (2009[1929]) e Bakhtin (2003[1979]; 2010[1929]; 2010[1975]). Recorremos, ainda, a outros autores que compartilham dessa teoria: Brait (2003, 2005, 2012); Rodrigues (2005); Faraco (2009, 2011); Acosta-Pereira (2013); Costa-Hübes (2014); dentre outros. Trata-se, assim, de uma pesquisa que se insere na Linguística Aplicada, tendo em vista que se voltou para o estudo da linguagem no âmbito educacional. Quanto à perspectiva metodológica, inscreve-se dentro de uma abordagem qualitativa-interpretativista, de cunho etnográfico, estudo de caso. Os sujeitos foram 4 professoras que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental em duas escolas estaduais no Município de Cascavel, e os dados foram gerados por meio de entrevistas e observação de aulas. Como resultado, concluímos que as docentes que se colocaram como sujeitos da pesquisa, mesmo não compreendendo integralmente a base teórico-metodológica do documento e não obtendo subsídios suficientes por meio das FC ofertadas pelo Estado, ministram suas aulas em torno do conteúdo gênero discursivo com autonomia, explorando-o de acordo com o conhecimento que têm sobre o assunto.

**PALAVRAS-CHAVES:** Concepção dialógica de linguagem, Gênero discursivo, Formação continuada, Ensino de Língua Portuguesa.

MENEZES, Estela Mari Tomazelli Silveira. **Portuguese teacher's understandings about theoretical and methodological assumptions of Paraná State Curriculum Guidelines: work with the discursive genres in the classroom.** 2016. 171 pages. Dissertation (Master's Degree in Languages. State University of Western Paraná. Cascavel.

## ABSTRACT

The theme of this research is to work with the discursive genre in grades of 6 to 9 years of elementary education in public schools in the State Network, from what is proposed in the State Curriculum Guidelines (PARANÁ, 2008). Interest in the subject is based on the concern that, in working with the language does not consider the genres, we incur the risk of focusing on the language just as form and structure, revealing another conception of language that departs from that advocated by this document curriculum that guides education in the State of Paraná. From this perspective, our purpose was to answer the following research questions: a) What is the understanding of the Professor of Portuguese Language (LP) in the state schools of Cascavel, in relation to the theoretical and methodological assumptions of State Curriculum Guidelines, at work with genres in the classroom? b) How does this understanding is transpiring in the teaching of discipline referrals? c) Continuous training supplied by the State after the publication of the State Curriculum Guidelines has favored the understanding of theoretical and methodological assumptions of this document? As a general objective we propose to check on going work with the genres in groups of 6 to 9 years of elementary school in Cascavel State public network, from what is proposed in the State Curriculum Guidelines and the training, after the implementation of the document, contributing in some way for that to happen. In order that the goal was met, it was necessary to elect a theoretical framework that were in accord with what is proposed by the DCE, to explore concepts such as dialogical conception of language, speech, discursive genres, utterance and text, which are presented by Bakhtin / Volochínov (2009 [1929]) and Bakhtin (2003 [1979]; 2010 [1929]; 2010 [1975]). Resorted also to other authors who share this theory: Brait (2003, 2005, 2012); Rodrigues (2005); Faraco (2009, 2011); Acosta-Pereira (2013); Costa Hübés (2014); among others. It is, therefore, a search that is included in the Applied Linguistics, given that he turned to the study of language in the educational field. As for the methodological perspective, this research enroll in a qualitative-interpretative approach, ethnographic, case study. The subjects were 4 teachers working in the final years of elementary school in two state schools in Cascavel, and the data was generated through interviews and classroom observation. As a result, we found that teachers facing as research subjects, even though not fully understanding the theoretical and methodological basis of the document and not getting enough subsidies through FC offered by the state, teach your classes around the content discursive genre with autonomy, exploiting it in accordance with their knowledge on the subject

**KEY WORDS:** Dialogical conception of language. Discursive Genre. Continuous training. English Language Teaching.

## LISTA DE ABREVIATURAS

DITEC	Diretoria de Tecnologia Educacional
DCE	Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná
EaD	Educação à Distância
FC	Formação Continuada
FIDENE	Fundação de Integração Desenvolvimento e Educação do Noroeste do Estado
GTR'S	Grupos de Trabalho em Rede
LA	Linguística Aplicada
LD	Livro didático
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
LP	Língua Portuguesa
NRE	Núcleo regional de Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Programa de Desenvolvimento Educacional
PR	Paraná
QPM	Quadro Próprio do Magistério
SEED	Secretaria de Estado da Educação
SUED	Superintendência de Educação
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	11
<b>1 ORIENTAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS DA PESQUISA.</b>	18
1.1 PERSPECTIVA TEÓRICA DA LINGUÍSTICA APLICADA.....	18
1.2 PERSPECTIVA METODOLÓGICA.....	21
1.2.1 Tipo de pesquisa.....	21
1.2.2 Sujeito da pesquisa.....	25
1.2.3 Procedimentos de geração de dados.....	25
1.2.3.1 <i>Entrevista</i> .....	26
1.2.3.2 <i>Observação das aulas</i> .....	27
1.2.3.3 <i>Diário de Campo</i> .....	29
1.2.3.4 <i>Análise documental</i> .....	30
1.2.4 Categorias de Análise.....	31
<b>2 CONCEITOS FUNDANTES DAS DIRETRIZES CURRICULARES DE LÍNGUA PORTUGUESA</b> .....	34
2.1 CONCEPÇÃO DIALÓGICA DE LINGUAGEM.....	35
2.1.1 Linguagem como forma de interação.....	41
2.1.2 Discurso como prática social.....	45
2.1.3 O texto-enunciado como unidade de ensino.....	49
2.1.4 Os gêneros como ferramentas para o trabalho com a linguagem.	54
2.1.4.1 <i>Conteúdo temático</i> .....	58
2.1.4.2 <i>Estilo</i> .....	60
2.1.4.3 <i>Construção composicional</i> .....	63
2.2 PRÁTICAS DE USO DA LINGUAGEM.....	67
2.2.1 Práticas de oralidade.....	70
2.2.2 Práticas de escrita.....	73
2.2.3 Práticas de leitura.....	76
2.3 PROGRAMAS DE FORMAÇÃO CONTINUADAS OFERTADOS AOS PROFESSORES DA REDE ESTADUAL DE ENSINO, APÓS IMPLEMENTAÇÃO DAS DCE (PARANÁ, 2008) .....	80
<b>3 COMPREENSÕES TEÓRICO-PRÁTICAS DOS PROFESSORES SOBRE OS CONCEITOS FUNDANTES DAS DIRETRIZES CURRICULARES: ANÁLISE DOS DADOS</b> .....	87

3.1	COMPREENSÕES DOS PROFESSORES REVELADAS NA ENTREVISTA .....	87
3.2	COMPREENSÕES PRÁTICAS: REGISTRO E ANÁLISE DAS OBSERVAÇÕES.....	115
3.2.1	<i>Trabalho didático-pedagógico - Infanta (6º ano)</i> .....	119
3.2.2	<i>Trabalho didático-pedagógico - Dara (7º ano)</i> .....	131
3.2.3	<i>Trabalho didático-pedagógico - Monalisa (8º ano)</i> .....	139
3.2.4	<i>Trabalho didático-pedagógico - Síbila (9º ano)</i> .....	147
3.3	RELACIONANDO OS DADOS: ENTREVISTA E OBSERVAÇÃO.	151
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>157</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>160</b>
	<b>APÊNDICES.....</b>	<b>166</b>
	APÊNDICE 1 – Roteiro de Entrevista .....	167
	<b>ANEXOS.....</b>	<b>168</b>
	ANEXO 1 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – PROFESSORAS.....	169
	ANEXO 2 - TERMOS DE CIÊNCIA – DIRETORES.....	171

## INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, os estudos da linguagem foram impulsionados pelas ideias do Círculo de Bakhtin, as quais passaram a julgá-la como dialógica, levando em consideração a interação social existente entre os sujeitos por meio do uso da língua. Essa opção teórica gerou grande impacto no que diz respeito às práticas de ensino.

Foi a partir da década de 1980, mais precisamente, que os estudos bakhtinianos foram introduzidos no Brasil e, gradativamente, foram conquistando espaço nas academias e nos cursos de formação para professores. Isso, de certa forma, inovou o ensino de Língua Portuguesa (LP, de ora em diante) tendo em vista que tentou-se romper com uma visão estruturalista propondo que a linguagem passasse a ser compreendida como forma de interação social entre sujeitos.

Nesse viés, a noção de gêneros vai se configurar, pela primeira vez, no Brasil, em termos de documentos pedagógicos, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante, PCN) - (BRASIL, 1998), que entraram em vigor no final da década de 1990.

Conforme pontuam os PCN, o texto passa, então, a ser reconhecido como unidade de ensino, representativo de determinados gêneros discursivos. Esses, por sua vez, são compreendidos no documento como objeto de ensino e configuram-se pelo seu conteúdo temático, seu estilo e sua construção composicional, fazendo referência a Bakhtin (2003[1979]), embora de forma indireta, uma vez que o nome do autor não é citado no decorrer do texto; apenas nas referências.

Essa opção teórica e metodológica assumida pelos PCN gerou estudos e pesquisas que tinham o objetivo de esclarecer conceitos e de orientar o trabalho com a língua a partir dessa configuração teórica. Tal ação gerou uma movimentação também nos órgãos públicos educacionais dos estados que procuraram, de alguma forma, reconfigurar seus documentos curriculares a fim de contemplar essa perspectiva teórica.

No Estado do Paraná não foi diferente. No período de 2004 a 2008, a Secretaria de Estado da Educação (SEED) envolveu os professores da Rede Estadual e de Ensino Superior em discussões acerca das concepções teórico-metodológicas para a elaboração sistematizada e reflexiva de um novo referencial curricular que melhor norteasse o trabalho educativo nas escolas paranaenses. Desse estudo resultou a publicação das Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná (doravante DCE) - (PARANÁ, 2008), publicadas em 2008, em que se elenca, como conteúdo estruturante, na disciplina de LP, *o discurso como prática social*, e como conteúdos básicos, *os gêneros discursivos*, atrelados às práticas de oralidade, de escrita e de leitura, assumindo, assim, a concepção dialógica de linguagem, conforme pressupostos bakhtinianos. Nesse contexto, a linguagem é reconhecida como prática que se efetiva nas diferentes esferas de nossa sociedade e se concretiza nas interações entre os sujeitos.

Ao propagar esse posicionamento teórico, assume-se, também, no ensino de LP, que:

O aprimoramento da competência linguística do aluno acontecerá com maior propriedade se lhe for dado a conhecer, nas práticas de leitura, escrita e oralidade, o caráter dinâmico dos gêneros discursivos. O trânsito pelas diferentes esferas de comunicação possibilitará ao educando uma inserção social mais produtiva no sentido de poder formular seu próprio discurso e interferir na sociedade em que está inserido (PARANÁ, 2008, p. 53).

Defende-se, nas DCE, que, a partir do momento em que o aluno tiver domínio sobre alguns gêneros, assim como sobre suas especificidades nas diferentes esferas sociais, ele irá empregá-los livremente e com maior propriedade. Logo, ensinar a LP sob essa orientação significa trabalhar com os gêneros de modo que os alunos sejam expostos a diferentes situações de interação para fazerem uso da linguagem e, conseqüentemente, ampliarem sua capacidade linguístico-discursiva. Nas Diretrizes, “[...] considera-se o processo dinâmico e histórico dos agentes na interação verbal, tanto na constituição social da linguagem, que ocorre nas relações sociais, políticas, econômicas, culturais, etc., quanto dos sujeitos envolvidos nesse processo” (PARANÁ, 2008, p. 50).

O documento ainda enfatiza que é por meio da escola que o aluno tem condições de melhor inserir-se na sociedade, de posicionar-se de maneira crítica,

aprendendo a ter voz ativa e, ao mesmo tempo, de assumir o uso da palavra “numa sociedade democrática, mas plena de conflitos e tensões” (PARANÁ, 2008, p. 38).

A partir do que está exposto nesse documento em vigor e reconhecendo-o como orientador das práticas pedagógicas de ensino de LP, defendemos a necessidade de, enquanto professoras dessa disciplina, ter clareza do ensino da língua, pensado e articulado em situações reais de uso da linguagem, reconhecendo o aluno como sujeito no processo interativo. Para isso, é importante que o trabalho com os gêneros na sala de aula se concretize de fato, atendendo ao encaminhamento proposto.

Todavia, mesmo que esse documento tenha sido publicado em 2008 e, como professoras, tenhamos participado direta e indiretamente de sua produção, destacamos que ainda há um distanciamento entre o que ele apregoa e o que realmente é efetivado em sala de aula, uma vez que, mesmo com a nossa experiência, temos, em alguns momentos, dificuldades em subsidiar um trabalho organizado em torno dos gêneros discursivos.

Diante desse fato, nosso interesse na pesquisa voltou-se para a temática: **o trabalho com os gêneros discursivos em turmas de 6º a 9º anos do Ensino Fundamental, em escolas públicas da Rede Estadual**, a partir do que está proposto nas DCE (PARANÁ, 2008).

Esse interesse pelo tema sustenta-se na preocupação de que, se no trabalho com a linguagem não considerarmos os gêneros discursivos, incorremos no risco de focar a língua apenas como forma e estrutura, revelando, assim, outra concepção de linguagem que se distancia daquela defendida e apregoada pelas DCE (PARANÁ, 2008).

Todavia, conhecendo a prática da sala de aula, temos consciência das dificuldades encontradas pelos professores em subsidiar um trabalho com os gêneros discursivos, vinculando-o às práticas de leitura, de escrita e de oralidade. Talvez isso ocorra pelo fato de alguns professores não entenderem, com maior profundidade, a linguagem como prática que se efetiva nas diferentes instâncias sociais, visto que o conteúdo estruturante da disciplina é o que atende a essa perspectiva de discurso como prática social.

Ao reconhecer, em parte, essa realidade, pretendemos, com essa pesquisa, responder às seguintes perguntas:

a) Qual é a compreensão do professor da disciplina de LP, na rede estadual de ensino de Cascavel, em relação aos pressupostos teórico-metodológicos das DCE (PARANÁ, 2008), no trabalho com os gêneros discursivos na sala de aula?

b) De que forma essa compreensão está transparecendo nos encaminhamentos didáticos da disciplina?

c) A formação continuada ofertada pelo Estado, após a publicação das DCE, tem favorecido a compreensão dos pressupostos teórico-metodológicos desse documento?

Nessa perspectiva, buscamos, com alguns colegas, respostas para as indagações já existentes em relação à efetivação do trabalho com o conteúdo gênero discursivo. As constatações advindas da pesquisa revelaram a real compreensão dessa orientação curricular e, a partir de então, pudemos planejar ações com a intenção de promover um estudo mais aprofundado dos pressupostos teóricos que sustentam as DCE (PARANÁ, 2008).

A presente pesquisa justifica-se pelo fato de que, mesmo que nos últimos anos tenha crescido o número de pesquisas voltadas, de alguma forma, para a questão dos gêneros (discursivos ou textuais), ao recorrer ao banco de dados da Capes, no início do corrente ano, obtivemos o seguinte resultado, conforme o quadro que segue:

**Quadro 01** – Levantamento de pesquisa em banco de dados da Capes

Expressão de busca	Ano de busca			
	2008-2009	2010-2011	2012-2013	2014-2015
Gêneros discursivos	-	15	18	-
Gêneros discursivos e ensino de LP	-	06	13	-
Gêneros discursivos e (nas) Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná	-	-	-	-

Fonte: Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br/>>. Acesso em: 10 mar. 2016.

Consideramos os dados a partir de 2008 porque tomamos como referência o ano de publicação das DCE. Dessa forma, como o nosso interesse investigativo centrou-se na relação entre esse documento pedagógico e sua proposta de trabalho com os gêneros discursivos, recortamos a busca partindo de um campo mais amplo

“Gêneros discursivos”, afinando para “gêneros discursivos e ensino de LP”, até delimitar, para o nosso objeto de investigação: “Gêneros discursivos e (nas) Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná”. E, conforme mostra o quadro 1, não encontramos nenhuma pesquisa voltada para a temática em questão.

Além disso, destacamos sua relevância no que se refere à contribuição que poderá trazer aos colegas da rede estadual de ensino por tentar tornar compreensível a proposta teórica e metodológica que norteia as DCE (PARANÁ, 2008), trazendo, para o centro das discussões, autores que compactuam com a concepção dialógica e interacionista de linguagem e com o gênero como conteúdo de ensino.

Diante do exposto e da justificativa apresentada, o objetivo geral desta pesquisa foi o de *verificar como estava ocorrendo o trabalho com os gêneros discursivos em turmas de 6º a 9º ano do Ensino Fundamental da rede pública Estadual de Cascavel, a partir do que está proposto nas DCE (PARANÁ, 2008) e se as formações, após a implementação do documento, contribuíram de alguma forma.*

Para que esse objetivo possa ser contemplado, os seguintes objetivos específicos consistem em:

- a) *Reconhecer qual é a compreensão que o professor tem dos pressupostos teórico-metodológicos que subjazem as DCE;*
- b) *Compreender como o professor desenvolve seu trabalho com o conteúdo gênero discursivo;*
- c) *Verificar como as formações continuadas ofertadas pelo Estado contribuem para o favorecimento do trabalho com os gêneros discursivos na sala de aula.*
- d) *Verificar como os professores estão compreendendo a proposta teórica-metodológica das DCE.*

Para que esses objetivos se materializassem, foi necessário eleger um quadro teórico que permitisse apreender a realidade que se apresenta, os elementos que ali coexistem e os sujeitos envolvidos. Compreendemos, então, que as reflexões oriundas do pensamento bakhtiniano, nos forneceu os elementos necessários para o desenvolvimento desta pesquisa. Dentro de toda a vasta produção de Bakhtin e do Círculo, exploramos conceitos essenciais para o desenvolvimento da pesquisa em pauta, tais como concepção dialógica de linguagem, discurso, gêneros discursivos, enunciado e texto. Tais conceitos são apresentados a partir da leitura de obras como Bakhtin/Volochínov (2009[1929]) e Bakhtin (2003[1979]; 2010[1929], 2010[1975]).

Recorremos, ainda, a outros autores que compartilham dessa teoria: Brait (2003, 2005, 2008, 2012, 2013); Rodrigues (2005); Faraco (2009, 2011); Acosta-Pereira (2013); Costa-Hübes (2014); dentre outros.

Revisitamos, também, as DCE (PARANÁ, 2008), tendo em vista que esse documento impulsionou essa investigação pelo fato de assumir os pressupostos bakhtinianos e nortear o ensino de LP dentro de uma concepção dialógica e interacionista de linguagem. Ao abordar as práticas de oralidade, de leitura e de produção escrita sob essa orientação, buscamos esclarecimentos em Geraldi (2013[1991]; 2011[1984]); em Rojo (2004); em Antunes (2003, 2009); em Menegassi (2010); em Costa-Hübes (2012, 2015), dentre outros autores.

Desse modo, assumimos o desafio, nesta investigação, de aprofundar os conhecimentos sobre os conceitos bakhtinianos voltados para a linguagem, relacionando-os com os pressupostos que orientam o ensino de LP nas DCE (PARANÁ, 2008).

Assim, foi organizado um percurso metodológico na perspectiva de contemplar as ações realizadas nessa pesquisa. Tal percurso é apresentado com mais detalhes no primeiro capítulo deste texto, no qual destacamos que esta pesquisa circunscreve-se na Linguística Aplicada, uma vez que essa área de estudos se propõe a investigar os fenômenos da linguagem no contexto natural em que ocorrem. A pesquisa se enquadra, ainda, em uma abordagem qualitativa interpretativista, por procurar compreender e interpretar o contexto em toda a sua complexidade. É de cunho etnográfico e de estudo de caso, considerando que esse método possibilitou focalizar essa investigação num grupo de 04 (quatro) professores do Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano de dois colégios da rede pública de Cascavel-Pr. Para a geração de dados, recorreremos à a entrevista e à observação em sala de aula.

No segundo capítulo, discorreremos sobre conceitos teóricos que dão sustentação às Diretrizes Curriculares, pautando-nos nos estudos de Bakhtin/Volochínov (2009[1929]) e de Bakhtin (2003 [1979], 2010[1929], 2010[1975]). Para isso, tecemos, primeiramente, reflexões sobre a concepção dialógica que subsidia o trabalho com a linguagem e que fundamenta a proposta Curricular. Essa reflexão teórica tem por escopo os conceitos de linguagem como forma de interação, de discurso como prática social, dos gêneros como ferramenta de trabalho com a linguagem e do texto-enunciado como unidade de ensino. E, na

sequência, apresentamos os programas de formações continuadas ofertadas aos professores da rede estadual de ensino após a implementação das novas DCE (PARANÁ, 2008).

No terceiro capítulo, apresentamos os dados gerados durante a pesquisa e a análise realizada a partir dos pressupostos teóricos bakhtinianos que norteiam as DCE (PARANÁ, 2008).

Por fim, tecemos as considerações finais, em que observamos, por meio da análise dos instrumentos utilizados, como os professores estão compreendendo a proposta teórico-metodológico das DCE (PARANÁ, 2008) para o ensino de linguagem de modo que considere-se os gêneros discursivos.

## CAPÍTULO 1

### ORIENTAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICA DA PESQUISA

*“O conhecimento exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Requer uma ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante. Implica em invenção e em reinvenção”.*

Paulo freire

Neste primeiro capítulo apresentamos o percurso teórico-metodológico no qual se pautou a presente investigação. Inicialmente, discorreremos sobre a perspectiva teórica da pesquisa, recorrendo a aportes para conceituar, fundamentar e justificar a sua inserção na Linguística Aplicada (doravante, LA). Na sequência, apresentamos as orientações metodológicas, justificando a nossa inserção na pesquisa de base qualitativa e interpretativista, do tipo etnográfico e de estudo de caso. Apresentamos, ainda, os sujeitos da pesquisa e os instrumentos utilizados na geração de dados, finalizando com a apresentação das categorias que orientaram a análise.

#### 1.1 PERSPECTIVA TEÓRICA DA LINGÜÍSTICA APLICADA

Diante das intenções que circunscreve o objeto de análise, entendemos que esta pesquisa se insere na LA, uma vez que voltou-se para o estudo da linguagem no âmbito educacional, no contexto da escola. A LA é uma área de investigação que, no decorrer dos primeiros anos deste novo século, se encontra em transformação por repensar o seu papel na perspectiva de ampliar seu universo de pesquisa, não voltando-se somente ao estudo das línguas em seu contexto de uso, mas procurando contemplar questões sociais que estão ocorrendo no mundo contemporâneo, cotidianamente, nos mais variados contextos que estavam, até então, à margem. Para Fabrício (2006), essas questões passaram a ser problematizadas na área de LA, possibilitando uma compreensão da linguagem como prática social, associada, primordialmente, aos elementos contextuais.

Defendendo esse posicionamento, Moita Lopes (2006) afirma que:

[...] são necessárias teorizações que dialoguem com o mundo contemporâneo, com as práticas sociais que as pessoas vivem, como também desenhos de pesquisa que considerem diretamente os interesses daqueles que trabalham, agem etc. no contexto de aplicação (MOITA LOPES, 2006, p.23).

Nessa direção, Fabrício (2006) discorre que a LA, em face das transformações que estão ocorrendo cotidianamente nos mais diferentes contextos, está redirecionando o olhar para as suas bases epistemológicas a fim de se reconfigurar e de adotar nova postura no campo dos estudos linguísticos. Nesse sentido, Fabrício (2006) elenca que a nova LA compreende que:

[...] se a linguagem é uma prática social, ao estudarmos a linguagem estamos estudando a sociedade e a cultura das quais ela é parte constituinte e constitutiva; nossas práticas discursivas não são neutras, e envolvem escolhas (intencionais ou não) ideológicas e políticas, atravessadas por relações de poder, que provocam diferentes efeitos no mundo social; há na contemporaneidade uma multiplicidade de sistemas [...] em jogo no processo de construção de sentidos (FABRÍCIO, 2006, p. 48).

Entende-se, sob esse ângulo, que a LA deve comportar-se como uma área transdisciplinar, uma vez que abarca reflexões sobre a linguagem que não se fecham apenas no ensino de língua, mas se estendem para outras áreas do conhecimento como, por exemplo, Psicologia, Filosofia, Sociologia, dentre outras. Pennycook (2006), por sua vez, destaca que essa nova LA, “almeja atravessar fronteiras e quebrar regras; tem como posicionamento reflexivo sobre o que e por que atravessa; é entendida como um movimento em vez de considerar aquilo em relação ao que é ‘pós’; é pensada para a ação e mudança” (PENNYCOOK, 2006, p.82). Conforme exposto, a nova LA interdisciplinar está se tornando um espaço aberto para as pesquisas, haja vista que passa a compreender a linguagem como prática social inserida nos diversos contextos, ou seja, a língua enraizada na vida social. Para Moita Lopes (2006),

[...] a necessidade de reinvenção deve ser compreendida como central em qualquer empreendimento de pesquisa [...], ainda que não queira clamar aqui que estamos diante de uma nova verdade, mas sim de alternativas para a pesquisa em nosso campo, que refletem visões de mundo, ideologias valores etc.[...] Compartilho a ideia de que, no mundo contemporâneo, “não podemos mais depender de grandes argumentos e ideais transcendentais infalíveis” (BUTLER, 2002: 119). Precisamos justifica-los, discuti-los e considera-los à luz

de escolhas éticas para as práticas sociais que vivemos, ao pensar alternativas para o futuro (MOITA LOPES, 2006, 21).

Partindo desse pressuposto teórico, essa pesquisa se circunscreve no âmbito da LA, tendo em vista que partimos de uma problematização de relevância no âmbito educacional e, portanto, social, ao pretendermos verificar como as professoras de LP, no Ensino Fundamental, do 6º a 9º ano, estão compreendendo o trabalho com os gêneros discursivos em sala de aula, conforme determina as DCE (PARANÁ, 2008). Com isso, nossa intenção é reconhecer se essas profissionais estão necessitando de mais formação teórico-metodológica que contribua para a construção de seu conhecimento.

Compreendemos, assim, que se trata de uma pesquisa aplicada, já que investigamos o problema *in loco*, inserindo-nos no campo da pesquisa para discuti-lo e questioná-lo. Nesse viés, Moita Lopes (2006) assevera que fazer LA é fazer:

[...] pesquisa aplicada no sentido em que se centra primordialmente na resolução de problemas de uso da linguagem tanto no contexto da escola quanto fora dele [...] A LA é uma ciência social, já que seu foco é em problemas de uso da linguagem enfrentados pelos participantes do discurso no contexto social (MOITA LOPES, 2006, p.20).

Dessa maneira, conforme postula o autor, se faz pesquisa aplicada quando se focaliza o problema dentro do contexto, a fim de compreendê-lo para, então, contribuir com os participantes inseridos nesse contexto social.

O autor ainda ressalta que “a necessidade de repensar outros modos de teorizar e fazer LA surge do fato de que é uma área de pesquisa aplicada, na qual a investigação é fundamentalmente centrada no contexto aplicado” (MOITA LOPES, 2006, p. 97). Acreditamos, portanto, que essa pesquisa, por apresentar esse caráter de levantar a compreensão dos professores (sujeitos da pesquisa) quanto às orientações teórico-metodológicas de trabalho com os gêneros na sala de aula, conforme preconizam as DCE (PARANÁ, 2008), pode ser definida, então, como uma pesquisa aplicada.

## 1.2 PERSPECTIVA METODOLÓGICA

Nesta seção, apresentamos a perspectiva metodológica ao definirmos o tipo de pesquisa em que se insere nossa investigação, os sujeitos envolvidos e a quais instrumentos recorreremos para a geração dos dados.

### 1.2.1 Tipo de pesquisa

Quanto à perspectiva metodológica, esta pesquisa se inscreve dentro de uma abordagem **qualitativa-interpretativista**, pois, como pesquisadora, inserimo-nos no ambiente natural da pesquisa (escola e sala de aula) com o propósito de interpretarmos a compreensão do professor quanto aos pressupostos teórico-metodológicos do trabalho com os gêneros na sala aula, segundo as orientações das DCE (PARANÁ, 2008). Para Bortoni-Ricardo, “a pesquisa na sala de aula insere-se no campo da pesquisa social e pode ser construída de acordo [...] com um paradigma qualitativo, que provém da tradição epistemológica conhecida como interpretativismo” (BORTONI-RICARDO, 2008, p.10).

A autora entende, ainda, que as escolas propiciam a pesquisa qualitativa ao permitirem que as salas de aulas se transformem em um ambiente apropriado para a pesquisa. Assim, como acompanhamos as aulas de LP, a fim de presenciar o trabalho do professor no que se refere aos gêneros, “[...] vamos tentar interpretar para entender” (BORTONI-RICARDO, 2008, p.33) *como está ocorrendo o trabalho com os gêneros discursivos em turmas de 6º a 9º ano*.

De acordo com Flick (2009), a pesquisa qualitativa é

[...] uma atividade situada que posiciona o observador no mundo. Ela consiste em um conjunto de práticas interpretativas e materiais que tornam o mundo visível. Essas práticas transformam o mundo, fazendo dele uma série de representações, incluindo notas de campo, entrevistas, conversas, fotografias, gravações, anotações pessoais. Nesse nível, a pesquisa qualitativa envolve uma postura interpretativista [...] do mundo (FLICK, 2009, p.16).

Conforme os autores, a pesquisa qualitativa interpretativista permite que o pesquisador, ao investigar as práticas dos participantes inseridos na pesquisa, utilize vários métodos que podem ser adaptados ao caso específico. Em se tratando dessa

pesquisa, recorreremos à entrevista e à observação participante para interagirmos de forma mais direta com os sujeitos envolvidos.

Para Flick (2009), a pesquisa qualitativa tem como objetivo a análise de casos concretos em suas especificidades tanto locais como temporais, vindo das expressões e das atividades das pessoas em seus contextos locais. Nessa visão, Bortoni-Ricardo (2008) afirma que a pesquisa qualitativa, no ambiente da sala de aula, tem como objetivo identificar as atitudes dos atores que

[...] acostumam-se tanto às suas rotinas que têm dificuldade de perceber os padrões estruturais sobre os quais essas rotinas e práticas se assentam ou – o que é mais sério – têm dificuldades em identificar os significados dessas rotinas e a forma como se encaixam em uma matriz social mais ampla, matriz essas que as condiciona, mas é também por elas condicionada (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 49).

A pesquisa qualitativa permite ao pesquisador se aproximar mais dos sujeitos envolvidos para melhor entender e interpretar a sua rotina. Diferente da pesquisa quantitativa, a pesquisa qualitativa leva em conta, conforme explicita Flick (2009), a comunicação do pesquisador no contexto investigado como parte importante da produção de conhecimento, ao invés de simplesmente encará-la como uma variável que possa comprometer o processo. Assim, a pesquisa qualitativa entende como necessária a interação do pesquisador com os sujeitos envolvidos no processo de investigação.

Além de configurar-se como qualitativa-interpretativista, essa pesquisa se define, também, como do **tipo etnográfico**, uma vez que estava inserida diretamente no campo investigado, ou seja, no contexto da sala de aula.

No âmbito educacional referente à pesquisa etnográfica, as autoras Lüdke e André afirmam que esse tipo de metodologia iniciou-se na década de 1970, uma vez que, até então, era empregada exclusivamente pelos antropólogos e pelos sociólogos. Entretanto, devido ao interesse dos estudiosos da educação, a nova linha de investigação recebeu o nome de antropológica ou etnográfica (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). No entanto, as autoras ainda afirmam que:

A utilização desses termos [...] deve ser feita de forma cuidadosa, já que no processo de transplante para a área de educação eles sofreram uma série de adaptações, afastando-se mais ou menos do seu sentido original. [...] o uso da etnografia em educação deve

envolver uma preocupação em pensar o ensino e a aprendizagem dentro de um contexto cultural amplo (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 13-14).

Isso significa dizer que, para uma pesquisa se configurar como de cunho etnográfico dentro da educação, é preciso que o pesquisador não só se envolva com o campo da pesquisa, mas que tenha um contato prolongado com o ambiente e com os sujeitos geradores dos dados. Nessa perspectiva, há alguns apontamentos que definem, com maior exatidão, como deve ser o contato do pesquisador com o campo da pesquisa:

1 – O problema é redescoberto no campo. 2 – O pesquisador deve realizar a maior parte do trabalho de campo pessoalmente. 3 – O trabalho de campo deve durar pelo menos um ano escolar. 4 – O pesquisador deve ter tido uma experiência com outros povos de outras culturas. 5 – A abordagem etnográfica combina vários métodos de coleta. 6 – O relatório etnográfico apresenta uma grande quantidade de dados primários (WOLCOTT (1975) apud LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 14).

A partir desses itens elencados, a etnografia envolve alguns critérios específicos para a realização de uma investigação no contexto educacional, confirmando, assim, o envolvimento do pesquisador com os sujeitos e com o campo da pesquisa. Conforme André (2004), nessa forma de pesquisa, “o pesquisador é instrumento principal na coleta e análise dos dados” (ANDRÉ, 2004, p. 28), visto que é ele quem deve estar atento às informações para gerar os dados necessários que correspondam ao(s) problema(s) elencado(s). A autora, por sua vez, ainda enfatiza que “a pesquisa do tipo etnográfica, [...] se caracteriza fundamentalmente por um contato direto do pesquisador com a situação pesquisada, permite reconstruir os processos e as relações que configuram a experiência escolar diária” (ANDRÉ, 2004, p.41).

Corroborando com tal afirmação, Caldeira (1995) acrescenta:

Para realizar-se um estudo etnográfico, é necessário que o investigador vá ao campo onde vivem os sujeitos da ação que se deseja revelar, permanecendo por ali por um tempo prolongado que lhe permita penetrar na vida cotidiana e tornar visíveis os distintos significados e ações que ocorrem em seu interior (CALDEIRA, 1995, p. 8).

Assim, não basta visitar o campo de pesquisa, é preciso inserir-se nele, fazendo parte de sua rotina cotidiana por um determinado tempo, de modo que o

pesquisador possa compreender e interpretar os significados subjacentes às ações lá empreendidas.

Como essa proposta previu o contato direto com os professores investigados, por meio de entrevista e da observação de aulas, configura-se como do tipo etnográfica, pois o contato com a escola e com os professores foi prolongado. Realizamos a pesquisa no período de 2014 a 2015, e, durante o período de pelo menos 12 meses, mantivemos contato direto com os sujeitos para efetivar a observação de aulas. Além disso, pelo fato de uma das pesquisadoras ser professora da escola campo de investigação, houve maior proximidade com o ambiente e com os sujeitos investigados.

Por outro lado, como essa pesquisa focaliza um caso particular, claramente definido, isto é, o trabalho de 04 (quatro) professoras com os gêneros discursivos em sala de aula para o ensino de LP, ela se define também como **estudo de caso**. Para Gonsalves (2007), o estudo de caso é um tipo de pesquisa que privilegia uma situação específica, uma unidade significativa e é considerada suficiente para a análise de um fenômeno. Além disso, Lüdke e André (1986) pontuam que esse tipo de pesquisa possui algumas características que

[...] visam à descoberta; enfatizam a 'interpretação em contexto'; buscam retratar a realidade de forma completa e profunda; usam uma variedade de fontes de informação; revelam experiência vicária e permitem generalizações naturalísticas; procuram representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social; os relatos utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 18-20).

A partir desses apontamentos, o estudo de caso é um método qualitativo que consiste em aprofundar o estudo em uma unidade individual, para, a partir dos resultados obtidos, generalizar algumas descobertas, sempre com o cuidado de respeitar os diferentes contextos dos dados.

Diante do exposto, metodologicamente, desenvolvemos uma pesquisa qualitativa-interpretativa, do tipo etnográfico e estudo de caso. Apresentamos, a seguir, quais são os sujeitos da pesquisa.

### 1.2.2 Sujeito da pesquisa

Conforme já explicitado no objetivo dessa investigação, recorreremos a 04 colegas professoras que se dispuseram a colaborar com a pesquisa. Essas professoras são de 02 diferentes escolas da Rede Estadual, localizadas em dois bairros periféricos da cidade de Cascavel-PR e estão na Rede Estadual há mais de 18 anos, a saber: Infanta (6º ano) é graduada em Letras e Pedagogia e Especialista em Didática e Metodologia. A professora em questão concilia a carreira de docente no Município, assim como no Estado, participando de todas as FC existentes nas áreas concernentes às suas disciplinas.

Já a docente Dara (7º ano) é graduada em Letras e Especialista em Literatura e Ensino. E, ainda, a docente participou do PDE cuja pesquisa foi voltada a oficinas envolvendo à prática de leitura. A professora, antes de dedicar-se somente ao Estado, havia trabalhado em instituições particulares, bem como em escolas municipais.

Margarida (8º ano) é graduada em Letras e Especialista em Produção textual. A docente, atualmente, só ministra a disciplina de LP no Estado, mas já trabalhou em instituições particulares, bem como em escolas da Rede Municipal de ensino.

A docente Sara (9º ano) é graduada em Letras e Especialista em Educação e Linguagem. A docente já trabalhou na Rede Municipal, e atualmente, só ministra a disciplina de LP na Rede Estadual. Cabe pontuar que todas as docentes, exceto a educadora Infanta, participaram das discussões (entre 2003 e 2006) que precederam à publicação das DCE (PARANÁ, 2008), no período de sua construção.

Assim, o nosso interesse foi o de averiguar como estava sendo o entendimento dessas professoras, as quais acompanharam todo o processo de implementação das DCE (PARANÁ, 2008), assim como o da professora que ingressou na Rede Estadual após a construção do documento, sobre o trabalho com os gêneros discursivos na sala de aula.

### 1.2.3 Procedimentos de geração de dados

A presente pesquisa é qualitativa-interpretativista, do tipo etnográfico e estudo de caso, permitindo que o pesquisador utilize diversos procedimentos para a geração de dados. Para Bortoni-Ricardo (2008), quando o pesquisador tem clareza

sobre o que vai investigar, sabe que deverá reunir registros de diferentes naturezas que vão permitir a análise dos dados. Assim, tendo ciência de nosso foco investigativo, nesta pesquisa recorreremos à entrevista e à observação em sala de aula, ao registro, em diário de campo e, concomitantemente a esses instrumentos, à gravação em áudio para atender aos propósitos desta pesquisa.

Enfatizamos que, na condição de pesquisadoras, compreendemos que as informações geradas por meio desses procedimentos serão utilizadas somente para fins científicos, prezando pela ética. Logo, não se faz presente o nome das escolas nem o nome das professoras que colaboraram com a pesquisa.

Na sequência, discorreremos sobre cada um dos procedimentos adotados.

### 1.2.3.1 Entrevista

Para a geração de dados na pesquisa, recorreremos, inicialmente, à entrevista para verificar se “os professores compreendem a proposta das DCE (PARANÁ, 2008)?” e se “as formações deram subsídios para a realização do trabalho com os gêneros em sala de aula conforme pontua as DCE (PARANÁ, 2008)?”. Assim, conforme ressaltam Lüdke e André (1986), a entrevista tem suas vantagens sobre outras técnicas, “pois ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer informante e sobre os mais variados tópicos” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34), uma vez que o pesquisador e os sujeitos envolvidos ficam frente a frente, permitindo a interação entre o pesquisador e os participantes da pesquisa. Segundo Gil (1999), essa é uma característica da entrevista que a distingue do questionário.

De acordo com Moreira (2002), a entrevista pode ser definida como “uma conversa entre duas ou mais pessoas com um propósito específico em mente” (MOREIRA, 2002, p. 54), para que o pesquisador obtenha informações que, provavelmente, os entrevistados têm acerca do assunto investigado. Esse procedimento, segundo Gil (1999), é o mais flexível dentre as demais formas de geração de dados que estão à disposição das ciências sociais.

Cientes dos aspectos positivos advindos da entrevista, selecionamos esse procedimento para nos aproximarmos ainda mais dos sujeitos envolvidos com a pesquisa. Assim, realizamos entrevistas individuais com as 04 professoras na perspectiva de levantar qual a compreensão que cada uma tinha sobre: o *discurso*

*como prática social*, apontado, pelas DCE (PARANÁ, 2008), como conteúdo estruturante da disciplina; os gêneros discursivos como conteúdo específico para trabalhar com as práticas de leitura, de oralidade, de escrita e de análise linguística. Por outro lado, buscamos, na entrevista, verificar se a formação oferecida até o momento estaria dando conta de estudar e de esclarecer o embasamento teórico-metodológico do documento curricular.

Essas entrevistas foram realizadas nos meses de outubro e novembro de 2014, nas dependências das escolas, conforme horário agendado pelos próprios professores. Optamos pela entrevista estruturada que “[...] desenvolve-se a partir de uma relação fixa de perguntas, cuja ordem e redação permanece invariável para todos os entrevistados, que geralmente são em grande número” (GIL, 1999, p. 121).

Para tanto, havia um roteiro contendo cinco perguntas disponível no **APÊNDICE 1** que foram feitas às professoras em dias alternados dependendo da disponibilidade de cada uma. Assim, “as perguntas devem ser padronizadas na medida do possível a fim de que as informações obtidas possam ser comparadas entre si” (GIL, 1999, p. 124). Os registros das respostas foram feitos por meio de gravação em áudio. Sobre esse instrumento, Gil (1999) salienta que é o único modo de reproduzir, com precisão, as respostas que, para o pesquisador, são preciosas para construir e validar a sua teoria.

### 1.2.3.2 *Observação das aulas*

Outra opção para a geração de dados foi a observação das aulas, tendo em vista que esse procedimento “constitui elemento fundamental para a pesquisa [...] desempenha papel imprescindível no processo [...]” (GIL, 1999, p. 110), uma vez que possibilita ao pesquisador investigar um problema, olhando diretamente para o contexto em que ele pode estar inserido sem, no entanto, interferir nesse contexto. Assim, nesse tipo de procedimento, “[...] o pesquisador é muito mais um expectador que um ator” (GIL, 1999, p. 111).

Ainda segundo o autor esse tipo de observação insere-se num plano científico, pois vai além da simples verificação dos fatos e, independente das circunstâncias, exige um mínimo de controle na obtenção dos dados, uma vez que a geração de dados por observação passa por um processo de análise e de interpretação (GIL, 1999).

Lüdke e André (1986), por sua vez, enfatizam que a observação precisa ser controlada e sistemática para se tornar um instrumento válido e fidedigno de investigação. Para isso, é necessário um planejamento minucioso da pesquisa e uma preparação rigorosa por parte do observador. Segundo as autoras:

Planejar a observação significa determinar com antecedência “o que” e “como” observar. A primeira tarefa, pois, no preparo das observações é a delimitação do objeto de estudo. Definindo-se claramente o foco da investigação e sua configuração espaço-temporal, ficam mais ou menos evidentes quais aspectos do problema serão cobertos pela observação e qual melhor forma de captá-las (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 25).

Concordamos com o exposto, tendo em vista que, ao adotar esse procedimento na presente pesquisa, já havia sido focalizado o objeto de investigação. Dessa forma, esse procedimento foi selecionado pelo fato de que entendemos que nos permitiu captar relevantes impressões sobre o trabalho dos professores com os gêneros discursivos em sala de aula.

Diante do exposto, participamos das aulas das professoras Infanta (6ºano), Dara (7ºano), Monalisa (8ºano) e Síbila (9ºano) com o propósito de verificar como ocorre o trabalho dessas professoras com o conteúdo gêneros discursivos, associado às práticas discursivas: oralidade, escrita e leitura.

Cabe mencionarmos que todas as observações foram anteriormente agendadas com a permissão das professoras e com a autorização da diretora das escolas envolvidas nessa pesquisa. A comprovação das permissões está disponível, por meio de documento, no Anexo A.

Iniciamos as observações no mês de novembro de 2014 na sala da docente Infanta na turma do 6º ano, totalizando 8 h/a observadas nessa turma. As demais professoras – Dara (7ºano), Monalisa (8ºano) e Síbila (9ºano) – optaram por deixar as observações para o ano de 2015, quando retornarmos às escolas e observamos 4 h/a observadas em cada turma. Devido à deflagração da greve dos professores, ocorrida no Estado do Paraná, essas observações ocorreram entre os meses de julho e agosto de 2015. No total, foram 20 h/a observadas. Em todos os casos, as aulas foram geminadas, e, no início de cada aula, as professoras tomaram o cuidado de explicar aos alunos o porquê de minha presença.

Para tanto, os Termos de consentimento das professoras, assim como o Termo de Ciência dos diretores para a conclusão das observações se encontram nos anexos 1 e 2.

Para não perder de vista o foco da investigação traçamos um roteiro no quadro que segue sobre os pontos que deveríamos observar durante as aulas, conforme a ordem metodológica estabelecida pelas DCE (PARANÁ, 2008) na realização das práticas descritas no trabalho com o conteúdo gênero discursivo.

### Quadro 2 - Roteiro de observação

Oralidade	Escrita	Leitura
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Promove a interação por meio do uso de gêneros orais adequados ao ano proposto pelas DCE;</li> <li>- Propõe reflexões sobre o tema, os elementos composicionais, a forma e a estrutura do gênero;</li> <li>- Orienta sobre o contexto social de uso do gênero oral selecionado;</li> <li>- Encaminha discussões e reflexões sobre os argumentos utilizados, o papel do locutor e do interlocutor;</li> <li>- Oportuniza a reflexão sobre as marcas linguísticas-enunciativas do gênero selecionado.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Planeja a produção textual a partir da delimitação do tema, do interlocutor, do gênero, da finalidade;</li> <li>- Propõe que ocorra que o aluno escreva para um interlocutor real, atendendo a um objetivo específico, tendo em vista uma necessidade de interação estabelecida.</li> <li>- Acompanha a produção do texto;</li> <li>- Analisa se a produção textual apresenta continuidade temática, se atende à finalidade, se a linguagem está adequada ao contexto;</li> <li>- Encaminha a reescrita textual: revisão dos elementos que compõem o gênero;</li> <li>- Conduz na reescrita, a uma reflexão dos elementos discursivos do gênero selecionado conforme propõe as DCE.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Propicie práticas de leitura de diferentes gêneros proposto pelas DCE;</li> <li>- Considera os conhecimentos prévios dos alunos sobre o gênero;</li> <li>- Formula questionamentos que possibilitem inferências;</li> <li>- Encaminha discussões e reflexões sobre o conteúdo temático do gênero;</li> <li>- Contextualiza a produção: suporte/fonte, interlocutores, época;</li> <li>- Relaciona o tema com o contexto atual;</li> <li>- Oportuniza a socialização das ideias dos alunos;</li> </ul> <p>Propicia leitura que suscitem no reconhecimento do estilo, que é próprio de cada gênero.</p>

Fonte: Organizado pela pesquisadora com base nas DCE (PARANÁ, 2008).

### 1.2.3.3 *Diário de Campo*

Para realizar o registro das observações, recorreremos ao diário de campo que me propiciou descrever as ações realizadas pelos professores envolvidos na pesquisa. Bortoni-Ricardo (2008) ressalta a importância desse instrumento ao afirmar que “a releitura das notas de um diário é muito útil porque pode propiciar a inclusão de mais detalhes que voltem à memória” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 47) referente aos pontos que foram focalizados pelo pesquisador. O diário de campo é tido como um excelente coadjuvante das observações, uma vez que permite ao pesquisador observar e analisar, de maneira crítica, as ações dos participantes da pesquisa do início ao término da investigação.

E, para ajudar a interpretar os fatos frente à observação e ao diário de campo, recorri, ainda, à gravação em áudio. Flick (2009), acerca desse instrumento, assevera que:

O uso de equipamentos para a gravação faz com que a documentação de dados torne-se independente das perspectivas do pesquisador e dos sujeitos dos estudos. Argumenta-se que, por meio desse sistema, obtém-se um registro naturalista dos eventos ou em um plano natural (FLICK, 2009, p. 266).

O autor salienta, ainda, que se faz necessário que o pesquisador, antes de iniciar as gravações, converse com os sujeitos envolvidos na investigação, justificando a finalidade e a necessidade da utilização desse instrumento para que não haja um desconforto no ambiente observado (FLICK, 2009).

### 1.2.3.4 *Análise documental*

Utilizamos, ainda, a técnica de análise documental para verificar quais foram as formações continuadas disponibilizadas aos docentes de LP pelo governo do Estado do Paraná diante da mudança curricular ocorrida em 2008. Lüdke e André (1986) pontuam a análise documental como uma das técnicas de grande relevância na pesquisa qualitativa por complementar informações que foram obtidas por meio de outras técnicas ou desvelar novos aspectos por meio de tema ou de um problema. Gil (1999) complementa que alguns registros e documentos são utilizados como fonte de pesquisa, embora não sejam produzidos para esse fim. Assim,

projeto de leis, diários, pareceres, relatórios, estatísticas, memorandos, diários pessoais, revistas, jornais, normas, pareceres, dentre outros, são tidos como documentos que são estáveis e ricos de informações, podendo ser consultados várias vezes dependendo das necessidades do pesquisador.

Segundo Lüdke e André (1986) os documentos são fontes preciosas que possibilitam fornecer evidências que podem fundamentar as afirmações e as declarações do pesquisador, pois representam uma fonte natural de informações.

Cabe esclarecer que a análise documental tem algumas limitações, principalmente quando se trata do acesso aos documentos necessários, sendo que nem sempre é possível obtê-los. Nesse sentido, não foi possível apresentar, nessa pesquisa, todas as ações disponibilizadas pelo governo do Estado do Paraná acerca das FC destinadas aos professores de LP diante das novas DCE (PARANÁ, 2008), visto que obtivemos um acesso limitado das informações pertinentes a essas FC. Diante disso, os únicos documentos analisados foram os disponibilizados no site da secretaria de educação e que estão acessíveis a qualquer parte interessada, que nos permitiu verificar algumas das FC ofertadas a partir da implementação do novo documento em 2008 até o presente ano de 2016.

E, ainda, é interessante pontuar que alguns documentos podem não apresentar as informações de forma detalhada, de forma legível ou podem ter sido forjados com alterações e com falsificações.

#### 1.2.4 Categorias de análise

Tendo em vista o tema da pesquisa, os problemas levantados e os objetivos elencados, apontamos, no quadro a seguir, as categorias de análise que nos permitiram olhar para os dados numa perspectiva analítica. Vejamos:

**Quadro 3 – Categorias de análise**

<b>Perguntas de Pesquisa</b>	<b>Objetivos específicos</b>	<b>Procedimentos de geração de dados</b>	<b>Categorias de análise</b>
<i>Qual a compreensão do professor da disciplina de LP, na rede estadual de ensino de Cascavel, em relação aos pressupostos teórico-metodológicos das DCE (PARANÁ, 2008), no trabalho com os gêneros discursivos na sala de aula?</i>	Reconhecer qual é a compreensão que o professor tem dos pressupostos teórico-metodológicos que subjazem as DCE;	- Entrevista (gravação em áudio) - Observação de aula (diário de campo e gravação em áudio)	- Compreensão de discurso como prática social. - Compreensão de discurso nas práticas de oralidade, escrita e leitura no ensino de LP.
<i>E de que forma essa compreensão está transparecendo nos encaminhamentos didáticos da disciplina?</i>	<i>Compreender como o professor desenvolve seu trabalho com o conteúdo gênero discursivo;</i>	- Observação de aulas (diário de campo e gravação em áudio);	- Compreensão do gênero discursivo e seus elementos constituintes (conteúdo temático, estilo e construção composicional); - relação do trabalho com gêneros discursivos e as práticas de oralidade, leitura e escrita no ensino de LP.
<i>A formação continuada ofertada pelo Estado após a publicação das DCE tem favorecido a compreensão dos pressupostos teórico-metodológicos desse documento?</i>	Verificar como as formações continuadas ofertadas pelo Estado contribuem para o favorecimento do trabalho com os gêneros discursivos na sala de aula  <i>Verificar como os professores estão compreendendo a proposta teórico-metodológica das DCE.</i>	- Entrevista (gravação em áudio)	- Formação continuada e suas contribuições (ou não).

Fonte: Elaborado pela pesquisadora e pela orientadora da pesquisa.

Enfim, a partir dessas categorias de análise, aliadas aos dados gerados pela entrevista e pela observação de aulas, amparando-os nas orientações teórico-metodológicas da pesquisa, alcançamos os objetivos propostos ao responder aos questionamentos de pesquisa.

## CAPÍTULO 2

### CONCEITOS FUNDANTES DAS DIRETRIZES CURRICULARES DE LÍNGUA PORTUGUESA

*“A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc. 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. Aplica-se totalmente na palavra, e essa palavra entra no tecido dialógico da vida humana, no simpósio universal.”*

Mikhail Bakhtin

Neste segundo capítulo, apresentamos os aspectos teóricos que alicerçaram nossas reflexões acerca da concepção dialógica da linguagem que subsidia as DCE (PARANÁ, 2008) para o ensino de LP. Para isso, pautamo-nos nos estudos de Bakhtin (2003[1979]; 2010[1929]) e Bakhtin/Volochínov (2009[1929]), juntamente com outros pesquisadores contemporâneos que direcionam seus estudos a partir do escopo teórico bakhtiniano. Assim, na perspectiva da LA, discorreremos acerca da concepção dialógica de linguagem, dos conceitos de linguagem como forma de interação, de discurso como prática social, do texto-enunciado como unidade de ensino e dos gêneros como ferramentas para o trabalho com práticas de uso da linguagem, sejam elas voltadas à oralidade, à leitura ou à escrita.

Entendemos que o presente capítulo, de certa maneira, irá contribuir para ampliar a compreensão em relação aos conceitos pautados nas DCE (PARANÁ, 2008), visto que perduram, ainda, incompreensões, tanto teóricas como metodológicas nos docentes que ministram a disciplina de LP nos anos finais do Ensino Fundamental.

## 2.1 CONCEPÇÃO DIALÓGICA DE LINGUAGEM

Os estudos linguísticos no século XX receberam contribuições teóricas do pensador e filósofo russo Bakhtin e de outros estudiosos que compunham o Círculo<sup>1</sup>, os quais propunham um olhar dialógico sobre a linguagem. Nesse contexto, a língua é compreendida pelo fenômeno social da interação verbal, concretizada por meio de enunciações, então, dessa forma, a interação verbal compõe, assim, a realidade fundamental da língua.

Levando em consideração essa premissa, os autores tecem críticas às ideias linguísticas que prevaleciam no início do século XX, denominadas por Bakhtin/Volochínov (2009[1929]) como *subjetivismo idealista* e *objetivismo abstrato*. O subjetivismo idealista considera que a linguagem é a manifestação psíquica do indivíduo e, sendo assim, “as leis da criação linguística são as leis da psicologia individual e são elas que devem ser estudadas pelo linguista e pelo filósofo da linguagem” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009[1929], p. 72). Nessa perspectiva, o psiquismo individual constitui a fonte da língua e, portanto, o fenômeno linguístico deve ser estudado como tal. Cabe ao linguista descrever ou classificar os fenômenos da língua.

O objetivismo abstrato, por sua vez, considera, nas palavras de Bakhtin/Volochínov (2009[1929]), que a língua é um produto acabado, um sistema estável de normas e de convenções linguísticas que “apresenta-se como um depósito inerte, abstratamente construída pelos linguistas, com vistas a sua aquisição prática como instrumento pronto para usar” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009[1929], p. 73-74). Nesse caso, cabe ao linguista estudar o sistema de formas fonéticas, gramaticais e lexicais, os quais são considerados o centro organizador de todos os fatos da língua.

---

<sup>1</sup> O Círculo de Bakhtin é a denominação dada pelos pesquisadores ao grupo de intelectuais Russos que se reuniam regularmente nos períodos de 1919 - 1929, preocupados com as maneiras de se estudar a linguagem, a literatura e a arte. Suas produções começaram a ser conhecidas no ocidente nos anos de 1970 e, posteriormente, no Brasil. O filósofo Mikhail Mikhailóvitch (1895-1975) foi o pensador que mais se destacou. Essa troca de conhecimentos que o Círculo proporcionou a Bakhtin, o levou a ter contatos com outras áreas de estudos como pintura, música, medicina, biologia dentre outras. Por meio desse relacionamento interativo, o pensador pode confrontar suas ideias com outros horizontes de pesquisas e, a partir dessas experiências, elaborar conceitos de crítica literária e filosófica baseados em conteúdos, como, por exemplo, da física - caso do cronotopo ou da música – bivocalidade. O linguista Valentin Nikolaevich Volochínov (1895-1936) e o teórico literário Pavel Medvedev (1891-1938), faziam parte do grupo.

Para Bakhtin e o Círculo, ao contrário das duas vertentes mencionadas, o sujeito se caracteriza por meio do contato, (a interação), estabelecido entre locutor/interlocutor, no âmbito social amplo e imediato, promovido por práticas discursivas que se sucedem nos ambientes enunciativos.

Nesse viés, a natureza dialógica da linguagem é ativada pela interação entre os interlocutores que, ao produzirem seus enunciados, estabelecem relações com outros enunciados no interior do discurso. Esse processo de materialização das enunciações ocorre por meio da palavra<sup>2</sup>, recurso semiótico<sup>3</sup> que possibilita a expressão, independentemente da esfera de circulação.

Assim, a partir dos estudos de Bakhtin/Volochínov (2009[1929]), o sentido de uma palavra é produzido no âmbito de uma situação histórica distinta, que possibilita entender o enunciado, o querer dizer, a significação da palavra, os seus sentidos diversificados. Mesmo que não exista um interlocutor real, a palavra sempre se dirigirá a outrem, uma vez que “[...] a palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009[1929], p. 117). As palavras, então, estão relacionadas à vida, como parte de um processo de interação entre um falante e um interlocutor, dita, expressa ou enunciada, o que a constitui, portanto, como produto ideológico.

Segundo os autores, é por meio da palavra, enquanto signo ideológico, que os enunciados são produzidos, tendo em vista que ela está “*sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial*” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009[1979], p. 99, grifos dos autores). Assim, toda palavra transporta em si a perspectiva dialógica, já que, a partir de várias ideologias, elas são formadas, servindo, assim, de trama a todos os diálogos contínuos e ininterruptos com outras palavras circundantes no meio social, fruto da interação entre sujeitos sócio e historicamente situados.

Cereja (2013), por sua vez, reafirma o ponto de vista dialético e dialógico de Bakhtin ao dizer que a palavra não é neutra, visto que reúne em si diferentes vozes circunscritas no decorrer da história, revelando a história, a ideologia e os valores de seu locutor:

---

<sup>2</sup> Segundo Stella (2013), o vocábulo “palavra” possui duplo significado em russo: pode ser empregado tanto como correspondente direto do termo “palavra” no português como do termo “discurso”.

<sup>3</sup> A pureza semiótica da palavra diz respeito à capacidade de funcionamento, assim como a de circulação dela como signo ideológico em qualquer instância social (STELLA, 2013).

Assim, levando em conta a natureza dialógica da palavra, é possível dizer que, do ponto de vista bakhtiniano, a palavra é indissociável do discurso; palavra é discurso. Mas palavra também é história, é ideologia, é luta social, já que ela é a síntese das práticas discursivas historicamente constituídas (CEREJA, 2013, p. 204).

Nessa perspectiva, o que fica evidente é que o dialogismo se mostra nas muitas vozes que criam e que recriam sentidos e significados às palavras ditas e às não ditas entre locutor e interlocutor. Assim, a partir dessa (re)composição discursiva, os interlocutores executam seus discursos, representando-os em enunciados. Segundo Costa-Hübes (2014),

A construção do enunciado pressupõe, sempre, uma necessidade de dizer alguma coisa para alguém. De um lado, há o sujeito (autor/locutor) com sua finalidade discursiva e, do outro, interlocutor(es) que, ao assumir(em) uma atitude responsiva, permite(m) que a interação se estabeleça. A interação, portanto, só é estabelecida quando há condições para que o diálogo se efetive. Assim, a atitude responsiva do(s) interlocutor(es) é condição para que a interação se concretize (COSTA-HÜBES, 2014, p. 18).

Sob tais considerações, o enunciado é repleto de nuances dialógicas, pois ele se constrói, principalmente, a partir da compreensão ativa/responsiva<sup>4</sup> de outros enunciados e entre os interlocutores. Os enunciados se organizam em vista do outro, que mantêm um vínculo com esse enunciado, perpassando-o e atravessando-o numa relação interativa, ou seja, “[...] o enunciado se constrói levando em conta as atitudes responsivas, em prol das quais ele, em essência, é criado. O papel dos *outros* para quem se constrói o enunciado, é excepcionalmente grande [...]” (BAKHTIN, 2003[1979], p. 301). Além disso, os enunciados conhecem uns aos outros; eles não são indiferentes entre si. Logo, relacionam-se com outros enunciados, constituem-se em relação a eles de forma dialógica.

Ainda segundo o autor, todo enunciado sempre responde, de uma forma ou de outra, aos enunciados do outro que o antecederam, ou seja, “[...] cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera da comunicação discursiva...” (BAKHTIN, 2003[1979], p. 297).

---

<sup>4</sup> Segundo Bakhtin (2003[1979]), “o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente) [...]. Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva [...]. Toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante” (BAKHTIN, 2003[1979], p. 271).

As relações dialógicas, por sua vez, são relações discursivas de sentido, isto é, relações que fazem parte da natureza da vida concreta da linguagem.

Bakhtin (2003[1979]) assevera que essas relações permitem personificar-se na linguagem, transformar-se em enunciados, mudar-se em posições acerca de diferentes sujeitos manifestados na linguagem para que entre eles possam, assim, aparecer relações dialógicas. Compactuando com tal concepção, Costa-Hübes (2014) postula que:

A linguagem é essencialmente dialógica, o que significa dizer que só é possível considerá-la em sua integridade viva, pois é isso que pressupõe a vida concreta dos discursos, materializada na interação entre os sujeitos (COSTA-HÜBES, 2014, p. 16).

Ao considerar que a linguagem é essencialmente dialógica, ela é compreendida como um fenômeno social, histórico e ideológico; e, por consequência, a comunicação verbal, fora desse vínculo com a situação concreta, não poderá jamais ser compreendida, assim como ressaltam Bakhtin/Volochínov (2009[1929]). Segundo os autores,

[...] a língua não se transmite; ela dura e perdura sob a forma de um processo evolutivo contínuo. Os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal; ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009[1929], p. 111).

De acordo com os autores, a língua está num constante processo de construção, não podendo ser entendida, portanto, como algo pronto e acabado. O sujeito, ao nascer, é inserido nessa corrente da comunicação verbal, estabelecendo relações sociais com outros sujeitos por meio da linguagem que, por conseguinte, acaba se constituindo por meio dessa interação. Nesse sentido, é a linguagem que vai possibilitar aos sujeitos o contato com a cultura e com as ideologias, tornando-se, então, uma ponte para que eles tenham condições de interagir linguística e socialmente. Diante disso, a linguagem é primordialmente dialógica no olhar bakhtiniano, uma vez que permite-nos construir nosso discurso recorrendo a outros discursos já ditos/ouvidos, em função de nosso interlocutor. É nesse diálogo constante com enunciados anteriores que constituímos o enunciado presente, projetando-o para reações futuras. E esse diálogo, segundo Brait (2005), nem sempre corresponde às nossas expectativas, uma vez que “[...] o dialogismo diz

respeito ao permanente diálogo, nem sempre simétrico e harmonioso, existente entre os diferentes discursos que configuram uma comunidade, uma cultura, uma sociedade” (BRAIT, 2005, p. 94,95). Todavia, é na relação com outros enunciados que a natureza interdiscursiva da linguagem se constitui.

O dialogismo diz respeito, ainda, à relação entre locutor e interlocutor no jogo que fazem com o discurso. Brait (2005) explica essa relação:

Por um outro lado, o dialogismo diz respeito às relações que se estabelecem entre o eu e o outro nos processos discursivos instaurados historicamente pelos sujeitos, que, por sua vez, se instauram e são instaurados por esses discursos (BRAIT, 2005 p. 94,95).

O sujeito se constitui como tal na relação que estabelece com o(s) outro(s) por meio do discurso. Ao assumir sua posição de enunciatador, passa a organizar o seu discurso em função desse(s) outro(s) que, de certa forma, delimitam o que e como dizer. Assim, mesmo que o enunciado esteja em processo de planejamento, já está ali instaurado uma relação dialógica, uma vez que ele vai sendo construído no diálogo com seu interlocutor.

É assim, segundo a autora, que se dá o desenvolvimento da teoria bakhtiniana de dialogismo e de interação verbal, considerando, em um plano, as relações entre os participantes da enunciação e a situação social em que se incluem. Já em outro plano, o dialogismo diz respeito ao jogo de vozes dos discursos instaurados historicamente pelos sujeitos. Bakhtin (2003[1979]) entende que:

[...] 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 do diálogo dos séculos passados, podem jamais ser estáveis (concluídos e acabados de uma vez por todas): eles sempre irão mudar (renovando-se) no processo de desenvolvimento subsequente, futuro, do diálogo (BAKHTIN, 2003[1979], p. 410).

Para o autor, a linguagem e os sentidos, nesse embate no âmbito sócio-histórico, são concebidos como uma união sem começo definido ou como um fim acabado. Logo, a língua é dialógica, pois, para o autor, não existe a primeira nem a última palavra na cadeia da comunicação discursiva. Sempre se estará recorrendo a discursos já proferidos e, ao reconfigurá-los, ganhará vida nova e participará de um novo processo dialógico.

Sobral (2009) apresenta três maneiras, que vão do geral para o particular, acerca do conceito de dialogismo definido por Bakhtin e o Círculo: 1) o sujeito só existe, só age em relação aos atos de outros sujeitos; 2) adquirimos a linguagem em contato com usos da linguagem nas situações comunicativas as quais somos expostos – não em dicionários ou em gramáticas, mas por meio de diálogos no sentido amplo, entre formas de enunciados/discursos que já foram produzidos e aqueles que poderão ser produzidos, independentemente do texto desses discursos, mas levando em consideração, claro, as formas textuais tipicamente presentes nos discursos; 3) dialogismo é a base de uma forma de composição de enunciados/discursos, ou seja, o diálogo que se dá na interação entre os sujeitos.

Ao encontro dessa questão, entendemos que o pensamento bakhtiniano acerca da linguagem enquanto fluxo dialógico é que qualquer enunciado, no processo de comunicação, independente de sua dimensão, é dialógico, visto que nenhum discurso se constitui a partir do nada, do vazio, mas configura-se em uma determinada situação sócio-histórica concreta e reporta-se a enunciados que o precedem em função daqueles que o procederão.

De acordo com Faraco (2011), o seu entendimento acerca do dialogismo bakhtiniano é como se fosse um *Weltanschauung*<sup>5</sup>, a saber:

Como um olhar compreensivo e abrangente do ser do homem e de seu fazer cultural. Um olhar que não está mirando apenas aspectos desse real, mas pretende captá-lo numa perspectiva de globalidade; que pensa a cultura como um vasto e complexo universo semiótico de interações axiologicamente orientadas; e entende o homem como um ser de linguagem (e, portanto, impensável sob a égide do divórcio homem/linguagem), cuja consciência, ativa e responsiva (e não mero reflexo do exterior, nem origem absoluta da expressão, mas *locus*

---

<sup>5</sup> “*Weltanschauung*. [...] **S. m.** *V. visão de mundo*” (FERREIRA, 2009, p. 2079). Segundo Oliveira (2008), o termo alemão *Weltanschauung* “é o estofado de toda manifestação cultural e pode ser expressa esquematicamente como consistindo de camadas ou matrizes sobrepostas de motivações, pressupostos, crenças, compromissos, certezas e ideias por meio das quais se experiencia e se interpreta a realidade desde o nível subjetivo-privado ao nível objetivo-institucional compartilhado pela sociedade. Sendo assim, é possível postular, também, que a aceitação ou aderência a toda forma possível de ideologia, teoria e “crença justificada” se deve, antes de tudo, a um compartilhamento de interesses e motivações comuns – quando seus pressupostos fazem sentido dentro do campo hermenêutico (*Weltanschauung*) no qual o indivíduo se encontra imerso [...]” (OLIVEIRA, 2008, p. 36).

dinâmico do encontro dialógico do externo e do interno), se constrói e se desenvolve alimentando-se de signos sociais, em meio às inúmeras relações sociointeracionais, e opera internamente com a própria lógica da interação sociossemiótica, donde emergem seus gestos singulares (FARACO, 2011, p. 101).

Diante desse olhar, a arquitetônica bakhtiniana acerca do dialogismo se estrutura, conforme analisa Faraco (2011), numa concepção extremamente social do homem. Refere-se, assim, ao fato de compreender o homem como um ser que se estabelece por meio da interação no âmbito das relações sociais nas quais está inserido.

Ao assumir essa compreensão acerca do dialogismo, as DCE (PARANÁ, 2008) adotam a concepção dialógica de linguagem para nortear o ensino de LP, por compreenderem, assim como Rodrigues (2005), que essa concepção não se fecha “na sua condição de sistemas e formas [...], mas abre-se para a sua condição de atividades e acontecimento social, portanto estratificada pelos valores ideológicos” (RODRIGUES, 2005, p. 156). Consideram, ainda, o processo dinâmico e histórico dos sujeitos na interação verbal, em que ocorre a constituição social da linguagem, bem como a formação dos sujeitos envolvidos nesse processo interacional.

Assim, a seguir, apresentamos a visão de alguns autores acerca da concepção dialógica e interacional da linguagem no âmbito de ensino de LP.

### 2.1.1 Linguagem como forma de interação

Segundo relato de Costa-Hübes (2008), no final da década de 1970, o linguista e professor João Wanderley Geraldi, após concretizar o curso de Pós-Graduação na universidade UNICAMP e voltar a lecionar na Universidade, passou a questionar os conteúdos que lhe foram apresentados, indagando sobre o que, realmente, deveria ser ensinado nas aulas de LP. Nesse sentido, ele não foi atrás de uma resposta sobre “*Como ensinar?*” Mas, ao contrário, lançou outra pergunta: “*Para que ensinamos o que ensinamos?*”, tendo em vista que entendia que a resposta a esse questionamento deveria ser dada antes do “*como*”, do “*quando*” e do “*que*” ensinar.

Nesse período, o professor depara-se com os estudos do teórico Russo Mikhail Bakhtin na obra intitulada - *El signo lingüístico e la filosofía da linguagem – Volochínov*, que o fez trilhar um novo caminho. A partir de então, por meio de

experiências adquiridas com turmas de 1º grau, iniciou as reflexões que foram amadurecidas no decorrer dos anos de 1978 a 1981, dando-lhe um aporte teórico para publicar a obra “*Subsídios metodológicos para o ensino da Língua Portuguesa*”, para turma de 5ª a 8ª séries, publicados em 1981, no caderno nº 18 da FIDENE.

Na obra “*Subsídios*”, Geraldi além de apresentar as concepções *como expressão do pensamento e como instrumento de comunicação*, apresentou aos docentes uma terceira – intitulada por ele *a concepção Interacionista da Linguagem*, por compreender, conforme os pressupostos de Bakhtin/Volochínov (2009[1929]), a linguagem como um constante processo de desenvolvimento da interação humana, mediado pelo diálogo. Logo, essa concepção só tem vida em função do uso que os interlocutores fazem dela nas situações reais de comunicação.

Essa compreensão de Geraldi se sustenta em Bakhtin/Volochínov (2009[1929]) para quem a interação verbal constitui a verdadeira vida da linguagem. Nas palavras dos autores, “[...] a unidade real da língua que é realizada na fala não é a enunciação monológica individual isolada, *mas a interação de pelo menos duas enunciações*, isto é, o diálogo” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009[1929], p. 145-146, grifos do autor).

Diante disso, Geraldi (2011[1984]) entende que estudar a língua a partir dessa vertente “é, então, tentar detectar os compromissos que se criam por meio da fala e as condições que devem ser preenchidas por um falante para falar de certa forma em determinada situação concreta de interação” (GERALDI, 2011[1984], p. 42). Dessa forma, no ensino da língua é imprescindível dar mais importância para a questão de estudar os momentos em que acontece o ato da fala entre os sujeitos no processo de interação, pois, para Bakhtin (2003[1979]), a essência da língua é organizada pela interação verbal, um fenômeno social que se efetua por meio de enunciações e que só pode ser elucidado em relação com a situação concreta de interação ocorrida entre os interlocutores.

Dessa forma, “toda palavra comporta *duas faces*. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede *de* alguém, como pelo fato de que se dirige *para* alguém. Ela constitui justamente o *produto da interação do locutor e do ouvinte*” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009[1929], p. 117). Ao interagirmos com o outro, portanto, fazemos escolhas linguístico-discursivas em função do interlocutor. A palavra, assim, é determinada pelo ato da interação.

Travaglia (2009), por sua vez, discorre que a vertente interacionista se enquadra a uma das mais importantes correntes no âmbito dos estudos linguísticos, pois essa corrente vê a linguagem como uma forma de interação humana em que ocorre uma imensa troca de relações sociais. Dessa maneira, a concepção interacionista representa as correntes e as teorias de estudo da língua ligados à linguística da enunciação (representada pela Linguística Textual, Análise do Discurso, Análise da Conversação, Semântica Argumentativa e por todos os estudos atrelados à Pragmática), que situa o sujeito da linguagem no centro da reflexão, assim como o social, a argumentação, a dialogia, as condições de produção do discurso, as relações de sentido estabelecidas entre os interlocutores, a intenção, a ideologia, a historicidade da linguagem, dentre outros.

Segundo Geraldi (2011[1984]), essa concepção valoriza a interação humana por compreender que a linguagem se desenvolve a partir da interação e do contexto sócio-histórico, ideológico e situacional entre interlocutores. Nesse sentido, não há como separar a linguagem de seu conteúdo ideológico ou vivencial, pois quando a utilizamos estamos interagindo com o outro, atuando sobre o outro, bem como influenciando-o e sendo também influenciado. Dessa maneira, é a linguagem que permite a nossa interação, tendo em vista que é por meio dela que buscamos a produção e a construção de significados, de sentidos, enfim, de elaboração de conhecimento.

Dessa forma, compreendemos que a concepção interacionista de linguagem contrapõe-se às visões conservadoras da língua, que a tem como um objeto autônomo.

Travaglia (2009), frente a essa concepção, afirma que os interlocutores, enquanto sujeitos, interagem, uma vez que ocupam lugares sociais (falam, ouvem) de acordo com esses lugares estabelecidos. Nas palavras de Koch (2003), a concepção interacionista:

[...] é aquela que encara a linguagem como *atividade*, como *forma de ação*, ação interindividual finalisticamente orientada; como *lugar de interação* que possibilita aos membros de uma sociedade a prática dos mais diversos tipos de atos, que vão exigir dos semelhantes reações e/ou comportamentos, levando ao estabelecimento de vínculos e compromissos anteriormente inexistentes (KOCH, 2003, p. 7,8).

Nesse sentido, a partir do que postula a autora, dentro de uma concepção interacionista, a linguagem é que promove as várias relações que se estabelecem historicamente em nível sócio-histórico-cultural, caracterizando-se, assim, por sua ação social.

Segundo Costa-Hübes (2009):

A linguagem, sob tal perspectiva teórica, deixa de ser interpretada somente como resultado do pensamento organizado ou como estrutura cognitiva e linguística e é reconhecida como símbolo sócio-historicamente construído a partir de necessidades reais de interação do homem, geradas pelo trabalho para atender às práticas sociais com a linguagem (COSTA-HÜBES, 2009, p. 136).

Nessa direção, o ensino de LP, centrado numa perspectiva dialógica e interacionista da linguagem privilegia a utilização da língua que permeia todas as atividades dos seres humanos, independente da esfera de atuação na qual se efetiva em forma de enunciados. Assim, entendemos que um ensino que privilegie o estabelecimento dessa união propiciará ao aluno perceber que cada enunciado “reflete” as condições específicas e os propósitos de cada instância social acerca da elaboração de seus tipos “*relativamente estáveis de enunciados*” (BAKHTIN, 2003[1979], p. 279). Logo, para estudar a linguagem é preciso recorrer aos enunciados produzidos socialmente, nos quais se moldam os mais diferentes discursos.

O discurso é o alicerce de uma sociedade, pois ele não apenas representa os seus pactos, mas estabelece, dá forma e limita tais pactos numa comunidade com a intenção de dar significados a essas relações. No contexto das DCE (PARANÁ, 2008), o entendimento é de que o discurso pode ser visto como uma maneira diferente de se projetar e de estudar a língua, já que ela é entendida como um acontecimento puramente social, envolvida pelos valores ideológicos, vinculada aos seus falantes, aos atos e às esferas sociais (RODRIGUES, 2005).

A seguir, apresentamos o discurso como prática social influenciado pelas formações ideológicas e que se materializa por meio da relação entre os sujeitos nas inúmeras esferas sociais.

### 2.1.2 Discurso como prática social

O discurso é o meio pelo qual a ideologia se manifesta em todas as esferas de interação humana; é por meio do discurso que o sujeito revela as suas marcas pessoais construídas na relação com o meio do qual faz parte. Dessa forma, as relações sócio-histórico-ideológicas se materializam no discurso, pois, segundo Bakhtin (2010[1929]), as relações dialógicas “não podem ser separadas do campo do discurso, ou seja, da língua como fenômeno integral concreto” (BAKHTIN, 2010[1929], p. 209). Isso significa dizer que o discurso e a linguagem se confundem, se mesclam e interagem. O discurso constitui-se na linguagem e essa, por sua vez, se revela no discurso.

Os discursos se manifestam em forma de enunciados (orais, escritos e não verbais), pronunciados pelos sujeitos cujo papel social se revela no campo de atividade humana no qual atua. Por representar as ações que os sujeitos realizam com a linguagem, o discurso revela valores e conhecimentos sócio-historicamente organizados. Logo, tais valores e saberes só manifestam-se por meio de enunciados organizados. Entendemos, assim, que a real unidade da comunicação discursiva é o enunciado, ou seja, é o que pode ser visto ou ouvido; é a materialidade linguístico-discursiva.

Portanto, o discurso é construído a partir de diálogos existentes entre as diversas vozes que ecoam ininterruptamente, possibilitando que novos discursos sejam construídos. Brait (2003), acerca dessas vozes enunciantoras que constituem o sujeito, afirma:

[...] tudo que é dito, tudo que é expresso por um falante, por um enunciantor, não pertence só a ele. Em todo discurso são percebidas vozes, às vezes infinitamente distantes, anônimas, quase impessoais, quase imperceptíveis, assim como as vozes próximas que ecoam simultaneamente no momento da fala (BRAIT, 2003, 14).

O falante, ao fazer uso da linguagem e ao organizar o seu discurso, recorre, portanto, a outros discursos já enunciados. Assim, na prática social de uso da linguagem concretizada pelo ato da interação, esse falante dialoga não só com seu interlocutor, mas também com outros discursos que precedem seu enunciado. As diversas vozes que se manifestam no discurso provocam o dialogismo de maneira

que os diversos sentidos contidos nessas vozes se manifestam na oposição inerente às vozes identificadas. Segundo Bakhtin (2010[1929]):

O nosso discurso da vida prática está cheio das palavras de outros. Com algumas delas fundimos inteiramente a nossa voz, esquecendo-nos de quem são; com outras reforçamos as nossas próprias palavras, aceitando aquelas como autorizadas para nós; por último, revestimos terceiras das nossas próprias intenções, que são estranhas e hostis a elas (BAKHTIN, 2010[1929], p.223).

Diante do exposto, o sujeito, um ser situado sócio-historicamente, organiza seu discurso ao assimilar a palavra do outro e ao transformá-la dialogicamente para torná-la, então, sua própria palavra. Dessa forma, o discurso não deve ser tomado como um fato individual. Barros (2005), por sua vez, ressalta que “não é individual porque se constrói entre pelo menos dois interlocutores, que, por sua vez, são seres sociais; não é individual porque se constrói como um ‘diálogo entre discursos’, ou seja, porque mantém relações com outros discursos” (BARROS, 2005, p. 32). Nesse sentido, o discurso se constitui no entrelaçamento das inúmeras vozes que nele ecoam, interferem, se fundem e é isso que revela sua natureza dialógica. Em sua teia discursiva estão presentes elementos já ditos em outras práticas de uso da linguagem, refletindo/refratando sentidos socialmente produzidos. Desse modo, o discurso só se concretiza por meio da interação entre os sujeitos num contexto social. Diante dessa visão, Costa-Hübes (2014) afirma que

[...] a interação verbal é o centro organizador das relações intersubjetivas, possibilitando a construção de sentidos. A relação entre sujeitos do discurso e a consciência da alteridade é o princípio estruturador das relações dialógicas, compreendendo que é na alteridade – ou seja, em relações sociais que são situadas historicamente – que os indivíduos se constituem (COSTA-HÜBES, 2014, p. 16).

O sujeito, portanto, se solidifica nas relações sociais, por meio da linguagem, ao produzir seus discursos, já que é impossível conceber o “eu” fora das relações com o “outro”. Segundo Barros (2011), “o *outro* é imprescindível para sua concepção: é impossível pensar no homem fora das relações que o ligam ao outro” (BARROS, 2011, p. 25), tendo em vista que a presença do outro é fundamental para

a compreensão e para a organização do discurso, que se constrói e que se organiza em vista do outro.

E, nesse processo de uma nova elaboração e reafirmação de seu discurso, o eu torna-se único, assim como seus enunciados, haja vista que deve assumir-se como sujeito daquilo que diz. Naquele momento, naquele contexto, o discurso (ilusoriamente) é seu, uma vez que teve autonomia para organizá-lo em função do outro. Logo, o “eu” e o “outro” são responsáveis pelas suas ações, à medida que cada um responderá, de maneira ativa/responsiva, pelos seus atos discursivos.

Em todo discurso haverá uma entonação<sup>6</sup> revelada no enunciado, na réplica; assim como haverá uma apreciação valorativa<sup>7</sup> dos sujeitos envolvidos nessa interação, uma vez que “cada discurso é dialógico, orientado a outra pessoa e a sua compreensão é a sua efetiva e potencial resposta” (RODRIGUES, 2005, p. 160), com base no conhecimento de mundo que eles possuem, pois “cada um, é um universo de valores” (FARACO, 2009, p. 21). É exatamente nessa interação que o discurso, como prática social, se materializa em enunciados concretos.

Nesse sentido, entende-se que as formações discursivas não devem ser julgadas isoladamente porque elas interagem entre si, já que o discurso é produzido pelos sujeitos a partir da sua relação com o outro. Assim, diante desse confronto que converte a linguagem em uma arena ideológica, significa dizer que todo discurso produzido leva em consideração outros já produzidos e busca dialogar, diante de

---

<sup>6</sup> Para Bakhtin (2003[1979]), “a entonação que isola o discurso do outro (marcado por aspas no discurso escrito) é um fenômeno do tipo especial: é uma espécie de *alternância dos sujeitos do discurso* transferida para o interior do enunciado. Os *limites* criados por essa alternância são aí enfraquecidos e específicos: a expressão do falante penetra através dos limites e se dissemina no discurso do outro, que podemos transmitir em tons irônicos, indignados, simpáticos, reverentes (essas expressão é transmitida com o auxílio de uma entonação expressiva – no discurso escrito é como se adivinhássemos e a sentíssemos graças ao contexto que emoldura o discurso do outro – ou pela situação extraverbal – ela sugere a expressão correspondente)” (BAKHTIN, 2003[1979], p. 298, 299). Segundo Acosta-Pereira (2013), “a entonação não apenas estabelece um vínculo entre o enunciado e seu contexto, mas situa o enunciado nos limites entre o verbal e o extraverbal. A entonação, como expressão da atitude valorativa do sujeito é, portanto, uma propriedade constitutiva do enunciado. Assim, a entonação pode ser entendida como a materialização da avaliação social” (ACOSTA-PEREIRA, 2013, p. 8).

<sup>7</sup> Para Bakhtin (2003[1979]), “o enunciado, seu estilo, e sua composição são determinados pelo elemento semântico-objetual e por seu elemento expressivo, isto é, pela relação valorativa do falante com o elemento objetual do enunciado” (BAKHTIN, 2003[1979], p. 296). Sobre isso, Acosta-Pereira (2013) esclarece que “para o autor, todo enunciado possui uma orientação valorativa, um determinado acento apreciativo. A valoração, portanto, juntamente com as demais instâncias da situação extraverbal, possibilita a compreensão dos juízos de valor que organizam as ações de um dado grupo social” (ACOSTA-PEREIRA, 2013, p. 8).

uma compreensão ativa/responsiva, com outros a serem produzidos socialmente e historicamente pelos sujeitos envolvidos nas diversas esferas de atividade humana.

Ao assumir essa compreensão de discurso, as DCE (PARANÁ, 2008) elencaram, como conteúdo estruturante da disciplina de LP, o *discurso como prática social* por entenderem o caráter social e a dinamicidade da linguagem revelada no discurso e, ainda, por compreenderem que o discurso é social, uma vez que é produzido em eventos comunicativos, nas diversas esferas de interação humana, por meio de enunciados orais ou escritos, construídos a partir de diálogos produzidos sócio-historicamente.

Diante disso, o enunciado é uma unidade concreta e real da comunicação realizada numa teia de comunicação discursiva. Assim, o discurso só pode viver na forma de enunciados concretos pertencentes aos sujeitos discursivos das diversas instâncias de atividade humana. Dessa forma, cada enunciado constitui-se, assim, em uma nova ocorrência, passando a ser único, podendo somente ser citado em várias outras situações comunicativas. Logo, ganhará diversos sentidos, visto que estará inserido num outro evento comunicativo, num outro contexto sócio-histórico. Assim, o sentido do enunciado está nitidamente ligado à situação de produção, portanto, não há como separá-los, uma vez que ele se integra ao enunciado.

Segundo Bakhtin, “o enunciado ocupa uma posição definida em uma dada esfera da comunicação, em dada questão, em um dado assunto, etc.” (BAKHTIN, (2003[1979], p. 297), sendo capaz de provocar uma resposta do interlocutor, isso acontece, haja vista que se é intimidado frente a um enunciado oral ou escrito. Essa atitude responsiva-ativa implica uma ação dotada de intencionalidade praticada por um sujeito.

É a partir dessa perspectiva que as DCE (PARANÁ, 2008) defendem um sujeito constituído nas práticas sociais concretas, sendo capaz de fazer suas escolhas, dentro das possibilidades e de intervir na realidade na qual está inserido. Logo, essa intervenção será mais consciente, a fim de fazê-lo reagir em relação às alternativas colocadas pela realidade social. Nesse sentido, o sujeito terá autonomia de discordar, de modificar, de aceitar, de ter voz ativa, de não se anular, e de, efetivamente, responder ao seu ambiente, dependendo do contexto sócio-histórico em que está inserido.

Nessa direção, o documento compreende o discurso como uma ação com a linguagem (GERALDI, 2013[1991]) por meio da qual o sujeito age sobre o mundo e sobre os demais sujeitos, a fim de construir um mundo repleto de significado.

Sob essa perspectiva, o documento intenciona que, no ensino de LP, sejam aprimoradas as competências linguísticas e discursivas dos alunos para que possam, de maneira autônoma e responsiva, agir e interagir dentro da escola e fora dela.

Como todo discurso se materializa em enunciados e, na compreensão bakhtiniana, enunciado se confunde com texto, na seção a seguir, apresentamos o texto vinculado à situação social, concebido sob a ótica do enunciado, ou seja, o texto-enunciado como unidade de ensino.

### 2.1.3 O texto-enunciado como unidade de ensino

No cenário brasileiro, principalmente a partir da década de 1980, por intermédio de Geraldi (2011[1984]), começaram a despontar propostas de trabalho que defendem o texto como unidade de ensino. Com o reflexo das contribuições da Linguística Textual, da Teoria dos gêneros, da Sociolinguística, da Análise do Discurso, dentre outras correntes teóricas vinculadas à Linguística da Enunciação, o texto passou a ser visto como uma unidade básica da interação verbal, adotando como pressupostos teóricos os estudos apresentados por Bakhtin/Volochínov (2009[1929]) e Bakhtin (2003[1979]). Segundo Bakhtin (2003[1979]). Assim, o texto na linguística, na filologia ou em outras ciências humanas, seja ele verbal, oral ou em outra forma semiótica, é a unidade, o dado (realidade) primário e o ponto de partida para todo o estudo da linguagem.

Depreendemos dessa dimensão, assim como Rodrigues (2005), que o texto constitui a realidade imediata da linguagem, de modo que estudá-la significa recorrer a textos que circulam socialmente. Logo, é por meio de textos que exprimimos nossas ideias e sentimentos, nossos valores e ideologias. Assim, podemos dizer que essa concepção de texto vai ao encontro da concepção de enunciado, já que ambos representam um fenômeno concreto de uso da linguagem. Logo, sob essa orientação teórica, entendemos que é possível adotar a nomenclatura texto-enunciado.

Brait (2012), por sua vez, explica a noção de texto-enunciado empreendida nos postulados bakhtinianos:

O conceito de *texto* produzido pelos trabalhos de Bakhtin/Volochínov afasta-se de uma concepção que o colocaria como autônomo, passível de ser compreendido somente pelos elementos linguísticos, por exemplo, ou pelas partes que o integram, para inseri-lo numa perspectiva mais ampla, ligada ao enunciado concreto que o abriga, a discursos que o constituem, a autoria individual ou coletiva, a destinatários próximos, reais ou imaginados, a esferas de produção, circulação e recepção, interação (BRAIT, 2012, p. 10).

Nessa relação, o texto-enunciado é o lugar no qual se materializa o discurso, organizado por um sujeito historicamente situado, que se coloca na posição de autor, ou seja, de alguém que assume a palavra pelo fato de que tem algo a dizer ao outro, dependendo do contexto de produção. Logo, estudar um texto significa ir além de sua materialidade linguística que, por si só, não dá conta de sua plenitude. É preciso inserir esse texto em um contexto e reconhecer os elementos que o integram, quais sejam: seu momento sócio-histórico e ideológico de produção, seu autor, o campo de atividade humana em que foi produzido e a sua finalidade. Ao considerar o texto nessa amplitude, estamos tratando-o como enunciado e, nesse sentido, texto e enunciado se fundem, o que nos permite dizer que estamos tratando de um texto-enunciado.

Assim como todo texto tem um autor, da mesma maneira necessita de um interlocutor, haja vista que construímos um enunciado para o outro. Dessa forma, conforme Bakhtin (2010[1929]), toda palavra presente no texto-enunciado “responde e reage com todas as suas fibras ao interlocutor [...] a palavra do outro influencia ativamente o discurso do autor, forçando-o a mudar [...] sob o efeito de sua influência e envolvimento” (BAKHTIN, 2010[1929], p. 226). Produzimos, dessa maneira, nosso discurso por meio de um texto-enunciado dirigido a alguém que influencia decisivamente sobre nossas escolhas linguístico-discursivas. Nosso projeto discursivo é construído em função do interlocutor.

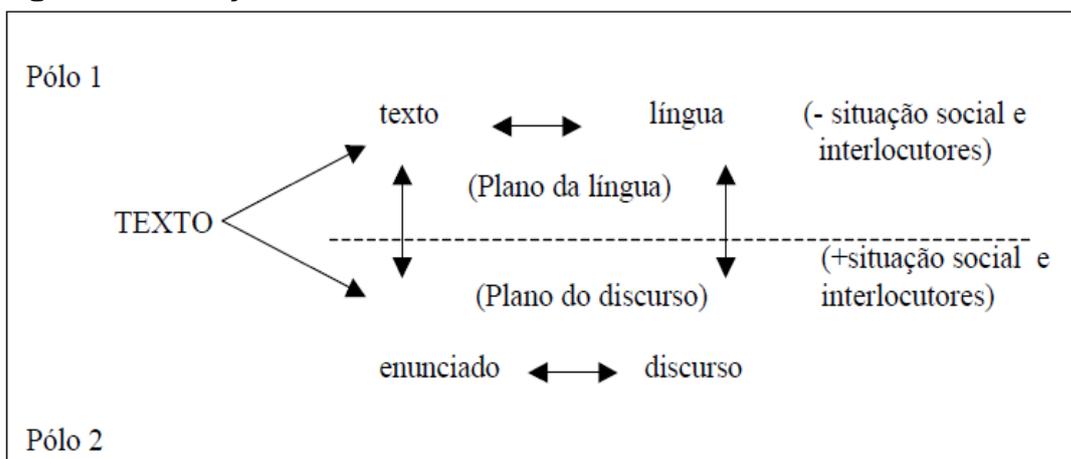
Bakhtin (2003[1979]), ao caracterizar o texto-enunciado, apresenta duas características que “determinam” o texto como enunciado, a saber: 1) o seu projeto discursivo (o querer dizer); 2) a realização desse projeto (produção do enunciado, vinculado às condições de interação e à relação com os outros enunciados (já-ditos e previstos). Sob esse viés, entendemos que todo texto-enunciado organiza-se em

um projeto discursivo que revela o querer-dizer do autor, porém, só se concretiza na realização desse projeto, isto é, na interação com o outro e com outros enunciados. Nessas condições, todo texto-enunciado é dialógico. A noção de texto, nessa perspectiva do dialogismo, é compreendida como “tecido de muitas vozes” (BARROS, 2005, p.33), ou seja, de vários textos que se encontram, complementam-se, polemizam-se ou respondem uns aos outros no interior dos discursos, imbricados pelos diálogos entre os interlocutores.

O texto, para Bakhtin (2003[1979]), é constituído de dois polos: o sistema da língua e o enunciado. Em relação ao seu primeiro polo, é a parte que materializa o texto, que lhe dá forma, que seria, por exemplo, a escrita em um texto verbal escrito. Quanto ao seu segundo polo, o autor menciona os aspectos não-linguísticos do texto, mas que interferem decisivamente em sua constituição, quais sejam, os elementos envolvidos na situação de produção (momento histórico, sujeitos envolvidos, local de produção e de circulação do discurso, gênero selecionado, entre outros). Nesse âmbito, assegura-se que o estudo do texto não pode ser desvinculado da situação social mais próxima que recobre a sua dimensão extra-verbal como uma unidade que o integra. O texto-enunciado, considerado como um todo de sentido, não se limita apenas à sua constituição verbal (sistema), pois há outros aspectos constitutivos do enunciado que fazem parte da sua dimensão social (enunciado), sobre os quais devemos atribuir a devida importância.

Rodrigues (2005), por sua vez, representa essa definição de Bakhtin (2010[1929]) na figura que segue, apresentando o texto tanto em seu plano da língua (sistema) como seu plano do discurso (enunciado). Vejamos:

**Figura 01:** Relação entre texto-enunciado



Fonte: Rodrigues (2005, p.159).

A autora pontua que os polos 1 e 2 representam, respectivamente, os planos da linguística e da metalinguística como proposto por Bakhtin (2010[1929]). Segundo Rodrigues (2005), o texto, objeto da vida concreta, pode ser analisado a partir de dois planos teóricos. Logo, efetiva-se, nesse âmbito, o estudo do enunciado considerado na sua integridade concreta e viva.

Nesse viés, todo texto-enunciado é uma unidade da comunicação verbal, que acontece num determinado momento social e histórico e que está carregado de fios dialógicos existentes. Logo, não há textos-enunciados puros, sem ecos e ressonâncias de outros enunciados, uma vez que ele é determinado pelas relações sociais que o suscitaram.

Por essa razão, para Bakhtin (2003[1979]), o enunciado é considerado como uma unidade discursiva que se constitui por meio de sua dimensão social e está vinculado a outros enunciados, formando, o que denomina Silva (2008), de uma corrente de “diálogos” no qual o sentido não tem fim, não podendo, dessa maneira, existir enunciados isolados. Além disso, o enunciado, no âmbito do projeto discursivo, busca a reação-resposta ativa (imediate ou não, verbal ou não, exterior ou interior, [discurso interior] daquele a quem é destinado) e constrói-se em função dessa eventual reação-resposta. Segundo Bakhtin (2003[1979]),

Os próprios limites do enunciado são determinados pela alternância dos sujeitos do discurso. Os enunciados não são indiferentes entre si eles se bastam cada um a si mesmos; uns conhecem os outros e se refletem mutuamente nos outros. Esses reflexos mútuos lhes determinam o caráter. Cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva. (BAKHTIN, 2003[1979], p. 296,297)

O que fica claro é que o enunciado não pode ser compreendido descolado das relações sociais e dialógicas que o suscitaram. Portanto, conforme Rodrigues (2005), o enunciado bakhtiniano “não é a frase ou a oração enunciada, mas, se quisermos manter uma analogia, é o texto enunciado (texto + situação social de interação = enunciado)” (RODRIGUES, 2005, p. 162).

Nessa direção, o ensino de LP, ancorado no texto-enunciado, extrapola o tradicional horizonte da palavra e da frase, pois ensina a língua por meio de textos, pautada em uma concepção dialógica e interacionista, requer que sejam levados em

consideração os aspectos sociais e históricos em que o texto esteja inserido. Além disso, é preciso considerar o contexto de produção desses textos-enunciados, pois, conforme Bakhtin (2003[1979]), é por meio deles que o emprego da língua se efetua.

Geraldi (2013[1991]), ao romper com uma prática puramente gramatical e redirecionar os estudos a partir dos postulados bakhtinianos, enfatiza que é no texto-enunciado que

[...] a língua – objeto de estudo – se revela em sua totalidade quer enquanto conjunto de formas e de seu reaparecimento, quer enquanto discurso que remete a uma relação intersubjetiva constituída no próprio processo de enunciação marcada pela temporalidade e suas dimensões (GERALDI, 2013[1991], p. 135).

Trata-se, assim, de considerar, no ensino da língua, os diferentes discursos que circulam socialmente, os quais se mostram e se revelam nos textos-enunciados. Nessa direção, destacamos que “se quisermos traçar uma especificidade para o ensino de língua portuguesa, é no trabalho com o texto que a encontraremos. Ou seja, o específico da aula de português é o trabalho com textos” (GERALDI, 2013[1991], p. 105). Portanto, não há como desconsiderar o texto como unidade de ensino ao tratar do estudo da linguagem.

Coadunando com o autor sobre a importância do texto nas aulas de LP, Koch (2003) salienta que, quando adota-se uma concepção de ensino que privilegia a língua, o sujeito e o texto em contextos reais de uso da linguagem, o trabalho com o texto passa a ser uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, requerendo, assim, a mobilização de um vasto conjunto do evento comunicativo.

Diante dessas palavras, para a concepção dialógica e interacionista da linguagem, o sujeito é aquele que produz discurso, a partir da sua interação com o outro. Essa relação/interação é promovida no âmbito das enunciações que se interpenetram em diversas formas, organizadas em textos-enunciados. Assim, as relações sociais se configuram em diferentes textos-enunciados compreendidos como um produto social que existe para atender a determinadas necessidades, assumindo, então, diferentes maneiras de se concretizar, dependendo da situação de produção, do querer-dizer, dos interlocutores, enfim, do projeto discursivo.

Nesse contexto, os gêneros discursivos se constituem como ferramentas de uso da linguagem, logo, podem ser tomados como *conteúdos de ensino* da língua,

como afirmam as DCE (PARANÁ, 2008). O documento compreende que, devido ao imenso repertório de gêneros que transitam nas diversas esferas de atividade humana e que se adaptam em diferentes situações comunicativas, eles podem servir como ferramenta de ensino, pois, para nos comunicarmos, nos servimos deles.

Para maior compreensão dessa proposição, apresentamos, na próxima seção, os gêneros discursivos como base para a organização das atividades com textos-enunciados na escola.

#### 2.1.4 Os gêneros como ferramentas para o trabalho com a linguagem

O conceito de gêneros discursivos, postulado por Bakhtin (2003[1979]), está presente nas orientações Curriculares das DCE (PARANÁ, 2008), configurando-se como proposta de ensino de linguagem na disciplina de LP. Pelo fato de entenderem, conforme os pressupostos bakhtinianos, que as práticas de linguagem apresentam-se nos diversos âmbitos sociais, defendem que só podemos compreender o funcionamento, as especificidades, as “formas típicas” (BAKHTIN, 2003[1979], p. 265) de cada texto-enunciado por meio dos gêneros do discurso, uma vez que aqueles se configuram nestes.

Bakhtin (2003[1979]), ao referir-se aos gêneros do discurso e ao relacioná-los com enunciados, o explicita da seguinte forma: “[...] cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso* (BAKHTIN, 2003[1979], p. 279, grifos do autor). Para o autor, os gêneros do discurso resultam em formas-padrão relativamente estáveis de um texto-enunciado, determinados sócio-historicamente. Ao produzirmos nosso discurso, o revelamos em textos-enunciados que, por sua vez, recorrem aos gêneros discursivos para se organizarem. Assim, falamos e escrevemos por meio de gêneros do discurso que nos são dados historicamente. Não produzimos gêneros – porque eles já existem em determinada esfera social – mas textos-enunciados que se organizam em algum gênero, tendo em vista a esfera em que produzimos nosso discurso e a finalidade desse querer-dizer. Todavia, os sujeitos têm, à sua disposição, um infindável repertório de gêneros e, muitas vezes, nem se dão conta disso. Até na conversa mais informal, o discurso é moldado pelo gênero em uso. Tais gêneros nos são

dados, conforme Bakhtin,

[...] quase da mesma forma com que nos é dada a língua materna, a qual dominamos livremente até começarmos o estudo da gramática. A língua materna – sua composição vocabular e sua estrutura gramatical – 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, 2003[1979], p. 282, 283).

Nesse sentido, os sujeitos, em quaisquer de suas atividades, vão servir-se da língua e, a partir do interesse, da intencionalidade e da finalidade, específicos de cada ação, produzirão textos-enunciados linguísticos que se organizarão de maneira diversa. A essas diferentes formas de organização dos textos-enunciados, o autor denomina gêneros do discurso. Sendo caracterizados como modelos de enunciados, os gêneros discursivos são, para Bakhtin (2003[1979]), textos-enunciados que circulam socialmente, por meio da linguagem falada, escrita e não verbal (gêneros multimodais)<sup>8</sup>, em cada campo da sociedade.

Marcuschi (2005) considera que “é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum gênero, assim como é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum texto” (MARCUSCHI, 2005, p. 22). O autor compreende a materialidade dos discursos por meio dos gêneros, relacionando-os com os textos que são produzidos no ato da interação. Nesse sentido, produzir textos significa recorrer a gêneros socialmente constituídos.

---

<sup>8</sup> Atualmente, a linguagem está privilegiando modalidades diferentes da escrita. Trazendo, assim, à luz um novo tipo de texto, o texto multimodal, cujo significado se dá por mais de um código semiótico, ou seja, gráficos, tabelas, cores, dentre outros para a construção de sentido de um texto, assim como para atrair a atenção do leitor. Logo, a multimodalidade é um conceito que abarca essa interação palavra-imagem. Segundo Paes de Barros (2009) “Para a semiótica social, o texto escrito per si é multimodal, isto é, também se compõe por mais de um modo de representação. Numa página, por exemplo, além da linguagem escrita, outras formas de representação, como a diagramação, a qualidade do papel, o formato e a cor das letras, entre outros elementos, contribuem e interferem nos sentidos dos textos. Dessa forma, nenhum sinal ou código pode ser entendido em sua amplitude quando estudado isoladamente, já que os elementos se complementam na composição dos sentidos. A opção pelo emprego de certos elementos e não de outros, de certas formas de representação e não de outras, deve ser entendida em relação ao seu uso e em situações de circulação e de interlocução específicas. Desse modo, Van Leeuwen (2004) defende que os gêneros da fala e da escrita são, de fato, multimodais: os gêneros da fala combinam a linguagem oral e a ação, num conjunto integrado. Os gêneros da escrita combinam a linguagem escrita, imagens e gráficos, também compondo um conjunto integrado. O autor defende que os gêneros da fala podem ser chamados de “performed” e os gêneros da escrita de “inscribed.” (PAES DE BARROS, 2009, p.163).

Dessa maneira, dependendo da intenção, os interlocutores elaboram seus discursos consolidados em textos-enunciados e, dentro de um processo dialógico, acontecem as relações sociais sistematizadas para atenderem a fins específicos de manifestação da língua. A diversidade de gêneros disponíveis socialmente existe para atender às diferentes situações de interação. Nesse sentido, Bakhtin (2003[1979]) afirma:

[...] a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório dos gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo (BAKHTIN, 2003[1979]), p. 262).

Sob essa orientação teórica, os gêneros discursivos são incontáveis devido às inúmeras ações do ser humano. Logo, estão atrelados à realidade social de interação em cada instância da atividade humana, de modo que atenda a uma necessidade específica de cada esfera social.

Por intermediar ações com a linguagem, os gêneros podem revelar ora de maneira simplificada, ora de forma complexa, o que permitiu que Bakhtin (2003[1979]) os defina como gêneros do discurso primários (simples) e secundários (complexos). Os gêneros primários se manifestam por meio da comunicação cotidiana: uma conversa familiar, uma carta, um bilhete etc. Já os gêneros secundários se desenvolvem em ocasiões comunicativas mais específicas, como, por exemplo, na esfera artística, científica, política, religiosa etc.

Baseada nessa teoria, Sobral (2013) complementa explicando que:

Os gêneros advindos das esferas cotidianas são chamados gêneros primários, fruto de interações verbais espontâneas, ou seja, não elaboradas. Deles advêm, nas esferas culturais letradas, os gêneros secundários, modalidades mais complexas, elaboradas, principalmente escritas; os gêneros secundários absorvem e transmutam os gêneros primários, que perdem no processo sua relação direta com a interação imediata e com os enunciados alheios, sem por isso deixarem de trazer suas marcas (SOBRAL, 2013, p. 174).

Com isso, é possível compreender que os textos que circulam em nossa sociedade, por constituírem-se como enunciados, organizam-se em algum gênero (primário ou secundário), promovendo-os socialmente. Bakhtin (2003[1979])

esclarece que, no processo de formação, vários gêneros secundários absorvem e fazem uma nova elaboração de muitos gêneros primários. Essa tramitação pode ser definida, segundo o autor, como intercalação de gêneros. Segundo Rodrigues (2005),

O processo de intercalação é um dos lugares onde observa a plasticidade dos gêneros. Todas essas características dos gêneros apontam para a sua relativa estabilidade, sua dinamicidade e sua relação inextricável com a situação social de interação (RODRIGUES, 2005, p. 169).

Dessa maneira, o processo de intercalação é um dos lugares em que é possível observar a plasticidade, a flexibilidade dos gêneros nas diferentes esferas da atividade humana. Isso permite compreender que a sua organização não é fixa, mas que pode ser mudada conforme a nossa capacidade de intercalar um gênero com o outro. Por exemplo: é possível nos depararmos, algumas vezes, com uma propaganda intercalada com poema. Trata-se, nesse caso, de um arranjo consciente por parte do autor que, ao organizar o seu discurso, entende o efeito que pode provocar ao juntar, em um mesmo texto-enunciados, nuances de dois gêneros que se harmonizam na composição do todo.

Todavia, para que tenhamos um maior domínio na produção de textos-enunciados de modo que possamos recorrer à intercalação de gêneros (se for o caso), Bakhtin (2003[1979]) defende a importância de estudos acerca da natureza dos enunciados e da diversidade dos gêneros de enunciados nas inúmeras esferas da atividade humana. E, nesse sentido, assevera:

O desconhecimento da natureza do enunciado e a relação diferente com as particularidades das diversidades de gênero do discurso em qualquer campo de investigação linguística redundam em formalismo e em uma abstração, exagerada, deformam a historicidade da investigação, debilitam as relações da língua com a vida. Ora, a língua passa a integrar a vida através e enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua. O enunciado é um núcleo importância excepcional (BAKHTIN, 2003[1979], p. 264-265).

Conhecer a natureza do enunciado significa reconhecer a que gênero ele pertence, qual campo de atividade humana o produziu, em que momento histórico foi produzido, enfim, significa recuperar a sua origem, o seu contexto de produção.

Se desconsiderarmos essa natureza, estaremos tratando o texto apenas em seus aspectos formais e, conseqüentemente, o desconsideramos como uma realidade concreta da vida. Assim, o estudo da natureza dos enunciados e da diversidade dos gêneros de enunciados nas inúmeras esferas sociais é de extrema relevância, principalmente, segundo o autor, para as áreas da Linguística e da Filologia.

Considerar a natureza do enunciado significa, ainda, compreender que os gêneros se constituem a partir de três elementos: o conteúdo temático (ou tema), o estilo e a construção composicional. Sobre cada um desses elementos, os quais se imbricam na constituição de um todo no enunciado, discorreremos a seguir.

#### 2.1.4.1 Conteúdo temático

Ao defender o estudo da natureza dos enunciados, Bakhtin/Volochínov (2009[1929]) apresentam “uma ordem metodológica para estudo da língua” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009[1929]), p. 129) que, segundo os autores, deve obedecer à seguinte orientação:

- 1- As formas e os tipos de interação verbal em ligação com as condições concretas em que se realiza;
- 2- As formas das distintas enunciações, dos atos de fala isolados, em ligação estreita com a interação de que constituem elementos, isto é, as categorias dos atos de fala na vida e na criação ideológica que se prestam a uma determinação pela interação verbal;
- 3- A partir daí, exame das formas da língua na sua interpretação linguística habitual (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009[1929]), p. 129).

Segundo Gedoz (2015), a ordem metodológica proposta pelos autores abriram caminhos para a ordenação de estudos conduzidos a essa perspectiva do texto e do discurso, ao conceber uma maneira de verificação das relações dialógicas da linguagem.

Essa orientação foi retomada, posteriormente, por Bakhtin (2003[1979]), na obra intitulada *Estética da Criação Verbal*, quando o autor apresenta “o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional” (BAKHTIN, 2003[1979], p. 279) como elementos constituintes dos gêneros. Para o autor, os gêneros discursivos são resultados da fusão desses três elementos que imbricam na organização do todo no enunciado.

Ao definir o conteúdo temático (ou tema), Bakhtin/Volochínov (2009[1929]), sinalizam que:

O tema deve ser único. Caso contrário, não teríamos nenhuma base para definir a enunciação. O tema da enunciação é na verdade, assim como a própria enunciação, individual e não reiterável. Ele se apresenta como a expressão de uma situação histórica concreta que deu origem à enunciação (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009[1929], p. 133).

Dessa forma, o tema, além de refletir a individualidade do falante, reflete o momento histórico no qual se produz o enunciado. Portanto, ele é único, irrepitível. Mesmo que se repita a estrutura do enunciado (o sistema da língua), um novo tema irá se configurar tendo em vista o falante, o novo momento histórico, o lugar, enfim, o contexto de produção. Por isso, o enunciado e o seu conteúdo temático não se repetem, pois “organizam o projeto de dizer, estabelecendo sua unidade de sentido e sua orientação ideológica específica” (COSTA-HÜBES, 2014, p. 23). Dessa forma, o conteúdo temático de um gênero discursivo está sempre vinculado aos acontecimentos de um determinado contexto histórico. Assim, concluímos, recorrendo a Bakhtin/Volochínov (2009[1929]),

[...] que o tema da enunciação é determinado não só pelas formas linguísticas que entram na composição (as palavras, as formas morfológicas ou sintáticas, os sons, as entoações), mas igualmente pelos elementos não verbais da situação. Se perdermos de vista os elementos da situação, estaremos tão pouco aptos a compreender a enunciação como se perdêssemos suas palavras mais importantes. [...] Somente a enunciação em toda a sua amplitude concreta, como fenômeno histórico, possui um tema [...] (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009[1929], p.133- 134).

O tema é, na verdade, conforme palavras dos pensadores russos, determinado pelo contexto que define a situação de interação. Nesse caso, desconsiderar esse contexto no estudo de um texto-enunciado significa perder de vista o tema da enunciação.

Logo, para se compreender determinado texto-enunciado, é necessário não apenas saber de antemão a significação das palavras contidas nele. A compreensão de um texto-enunciado, em sua totalidade, depende, também, do conhecimento do

contexto comunicativo no qual foi produzido. Segundo Bakhtin/Volochínov, 2009[1929],

[...] Compreender a enunciação de outrem significa orientar-se em relação a ela, encontrar o seu lugar adequado no contexto correspondente. A cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica. Quanto mais numerosas e substanciais forem, mais profunda e real é a nossa compreensão (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009[1929], p. 137).

Nessa direção, Bakhtin/Volochínov (2009[1929]) expõem que os interlocutores não devem ser passivos diante de um enunciado, ao se confrontarem com o tema expresso nele, pois naquele momento ele acaba de fazer parte do contexto de interação verbal. E, nesse sentido, deve adotar uma atitude ativa e, por conseguinte, produzir uma resposta a esse enunciado. Logo, diante do que ouvimos ou lemos, devemos esboçar uma atitude responsiva, o que nos permitirá, assim, apreender o tema.

Sobral (2013), apropriando-se dos postulados bakhtinianos, explica que o “tema é um termo de grande riqueza sugestiva [...] é o tópico do discurso como um todo” (SOBRAL, 2013, p.173), pois, a partir de um assunto, podemos ligá-lo a vários outros temas correspondentes e que podem ser tratados em um determinado gênero discursivo e é diferente “à medida que se diversificam as situações de interação” (COSTA-HÜBES, 2014, p. 24), uma vez que cada gênero possui um propósito discursivo, ou seja, um conteúdo temático já delimitado pela sua especificidade discursiva.

#### 2.1.4.2 *Estilo*

Outro elemento constitutivo do gênero é o estilo. O estilo corresponde, segundo Bakhtin (2003[1979]), à seleção lexical, frasal, gramatical, às formas de dizer que organiza um enunciado que, por sua vez, configura-se em um determinado gênero. Em se tratando de gêneros multimodais, o estilo corresponde ainda, segundo Costa-Hübes (2014), à seleção de “[...] cores, figuras, imagens, tamanho de letra etc., o que implica sempre na existência de um gênero” (COSTA-HÜBES, 2014, p. 24). Bakhtin (2003[1979]), por sua vez, define o estilo como:

Chamamos de estilo à unidade de procedimento de informação e acabamento da personagem e do seu mundo e dos procedimentos, por estes determinados, de elaboração e adaptação do material. [...] O grande estilo abarca todos os campos da arte ou não existe, pois ele é, acima de tudo, o estilo da própria visão de mundo e só depois é o estilo da elaboração material (BAKHTIN, 2003[1979], p. 186).

Logo, o estilo, na perspectiva bakhtiniana, é a forma como organizamos o nosso enunciado ao fazermos escolhas que se revelam no acabamento do todo. Nesse sentido, o estilo “está indissoluvelmente ligado ao enunciado e às formas típicas de enunciados, ou seja, aos gêneros do discurso” (BAKHTIN, 2003 [1979], p. 265). Por isso, só pode ser entendido por meio do vínculo com o gênero discursivo no qual se efetiva, uma vez que não há estilo sem gênero. Nesse viés, "os diferentes gêneros são diferentes possibilidades para a expressão da individualidade da linguagem através de diferentes aspectos da individualidade" (BAKHTIN, 2003[1979], p. 265).

Segundo o autor,

No fundo, os estilos de linguagem ou funcionais não são outra coisa senão estilos de gênero de determinadas esferas da atividade humana e da comunicação. Em cada campo existem e são empregados gêneros que correspondem às condições específicas de dado campo; é a esses gêneros que correspondem determinados estilos. Uma determinada função (científica, técnica, publicitária, oficial, cotidiana) e determinadas condições de comunicação discursiva, específicas de cada campo, geram determinados gêneros, isto é, determinados tipos de enunciados estilísticos, temáticos e composicionais relativamente estáveis (BAKHTIN, 2003[1979], p. 266).

Entende-se, portanto, que em cada instância da atividade humana há gêneros com a sua própria linguagem e funcionalidade, ou seja, apropriado às especificidades que lhe determinam um estilo específico. O estilo do gênero representa, de certa forma, o estilo de linguagem do campo de atividade humana a que pertence. Dessa forma, os gêneros surgem, situam-se e integram-se funcionalmente nas culturas em que são produzidos, revelando, além de seu conteúdo temático, o seu estilo.

Segundo Bakhtin (2003[1979]),

O estilo é indissociável de determinadas unidades temáticas [...] de determinadas unidades composicionais: de determinados tipos de construção do conjunto, de tipos do seu acabamento, de tipos de relação do falante com outros participantes da comunicação discursiva (BAKHTIN, 2003[1979], p. 266).

Nesse caso, não há como estudar o estilo de um gênero sem considerar o seu conteúdo temático. Estilo e conteúdo se imbricam no todo do enunciado. Podemos afirmar que o estilo é parte integrante do gênero, sendo um elemento imbricado nas unidades temáticas e nas unidades composicionais, ou seja, quando existe estilo, existe gênero. Assim, o estilo completa a unidade do gênero e do enunciado como sendo seu próprio elemento.

Faraco (2009), sob essa perspectiva, explica que “o estilo se constrói a partir de uma orientação social de caráter apreciativo: as seleções e escolhas são, primordialmente, tomadas de posição axiológicas frente à realidade linguística, incluindo o vasto universo de vozes sociais” (FARACO, 2009, p. 137). Ao selecionar um estilo linguístico para seu enunciado, considerando o gênero no qual se configura, o autor está, na verdade, imprimindo seu posicionamento valorativo frente ao conteúdo em pauta. A marca do autor, portanto, está naquilo que produz e na forma como ele se expressa, ou seja, seus valores, suas ideias e suas posições num determinado contexto sócio-histórico. Diríamos, então, que o autor seria aquele sujeito que é capaz de selecionar, de organizar e, até mesmo, de alterar um gênero discursivo a partir do seu estilo individual. Nesse sentido, Bakhtin (2003[1979]) afirma:

Todo enunciado – oral e escrito, primário e secundário e também qualquer campo da comunicação discursiva – é individual e por isso pode refletir a individualidade do falante (ou de quem escreve), isto é, pode ter estilo individual (BAKHTIN, 2003[1979], p. 265).

Nesse caso, estamos falando do estilo individual do autor, o qual é possível ser revelado em determinados gêneros, pois alguns gêneros permitem modificações estilísticas, dependendo de sua esfera de produção. A esfera literária é um exemplo de campo de atividade humana que permite ao autor revelar o seu estilo de forma criativa. Da mesma forma é a esfera publicitária. Todavia, há algumas esferas que se fecham ao estilo individual do autor, devido à rigidez com que tratam a

linguagem. Um exemplo disso é a esfera judiciária que dificilmente permite manifestações individuais nos enunciados produzidos.

Enfim, quando falamos do estilo, podemos tratar do estilo do gênero e também do estilo do autor. Quando se trata do estilo do gênero, Bakhtin (2003[1979]) assegura:

A relação orgânica e indissolúvel do estilo com o gênero se revela nitidamente também na questão dos estilos de linguagem ou funcionais. No fundo, **os estilos de linguagem ou funcionais não são outra coisa senão estilos de gênero de determinadas esferas da atividade humana e da comunicação**. Em cada campo existem e são empregados gêneros que correspondem às condições específicas de dado campo; e a esses gêneros que correspondem determinados estilos (BAKHTIN, 2003[1979], p. 266, grifos nossos).

Cabe a nós, então, como usuários da linguagem, reconhecer a natureza do gênero de modo que possamos organizar nosso enunciado conforme a esfera social na qual estamos inseridos, deixando evidente, no gênero escolhido, nosso estilo, ou não, caso essa esfera não permita grandes manifestações individuais.

#### *2.1.4.3 Construção composicional*

A construção composicional, outro elemento constituinte do gênero, está ligada a “formas relativamente estáveis e típicas de construção do todo” (BAKHTIN, 2003[1979], p. 282). Entendido como os procedimentos, as relações, a organização, a disposição e o acabamento da totalidade discursiva do enunciado; as participações que se referem à estruturação e ao acabamento do texto, que sinaliza, na cena enunciativa, as regras do jogo de sentido disponibilizadas pelos interlocutores. Em outras palavras, a construção composicional é relativa à configuração ou à organização do enunciado para cumprir as especificidades de uma determinada esfera discursiva. Sobral (2013) define a construção composicional como:

A forma de composição, vinculada com a forma arquitetônica, que é determinada pelo projeto enunciativo do locutor, não se confunde com um artefato, ou forma rígida, porque pode se alterar de acordo com as alterações dos projetos enunciativos; trata-se da maneira como o gênero mobiliza um texto, a estrutura textual do gênero (SOBRAL, 2013, p. 173, 174).

Nessa perspectiva, os gêneros discursivos, em cada esfera da comunicação humana, configuram-se como formas relativamente estáveis que “nos sugere os tipos e os seus vínculos composicionais” (BAKHTIN, 2003[1979], p. 286) na organização do nosso texto-enunciado. A estrutura enunciativa de um determinado gênero pode ser modificada, atendendo à finalidade de seu locutor no contexto sócio-histórico em que ele esteja inserido. Todavia, é o contexto sócio-histórico que determinará a construção composicional do gênero discursivo, de modo que seja reconhecido como tal. Bakhtin (2010[1975]), nesse sentido, exprime que:

Todas as articulações composicionais de um conjunto verbal – capítulos, parágrafos, estrofes, linhas, palavras – exprimem a forma apenas enquanto articulações; as *etapas* da atividade verbal geradora são os períodos de uma tensão única, são os momentos que atingem um certo grau de acabamento, não do conteúdo em si, como momentos *determinados a partir do interior*, mas momentos de uma atividade que *engloba* o conteúdo a partir do exterior, determinados pela atividade do autor, orientada sobre o conteúdo, ainda que, é claro, penetrem no conteúdo, dando-lhe uma forma esteticamente adequada [...] ( BAKHTIN, 2010[1975], p. 64).

Ainda que as articulações composicionais do gênero estejam voltadas especificamente para a formatação do texto-enunciado, não é possível desvinculá-lo do conteúdo e do estilo do gênero, pois é nessa interação que se consolida “um certo grau de acabamento” para o enunciado. Assim, esse “acabamento” provisório é determinado pelas escolhas do autor em função do conteúdo temático e do estilo do gênero. Nesse sentido, Brocardo (2015) pontua que

Diversos aspectos estilísticos-composicionais de um gênero podem ser orientados de acordo com o tema, ou ainda, de acordo com a esfera ideológica em que se insere, tendo em vista a construção de um ponto de vista (e sua valoração), assim como orientado pela responsividade ativa de seu interlocutor (BROCARD, 2015, p. 59).

Entendemos, então, que os três elementos citados estão totalmente vinculados aos gêneros discursivos e devem ser aplicados em todo o processo de trabalho com a linguagem em sala de aula, uma vez que são construtos históricos e culturais que transportam em si a linguagem em toda a sua plenitude de vida e para esse contexto de ensino. É necessário, então, recorrermos a eles devido à vasta diversidade de enunciados que podem suscitar para o ensino de uma língua socialmente construída.

Diante desse breve esboço de alguns conceitos teóricos do pensamento bakhtiniano, que são caros aos nossos estudos, compreendemos, nesse contexto, a importância dos gêneros discursivos como ferramenta que dispõem de recursos para o aprimoramento da linguagem, uma vez que assumimos uma concepção dialógica e interacionista para o ensino de LP, por considerarmos a interação como um princípio dessa vertente.

Nessa direção, para garantir que o ensino de LP se desvincule dos moldes tradicionais, Costa-Hübes (2014) salienta a importância do trabalho com os gêneros discursivos, haja vista que a partir dessa orientação teórica é possível assegurar um estudo da língua baseado em práticas sociais de uso, considerando o contexto sócio-histórico-ideológico dos sujeitos envolvidos em um evento de interação. Logo, entendemos que essa teoria têm condições de sustentar o processo de ensino e de aprendizagem, pois os gêneros possuem, no seu horizonte, as práticas de linguagem. Ao encontro dessa questão, Bakhtin (2003[1979]) assevera que “nós assimilamos as formas da língua somente nas formas das enunciações e justamente com essas formas. As formas da língua e as formas típicas dos enunciados, isto é, os gêneros do discurso [...]” (BAKHTIN, 2003[1979], p. 283). E, ainda, “em termos práticos, nós os empregamos de forma segura e habilidosa, mas em termos teóricos podemos desconhecer a sua existência” (BAKHTIN, 2003[1979], p. 282).

Ao considerar essa base teórica, as DCE (PARANÁ, 2008) elegem esse conceito para que o trabalho pedagógico do professor em sala de aula priorize os gêneros discursivos como conteúdo de ensino atrelado às práticas de leitura, de escrita e de oralidade por ter ciência que, por meio deles, o aluno terá condições de inserir-se, de maneira autônoma, nas práticas discursivas nas quais ele se envolve tanto dentro da escola como fora dela. Ao abordar as especificidades de cada gênero discursivo em sala de aula, é necessário levar em consideração:

[...] o tema do gênero selecionado, o professor propiciará ao aluno a análise crítica do conteúdo do texto e seu valor ideológico, selecionando conteúdos específicos, seja para a prática de leitura ou de produção (oral e/ou escrita), que explorem discursivamente o texto. A forma composicional dos gêneros será analisada pelos alunos no intuito de compreenderem algumas especificidades e similaridades das relações sociais numa dada esfera comunicativa. Para essa análise, é preciso considerar o interlocutor do texto, a situação de produção, a finalidade, o gênero ao qual pertence, entre outros aspectos. As marcas linguísticas também devem ser

abordadas no trabalho com os gêneros, para que o aluno compreenda os usos da língua e os sentidos estabelecidos pela escolha de um ou de outro elemento linguístico (PARANÁ, 2008, p. 64).

Com tal orientação, entendemos que as DCE reconhecem a importância dos elementos constitutivos dos gêneros e os apontam como marcos a serem explorados no estudo do texto-enunciado. O conteúdo temático, o estilo e a construção composicional são elementos que constituem um gênero e que precisam ser considerados.

Ao compreender os gêneros discursivos como conteúdo de ensino, as DCE (PARANÁ, 2008) propõem, como conteúdo estruturante, *o discurso como prática social* e como encaminhamento metodológico, as práticas de oralidade, de escrita e de leitura. Nesse sentido, o documento especifica que:

Na sala de aula e nos outros espaços de encontro com os alunos, os professores de Língua Portuguesa [...] têm o papel de promover o amadurecimento do domínio discursivo [...], para que os estudantes compreendam e possam interferir nas relações de poder com seus próprios pontos de vista, fazendo deslizar o signo-verdade-poder em direção a outras significações que permitam, aos estudantes, a sua emancipação e a autonomia em relação ao pensamento e às práticas de linguagem imprescindíveis ao convívio social. Esse domínio das práticas discursivas possibilitará que o aluno modifique, aprimore, reelabore sua visão de mundo e tenha voz na sociedade (PARANÁ, 2008, p. 64-65).

A partir desses encaminhamentos, o documento frisa que, dependendo da esfera de circulação, o professor deverá realizar as escolhas dos gêneros com os quais irá trabalhar, de modo que deverão estar em consonância com o projeto político pedagógico, com a proposta pedagógica curricular e com o plano de trabalho docente. Além disso, devem estar adequados às características da escola e ao nível de complexidade relativo a cada ano de ensino.

Sob esse viés, pensamos que cabe à escola organizar um plano de trabalho que vincule os gêneros discursivos às práticas de ensino, especificamente na disciplina de LP, tendo em vista que há a necessidade de abordar as questões de linguagem, de modo que o aluno se aproprie das especificidades dos gêneros, a fim de compreender o universo discursivo por meio das práticas de leitura, de escrita e de oralidade. Sobre essas práticas, discorreremos a seguir.

## 2.2 PRÁTICAS DE USO DA LINGUAGEM

No decorrer de nossas vidas, interagimos nas mais diversas situações, nas quais a linguagem se apresenta como elemento mediador. Assim, a linguagem é uma atividade social que aproxima os sujeitos, bem como as práticas culturais que permeiam o seu cotidiano. Dessa forma, as práticas de linguagem estão sempre evoluindo, à medida que os sujeitos atribuem a ela outros valores ao longo de sua existência em diferentes contextos socioculturais, históricos e políticos:

A linguagem só vive na comunicação dialógica daqueles que a usam. É precisamente essa comunicação dialógica que constitui o verdadeiro campo da vida da linguagem. Toda a vida da linguagem, qualquer que seja seu campo de emprego, está impregnada de relações dialógicas (BAKHTIN, 2010[1929], p. 209).

Trata-se, então, de compreender, conforme o autor, que a linguagem está ligada à vida em qualquer situação comunicativa. Diante disso, tratar das práticas de uso da linguagem fora das situações de interação é obscurecer seu sentido mais amplo de “condição mediadora das atuações sociais que as pessoas realizam quando falam, escutam, leem ou escrevem” (ANTUNES, 2009, p. 22). Ressaltamos, sob essa perspectiva, que agimos de várias formas com, na e pela linguagem, assim, diferentes linguagens suscitam diferentes ações e diferentes formas de pensamento.

Para Suassuna (2010), a linguagem “deve ser entendida na sua relação dialética com o saber: ela é saber, é produzida pelo/com o saber, produz o saber e me faz entender e recriar o saber, e assim por diante, numa cadeia ininterrupta” (SUASSUNA, 2010, p. 118). Portanto, ensiná-la significa considerar o seu uso prático, uma vez que está atrelada a um conteúdo ideológico ou vivencial, sendo o produto vivo de uma cultura.

Corroborando com o que foi exposto, as DCE (PARANÁ, 2008) assumiram a concepção de linguagem dialógica e interacionista para o ensino de LP, por não se restringirem somente a um ensino voltado para a gramática, para as frases soltas, descontextualizadas, mas também ao funcionamento da linguagem num sentido mais amplo. É importante deixar claro que as DCE (PARANÁ, 2008) não apontam para a exclusão do ensino da gramática, nem para a existência de uma receita

pronta para o ensino de língua materna. A questão é que o professor precisa ter "o olhar para as situações de uso da língua" (ANTUNES, 2003, p. 64), para que, ao refletir sobre suas práticas pedagógicas, possibilite aos sujeitos uma inserção mais efetiva nas práticas sociais que estão ao seu entorno, tanto na escola como fora dela, uma vez que, para as DCE (PARANÁ, 2008), a língua é um instrumento de poder, que o sujeito, tendo acesso e a conhecendo, pode fazer uso. Logo, para que o sujeito compreenda que dependendo da situação comunicativa utiliza-se uma linguagem específica. Dessa forma, seu ensino deve partir de uma situação real de uso, nos texto-enunciados, associados às práticas de oralidade, de escrita e de leitura, como bem pontua o documento:

É no processo educativo, e notadamente nas aulas de Língua Materna, que o estudante brasileiro tem a oportunidade de aprimoramento de sua competência linguística discursiva, de forma a garantir uma inserção ativa e crítica na sociedade. É na escola que o aluno, e mais especificamente o da escola pública, deveriam encontrar o espaço para que as práticas de linguagem que lhe possibilitem interagir na sociedade, nas mais diferentes circunstâncias de uso da língua, em instâncias públicas e privadas. Nesse ambiente escolar, o estudante aprende a ter voz ativa e fazer uso da palavra, numa sociedade democrata, mas plena de conflitos (PARANÁ, 2008, p. 38).

Entendemos, portanto, que é por meio do conhecimento linguístico-discursivo, adquirido por meio do ensino de LP, que o sujeito terá condições de agir ao se envolver nas práticas sociais mediadas pela linguagem. Segundo Bakhtin/Volochínov (2009[1929]), a linguagem desempenha um papel essencial na vida do ser humano, pois é por meio dela que as pessoas se relacionam no mundo social.

Assim, é importante coordenar adequadamente situações de aprendizagem que pressupõem um planejamento acerca de situações de interação nas quais esses conhecimentos sejam construídos, tematizados e organizados no âmbito escolar, por meio dos enunciados-textos, uma vez que a escola é um espaço de interação social, em que as práticas sociais de linguagem acontecem e se circunstanciam, assumindo características bastante específicas em função de sua finalidade: o ensino.

Cabe ressaltar que nessa concepção, pautada nos estudos bakhtinianos, o processo de ensino deve buscar mecanismos que ultrapassem a simples questão do

“certo” ou do “errado” nas práticas de leitura e de escrita, haja vista que é preciso fazer uma ponte com o contexto sociocultural em que o aluno está inserido. Pensando nisso é que as DCE (PARANÁ, 2008), a fim de possibilitar a incorporação de um ensino de LP voltado às vivências sociais do sujeito, discorrem que “é preciso que a escola seja um espaço que promova, por meio de uma gama de textos com diferentes funções sociais, o letramento do aluno, para que ele se envolva nas práticas de uso da língua – sejam de leitura, oralidade e escrita” (PARANÁ, 2008, p.50).

Essas práticas estão presentes nas inúmeras instâncias de interação humana, o que significa dizer que essas instâncias devam ser consideradas no ensino de LP. Pensar em práticas de oralidade, de leitura e de escrita é pensar em situações do cotidiano que exijam o domínio dessas práticas. O aluno, como um sujeito inserido em campos de atividade humana, precisa fazer uso da linguagem ora por meio da oralidade, ora por meio da leitura e ora por meio da escrita. Logo, cabe à escola aprimorar essas capacidades dos alunos. Nessa direção, o documento pontua que:

No processo de ensino-aprendizagem, é importante ter claro que quanto maior o contato com a linguagem, nas diferentes esferas sociais, mais possibilidades se tem de entender o texto, seus sentidos, suas intenções e visões de mundo. A ação pedagógica referente à linguagem, portanto, precisa pautar-se na interlocução, em atividades planejadas que possibilitem ao aluno a leitura e a produção oral e escrita, bem como a reflexão e o uso da linguagem em diferentes situações (PARANÁ, 2008, p.55)

Compreendemos que o documento sugere um trabalho pedagógico que priorize o contato do aluno com os diversos textos-enunciados que circulam nas inúmeras esferas sociais a fim de que o seu universo textual seja ampliado e, conseqüentemente, a sua capacidade linguístico-discursiva. Ao assumir essa atitude, a escola contribuirá para a formação de sujeitos com maior capacidade de inserção nas mais diversas práticas sociais.

Nesse sentido, Geraldini (2011) pontua que essas práticas atreladas à análise linguística é a unidade de ensino em que se analisam os recursos expressivos da língua. Nesse sentido, o trabalho com análise e reflexão sobre a língua constitui-se

como uma prática fundamental para que os discentes aprendam a LP refletindo acerca de seus diversos usos.

Diante do exposto, tentaremos expor, nas próximas subseções, como alguns autores e as DCE (PARANÁ, 2008), os quais norteiam essa pesquisa, posicionam-se frente ao ensino das práticas de oralidade, de escrita e de leitura pautados na concepção dialógica e interacionista para o ensino de LP.

### 2.2.1 Práticas de oralidade

No Brasil, com o aparecimento dos estudos linguísticos e com a instituição da concepção de língua como forma de interação, introduziu-se várias mudanças no ensino tradicional de LP no que tange às práticas de oralidade. Essa prática, que ficou, por um certo período, um tanto quanto esquecida (principalmente pelo estruturalismo que voltou seus estudos para a estrutura da língua escrita), volta a ganhar relevância nos estudos da linguagem compreendida como forma de interação. Nesse sentido, tenta-se recuperar sua importância para o ensino de língua e para as práticas sociais dos alunos, de modo que seja propiciado o desenvolvimento das habilidades adequadas de uso da linguagem oral para que possam fazer uso satisfatório dessa modalidade em diversas situações de interação.

Nesse contexto, língua é tida como um fenômeno social, histórico e ideológico e, por conseguinte, “a comunicação verbal não poderá jamais ser compreendida e explicada fora desse vínculo com a situação concreta” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009[1929], p. 128) de interação dos sujeitos sócio-historicamente situados. Trabalhar com a linguagem oral, portanto, requer um olhar para os usos concretos da língua que requeiram essa modalidade de interação.

A prática de atividades orais, no âmbito escolar, constitui-se em um rico instrumento de ensino nas aulas de LP, uma vez que a sala de aula é um espaço de interação entre os sujeitos sócio-históricos ideológicos (alunos-professor), permitindo, assim, que eles exerçam um papel ativo-responsivo e dinâmico, ao mesmo tempo em que passem a reconhecer, nesse âmbito, a importância discursiva no ambiente vivenciado.

Segundo Antunes (2003), quem escreve o faz para uma certa pessoa. Nesse sentido, está em completa interação com esse interlocutor. Logo, o outro é o

parâmetro das decisões que o autor deve tomar sobre o que falar, o quanto falar, bem como de como fazê-lo.

Nessa direção, Geraldi (2013[1991]) considera que a produção de textos (orais ou escritos) deve ser entendida como ponto de partida e de chegada de todo o processo de ensino-aprendizagem da linguagem, já que a língua se revela em sua totalidade no texto-enunciado. Se considerarmos a produção oral de textos-enunciados no ensino de LP, estamos oportunizando ao aluno vivenciar uma prática de linguagem capaz de lhe dar condições para o aperfeiçoamento de sua fala e, conseqüentemente, de agir em qualquer situação comunicativa. O uso da linguagem oral, assim como da linguagem escrita, requer que o sujeito tenha consciência da necessidade de adequar sua linguagem com base nas circunstâncias que o envolve: interlocutores, conteúdo temático, propósito comunicativo, bem como dos vários recursos expressivos que a língua propicia. Antunes (2003) acentua alguns aspectos da prática de oralidade, uma vez que, para a autora, essa prática deve ser voltada para:

[...] a coerência global; a articulação entre os diversos tópicos ou subtópicos da interação; as suas especificidades; para a variedades de tipos e de gêneros de discursos orais; facilita o convívio social; se conhecer o papel da entonação, das pausas e de outros recursos suprasegmentais na construção do sentido do texto; que se inclua momentos de apreciação das realizações estéticas próprias da literatura improvisada, dos cantadores e repentistas; ser orientada para desenvolver a habilidade de escutar com atenção a respeito os mais diferentes tipos de interlocutores (ANTUNES, 2003, p. 100-105).

A prática da oralidade, assim, deve fazer parte das aulas de LP como um trabalho sistemático que requer ensino, planejamento e produção textual tendo em vista uma situação de interação. Produzir textos orais requer os mesmos cuidados para produzir textos escritos. Por isso, é preciso considerar essa prática como um conteúdo a ser ensinado pelo professor, já que, não é por que o aluno chega à escola com domínio (parcial) da linguagem oral que ela não precisa ser trabalhada sistematicamente. Ao contrário, a partir desse domínio inicial apresentado pelo aluno, precisamos criar situações de trabalho com a linguagem oral para que esse domínio seja ampliado.

Nesse trabalho com as práticas de oralidade é importante mostrar ao aluno que a fala não é homogênea – já que os textos-enunciados orais são diversos,

dependendo do contexto – para que o aluno tenha condições de adequar o seu discurso oral às condições de produção/recepção permitida pelos diversos eventos comunicativos. Sendo assim, “aprender a falar significa aprender a construir enunciados (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas e, evidentemente, não por palavras isoladas)” (BAKHTIN, 2003[1979], p. 283). É importante, ainda, que o aluno compreenda que, dependendo da prática social em que esteja envolvido, é necessário que tenha uma certa postura vocal para estabelecer um bom convívio social. É essencial, inclusive, que conheça, além dos elementos morfossintáticos e semânticos num texto-enunciados, os elementos de natureza suprasegmentais, utilizados para a construção de sentido e das intenções pretendidas de um texto-enunciado como a entonação, pausas, ritmo, entre outros.

Dessa maneira, as DCE (PARANÁ, 2008) defendem um trabalho com a oralidade na sala de aula enquanto prática social de caráter discursivo e interacional, com o intuito de desenvolver a competência comunicativo-interativa do sujeito. Nesse sentido, enfatizam:

No dia-a-dia da maioria das pessoas, a fala é a prática discursiva mais utilizada. Nesse sentido, as atividades orais precisam oferecer condições ao aluno de falar com fluência em situações formais; adequar a linguagem conforme as circunstâncias (interlocutores, assunto, intenções); aproveitar os imensos recursos expressivos da língua e, principalmente, praticar e aprender a convivência democrática que supõe o falar e o ouvir. Ao contrário do que se julga, a prática oral realiza-se por meio de operações linguísticas complexas, relacionadas a recursos expressivos como a entonação. Na prática da oralidade, estas Diretrizes reconhecem as variantes linguísticas como legítimas, uma vez que são expressões de grupos sociais historicamente marginalizados [...]. Tanto o ensino Fundamental quanto o Ensino Médio, as possibilidades de trabalho com os gêneros orais são diversas [...] e deve ser consistente (PARANÁ, 2008, p. 65,66).

Entendemos, sob essa perspectiva, que o documento pontua a importância do desenvolvimento da prática da linguagem oral na sala de aula, isto é, a adequação da língua a cada situação social de comunicação oral, tendo em vista que o ambiente é propício para a troca experiências a partir de atividades em torno do texto-enunciado que permitam a interação a partir do contexto social em que foi produzido, com base nos elementos que o constitui e nos interlocutores envolvidos nessa prática oral. Para isso, os gêneros orais são tidos como um caminho para atingir essa finalidade.

A seguir, apresentamos alguns aspectos teóricos relativos ao ensino da prática de escrita.

### 2.2.2 Práticas de escrita

A escrita ocupa um espaço muito importante na formação do sujeito, pois perpassa a sua vida em todos os contextos e de infinitas maneiras. Por isso, o trabalho na escola voltado às práticas da escrita precisa focar-se em atividades interativas que promovam a construção de textos-enunciados capazes de garantir a interação desejada.

Compreendemos que, por meio da produção escrita de textos na escola, conforme pressupõe a concepção dialógica e interacionista de linguagem, o sujeito (aluno-autor) possa entrar em contato com outro sujeito para que, de fato, as ações almejadas na produção de textos-enunciados se concretizem. Ou seja, no encaminhamento da proposta de produção textual é importante garantir que o processo interlocutivo seja contemplado, isto é, que o aluno escreva para um interlocutor real, atendendo a um objetivo específico, tendo em vista uma necessidade de interação estabelecida. Desse modo, “a palavra é o território comum do locutor e do interlocutor” (BAKHTIN, 2003[1979], p. 117), pois quem escreve, o faz para alguém. Nesse sentido, as práticas de escrita devem ser realizadas a partir de um destinatário real.

Antunes (2003), corroborando com o autor, enfatiza que o professor deve desenvolver uma prática acerca da escrita que leve em consideração o leitor, uma escrita dirigida a um destinatário, com finalidade para, então, ter noção do conteúdo, haja vista que na multiplicidade de seus usos, a escrita executa missões comunicativas relevantes, e, ainda, socialmente particular.

Geraldi (2013[1991]) salienta acerca da importância da produção textual, defendendo que, ao se produzir um texto, é necessário que:

- a) se tenha o que dizer; b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer; c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer; d) o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz (ou, na imagem wittgensteiniana, seja um jogador no jogo); e) se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d) (GERALDI, 2013[1991] p. 137).

Diante dessas circunstâncias, de efetiva interação, é que o aluno pode tornar-se sujeito do que diz. Nessa perspectiva, há a necessidade de trabalhar, em sala de aula, o discurso como própria prática da linguagem, conduzindo o ensino na direção de levar o aluno a refletir e a compreender o processo de escrita como um trabalho que lhe permite estabelecer interlocução com o outro.

Para tanto, é necessário o envolvimento do sujeito com o texto-enunciado, assumindo, assim, a autoria do que escreve, uma vez que ele é um sujeito que tem o que dizer a partir de determinado contexto sócio-histórico de produção.

Bakhtin (2003[1979]) pontua que “todo enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva. É a posição do falante nesse ou naquele campo do objeto de sentido” (BAKHTIN, 2003[1979], p. 289). Dessa forma, o sentido do enunciado se dá por meio de uma compreensão ativa entre os sujeitos, ou seja, é o efeito da interação dos interlocutores. Nesse sentido, a prática da escrita possibilita que o sujeito se posicione, se expresse em seu texto-enunciado, mostrando a sua ideologia e os seus juízos de valores, sempre em diálogo com outros enunciados.

Mas, para que isso ocorra, Menegassi (2010) pontua que é necessário que o autor cumpra algumas etapas como: planejamento; execução do texto escrito; revisão e reescrita. Nesse processo, segundo o autor, o professor deve auxiliar o aluno, colocando-se como co-produtor do texto. A escrita, nesse âmbito se torna um trabalho “consciente, deliberado, planejado, repensado, por isso a denominação ‘trabalho’<sup>9</sup> para essa concepção” (MENEGASSI, 2010, p. 19). Menegassi entende que diante de uma ação pedagógica sistematizada e orientada, o aluno terá melhores condições de levar em consideração o trabalho com um gênero selecionado, tendo em vista a finalidade, o interlocutor para ajustar a língua às condições envolvidas na situação de produção textual.

Diante disso, Costa-Hübes (2012) enfatiza que, “O encaminhamento que precede uma situação de produção escrita, por exemplo, deve organizar-se a partir

---

<sup>9</sup> Segundo Menegassi (2010) “Algumas concepções de escrita são discutidas na literatura produzida no Brasil, todas a partir dos pressupostos teóricos de Bakhtin e Volochínov (1992), Bakhtin (2003) e Vygotsky (1998). Neste sentido, expomos aqui algumas dessas concepções, que são agrupadas em função da perspectiva teórica assumida pelos pesquisadores. Assim, observamos, na literatura brasileira sobre Linguística Aplicada, discussões relativas às concepções de escrita a partir de dois agrupamentos, que são apresentados separadamente, contudo, suas caracterizações convergem em muitos aspectos: a) escrita treinada e escrita espontânea; b) escrita com foco na língua; como dom ou inspiração; como consequência; como trabalho” (MENEGASSI, 2010, p. 11).

desses pressupostos norteadores, pois são as condições de produção que fulcram o que e como escrever naquele contexto significativo” (COSTA-HÜBES, 2012, p. 10-11). No entanto, isso só será possível se compreendermos a concepção de escrita que orienta as nossas práticas pedagógicas. Sobre isso, Costa-Hübes (2012) salienta que:

Quando assumimos o trabalho com produção de texto na escola, dependendo da concepção que orienta nossa prática pedagógica, podemos priorizar os seguintes encaminhamentos ou optar por um deles: a produção de texto como exercício de escrita ou a produção de texto como atividade de interação (COSTA-HÜBES, 2012, p. 10).

Ao encontro dessa questão, as DCE (PARANÁ, 2008) apresentam um encaminhamento de escrita pautado na concepção dialógica e interacionista de linguagem, que entende a produção textual como atividade de interação: o aluno, ao produzir seu texto, deve considerar o que escrever, para quem, quando, onde, em que gênero etc.

Já quando o encaminhamento da produção escrita é descontextualizado e não considera o contexto no qual a aluno está inserido, passa a ser simplesmente exercícios de escrita, o qual significa treinar e exercitar para aprender a escrever corretamente. Essa orientação sustenta-se em uma concepção estruturalista da língua, tendo o domínio do código escrito como ponto importante. Então, para que isso não aconteça, as DCE (PARANÁ, 2008) apresentam três etapas interdependentes e intercomplementares para o encaminhamento da produção textual na escola, sugeridas por Antunes (2003), e que foram adaptadas para esse documento. Entretanto, a partir de cada contexto escolar, elas podem ser remodeladas e adequadas, a saber:

1-Inicialmente, essa prática requer que tanto o professor quanto o aluno planejem o que será produzido: é o momento de ampliar as leituras sobre a temática proposta; ler vários textos do gênero solicitado para a escrita, a fim de melhor compreender a esfera social em que este circula; delimitar o tema da produção; definir o objetivo; definir o objetivo e a intenção com que escreverá; prever os possíveis interlocutores; pensar sobre a situação em que o texto irá circular; organizar as ideias;

2-Em seguida, o aluno escreverá a primeira versão sobre a proposta apresentada, levando em conta a temática, o gênero e o interlocutor, selecionará seus argumentos, suas ideias; enfim, tudo que fora antes planejado, uma vez que essa etapa prevê a anterior (planejar) e a posterior (rever o texto);

3-Depois, é hora de reescrever o texto, levando em conta a intenção que se teve ao produzi-lo: nessa etapa, o aluno irá rever o que escreveu, refletir sobre seus argumentos, suas ideias, verificar se os objetivos foram alcançados; observar a continuidade temática; analisar se o texto está claro, se atende à finalidade, ao gênero e ao contexto de circulação; avaliar se a linguagem está adequada às condições de produção, aos interlocutores; rever as normas de sintaxe, bem como a pontuação, ortográfica, paragrafação (PARANÁ, 2008, p. 69, 70).

Diante dessa proposta metodológica, compreendemos que a prática da escrita, nesse formato, propicia, inicialmente, a interação entre o professor, o aluno e os vários textos-enunciado, para a compreensão do tema, a fim de atender à necessidade de interação estabelecida. Assim, ao compreender o texto e o contexto no qual a produção textual está inserida, o aluno está apto a iniciar a primeira versão do texto-enunciado. Cumprida mais essa etapa, cabe ao aluno reler o seu texto, revisando-o, a fim de cumprir a necessidade de interação estabelecida. Nessa etapa, o aluno irá rever a sua escrita, os argumentos selecionados, entre outros, além de verificar se o objetivo almejado foi garantido, se o texto está coeso, coerente e se atende a outros aspectos linguístico-discursivos que devem ser considerados.

Sob esse viés, além de ressaltar o caráter interlocutivo da linguagem, a prática de produção escrita possibilita aos alunos se constituírem como sujeitos que, ao recorrer à linguagem escrita, são capazes de organizar seu texto-enunciado em determinado gênero, considerando toda a situação social que o envolve.

Na seção a seguir, abordaremos as práticas de leitura.

### 2.2.3 Práticas de leitura

No Brasil, nas últimas décadas, conferiu-se à leitura um novo status, uma vez que passou a ser considerada para além da decodificação dos sinais gráficos: a leitura passou a ser compreendida a partir de uma perspectiva dialógica e interacionista. Diante desses pressupostos teóricos, a leitura passa a ser considerada uma prática discursiva, uma vez que, ao ler, o sujeito não apenas busca informação, mas também interage com o autor e com outros enunciados que estão imbricados no texto-enunciado lido.

Entende-se, a partir disso, que os sentidos são construídos por meio da interação entre leitor e autor, mediados pelo texto-enunciado, cujos significados se constroem nessa troca dialógica. Nesse contexto, "um sentido só se revela as suas profundidades encontrando-se e interligando-se com o outro, com o sentido do outro" (BAKHTIN, 2003[1979], p.366). Logo, o texto-enunciado não exala um sentido único, mas pode suscitar em inúmeros sentidos obtidos por meio do encontro entre autor e leitor. O conhecimento de mundo do leitor se conecta com o conhecimento do autor revelado no texto-enunciado e, nessa relação, o(s) sentido(s) é(são) construído(s). A leitura compreendida como dialógica e interacionista possibilita múltiplas possibilidades de sentido, um vez que reconhece a inserção do sujeito leitor, com suas formações discursivas, nesse processo de interação.

Segundo Bakhtin/Volochínov (2009[1929]), a leitura é um processo de *compreensão ativa-responsiva*, que necessita de um posicionamento do leitor em relação ao discurso do *outro*, no sentido de analisar as suas palavras, de ratificar, de assumir ou de agir em oposição a elas, em constante apreciação valorativa, e em réplica, na relação dialógica que se realiza em situações enunciativas concretas, a partir de um processo de inúmeras possibilidades de sentidos que se instauram no decorrer do processo de leitura. Rojo (2004) esclarece que a leitura é tida como um ato de se instalar em relação a um texto-enunciado com os outros já proferidos anteriormente, ou emaranhados nele, e também posteriores a ele, com múltiplas possibilidades de réplica, produzindo, assim, novos discursos-textos. Nesse sentido, o texto-enunciado é entendido a partir de vários sentidos e apreciações de valor sujeito-leitor. Sobre a produção de sentidos, Menegassi (2010) afirma que:

Autor e leitor, inseridos em um contexto sócio-histórico ideológico, são, então, produtores de sentidos. A produção de sentidos se dá em circunstâncias sempre novas. Por isso, não é o texto que determina as leituras, mas a posição a partir da qual fala o sujeito. Lê-se sempre a partir de uma formação discursiva. Há tantas leituras quantas forem as formações discursivas (MENEGASSI, 2010, p. 33).

Nessa direção, compreendemos que leitor e autor, num contexto sócio-histórico ideológico, são co-responsáveis pela produção, pela circulação e pela significação do texto-enunciado. O contexto sócio-histórico ideológico determina o sentido que o sujeito leitor dará ao texto-enunciado. Nessa perspectiva, Costa-Hübes (2015) acentua que:

[...] a leitura do texto busca ir além da linearidade, vasculhando os implícitos do texto, considerando-se o contexto dos participantes da interação (quando o texto foi produzido, quem o produziu, para quem foi produzido, para circular em que veículo etc.) (COSTA-HÜBES, 2015, p. 13)

Entendo que, para que haja a produção de sentido(s), é necessário que o sujeito leitor avance para além da materialidade linguística do texto-enunciado, como também que o sujeito leitor recorra a conhecimentos e a informações anteriores, associando-as a elementos implícitos, ou explícitos, no texto-enunciado para que a sua compreensão ativa-responsiva se cumpra.

Nessa perspectiva discursiva e interacionista, o sujeito-leitor não é apenas um decodificador de fonemas, bem como de sinais gráficos, mas sim um sujeito crítico com capacidade de interrogar o texto, de julgar de acordo com valores estéticos, afetivos, éticos e políticos, atribuindo-lhe novos sentidos.

Ao encontro dessas considerações teóricas, entendemos que a leitura é uma prática social discursiva por meio da qual o leitor realiza a construção de sentido do texto-enunciado. Geraldi (2013[1991]) acrescenta que a leitura, enquanto produção de sentido:

[...] opera como condição básica com o próprio texto que se oferece a leitura, à interlocução; nesse sentido são as pistas oferecidas pelo texto que levam a acionar o que lhe é externo (por exemplo, outros textos lidos anteriormente) (GERALDI, 2013[1991], p. 188).

Assim, ler implica a compreensão do texto-enunciado, em relação com outros textos-enunciados já produzidos social e historicamente, a partir de um propósito discursivo. Todo enunciado, como afirma Bakhtin (2003[1979]), é um elemento de ligação na cadeia da comunicação discursiva, assim, as relações e as interrelações discursivas são fundamentalmente necessárias para a compreensão textual.

As DCE (PARANÁ, 2008) compactuam com tal concepção por entender que, diante do ato da leitura, um texto-enunciado leva a um outro e direciona para uma política de singularização do leitor que, convidado pelo texto-enunciado, participa acerca da produção dos significados, comparando-o com o próprio saber e com a sua experiência de vida. Logo, a prática de leitura nos diversos contextos solicita que o leitor compreenda as esferas discursivas nas quais os textos-enunciados são produzidos, bem como tenha noção das intenções dos interlocutores do discurso. Para o documento:

Ler é familiarizar-se com diferentes textos produzidos em diferentes esferas sociais – jornalística, artística, judiciária, científica, didático-pedagógica, cotidiana, midiática, literária, publicitária, etc. No processo de leitura, também é preciso considerar as linguagens não-verbais. [...] Trata-se de propiciar o desenvolvimento de uma atitude crítica que leva o aluno a perceber o sujeito presente nos textos e, ainda, tomar uma atitude responsiva diante deles (PARANÁ, 2008, p. 71).

Assim, conforme expõe o documento, a escola, por meio das práticas de leitura, deve proporcionar aos alunos o contato com os diversos gêneros discursivos produzidos nas diferentes esferas sociais, sejam eles verbais ou não verbais. Por meio da leitura de textos de diferentes gêneros, amplia-se a possibilidade de formação de um sujeito leitor crítico que, diante de um texto, tenha condições de ter uma atitude responsiva-ativa.

As DCE (PARANÁ, 2008) entendem que é preciso desenvolver:

[...] uma leitura aprofundada, em que o aluno é capaz de enxergar os implícitos, [o que] permite que ele depreenda as reais intenções que cada texto traz. [...]. Desse modo, o aluno terá condições de se posicionar diante do que lê (PARANÁ, 2008, p. 71, 72).

Desse modo, a leitura, enquanto prática social, tem que dar condições ao sujeito leitor de ler as entrelinhas, os subentendidos do texto deixados propositalmente pelo autor para que possa preencher as lacunas e, assim, construir novos sentido.

As DCE (PARANÁ, 2008) compreendem a leitura como um ato dialógico e interlocutivo, por envolver demandas (sociais, históricas, políticas, econômicas, pedagógicas e ideológicas) que suscitam recuperar determinados momentos históricos que envolvem a situação de produção de um texto-enunciado.

Segundo o referido documento, é diante dessa concepção dialógica e interacionista que as práticas de leitura devem ser experimentadas desde a alfabetização, uma vez que o reconhecimento das vozes sociais e das ideologias que constam nos discursos, com base nas teorias bakhtinianas, auxiliam na construção de sentido de um texto-enunciado e na compreensão das relações de poder a ele inerente (PARANÁ, 2008).

Enfim, discorreremos até aqui sobre a base teórica que dá sustentação às DCE (PARANÁ, 2008) e procuramos relacionar tal teoria com as práticas de oralidade, de leitura e de escrita no ensino de LP. Conforme já disse em seção anterior, esse

documento foi produzido com a participação (direta e indireta) dos professores e foi publicado em 2008, consolidando-se, a partir daí, como um documento norteador das práticas pedagógicas na escola.

Entretanto, questionamos o seguinte: será que os docentes compreendem essa base teórica de modo a relacioná-la com as práticas de oralidade, de leitura e de escrita? O que o Estado tem feito, nos últimos anos, para propiciar maior compreensão desses preceitos teórico-metodológicos? Sabemos que um caminho possível seria o da formação continuada, uma vez que ela possibilita aprofundar conhecimentos, retomar conceitos, refletir sobre a prática e relacioná-la com as orientações curriculares.

Nesse sentido, uma das questões que nos move e que movimenta esta pesquisa é: *A formação continuada ofertada pelo Estado, após a publicação das DCE, tem favorecido a compreensão dos pressupostos teórico-metodológicos desse documento?* Antes de respondê-la com dados gerados durante a investigação, passamos a discorrer sobre os Programas de Formação Continuada que foram destinados aos professores da Rede Estadual após a implementação das DCE (PARANÁ, 2008).

### 2.3 PROGRAMAS DE FORMAÇÃO CONTINUADAS OFERTADOS AOS PROFESSORES DA REDE ESTADUAL DE ENSINO, APÓS A IMPLEMENTAÇÃO DAS DCE (PARANÁ, 2008)

No Brasil, com a implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), Lei nº 9394/96, legislação que regulamenta o sistema educacional, tanto público como privado, da Educação Básica ao Ensino Superior, passou-se a abordar temas como a formação do professor. Assim, ao reafirmar o direito à educação, delegando responsabilidades aos Estados, aos Municípios, à União e ao Distrito Federal, as formações de professores (inicial e continuada) passaram a ocupar um lugar de destaque no debate nacional e, atualmente, nos sistemas educacionais.

A formação continuada (doravante, FC), conforme compreendida por Esteves e Rodrigues (1993),

[...] é aquela que tem lugar ao longo da carreira profissional após a aquisição da certificação profissional inicial (a qual só tem lugar após a conclusão da formação em serviço), privilegiando a idéia de que a sua inserção na carreira docente é qualitativamente diferenciada em

relação à formação inicial, independentemente do momento e do tempo de serviço docente que o professor já possui quando faz a sua profissionalização, a qual consideramos ainda como uma etapa de formação inicial (ESTEVES; RODRIGUES, 1993, p. 44).

Sendo assim, é de extrema importância o que Almeida (2007), assevera sobre o fato de que a FC deve ser “reconhecida como necessidade profissional, não apenas para sanar insuficiência da formação inicial, mas porque a formação de professores constitui um processo contínuo” (ALMEIDA, 2007, p.15).

Alarcão (1998), por sua vez, concebe a FC “como o processo dinâmico por meio do qual, ao longo do tempo, um profissional vai adequando sua formação às exigências de sua atividade profissional” (ALARCÃO, 1998, p. 100). Na compreensão da autora, essa formação seria baseada em projetos desenvolvidos com professores, para professores e pelos professores, complementada por toda a comunidade escolar. Em relação a esse fato, Costa-Hübes (2008), ao esclarecer que a FC é um processo educativo permanente, afirma que tal formação se insere,

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

É por isso que, nesse contexto de pesquisa, a FC é vista como momentos de estudos coletivos entre professores e pesquisadores, buscando não apenas o aprofundamento das teorias que dizem respeito ao ensino de LP, já apresentadas na formação inicial, mas também propiciar aos envolvidos momentos de reflexão sobre o ensino, os alunos, enfim, sobre a realidade escolar. Diante disso, ressaltamos que a formação inicial é apenas o primeiro passo da formação docente, pois o profissional, comprometido com o ensino e com a aprendizagem, está constantemente em busca de aperfeiçoamento, de ampliação de seus conhecimentos para que tenha maiores condições de se autoavaliar e de avaliar os instrumentos que interferem em suas ações pedagógicas.

Nesse contexto, Candau (1997) explicita que

É considerado fundamental ressaltar a importância do reconhecimento e valorização do saber docente no âmbito das práticas de formação continuada, de modo especial dos saberes da experiência, núcleo vital do saber docente, e a partir do qual o

professor dialoga com as disciplinas e os saberes curriculares (CANDAUI, 1997, p. 59).

Assim, de acordo com Almeida (2007), a FC deve constituir um diálogo constante entre conhecimento, saber e prática.

Diante disso, Behrens (1996) afirma que esse processo se dá “não [...] com treinamentos massificados, mas com questionamento, reflexão individual e coletiva, pensamento crítico, criativo e produção própria [...]” (BEHRENS, 1996, p. 229). É importante, portanto, que os docentes possam contar com programas de FC que os assessorem em sua atividade profissional, por meio de ações planejadas de acordo com as especificidades que o professor possui referente à sua disciplina. Peres (2007), frente às FC destinadas aos docentes, pontua que

As discussões relativas aos problemas enfrentados por esse profissionais em sua atuação cotidiana ficam em segundo plano. Superar isso, requer desfazer a relação mecânica e linear entre o conhecimento teórico e a prática concreta de sala de aula, e em seu lugar estabelecer uma relação em que a teoria e prática possibilitem ao futuro professor refletir sobre os problemas e sobre as dinâmicas geradas por sua atuação na prática (PERES, 2007, p. 46).

Nesse sentido, entendemos que um modelo de FC ideal teria que dar espaço para o professor expor as suas vontades e, a partir de então, propor situações em que teoria e prática fiquem atreladas, permitindo, assim, avanços significativos concernentes à base teórica-metodológica. Para Silva (2012), a FC deve acontecer por meio de ações sistematizadas, estabelecidas na interação de seus pares com a instituição educativa e com a sociedade. Logo, torna-se imperativo o desdobramento de uma atitude reflexiva que permita ao docente, por meio dessas ações de FC, identificar os elementos constitutivos da sua ação pedagógica, problematizá-la e reestruturá-la (se preciso for) com vistas a compartilhar a inovação educativa de maneira consciente.

Considerando esse preceito, as DCE (PARANÁ, 2008) propõem a realização de FC que focalizem os aspectos fundamentais do trabalho educativo. O documento assume que esse desafio não pode ser encarado sem que os docentes tenham formações de qualidade para tal enfrentamento. E será que elas estão sendo garantidas?

No ano de 2006, a Secretaria de Estado da Educação aprovou um programa para ascensão na carreira do magistério, com o objetivo de prever melhorias na qualidade da educação do Estado. Com a concordância dos representantes dos professores e dos gestores da Secretaria de Estado da Educação – SEED, o Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE - do Estado do Paraná toma forma e se concretiza a partir do ano de 2007.

Assim, a política encaminhada pelo governo Requião estabeleceu-se como meta da valorização dos profissionais da educação, implementada por meio do programa Formação Inicial e Continuada dos Profissionais da Educação. O referido programa contemplou a descentralização de seminários para as várias disciplinas do currículo oficial, cursos de aprofundamento e grupos de estudos por cada área específica de ensino.

Diante dessa proposta de FC, o objetivo desse programa, voltado ao professor da rede pública estadual de ensino, foi o de melhorar a qualidade de ensino da Educação Básica no Estado de acordo com as necessidades educacionais e socioculturais das comunidades escolares, uma vez que tem como base estabelecer o diálogo entre os professores do Ensino Superior e os professores da Educação Básica, por meio de atividades teórico-práticas orientadas.

O resultado esperado é a produção de conhecimento e de mudanças qualitativas na prática escolar da escola pública paranaense cujo objetivo é o de proporcionar aos docentes subsídios tanto teóricos quanto metodológicos para que haja um desenvolvimento sistematizado das ações educacionais com a intenção de redimensionar a prática do professor no que tange ao ensino no Estado do Paraná.

O programa do PDE foi destinado aos professores do Quadro Próprio do Magistério – QPM, Nível II, Classe 11, incorporando, no processo de FC, o conjunto dos professores em exercício, por meio do planejamento de atividades didático-pedagógicas e da sistematização de estudos e de pesquisas em rede.

Segundo o documento oficial da Secretaria Estadual de Educação, essa nova concepção de FC iria contemplar:

- a) reconhecimento dos professores como produtores de conhecimento sobre o processo ensino-aprendizagem;
- b) organização de um programa de formação continuada atento às reais necessidades de enfrentamento de problemas ainda presentes nas escolas de Educação Básica;

- c) superação do modelo de formação continuada concebido de forma homogênea e descontínua;
- d) organização de um programa de formação continuada integrado com as instituições de ensino superior (PARANÁ, 2012, p. 2).

Diante do exposto, a FC, no âmbito desse Programa, tem a intenção de ser reflexiva e dinâmica, uma vez que, nesse processo, o docente terá condições de discutir e de construir conhecimentos acerca de sua realidade escolar, visto que o docente é um sujeito que aprende e ensina na relação com o mundo, bem como na relação com os outros sujeitos. Logo, espera-se que a FC do docente provoque efeitos acerca de suas práticas educativas.

Para que isso ocorra, o programa PDE sugere um formato de FC com uma carga horária elevada de cursos realizados no interior da instituição, promovendo o retorno dos docentes às atividades acadêmicas, sem deixar de lado as questões pertinentes ao cotidiano escolar. Nesse formato, o docente inicia suas atividades com a elaboração do Projeto de Intervenção Pedagógica na Escola, a partir das linhas de estudo propostas pela SEED, pautado nas Diretrizes Curriculares que orienta a Educação Básica para a Rede Estadual de Ensino, direcionado pelo responsável, que é o professor orientador da Instituição de Ensino Superior.

Na esteira do programa PDE, outra modalidade de FC foi assumida pelo Estado, a EaD (Educação à Distância) que “configura-se como um dos meios de oferta de formação continuada pela qual os conteúdos devem ser concebidas como vias de emancipação” (PARANÁ, 2010, p. 15). Nessa proposta, integram os professores participantes do PDE como tutor e organizadores de seus próprios Grupos de Trabalho em Rede – GTR’S, ofertando-os, assim, aos colegas professores. Além dessa iniciativa, a SEED oferta, ainda, aos professores, grupos de estudos nas escolas, por meio dos quais envia-se materiais (textos) aos professores para serem lidos e discutidos durante a formação. Porém, esses materiais, na maioria das vezes, são voltados para a formação pedagógica geral e não específica, o que, de certa forma, não contribui para um estudo mais aprofundado das DCE (PARANÁ, 2008).

Nesse contexto, a Escola Interativa – Conferências *On-Line* – lançada pelo governo é outra ação de FC que tem como finalidade transmitir conferências ao vivo realizadas por vários educadores, através da integração de vídeo e chat, possibilitando uma ocasião para a FC dos professores da Rede. Dessa forma, a

partir de cada palestra, os educadores tem a chance de enviar dúvidas, assim como comentários por meio de um *chat* moderado que se encontra na mesma página.

Outro modelo de FC é a Formação em Ação destinada a todos os educadores da rede estadual de ensino. Esse modelo de FC consiste em ações não centralizadas que ocorrem nas dependências das escolas cujo propósito é a promoção da FC por meio de oficinas que explanam conteúdos curriculares e específico da demanda regional. Nesse contexto, as oficinas são oferecidas sempre no 1º e 2º semestre de cada ano letivo.

Ainda, acerca das FC, um outro tipo lançado pelo governo é a Formação Continuada - Grupo de Estudos implementada pelos departamentos pedagógicos da Secretária de Estado da Educação – Seed, sob os cuidados da coordenação da Superintendência de Educação. Nesse sentido, os professores das escolas é que se unem, formando, assim, um grupo e realizam estudos de textos encaminhados pela Seed com o propósito de contribuir, bem como enriquecer a reflexão e debates acerca das políticas educacionais. A FC em questão é pré-agendada nas instituições de ensino da rede aos sábados a fim de discutirem os textos que são lidos com antecedência pelos educadores. Esses encontros têm também carga horária não presencial. No término dos estudos é elaborado pelos professores um documento advindo dessas reflexões.

A FC intitulada Formação – Hora Atividade Interativa foram encontros que aconteceram em ambientes virtuais sob os cuidados da Diretoria de Tecnologia Educacional (Ditec) com a intenção de fomentar discussões concernentes a questões relacionadas à educação, com a intenção de fornecer aos docentes um espaço para que estes tivessem condições de socializar as suas ideias, assim como experiências. E, ainda, com a intenção de estabelecer um canal de comunicação com os educadores da Rede Estadual de Ensino a fim de estimular os docentes a usarem os recursos do Portal Dia a Dia Educação para, nesse contexto, provocar o debate relativo ao uso das tecnologias. Esse modelo de FC objetivava que um grande número de professores e professoras tivessem condições de compartilhar informações e discutir temas de interesse mútuo de forma simultânea, ainda que se encontrassem em regiões geograficamente muito distantes. Esse evento de FC aconteceu nos anos de 2012 a 2013 por intermédio do Governo do Estado.

O Estado, ainda na esteira das FC, proporciona aos profissionais da rede estadual a Semana Pedagógica que acontece no 1º e 2º semestre de cada ano

letivo, de acordo com o calendário vigente. Essa FC é direcionada a todos os profissionais que atuam nas escolas, NRE, assim como aos profissionais da Secretaria estadual de educação. Logo, é um evento que tem como finalidade promover a FC de todos os profissionais envolvidos na educação por meio de discussões embasadas em aportes teóricos relevantes acerca de temas emergentes que, de certa forma, afetam o dia-a-dia do contexto sala de aula e o processo de ensino e aprendizagem, de maneira a embasar esse profissionais em torno do planejamento do semestre letivo.

Enfim, são esses os Programas de FC ofertados pelo Estado, com o intuito de ampliar o conhecimento dos docentes e, conseqüentemente, melhorar a qualidade de ensino no Estado.

Pautadas no arcabouço teórico apresentado neste capítulo, efetuamos as análises a partir dos dados gerados por meio de entrevistas e observação de aulas, conforme discorreremos no próximo capítulo.

## CAPÍTULO 3

### COMPREENSÕES TEÓRICO-PRÁTICAS DOS PROFESSORES SOBRE OS CONCEITOS FUNDANTES DAS DIRETRIZES CURRICULARES: ANÁLISE DOS DADOS

*“O objeto do discurso de um locutor, seja ele qual for, não é objeto do discurso pela primeira vez neste enunciado, e este locutor não é o primeiro a falar dele. O objeto, por assim dizer, já foi falado, controvertido, esclarecido e julgado de diversas maneiras, é o lugar onde se cruzam, se encontram e se separam diferentes pontos de vista, visões do mundo, tendências”.*

Mikhail Bakhtin

Nos capítulos 1 e 2 apresentamos reflexões acerca da base teórico-metodológica que adotamos como alicerce da pesquisa ora proposta.

Neste capítulo, o objetivo é relacionar a teoria analisada com os dados gerados durante a investigação. Nessa direção, na seção 3.1 apresentamos as compreensões reveladas pelos professores na entrevista a respeito dos pressupostos que subjazem às DCE. Na seção 3.2, refletimos sobre como essas compreensões se revelam nas práticas de trabalho com os gêneros na sala de aula, ao analisarmos as observações efetuadas. E, por fim, apresentamos, na seção 3.3, um entrelaçamento entre os dados gerados por meio da entrevista com os dados advindos da observação de aulas.

Com esse olhar reflexivo para os dados, pretendemos responder aos questionamentos de pesquisa e, assim, alcançar os objetivos propostos.

#### 3.1 COMPREENSÕES DOS PROFESSORES REVELADAS NA ENTREVISTA

Nesta seção, o objetivo é analisar as entrevistas que efetuamos com 4 professoras, as quais se constituíram como sujeitos da presente pesquisa. Ao efetuarmos a entrevista, intencionávamos responder ao seguinte questionamento: *Qual é a compreensão do professor da disciplina de LP, na rede estadual de ensino de Cascavel, em relação aos pressupostos teóricos das DCE (PARANÁ, 2008), no trabalho com os gêneros discursivos na sala de aula?* Esse questionamento, por sua vez, relaciona-se com o seguinte objetivo específico: Reconhecer qual é a

compreensão que o professor tem do conteúdo estruturante, o discurso como prática social, na disciplina de LP.

A opção por esse procedimento de pesquisa se justifica pelo fato de entender, conforme Lüdke e André (1986), que a entrevista tem suas vantagens sobre outras técnicas, uma vez que “[...] ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer informante e sobre os mais variados tópicos” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34), tendo em vista que o pesquisador e os sujeitos envolvidos ficam frente a frente, permitindo que ocorra a interação entre o pesquisador e os participantes da pesquisa.

Para sua realização, optamos pela entrevista estruturada, a qual “[...] desenvolve-se a partir de uma relação fixa de perguntas, cuja ordem e redação permanece invariável para todos os entrevistados [...]” (GIL, 1999, p. 121). Nesse caso, havia um roteiro contendo cinco perguntas (apêndice A), as quais foram feitas para as quatro (04) professoras que se dispuseram a participar da pesquisa, sendo a primeira do 6º, a segunda do 7º, a terceira do 8º e a quarta do 9º ano.

A entrevista ocorreu em dias alternados, entre os meses de outubro e de novembro de 2014, dependendo da disponibilidade de cada docente. As respostas foram registradas em áudio. Sobre esse instrumento, Gil (1999) salienta que é o único modo de reproduzir, com precisão, as respostas que, para o pesquisador, são preciosas para construir e validar a sua teoria. Para garantir a ética na pesquisa, um termo de Consentimento Livre e Esclarecido que se encontra no Anexo A foi assinado pelas professoras, que declararam estarem cientes que a entrevista seria gravada em áudio e que, posteriormente, os dados seriam utilizados, mantendo-se o anonimato dos participantes. Para isso, elas foram nominadas por meio dos pseudônimos: Infanta (6º ano), Dara (7º ano), Monalisa (8º ano) e Síbila (9º ano).

Antes de iniciar a entrevista com as professoras informei-as de que a nossa pesquisa tratava das DCE (PARANÁ, 2008), de sua base teórica e do conhecimento assegurado aos professores por meio da FC. Ou seja: apresentei-lhes os objetivos traçados e as perguntas que pretendemos responder com a presente investigação.

A primeira pergunta da entrevista foi: *As Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná, ao assumir uma concepção dialógica de linguagem, apresenta, como o conteúdo estruturante, o discurso como prática social na disciplina de Língua Portuguesa. Qual é a sua compreensão do conteúdo estruturante?* O objetivo dessa pergunta foi o de averiguar como os docentes compreendem o conteúdo

estruturante da disciplina de LP. Apresentamos, a seguir, as respostas advindas desse questionamento:

**Infanta (6º ano):** *A minha compreensão é de que a prática social e tudo que o aluno usufrui no dia a dia. Então, em que situações ele usa a linguagem, de que forma ele precisa se expressar, e que tem hora adequada para cada tipo de discurso. Tem horas em que a linguagem formal é aceita. Tem horas em que a linguagem informal é aceita também. Mas tem momentos em que ele tem que adequar esta linguagem, tanto na oralidade como na escrita.*

**Dara (7º ano):** *É, acredito sim, que seja todos os trabalhos que nos fizemos com relação ao ensino da aprendizagem da língua, da língua portuguesa, da linguagem em função de formar e levar esse educando a formar o seu próprio discurso a partir dos discursos que ele já tem contato socialmente pra que ele seja uma pessoa crítica, que ele saiba se relacionar na sociedade, exercer o seu papel. E, então, formando o seu discurso ele vai modificar a sua prática social, tendo em vista que o discurso dele é fruto de todos os outros discursos que circulam socialmente. Então, esse é o conteúdo estruturante que eu tenho que ter como foco, como objetivo, né. Enquanto professora de língua portuguesa, formar, levar os meus alunos ao seu próprio discurso a partir do conhecimento dos discursos que já circulam socialmente.*

**Monalisa (8º ano):** *Tá, ao trabalhar a língua portuguesa eu percebo que o discurso que nós trabalhamos deve trazer ao aluno algum significado. Qualquer gênero que eu for trabalhar está presente na oralidade, escrita, a leitura, mas essa prática eu devo trazer tanto para mim professora como para o aluno algo significante. O que é esse significante. Eu tenho que trazer algo que condiz com a sua realidade. Se eu trazer uma receita, através dessa receita eu vou fazer com que o aluno perceba ou eu posso trabalhar vários dentro de um gênero trabalhar outros conteúdos, além. O que é importante. Eu posso ressaltar o principal. E também, o conteúdo é muito amplo eu posso através de um simples gibi, através de uma contação de histórias, um caso, ir além [...] É tirar o que é fundamental.. É... e que o aluno perceba. E... uma fábula, uma moral. Então, o discurso tem que cativar tanto o aluno como a professora.*

**Síbila (9º ano):** *Então, esse conteúdo estruturante que é o discurso como prática social é um meio de comunicação da nossa fala que é passado para a escrita. Então, sempre foi vinculado, mas não tinha esse nome, essa característica mais marcante que faz a gente pensar na realidade de nossa prática de falantes com o nosso discurso também na escrita. Serve para preparar a nossa fala, nossa vivência, tudo de acordo com aquilo que a gente vive como na prática através da escrita.*

Ao analisarmos essas falas, percebemos que, de certa forma, as professoras compreendem o que significa, nas DCE, *o discurso como prática social* como sendo *o conteúdo estruturante* da disciplina de LP. De modo geral, elas entendem que a linguagem se manifesta nas práticas discursivas sistematizadas no processo de interação entre os interlocutores, em determinadas esferas sociais, e que, dependendo da situação comunicativa, utiliza-se um determinado discurso.

Essa compreensão transparece, por exemplo, na resposta de Infanta (6º ano) quando ela discorre que “[...] *a prática social é tudo que o aluno usufrui no dia a dia. [...] a linguagem [...] e que tem hora adequada para cada tipo de discurso*”, ou seja, a professora relaciona o discurso como prática social com as situações reais de uso da linguagem que o aluno vivencia em seu dia a dia, as quais podem exigir tanto o uso da linguagem formal quanto informal: “[...] *Tem horas em que a linguagem formal é aceita. Tem horas em que a linguagem informal é aceita também. Mas tem momentos em que ele tem que adequar esta linguagem, tanto na oralidade como na escrita*”. As DCE garantem essa compreensão quando defendem que “o trânsito pelas diferentes esferas de comunicação possibilitará ao educando uma inserção social mais produtiva no sentido de poder formular seu próprio discurso e interferir na sociedade em que está inserido” (PARANÁ, 2008, p. 53). Mas, para isso, o educando precisa ajustar/adequar sua linguagem conforme a exigência do contexto e da esfera social. Sob esse enfoque, verifica-se que a docente tem consciência do conteúdo estruturante disposto nas DCE, uma vez que o documento assume a concepção de linguagem como prática que se efetiva nas inúmeras esferas sociais e defende a necessidade do aluno em fazer uso das modalidades formal e informal da linguagem.

Dara (7º ano), por sua vez, vai além ao argumentar que cabe ao professor “*levar esse educando a formar o seu próprio discurso a partir dos discursos que ele já tem contato socialmente pra que ele seja uma pessoa crítica, que ele saiba se relacionar na sociedade, exercer o seu papel*”. A docente, além de demonstrar sua compreensão de discurso, relaciona-o com os preceitos do dialogismo. Nesse sentido, demonstra conhecimentos sobre a concepção dialógica que subsidia as DCE, ao recuperar os pressupostos bakhtinianos de que todo discurso é construído em diálogo com outros discursos já ditos, ou seja, já proferidos em outro contexto e situação de produção. Assim, as DCE resultaram de uma proposta que considera:

[...] os aspectos sociais e históricos em que o sujeito está inserido, bem como o contexto de produção do enunciado, uma vez que os seus significados são sociais e historicamente construídos. A palavra significa na relação com o outro, em seu contexto de produção (PARANÁ, 2008, p. 49).

Compreendemos que o documento está pautado em uma concepção de linguagem dialógica e interacionista que leva em consideração os aspectos sociais e históricos nos quais os sujeitos estão inseridos. Diante disso, o ensino pautado nessas vertentes deve dar condições para que o aluno possa interagir nos diversos contextos existentes. Cabe, então, ao professor, nas palavras de Dara, “*enquanto professora de língua portuguesa, formar, levar os meus alunos ao seu próprio discurso a partir do conhecimento dos discursos que já circulam socialmente*”. O documento corrobora com a fala da professora em pontuar que o professor, por ter um maior contato com discente em sala de aula frente às suas fragilidades linguísticas e discursivas, pode criar estratégias para que as capacidades discursivas sejam ampliadas, a fim de fazê-lo gerar o seu próprio discurso com total autonomia (PARANÁ, 2008).

A professora reconhece que o papel do professor de LP é importante para que o educando tenha condições de formular o seu próprio discurso de maneira ativa, de modo que reconheça as inúmeras modalidades discursivas presentes em outros âmbitos sociais, uma vez que cada esfera social exige uma linguagem específica. Dara tem plena consciência da dimensão dialógica dada ao conteúdo estruturante nas DCE quando afirma que “[...] *o discurso dele é fruto de todos os outros discursos que circulam socialmente*”. Corroborando com o documento, Rodrigues (2005) salienta que considerar o discurso como prática social no ensino de LP significa conceber e estudar a língua em seu contexto de uso, como um acontecimento social que é envolvida por valores ideológicos. Segundo Bakhtin/Volochínov (2009[1929]), nessas condições, a língua acarreta em efeitos de sentido entre os interlocutores, portanto, não é individual, não é um fim em si mesma, mas tem sua gênese no âmbito das atitudes responsivas que os sujeitos assumem ao produzirem os seus textos-enunciados.

Assim, o trabalho com o ensino de LP, sob esse enfoque, centraliza o ensino no discurso construído socialmente e historicamente, uma vez que, a partir das práticas sociais, o aluno vai construir o seu próprio discurso a partir dos discursos já proferidos de maneira ativa-responsiva.

Já Monalisa (8º ano) relaciona o discurso com os gêneros ao afirmar que “[...] *o discurso que nós trabalhamos deve trazer ao aluno algum significado [...]. Qualquer gênero que eu for trabalhar está presente na oralidade, na escrita e na leitura, mas essa prática eu devo trazer tanto para mim professora como para o aluno algo significativa [...]*”. Assim, Monalisa compreende a função dialógica e interacionista da linguagem ao reconhecer os gêneros como práticas sociais de uso da linguagem que devem ter significado para o aluno. Além disso, defende que é muito importante trazer significado aos discursos trabalhados em sala de aula, ou seja, à linguagem em uso – “*Eu tenho que trazer algo que condiz com a sua realidade*” – de modo que ela tenha algum significado para o aluno, tanto na “oralidade”, “na escrita” ou “na leitura”, no sentido de ampliar o domínio discursivo do estudante, a partir dos discursos apresentados. Nesse sentido, nas práticas mencionadas por Monalisa, as DCE (PARANÁ, 2008) preconizam que, no decurso do ensino e da aprendizagem, é de suma importância saber que quanto mais intenso for o convívio acerca da linguagem, nas diversas instâncias sociais, maior será as possibilidades de compreender o conjunto das palavras escritas, os seus significados, a sua finalidade e as suas visões de mundo. Assim, a ação pedagógica, diante do ensino de linguagem, deve ser direcionada para que ocorra a interlocução, por meio de atividades sistematizadas que possibilitem que o discente realize as seguintes práticas discursivas: leitura, oralidade, escrita e, ainda, reflexão no que diz respeito ao uso da linguagem nos inúmeros eventos comunicativos.

Para tanto, verifica-se a necessidade de o professor planejar um trabalho em sala de aula que dê subsídios aos alunos para que eles possam conhecer diferentes gêneros, assim como fazer uso deles em determinados contextos sociais. O documento discorre que “é preciso que a escola seja um espaço que promova, por meio de uma gama de textos com diferentes funções sociais, o letramento do aluno, para que ele se envolva nas práticas de uso da língua – sejam de leitura, oralidade e escrita” (PARANÁ, 2008, p. 50), nas inúmeras instâncias de interação humana, demarcando a sua voz no contexto social de forma responsiva e ativa, a fim de constituir-se no âmbito de uma sociedade letrada.

Em relação à resposta de Síbila (9º ano), constatamos que há um distanciamento conceitual no seguinte trecho: “*esse conteúdo estruturante que é o discurso como prática social é um meio de comunicação da nossa fala que é passado para a escrita*”. O documento deixa claro que o discurso “é entendido como

resultado da interação – oral ou escrita – entre os sujeitos” (PARANÁ, 2008, p. 63), ou seja, o discurso tanto se efetiva no ato da comunicação oral entre os sujeitos, quanto no discurso redigido para atender a uma determinada finalidade. Segundo Rodrigues (2005), o discurso é criado por um “eu”, um indivíduo que é criador daquilo que fala e que escreve. Sendo assim, não é possível conceber o discurso apenas como a transposição da oralidade para a escrita. Já no seguinte recorte da entrevista, Síbila diz que o discurso “*Serve para preparar a nossa fala, nossa vivência tudo de acordo com aquilo que a gente vive como na prática através da escrita [...]*”. Essa fala demonstra que a professora tem noção dos aspectos sociais e históricos que interferem na construção discursiva, ao estender a compreensão de discurso também para a escrita.

Observamos que Infanta (6º ano), Dara (7º ano), Monalisa (8º ano) e Síbila (9º ano), no que diz respeito à pergunta número 1, compreendem o conteúdo estruturante como sendo as práticas discursivas que se efetivam nas inúmeras instâncias sociais e, nesse contexto, destacam a importância de levá-las ao conhecimento do aluno, além de possibilitar a inserção deles nessas diferentes práticas sociais por meio da oralidade, da leitura e da escrita nas aulas de LP.

Ao encontro dessa questão, temos consciência de que, em uma situação de entrevista, afetada pelos elementos que a envolvem (pesquisador, gravador, pesquisa etc.), nenhum sujeito sente-se totalmente à vontade para expor, com clareza, os seus conhecimentos. Nesse sentido, as respostas apresentadas não representam, de forma fidedigna, a compreensão que os professores entrevistados têm do *discurso como prática social*, conforme apregoam as DCE, porém, indiciam que esse conhecimento precisa ser aprofundado, de modo que os docentes possam ter mais propriedade teórica para discorrer sobre ele.

A segunda pergunta da entrevista retoma, de certa forma, a primeira, tendo em vista que as DCE, ao elegerem como conteúdo estruturante o *discurso como prática social* elencam como conteúdos básicos os gêneros discursivos. Assim, na pergunta que segue, pretendemos analisar se o professor sente-se preparado/seguro para trabalhar conforme preceitua essa orientação. Assim, questionamos: *Os gêneros discursivos são apresentados, nas Diretrizes, como instrumentos para o ensino da LP, por meio dos quais devemos trabalhar as práticas de leitura, de oralidade, de escrita e de análise linguística. Você sente-se preparado/seguro para trabalhar conforme essa orientação? Por quê?*

As respostas foram:

**Infanta (6º ano):** Preparada nem sempre e nem totalmente segura, mas a gente tem que... Por exemplo, quando você tem dúvida, quando você não tem certeza, você tem que pesquisar. Tem que dar conta do recado, enfim. Essa é a sua função. Mas eu acho que, por exemplo, nós temos o livro didático, um material que não nos apoia muito, é muito vago, muito simples demais, falta muita informação. Principalmente, que defina o gênero, que defina as características do gênero, que defina o objetivo daquilo. Então, essa parte fica muito a desejar. Então, a gente tem que estar sempre buscando. Tem que estar pesquisando. Eu elaboro as minhas questões. É, se eu testo, por exemplo, lá do livro didático, as questões, não quer dizer que eu vá trabalhar tudo. Então, eu mesma elaboro, a análise linguística da forma que eu acho necessário e as questões de leitura e oralidade, também.

**Dara (7º ano):** Ah, eu me sinto segura, mas eu tenho muito que aprender ainda. Eu acredito que eu já tenho um bom caminho, com esse tipo de foco... didática. Aqui em questão dos gêneros, ele é um instrumento, mas não pode ser um pretexto, eu não posso utilizar esses gêneros... É claro, que a didatização dos gêneros ela é inevitável, acaba ocorrendo por estar fora do contexto. Nós estamos trazendo o texto para dentro do contexto da escola. Então, o máximo possível a gente deve evitar isso. Sempre o ensino das práticas de leitura, oralidade, escrita, tal, análise linguística. Sempre voltando para a questão do gênero, da função social do gênero. Sempre fazendo com que o aluno tenha essa consciência, porque que ele está estudando aquele gênero, até mesmo, os gêneros que circulam, os que são escolares. Ele também tem que ter consciência que existem gêneros que são de nosso ambiente da escola.

**Monalisa (8º ano):** Então, nós trabalhamos o tempo todo na língua portuguesa leitura, oralidade, escrita e análise linguística, mas muitas vezes acabamos trabalhando fragmentada. Por falta até de nós termos esse pouco envolvimento de todos os professores de língua portuguesa, pra que possamos trocar experiências entre nós mesmos. Nós não temos esse tempo. E, na minha prática eu tento trabalhar. E, trabalhar os gêneros, aí. Tentando mostrar. Tentando trazer realmente gêneros que atraem. Gêneros, que muitas vezes a gente tira do livro didático. Mas, mesmo assim, a gente tem pouco conhecimento.

**Síbila (9º ano):** Na verdade, a gente já trabalha assim há algum tempo. E preparada para trabalhar é mais no sentido de que a gente já sabe que tem que ser dessa forma, dividir dessa maneira entre oralidade, leitura, escrita e análise linguística, mas falta ainda um pouco mais de formação nesse sentido. Mas é o que a gente vem fazendo, não tem como desvincular a língua portuguesa da oralidade, leitura, escrita e muito menos da análise linguística. Na verdade, houve um tempo em que dava-se mais valor a questão da análise linguística do que a esses outros eixos. Mas, agora a gente tenta dividir direitinho porque através da leitura, oralidade, há o aprendizado. Tanto, quanto da análise linguística.

Perante a essa questão, Infanta (6º ano) afirma que *“Preparada nem sempre e nem totalmente segura.”* Se por um lado essa fala comprova a provisoriedade da formação docente (nunca estamos preparados totalmente, pois sempre há o que aprender), por outro, revela certa insegurança da professora referente às suas ações para o ensino de linguagem agregada às práticas de leitura, de oralidade e de escrita, conforme preceitos das DCE. Todavia, a resposta apresenta características de um profissional que busca, que pesquisa, que corre atrás de sua própria aprendizagem e que não se acomoda, o que fica evidente quando faz a seguinte afirmação: *“[...] quando você tem dúvida, quando você não tem certeza. Você tem que pesquisar [...]”*. Verificamos, nesse excerto, que há uma preocupação com o que e como ensinar o conteúdo ao seu interlocutor, ou seja, ao aluno. A partir dessa incompreensão, é visível que o profissional tenta preencher tal lacuna por meio de pesquisas para organizar a sua aula de LP, de modo que contemple o trabalho com o conteúdo dos gêneros discursivos aliado às práticas de oralidade, de leitura e de escrita. A afirmação da professora revela uma compreensão dialógica e interacionista da linguagem, pois há uma preocupação em trabalhar a língua a partir de práticas reais de uso. Nessa direção, Costa-Hübes (2014) enfatiza que

Se assumimos uma concepção dialógica de linguagem [...] cumpremos assumir uma postura discursiva de ensino da Língua Portuguesa, reconhecendo, nesse contexto, os gêneros discursivos como importantes instrumentos que dispõem de condições para o aprimoramento da linguagem. Logo, é preciso recorrer a eles se realmente queremos ampliar as capacidades discursivas de nossos alunos (COSTA-HÜBES, 2014, p. 21).

Parece, então, que Infanta conhece os preceitos que sustentam as DCE e, ao seu modo, e dentro de suas possibilidades, procura encaminhar as atividades de ensino de LP. Contudo, a professora faz uma crítica ao livro didático ao afirmar que *“o livro didático [...] não nos apoia muito, é muito vago, muito simples demais, falta muita informação. Principalmente, que defina o gênero, que defina as características do gênero, que defina o objetivo daquilo. Então, essa parte fica muito a desejar.”* Com essas palavras, a professora demonstra que, além de não estar segura para a realização de um trabalho que envolva os gêneros discursivos, ela também não possui um material de apoio que lhe dê a base necessária para a realização de um trabalho bem fundamentado, conforme preconizam as DCE. Porém, mesmo assim,

observamos em Infanta, por meio dessa fala, que ela não se acomoda *“Tem que estar pesquisando. Eu elaboro as minhas questões. [...] elaboro, a análise linguística da forma que eu acho necessário e as questões de leitura e oralidade, também”*. Há, assim, um empenho, um esforço em ir além do que o livro didático oferece, na perspectiva de contemplar um trabalho significativo com as práticas de uso da linguagem intermediadas pelos gêneros discursivos. E, para isso, organiza atividades que atendam à proposta do referido documento, apesar das dificuldades encontradas por ela no dia a dia em sala de aula. Essa é a postura de um professor pesquisador que procura ir além daquilo que os materiais didáticos oferecem, consciente de sua responsabilidade na formação do aluno.

No que tange, ainda, à pergunta de número 2, Dara (7º ano) afirma: *“[...] eu me sinto segura, mas eu tenho muito que aprender ainda [...]”*. Verificamos, na resposta da docente, que, embora tenha segurança em trabalhar com os gêneros discursivos, entende que pode melhorar a sua prática didática e encaminhar um trabalho de modo que se aproxime um pouco mais do que propõe as DCE. Sua compreensão de gênero parece-nos bastante ampla, principalmente quando afirma que *“[...] em questão dos gêneros ele é um instrumento, mas não pode ser um pretexto para o ensino das práticas de leitura, oralidade, escrita, tal, análise linguística”*. A docente revela uma certa preocupação em não abordar os gêneros discursivos somente como pretexto e deixar de lado a função social e interativa que representam em relação aos diferentes usos da linguagem. Dara demonstra conhecer, assim como assevera Rodrigues (2014), que

[...] ao lado da noção de gêneros, caminha, por exemplo, o projeto de dizer do sujeito e o enunciado/texto que dele resulta que, por sua vez, arregimenta os outros sujeitos e seus discursos (o já dito, o outro imediato e sua reação-resposta) que, por sua vez, estão em uma dada situação social de interação que, por sua vez, está dentro de uma dada esfera da atividade humana que, por sua vez, significa e orienta essa interação e, logo, os sentidos dos enunciados aí produzidos. Enfim, o conceito de gêneros se articula a um conjunto de conceitos dos quais não pode ser abstraídos [...] na atuação do docente (RODRIGUES, 2014, p. 52-53).

Nesse caso, trabalhar com gêneros na sala de aula significa inserir os alunos em práticas discursivas de modo que considerem: a esfera social na qual estão inseridos, o interlocutor, o suporte, o veículo de circulação do texto-enunciado que

será produzido, enfim, todos os elementos contextuais. Ao encontro dessa questão, **Dara** defende que: “*Sempre voltando para a questão do gênero, da função social do gênero [...] fazendo com que o aluno tenha essa consciência [...] porque que ele está estudando aquele gênero [...]*”. Sua fala está em consonância com as DCE, quando o documento preconiza que “caberá ao professor selecionar os gêneros a serem trabalhados [...] preocupando-se com a qualidade do encaminhamento, com a compreensão do uso do gênero e de sua esfera de circulação” (PARANÁ, 2008, p. 90). Por outro lado, a professora destaca um assunto polêmico no ensino de LP: a didatização dos gêneros, ao afirmar que “[...] *ela é inevitável, acaba ocorrendo por estar fora do contexto. Nós estamos trazendo o texto para dentro do contexto da escola.*” Temos consciência, também, de que isso realmente ocorre e, portanto, concordamos como a professora assevera. Todavia, no trabalho com o ensino da língua como forma de interação devemos aproximar os alunos aos discursos que se constituem em que cada texto-enunciado.

Monalisa (8º ano), por sua vez, no seguinte recorte, afirma que “*então, nós trabalhamos o tempo todo na língua portuguesa: leitura, oralidade, escrita e análise linguística, mas muitas vezes acabamos trabalhando fragmentada*”. Notamos que a professora não deixa de lado as práticas de leitura, de oralidade, de escrita e de análise linguística ao trabalhar com LP em sala de aula, mas acredita que a sua prática didática não esteja coerente com o que propõem as DCE. Monalisa, por sua vez, ainda ressalta que “[...] *na minha prática eu tento trabalhar [...] tentando trazer realmente gêneros que atraem. Gêneros, que muitas vezes a gente tira do livro didático. Mas, mesmo assim, a gente tem pouco conhecimento.*” Há, nessa afirmação, a intenção, o desejo de realizar um trabalho que considere os gêneros discursivos, de modo que possa atrair o educando para processo de desenvolvimento da linguagem. Trata-se, assim, de uma professora preocupada em envolver seus alunos nas práticas de ensino e, para isso, recorre ao recurso do livro didático, porém, conforme suas palavras, seu conhecimento não é suficiente para desenvolver um trabalho a contento. Infanta evidenciou, em sua resposta, que o livro de apoio voltado ao ensino de LP é incompleto para ser usado como fonte de referência no trabalho com os gêneros. Então, é preciso ter conhecimentos que vão além do que o livro oferece para recortar dele o que mais interessa e/ou completar as lacunas deixadas na proposição das atividades. Entretanto, como Monalisa entende que “*tem pouco conhecimento*”, demonstra a necessidade de um estudo

mais aprofundado para que tenha segurança ao abordar os gêneros discursivos como conteúdo de ensino nas aulas de LP.

E, por fim, Síbila (9º ano) relata que *“[...] preparada para trabalhar é mais no sentido de que a gente já sabe que tem que ser dessa forma, dividir dessa maneira entre oralidade, leitura, escrita e análise linguística, mas falta ainda um pouco mais de formação nesse sentido [...]”*. Tal insegurança ao abordar os gêneros nas aulas de LP se reflete novamente na fala de Síbila. Notamos que a professora sabe que as práticas de oralidade, de leitura, de escrita e de análise linguística devem estar vinculadas aos gêneros discursivos, conforme estabelece as DCE, todavia, reconhece que sua formação não é suficiente para garantir um trabalho mais profícuo.

Ao encontro dessa questão, a FC, nesse caso, seria um elemento fundamental para ampliar conhecimentos e garantir maior domínio do conteúdo. Síbila afirma, ainda, que anteriormente *“[...] dava-se mais valor à questão da análise linguística do que a esses outros eixos. Mas, agora a gente tenta dividir direitinho porque através da leitura, oralidade, há o aprendizado. Tanto, quanto da análise linguística”*. Constatamos que a professora remete-se a propostas anteriores nas quais o ensino de LP era voltado mais especificamente à gramática em relação às práticas de oralidade, de escrita e de leitura. Síbila complementa discorrendo que é possível verificar o aprendizado dos alunos a partir das práticas descritas por ele para a concretude do ensino no âmbito da linguagem. Nesse sentido, referente à nova proposta das DCE, Costa-Hübes (2011) enfatiza que

Olhar, portanto, para o ensino da língua, compreendendo a completude dos gêneros, significa romper com paradigmas, principalmente no que diz respeito às ações de ensino da gramática (priorizando apenas a normatização da língua) e da produção de texto, sempre orientadas para um interlocutor de “faz-de-conta”. Para tanto, é necessário adotar outra metodologia que garanta, com maior eficiência, um ensino pautado em ações reais de uso da linguagem (COSTA-HÜBES, 2011, p. 88, 89).

Sob essa ótica, percebemos que as professoras Infanta (6º ano), Dara (7º ano), Monalisa (8º ano) e Síbila (9º ano) acerca da segunda pergunta compreendem os gêneros discursivos como conteúdo de ensino e que devem estar vinculados às práticas de oralidade, de leitura, de escrita e de análise linguística, conforme a proposta lançada pelas DCE para o ensino de LP. No entanto, as docentes não

sentem-se totalmente preparadas para tal abordagem e argumentam que não há um material de apoio específico que dê conta de subsidiar um trabalho com base nas DCE, muito menos ações relacionadas à FC que pudessem garantir maior aprofundamento teórico e prático nessa questão. Todavia, mesmo com tais precariedades, elas tentam nortear uma prática didática para que o trabalho seja compatível com a proposta que norteia o ensino de LP no Estado do Paraná por meio das DCE.

Como as professoras demonstraram, ainda que indiretamente, não estarem devidamente preparadas para trabalharem conforme as orientações preconizadas pelas DCE para o trabalho com os gêneros na sala de aula, as provocamos por meio da terceira pergunta da entrevista: *O que está faltando em sua formação e nas orientações que recebe, para trabalhar com a LP dentro dessa perspectiva teórico-metodológica apresentada pelas DCE?*

As respostas foram as seguintes:

**Ínfanta (6º ano):** Falta um pouco de formação. Na verdade, a formação que nós temos hoje também é muito distante, fragmentada. Eu acho que precisaria de uma continuidade na verdade. Formação a gente tem, mas fica muito fragmentada. Há uma vez por ano, duas vezes, três e para. Teria que ter uma continuidade. E o material, um livro didático melhor quem sabe. Eu acho o livro didático totalmente fora, assim, do que a gente precisaria. Essas coisas que a gente precisa na escola para facilitar o nosso trabalho. Isso quer dizer é que nem eu falei, a gente busca. Vai pesquisar em outro livro. Vai pegar atividade em outra coisa. Vai acrescentar. Vai fazer as suas atividades. Quer dizer, isso poderia facilitar bastante a nossa vida.

**Dara (7º ano):** Está faltando mais hora... Mais horas de curso, tá faltando um pouco mais de formação. Então, eu fiz um curso pela Olimpíada de Língua Portuguesa foi muito bom. Existem cursos *online* que são ótimos nessa linha, mas é um público restrito. Você faz a inscrição... é no Brasil todo, por exemplo. ... às vezes não é divulgado, o professor não fica sabendo. Os incentivos que nós temos enquanto professores da rede pública é questão dos nossos avanços também que estão atrelados a essa questão dos cursos, as horas que nós precisamos para o avanço da carreira. Como eu sou professora de carreira na rede pública estadual eu tenho essa preocupação de estar sempre buscando, procuro sempre os cursos nessa linha que eu gosto de estudar, me interesse por esse assunto. É... falta muito por parte da rede, né. Há uns anos atrás nós tínhamos mais incentivo, por exemplo, o PDE. Quando eu fiz o PDE foi muito interessante. Nós tivemos muitos cursos presenciais também porque precisa. Dependendo do nível de conhecimento que nós temos, um curso a distância você não consegue de repente estar acompanhando...as discussões que o curso oferece. Então, o curso

presencial, o momento presencial é muito importante. Ultimamente, as nossas capacitações são dentro da nossa própria escola, os temas são fechados, a gente discute os textos que já vem prontos. Eu acho que nós estacionamos de uns quatro anos pra cá... nós estamos realmente assim, fazendo aquilo que a gente já sabe... não está tendo muito avanço, não.

**Monalisa (8º ano):** Então, eu acho que está faltando realmente esta preparação, essa formação. Que formação nós temos? Quase nenhuma porque nem no contexto escolar nós conseguimos, é, e por área, então trabalhar realmente as Diretrizes, trabalhar, os conteúdos, né. Então, é, a formação da faculdade teve, né, e cada um acho que tenta fazer o melhor dentro da sala de aula.

**Síbila (9º ano):** Está faltando mais orientações de práticas mesmo, porque assim, é... em relação à orientação teórica existe, mas ninguém nunca pegou está teoria e passou pra gente como trabalhar na prática. Desde a formação até agora, na nossa formação como funcionaria. Do Estado também não há esse vínculo entre teoria e prática. Daí fica um pouco vago.

Ao nos determos na análise dessas falas, verificamos que todos as entrevistadas afirmam que as formações ofertadas pelo Estado aos professores de LP são fragmentas, ou seja, não propiciam uma continuidade nos assuntos abordados de um encontro para o outro. E, conforme o discurso de uma das professoras “[...] *os temas são fechados, a gente discute os textos que já vêm prontos*”, ou seja, as professoras não são consultadas sobre os temas que serão explorados nas formações. E, ainda, faltam formações que ofereçam subsídios acerca da concepção teórica-metodológica pautada nas DCE para o ensino da linguagem. Essa fala reporta exatamente aos Grupos de Estudos que são ofertados pelo Estado, a partir de material selecionado pela SEED. Esses grupos de estudos, conforme já explicitamos na seção 2.3 do capítulo anterior, são organizados pela própria SEED, a qual determina quais textos deverão ser lidos e serem pauta de reflexões em todas as áreas de conhecimento. Para garantir essa abrangência, geralmente os textos abordam questões didáticas e pedagógicas e não focalizam conteúdos específicos de cada área.

De modo geral, as professoras denunciam a falta de formação consistente. Recuperamos essa denúncia na fala de Infanta (6º ano) quando a docente discorre que “*falta um pouco de formação. Na verdade, a formação que nós temos hoje também é muito distante, fragmentada. [...] Há uma vez por ano, duas vezes, três. Teria que ter uma continuidade*”. Devido ao caráter esporádico das ações de FC

disponibilizadas, atualmente, elas não atendem, na maioria das vezes, às necessidades dos professores, uma vez que não são sequenciais e são fragmentadas no que diz respeito aos conteúdos.

Behrens (1996) defende a importância de formações que sigam uma sequência de maneira articulada, ao afirmar que

Os programas de formação continuada de professores precisam superar a fragmentação e desarticulação, com propostas que envolvam diretamente o corpo docente das instituições. Aos professores deverá ser concedido espaço para lidar com suas dúvidas, suas dificuldades e seus embates e possibilitar a partilha dos seus êxitos, suas conquistas como caminho de construir uma prática docente refletida na ação (BEHRENS, 1996, p. 228).

O autor entende que as FC devem ter uma continuidade acerca das propostas abordadas para que o professor possa refletir criticamente sobre a sua atuação pedagógica no contexto educacional ao longo de sua carreira profissional. Nessa visão, Garcia (2002) define as formações voltadas aos professores como imprescindíveis quanto à melhoria do ensino, haja vista que o trabalho do docente é o fio articulador de saberes profissionais, o que exige repensar sobre os seus conhecimentos de acordo com a necessidade de suas práticas.

Quanto à posição de Dara (7º ano), notamos, em sua resposta, a mesma manifestação descrita por Infanta acerca da necessidade de mais formações aos profissionais da rede estadual, o que pode ser verificado no seguinte recorte: “[...] *está faltando mais hora, né. Mais horas de curso, tá faltando um pouco mais de formação.*” Dara enfatiza, ainda, que “[...] *existem cursos online que são ótimos nessa linha, mas é para um público restrito. [...] você faz a inscrição é no Brasil todo [...]. [...] às vezes não é divulgado, o professor não fica sabendo. [...] eu tenho essa preocupação de estar sempre buscando procuro sempre os cursos nessa linha que eu gosto de estudar, me interessa por esse assunto [...]*”. É possível depreender desse recorte que a professora está sempre atenta a cursos que propiciem enriquecer as suas aulas, principalmente no que diz respeito ao ensino de linguagem, e que ela se preocupa em buscar conhecimentos por meio de outros cursos que auxiliem a sua prática pedagógica, embora entendemos que seja papel do Estado conceder capacitações, a fim de dar mais suporte ao trabalho do professor.

Nesse sentido, parece existir uma incoerência entre o que preconiza o documento, ao afirmar que “com essas Diretrizes e uma formação continuada focada nos aspectos fundamentais do trabalho educativo [...]” (PARANÁ, 2008, p. 7) e a fala da professora no que tange à necessidade de mais formações voltadas aos profissionais da educação da rede pública do Paraná.

Percebemos, mais uma vez, na fala de Dara, a postura de um profissional reflexivo que prima pela qualidade de suas aulas, uma vez que possui consciência de que necessita estar atualizada para desempenhar, com eficiência, o seu trabalho. Evidencia-se, assim, uma educadora preocupada em buscar formações que tenham como objetivo a formação de um profissional competente, capaz de criar novos ambientes de aprendizagem no contexto escolar por meio de suas ações pedagógicas, atuando com total autonomia. As ações de FC, assim como defende Teixeira (2010),

[...] oportuniza ao professor a construção de novos conhecimentos, a apropriação de novas técnicas de ensino, e ainda de compartilhar experiências coletivamente, cooperando com seus colegas, encontrando, assim, formas inovadoras de enfrentar os problemas de sala de aula, de sua escola e de sua vida (TEIXEIRA, 2010, p. 3).

Logo, entendemos que a formação do professor está atrelada à qualidade da educação, à atuação do docente, à reflexão sobre suas práticas com o intuito de melhorar as suas condições de trabalho e do sistema educacional como um todo, quando a base teórico-metodológica é assumida conscientemente por parte do profissional. Para Candau (1997), as formações não podem ser vistas pelos professores como um meio de acumulação de cursos, de palestras, de seminários, entre outros. Mas como um trabalho por meio do qual ele passe a refletir criticamente e, a partir dessa reflexão, reconstrua uma identidade profissional e pessoal.

No recorte da entrevista, Dara relata que “[...] *as nossas capacitações são dentro da nossa própria escola, os temas são fechados, a gente discute os textos que já vêm prontos.*” A docente faz menção aos Grupos de Estudos organizados pela SEED e, nessa afirmação, é possível verificar uma crítica ao inferir que os temas abordados nas formações não coincidem com os problemas reais que os professores vivenciam no dia a dia da escola. Trata-se, portanto, de uma FC que já vêm determinada, ou seja, as discussões são selecionadas a partir das prioridades

impostas pelo sistema, sem a participação prévia dos professores. Segundo Imbernón (2010), no que tange à finalidade das formações destinadas ao sistema educacional, elas deveriam:

[...] apoiar, criar e potencializar uma reflexão real dos sujeitos sobre sua prática docente nas instituições educacionais e em outras instituições, de modo que lhes permitisse examinar suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes, etc..., estabelecendo de forma firme um processo constante de autoavaliação do que se faz e por que se faz (IMBERNÓN, 2010, p. 47).

Nesse viés, defendemos, assim como o autor, que a FC dos professores deveria estar em consonância com a realidade que permeia a prática na sala de aula, a partir das necessidades específicas dos professores, a fim de contribuir para que eles possam melhor problematizar as suas práticas pedagógicas. Candau (1997), a esse respeito, apresenta a FC como um desafio que possibilita, de um lado, romper com os modelos pré-estabelecidos e, de outro, criar novas possibilidades para conduzir a prática docente. No caso dos professores entrevistados, a necessidade veemente de cada um está voltada para a compreensão da proposta curricular.

Monalisa (8º ano), por sua vez, também relata a necessidade de mais FC voltadas aos docentes da rede pública, o que é possível analisar no seguinte trecho: “[...] eu acho que está faltando realmente esta preparação, essa formação. Que formação nós temos? [...] trabalhar realmente as Diretrizes, trabalhar, os conteúdos, [...]”. É compreensível, nesse recorte da fala de Monalisa, que ela faz uma autoanálise sobre as FC que não contemplam as necessidades dos docentes que ministram a disciplina de LP, as quais deveriam estar voltadas para um trabalho que subsidiasse estudos relativos às DCE (PARANÁ, 2008). Conforme Couto (2005), é importante que o professor tenha domínio sobre o conteúdo que será abordado, tendo em vista que: “à medida que o domina tem mais habilidades para organizar e planejar seus conceitos. Cria condições que facilitam a compreensão pelos alunos, de forma que percebam a importância do estudo e a sua validade para o contexto” (COUTO, 2005, p. 15).

Dessa maneira, a FC deve ser pautada nas prioridades específicas sobre as quais o professor possa refletir e agir em relação aos conteúdos que lhe são apresentados, ou seja, uma FC que valorize o seu caráter contextual, organizacional

e que seja orientada para a mudança, enfatizando a construção do conhecimento do professor.

E, por fim, no seguinte recorte, Síbila (9º ano), bem como averiguado nas demais respostas já descritas, expõe que *“está faltando mais orientações de práticas mesmo [...] em relação à orientação teórica existe, mas ninguém nunca pegou está teoria e passou pra gente como trabalhar na prática. [...] não há esse vínculo entre teoria e prática”*. Com esse posicionamento, compreendemos que as formações destinadas aos docentes não estabelecem uma relação de unidade entre teoria e prática, ou seja, propagam uma teoria, porém, não estabelecem relações com seu encaminhamento teórico-metodológico. No entanto, deve-se privilegiar, nas formações, a teoria aliada à prática para que o professor consiga conduzir sua prática à luz de uma determinada teoria. Behrens (1996) afirma que esse processo ocorre *“não [...] com treinamentos massificados, mas com questionamento, reflexão individual e coletiva, pensamento crítico, criativo e produção própria [...]”* (BEHRENS, 1996, p. 229). É importante, portanto, que os docentes possam contar com programas de FC que os assessorem em sua atividade profissional, principalmente por meio de ações planejadas de acordo com as especificidades de cada professor em relação à sua disciplina.

Constatamos, nas respostas apresentadas, concernente a terceira pergunta que Infanta (6º ano), Dara (7º ano), Monalisa (8º ano) e Síbila (9º ano) sentem a necessidade de FC que sejam organizadas de maneira contínua, de acordo com as reais necessidades dos professores acerca do ensino de linguagem. Para isso, defendem a importância da participação dos docentes, da rede estadual de ensino, na seleção dos temas a serem explorados. Logo, há uma necessidade urgente de mais formações para que o conteúdo proposto pelas DCE (PARANÁ, 2008) seja realmente compreendido e implementado na sala de aula.

Passamos, na sequência, para a pergunta de número 4. Como nossa intenção na pesquisa é analisar se as FC destinadas pelo Estado desde a implementação das DCE deram condições aos professores de compreenderem o ensino de LP conforme apresenta documento, questionamos: *As formações continuadas proporcionadas pelo Estado após a implantação do documento lhe trouxe embasamento para a realização de seu trabalho com a Língua Portuguesa em sala de aula? Por quê?*

Seguem as respostas dos professores:

**Ínfanta (6º ano):** Trouxe em relação a alguns gêneros mais comuns, né. Gênero narrativo, gêneros literários. Isso sempre teve algumas coisas, mas sempre tem, né, algum gênero que nunca é tão aprofundado. Aí você tem a formação uma vez no ano, duas e trabalhou dois gêneros, mas o resto ficou pra trás. Então, eu acho que quando tem o curso a gente aproveita, mas eu acho que teria que ter essa continuidade maior, pegar assim como um todo. Então, trabalhar mais na sequência e também um material assim de apoio. Eu acho que com tanta riqueza de coisas que nós temos, tantos professores bons. Eu acho que falta um material que seja feito, é, por todos os professores das disciplinas, né que possa juntar as ideias. Ah, você fez uma coisa bacana de um gênero, sabe. E pudesse realmente ser uma coisa que depois os outros professores pudessem ter acesso. Eu acho que falta isso também, entendeu.

**Dara (7º ano):** Sim, trouxe, né, principalmente porque o PDE que não é uma formação continuada, mas faz parte, é oferecida pelo Estado, foi a partir do PDE. Então, eu, cursei o PDE, sou da turma de 2009. Então, ele tinha um formato. Ultimamente, não percebo que esteja assim com esse mesmo formato. Nós fomos para a Universidade. Nós tivemos orientação. Nós fizemos pré-projeto de pesquisa, levantamos um problema. Pesquisamos a bibliografia toda, fizemos as leituras, participamos de cursos, lá, dentro da própria universidade, cursos de extensão. E, aí voltamos para a escola desenvolvemos a nossa pesquisa dentro da escola e produzimos um artigo científico para publicação, pra a utilização por todos os professores da rede. Mas, nesse momento, eu acho assim, que está tudo muito parado, sabe. É porque são políticas públicas. Então, depende do grupo que está coordenando, né. Então, essas formações continuadas, essas que nós desenvolvemos na escola, sinto que está muito aquém do que deveria estar.

**Monalisa (8º ano):** Então, esse ano nós, não. Praticamente, não tivemos formação continuada. Eu acho que foram uma ou duas, mas foi somente, assim, um encontro entre professores. A gente discutia outras linhas e não realmente, os conteúdos, propriamente dito, né. Então, nós precisamos realmente ter esse apoio, né. E ter assim alguém também na escola que nos cobre esse trabalho, pois nós trabalhamos aí sozinhos, ninguém vem ver se está certo ou não. Então, estamos aí deficientes, realmente de formação.

**Síbila (9º ano):** Algum tempo atrás, até a gente estava falando nisso na última formação. As formações continuadas davam embasamento, mas foi bem pouco porque foram poucas formações que a gente tinha acesso. Havia orientação para atividade prática e que havia troca de experiências entre os professores. Era dividida por área. Então, era bem prático, a gente conseguia aprender bastante. Depois dessas últimas aí que é tudo distribuído nas escolas, a gente sente muita falta de orientação, na divisão mesmo por área, porque daí fica assim uma coisa em que o pedagogo passa aquilo que ele entendeu e não é aquilo que as DCE que as próprias Diretrizes de Língua Portuguesa orientam que seja. Então, fica vago nesse sentido porque não tem profissional preparado para trabalhar de acordo com as DCE. Aí, a gente acaba tendo que pesquisar por

conta. Tendo que tentar entender meio que por conta, só com os colegas da escola. Não há uma orientação das formações continuadas pra área específica de cada disciplina.

Foi possível detectar, no âmbito das FC que foram propiciadas aos docentes a partir da implementação das DCE (PARANÁ, 2008), que é preciso que ocorra modificações no seu formato para suprir as dificuldades que as professoras ainda encontram com relação à proposta teórico-metodológica apresentada para o ensino de LP por meio dos gêneros discursivos.

Essa afirmação transparece na resposta de Infanta (6º ano): *“Trouxe em relação a alguns gêneros mais comuns [...] narrativo, [...] literário. [...] mas sempre tem, [...] algum gênero que nunca é tão aprofundado”*. Entendemos que as formações deveriam privilegiar diferentes gêneros conforme as esferas de circulação e de acordo com o nível de complexidade adequado a cada ano do Ensino Fundamental, bem como do Ensino Médio.

O documento traz, em anexo, uma tabela apresentando uma relação de gêneros que podem ser trabalhados, e enfatiza que “[...] caberá ao professor selecionar os gêneros a serem trabalhados, não se prendendo à quantidade, mas sim, preocupando-se com a qualidade do encaminhamento, com a compressão do uso do gênero e de sua esfera de circulação” (PARANÁ, 2008, p. 90). Todavia, nem todos os professores tem o domínio necessário sobre esses gêneros, nem sobre a forma de condução do trabalho nessa perspectiva. Desse modo, conforme o exposto, entendemos que é complicado para o professor planejar e encaminhar aulas de qualidade quando ele não compreende, em todos os aspectos, os conteúdos que alicerçam as DCE. Na própria resposta de Infanta é possível visualizar uma incompreensão teórica quando define os gêneros como “narrativos” e “literários”. Assim, conforme já mencionado, cabe às instituições dar espaço aos profissionais da educação para participarem na organização dos conteúdos a serem trabalhados nas FC, uma vez que eles sabem das reais dificuldades presentes no seu cotidiano no contexto escolar.

Por outro lado, Infanta chama a nossa atenção para um aspecto importante: *“[...] com tanta riqueza de coisas que nós temos, tantos professores bons. [...] falta um material que seja feito [...] por todos os professores das disciplinas [...] juntar as ideias. [...] depois, os outros professores pudessem ter acesso”*. Ou seja, ela

defende a produção de um material didático que seja organizado pelos próprios docentes. Concordamos com a professora, uma vez que entendemos que é de grande valia quando o próprio docente participa da construção de um material didático, tendo em vista que essa produção se pautará a partir das necessidades específicas desses profissionais, os quais estão inseridos num contexto em que vivenciam realidades peculiares. Nessa direção, os professores poderão atender, de maneira eficiente, a essas necessidades específicas do contexto escolar. Vale pontuar que, foi implementado por meio da Secretária de Educação do Paraná, o Projeto Folhas como uma ação de FC cujo objetivo era o de propiciar condições para que os professores da rede pública estadual produzissem material didático. Entretanto, o referido projeto de FC foi direcionado aos professores vinculados ao Ensino Médio e à produção de livros para os estudantes do ano mencionado.

Dara (7º ano), por sua vez, discorre que “[...] trouxe, [...] principalmente porque o PDE que não é uma formação continuada, mas [...] é oferecida pelo Estado, [...]”. Constatamos, dessa maneira, que o PDE não é visto como uma FC pela docente, uma vez que os professores necessitam passar por um processo seletivo para terem a oportunidade de cursá-lo. Além de estarem no nível II, classe 8 a 11, da tabela de vencimentos do Plano de Carreira do Profissional da Rede Estadual de Ensino. Todavia, o PDE se configura, sobremaneira, como um programa de FC, que foi lançado em 2007, pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná, associado à Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. O objetivo do Programa, segundo a Secretaria de Estado da Educação, é propiciar FC aos profissionais da educação básica da rede estadual, a fim de promover a interlocução entre as instituições (escola e universidade) públicas com a finalidade de melhorar a qualidade do ensino na Educação Básica no Estado do Paraná, bem como valorizar os docentes que estão em exercício na rede como produtores do conhecimento no processo de ensino e de aprendizagem.

Dara finaliza a entrevista dizendo que “[...] nesse momento [...] está tudo muito parado [...]. [...] porque são políticas públicas. [...] depende do grupo que está coordenando [...]. [...] essas formações continuadas, [...] que nós desenvolvemos na escola, sinto que está muito aquém do que deveria estar”. Entendemos, a partir dessas palavras, que as políticas públicas educacionais relacionadas à FC não estão suprimindo a necessidade dos professores, tanto que Infanta afirma: “Aí você tem a formação uma vez no ano, duas [...] mas eu acho que teria que ter essa

*continuidade maior*”. Assim, a modalidade um tanto quanto fragmentada parece não garantir uma compreensão maior do todo que consta no documento.

Já Monalisa (8º ano) menciona que “[...] esse ano nós [...]. *Praticamente, não tivemos formação continuada. [...] foram uma ou duas [...] foi somente [...] um encontro entre professores, a gente discutia outras linhas e não realmente, os conteúdos, propriamente dito [...]*”. Percebemos, diante desse fato, que há uma necessidade de rever a concepção de formação que tem orientado os programas de FC do Estado do Paraná para que não se resumam, conforme explicitado, em um encontro anual, ou semestral, de professores, sem aprofundamento e avanço de conhecimento no conteúdo que alicerça as diretrizes que norteiam as disciplinas, especificamente a disciplina de LP.

Monalisa continua salientando a falta de formações “[...] *estamos aí deficientes, realmente de formação.*” Nesse contexto, analisamos que, atualmente, as FC são essenciais devido ao desafio lançado pelas DCE (PARANÁ, 2008), ao propor, como conteúdo para o ensino da linguagem, os gêneros do discurso. Segundo o documento, as FC oferecidas aos docentes nas gestões anteriores, fugiam da especificidade do trabalho educativo e, em sua grande maioria, consistia em meros programas motivacionais. O documento acrescenta, ainda, que “com essas Diretrizes e uma formação continuada focada nos aspectos fundamentais do trabalho educativo pretendemos recuperar a função da escola pública paranaense [...]” (PARANÁ, 2008, p. 7). No entanto, não é o que visualizamos no recorte da entrevista de Monalisa sobre as precárias FC que são oferecidas aos profissionais da educação do Estado do Paraná.

Síbila (9º ano) acrescenta que “[...] *a gente sente muita falta de orientação, na divisão mesmo por área porque [...] o pedagogo passa aquilo que ele entendeu e não é aquilo [...] que as próprias Diretrizes de Língua Portuguesa orientam [...]. [...] fica vago nesse sentido, porque não tem profissional preparado para trabalhar de acordo com as DCE*”. Conforme relato da referida professora, verificamos que as FC são ministradas pelo pedagogo da instituição e, com relação à disciplina de LP, as instruções repassadas por ele não condizem com a proposta lançada pelas DCE. Entretanto, como já mencionado anteriormente na entrevista de Dara, os materiais que são destinados às formações dos profissionais da rede chegam prontos para serem discutidos e analisados pelos professores. Porém, como destaca Kramer (1989) é função do pedagogo organizar a formação em serviço acerca dos temas e

dos problemas detectados como relevantes ou que são sugeridos pelos professores. E, inclusive, favorecer o acesso dos docentes em torno dos conhecimentos científicos em jogo nos inúmeros temas, ultrapassando o senso comum: 1- teorias que analisam o processo de maneira ampla; 2- estudos atrelados ao processo de construção do conhecimento; 3- conhecimento que versa diretamente sobre o tema em questão.

Entendemos, conforme exposto pela autora, que o pedagogo deve fazer parte do processo de formação do professor, uma vez que ele coordena e acompanha todas as atividades dos docentes. Nesse sentido, ele tem condição de atuar como mediador entre a teoria e a prática, a fim de, de maneira conjunta com os professores, buscar alternativas para tentar solucionar os problemas relativos ao ensino no âmbito escolar.

E, por fim, finalizamos a análise dessa quarta pergunta com a última afirmação da entrevista de Síbila, na qual a docente enfatiza que “*não há uma orientação das formações continuadas pra área específica de cada disciplina*”. Diante dessa afirmação, destacamos que as FC devem primar para a melhor qualificação dos docentes em exercício, no sentido de propor uma FC mais específica para cada disciplina.

Por meio da análise da pergunta de número quatro, notamos, nas falas de Infanta (6º ano), de Dara (7º ano), de Monalisa (8º ano) e de Síbila (9º ano), que as professoras não estão satisfeitas diante do formato atual das FC, uma vez que não há: organização no conteúdo a ser trabalhado com os professores; participação dos profissionais na elaboração do conteúdo a ser abordado; sequência nos temas elencados de uma capacitação para a outra, nem profissionais capacitados para direcionarem as capacitações. Enfim, nota-se uma série de situações que acabam comprometendo seriamente a formação desses profissionais, no sentido de não permitir que ocorram avanços significativos no conhecimento teórico-metodológico, o que, por sua vez, irá comprometer a aprendizagem dos discentes.

Finalizamos, então, a análise da entrevista com a quinta pergunta, cujo objetivo foi o de verificar o olhar das docentes em torno do conteúdo gêneros discursivos para o ensino de LP, conforme pontua as DCE (PARANÁ, 2008). Então, questionamos: *Você concorda com essa proposta de trabalho com os gêneros para o ensino de LP?*

As respostas foram:

**Infanta (6º ano):** Concordo, eu acho assim, necessário. É bastante amplo. Por que quantos gêneros a gente tem necessidade hoje na sociedade atual? Como as coisas estão se modificando. Como a gente tem que aprender a utilizar cada tipo de gênero. É superimportante, com certeza.

**Dara (7º ano):** Eu concordo. Eu concordo. Eu acho que é a melhor proposta a mais adequada. Mas, é claro que, a gente vai mesclando. Então, o professor tem que ter o bom senso. Assim, sempre estar estudando. Então, lendo, trabalhando estudando, então, vai. Eu acho que é melhor. Eu concordo com isso. Eu gosto.

**Monalisa (8º ano):** Então, os gêneros são importantíssimos. Aí é com eles que nós trabalhamos a oralidade, a escrita e a leitura. Trabalhamos também a análise linguística. Ele é base realmente. Então, mas como trabalhar esse gênero? É preciso ter essa interação com o aluno. É preciso trabalhar, além. É preciso trabalhar qual é a importância de uma carta. Qual é a importância de um e-mail. Qual é a importância, então, para que dê sentido, significado. A interação, essa é necessária.

**Síbila (9º ano):** Não tem como não concordar. Porque na verdade, os gêneros literários, os gêneros discursivos fazem parte da nossa vida desde o momento em que você nasce, começa a falar. Você pega uma receita. Quando você pega qualquer papel que tenha a língua escrita ele é abordado através de um gênero. O que falta e a gente conhecer bem cada tipo de gênero. Qual é o objetivo dele. Qual é o tipo de linguagem. A linguagem adequada para aquele gênero. E saber trabalhar isso em favor do aluno, com certeza ele vai ter um enriquecimento maior. Ele vai saber melhor aproveitar cada tipo de ambiente em que ele vá, com cada material que ele vai ter acesso. Então, ele vai saber separar essa questão da linguagem formal, da linguagem informal. Onde que ele deve estar usando os pronomes corretos em que tipo de texto. Porque se não fica uma coisa meio vago. É importante sim, ele saber diferenciar um do outro. Saber utilizar em sua vida prática. Ele saber observar, interpretar, fazer leitura deles. E saber que cada um tem um objetivo. Cada tipo de texto tem a sua importância. É, mas a gente ainda precisa aprender lidar mais com essas variedades. Saber como passar para o aluno e ter acesso aos materiais diversificados que não faltam, tem bastante.

Diante dos discursos das professoras, averiguamos que há consonância entre as respostas e a proposta das DCE (PARANÁ, 2008), no que diz respeito ao fato de elencar os gêneros discursivos para o ensino de LP, visto que eles revelam práticas discursivas e surgem frente à necessidade sociocultural de uma comunidade. Dessa forma, para as educadoras é importante mostrar aos alunos a importância, os sentidos desses em cada esfera de atuação humana, uma vez que os gêneros estão

presentes nas práticas discursivas cotidianas dos estudantes tanto no contexto escolar quanto fora dele.

Na resposta de Infanta (6º ano), visualizamos a importância de eleger os gêneros como proposta para o ensino de LP: *“Concordo, eu acho [...] necessário. [...] Por que quantos gêneros a gente tem necessidade hoje na sociedade atual? Como as coisas estão se modificando, [...] a gente tem que aprender a utilizar cada tipo de gênero. É superimportante, com certeza.”* A professora tem ciência de que os gêneros atendem às inúmeras situações de interação humana nas diversas esferas sociais e que é imprescindível que o ensino de LP ocorra nesse enfoque para que o aluno compreenda o seu funcionamento e diversidade, uma vez que os gêneros vão surgindo a partir das necessidades da comunicação social. A língua está sempre em movimento, proporcionando, de forma constante, alterações linguísticas devido ao contexto sócio-histórico em que elas surgem.

Assim, os gêneros discursivos estão presente, segundo Bakhtin (2003[1979]), nos textos que circulam socialmente por meio da linguagem falada, escrita e não verbal - gêneros multimodais -, em cada campo da sociedade, pois, como afirma o autor supracitado, é inúmera a heterogeneidade dos gêneros discursivos, uma vez que são intermináveis as capacidades das diversas atividades humanas.

Diante disso, e da visão da professora, verificamos que só é possível compreendermos o funcionamento, assim como as especificidades de cada texto, por meio das formas típicas que predominam em cada gênero discursivo. Assim, podem ser legitimadas na escola, principalmente nas aulas de LP, por estarem presentes nas práticas discursivas dos educandos.

Já Dara (7º ano), por sua vez, também demonstra que é favorável à proposta das DCE (PARANÁ, 2008), no seguinte recorte *“[...] Eu concordo. [...] acho que é a melhor proposta, a mais adequada”*. Percebemos, nesse trecho, que a docente vê os gêneros como um requisito importante para ampliar os conhecimentos sobre a língua materna de forma adequada, uma vez que a escola é um espaço de interação social em que as práticas sociais de linguagem acontecem e se circunstanciam, assumindo características bastante específicas em função de sua finalidade.

Dara ainda pontua que *“[...] o professor tem que ter o bom senso, [...] Assim, sempre estar estudando, [...]”*. Verificamos que Dara destaca a seriedade que o docente deve ter ao se propor trabalhar com determinado conteúdo científico e, para isso, precisa buscar mais informação e subsídios por meio dos estudos. Ela

demonstra que é necessário ter cuidado para realizar a abordagem dos gêneros discursivos e quando não se tem, é adequado ir ao encontro de subsídios que possibilitem uma ação pedagógica de maneira eficaz. Esse posicionamento corresponde ao proposto pelas DCE (PARANÁ, 2008) quando afirmam que as atividades devem ser planejadas para que a leitura e a produção oral e escrita ocorram satisfatoriamente, tendo em vista que é no contexto escolar que o aluno terá mais condições de se preparar para usar a palavra numa sociedade democrata, porém, ainda cheia de percalços (PARANÁ, 2008).

Entendemos, portanto, que é por meio do conhecimento linguístico-discursivo adquirido por meio do ensino de LP, que o sujeito terá melhores condições de agir ao se envolver nas práticas sociais mediadas pela linguagem. Segundo Bakhtin/Volochínov (2009[1929]), a linguagem desempenha um papel essencial na vida do ser humano, pois é por meio dela que as pessoas se relacionam no mundo social.

Monalisa (8º ano) declara que, para o ensino de LP, *“[...] os gêneros são importantíssimos. [...] com eles nós trabalhamos, [...] oralidade, escrita e a leitura. Trabalhamos também a análise linguística. Ele é base realmente”*. Compreendemos, a partir desse discurso, que a educadora compactua com as DCE (PARANÁ, 2008) no que diz respeito ao fato de que o ensino de língua materna deve concretizar-se por meio dos gêneros discursivos, visto que eles são a base para o desenvolvimento de um trabalho vinculado às práticas descritas pela docente, as quais são justificadas pelas DCE (PARANÁ, 2008) por serem elementos organizadores do processo discursivo. Dessa forma, as práticas de oralidade, de escrita e de leitura devem estar totalmente vinculadas, visto que o discente, diante dessa proposta, obterá maior êxito ao envolver-se em práticas discursivas tanto na esfera escolar quanto nas demais esferas existentes fora do contexto escolar.

Para o documento, essa autoridade sobre as práticas discursivas possibilitará que o educando transforme, aperfeiçoe e reelabore a sua visão de mundo, tenha relevância na sociedade (PARANÁ, 2008).

No entanto, há um outro ponto levantado por Monalisa e que é de extrema importância nesse processo de ensino em torno dos gêneros discursivos. Para a docente, *“[...] É preciso trabalhar qual é a importância de uma carta. [...] de um e-mail. [...], para que dê sentido, significado. A interação, essa é necessária”*. Visualizamos, nas palavras da professora, que devemos possibilitar aos alunos um

trabalho com os gêneros discursivos que proporcione reflexões sobre seu contexto de produção e, principalmente, sobre os interlocutores envolvidos a fim de adequar os textos a cada situação de interação comunicativa para que as atividades em sala de aula em torno dos gêneros tenham sentido.

Entendemos que é por meio do envolvimento dos educandos em situações concretas de uso da língua, que poderão compreender o funcionamento dos gêneros discursivos. Assim, ao apropriarem-se de suas peculiaridades e finalidades, o domínio necessário que deverão ter acerca deles será facilitado. Sobre isso as DCE (2008) argumentam que é papel do docente estimular a evolução do domínio discursivo para que os estudantes entendam e tenham possibilidade de interferir nas relações de poder a partir de sua opinião.

Em consonância com as respostas acima, Síbila (9º ano) pontua que também é a favor do documento ao enfatizar que: *“Não tem como não concordar. Porque na verdade, os gêneros literários, os gêneros discursivos fazem parte da nossa vida desde o momento em que você nasce, começa a falar. Você pega uma receita. Quando você pega qualquer papel que tenha a língua escrita ele é abordado através de um gênero”*. Nesse recorte observamos que a professora compreende que os gêneros estão presentes em toda forma de interação humana. Assim, para Bakhtin (2003[1979]), os gêneros nos são propiciados da mesma maneira que a língua materna. Além disso, a língua materna, no que diz respeito ao vocabulário e à gramática não chegam até nós por meio de dicionários e de gramáticas, mas sim por meio de enunciações verdadeiras que ouvimos e reproduzimos no âmbito da comunicação discursiva em uso com as pessoas que estão a nossa volta. Diante do exposto, entendemos que os gêneros estão atrelados a nossa vida social a partir do momento em que temos contato com o mundo, com a nossa família etc., ou seja, fazemos uso dos gêneros antes de termos contato com gramáticas ou com dicionários.

Ainda em relação à pergunta, a docente aponta, ainda, que: *“O que falta é a gente conhecer bem cada tipo de gênero. Qual é o objetivo dele. Qual é o tipo de linguagem. [...] E saber trabalhar isso em favor do aluno, com certeza ele vai ter um enriquecimento maior. Ele vai saber melhor aproveitar cada tipo de ambiente em que ele vá, com cada material que ele vai ter acesso. Então, ele vai saber separar essa questão da linguagem formal, da linguagem informal. Onde que ele deve estar*

*usando os pronomes corretos em que tipo de texto. Porque se não fica uma coisa meio vago. É importante sim, ele saber diferenciar um do outro”.*

Notamos que a professora volta a frisar que, para realizar um trabalho de ensino de LP vinculado aos gêneros, há a necessidade de o profissional da educação ter um bom conhecimento acerca do conteúdo, de modo que seja ensinado, de forma correta e coerente em prol do alunado. Compreendemos que é impossível mediar situações de interação nas quais os alunos tenham que realizar práticas de oralidade, de leitura e de escrita que atendam a vários propósitos, assim como ter ciência de suas finalidades e especificidades sem recorrer a um gênero discursivo. Sendo assim, caso o docente não se sinta confortável para tal prática, o que ocorre é que talvez lhe falte embasamento.

Diante da proposta das DCE em elencar gêneros como conteúdo de ensino na disciplina de LP, Síbila afirma que é necessário que o aluno deva “*Saber utilizar em sua vida prática. [...] observar, interpretar, fazer leitura deles. E saber que cada um tem um objetivo. Cada tipo de texto tem a sua importância*”. Verificamos a preocupação da professora referente ao fato de o aluno saber utilizar e selecionar os gêneros que estão à disposição da sociedade com eficiência e segurança, sabendo, de fato, a importância de cada um deles. Bakhtin (2003[1979]), por sua vez, salienta que cada gênero discursivo está atrelado a uma circunstância social de contato típico relativo ao processo comunicativo nas várias esferas sociais. Diante dessa perspectiva, o aluno tem que ter contato com os vários gêneros que os cerca para saber identificá-los tanto no contexto escolar quanto fora dele, ou seja, ter noção de suas condições de uso, saber adequá-los ao contexto social para distingui-los diante das interações nas quais se envolverá para que ocorra a comunicação verbal. Para tanto, o aluno precisará distinguir o gênero selecionado por meio do tema, da estrutura composicional e do estilo que os caracteriza.

Constatamos, nas falas de Infanta (6º ano), de Dara (7º ano), de Monalisa (8º ano) e de Síbila (9º ano) que as professoras entendem, conforme preconiza as DCE, que o ensino de LP deve ser atrelado aos gêneros do discurso, a partir das necessidades da comunicação social, tendo em vista que a língua se concretiza em textos que são moldados pelo gênero e pelo contexto sócio-histórico de onde surgem. Nesse sentido, o ensino dessa disciplina deve estar totalmente vinculado às práticas de oralidade, de escrita e de leitura na escola, pois o alunado, diante dessa proposta, poderá obter maior êxito ao envolver-se em práticas discursivas tanto na

esfera escolar quanto nas demais esferas existentes fora do contexto escolar. Assim, por meio do envolvimento dos educandos em situações concretas de uso da língua, será possível compreender o funcionamento dos gêneros discursivos ao apropriarem-se de suas peculiaridades e de suas finalidades, facilitando, assim, o domínio necessário que deverão ter sobre eles.

Na próxima seção, teremos como foco verificar como ocorre o trabalho dos professores com o gênero do discursivo em sala de aula, tendo em vista que as aulas observadas foram as das professoras que participaram da entrevista.

### 3.2 COMPREENSÕES PRÁTICAS: DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS OBSERVAÇÕES

Após a realização da análise da entrevista com as professoras sujeitos da pesquisa, no presente tópico atentaremos para a descrição e a análise dos dados gerados por meio da observação em sala de aula das professoras participantes da pesquisa.

Ao efetuar a observação, nosso propósito era responder ao seguinte questionamento de pesquisa: *b) De que forma a compreensão teórica-metodológica está transparecendo nos encaminhamentos didáticos da disciplina de LP?*

Essa pergunta, por sua vez, relaciona-se com os seguintes objetivos específicos: *b) Compreender como o professor desenvolve seu trabalho com o conteúdo gênero discursivo; c) Verificar como as formações continuadas ofertadas pelo Estado contribuem para o favorecimento do trabalho com os gêneros discursivos na sala de aula; d) Verificar como os professores estão compreendendo a proposta teórico-metodológica das DCE.*

A observação das aulas foi outra opção nossa para a geração de dados, uma vez que “constitui elemento fundamental para a pesquisa [...] desempenha papel imprescindível no processo [...]” (GIL, 1999, p. 110). Esse procedimento, então, possibilita ao pesquisador investigar um problema, olhando diretamente para o contexto onde ele pode estar inserido sem, no entanto, interferir diretamente nesse contexto. Segundo Gil (1999), neste tipo de procedimento, “[...] o pesquisador é muito mais um expectador que um ator” (GIL, 1999, p. 111).

Ainda, segundo o autor, este tipo de observação insere-se num plano científico, pois vai além da simples verificação dos fatos e, independente das circunstâncias, exige um mínimo de controle na obtenção dos dados, tendo em vista

que a geração de dados por observação passa por um processo de análise e interpretação (GIL, 1999).

Lüdke e André (1986), por sua vez, enfatizam que a observação precisa ser controlada e sistemática para se tornar um instrumento válido e fidedigno de investigação. Para isso, é necessário um planejamento minucioso da pesquisa e uma preparação rigorosa por parte do observador. Assim, para a essa pesquisa escolhemos apenas observar e efetuar os registros no diário de campo das aulas assistidas, sem nenhuma interferência ou intervenção de nossa parte como pesquisadora. O diário de campo é tido como um excelente coadjuvante das observações, já que permite ao pesquisador observar e analisar, de maneira crítica, as ações dos participantes da pesquisa do início ao término da investigação.

Recorremos, ainda, à gravação em áudio – com autorização das docentes – para auxiliar-me no registro e posterior interpretação dos fatos. Sobre esse instrumento, Flick (2009) pontua que a documentação de dados mantém-se livre de qualquer influência das perspectivas do pesquisador e dos sujeitos envolvidos na pesquisa, já que, por meio desse sistema é possível obter um registro natural do evento.

Diante do exposto, participamos das aulas das professoras Infanta (6ºano), Dara (7ºano), Monalisa (8ºano) e Síbila (9ºano) com o propósito de verificar como ocorre o trabalho dessas professoras com o conteúdo gêneros discursivos, associado às práticas discursivas: oralidade, escrita e leitura.

Cabe mencionarmos que todas as observações foram anteriormente agendadas com a permissão das professoras e com a autorização da diretora das escolas envolvidas nessa pesquisa. A comprovação das permissões está disponível, por meio de documento, no Anexo A.

Iniciamos as observações no mês de novembro de 2014 na sala da docente Infanta na turma do 6º ano, totalizando 8 h/a observadas nessa turma. As demais professoras – Dara (7ºano), Monalisa (8ºano) e Síbila (9ºano) – optaram por deixar as observações para o ano de 2015, quando retornamos às escolas e observamos 4 h/a em cada turma. Devido à deflagração da greve dos professores, ocorrida no Estado do Paraná, essas observações ocorreram entre os meses de julho e agosto de 2015. No total, foram 20 h/a observadas. Em todos os casos, as aulas foram geminadas, e, no início de cada aula, as professoras tomaram o cuidado de explicar aos alunos o porquê de minha presença.

Para melhor explicitarmos como ocorreram as observações, apresentamos o quadro seguinte:

**Quadro 4 – Aulas observadas**

<b>Professora observada</b>	<b>Data</b>	<b>Carga horária</b>	<b>Conteúdo trabalhado</b>
Infanta	27-11-2014	2 horas/aula	Gênero discursivo – fábula
	28-11-2014	2 horas/aula	Gênero discursivo – literatura de cordel e poema
	04-12-2014	2 horas/aula	Pesquisa de fábulas – sala de informática
	04-12-2014	2 horas/aula	Prática de escrita – gênero discursivo fábula
Dara	29-07-2015	2 horas/aula	Gêneros discursivos – letra de músicas e fotografias
	05-08-2015	2 horas/aula	Gêneros discursivos – Curriculum Vitae, biografia e encaminhamentos para a produção escrita prática
Monalisa	03-08-2015	2 horas/aula	Gêneros discursivos – reportagem científica, anúncio, poema.
	06-08-2015	2 horas/aula	Pesquisa de poema na sala de informática e encaminhamentos para a produção escrita
Síbila	10-08-2015	2 horas/aula	Gêneros discursivos – artigo de opinião, letra de música
	12-08-2015	2 horas/aula	Gênero discursivo - conto

Fonte: Organizado pela pesquisadora.

Para não perder de vista o foco da investigação, traçamos um roteiro para nortear o que, mais precisamente, iríamos observar nas aulas, de acordo com a abordagem teórico-metodológica estabelecida pelas DCE na realização do trabalho com o conteúdo gênero discursivo vinculado às práticas da oralidade, escrita e leitura nas aulas de LP.

Esse roteiro encontra-se na subseção 1.2.3.2, Quadro 2 (p. 30), o qual retomamos a seguir na perspectiva de aproximarmos esse roteiro da análise que efetuamos.

**Quadro 5 - Roteiro de observação**

<b>Oralidade</b>	<b>Escrita</b>	<b>Leitura</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Promove a interação por meio do uso de gêneros orais adequados ao ano;</li> <li>- Propõe reflexões sobre o tema, elementos composicionais, forma e estrutura do gênero;</li> <li>- Orienta sobre o contexto social de uso do gênero oral selecionado;</li> <li>- Encaminha discussões e reflexões sobre os argumentos utilizados, o papel do locutor e do interlocutor;</li> <li>- Oportuniza a reflexão sobre as marcas linguísticas-enunciativas do gênero selecionado.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Planeja a produção textual a partir da delimitação do tema, do interlocutor, do gênero, da finalidade;</li> <li>- Propõe que ocorra que o aluno escreva para um interlocutor real, atendendo a um objetivo específico, tendo em vista uma necessidade de interação estabelecida.</li> </ul> <p>Propicia a compreensão da esfera social em que circula o gênero selecionado;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Acompanha a produção do texto;</li> <li>- Analisa se a produção textual apresenta continuidade temática, se atende à finalidade, se a linguagem está adequada ao contexto;</li> <li>- Encaminha a reescrita textual: revisão dos elementos que compõem o gênero;</li> <li>- Conduz na reescrita, a uma reflexão dos elementos discursivos do gênero selecionado;</li> <li>- Oportuniza meio de circulação social do gênero (exposição, dentre outros).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Propicia práticas de leitura de diferentes gêneros que dialoguem com não-verbais como: gráficos, fotos, imagens, mãos e outros;</li> <li>- Considera os conhecimentos prévios dos alunos sobre o gênero;</li> <li>- Formula questionamentos que possibilitem inferências;</li> <li>- Encaminha discussões e reflexões sobre o conteúdo temático do gênero</li> <li>- Contextualiza a produção: suporte/fonte, interlocutores, época;</li> <li>- Relaciona o tema com o contexto atual;</li> <li>- Oportuniza a socialização das ideias dos alunos;</li> </ul> <p>Propicia leitura que suscitem no reconhecimento do estilo, que é próprio de cada gênero.</p>

Fonte: Organizado pela pesquisadora com base nas DCE (PARANÁ, 2008)

Passamos, então, a efetuar a análise, adotando, para isso, o seguinte procedimento: discorreremos, individualmente, sobre as aulas que observamos de cada professor, buscando nelas, conforme pontuamos no Quadro 3 (p. 32), as seguintes categorias de análise:

- Compreensão do gênero discursivo e seus elementos constituintes (conteúdo temático, estilo e construção composicional);

- relação do trabalho com gêneros discursivos e as práticas de oralidade, leitura e escrita no ensino de LP.

### 3.2.1 Trabalho didático-pedagógico - Infanta (6º ano)

No primeiro dia de observação das aulas da professora Infanta (6º ano), que ocorreu no dia 27 de novembro de 2014, quando observamos 2 horas/aula, a professora, antes de iniciar a aula, informou: *“nós começamos essa semana já. Então, eu já passei pra eles um pouco das características dos gêneros literários e a tipologia fábula”*. E, após, mostrou a cópia que foi utilizada como material de apoio, justificando que *“como o livro não tem bem detalhaduzinho. Então, eu usei esse material aqui”*, isto é, a docente já havia usado, na aula anterior, o material de apoio que nos foi apresentado a fim de posicionar os alunos diante do conteúdo que seria explanado no decurso de suas aulas.

De acordo com o que vimos nesse material de apoio, Infanta já havia conceituado gêneros literários como:

Textos em que o autor utiliza recursos linguísticos para expressar a sua imaginação e fantasia na criação de mundos fictícios. Os textos literários buscam nos leitores uma parceria para desvendar os sentimentos, captar os sentidos das coisas não ditas. Convidam o leitor a compartilhar do jogo da imaginação. Proporcionam o desenvolvimento de um espaço de liberdade de linguagem e permitem que nós nos deixemos levar pela imaginação, emoção, fantasia. Ao mesmo tempo, são fontes de conhecimento do mundo (Informações retiradas de um texto xerocado – sem fonte).

Em relação ao gênero literário fábula, o material trazia que trata-se de uma narrativa que utiliza a ficção para sugerir uma reflexão de ordem moral. Seus personagens costumam ser animais e/ou objetos que apresentam características humanas: falam, sentem, pensam, se relacionam. Muitas vezes, ao final da história encontramos um pequeno trecho que contém a moral da história, ou seja, o resumo da lição.

Depois de apresentar-nos esse material, Infanta retoma a aula, solicitando que os alunos peguem o livro didático e, em seguida, ela instiga-os sobre o gênero discursivo fábula: *“Me digam com poucas palavras, assim, alguma característica que vocês conseguiram guardar.”* Os alunos começam a se pronunciar: *“são animais que*

*falam*”; *“que pensam*”. Novamente, a docente os instiga a citarem outras características, os alunos começam a dizer *“há uma moral*”. Então, a professora pergunta: *“Qual seria o objetivo dessa lição de moral?”* Os alunos respondem: *“passar uma lição de moral*”. A professora pergunta: *“Para que serve essa lição de moral?”* Um dos alunos responde: *“se fizer isso, vai acontecer isso*”. A professora complementa como sendo *“Uma reflexão do comportamento humano*”.

Compreendemos, nesse momento, que a docente, além de focalizar os aspectos relativos à construção composicional do gênero discursivo em apreço, também mostra aos alunos uma das principais características presentes no gênero em questão: moral da história. Diante dessa atitude, verificamos que a docente pontuou a importância dos gêneros discursivos no contexto social, uma vez que esses correspondem a certos padrões de composição de texto-enunciados delimitados pelo contexto nos quais são produzidos: pelo público, pela finalidade e pelo contexto de circulação.

Na sequência, a docente apresenta um texto do gênero fábula, intitulado *A cigarra e as formigas*, do autor Esopo, presente no livro didático de LP (6ºano), da coleção Tecendo Linguagens – Ensino Fundamental, de autoria de Oliveira et al. (6º ano). Porém, antes disso, solicita a leitura do texto de maneira alternada entre os alunos e a professora, explorando seu contexto de produção, mais especificamente as origens das fábulas. No decorrer da leitura, a professora pede aos alunos para prestarem mais atenção nos sinais de pontuação, nas pausas que devem ser respeitadas e nos discursos direto e indireto. Assim que terminam de ler o texto, a docente faz a seguinte provocação: *“Olha, como é interessante, nessa época não havia imprensa. Então, como elas eram difundidas?”* Ninguém soube responder. Então, a docente explica *“era oralmente”* e fala da necessidade de as pessoas repassarem as história contando um para o outro, tendo em vista a inexistência da imprensa naquela época. Além disso, expõe que o gênero discursivo em questão apresenta uma situação problema ou conflito que permite ao leitor refletir sobre fatos, situações ou atitudes, por isso a sua importância no contexto social.

Com esse procedimento, entendemos que a professora se preocupa em recuperar o conhecimento prévio dos alunos em relação ao gênero trabalhado, correspondendo, assim, a um dos itens que pontuamos em nosso roteiro de observações.

Em seguida, a docente os provoca, novamente, a pensarem se as pessoas que leem fábulas se identificam com as personagens e se os relaciona com o seu comportamento na vida real. Para isso, fez os seguintes questionamentos, de forma oral: *“Será que as pessoas conseguem fazer esse paralelo na vida real?”*, *“As pessoas conseguem fazer essa relação?”*. Alguns alunos respondem: *“às vezes”*, *“às vezes, não”*. Então, a docente explica que as pessoas são livres para mudarem de comportamento, ou não. Entendemos essas provocações como tentativa de promover, por um lado, reflexões sobre o tema veiculado pelas fábulas e, por outro, sobre o seu contexto social de uso.

A professora pergunta: *“Que tipo de fábula vocês leram que mais chamou a atenção de vocês?”* Muitos responderam: *“A raposa e as uvas”*, *“a cigarra e as formigas”*. Diante disso, Infanta expõe que a fábula que acabaram de ler é a mais conhecida. A docente fala um pouco da importância desse gênero discursivo para o público infantil e de sua vinculação em CD e em livros. Ela cita que as crianças gostam muito desse tipo de gênero. A docente fala, ainda, da importância dos livros em nossas vidas e da oportunidade de comprá-los, tendo em vista a facilidade que os dias atuais nos proporciona. Assim, mais uma vez, a docente orienta os alunos sobre a funcionalidade desse gênero, de seus interlocutores, bem como seu suporte e veículo de produção. Entendemos esse encaminhamento como uma preocupação em garantir o máximo de conhecimento possível sobre o contexto de circulação do gênero em pauta.

Depois desses questionamentos, Infanta solicita que os alunos, de posse do livro didático, prestem atenção na leitura que será realizada da fábula. Mas, antes, comenta a existência de várias versões acerca dessa narrativa, devido a algumas modificações efetuadas com o passar do tempo. Uma aluna, então, inicia a leitura e os demais acompanham pelo livro. No término, a docente questiona: *“Qual é a característica que nós poderíamos dar para as formigas”*. Os alunos começaram a responder: *“são trabalhadoras”*; *“elas se preocupam com o futuro”*. Diante dessas respostas, a docente pontua que elas se preocupam com o futuro, por isso trabalham e acumulam o alimento. Nesse sentido, relaciona essa atitude com as pessoas que trabalham e que não gastam tudo o que ganham, ou seja, aquelas pessoas que fazem poupança, haja vista que pensam no dia de amanhã, no futuro. Na sequência, propõe: *“Vamos comparar com as características da cigarra”*. Alguns responderam: *“É preguiçosa”*, *“só quer cantar”*. Nisso, a docente os faz pensar sobre

os seguintes questionamentos: “Será que ela era preguiçosa? Não pensava no futuro? Não queria trabalhar? E, se nós formos pensar que ela era uma artista, teríamos a mesma impressão? “Nós não gostamos de música?” Em seguida, os alunos comentam: “ela não ganhou dinheiro”, “não acumulou”. Entendemos que, ao conduzir oralmente essa reflexão, Infanta está chamando a atenção dos alunos para o conteúdo temático do texto lido, de modo a relacioná-lo com o contexto atual. Consideramos que essa atitude da docente corresponde às orientações propostas pelas DCE (PARANÁ, 2008), principalmente no que diz respeito ao trabalho com os gêneros na sala de aula.

Ao término da exposição oral, a professora solicitou que os alunos observassem e respondessem no caderno: Quais são as características da cigarra e das formigas? Qual é o significado da palavra dançar? Qual foi o seu entendimento sobre a moral da história “os preguiçosos colhem o que plantam”? E se você fosse reescrever a moral da história, como seria? Para responder a esses questionamentos, solicitou que os alunos retornassem para o texto lido com a intenção de fazê-los pensar sobre a atitude das formigas em agirem de maneira debochada e irônica em relação à cigarra. No decorrer dessa atividade, a docente retomou várias vezes as perguntas com a intenção de ajudá-los a pensarem/refletirem acerca das respostas que dariam. Os alunos ficaram até o término da aula para concluir a atividade exposta. Então, Infanta propõe que ela seja retomada e apresentada no próximo encontro.

Essas atividades de leitura sustentam-se em várias perspectivas teóricas: a primeira questão focaliza o texto, logo, seu propósito é conferir a decodificação, conforme aponta Menegassi (2010); a segunda se preocupa com a interação autor-texto-leitor, pois, para respondê-la, o aluno precisa partir de seus conhecimentos prévios sobre a palavra “dançar” e relacioná-la com o contexto em que está empregada; e as duas últimas focalizam apenas o leitor que poderá respondê-las partindo de suas considerações, sem, necessariamente, estabelecer relações com o texto e/ou com o autor, conforme explica Menegassi (2010). Entendemos que, de certa forma, o gênero não foi contemplado nessas reflexões.

No segundo momento de observação, que ocorreu no dia 28 de novembro de 2014, com mais 2 horas/aula, Infanta inicia a aula retomando a fábula *A cigarra e as formigas* com a intenção de constatar se houve a compreensão, por parte dos alunos, das informações repassadas na aula anterior. Os alunos se manifestaram

demonstrando compreensão do conteúdo trabalhado. Na sequência, a professora ressalta que essa fábula é uma das versões existentes, e que, agora, iriam conhecer uma outra versão em forma de cordel acerca da narrativa. Então, solicita que os alunos, de posse do livro didático, verifiquem como a história da *Cigarra e as formigas* se encontra organizada no gênero discursivo cordel. A docente, por sua vez, a fim de suscitar a reflexão do estilo do gênero discursivo cordel, ressalta a beleza estética da obra literária apresentada em versos e, antes de iniciar a leitura se reporta aos alunos com a seguinte pergunta: “*A disposição do texto no papel é igual ao outro?*” Os alunos respondem: “*Não*”. Então, ela os instiga a revisitar a fábula a fim de comparar os gêneros acerca de sua estrutura composicional. Infanta explica que “[...] *na página 182 a história está organizada em forma de parágrafos e na página 185 em forma de versos, estrofes, rimas. Mas narra uma história com um começo, um meio e um fim, há uma sequência narrativa*”. Então, solicita que os alunos revisitem o gênero discursivo fábula e o compare com o gênero discursivo cordel e pergunta: “*A disposição desse texto é igual ao outro texto?*” Todos os alunos respondem que não.

Na sequência, uma aluna inicia a leitura do gênero discursivo cordel intitulado *A cigarra e a formiga*, de autoria de José Severino. Após o término da leitura, a docente faz os seguintes questionamento aos alunos “*Então, vamos ver, o que tem de semelhante? E o que tem de diferente nessa outra que nós acabamos de ler?*”. Os estudantes se manifestam e respondem: “*As formigas não deram comida*”; “*Mandaram ela dançar*”, “*ela só cantou*”. A professora pergunta: “*E a moral da história é parecida ou não?*” Os alunos respondem que não há moral naquela história. E a docente pontua que há, sim, uma moral no gênero.

Diante disso, Infanta enfatiza que a moral na narrativa gênero discursivo fábula se encontra sempre no final e com a palavra “moral” bem visível. No caso do gênero discursivo cordel, o qual foi trabalhado em sala de aula, estava no início. E que a moral é a mesma, as formigas não ajudam a cigarra.

Infanta perguntou aos alunos quais dos textos eles haviam gostado de ler e todos enfatizaram que havia sido o cordel. A docente expõe, novamente, a beleza estética do cordel em forma de poema e que as palavras foram escolhidas para rimarem. A docente retoma o cordel e tece comentários acerca da palavra “estridente”, da palavra “samba” e da palavra “ritmo” pontuando que o autor era brasileiro, por isso o emprego dessas palavras.

Em seguida, a docente explana, por meio de um material de apoio, um outro texto pertencente ao gênero discursivo poema, intitulado *Sem barra*, do autor José Paulo Paes, que também retrata a história da *cigarra e as formigas*, mas, antes de começar, a docente havia exposto que esse gênero trazia uma versão diferente das outras duas mostradas a eles, pois as formigas encaram o trabalho da cigarra como uma profissão. E, ainda, que o gênero poema seja organizado em estrofes e em versos, assim como o gênero cordel.

Antes de prosseguir as atividades, Infanta indaga os estudantes sobre o título, o que eles teriam entendido com o nome *Sem barra* sem ter lido o texto. Nesse momento, um aluno se manifesta dizendo: *“Nada, não entendi nada”*. Diante disso, a docente prossegue tentando fazê-los refletir acerca da expressão, enfatizando que, na gíria, o que eles entenderiam se alguém falasse assim: *“Nossa foi uma barra o final de semana lá em casa!”* A partir dessa explicação os alunos entenderam respondendo *“foi difícil”, “foi duro”*. Procedeu-se, então, à leitura do gênero discursivo de maneira coletiva entre a docente e os alunos. No final da leitura, a docente os auxilia no entendimento das estrofes, mostrando que, naquele gênero discursivo, a formiga se diverte enquanto a cigarra trabalha, ao passo que seria uma fadiga, um cansaço o trabalho das formigas sem a cantoria, sem a música da cigarra.

Nesse contexto, Infanta pontua a importância da profissão da cigarra em deixar o ambiente das formigas mais alegre enquanto elas trabalham, trazendo o seguinte questionamento *“Será que em nossa vida do dia-a-dia, a gente não tem que mesclar um pouco das coisas, pois só trabalhar também não dá, as pessoas precisam de distração, lazer, diversão...”*. A docente prossegue a leitura e novamente instiga os alunos a pensarem acerca da palavra *“fadiga”*. Os alunos respondem que significa *“cansaço”*. Então, a docente tece comentários que a música da cigarra alivia o cansaço das formigas. Nesse contexto, a docente pergunta aos alunos se nesse texto a cigarra aparece como sendo preguiçosa e todos respondem *“que não”*. Então, a docente pergunta: *“como ela aparece?”*, os alunos respondem *“como uma cantora”, “uma artista”*. Nesse âmbito, é pontuado o trabalho do cantor e do artista como sendo importante em nossa sociedade e que nem todo o trabalho precisa ser pesado, cansativo e braçal.

Com as provocações da professora para a participação dos alunos entendemos que há, sim, um interesse, por parte da docente, em fazer com que o

tema do texto em estudo seja realmente compreendido pelos alunos. Além disso, ela se preocupa em estabelecer relações entre o tema e as situações reais da vida dos alunos. Dessa forma, entendemos que o gênero fábula está sendo explorado conforme propõe as DCE (PARANÁ, 2008).

Foi diligenciado, na sequência, que os discentes resolvessem atividades a respeito dos textos, as quais estavam dispostas no livro didático. Eram atividades de interpretação do texto, com perguntas de leitura, focadas, em sua maioria, na decodificação, isto é, a leitura com foco no texto, conforme explica Menegassi (2010). Essa constatação comprova que, caso se queira trabalhar realmente com o gênero na sala de aula, conforme preconizam as DCE, é preciso recorrer a um material de apoio além do livro didático, dado o fato de que esse, nem sempre, contempla essa abordagem.

No terceiro encontro, que ocorreu no dia 4 de dezembro de 2014, quando observamos mais 2 horas/aula, a aula aconteceu no laboratório de informática. Infante especifica o site [www.dominiopublico.com](http://www.dominiopublico.com) na lousa para que os estudantes acessassem o arquivo “Literatura infantil em português” e lessem as seguintes fábulas: *As abelhas e as formigas*; *O galo Tião e a Dinda raposa*; *O galo Tião e a vaca malhada*; *O peixinho e o gato*. Após a leitura individual das fábulas, ela solicitou que os discentes lessem uma história de cada vez e respondessem: Qual o título de cada fábula/personagens? Onde aconteceu (lugar)? Quando aconteceu (tempo)? O que aconteceu? Como aconteceu? Por que aconteceu? Para a resolução de tais atividades, os alunos utilizaram as duas aulas. Observamos, nesse sentido, que eram atividades que exploraram os elementos da narrativa, focalizando, assim, a tipologia textual em detrimento do gênero. Consideramos que é importante também trabalhar com esse conteúdo, haja vista que a tipologia narrativa está presente em muitos gêneros discursivos.

No último encontro, ocorrido no dia 5 de dezembro de 2014, com 2 horas/aula observadas, a docente finalizou o trabalho em torno do gênero discursivo fábula por meio de uma produção textual e, para que isso ocorresse, escreveu, no quadro, o seguinte encaminhamento: *Escolha dois animais com características opostas e escreva uma fábula onde você possa encaixar a seguinte moral na tessitura do texto – “nem sempre os vencedores são os mais fortes”*. Ainda em relação a esse encaminhamento, a professora solicitou que os alunos não esquecessem de: organizar o texto em parágrafos; utilizar pontuação adequada; usar discurso direto e

indireto; escrever a moral da história em consonância com a própria história; produzir no mínimo 3 parágrafos. Diante desse encaminhamento, os alunos partiram para a produção textual individualmente e, conforme terminavam, deslocavam-se até a mesa da professora para possíveis correções. Na sequência, era solicitado que o aluno fizesse a leitura de seu texto, a fim de socializá-lo com a turma.

Consideramos que esse encaminhamento de produção textual, embora tenha contemplado o gênero trabalhado – fábula – não atendeu à necessidade de interação conforme o gênero requer tendo em vista que foi solicitado que o aluno produzisse um texto do gênero, mas não houve o direcionamento a respeito dos interlocutores, como, por exemplo, a quem o texto estava sendo destinado, muito menos o porquê dessa necessidade. A ênfase maior recaiu no atendimento organizacional do gênero. Somente após o texto ter sido produzido é que os alunos souberam que socializariam seus textos com os demais colegas.

Verificamos, assim, que, no percurso de seu trabalho didático-pedagógico, a professora Infanta desdobrou-se para trabalhar principalmente com as práticas de oralidade, conforme propõe as DCE (PARANÁ, 2008), a partir de trabalhos com os gêneros discursivos fábula, cordel e poema, todos da esfera literária. Por meio deles, a referida professora criou situações que deram oportunidades aos alunos de se manifestarem oralmente no contexto sala de aula, posicionando-se acerca das questões que foram suscitadas pela educadora. Tal situação ficou nítida quando os alunos se manifestaram de maneira ativa/responsiva diante de questões que exploravam o conteúdo e o contexto do gênero fábula.

Nesse sentido, a interação foi estabelecida quando os alunos perceberam a finalidade social dos gêneros em questão, envolvendo valores em relação ao outro e a finalidade do conteúdo nele veiculado. Segundo Bakhtin (2003[1979]), qualquer palavra possui dois aspectos: ela é demarcada tanto pelo fato de que origina-se de alguém quanto pelo fato de que se reporta para alguém. Na fábula, por exemplo, essa relação foi bem explorada, haja vista que a docente permitiu que os alunos refletissem acerca do conteúdo temático e da construção composicional imbricados nos gêneros. Acerca do conteúdo temático verificamos que a docente, em várias ocasiões, no decorrer de seu trabalho didático-pedagógico, propiciou que os alunos pensassem e se expressassem de forma ativa/responsiva acerca dos temas vinculados na história da Cigarra e as formigas como “o preconceito, o não ser solidário” que estavam presentes na fábula, e no cordel. Já “o respeito pela profissão

*do outro, o respeito ao próximo, o ser solidário*” transpareceu no poema. Costa-Hübes (2014), ao encontro dessa questão, pontua que o conteúdo temático tem como finalidade organizar um projeto de dizer e, nos textos estudados em sala de aula, isso ficou evidente.

Verificamos, ainda, que a docente oportunizou a reflexão sobre alguns elementos composicionais expressos nos gêneros como: a fábula que traz sempre um fundo moral, que a difere de outras narrativas, animais como personagens; o cordel e o poema organizados em versos e estrofes, a existência de rimas entre os versos. Sabemos, amparadas em Bakhtin (2003[1979]), que a construção composicional é parte constituinte do gênero discursivo por se encontrar totalmente atrelada às *formas* típicas e peculiares da organização do todo, ou seja, diz respeito à organização e ao acabamento discursivo do texto-enunciado. Diante disso, Sobral (2013) pontua como sendo uma forma de composição que está ligada à *forma arquitetônica* que organiza o projeto de dizer do locutor. Logo, é importante explorar esse elemento do gênero, desde que atrelado ao seu conteúdo temático e à sua construção composicional. Caso contrário, corremos o risco de fixarmos a análise apenas na estrutura do gênero.

Ao encaminhar discussões/reflexões sobre os argumentos utilizados e sobre o papel do locutor e do interlocutor, a docente ampliou a capacidade dos discentes, no papel de interlocutores, em reconhecerem os propósitos do enunciador, sendo capazes de aderirem à posição ideológica sustentada em seu discurso. Ela instiga os alunos a pensarem se as pessoas se identificam com as personagens e passam a prestar atenção no seu comportamento. Infanta pontua, ainda, que a fábula discorre sobre a vida da cigarra que só canta e sobre as formigas que só trabalham e explica-lhes que as pessoas são livres para mudarem de comportamento ou não. Para Bakhtin (2010[1929]), qualquer palavra que pertença a um texto-enunciado provoca respostas e/ou reações no interlocutor. Verificamos que essa reação, frente às intenções do enunciador em provocar o interlocutor acerca do papel exercido pelas personagens, transpareceu no decorrer do trabalho de Infanta. Esse fato ocorreu tanto no início do trabalho dela diante da moral apresentada por Esopo no gênero fábula, “os preguiçosos colhem o que plantam”, quanto na seguinte ocorrência diante da apresentação do gênero poético de José Severino “Sem barra”, levando-os a uma atitude ativa/responsiva a questões que estão presentes em nossa sociedade.

Ainda olhando para a prática de oralidade, conferimos que a docente, de certa forma, oportunizou a reflexão de algumas marcas linguísticas-enunciativas presentes nos gêneros quando explorou o papel de alguns léxicos presentes como: os sinais de pontuação presentes no gênero fábula; o significado da palavra “dançar”; a moral que resume uma intenção e leva o leitor à reflexão; as características – adjetivos da cigarra e das formigas; as palavras “estridente”, “samba” e “ritmo” no texto do gênero cordel; o título do poema “sem barra”, as palavras “fadiga” e “cansaço” na fábula. Pareceu-nos que a professora entende, conforme expõe as DCE (PARANÁ, 2008), que as práticas orais se realizam também a partir de certas execuções linguísticas que abrangem muitos elementos atreladas aos meios expressivos, como, por exemplo, a entonação.

A partir da análise do trabalho didático-pedagógico de Infanta, no que diz respeito à prática de oralidade, concluímos que houve uma proposta sistematizada, sendo levados em consideração alguns aspectos elencados pelas DCE com o objetivo de nortear a ação do docente acerca do ensino de LP e que estão dispostos no roteiro de observação. No que se refere, então, ao trabalho com gêneros discursivos cordel e poema, verificamos que a ênfase maior recaiu sobre a forma e a estrutura desses gêneros.

Frente às atividades relacionadas à prática de leitura, observamos que Infanta, no percurso de seu trabalho didático-pedagógico, provocou o diálogo entre os conteúdos temáticos apresentados nos gêneros trabalhados quando explorou “o preconceito, o não ser solidário” que estavam presentes na fábula e, no cordel, “o respeito pela profissão do outro, o respeito ao próximo, o ser solidário”, que transpareceu no poema.

Diante do exposto, entendemos que Infanta sabe da importância de propiciar o acesso dos alunos aos mais variados gêneros que estão disponíveis socialmente, uma vez que, dentro de uma concepção dialógica e interacionista, as relações que ocorrem entre linguagem e a sociedade não podem ser dissociadas.

A partir de então, compreendemos que os sentidos foram construídos acerca dos temas envoltos nos gêneros trabalhados e que os estudantes tiveram condições de relacioná-los com o contexto atual, ou melhor, com situações reais que se fazem presente em nossa sociedade. A docente propiciou o desenvolvimento de uma atitude crítica dos estudantes a fim de perceberem, a partir da prática de leitura, o sujeito presente no texto-enunciado, as pistas apresentadas pelos gêneros

elencados, permitindo, dessa maneira, que os estudantes pudessem se manifestar de forma ativa-responsiva diante das situações e dos problemas expressos nos textos.

A docente, por meio da prática de leitura, formulou questionamentos, encaminhou reflexões que possibilitaram aos alunos, novamente, a refletirem e a participarem das discussões relativas aos temas explorados nos gêneros discursivos trabalhados. Diante do exposto, entendemos que a docente Infanta compreende que os sentidos são construídos por meio da interação, mediados pelo texto, uma vez que os significados são construídos nessa troca dialógica. Nesse sentido, a professora propiciou ocasiões para que eles falassem e ouvissem os colegas sobre os conteúdos vinculados pelos autores e pelos textos acerca de questões envolvendo atitudes dos seres humanos. Sobre isso, Bakhtin (2003[1979]) pontua que os sentidos são revelados de forma profunda quando é possível encontrar-se e interligar-se com o outro, ou seja, com o sentido desse outro.

Ainda na prática de leitura, constatamos que Infanta, de certa forma, permitiu que os alunos prestassem atenção no estilo que caracterizava os gêneros selecionados (a fábula, o cordel e o poema), a fim de abordar a situação-problema acerca da narrativa da cigarra e as formigas. Bakhtin (2003[1979]) discorre que o estilo é um vínculo indissolúvel atrelado a um enunciado e às *formas típicas de um enunciado*, ou melhor, aos gêneros discursivos. Nesse sentido, a docente procurou estabelecer esse vínculo com o enunciado.

Acerca do exposto, concluímos que Infanta direcionou bem o seu o trabalho em torno do gênero discursivo fábula para organizar atividades que contemplassem a prática de leitura. Todavia, constatamos que, antes da apresentação dos gêneros discursivos cordel e poema, Infanta deixou de considerar, primeiramente, os conhecimentos prévios dos alunos, como orienta as DCE (PARANÁ, 2008), cuja intenção é a de averiguar o que o aluno já sabe sobre o gênero e, diante das pistas dadas por eles, a docente procedeu, então, à continuidade do trabalho didático-pedagógico.

Verificamos, ainda, que poderia ser mais explorado o contexto de produção dos gêneros discursivos abordados. Embora a docente tenha pontuado que a fábula - *A cigarra e as formigas* (Esopo) – faz parte do universo infantil e pode ser encontrada em CD ou em livros, no que diz respeito à literatura de cordel - *A cigarra e a formiga* (José Severino) – a docente falou apenas do autor, ressaltando que ele

é brasileiro. Já acerca do poema *Sem barra* (José Paulo Paes), nenhuma dessas questões foram suscitadas. Então, destacamos que poderia ser abordado a respeito dos autores em questão, ou seja, sobre onde e quando esses textos foram produzidos, para quais prováveis interlocutores, sobre qual suporte eles se encontravam, bem como sobre os locais em que os gêneros estavam circulando antes de serem apresentados no livro didático. Entendemos, a partir dessas questões, que é importante informar sobre a natureza do enunciado, recuperar a origem do gênero e o seu contexto de produção de modo que o texto seja compreendido em sua existência verdadeira e concreta.

E, finalmente, sobre as práticas de escrita, constatamos que, de certa forma, houve um planejamento até chegar à proposta de produção. Observamos que Infanta permitiu aos alunos entenderem que o gênero discursivo fábula traz, em sua essência, questões sociais com a intenção de transmitir um ensinamento por meio de uma narrativa finalizada com uma lição de moral, cujo objetivo específico é o de fazer com que o possível leitor reflita e reveja os seus conceitos em torno de seus valores morais.

Diante do exposto, observamos que houve compreensão, por parte dos estudantes, em relação ao conteúdo que o gênero fábula veicula. Por meio do encaminhamento repassado aos alunos Infanta considerou a continuidade temática, ou seja, o gênero deve estar em consonância com a moral da narrativa, atendendo, assim, à sua finalidade. Infanta acompanhou a produção do texto, tendo em vista que, dessa forma, eles foram terminando e deslocando-se até a docente para que ela corrigisse. Diante dessa ação didático-pedagógica, verificamos que Infanta, ao possibilitar uma proposta de escrita, de certa maneira concorda com a fala de Costa-Hübes (2012) quando diz que o docente assume uma proposta de trabalho em torno da prática de escrita no contexto escolar como uma ação que propõe a interação entre docente/aluno/texto.

Entendemos, por fim, que a docente tentou organizar um planejamento antes da produção textual do gênero discursivo fábula. No entanto, alguns aspectos que deveriam ser seguidos, conforme expõe as DCE (PARANÁ, 2008), não foram levados em consideração no momento da produção textual. Ainda que a docente tenha pontuado que o gênero discursivo fábula faz parte do mundo infantil, verificamos que faltou deixar claro para os discentes quem seriam, naquele momento, os seus prováveis interlocutores. Nesse contexto, os alunos iriam

escrever para quem? Sobre isso, Antunes (2003) enfatiza que é importante que o professor desenvolva uma prática acerca da escrita que leve em consideração o leitor, ou seja, uma escrita dirigida a um destinatário real.

Observamos, também, que na proposta de produção textual orientada pela docente não aconteceu um encaminhamento de reescrita que propiciasse aos alunos revisarem e refletirem sobre os elementos que organizam o texto naquele momento. Porém, no início de seu trabalho em torno do gênero discursivo, Infanta, quando questionada por um aluno sobre o encerramento de notas, proferiu a seguinte frase aos alunos: *“Lembram daquela atividade que nós fizemos de reescrita do texto, foi a última atividade de recuperação”*. Inferimos, então, que a docente propicia aos estudantes essa prática, embora na ocasião em que observamos suas aulas isso não tenha ocorrido. Infanta disponibilizou a socialização dos textos entre os alunos por meio da leitura que cada um fez de sua produção textual no contexto sala de aula. No entanto, os textos poderiam circular em todo o contexto escolar se fosse realizado um planejamento com uma exposição no saguão da escola ou até mesmo uma exposição na biblioteca a partir das aulas de leitura, tendo em vista que a instituição promove uma aula de leitura semanal nesse espaço. Porém, compreendemos que a professora, de certa forma, sistematizou uma prática didática-pedagógica expressa nas DCE (PARANÁ, 2008), provando, dessa maneira, que possui uma base que lhe permite firmar vínculo tanto teórico quanto metodológico pautado nos documentos acerca de seu trabalho em torno do conteúdo gênero discursivo.

### 3.2.2 Trabalho didático-pedagógico - Dara (7º ano)

Partimos, agora, para a análise de 2 horas/aula registradas no dia 29 de julho de 2015 da professora Dara (7ºano), a qual escolheu, para iniciar o seu trabalho didático-pedagógico, a letra de música *Vou deixar*, do grupo Skank, que foi apresentada, em forma de clip por meio de sistema multimídia – data show. Antes de iniciar, a docente solicitou aos alunos que prestassem atenção na letra da música. Nesse momento, percebemos a interação que ocorreu entre os alunos e a professora ao cantarem juntos, acompanhando o clip e a letra que passava na legenda.

Após ao término do vídeo, Dara, com a intenção de verificar se eles detectaram, na letra da música, o tema veiculado, questiona: *“Pessoal qual seria o tema dessa música, a palavra-chave?”*. Alguns responderam: *“deixa a vida me levar”*. A professora pontua: *“Então, o tema dessa música seria ‘a vida,’ não é, ‘a vida’ de cada um”*. Na sequência, a professora passou outra música: *É preciso saber viver*, do grupo Titãs. Assim que o clip terminou, Dara escreveu no quadro a palavra “vida” e explicou: *“o objetivo do nosso tema que a gente está começando a trabalhar hoje é a questão da vida”*. Na sequência, a docente explicou que o tema “Vida” está presente nos dois clips e explicitam a importância da vida. Além disso, destacou que, durante a nossa vida, passamos por momentos ruins e por momentos bons e que, para cada um, a vida tem um significado.

Nesse sentido, a docente comenta sobre as fotos que havia solicitado na aula anterior. Essas fotos tinham o intuito de representarem momentos que os alunos quisessem recordar. A docente comentou o trecho de um dos clips *“toda pedra no caminho a gente pode retirar. Toda flor que tem espinho a gente pode se arranhar”*. Diante disso, questionou os alunos *“O quer dizer esse trecho da música? Alguém responde: ‘É preciso saber’*. A docente os questiona novamente: *“É preciso saber o quê? Mas é um sentido figurado da vida aí, não é”*. Um aluno responde: *“Saber cair e levantar”*. A docente complementa: *“saber enfrentar as dificuldades que tem no meio do caminho”*.

Entendemos que a docente, nessa ocasião, permitiu a aproximação dos estudantes acerca do conteúdo temático veiculado nos gêneros selecionados permitindo, assim, por meio das práticas de leitura e de oralidade, que eles tivessem condições de relacionar o conteúdo com determinadas situações reais.

Em seguida, Dara solicitou aos alunos que se reunissem em grupos de cinco e que levassem as fotos que cada um trouxe, e também que contassem um pouco sobre a vida deles. Entretanto, para que eles não perdessem o foco da atividade, a docente elencou, no quadro, alguns pontos que deveriam ser relatados como: nome completo; cidade Natal; data de nascimento; quem lhe criou; com quem vive atualmente. É interessante pontuar que foi fornecida aos estudantes a opção de não se manifestarem, caso não se sentissem à vontade.

Quando todos terminaram e retornaram aos seus lugares, foi realizado um momento reflexivo no qual a docente explicou que as fotos representam um “texto não-verbal”, haja vista que, para cada um, elas possuem um significado, já que traz

a história da pessoa. Além disso, ressaltou que a nossa vida tem um início, uma trajetória e um fim. Em seguida, ela questionou alguns alunos sobre as informações que eles obtiveram de seus colegas, mas, antes, a docente pontuou na lousa as seguintes perguntas: *Todos temos uma história de vida. Você gostou de saber um pouco sobre a vida de seus colegas? O que mudou para você depois que soube sobre a vida do seu amigo?*

Diante disso, vários alunos expuseram o que sentiram nessa experiência em partilhar a sua história de vida com os demais colegas, bem como em conhecer a história do outro e, a partir de então, perceber que há semelhanças entre eles. Após, a professora quis saber quem não havia relatado a sua história de vida. E explicou a importância deles em conhecerem um pouco da vida de seu colega para, assim, perceberem as semelhanças que, muitas vezes, ocorrem. Depois, a partir da obra *Espelho dos nomes*, da autoria de Marcos Bagno, a professora fez com que os alunos relembrem o enredo da obra (história que retrata a trajetória de vida de um menino que muda de nome e de sexo no decorrer dos capítulos).

Dara, então, vai até ao quadro e aproveita a palavra já registrada, “Vida”, e acrescenta as palavras “autobiografia – bio = vida” e “biografia – grapheim = escrever” e explica a eles a diferença entre elas. Aproveita esse momento para comunicar os alunos que o seu objetivo é o de trabalhar com o gênero biografia. Nesse enfoque, Dara pontua que o tipo de discurso predominante é caracterizado pela narração: uso de terceira pessoa.

Nesse contexto, a docente pede aos alunos para que, quem estiver de posse da obra de Marcos Bagno, *Espelho dos nomes*, a pegue, com o intuito de localizar a biografia do autor que se encontrava na aba do livro e a leitura foi realizada por duas alunas. Após as alunas terminarem, a professora expõe um pouco mais sobre a vida do autor, destacando a relevância de suas obras no meio acadêmico e para os professores que atuam com a disciplina de LP, pelo fato de ele ser um linguista.

Dara retornou ao quadro e conceituou a palavra biografia e escreveu algumas questões acerca da obra que exploram o texto biográfico (decodificando-o) e a temática. Além disso, procurou relacionar essa temática com o autor. Nesse enfoque, refletiu com os alunos sobre o livro e, novamente, o relacionou com a palavra “Vida”. O fim da aula se aproximou e a professora os avisou que as correções seriam feitas no próximo encontro e que, na sequência, todos iriam à sala de informática para a continuação do conteúdo.

Prosseguimos, então, para a análise das últimas 2 horas/aulas observadas no dia 05 de agosto de 2015, da docente Dara. Logo no início, a docente efetuou as correções das perguntas deixadas para a análise na aula anterior. Os alunos, de maneira organizada, participaram lendo suas respostas. Depois, solicitou que os discentes se organizassem para prosseguirem a aula na sala de informática e que levassem consigo apenas caderno e caneta. Prosseguindo a aula no laboratório, a professora apresentou alguns livros do acervo da biblioteca da escola cujo conteúdo era sobre biografias de pessoas importantes. Em seguida, questionou: *“Em que momentos você já teve contato com este tipo de gênero? O gênero traz informações reais ou ficcionais? Para produzir uma biografia como é possível coletar os dados?”* Alguns alunos falaram que já tinham visto, mas que nunca tinham produzido.

A professora explicou, então, sobre o fato de algumas ruas e lugares históricos levarem o nome de alguém e questionou os alunos sobre o motivo de se atribuir essas denominações a lugares públicos. Os alunos demonstraram compreender essa questão quando afirmaram que se tratava de nomes de pessoas importantes para a sociedade. Dara chamou a atenção para o nome de alguns colégios situados em Cascavel que tinham o nome de pessoas ilustres e o papel que desempenharam na sociedade. No contexto dessas reflexões, mostrou a obra *Os homens que mudaram a humanidade* que continha as biografias do cientista Isaac Newton e explica que seus estudos contribuíram de maneira significativa para a matemática e para a física. Apresentou, ainda, a obra do ex-presidente da República Juscelino Kubitschek que, no período de sua gestão, construiu hidrelétricas, estradas, promoveu a industrialização e a modernização da economia. A docente destacou a importância de ler biografias, enfatizando que elas proporcionam conhecimentos acerca de pessoas que, de alguma forma, marcaram uma época.

Com esses questionamentos, entendemos que Dara, além de apresentar a função social do gênero, aproximou-o da realidade dos alunos, pois ao destacar os nomes de alguns colégios de Cascavel, relacionou essa realidade com a finalidade da biografia que, geralmente, são publicadas quando discorrem sobre a vida de uma pessoa importante para a sociedade. Nesse sentido, observamos que Dara não deixou de orientar os discentes acerca do contexto social do gênero selecionado para estudo, pois esclareceu e possibilitou que os estudantes percebessem a importância e a riqueza desse gênero para a sociedade, visto que apresentam a narração da vida de alguém num determinado contexto sócio-histórico. Nesse

âmbito, entendemos que a professora soube encaminhar reflexões sobre o gênero selecionado e explorar o papel do locutor/interlocutor nesse contexto.

Na sequência, a docente questionou sobre as informações que são possíveis de encontrar em um texto biográfico, enfatizando seu viés de veracidade. E, a partir de então, a docente esclareceu que, para se produzir e publicar uma biografia, há a necessidade de autorização da pessoa biografada ou, caso a pessoa esteja morta, a família deve autorizar. Consideramos esses dados importantes, já que reforçou a ideia de que está trabalhando com textos reais, que circulam socialmente, e que são regidos por normas estabelecidas socialmente.

Depois dessa reflexão geral sobre o gênero e sobre a sua funcionalidade, a professora recorreu ao multimídia para apresentar, aos alunos, biografias de duas pessoas conhecidas socialmente – Luciano Huck e Albert Einstein – com o propósito de apurar as semelhanças e as diferenças entre as pessoas biografadas: a primeira, amplamente conhecida nos meios de comunicação; já a segunda, um gênio que desenvolveu a teoria da relatividade.

Dara comentou sobre o patrono do colégio com a finalidade de informá-los a respeito da importância do gênero em estudo. Para melhor reconhecimento dessa personalidade, projetou fotos e a imagem do Curriculum Vitae, comparando esse gênero com a biografia. Dara pontuou que a biografia do patrono da escola não havia sido produzida, logo, a proposta de produção textual seria a sua biografia.

Consideramos que a docente fez um bom encaminhamento didático ao apresentar o gênero e explorar sua finalidade, além de que construiu uma proposta de produção condizente com a realidade dos alunos, uma vez que apresentou-a a partir do contexto em que eles estão inseridos. Porém, não garantiu, nesse encaminhamento, a interlocução, uma vez que não informou para quem o texto seria produzido. Ficaria na biblioteca? Seria lido entre os colegas? Essa questão não foi esclarecida naquele momento.

Mas, antes de partirem para a produção textual do gênero, a biografia do astronauta brasileiro Marcos Pontes foi distribuída aos estudantes para que eles lessem e refletissem sobre a sua organização. Na sequência, a docente utilizou o quadro do laboratório e pediu que, a partir dos dados do Curriculum Vitae do patrono do colégio, iniciassem a produção da biografia, respeitando a estrutura do gênero. Para dar conta disso, deviam se ater a: apresentação inicial do protagonista; descrição dos principais fatos que compõem a história; parte final de caráter

subjetivo (conclusão). Porém, antes de começarem a tessitura do texto, de maneira individual, Dara entregou aos alunos alguns critérios de avaliação a serem seguidos por ela durante a correção dos textos. Esses critérios estavam voltados para a estética do texto (margens, parágrafos e legibilidade); para a ortografia, para a pontuação e para o formato do texto (título, apresentação do protagonista, descrição dos principais fatos de sua história, conclusão, foco narrativo, linguagem). Ao destacar esses elementos como critérios avaliativos, entendemos que a docente levou em consideração os elementos composicionais, as formas e a estrutura dos gêneros abordados. Todavia, o conteúdo temático e o estilo não foram priorizados naquele momento.

Cabe destacar que não estivemos presente nos momentos de produção e de correção do texto, pois os alunos iriam fazê-lo em casa e, tão logo fossem terminando deveriam entregá-lo à professora para posterior correção. Conforme orientações repassadas em sala, o texto corrigido, acompanhado da ficha de avaliação, seria devolvido aos alunos para que fizessem a reestruturação. Dara ressaltou, ainda, que seria dado um prazo maior para que reescrevessem o texto e para que o entregasse juntamente com a versão corrigida anteriormente, para que ela tivesse condições de realizar a comparação entre eles, a fim de verificar se houve melhorias ou não.

Verificamos, no decurso das aulas da docente, que os gêneros discursivos abordados foram adequados ao 7º ano, pois promoveram a interação dos estudantes com a prática de oralidade propiciando, assim, momentos para se expressarem oralmente nos períodos em que foram instigados. Parece-nos que Dara compreende, assim como as DCE (PARANÁ, 2008), que, para propiciar um ensino de LP, é importante que as práticas do docente estejam de acordo com as vivências sociais dos alunos. A professora permitiu que os estudantes refletissem acerca do tema “Vida” vinculado em todos os gêneros apresentados e/ou explorados. Mesmo que todos os textos explorassem esse tema, cada um o fez de uma forma, pois, segundo Bakhtin (2003[1979]), o conteúdo temático reflete a individualidade do sujeito e o contexto histórico da produção do texto-enunciado. Portanto, ele não pode ser repetido, caso isso ocorra um novo conteúdo temático irá aflorar tendo em vista o contexto social do falante.

Quanto à prática de leitura, observamos que, no decorrer de seu trabalho, a docente entende que essa prática social discursiva permite que o aluno, enquanto

leitor, construa sentidos a partir dos textos-enunciados lidos. Nessa perspectiva, Geraldi (2013[1991]) enfatiza que a prática de leitura como geração de sentido atua como processo de *interlocução*, pois leitor e autor dialogam por meio do texto, uma vez que os sinais mostrados pelo texto acionam esse diálogo.

Nesse contexto, observamos que a docente permitiu que os estudantes tivessem contato com os vários gêneros que circulam socialmente como os escritos e os não-verbais, pois, como afirma Bakhtin (2003[1979]), a heterogeneidade dos gêneros discursivos são inúmeras, tendo em vista que são intermináveis as capacidades das inúmeras atividades humanas.

Diante do exposto, verificamos que Dara encaminhou discussões/reflexões sobre o conteúdo temático nos textos lidos. Nesse viés, as DCE (PARANÁ, 2008) pontuam que o docente deve propiciar, em torno do gênero discursivo abordado, uma análise crítica acerca do conteúdo, ou seja, do tema expresso nele e de seu valor ideológico, escolhendo os conteúdos específicos tanto para a prática de leitura quanto para a prática de oralidade. A professora formulou questionamentos com a intenção de possibilitar que os alunos tivessem condição de inferir a fim de desenvolver a capacidade crítica sobre o conteúdo temático “Vida” presente em todos os gêneros discursivos. Assim, com base nos textos lidos, o aluno teria que ser capaz de reconhecer o sentido com que a palavra “Vida” estava sendo empregada. Verificamos, nessas situações analisadas, que em todos os acontecimentos o tema “Vida”, sob diferentes ângulos, era relacionado com o contexto atual.

Dara levou em consideração os conhecimentos prévios dos estudantes relativos ao gênero biografia. Ela demonstrou ter conhecimento sobre a importância de verificar o conhecimento prévio que o aluno tem diante de determinado conteúdo, uma vez que é a variável que irá influenciar no processo de ensino-aprendizagem do estudante. Logo, a professora entende que o discente irá assimilar melhor um novo tópico a partir do conhecimento que ele já vivenciou.

No que se refere à prática de escrita, consideramos que, para chegar ao momento de produção, houve uma prática sistematizada que propiciou aos alunos entenderem o conteúdo que deveria transparecer na tessitura do texto. A finalidade desse gênero ficou bem explícita, pois a docente, por meio de outras biografias, explicou o porquê de sua importância. No entanto, verificamos que Dara não especificou para os alunos quem seriam os interlocutores do gênero, isto é, quem

teria contato com esse texto-enunciado. Logo, observamos que ficou uma lacuna na ação da professora diante da produção escrita.

Ainda acerca do trabalho de Dara em torno da prática textual, verificamos que a professora se propõe a acompanhar a produção solicitada; a analisar se a produção textual apresenta continuidade temática, se atende à finalidade, se a linguagem está adequada ao contexto; a encaminhar a reescrita textual: revisar os elementos que compõem o gênero, bem como conduzir, na reescrita, a uma reflexão dos elementos discursivos do gênero selecionado a partir dos critérios elencados pela docente. Diante desses critérios elaborados pela docente e que foram entregues aos alunos, observamos que, de certa forma, transparece o que propõe o documento acerca da prática de escrita nas aulas de LP. Todavia, conforme já pontuamos, faltou nesse encaminhamento a demarcação de um interlocutor real: para quem os textos seriam produzidos?

Diante da análise do trabalho didático-pedagógico da professora Dara em torno do gênero biografia, consideramos que a docente soube criar proposições envolvendo a prática de oralidade. Em relação à prática de leitura, entendemos que houve um ótimo trabalho didático-pedagógico, embora, em vários momentos, poderia ter sido pontuado o contexto de produção dos gêneros discursivos abordados. Isso implica enfatizar: autor/enunciador, suporte/fonte, interlocutores, época e local de publicação e esfera de circulação, a fim de suscitar o momento da produção dos gêneros, a importância do enunciador na sociedade, enfim todo o processo que envolve a produção de um texto.

Para Bakhtin/Volochínov (2009[1929]), o texto não envolve somente a formalização no que tange ao discurso oral e escrito, mas um acontecimento que abarca *o antes*, ou seja, as condições de produção, e *um depois*, o processo interlocutivo. Por isso, a importância de se oportunizar aos estudantes o conhecimento acerca do enunciador, o papel social que esse desempenha e sobre os possíveis leitores e posicionamento suscitados pelo texto-enunciado lido.

Quanto à prática de escrita, consideramos que a proposta de Dara foi bem planejada até chegar ao momento de produção, uma vez que houve um trabalho sistematizado que oportunizou os estudantes a delimitarem o tema da produção, a definirem o objetivo/intenção e a organizarem as ideias. Todavia, não deixamos de observar que Dara poderia ter permitido que os alunos pensassem mais acerca dos interlocutores e da esfera em que o texto iria circular, pois a docente não mencionou

se seria oportunizada a circulação social do texto produzido como: afixá-los no mural da escola, prendê-los em varais no saguão da escola ou expô-los na própria sala de aula, dentre outras opções.

Assim, de modo geral, entendemos que a docente aproximou a sua prática ao que propõem as DCE, comprovando, assim, que tem conhecimentos que lhe garantem estabelecer relações entre a base teórica proposta no documento e a sua prática pedagógica na sala de aula concernente ao seu trabalho atrelado ao conteúdo gênero.

### 3.2.3 Trabalho didático-pedagógico - *Monalisa (8º ano)*

No dia 03 de agosto de 2015, observamos 2 horas/aulas da docente Monalisa (8ºano). A docente iniciou a aula distribuindo aos alunos diversos suportes como jornais, livros, revistas contendo, assim, vários gêneros discursivos. Em seguida, selecionou três alunos e solicitou que, a partir dos suportes distribuídos, escolhessem um texto de determinado gênero para realizarem a leitura para a turma. Então, os alunos, de posse do texto selecionado, anúncio de venda de um apartamento, presente em um jornal; poema retratando a infância, presente em um livro; reportagem científica, presente numa revista sobre dicas para emagrecer, realizam suas respectivas leituras. A professora, ao término de cada leitura, fez os seguintes questionamentos à turma: “*O primeiro que ele leu, o que o texto queria passar?*” Vários alunos respondem que se trata de um anúncio de um apartamento. A docente pontuou que mesmo com os vários recursos tecnológicos, o jornal continuava sendo um excelente recurso para tal.

Na sequência, acerca da leitura do poema, a docente perguntou sobre qual gênero se trata e alguns alunos responderam que se trata de um poema. A docente perguntou: “*Por que você acha que é um poema?*”. Alguns respondem: “*Porque tem rima*”. Diante disso, Monalisa trouxe alguns aspectos que diz respeito ao gênero em questão como melodia, rimas e versos. Além disso, citou outras poesias que talvez eles conhecessem em forma de música sem se darem conta de que são poemas organizados em versos e em estrofes como: *o cravo brigou com a rosa, ciranda cirandinha*, por exemplo.

Acerca da última leitura que se encontrava em uma revista e trazia a informação sobre dietas, a importância de se ter uma vida saudável, a docente

afirmou que a revista em questão veicula informações como aquela que foi lida, assim com tantas outras revistas como a *Veja*, *Seleção* e *Isto é*, por exemplo. Diante disso, Monalisa pontuou a diferença entre as palavras “conhecimento” e “informação”.

Compreendemos que a professora, ao iniciar o seu trabalho em torno de um gênero específico, primeiramente, mesmo não explicando a finalidade do gênero discursivo no contexto social, a docente permitiu que eles compreendessem que os gêneros estão presentes em alguns suportes como os que foram apresentados a partir das leituras realizadas. Faltou, ao nosso ver, explorar que cada um tem uma finalidade específica, isto é, uma função social. Todavia, a docente possibilita que os alunos revelassem seus conhecimentos sobre os gêneros selecionados quando instigados de forma oral. Entendemos que, de certa forma, a professora permitiu que os alunos reconhecessem, pelo conteúdo exposto por meio de leitura, o conteúdo temático dos gêneros apresentados ao questioná-los sobre o que o *“texto queria passar”*.

Em seguida, a fim de dar continuidade ao seu trabalho, Monalisa passou a utilizar a TV Pen Drive para explorar o gênero discursivo poema, recorrendo ao texto intitulado *Os pássaros*, do autor Mário Quintana. Então, solicitou a leitura da única estrofe por um aluno. Após, refez a leitura do poema e instigou os estudantes a refletirem sobre o conteúdo temático do gênero em questão, a partir dos seguintes questionamentos. *“Alguém quer comentar sobre o poema?”*. Alguns alunos responderam: *“O poema desperta sentimentos que você não sabe de onde vem, mas traz conforto, alimenta as pessoas”*. E a docente perguntou: *“De onde nós nos inspiramos para escrever?”* Os alunos respondem: *“das pessoas”; “dos sentimentos”*. Então, ela complementou, recorrendo especificamente para o texto lido, que o poeta faz uma comparação na poesia, mas não está usando a palavra “como” para fazer essa conexão, pois, ao invés desse recurso linguístico, usa uma figura de linguagem – metáfora – para relacionar o poema com os pássaros, isto é, a magnitude do canto dos pássaros com os sons produzidos pelos versos.

A docente complementou que esse recurso é permitido no gênero em apreço. Ao explorar a figura de linguagem no poema lido, relacionando-o com o recurso linguístico da comparação e, ao mesmo tempo, estabelecendo relação com o conteúdo veiculado pelo texto, parece-nos que a docente está explorando um

elemento que se configura como estilo do gênero imbricado com seu conteúdo temático.

Na sequência, a docente apresentou outro poema intitulado *Infância*, do autor Robson Crusoé, e pediu que a leitura fosse realizada, novamente, por um aluno. Depois do término da leitura, perguntou aos alunos: “*o que vocês entenderam desse poema?*”. Muitos alunos responderam: “*fala sobre a infância*”. Monalisa, então, solicitou que os alunos se lembrassem de momentos que haviam marcado a infância deles. Alguns alunos se manifestaram.

Entendemos, diante dessas ações, que a docente tentou instigar os alunos com a intenção de provocar discussões e reflexões sobre o papel do enunciador ao recorrer ao gênero discursivo poema com o propósito de suscitar que os interlocutores se emocionem, se encantem por meio do tema veiculado no texto em questão por meio dos recursos enunciativos utilizados pelo enunciador como a linguagem metafórica

A partir da abordagem do gênero poema, Monalisa escreveu no quadro as palavras *poesia*, *poema*, *poeta* e *rima* para que fossem conceituadas. Tal atividade foi realizada com a utilização de dicionário de LP. À medida que foram terminando, a pedido da professora, os alunos realizaram a leitura do conceito exposto no dicionário e foram até a lousa conceituar as palavras. A docente enfatizou que “*poesia/poema não possuem o mesmo significado, porém se completam. Já que a poesia se preocupa mais com o sentimento e o poema com a estrutura*”.

Entendemos que é importante estabelecer essa diferenciação entre as palavras *poema/poesia*, todavia, parece-nos que a docente poderia ter recorrido a mais exemplos para diferenciá-las, de modo que os alunos pudessem, realmente, compreender que a palavra *poema* está mais voltada para a construção composicional do gênero, enquanto que, na *poesia*, se relaciona mais diretamente com o seu conteúdo temático.

Dando prosseguimento às aulas, Monalisa fez a seguinte pergunta: “*Alguém lembra do nome de algum poeta?*”. Os alunos mencionaram: “*Carlos Drummond de Andrade*”; “*Ariano Suassuna*”. A docente complementou citando outros autores como: Manoel Bandeira, Olavo Bilac, Cecília Meireles e Clarice Lispector. Ela explicou que “*os poetas expressam seus sentimentos, seus amores, suas impressões de alguma coisa, suas emoções por meio desse gênero*”. Nesse sentido, recita o seguinte trecho: “*Minha terra tem palmeira onde canta o sabiá; as aves que aqui*

*gorjeiam, não gorjeiam como lá*". E, após, comentou que nesse poema "o autor Gonçalves Dias expõe as saudades que ele sente do Brasil, sua terra amada e a compara com Portugal".

Entendemos que a docente, por meio desse encaminhamento didático-pedagógico, tem o objetivo de fazer com os estudantes se aproximem e, novamente, reconheçam o conteúdo temático que é próprio do gênero poema. E, ainda, ao citar alguns nomes de poetas e um trecho de uma composição poética, compreendemos que Monalisa tentou mostrar aos alunos que a linguagem poética é carregada de significados, de sentimentos, de emoções, ou seja, garantir que os alunos compreendessem a função social do gênero poema.

Para garantir maior compreensão sobre o gênero em foco, solicitou que realizassem uma pesquisa em um dicionário a fim de conceituarem as palavras: poesia, poema, poeta e rima. E, na sequência, a leitura dos elementos elencados.

Em seguida, Monalisa, por meio da TV Pen Drive, expõe o vídeo *O Poeta aprendiz*, de autoria de Vinícius de Moraes e musicalizado pela voz do cantor Toquinho. Quando o vídeo terminou, a professora comentou que o poema foi transformado em música com gravuras para ilustrar uma história que falava sobre um menino que estava tentando aprender a escrever, a se expressar por meio das palavras.

Na sequência, ainda recorrendo à TV Pen Drive, apresentou o poema do autor Vinícius de Moraes, intitulado *Aquarela*, musicalizado pelo cantor Toquinho. No momento em que a poesia musicalizada começou a tocar, todos os alunos acompanharam por meio da letra e das imagens. Após ser repetida várias vezes, a docente perguntou aos alunos se eles entenderam o que o poema estava querendo dizer. Alguns mencionaram: "infância", "futuro". Então, a docente entregou a cada um uma folha em branco e solicitou que eles soltassem a imaginação, ouvindo o poema musicalizado *Aquarela* e representando por meio de desenhos. Antes do término da aula, a docente avisou que, na próxima aula, iria recolher os desenhos e fazer a interpretação do poema musicalizado.

Compreendemos que a docente, por meio desses recursos didáticos, tem a intenção de levá-los a reflexões e a interpretações que o gênero discursivo propicia acerca de várias questões, presentes, ou não, no cotidiano dos alunos. Logo, entendemos que esse tipo de exercício deixa os alunos livres para retratarem seus

anseios interiores por meio de desenho, além de aproximá-los ainda mais do conteúdo temático veiculado pelo gênero.

No dia 6 de agosto de 2015, observamos mais 2 horas/aula da docente Monalisa (8ºano). Conforme avisado na aula anterior, a professora iniciou a aula recolhendo os desenhos solicitados. E, imediatamente, retomou o vídeo do poema musicalizado *Aquarela* na TV Pen Drive, mas, antes, avisou a turma que iria fixar os desenhos na parede da sala somente mais tarde. E no decorrer da música e das imagens presentes no vídeo, a professora solicitou que os alunos identificassem a personagem. Quase todos os alunos participaram dizendo a palavra “*menino*”. Então, a professora fez com que eles relacionassem a palavra “menino” com outras palavras, o que fez surgir palavras como: “*brincadeiras*”; “*infância*”; “*imaginação*”; “*livros*”; “*desenhos*”.

No decorrer da música, Monalisa realizou a leitura da letra e comentou os acontecimentos da vida daquele menino, demonstrados por meio das imagens, e fez com que os alunos visualisassem e refletissem com ela até a fase em que o personagens se tornam adulto. E, a partir dessa reflexão, a docente instigou os alunos a pensarem sobre a vida deles. Nesse sentido, a docente foi elencando palavras como: *criança, infância, pureza, adolescência, amigos, dificuldades, futuro, velhice, profissão, desejos, sonhos, aspirações*, o que faz com que alguns alunos relatem breves acontecimentos de suas vidas. Quando a docente finalizou as reflexões, convidou-os a cantar a música pela última vez.

Entendemos que a docente buscou atividades que contemplassem tanto a oralidade como a leitura em torno do texto *Aquarela* para relacionar com o tema que está atrelado ao gênero poema. Além disso, procurou estabelecer relações entre o conteúdo veiculado pelo texto com o contexto social dos alunos, ao fazer com que eles visualisassem informações explícitas e implícitas no texto trabalhado, aproximando-os do propósito comunicativo enquanto interlocutores. Por meio das palavras elencadas, a professora formulou questionamentos que possibilitaram aos alunos pensar acerca de questões que envolvem a sua vida o seu contexto social.

Depois da última atividade, Monalisa fez o seguinte encaminhamento no quadro: Vocês irão pesquisar um poema para realizarem a leitura na sala de aula. Os alunos foram, então, encaminhados à sala de informática a fim de realizarem a pesquisa solicitada.

No término da pesquisa, ainda na sala de informática, a professora, com a intenção de partir para a produção textual do gênero em foco, solicitou que os alunos produzissem um poema acerca das sensações ou das impressões despertadas por fatos do cotidiano deles. Ela deixou claro que eles devem produzi-lo em casa e entregá-lo na próxima aula para as possíveis correções. Enfatizou, ainda, que após sua correção, irá devolver para o texto para cada um, com o intuito de que seja reescrito caso necessário.

Observamos que Monalisa, a partir desse encaminhamento, tem como objetivo possibilitar que o aluno se posicione, se expresse em seu texto, mostrando sua ideologia, seus valores, sua compreensão do gênero explorado até então, bem como do conteúdo temático, da construção composicional e do estilo que o organizam. Nesse âmbito, a docente planejou a produção a partir da delimitação do tema, do gênero e da finalidade ao deixar claro, no decorrer de seu trabalho, que o gênero discursivo poema abrange vários temas, dependendo da finalidade do enunciador. Vale pontuar que não estivemos presentes nos momentos de produção, tendo em vista que os alunos iriam fazê-lo em casa.

Verificamos que as ações didático-pedagógicas da docente Monalisa, relativas às práticas de oralidade, estiveram presentes em seus encaminhamentos ao organizar várias atividades que possibilitaram aos alunos expressar suas opiniões, seus pensamentos e emoções. Assim, ao disponibilizar textos do gênero poema no contexto escolar, Monalisa promoveu a interação, tanto de forma oral como por intermédio da escrita entre os estudantes. E, por outro lado, promoveu a aprendizagem acerca do conteúdo proposto e que o conhecimento proveniente dessa interação fizesse algum sentido para os discentes.

Além disso, a docente propôs reflexões orais sobre os temas que podem transparecer no gênero poema, demonstrando sua compreensão de que o conteúdo temático é definido pelo enunciador acerca de suas necessidades, mas que só será completo se encontrar eco em seu interlocutor. Sobre isso, Bakhtin/Volochínov (2009[1929]) expõem que os interlocutores não devem ser passivos diante de um enunciado, ao se confrontar com o tema expresso nele, pois naquele momento ele acaba de fazer parte do contexto de interação verbal. É nesse sentido que o aluno, diante do que ouve ou lê, irá esboçar uma atitude ativa/responsiva, o que permitirá, assim, que ele possa apreender o tema.

Ainda no trabalho com a oralidade, a professora propôs, ainda, reflexões sobre os elementos composicionais como a forma e a estrutura que determina o gênero discursivo poema ao permitir que os alunos refletissem sobre alguns aspectos que dizem respeito ao gênero em questão como melodia, rimas e versos. Acerca dessas características que é pré-estabelecido, isto é, convencionalizado pelo gênero discursivo, Bakhtin (2003[1979]) pontua que esses elementos correspondem ao acabamento de um gênero discursivo. Verificamos, também, que, nos encaminhamentos orais, houve orientação relativa ao contexto social de uso do gênero discursivo e aos argumentos utilizados no poema em apreço, e o papel do locutor/interlocutor. Essa orientação possibilitou que os discentes percebessem a importância e a riqueza do gênero poema no contexto social e compreendessem que esse gênero permite aos interlocutores vivenciar várias emoções e sentimentos, independente do contexto sócio-histórico que o sujeito esteja inserido. E, enfim, a docente oportunizou, oralmente, a reflexão dos estudantes em torno das marcas linguístico-enunciativas do gênero selecionado, enfatizando que, dependendo da intencionalidade/finalidade discursiva, o autor/poeta pode fazer uso de todos os recursos linguístico-enunciativos que têm com a pretensão de despertar no interlocutor sentimentos, emoções, entre outros, assim como o uso da linguagem metafórica que é uma das características que sustenta esse tipo de texto-enunciado.

Já relativo às ações didático-pedagógicas que envolveram as práticas de leitura, observamos que Monalisa entendeu a leitura em contexto dialógico e interacionista, assim como expõem as DCE (PARANÁ, 2008), pois viabilizou, por meio dos encaminhamentos dessa prática, várias possibilidades de construção de sentidos. Para a construção dos sentidos, verificamos que os vários gêneros poéticos elencados pela docente permitiu que o aluno pudesse interagir com vários autores e enunciados. Logo, ao trazer para a sala de aula os gêneros discursivos selecionados, a docente demonstra entender que o texto-enunciado passa a ser compreendido quando é permitido que o aluno-leitor construa, a partir do contato com gêneros vários, sentidos e apreciações de valor.

Ao trabalhar com a leitura, a docente levou em consideração os conhecimentos prévios que os alunos tinham sobre o poema. Além disso, formulou questionamentos com a intenção de possibilitar que o aluno realizasse inferências durante as leituras realizadas, dando espaço, assim, para que os alunos, de forma ativa-responsiva, se manifestassem perante o conteúdo apresentado, por exemplo,

no poema *Aquarela*. Todavia, verificamos que a docente deixou de enfatizar o contexto de produção, embora tenha apresentado aos alunos vários suportes que continham inúmeros gêneros, destacando os interlocutores e a época.

Verificamos, nesse âmbito, que Monalisa encaminhou discussões e reflexões sobre os temas que o gênero discursivo poema pode enunciar, o que, como bem sinaliza Bakhtin (2003[1979]), são os sentidos e os conteúdos, gerados numa certa esfera discursiva com suas realidades socioculturais, definido, assim, pelo enunciador, de acordo com as suas necessidades e intenções.

Observamos, enfim, que as práticas de leitura oportunizaram a socialização das ideias dos alunos, compreendendo que um ensino pautado numa concepção dialógica e interacionista da linguagem tem como princípio proporcionar um espaço favorável à efetivação de um conhecimento justificado no diálogo. Nesse âmbito, a docente fez com que os alunos relacionassem o tema que estava imbricado no gênero discursivo poema musicalizado *Aquarela* e contextualizá-lo, ou seja situá-lo em seu universo – contexto atual. Por meio da leitura e dos comentários realizados, oportunizou que os alunos retornassem para a sua infância e as brincadeiras realizadas na época, para as brincadeiras, de modo que pensassem em sua adolescência, em seu futuro, em suas aspirações. Nesse contexto, as DCE (PARANÁ, 2008) preconizam que, diante dessas práticas, o aluno investiga suas informações prévias, assim como suas experiências, a sua criação familiar, isto é, as inúmeras vozes que o constitui.

Por fim, entendemos, no que concerne às práticas de leitura, que a docente possibilitou aos estudantes reconhecerem o estilo que é próprio do gênero discursivo poema. Verificamos que a professora compreendeu que o estilo é parte integrante do gênero, ou seja, é um elemento imbricado nas unidades temáticas, assim como composicionais, ou seja, quando existe estilo, existe gênero. Entretanto, notamos que a professora deixou de pontuar que, além do estilo que compete a cada gênero, o estilo do autor também revela-se num texto-enunciado, ou seja, que o gênero permite que o autor selecione, assim como organize e, até mesmo, altere um gênero discursivo, mediante ao seu estilo individual. Faraco (2009), ao encontro dessa questão, explica que o estilo se edifica com as escolhas e com as *tomadas de posição axiológicas* diante da realidade linguística, incluindo o imenso universo de vozes sociais.

Acerca das práticas de produção textual, observamos, por meio do encaminhamento repassado para aos estudantes, que a professora, assim como propõem as DCE, de certa forma realizou um planejamento até chegar ao processo de escrita. No entanto, o destinatário da produção não foi definido, ou seja, nessa produção a interlocução não foi estabelecida. Sobre isso, Antunes (2003) enfatiza que o professor deve desenvolver uma prática em torno da escrita que leve em consideração o leitor, uma escrita direcionada a um destinatário com finalidade para, então, ter noção do conteúdo, haja vista que na multiplicidade de seus usos, a escrita executa missões comunicativas relevantes e, ainda, socialmente particular. O gênero foi bem explorado quanto ao seu conteúdo temático, estilo, composição e possíveis marcas enunciativas. Todavia, observamos que a docente não propiciou a compreensão da esfera social em que circula o gênero selecionado, isto é, as esferas artísticas e literárias não foram explicitadas no contexto sala de aula em nenhum momento.

Observamos, ainda, que não foi oportunizado por Monalisa um meio da produção escrita circular no contexto escolar, embora tenha se comprometido em estar presente nesse período de produção/reflexão/revisão/reescrita do gênero selecionado poema. Verificamos que a docente conduziu, de certa forma, o seu trabalho em torno do conteúdo gênero discursivo poema de acordo com a proposta lançada pelas DCE (PARANÁ, 2008), destacando, assim, que possui subsídios que lhe dão base teórica-metodológica a fim de conduzir suas aulas de LP vinculadas ao conteúdo em pauta.

#### 3.2.4 Trabalho didático pedagógico - Síbila (9ºano)

No dia 10 de agosto de 2015, observamos 2 horas/aula na turma da professora Síbila (9ºano). A docente iniciou a aula verificando quem havia feito a leitura de um texto do gênero artigo de opinião intitulado *Mulheres precisam querer mais*, da articulista Luiza Nagib Eluf, procuradora de justiça do Ministério Público de São Paulo. O texto constava no livro didático Jornadas. Port, das autoras Dileta Delmanto e Laiz B. de Carvalho. Poucos alunos se prontificaram a tecer comentários sobre o texto em pauta. Em seguida, seguindo os passos do LD, a docente conceituou as palavras: artigo de opinião; tese; argumentação e contra-

argumentação. Assim que terminou, solicitou que os alunos procurassem, no artigo de opinião lido, essas partes mencionadas.

Mas, antes disso, a docente os instigou acerca do conteúdo do texto. “*Vocês lembram o assunto do texto que vocês leram a aula passada, né? Lembram. Sobre que as mulheres têm que trabalhar. Era a diversidade de gênero que falava sobre a relação de trabalho masculino e o trabalho feminino, só que assim o texto explorava e explora essa questão de diferença de gênero, tá.*” E, fez a seguinte pergunta: “*Quantos por cento menos o texto fala que as mulheres que trabalham recebem?*” Alguns respondem: “40%”. A docente ratificou pontuando: “30%”. E, a seguir, destacou que, em nossa sociedade, há essas incoerências, ainda que o sujeito tenha mais escolaridade que o outro, ocorre diferenças salariais entre homens e mulheres em alguns lugares. E esclarece, ainda, que na carreira de magistério os professores do sexo masculino e feminino recebem iguais se estiverem no mesmo nível e classe. Depois, questionou os alunos se já haviam parado para pensar nessa questão relativa aos salários de seus pais. Percebemos, dessa forma, que não, que os alunos nunca se ativeram a essas questões.

Ao promover essas reflexões, entendemos que a docente tentou uma aproximação dos alunos com o conteúdo que seria abordado em seu trabalho no decorrer das aulas em torno do gênero discursivo artigo de opinião. E, além disso, mostrou a finalidade do gênero, assim como os elementos que o compõem como tese, como argumentação e como contra-argumentação.

Em seguida, Síbila utiliza o livro didático e solicita que desenvolvam algumas atividades. Vimos que essas exploravam conteúdo temático veiculado naquele texto e a finalidade do gênero artigo de opinião. Na sequência, a professora solicitou que realizassem mais atividades presentes no livro didático.

Depois desse encaminhamento, a docente se dirigiu ao quadro e registrou uma atividade em que pediu aos alunos que analisassem a letra da canção *Um a um*, de Arnaldo Antunes, e estabelecessem relação entre a letra da música e o artigo de opinião lido e discutido anteriormente. Com essa atividade encerrou-se o conteúdo do dia.

Nas últimas aulas observadas no dia 12 de agosto de 2015, a docente Síbila iniciou a aula solicitando a leitura silenciosa e individual de um texto do gênero conto, intitulado *De água não tão doce*, da autora Maria Colassante, presente no LD já mencionado. Em seguida, encaminhou algumas atividades também presentes no

LD, as quais exploravam o conto lido, principalmente no que diz respeito à compreensão linear e a algumas questões que o relacionavam com o artigo de opinião lido inicialmente. Assim que os alunos foram terminando essas atividades, a docente distribuiu, para cada aluno, mais um texto do gênero artigo de opinião. Embora fosse o mesmo gênero, cada texto abordava uma temática. Na sequência, solicitou que, em uma folha separada, respondessem a alguns questionamentos os quais exploram a construção composicional desse gênero quanto à identificação da tese e dos argumentos. Em apenas uma das questões solicitou o posicionamento do aluno quanto ao tema tratado no texto.

Compreendemos, a partir das observações que efetuamos, que as atividades selecionadas no livro didático contemplam questões que exploram o assunto do texto em sua linearidade e que avançam, em alguns casos, para a compreensão da construção composicional do gênero artigo de opinião, mas que não possibilitavam pensar sobre o propósito discursivo do gênero. A importância do gênero no contexto social e o público específico do artigo, ou seja, com quem ele dialoga, foram explorado tangencialmente, haja vista que não houve uma ênfase maior para esse aspecto. Por outro lado, o LD provocou, por meio de algumas atividades, que aluno pensasse sobre como o tema é veiculado em outro gênero.

Embora o LD apresentasse tentativas de não fragmentar o processo de formação que envolve o aluno, à luz das diferentes dimensões pelas quais o gênero discursivo se constitui, assim como apregoa as DCE (PARANÁ, 2008), não atendeu satisfatoriamente a esse encaminhamento e a docente, por sua vez, não o complementou, já que se deu por satisfeita apenas com as atividades propostas pelo livro.

Sintetizando as aulas observadas verificamos, no que se refere às práticas de oralidade, que o processo de interação foi instaurado pela docente. A professora demonstrou conhecimento de interação por meio da oralidade só ocorre se os alunos forem estimulados para tal prática, provocados pela educadora de modo a ampliarem sua competência discursiva, assim como a sua formação intelectual e crítica nas mais variadas situações comunicativas em que o aluno estiver envolvido como bem destaca as DCE (PARANÁ, 2008).

Nesse contexto de interação oral, observamos que a docente propôs reflexões sobre o conteúdo expresso no gênero discursivo exposto, de modo a contemplar o que enfatiza o documento. No entanto, poderia ter provocado mais

sobre a tese defendida pela articulista em torno de seus argumentos e contra-argumentos empregados para defender sua tese de que o trabalho da mulher não é devidamente valorizado. Nessa ocasião, entendemos que a docente poderia ter orientado os alunos acerca do contexto social de uso do gênero selecionado, a importância em trazer discussões em torno de assuntos polêmicos, bem como ter explorado um pouco mais o papel do locutor e do interlocutor frente ao conteúdo.

Nesse âmbito, notamos que Síbila deixou de oportunizar reflexões relativas às marcas linguístico-enunciativas que constroem e que formalizam o estilo do gênero artigo de opinião como os elementos coesivos (conjunções, advérbios, pronomes, discurso 3º pessoa etc.). A análise linguística, para Geraldi (2003), juntamente com a leitura e com a produção de textos, é a unidade de ensino que investiga os recursos expressivos da língua, tida como uma produção discursiva.

Acerca das atividades propostas por Síbila, as quais envolvem as práticas de leitura por meio do livro didático, observamos que essa prática aconteceu de forma individual. Mas a docente permitiu, por meio do livro, que os estudantes pudessem ter contato com vários gêneros discursivos como o artigo de opinião da esfera jornalística, letra de música da esfera literária e um conto também da esfera literária. Os gêneros não-verbais não foram trabalhados. Porém, verificamos que certos exercícios escolhidos pela docente contemplavam um dos itens que estão presente em nosso roteiro de observação, isto é, relacionava o tema com o contexto atual, ou seja, que o preconceito contra sexo feminino está presente em nossa sociedade.

Nesse percurso, perante o trabalho em torno do conteúdo gênero artigo de opinião, observamos que nenhuma atividade proposta no livro didático levou em consideração os conhecimentos prévios dos estudantes em torno dos gêneros selecionados pela docente. Além disso, houve atividade que permitiu que os alunos fizessem inferências acerca do conteúdo temático, possibilitando, assim, que o estudante tivesse condições de refletir e, conseqüentemente, de estimular o seu senso crítico diante do conteúdo imbricado nos textos lidos. Porém, em nenhuma das atividades foi abordado o contexto de produção dos textos, assim como não explorou o enunciador, o suporte, a fonte, os interlocutores e o momento histórico do texto lido. Quanto às atividades didático-pedagógicas da professora acerca da prática escrita, essa não aconteceu naquela ocasião.

Enfim, as aulas observadas dessa docente, em particular, permitiu-nos conferir que o LD ainda norteia o trabalho com o gênero na sala de aula de forma

que, como no caso da professora Síbila, seja adotado como roteiro de trabalho e seguido literalmente, sem complementos ou inserções do professor. Por outro lado, vimos também que há docentes que organizam suas aulas recorrendo ao livro apenas como um aporte, uma vez que tem amplo domínio do conteúdo trabalhado. De modo geral, as observações nos mostraram que as professoras estão conduzindo o trabalho com o gênero na sala de aula e estão aproximando-se, satisfatoriamente, daquilo que propõem as DCE (PARANÁ, 2008) no que concerne ao trabalho com esse conteúdo de ensino da LP.

### 3.3 RELACIONANDO OS DADOS: ENTREVISTA & OBSERVAÇÕES

Depois de olhar com maior atenção para os dados gerados por meio da entrevista estruturada e das observações, cumpre-nos, agora, relacionar esses dados. Para isso, retomaremos as questões e as respostas da entrevista, entrelaçando-as com o que pudemos observar nas aulas.

Ao analisarmos a primeira questão da entrevista – *As Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná, ao assumir uma concepção dialógica de linguagem, apresenta, como o conteúdo estruturante, o discurso como prática social na disciplina de Língua Portuguesa. Qual é a sua compreensão do conteúdo estruturante?* – verificamos que as professoras Infanta (6º ano), Dara (7º ano), Monalisa (8º ano) e Síbila (9º ano), entendem o *conteúdo estruturante* da disciplina de LP assumido pelas DCE como práticas discursivas que se efetivam nas inúmeras esferas sociais, sistematizadas no processo de interação entre os interlocutores, em determinadas instâncias, e que, dependendo da situação comunicativa, utiliza-se uma determinada linguagem específica.

Acerca desse entendimento, observamos, no decurso das aulas observadas, que houve um esforço muito grande por parte das docentes em abordar práticas de uso real da linguagem advindas de diferentes esferas sociais e em explorar os interlocutores envolvidos nesse processo. A maioria das aulas voltou-se para o trabalho com os gêneros discursivos da esfera literária, permitindo, assim, que os estudantes interagissem e entendessem o significado do discurso empreendido em textos produzidos nessa esfera, os valores ideológicos das vozes sociais imbricadas nos gêneros trabalhados.

Sobre essa questão, recuperamos a fala da docente Dara (7º ano), quando enfatizou que *“enquanto professora de língua portuguesa, devo formar, levar os meus alunos ao seu próprio discurso a partir do conhecimento dos discursos que já circulam socialmente”*. Nos momentos das aulas, vimos que Dara, no decorrer de seu trabalho didático-pedagógico, demonstrou que, de fato, tem compreensão do discurso estruturante da disciplina de LP, ao ocasionar vários momentos de interação e provocar os alunos a reconhecerem as vozes presentes em diferentes textos das esferas artística, literária e cotidiana.

Monalisa (8º ano), por sua vez, afirmou na entrevista que *“Eu tenho que trazer algo que condiz com a sua realidade” – de modo que ela tenha algum significado para o aluno, tanto na “oralidade”, “na escrita” ou “na leitura”*. Acerca dessa compreensão, verificamos, no trajeto das observações das aulas dessa docente, que ela planejou um trabalho envolvendo gêneros discursivos de várias esferas sociais e, nos textos trabalhados, procurou relacioná-los com a realidade do aluno, de modo que pudessem compreendê-lo melhor e que, de certa forma, compreendessem o discurso como prática social.

Síbila (9ºano), por sua vez, ao demonstrar sua compreensão sobre o conteúdo estruturante, revelou-nos não compreender exatamente do que se trata essas abordagens nas DCE. Mesmo assim, a professora tentou, em suas aulas, sistematizar um trabalho em torno de um gênero discursivo – artigo de opinião – mesmo que para isso tivesse que recorrer ao LD. Nesse caso, somente em alguns momentos houve uma aproximação da docente, a fim de possibilitar aos estudantes o reconhecimento das vozes sociais e das ideologias imbricadas nos discursos dos textos apresentados e o do selecionado para tal atividade, já que o LD não propiciou essa reflexão. Essa prática da docente reafirma o que ela revelou na entrevista: incompreensão do que está proposto nas DCE.

Quando questionadas na entrevista se sentiam-se preparadas *para trabalhar conforme as orientações das DCE*, as docentes afirmaram que sim, por um lado, mas que sentiam falta de um material de apoio específico voltado para o trabalho com os gêneros na sala de aula. Elas defenderam, na época, a necessidade de mais ações relacionadas à FC que pudessem garantir maior aprofundamento teórico e prático nessa questão. Todavia, mesmo com tais precariedades, as professoras tentaram nortear uma prática didática que fosse compatível com a proposta que norteia o ensino de LP no Estado do Paraná por meio das DCE.

Nesse sentido, Infanta (6º ano) disse que o LD não apoia muito, pois *“falta muita informação. Principalmente, que defina o gênero, que defina as características do gênero, que defina o objetivo daquilo. Então, essa parte fica muito a desejar.”* A docente reclama a falta de mais subsídios para trabalhar de acordo com as DCE (PARANÁ, 2008) concernentes às práticas discursivas. Em suas aulas, observamos que ela correu atrás desses subsídios, procurando ir além do proposto pelo LD, quando trabalhou com os gêneros cordel e poemas, mas deixou de levar em consideração os conhecimentos que os alunos tinham, especificamente, sobre esses gêneros discursivos, antes de iniciar as atividades. Verificamos, ainda, que poderia ser mais explorado o contexto de produção dos gêneros discursivos abordados para que o texto fosse compreendido em sua existência verdadeira e concreta, assim como poderia ter deixado mais claro aos alunos quem seriam, naquele momento, os seus prováveis interlocutores da produção textual. Isso parece revelar que ainda há uma necessidade de maior preparação para trabalhar com os gêneros conforme propõem as DCE.

Dara (7º ano), por sua vez, respondeu-nos, na entrevista, que se sentia segura, mas que havia muito para aprender ainda, e que os gêneros são *“[...] instrumento, mas não pode ser um pretexto para o ensino das práticas de leitura, oralidade, escrita, tal, análise linguística”*. Tivemos impressão, ao observarmos as suas aulas, que Dara estava muito segura do trabalho que conduzia, pois havia coerência nos posicionamentos apresentados, assim como autonomia em suas atitudes ao direcionar o trabalho didático-pedagógico atrelado ao gênero discursivo biografia. No entanto, há alguns pontos relativos ao trabalho com os gêneros discursivos que deveriam, a nosso ver, ser mais aprofundados pela docente, pois, em vários momentos, poderia ter sido pontuado o contexto de produção dos gêneros discursivos abordados, isto é, autor/enunciador, suporte/fonte, interlocutores, época e local de publicação e esfera de circulação. Observamos, ainda, que a educadora, no momento de produção, não especificou para os alunos quem seriam os interlocutores do texto produzido e onde esse texto iria circular no contexto escolar.

Monalisa (8º ano), em relação à mesma pergunta, disse que tentava trabalhar conforme proposições das DCE e procurava relacionar os gêneros com as práticas de oralidade, de leitura, de produção escrita e de análise linguística. Todavia, reconhece que seu conhecimento não é suficiente para contemplar, a contento, a proposta do documento. Nas aulas que observamos, apesar do esforço da

educadora em tentar nortear uma prática didático-pedagógica com base nas DCE (PARANÁ, 2008), faltou-lhe mais embasamento para focalizar, em seu trabalho, o conteúdo gênero discursivo. A docente poderia ter permitido o contato dos alunos com alguns elementos que compõem a forma e a estrutura do gênero discursivo selecionado, bem como o contexto de produção que envolve suporte, fonte, interlocutores, época de produção. Além disso, deixou de informar para os alunos que, além do estilo de cada gênero, há o estilo do autor que é extremamente importante em textos do gênero poema.

Finalmente, Síbila (9º ano) disse, na entrevista, que sentia-se preparada para trabalhar com as práticas de oralidade, de leitura, de escrita e de análise linguística, mas que lhe faltava mais formação para relacioná-las com o gênero. O discurso da docente transpareceu em nossas observações, haja vista que poderia ter provocado mais os estudantes sobre a tese defendida pela articulista em torno de seus argumentos e contra-argumentos utilizados. Nessa ocasião, observamos que a docente poderia ter orientado os alunos acerca do contexto social de uso do gênero selecionado, além de ter discutido mais sobre os assuntos polêmicos.

Conforme exposto no entrelaçamento das falas das docentes resgatadas, especificamente em relação à pergunta de número dois e as observações realizadas, constatamos a necessidade de FC. É preciso, dessa forma, que o Estado invista mais em ações que promovam o aprofundamento teórico, por meio de estudos, do que está posto nas DCE para que os docentes possam agir com mais segurança e autonomia na sala de aula.

Então, para demonstrarmos que as docentes já haviam pontuado tal precariedade, revisitamos a terceira pergunta – *O que está faltando em sua formação e nas orientações que recebe, para trabalhar com a LP dentro dessa perspectiva teórico-metodológica apresentada pelas DCE?* Resgatamos e agrupamos as falas das professoras, o que confere certa similaridade sobre a importância de FC centradas nas reais ansiedades das professoras. Ficou evidente, em todas as falas, que *“falta um pouco de formação. Na verdade, a formação que nós temos hoje também é muito distante, fragmentada. [...]Teria que ter uma continuidade”*. (Infanta – 6º ano); *“[...] está faltando mais hora, né. Mais horas de curso, tá faltando um pouco mais de formação.”* (Dara, 7º ano); *“[...] eu acho que está faltando realmente esta preparação, essa formação. Que formação nós temos? [...] trabalhar realmente as Diretrizes, trabalhar, os conteúdos, [...]”*. (Monalisa, 8º

ano); *“está faltando mais orientações de práticas mesmo [...] em relação à orientação teórica existe, mas ninguém nunca pegou está teoria e passou pra gente como trabalhar na prática. [...] Não há esse vínculo entre teoria e prática”* (Síbila, 9º ano).

Verificamos, nas observações, que as docentes se empenham em sistematizar um trabalho com base nas DCE (PARANÁ, 2008) relativo à abordagem teórico-metodológica que orienta o trabalho do professor no contexto de sala de aula em consonância com as práticas de oralidade, de escrita e de leitura, tentando contemplá-las no percurso das aulas de LP. Logo, mesmo entendendo a proposta de forma fragmentada, as docentes acreditam no ensino pautado na concepção dialógica e interacionista de linguagem. Todavia, faltam-lhes subsídios teóricos para dar-lhes mais segurança e autonomia em seu trabalho. E isso pode ser garantido por meio de ações de FC voltadas para o estudos do que é proposto pelas DCE.

A pergunta de número 4 se voltava, também, para as FC que o Estado concedeu aos profissionais da educação desde a implementação das DCE (PARANÁ, 2008). Nesse sentido, a pergunta era: *As formações continuadas proporcionadas pelo Estado após a implantação do documento lhe trouxe embasamento para a realização de seu trabalho com a Língua Portuguesa em sala de aula? Por quê?* E, como já discorreremos, as respostas apenas reafirmaram o que os docentes já vinham dizendo desde o primeiro questionamento: as FC não foram suficientes; elas praticamente não estão sendo ofertadas no momento, pois são as políticas governamentais que determinam como e quando realizar tais ações; não há formações específicas por área de conhecimento, uma vez que quando acontecem, abordam temas gerais, mais voltados para ações didáticas do que para conteúdos específicos. Essa realidade se evidencia, por sua vez, na sala de aula, nas ações didático-pedagógicas dos professores que, com o conhecimento que conseguiram construir praticamente sozinhos, conduzem suas aulas sempre na tentativa de aproximarem-se, o máximo possível, da proposta que julgam ser pertinente para o ensino de LP.

Concluindo essa seção, partimos para o entrelaçamento da última pergunta: a de número 5. *Você concorda com essa proposta de trabalho com os gêneros para o ensino de LP?* Todas as docentes foram unânimes ao afirmarem que concordam com a proposta, justificando que o trabalho com os gêneros na sala de aula possibilita aos alunos se aproximarem mais da realidade social com a qual convivem

em seu dia a dia. E, por acreditarem nesse propósito, todas as docentes tentaram contemplar, da melhor maneira possível, o vínculo entre os alunos e os conteúdos selecionados, aliando-os às práticas discursivas. Entendemos, assim, que essa relação faz com que os estudantes, além de construírem e de reconstruírem valores, entendem como ocorre o funcionamento da língua. Destacamos, ainda, o dinamismo das docentes ao trazerem para o espaço sala de aula vários gêneros discursivos, possibilitando, desse forma, que os estudantes tivessem contato com diversas esferas sociais por meio das práticas discursivas. E, além disso, visualizassem a língua tomando forma por meio dos textos moldados em gêneros com seu conteúdo temático, estilo e construção composicional.

De forma geral verificamos que as professoras que participaram dessa pesquisa compreendem a proposta teórica-metodológica acerca da disciplina de LP, ainda que isso ocorra de maneira parcial. No entanto, elas se empenham ao máximo, recorrendo a materiais de apoio, ao livro didático, a pesquisas particulares para elucidarem suas dúvidas e, conseqüentemente, da melhor forma possível trabalhar o conteúdo gênero discursivo vinculados às práticas discursivas no contexto da sala de aula. Diante dessa realidade, observamos que todas as docente foram unânimes em pontuar que as FC, desde a implementação do documento, não atenderam satisfatoriamente às suas necessidades.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para que essa pesquisa se efetivasse, optamos pelo tema **o trabalho com os gêneros discursivos em turmas de 6º a 9º anos do Ensino Fundamental, em escolas públicas da Rede Estadual**, a partir do que está proposto nas DCE (PARANÁ, 2008). E no seu percurso procuramos responder aos seguintes questionamentos: *Qual a compreensão do professor da disciplina de LP, na rede estadual de ensino de Cascavel, em relação aos pressupostos teórico-metodológicos das DCE (PARANÁ, 2008), no trabalho com os gêneros discursivos na sala de aula? De que forma a compreensão teórica-metodológica está transparecendo nos encaminhamentos didáticos da disciplina? A formação continuada ofertada pelo Estado após a publicação das DCE tem favorecido a compreensão dos pressupostos teórico-metodológicos desse documento?*

E, conseqüentemente, buscamos atingir o seguinte objetivo geral: verificar como estava ocorrendo o trabalho com os gêneros discursivos em turmas de 6º a 9º ano do Ensino Fundamental da rede pública Estadual de Cascavel, a partir do que está proposto nas DCE (PARANÁ, 2008) e se as formações, após a implementação do documento, contribuíram de alguma forma para que isso ocorresse.

Esse propósito investigativo nos levou a verificar, a partir da interpretação e da análise dos dados gerados pela entrevista que, em relação à primeira pergunta, as professoras compreendem *o discurso como prática social*, como sendo o conteúdo estruturante da disciplina de LP. Nesse sentido, por meio dos dados obtidos, foi possível constatar que as professoras entendem que a linguagem se manifesta nas práticas discursivas sistematizadas no processo de interação entre os interlocutores em várias esferas sociais e que, dependendo do evento discursivo, usa-se uma linguagem apropriada.

No entanto, diante de algumas respostas, percebemos que há, ainda, a necessidade de maior aprofundamento teórico para que essa compreensão seja melhor assimilada pelas educadoras. Assim, por meio das respostas das professoras destacamos que o conteúdo “gêneros discursivos”, elencado pelo documento, é imprescindível para o ensino de linguagem e deve estar vinculado às práticas de oralidade, de escrita e de leitura, assim como propõe o documento. Evidenciamos, ainda, a necessidade de mais subsídios para trabalhar com o

conteúdo gênero discursivo, uma vez que as docentes demonstraram não se sentirem totalmente preparadas para realizarem tal abordagem.

Em todas as entrevistas ficou evidente que as FC destinadas aos profissionais da educação, a partir de implementação das DCE (PARANÁ, 2008), não possibilitaram às professoras um estudo mais aprofundamento sobre a teoria e a metodologia que embasa o documento, de modo que tivessem condições de, seguramente, trabalhar com o conteúdo em pauta na disciplina de LP. Diante disso, conferimos, de certa forma, uma insatisfação a com os modelos de FC implementados pelo Estado do Paraná aos educadores da rede estadual de ensino. E, nesse contexto, percebemos que todas as docentes entrevistadas pontuaram vários pontos negativos concernentes à fragmentação da FC, isto é, não há uma continuidade nos tópicos discutidos de um encontro para o outro; os temas a serem debatidos já são determinados pela SEED; não é dada abertura aos professores para que eles possam participar na escolha dos assuntos; além de que os textos não focalizam os conteúdos específicos de cada área.

Com relação aos dados revelados nas observações, pudemos responder ao segundo questionamento de pesquisa (*De que forma a compreensão teórico-metodológica está transparecendo nos encaminhamentos didáticos da disciplina?*). As observações das aulas nos permitiram compreender que as professoras participantes da pesquisa, mesmo precisando de mais conhecimento teórico-metodológico para enfrentar a proposta lançada pelas DCE (PARANÁ, 2008), desdobraram-se ao máximo, esforçando-se, o quanto fosse possível, para direcionar as suas práticas didático-pedagógicas vinculadas às orientações repassadas pelo documento. Logo, podemos inferir que essa desenvoltura das professoras advém de pesquisas e de estudos realizados por elas ao recorrerem a aportes teóricos e a matérias de apoio que contemplem essa concepção de ensino.

Verificamos, nos encaminhamentos dados às aulas que foram observadas, que os conteúdos, além de serem adequados aos anos em questão, foram explorados de modo que pudessem contemplar as práticas discursivas. O ensino do conteúdo gênero discursivo foi em direção ao que preconiza Bakhtin (2003[1979]), ou seja, houve um esforço para que os elementos que constituem o gênero discursivo fossem levados em consideração de alguma maneira pelas docentes. Esse esforço nos fez reconhecer que as professoras desenvolveram o seu trabalho em torno dos conteúdos selecionado com muita seriedade, fazendo com que o

contexto sala de aula se tornasse um espaço agradável para adquirir conhecimentos, mesmo que, em alguns momentos, o conteúdo selecionado pudesse ser um pouco mais aprofundado.

Enfim, a partir de respostas dadas na entrevista e das observações realizadas nas salas de aula, pudemos responder ao terceiro questionamento voltado à FC ofertada pelo Estado a partir da promulgação das DCE. Tanto a fala dos professores quanto as suas práticas em sala de evidenciaram que alguns encaminhamentos acerca dos gêneros discursivos selecionados poderiam ser mais pontuados, instigados e enfatizados pelas docentes caso elas possuíssem uma formação condizente com o que o documento propõe. Foi possível confirmar, portanto, a fragilidade das FC direcionadas a esses profissionais que, conforme pontuadas pelas DCE (2008), seriam focadas nas reais necessidades dos educadores. Nesse sentido, se as docentes entendem, de maneira parcial, os pressupostos teórico-metodológicos que norteiam o documento em questão é pelo fato de que não lhes foram concedidas formações necessárias.

Assim, diante dessa realidade constatada, pretendemos contribuir com a formação docente, ao propor uma FC que possa contribuir, de alguma forma, com as necessidades apresentadas nessa pesquisa. Essa formação se estenderá às professoras participantes dessa pesquisa, assim como as que estão lotadas nas instituições que foram o foco de nossa investigação. Tal proposta de FC se efetuará em parceria com o grupo de estudos e pesquisa intitulado *Práticas de linguagem, ensino e aprendizagem em contextos escolares: a proficiência em leitura e escrita da língua portuguesa como objeto de estudos e pesquisas*, coordenado pela Profa. Dra. Terezinha da Conceição Costa-Hübes e vinculado ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Fazemos questão de concretizar essa ação, uma vez que defendemos que a formação do professor não pode ser entendida como algo isolado, autônomo e acabado, mas como algo que ocorra constantemente.

## REFERÊNCIAS

ACOSTA-PEREIRA, Rodrigo. As relações dialógico-valorativas no gênero carta de conselhos em revistas online. **Work. Pap. Linguíst.**, Florianópolis, v. 13, n. 1, p. 01-24, jan./mar, 2013. Disponível em: <file:///c:/users/usuario/desktop/tom%20valorativo%20e%20entona%c3%87%c3%83o.pdf>. Acesso em: 07 set. 2015.

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

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

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. **Etnografia da prática escolar**. 11. ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2004.

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábola, 2009.

\_\_\_\_\_. **Aula de português**: encontro & interação. 6. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. [1929]. O Discurso em Dostoiévski. In:\_\_\_\_\_. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução: Paulo Bezerra. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010. p. 207-211.

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, 2010.

\_\_\_\_\_. VOLOCHINOV, Valentin Nikolaevich. [1929]. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

\_\_\_\_\_. [1979]. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARROS, Diana Luz Pessoa. Contribuições de Bakhtin às teorias do texto e do discurso. In: FARACO, Carlos Alberto; TEZZA, Cristovão; CASTRO, Gilberto de. (orgs.). **Diálogos com Bakhtin**. 4. ed. Curitiba: Editora UFPR, 2011. p. 21-38.

\_\_\_\_\_. Construção de Bakhtin às teorias do discurso. In: BRAIT, Beth. (org.). **Bakhtin dialogismo e construção de sentido**. 2 ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2005. p. 25-36.

BEHRENS, Marilda A. **Formação continuada de professores e a prática pedagógica**. Curitiba, PR: Champagnat, 1996.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador**: Introdução à pesquisa qualitativa. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRAIT, Beth. Perspectiva dialógica. In: BRAIT, Beth; SOUZA-e-SILVA, Maria Cacília. (Orgs). **Texto ou discurso?** São Paulo: Contexto, 2012. p. 9-29.

\_\_\_\_\_. Bakhtin e a Natureza constitutivamente dialógica da linguagem. In: BRAIT, Beth. (Org.). **Bakhtin dialogismo e construção do sentido**. 2. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2005. p. 87-98.

\_\_\_\_\_. As Vozes Bakhtinianas e o Diálogo Inconcluso. In: FIORIN, José Luiz; BARROS, Diana Luz P. (orgs). **Dialogismo, Polifonia, Intertextualidade**: em torno de Bakhtin. 2. ed. São Paulo: EDUSP, 2003. p. 11-27.

BRASIL. Secretária de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BROCARD, Rosangela Oro. **O gênero carta do leitor em diferentes suportes e mídias**: uma análise de aspectos linguísticos discursivos. Dissertação (Mestrado em Letras). Cascavel, PR: UNIOESTE, 2015.

CALDEIRA, Anna Maria S. A apropriação e construção do saber docente e a prática cotidiana. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 95, p. 5-12, nov. 1995.

CANDAU, Vera Maria. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: CANDAU, Vera Maria. (Org.). **Magistério construção cotidiana**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. p. 51-68.

CEREJA, William. Significação e tema. In: In: BRAIT, Beth. (org.). **Bakhtin**: conceitos-chave. 5 ed. São Paulo: Editora Contexto, 2013. p. 201-220.

COSTA-HUBES, Terezinha da Conceição. (Org.). **Atividade de leitura e de análise linguística**: 5º ano. Cascavel: ASSOESTE, 2015.

\_\_\_\_\_. 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; ROJO, Roxane Helena Rodrigues. (Org.). **Gêneros de textos/discurso e os desafios da contemporaneidade**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014. p. 13-34.

\_\_\_\_\_. Reflexões sobre os encaminhamentos de produção textual: enunciados em diálogo com outros enunciados. **Anais...** X encontro do CELSUL, Cascavel: Unioeste, 2012, CD-ROM, ISBN, 9788575901144.

\_\_\_\_\_. Por uma concepção sociointeracionista da linguagem: orientações para o ensino da língua portuguesa. **Línguas & Letras** - Edição Especial XIX CELLIP. Cascavel: Edunioeste, 2011. p. 73-97.

\_\_\_\_\_. Reflexões Linguísticas sobre Metodologia e Prática de Ensino de Língua Portuguesa. **Revista Confluências**, Instituto de Língua Portuguesa do Liceu Literário Português, Rio de Janeiro, nº 35/36, p. 129-146, 1º sem./2009. Disponível em: file:///C:/Users/Usuario/Desktop/pprofe%20tere%20leitura.pdf. Acesso em: 07 set. 2015.

\_\_\_\_\_. **O processo de formação continuada dos professores do Oeste do Paraná**: Um resgate histórico-reflexivo da formação em Língua Portuguesa. Tese (Doutorado em Letras). Londrina: UEL, 2008.

COUTO, Maria Elizabete Souza. A aprendizagem da docência de professores em cursos de formação continuada na modalidade a distância. **VIII Congresso Estadual Paulista Sobre Formação de Educadores**. São Paulo: Universidade Estadual Paulista – UNESP, 2005.

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

FABRÍCIO, Branca Falabella. Linguística Aplicada como espaço de desaprendizagem: redescrições em curso. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). **Por uma Linguística Aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola editorial, 2006. p. 45-63.

FARACO, Carlos Alberto. O dialogismo como chave de uma antropologia filosófica. In: FARACO, Carlos Alberto; TEZZA, Cristovão; CASTRO, Gilberto de. (Orgs.). **Diálogos com Bakhtin**. 4. ed. Curitiba: Editora UFPR, 2011. p. 97-108.

\_\_\_\_\_. **Linguagem & diálogo**: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FERREIRA, Aurélio B. de Hollanda. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. 4. ed. Curitiba: Ed. Positivo, 2009.

FLICK, Uwe. **Introdução a pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Editora Artmed, 2009.

GARCIA, José P. Oliveira Breves. Notas para pensar a docência na perspectiva profissional. In: CUNHA, Emanuel Ribeiro; SÁ, Pedro Franco de. (Org.) **Ensino e formação docente**: propostas, reflexões e práticas. Belém: Editora do Brasil, 2002.

GEDOZ, Sueli. Práticas discursivas na sala de aula: situando a análise linguística articulada à produção e à reescrita textual. In: COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição; ROSA, Douglas Corrêa da Rosa. (Orgs.). **A pesquisa na educação básica**: um olhar para a leitura, a escrita e os gêneros discursivos na sala de aula. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015. p. 309-341.

GERALDI, João Wanderley (Org.). **Portos de Passagem**. [1991]. 5. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

\_\_\_\_\_. **O texto na sala de aula**. [1984]. 5. ed. São Paulo: Editora Ática, 2011.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GONSALVES, Elisa Pereira. **Conversas sobre iniciação à pesquisa científica**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

KRAMER, Sônia. Melhoria da qualidade do ensino: o desafio da formação de professores em serviço. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, nº 70/165. MEC-INEP, 1989.

KOCH, Ingedore Villaça. **A inter-ação pela linguagem**. 8. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2003.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). **Gêneros textuais & ensino**. 2.ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 19-36.

MENEGASSI, Renilson José. **Leitura e ensino**. 2. ed. Maringá: Eduem, 2010.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (Org.). **Por uma linguística aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 13-42.

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

OLIVEIRA, Fabiano de Almeida. **Reflexões críticas sobre weltanschauung: uma análise do processo de formação e compartilhamento de cosmovisões numa perspectiva teo-referente**<sup>1</sup>. Disponível em: [http://www.mackenzie.br/fileadmin/Mantenedora/CPAJ/revista/VOLUME\\_XIII\\_\\_2008\\_\\_1/Reflexoes\\_Criticas\\_sobre\\_Weltanschauung\\_-\\_Fabiano\\_de\\_Almeida\\_Oliveira.pdf](http://www.mackenzie.br/fileadmin/Mantenedora/CPAJ/revista/VOLUME_XIII__2008__1/Reflexoes_Criticas_sobre_Weltanschauung_-_Fabiano_de_Almeida_Oliveira.pdf). Acesso em: 29 de abr. de 2016.

PAES DE BARROS, Claudia Graziano. **Capacidades de leitura de textos multimodais**. 2009. Disponível em: <http://www.ufmt.br/ufmt/unidade/userfiles/publicacoes/da1fb711700d927dbf8296e0464aeb96.pdf>. Acesso em: 13 out. 2015.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. **Documento Síntese PDE Paraná**. SEED: Curitiba, 2012.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. Diretoria de Tecnologias Educacionais. **Educação a distância**. Curitiba: SEED, 2010.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Língua Portuguesa**. Curitiba: SEED, 2008.

\_\_\_\_\_. **Secretária de Estado da educação**. Portal educacional do estado do Paraná. Disponível em: <http://www.educacao.pr.gov.br/index.php>. Acesso em: 20 de nov.2015.

PENNYCOOK, Alastair. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 67-83.

PERES, Aparecida de Fátima. **Saberes e identidade profissional em um curso de formação de professores de língua portuguesa**. Tese (Doutorado). Londrina: Uel, 2007.

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.

RODRIGUES, Rosangela Hammes. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: MEURER, J. L.; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée. (Orgs.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola editorial, 2005. p. 152-183.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**. São Paulo, SEE: CENP, 2004.

SILVA, José Coelho da. As relações dialógicas no gênero notícia. **Letra Magna Revista Eletrônica de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura**. Ano 04, n. 09, 2º semestre de 2008. Disponível em: <http://www.letramagna.com/relacoesdialogicas.pdf>. Acesso em: 25 maio 2015.

SILVA, Maria Heloisa Aguiar da. Apresentação. In: MANOCCHI, Liliam Ferreira; ALVES, Valéria Aparecida. **Os desafios da docência na formação de professores**. São Paulo: Scortecci, 2012. p. 9-12.

SOBRAL, Adail. Estética da Criação Verbal. In: BRAIT, Beth. **Bakhtin, Dialogismo e Polifonia**. São Paulo: Editora Contexto, 2013. p. 167-187.

\_\_\_\_\_. **Do dialogismo ao gênero**: as bases do pensamento do Círculo de Bakhtin. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

STELLA, Paulo Rogério. Palavra. In: BRAIT, Beth. (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. 5. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2013. p. 177-190.

SUASSUNA, Lívia. **Ensino de língua portuguesa: uma abordagem pragmática**. Campinas, SP: Papyrus, 2010.

TEIXEIRA, Cristina Barra. **O professor como agente principal da mudança de sua prática pedagógica**. Disponível em:  
[http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT.1/GT\\_01\\_27\\_2010.pdf](http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT.1/GT_01_27_2010.pdf). Acesso em: 05 maio 2015.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática**.

## APÊNDICES

## APÊNDICE 1 – ROTEIRO DE ENTREVISTA

- 1) As Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná, ao assumirem uma concepção dialógica de linguagem, apresentam como o conteúdo estruturante, *o discurso como prática social* na disciplina de língua portuguesa. Qual é a sua compreensão do conteúdo estruturante?
  
- 2) Os gêneros discursivos são apresentados, nas Diretrizes, como instrumentos para o ensino da LP, por meio dos quais devemos trabalhar as práticas de leitura, oralidade, escrita e análise linguística. Você se sente preparado/seguro para trabalhar conforme essa orientação? Por quê?
  
- 3) Caso responda não: O que está faltando, em sua formação e nas orientações que recebe, para trabalhar com a LP dentro dessa perspectiva teórico-metodológica apresentada pelas DCE?
  
- 4) As formações continuadas proporcionadas pelo Estado após a implantação do documento lhe trouxeram embasamento para a realização de seu trabalho com a língua portuguesa em sala de aula? Por quê?
  
- 5) Você concorda com essa proposta de trabalho com os gêneros para o ensino de LP?

**ANEXOS**

## ANEXO 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - PROFESSORAS

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

**Título do Projeto:** O Trabalho com os Gêneros Discursivos em Sala de Aula e sua Relação com as Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná: (in) Compreensões?

**Pesquisadora responsável e colaboradora:**

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

Estela Mari Tomazelli Silveira Menezes - (45) 9916-1077

Convidamos a Professora .....a participar de nossa pesquisa que tem o objetivo de verificar como está ocorrendo o trabalho com os gêneros discursivos em turmas de 6º a 9º ano do ensino fundamental em escolas da rede pública Estadual de Cascavel, estabelecendo relações com o que está proposto nas DCE.

Para isso, pedimos seu consentimento para geração de dados por meio de entrevista e sua autorização para adentrarmos na sua sala de aula e observarmos algumas aulas de língua portuguesa. Temos consciência de que as informações prestadas nas entrevistas e as anotações feitas a partir das observações não podem ser usadas sem a autorização dos responsáveis. Além disso, nos comprometemos em usar os dados exclusivamente para fins científicos, prezando pela ética e zelando, tanto pela moral da escola envolvida, quanto dos sujeitos participantes da pesquisa. Essa pesquisa visa verificar como os professores estão compreendendo os pressupostos teóricos-metodológicos pautados nas DCE (PARANÁ, 2008) para o ensino de língua portuguesa em torno dos gêneros discursivos, sem, no entanto, criticar a forma como as aulas são encaminhadas.

Pensamos que por meio da geração de dados, poderemos contribuir significativamente ao constatar, efetivamente, o trabalho que está sendo feito com os gêneros na sala de aula e levantarmos as dificuldades nesse sentido, caso elas se destaquem. E, uma vez constatadas, pretendemos contribuir de maneira significativa, com um trabalho de intervenção por meio da oferta de formação continuada após o término da mesma, voltada ao estudo teórico e prático com os gêneros discursivos, direcionada aos professores do ensino fundamental de 6º a 9º anos na escola onde efetivaremos a pesquisa em parceria com o programa de Pós-Graduação, que atenda às necessidades vigentes.

Destacamos, porém, que o professor participante não pagará nem receberá nada para participar da pesquisa; e que a participação dos envolvidos no projeto poderá ser cancelada a qualquer momento que julgarem necessário. Maiores informações sobre o projeto podem ser obtidas pelo telefone do Comitê de Ética (45)3220-3176. O pesquisador responsável e o colaborador de pesquisa estão à disposição nos respectivos telefones: (45) 9982-8025 e (44) 8842-3865 para dar informações ou notificar qualquer acontecimento sobre a pesquisa. Declaramos ainda que este documento será entregue em duas vias, sendo que uma delas ficará com o sujeito da pesquisa. Destacamos, também, que não há riscos associados a sua participação, no entanto, se houver algum tipo de desconforto durante a pesquisa, dúvida ou relato de algum acontecimento, a pesquisadora poderá ser contatada a qualquer momento.

Declaro estar ciente do exposto e desejo participar do projeto

Nome do sujeito de pesquisa:

Assinatura: \_\_\_\_\_

Eu, Estela Mari Tomazelli Silveira Menezes, declaro que forneci todas as informações do projeto ao participante e/ou responsável.

Cascavel, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2014

## ANEXO 2 – TERMOS DE CIÊNCIA - DIRETORES

Eu,....., Diretor(a) do Colégio ..... localizado no município de ..... – PR, autorizo a pesquisadora **Estela Mari Tomazelli Silveira Menezes**, RG 9.820.254-4, aluna regular do Programa de Pós-Graduação *Stricto Senso* em Letras, área de concentração em Linguagem e Sociedade, Nível de Mestrado, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, sob a orientação **da Profª Drª Terezinha da Conceição Costa-Hübes**, a realizar pesquisa junto aos professores deste Colégio, por meio dos seguintes instrumentos de geração de dados:

1. Entrevista aplicada a professora que atua nas turmas de Ensino Fundamental ministrando a disciplina de LP – 6º anos (anos finais);
2. Observação de aulas de Língua Portuguesa.

Estou ciente de que esta pesquisa faz parte do projeto o qual tem como objetivo verificar os encaminhamentos adotados pelos professores para o ensino de língua portuguesa em torno dos gêneros discursivos, tendo em vista a proposta teórica-metodológica apresentada pelas DCE (PARANÁ, 2008), e se houver necessidade será ofertada formação continuada após o término da pesquisa, voltada ao estudo teórico e prático com os gêneros discursivos em sala de aula, direcionada aos professores do ensino fundamental de 6º a 9º ano em parceria com o programa de Pós-Graduação.

---

Nome do diretor(a)

Eu,....., Diretor(a) do Colégio ..... localizado no município de ..... – PR, autorizo a pesquisadora **Estela Mari Tomazelli Silveira Menezes**, RG 9.820.254-4, aluna regular do Programa de Pós-Graduação *Stricto Senso* em Letras, área de concentração em Linguagem e Sociedade, Nível de Mestrado, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, sob a orientação **da Profª Drª Terezinha da Conceição Costa-Hübes**, a realizar pesquisa junto aos professores deste Colégio, por meio dos seguintes instrumentos de geração de dados:

3. Entrevista aplicada as professoras que atuam nas turmas de Ensino Fundamental ministrando a disciplina de LP – 7º a 9º anos (anos finais);
4. Observação de aulas de Língua Portuguesa.

Estou ciente de que esta pesquisa faz parte do projeto o qual tem como objetivo verificar os encaminhamentos adotados pelos professores para o ensino de língua portuguesa em torno dos gêneros discursivos, tendo em vista a proposta teórica-metodológica apresentada pelas DCE (PARANÁ, 2008), e se houver necessidade será ofertada formação continuada após o término da pesquisa, voltada ao estudo teórico e prático com os gêneros discursivos em sala de aula, direcionada aos professores do ensino fundamental de 6º a 9º ano em parceria com o programa de Pós-Graduação.

---

Nome do diretor(a)