

# **PARTICIPAÇÃO DOCENTE NA FORMAÇÃO CONTINUADA COLABORATIVA: O TRABALHO COM OS GÊNEROS DISCURSIVOS NOS ANOS INICIAIS**

## **TEACHER PARTICIPATION IN CONTINUING COLLABORATIVE EDUCATION: WORKING WITH DISCURSIVE GENRES IN THE EARLY YEARS**

**Terezinha Costa Hubes**

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9063-7982>

**Leliane Regina Ortega**

Secretaria de Estado de Educação do Paraná

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8614-8342>

**Resumo:** Este texto encontra-se organizado em torno do tema *Formação Continuada Colaborativa (FCC) de professores*, focando, mais especificamente, no trabalho com os gêneros discursivos no ensino de Língua Portuguesa (LP), dentro do qual objetivamos *refletir sobre o processo de Formação Continuada Colaborativa desenvolvido com professores do 3º, 4º e 5º ano do Ensino Fundamental – anos iniciais*. Amparamo-nos, teórico-metodologicamente, na Teoria Histórico Cultural ao ponderar sobre o processo de aprendizagem do ser humano; na Concepção Dialógica da Linguagem, ao defender o ensino de LP pautado em gêneros do discurso; e em Magalhães (2004, 2011), Liberali (2004), Pimenta (2005), Costa-Hübes (2008), dentre outros, para tratar da formação docente, mais especificamente, da FCC. Demonstramos, por meio de um relato reflexivo, os resultados de uma experiência vivenciada durante a pesquisa de doutorado inscrita na Linguística Aplicada e desenvolvida no período de 2017 a 2020, no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Sustentados pela abordagem qualitativa interpretativista, orientando-se pelos princípios da pesquisa-ação crítico-colaborativa, os dados gerados comprovaram que esse processo

corroborou transformações individuais e sociais, por meio de interações interdiscursivas, que refratou e refletiu um posicionamento responsável, valorado no discurso em situação de ensino e aprendizagem de LP, ou seja, na formação de sujeitos que tenham palavras próprias e produzam contrapalavras. Isso demonstra que o investimento na formação docente pode, sim, (re)significar as ações na sala de aula, uma vez que possibilita repensar a prática, aliando-a a princípios teóricos.

**Palavras-chave:** Formação continuada colaborativa; Gêneros do discurso; mediação

**Abstract:** This text is organized around the theme Continuing Collaborative Training of teachers, focusing, more specifically, on the work with discursive genres in the teaching of Portuguese Language, within which we aim to reflect on the process of Collaborative Continuing Education developed with teachers of the 3rd, 4th and 5th year of Elementary School – early years. We base ourselves, theoretically and methodologically, on the Historical-Cultural Theory when considering the human being's learning process; in the Dialogical Conception of Language, in defense of the teaching of the Portuguese Language from the discursive genres; and in Magalhães (2004, 2011), Liberali (2004), Pimenta (2005), Costa-Hübes (2008), among others, to address teacher education, more specifically, Collaborative Continuing Education. We demonstrate, through a reflective report, the results of an experience lived during a doctoral research in Applied Linguistics developed from 2017 to 2020, in the Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Supported by the interpretivist qualitative approach, guided by the principles of critical-collaborative action research, the data generated proved that this process corroborated individual and social transformations, through interdiscursive interactions, which refracted and reflected a responsible position, valued in the learning situation discourse of Portuguese language teaching, that is, in the formation of subjects who have their own words and produce counterwords. This demonstrates that investment in teacher training can indeed (re)signify actions in the classroom, as it makes it possible to rethink practice, combining it with theoretical principles.

**Keywords:** Collaborative continuing education; Speech genres; Mediation

## INTRODUÇÃO

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

Com base nessa premissa, entendemos que a reflexão sobre a nossa ação como docente pode ser motivada por esse contato entre o *eu* e o *outro*. A Formação Continuada Colaborativa (FCC, de ora em diante) pode ser uma dessas interações, compreendida como uma ação possível para aproximar dois sujeitos, o professor e o pesquisador, de modo que ambos reflitam e colaborem com o processo de ensino, em busca de uma aprendizagem significativa tanto para um quanto para o outro, assim como para os demais outros (alunos). Conforme Vigotski (2007[1933]), o conhecimento se constrói por meio da colaboração do *outro*, um *ser* mais experiente, que estimula avanços significativos no processo de aprendizagem daquele com o qual interage. Logo, tanto o pesquisador pode aprender com o professor e suas experiências, como este pode aprender com aquele, dentro de um processo interativo.

Ao considerarmos tais pressupostos, sentimo-nos motivadas a desenvolver uma pesquisa de doutorado<sup>2</sup> voltada para o tema *Formação continuada colaborativa de*

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

2 A pesquisa foi intitulada: “*Formação continuada colaborativa de professores: mediações e contrapalavras*”, desenvolvida por Leliane Regina Ortega, entre 2017 e 2020, à época, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, orientada pela Profa. Dra. Terezinha da Conceição Costa-Hübes. A pesquisa envolveu professoras dos 3º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental – anos iniciais – de um pequeno município do Noroeste do Paraná, que participaram voluntariamente da proposta

*professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental*. A proposta foi apresentada à secretaria municipal de educação e aos professores de um município de pequeno porte da região Noroeste do Paraná, depois de um levantamento preliminar sobre as ações de formação continuada (FC) ofertadas nos últimos cinco anos (2013 a 2017) àqueles docentes. Os dados nos revelaram, no que se refere ao ensino de LP (nossa área de estudo), que tais professores haviam tido apenas oito horas de estudos voltados para esse componente curricular, durante as quais foi abordado a produção textual, a reescrita e a análise linguística. Consideramos que se tratam de três temas complexos para os quais o tempo de formação disponibilizado não seria suficiente. Esse diagnóstico inicial demonstrou a ausência de formação continuada nessa área de estudos para professores do Ensino Fundamental – anos iniciais, um contexto no qual grande parte dos docentes são formados em Pedagogia, curso que lhes oferece uma formação generalizada sobre as áreas do conhecimento, e não aprofunda os estudos sobre teoria e métodos para o ensino de língua materna; logo, essa lacuna pode ser suavizada pela formação continuada. Tal realidade evidenciou a necessidade de FC na área de LP, de modo a promover reflexões e (re)construções sobre o processo de ensino e aprendizagem da língua(gem).

O recorte temático da FC – um estudo voltado para o trabalho com os gêneros discursivos – sustentou-se em documentos parametrizadores<sup>3</sup> que subsidiavam o ensino de LP à época, os quais dizem sustentar-se na compreensão da língua(gem) como forma de interação e na sua concretização em textos-enunciados<sup>4</sup>, que se materializam em gêneros do discurso. Logo, para trabalhar com a língua(gem) nessa perspectiva, é preciso que o ensino de LP contemple gêneros dos diferentes campos de atividade humana (BAKHTIN, 2010[1979]). Todavia, de acordo com dados levantados

3 Estamos nos reportando, mais diretamente, aos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) e às Diretrizes Curriculares Estaduais (PARANÁ, 2008), uma vez que o município pesquisado não contava com o apoio de um currículo próprio voltado para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Por isso, recorriam a esses documentos para planejar o trabalho das disciplinas. E não mencionamos a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), pois como sua publicação ocorreu em 2018, e nossa pesquisa iniciou-se no princípio de 2017, não tínhamos como constatar, naquele momento, a interação do município com este documento.

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

por Ortega (2016)<sup>5</sup>, muitos professores do Ensino Fundamental ainda não compreendem os gêneros em uma perspectiva discursiva na sua relação com o ensino de LP. Os dados revelaram que ainda persiste uma confusão teórica relativa a esse conceito, o que justificava a necessidade de estudos mais aprofundados sobre essa abordagem.

Definido o tema e seu recorte temático, elaboramos uma proposta de FCC voltada para o trabalho com os gêneros do discurso em turmas de 3º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental – anos iniciais – organizada em torno de 68 horas, envolvendo estudos teóricos, elaborações didáticas, desenvolvimento/aplicação, na sala de aula, das atividades elaboradas e reflexões sobre as ações desenvolvidas. Participaram, efetivamente, de todo o processo, sete docentes<sup>6</sup>.

Como pesquisadora e também colaboradora da formação, consideramos, como princípio básico, os conhecimentos já consolidados<sup>7</sup> pelas participantes sobre o tema de estudo para, só então, propor algumas reflexões teórico-metodológicas acerca dos gêneros discursivos e, posteriormente, sugerir a elaboração de atividades didáticas e seu desenvolvimento/aplicação na sala de aula.

No recorte apresentado neste artigo, nosso objetivo consiste em refletir sobre o processo de FCC desenvolvido com professores do 3º, 4º e 5º ano do Ensino Fundamental – anos iniciais. A fundamentação teórico-metodológica sustentou-se na Teoria Histórico-cultural para examinar o desenvolvimento de aprendizagem do ser humano; na Concepção Dialógica da Linguagem, ao defender o ensino de LP pautado em gêneros do discurso; e em Magalhães (2004, 2011), Liberali (2004), Pimenta (2005), Costa-Hübes (2008), dentre outros, para tratar da FCC.

Na perspectiva de atender ao proposto, organizamos este artigo em quatro partes: primeiramente, apresentamos o trajeto metodológico percorrido pela pesquisa, destacando as três etapas do percurso; na sequência, discorreremos brevemente sobre a primeira etapa, com seu diagnóstico e suas constatações; posteriormente, relatamos sobre a segunda etapa que envolveu as ações da FCC e os principais resultados;

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

6 Embora 15 professoras tenham iniciado o processo de FCC, apenas 7 consolidaram a proposta.

7 Esses conhecimentos nos foram dados a partir de entrevista com as participantes da FCC, análise do Planejamento e do Diário de Classe.

a seguir, focamos na terceira etapa, na qual refletimos sobre as produções didáticas das professoras e seu desenvolvimento na sala de aula; e por fim, apresentamos algumas considerações, respondendo aos principais questionamentos da pesquisa.

## 1 PERCURSO METODOLÓGICO

Os indícios de uma pesquisa apontam um caminho a ser percorrido para a construção dos percursos interpretativos e, segundo Geraldi, “[...] chegamos a esses tempos carregados de contrapalavras – aquelas que a pesquisa objetiva conseguiu produzir e aquelas com que queremos recensear noções para construir compreensões” (GERALDI, 2010, p. 52). Essas contrapalavras exigem uma metodologia peculiar para a pesquisa em ciências humanas.

À vista disso, entendemos que a pesquisa desenvolvida se insere na área das ciências humanas, compreendida por Bakhtin como “[...] as ciências do homem em sua especificidade [...]. O homem em sua especificidade humana sempre exprime a si mesmo, isto é, cria texto” (BAKHTIN, 2010[1979], p. 312). Destarte, em uma pesquisa que tem como objeto de análise a formação docente, a investigação ocorre por meio do exame de interações discursivas constituídas no âmbito da formação e que se realizam entre sujeitos reais na produção de seus discursos.

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

Os sujeitos em pauta foram sete professoras da rede municipal de ensino, denominadas ficticiamente na pesquisa como *Aurora*, *Betina*, *Fernanda*, *Laura*, *Olívia*, *Raquel* e *Sofia*, as quais atuavam, naquele ano (2018), em turmas de 3º ao 5º anos da primeira fase do Ensino Fundamental. Como a pesquisa voltou-se para a FCC, tivemos o ambiente da FC como cenário da pesquisa, professoras e pesquisadoras como sujeitos da investigação que promoveu estudos e reflexões teóricas, elaborações didáticas e seu desenvolvimento/aplicação no ensino de LP no contexto dos anos iniciais.

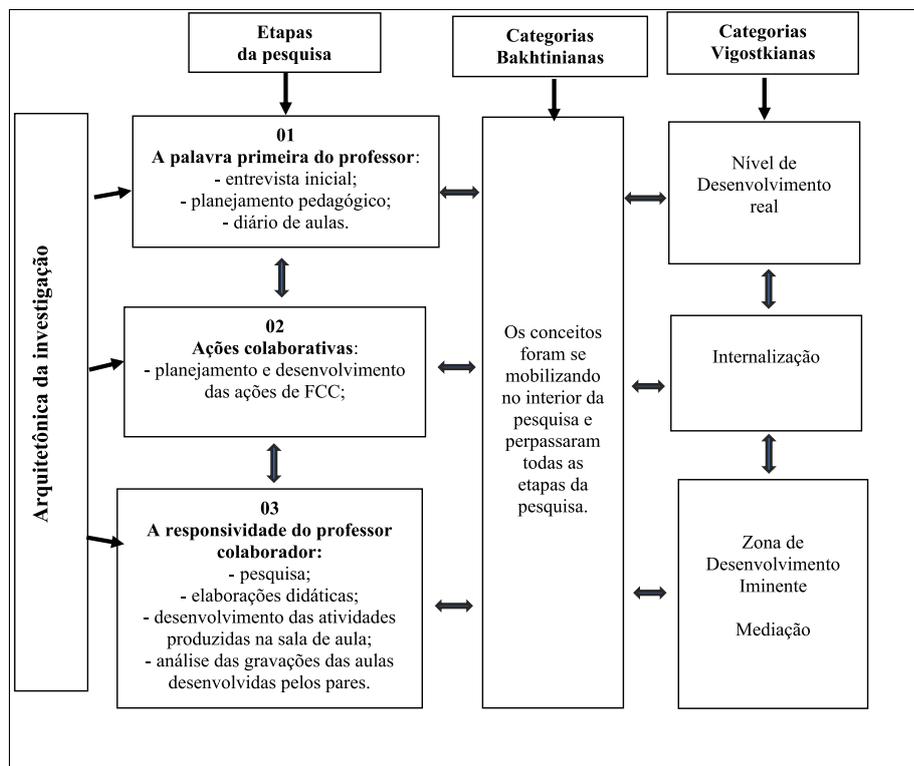
Ao buscar interpretar uma realidade socialmente construída, qual seja, o trabalho com os gêneros do discurso nos anos iniciais, definimos a pesquisa como qualitativa interpretativista, conforme características apresentadas por Lüdke e André (2014, p. 13-13): tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento; o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador.

A exemplo de outros pesquisadores (MAGALHÃES, 2004, 2011; CRISTOVÃO, 2004; LIBERALI, 2004; HORIKAWA, 2004; PIMENTA, 2005; COELHO, 2011; ANGELO, 2015), propomos uma pesquisa-ação crítico-colaborativa, com o propósito de que, durante o processo de FCC, pesquisadoras e professoras participantes trabalhassem juntas, articulando preocupações, detectando problemas e planejando ações para, quem sabe, resultar em ressignificações e mudanças, caso fossem necessárias. Assumimos essa perspectiva metodológica por entendermos que a produção do conhecimento não se dá apenas nas universidades, mas também com aqueles que vivenciam a experiência escolar no dia a dia.

Essa opção metodológica estabelece um diálogo com os estudos de Vigotski, pois, segundo Oliveira (1993), o próprio Vigotski-pesquisador não desenvolvia suas investigações como um mero observador, mas, sim, considerava sua ação no desenvolvimento da pesquisa: “Vygotsky e seus colaboradores interagem com seus sujeitos de pesquisa para provocar transformações em seu comportamento que fossem importantes para compreender processos de desenvolvimento” (OLIVEIRA, 1993, p. 65).

Na perspectiva de atender ao proposto, organizamos a pesquisa em etapas, conforme ilustra o Quadro 01.

**Quadro 1:** Etapas da pesquisa



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (ORTEGA, 2020, p.53).

Para maior compreensão de todo o processo formativo, passamos, a seguir, a relatar o desenvolvimento de cada etapa da pesquisa.

## 2. PRIMEIRA ETAPA: PESQUISA DIAGNÓSTICA

O conceito de dialogismo, nas proposições do Círculo de Bakhtin, vincula-se ao de interação discursiva para juntos formarem a base da produção dos discursos, constituindo, assim, a propriedade fundadora da linguagem. Ambos os conceitos se sustentam na compreensão de que todas as manifestações discursivas operam dialogicamente e constroem a significação das palavras na relação interacional entre sujeitos situados sócio e historicamente.

Esse direcionamento teórico contempla subsídios importantes para entendermos o que acontece quando o sujeito se insere numa prática social de uso da linguagem

como, por exemplo, na ação docente em um contexto de sala de aula. Ao falar nesse/ desse lugar, o professor é provocado a ouvir, acolher e/ou rejeitar a palavra do outro (aluno, colegas, coordenadores, direção, pais, sociedade de modo geral), a produzir contrapalavras para dialogar ativamente. Embora organize esse diálogo com palavras suas, é importante lembrar que todas já foram ditas, mas que, quando renunciadas, passam a fazer parte de seu discurso.

Além disso, todo professor tem um importante papel de instigar/provocar respostas alheias, especialmente dos alunos, já que “[...] o(a) educando(a) precisa do(a) professor(a) e dos colegas para a constituição de seu *eu*, assim como o(a) professor(a) precisa dessa interação para (re)conhecer seu verdadeiro papel no exercício da docência” (COSTA-HÜBES e ORTEGA, 2018, p. 60).

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

Dentre esses conceitos, destacamos seus estudos sobre as Funções Psicológicas Superiores (FPS) ou Processos Mentais Superiores (PMS), a partir dos quais Vigotski (2007[1933]) procura explicar os mecanismos psicológicos mais complexos que são específicos do ser humano e envolvem os comportamentos conscientes do sujeito em relação a seu autocontrole, ações intencionais e liberdade de escolha, tais como: a capacidade de tomar decisões, de memorizar fatos e conceitos, de elaborar uma contrapalavra, de ler, de escrever, de calcular, de inferir, de valorar algo, entre outros. São funções que se desenvolvem a partir da inserção do sujeito em contextos sociais e na interação com o(s) outro(s).

Para Vigotski (2007[1933]), os processos internos na FPS foram anteriormente externos e desenvolvidos em situações sociais nas relações com outros sujeitos. Oliveira elucida que, para Vigotski, “[...] o fundamento do funcionamento psicológico tipicamente humano é social e, portanto, histórico” (OLIVEIRA, 1993, p. 40). Baquero (1998) corrobora que as FPS são constituídas na vida social, especificamente huma-

nas, são reguladas de forma consciente e se valem “[...] do uso de instrumentos de mediação” (BAQUERO, 1998, p. 26).

Nessa direção, “mediação” torna-se um conceito central na teoria de Vigotski para quem “O uso de meios artificiais – a transição para a atividade mediada – muda, fundamentalmente, todas as operações psicológicas, assim como o uso de instrumentos amplia de forma ilimitada a gama de atividades em cujo interior as novas funções psicológicas podem operar” (VIGOTSKI, 2007[1933], p. 56). O termo mediação, nos pressupostos vigotskianos, caracteriza um processo de relação entre o sujeito e o mundo intermediado por um elemento (instrumento e/ou signo) que se entretence como auxiliar entre um estímulo e uma resposta, corroborando a complexidade desse processo, no qual “[...] o indivíduo modifica ativamente a situação estimuladora como uma parte do processo de resposta a ela” (VIGOTSKI, 2007[1933], p. 27).

A compreensão de mediação apresentada por Vigotski é incorporada por Magalhães (2004) quando propõe que as ações de pesquisa, de FC, na sala de aula, sejam colaborativas. Segundo a autora, “Colaborar, em qualquer contexto, significa agir no sentido de possibilitar que os agentes participantes tornem seus processos mentais claros, expliquem, demonstrem, com o objetivo de criar, para os outros participantes, possibilidades de questionar, expandir, recolocar o que foi posto em negociação (MAGALHÃES, 2004, p. 76). Essa colaboração requer, necessariamente, a mediação conforme explicada por Vigotski (2007[1933]), pois as ações da/com a linguagem que medeiam o conhecimento pretendem possibilitar o diálogo, produzir sentidos, elaborar novas sínteses, (re)construir novos conceitos e práticas, modificando, se necessário for, práticas já consolidadas.

À luz dessa reflexão teórica, planejamos a primeira etapa da pesquisa que consistiu em desenvolver um diagnóstico para reconhecermos, assim como explica Vigotski (2007[1933]), o Nível de Desenvolvimento Real (NDR) das participantes, no que dizia respeito aos seus conhecimentos sobre os gêneros do discurso. Para o Psicólogo russo, o NDR determina o que o ser humano sabe/pode desenvolver sozinho, sem ajuda de outra pessoa ou de um instrumento. Portanto, “[...] define funções que já amadureceram, ou seja, os produtos finais do desenvolvimento” (VIGOTSKI, 2007[1933], p. 97). Pretendíamos, dessa forma, responder à seguinte pergunta de pesquisa: *Que conhecimentos sobre os gêneros do discurso se encontram consolidados por professoras participantes de uma proposta de FCC?*

Assim, para sabermos que concepção(ões) de linguagem subsidiava o ensino de LP na sala de aula, qual era o conhecimento das professoras sobre os gêneros do discurso e que trabalhos/atividades já desenvolviam com seus alunos envolvendo os gêneros dentro das práticas de leitura<sup>8</sup>, como pesquisa diagnóstica, fizemos uma entrevista com as docentes e analisamos seus planejamentos pedagógicos e diários de aula.

A entrevista ocorreu em um contexto situado em determinado momento histórico (dia 01/02/2018), em um espaço específico (salão nobre da escola pesquisada). O assunto que direcionou a entrevista foi o *Ensino de LP por meio dos gêneros do discurso*, atendendo, nesse caso, mais precisamente, ao projeto discursivo da pesquisadora, que tinha o objetivo de entrar em contato com o saber das participantes da pesquisa.

Os planejamentos pedagógicos analisados haviam sido elaborados, anteriormente, pelas docentes – conforme exigência da Secretária Municipal de Educação – por ano/série e divididos em quatro bimestres. A diretora da escola, mediante nossa solicitação, forneceu-nos cópias de um planejamento do 3º ano, um do 4º ano e um do 5º ano, correspondentes ao ano letivo de 2018, totalizando três documentos.

Com relação aos diários, analisamos seis diários<sup>9</sup> de classe de professores que trabalharam com 3º, 4º e 5º ano do Ensino Fundamental no ano de 2017. Os diários são cadernos organizados por dia letivo. Iniciam-se com o nome da escola e a data – dia, mês e ano – e, na sequência, apresentam-se as atividades desenvolvidas naquele dia. A maior parte das atividades estavam preenchidas com canetas coloridas, pelas próprias professoras. Em cada dia, estavam dispostos conteúdos de, ao menos, duas disciplinas, predominantemente, Língua Portuguesa e Matemática.

A análise da entrevista, dos planejamentos e dos diários possibilitou-nos compreender os conhecimentos e ações das professoras no que diz respeito ao trabalho com os gêneros discursivos na sala de aula e suas implicações com a prática de leitura, sempre relacionando esses conhecimentos com a concepção de linguagem que

8 Dentre as Práticas de Linguagem que organizam o ensino de LP (Oralidade, Leitura, Produção de texto e Análise Linguística), optamos, em nossa pesquisa, a olhar, mais especificamente, para a relação estabelecida para o trabalho com os gêneros do discurso em práticas de leitura, pois na pesquisa diagnóstica, as professoras colaboradoras demonstraram essa preferência.

9 Os diários de aula são documentos individuais, por isso pedimos a todos os professores do 3º, 4º e 5º ano que nos disponibilizassem, para análise, seu diário relativo ao ano anterior. Entretanto, apenas seis professoras disponibilizaram.

lhe dá sustentação, qual seja, a Concepção Dialógica de Linguagem (CDL), procurando diagnosticar aproximações e distanciamento a respeito. No quadro 02, sintetizamos o que evidenciamos na análise.

**Quadro 2: Conclusões do diagnóstico**

<b>Instrumentos analisados</b>	<b>Distanciamentos da Concepção Dialógica da Linguagem</b>	<b>Aproximações da Concepção Dialógica da Linguagem</b>
Entrevista	Privilegiam a leitura fruição. Não consideram a leitura um eixo de ensino.	Leem para os alunos na sala de aula.
	Preocupação acentuada com a materialidade linguística do texto.	Relatos de tentativas para estabelecer relações entre os textos e a vida real do aluno.
	Confusão teórica entre gêneros, esfera e outros conceitos.	
	Não exploram o contexto extraverbal no trabalho com a linguagem.	Descrição de atividades que envolvem o trabalho com a construção composicional do gênero.
	Não consideram as posições avaliativas dos sujeitos do discurso no trabalho com textos.	Mencionam um episódio, no qual o texto do aluno teve um interlocutor real que não fosse a professora.
Planejamento pedagógico	Não há uma organização de trabalho com os gêneros para cada ano. Não se menciona gênero nas metodologias.	Os gêneros são mencionados no campo dos conteúdos.
	Lista de conteúdos calcada em pressupostos tradicionais que não se vinculam às práticas discursivas.	
Diário de aula	Predomínio de atividades como cópias e ditados.	Atividades explorando a construção composicional de alguns gêneros discursivos.
	Predomínio de atividades de leitura com foco no texto.	
	Questões de leitura que não ultrapassam o nível da decodificação.	
	Atividades gramaticais descontextualizadas.	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (ORTEGA, 2020, p. 112).

As constatações propiciadas pela pesquisa diagnóstica foram essenciais para que pudéssemos traçar um planejamento para a FCC. Consideramos fundamental conhecer o NDR das docentes no que diz respeito ao tema da formação, pois, conforme



Bakhtin (2010[1979]), o discurso é moldado em função de um interlocutor e considera “[...] até que ponto ele está a par da situação, dispõe de conhecimentos especiais de um dado campo cultural da comunicação” (BAKHTIN, 2010[1979], p. 302). Sob esse princípio, era essencial que, como pesquisadoras, levássemos em conta suas concepções, convicções, preceitos, simpatias e antipatias em relação ao trabalho com os gêneros do discurso na sala de aula.

### 3. SEGUNDA ETAPA DA PESQUISA: A CONSOLIDAÇÃO DA PROPOSTA DE FCC

Olhar para a própria ação, (re)pensar encaminhamentos didáticos, refletir sobre escolhas necessárias à sala de aula são algumas atitudes que todo docente precisa tomar em algum momento de seu agir profissional, uma vez que somos sujeitos em constante constituição. Todavia, essas ações se tornam mais fundamentada quando mediadas por um processo formativo colaborativo. Freire (2013[1968]) entende que “[...] os sujeitos se encontram para a transformação do mundo em colaboração” (FREIRE, 2013[1968], p. 227). Esta, segundo o autor, é uma característica da ação dialógica ao possibilitar a valorização de diferentes vozes sociais, pois implica ação conjunta que visa a transformação de uma dada realidade/situação. Freire esclarece ainda que “[...] embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado” (FREIRE, 2015[1986], p. 25). Logo, o processo formativo, quando envolve ações colaborativas, promove a auto-construção e a transformação do outro.

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

Diante dessas proposições, a FCC acontece quando é dado aos participantes o direito de falar, de ter voz “[...] para colocar suas experiências, compreensões e suas concordâncias e discordâncias em relação aos discursos de outros participantes e ao

seu próprio” (MAGALHÃES, 2004, p. 56). Há, nesse processo, o encontro de muitas vozes, uma vez que é permitido a todos se colocar/posicionar-se perante o tema em estudo e/ou problemas abordados.

Foi com a intenção de promover o encontro de muitas vozes e, de especialmente, ouvir a voz das docentes que, depois do diagnóstico traçado por meio da entrevista, das análises do diário de aula e do planejamento pedagógico, partimos para a segunda etapa da pesquisa. Esta consistiu-se na concretização do projeto de FCC, intitulado como *Mediações colaborativas com professores do Ensino Fundamental: reflexões sobre o trabalho com os gêneros no ensino de Língua Portuguesa*<sup>10</sup>, com 68 horas de duração. Sua consolidação se deu no período de março a novembro de 2018, em encontros quinzenais, à noite, com 4 horas de duração, envolvendo inicialmente 15 professoras, concluindo, porém, com apenas 07 docentes.

Nessa etapa da pesquisa, o objetivo era responder à seguinte indagação: *em um processo de FCC, a colaboração pode ser desenvolvida entre professoras participantes e pesquisadora por meio de reflexões teórico-metodológicas acerca dos gêneros discursivos?* As ações foram organizadas com a intenção de que os conhecimentos das docentes, em processo de desenvolvimento, sobre o trabalho com os gêneros discursivos, fossem potencializados e concretizados. E, para isso, a FCC se consolidou em quatro práticas distintas, contudo, imbricadas: a) estudos e reflexões teóricas; b) elaboração didática; c) desenvolvimento/aplicação das atividades elaboradas em sala de aula; c) reflexões sobre o desenvolvimento das aulas.

O estudo teórico perpassou conceitos como: Interação verbal e Dialogismo (VOLÓCHINOV, 2017[1929]); Gênero do discurso (BAKHTIN, 2010[1979]); Contexto extraverbal e dimensão verbo-visual do gênero discursivo (VOLOCHÍNOV e BAKHTIN, 1926), e seus elementos constitutivos – conteúdo temático, construção composicional e estilo (BAKHTIN, 2010[1979]; COSTA-HÜBES, 2014, 2017; MENEGASSI, 2010; RODRIGUES, 2014; ORTEGA, 2016). No quadro seguinte, apresentamos cronologicamente o desenvolvimento da FCC:

---

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

**Quadro 3: Cronograma de estudos<sup>11</sup>**

<b>Datas</b>	<b>Conteúdos</b>	<b>Carga horária</b>
1º encontro 21/03/2018	REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA DOCENTE- Leitura do texto: <i>A concepção 'bancária' da educação como instrumento da opressão</i> (FREIRE, 2013[1968]).	4 horas
2º encontro 28/03/2018	ESTUDO DAS CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM - Leitura do texto: <i>Concepções de linguagem e ensino de português</i> (GERALDI, 2011[1984]).  APRESENTAÇÃO DO FILÓSOFO DA LINGUAGEM: MIKHAIL BAKHTIN - Textos de apoio: <i>Para compreender Bakhtin</i> (MIOTELLO, 2010).	4 horas
3º encontro 04/04/2018	DIÁLOGO SOBRE ALGUNS PRINCÍPIOS BAKHTINIANOS: INTERAÇÃO DISCURSIVA E DIALOGISMO - Textos de apoio: <i>Interação Discursiva</i> (VOLOCHINOV, 2017[1929]). - Apresentação do texto de apoio por meio de slides, vídeos e exemplificação.	4 horas
4º encontro 11/04/2018	GÊNEROS DO DISCURSO - Leitura do texto: <i>Os gêneros do discurso</i> (BAKHTIN, 2010[1979]).	4 horas
5º encontro 25/04/2018	CONTEXTO EXTRAVERBAL DO GÊNERO DO DISCURSO - Estudo do texto: <i>Discurso na vida e Discurso na arte</i> (VOLOCHÍNOV e BAKHTIN, 1926).	4 horas
6º encontro 09/05/2018	CONTEXTO EXTRAVERBAL DO GÊNERO DO DISCURSO - Leitura do texto: <i>Prática de análise linguística no ensino fundamental e sua relação com os gêneros discursivos</i> (COSTA-HÜBES, 2017). - Textos para exemplificação: <i>Dimensão social do gênero</i> (ORTEGA, 2016).	4 horas
7º encontro 23/05/2018	ELABORAÇÕES DIDÁTICAS - Escolha de um gênero discursivo para cada grupo de professor; - Pesquisa e produção de atividades que explorem o contexto extraverbal do gênero discursivo escolhido.	4 horas
8º encontro 06/06/2018	REFLEXÕES SOBRE AS ELABORAÇÕES DIDÁTICAS	4 horas

continua

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

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

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (ORTEGA, 2020, p. 63)

Essa proposta de FCC visou, durante todo o percurso, estimular que as professoras participantes refletissem e examinassem suas ações em relação ao trabalho com os gêneros na sala de aula, de tal modo que, caso sentissem necessidade, pudessem (re)construí-las. Para isso, procuramos valorizar, em cada encontro, seus conhecimentos oriundos, dentre outras fontes, de suas vivências de sala de aula, enfatizando o quanto eram capazes de construir saberes por meio de suas reflexões e de se apropriar de novas teorias para (re)construir suas ações didáticas, uma vez que, “O sujeito não está pronto, acabado; ao contrário está em constante processo de constituição de sua identidade” (COSTA-HÜBES; ORTEGA, 2018, p. 54).

Para análise do percurso de FCC, os encontros foram gravados em áudio e, além disso, solicitamos que as participantes relatassem suas impressões sobre os encontros em diários de campo, que se constituiu como o principal instrumento de registro dos dados gerados. Magalhães (2004) destaca a importância dos diários, ao observar que possibilitam a reflexão e a relação entre a teoria estudada e a prática de sala de aula. Esse instrumento de geração de dados demonstrou, ao longo dos encontros, a constituição da nova identidade das participantes como agente crítico que questiona, discorda, toma decisões e considera questões socioculturais presentes tanto no processo de formação quanto no direcionamento das ações em sala de aula.

Por outro lado, a FCC desenvolveu-se entremeada por muitas dificuldades. Em grande parte dos encontros, as professoras demonstraram-se desmotivadas para os estudos, não realizaram as leituras para as reflexões compartilhadas e não reconheciam, inicialmente, a importância do conhecimento da teoria para a orientação da prática. Deparamo-nos, ainda, com excessivas reclamações sobre questões institucionais, além de momentos de total silenciamento e desinteresse pelas ações de formação, o que culminou com a desistência de oito professoras durante a formação.

Tais atitudes confirmaram a necessidade de formações que atribuam um papel ativo aos professores, colaborando para que problematizem seus conhecimentos, metodologias e suas condições de trabalho. Em muitas situações, a condição de trabalho é precária, com baixos salários, além de extenuante carga de trabalho e impossibilidade de aprofundamentos nos estudos. Nesse caso, as professoras reclamavam do excesso de trabalho e da impossibilidade de trocarem a hora-atividade pelas horas em que se encontravam em estudo durante o período de formação.

Como síntese desse processo formativo, marcado por encontros e desencontros, angústias e contentamentos, aprendizagens e questionamentos, resumizamos

a análise de todo o processo formativo, as quais encontram-se sistematizadas no quadro seguinte:

**Quadro 4:** Mediações e avanços da pesquisa

<b>Mediações da pesquisadora no processo de FCC</b>	<b>Avanços nas atitudes das professoras colaboradoras</b>
Escuta atenta aos comentários, incertezas e desabaços.	Evolução das participações orais ao longo dos encontros, tanto no que se refere às partilhas pessoais, como as exposições de opiniões e os comentários sobre a teoria estudada.
Desenvolvimento de diferentes procedimentos para a incorporação de conhecimentos: questionamentos, dinâmicas, leituras, atividades orais e escritas, slides, exposições orais...	Participação ativa e entusiasmada nas dinâmicas, jogos e demais atividades de interação; evolução na compreensão dos conteúdos; emprego de termos específicos da teoria estudada.
Efetivação de diálogo.	Episódios de autoavaliação superando o discurso de autodefesa.
Diversificação de procedimentos na condução dos conteúdos selecionados para estudo.	Exposições orais de valorização da FCC com reconhecimento da necessidade de aperfeiçoamento profissional.
Atuação como agente-desestabilizador.	Percepção de situações inapropriadas no âmbito social; percepção e indignação com a falta de autonomia docente; abalo da zona de conforto com relação aos conteúdos dominados e desenvolvidos com os alunos; tomada de consciência sobre a necessidade de internalização/apropriação de novos conhecimentos teóricos e práticos.
Promoção de momentos de reflexão sobre a prática, fundamentados na teoria, superando o mero repasse de teoria.	Envolvimento ativo no diálogo em alguns episódios da formação.
Momentos de reflexão compartilhada.	Tentativas de expor seus entendimentos, superando o temor do erro e despertando a consciência para a imprescindibilidade de mudanças nas metodologias de ensino de LP.
Apresentação de modelos de atividades para exemplificar a teoria estudada.	Elaboração de suas próprias atividades para serem desenvolvidas com os alunos (antes, buscavam essas atividades em sites da internet).
Efetivação de momentos de silêncio para que as professoras desenvolvessem uma postura mais ativa na formação.	Nos espaços de silenciamento da pesquisadora, as professoras testaram hipóteses sobre suas compreensões com mais altivez.
Ações de estímulo à reflexão sobre a teoria e a prática como forma de estimular a superação de uma visão dicotômica.	Avanços no sentido de compreender a necessidade de estudo teórico para a sustentação das práticas de ensino de LP, por meio dos gêneros do discurso.
Problematização sobre as questões de compreensão textual apresentadas pelo livro didático.	Amadurecimento no sentido de percepção sobre o livro didático, apesar das inquietações e dúvidas.

continua



<b>Mediações da pesquisadora no processo de FCC</b>	<b>Avanços nas atitudes das professoras colaboradoras</b>
Mediações teóricas e práticas ao longo de toda a FCC para que o ensino de LP se desenvolvesse por meio de situações reais de uso da língua(gem).	(Re)significação do modo como concebiam o ensino de LP, assumindo-se aptas para o trabalho com os gêneros do discurso por meio das elaborações didáticas.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (ORTEGA, 2020, p.189).

As constatações expostas no quadro 04 confirmaram que a FCC promoveu transformações evidentes nas concepções das professoras colaboradoras. Dentre os avanços observados, destacamos a apropriação de conhecimentos teóricos e metodológicos sobre o ensino de LP com ênfase nos gêneros do discurso. Ressaltamos também os diálogos sobre a prática pedagógica, desnaturalizando-se percepções arraigadas sobre a atuação docente e a problematização de ações individuais e coletivas.

Em suma, a FCC confirmou a necessidade de formações que atribuam um papel ativo aos professores, colaborando para que problematizem seus conhecimentos e metodologias e possam avaliar sua prática com base em apreensões teóricas. No entanto, é irrefutável que a FCC requer um trabalho ininterrupto por um longo período de tempo e com condições necessárias para reflexões, estranhamentos e diálogos para que os conhecimentos sejam efetivamente internalizados e se exteriorizem em novas ações.

#### 4. TERCEIRA ETAPA DA PESQUISA: REAÇÃO-RESPOSTA DAS PARTICIPANTES

Ao participar de um processo de FCC, o professor se (re)significa e, consequentemente, (re)significa sua prática. Isso porque a FCC permite que o participante reflita sobre os conhecimentos teóricos que orientam/subsidiam sua prática; as escolhas metodológicas que embasam suas ações; a seleção de materiais e de atividades aplicadas aos alunos, enfim, compreenda melhor o contexto no qual se encontra inserido. Permite ainda entender que é possível elaborar seus próprios procedimentos didáticos, orientando-os para as reais necessidades de seus alunos.

A esta atitude de (re)criação/(re)produção didática, denominamos, teoricamente, de *Elaboração Didática* (doravante, ED), amparadas em estudos de Halté (2008).

Ao ressignificar o conceito de transposição didática<sup>12</sup>, o autor propõe o conceito de *Elaboração Didática*, privilegiando o processo de (re)elaboração de conhecimentos diversos. Halté assevera que “[...] na prática de sala de aula, o saber científico, a prática social de referência, a especialidade e o conhecimento estão literalmente sincretizados” (HALTÉ, 2008, p. 131). Assim, os saberes que são *hierarquizados* na teoria deve se constituir como *solidarizado* na *prática didática*.

Compreendemos, então, que o conceito de ED cunhado por Halté (2008) mostrou-se adequado para à pesquisa desenvolvida, uma vez que buscamos considerar o enunciado circundante no contexto escolar e privilegiar todos os interlocutores nesse processo: professor e aluno em um momento único de interação.

Assim, após os estudos teóricos mediados na FCC, nossa intenção foi chegar, juntamente com as docentes, a uma ED para ser, posteriormente, trabalhada na sala de aula. Embora essa prática estivesse inserida dentro do próprio processo de FCC, consideramos como uma terceira etapa da pesquisa, acompanhada da reflexão desse processo de produção e trabalho, entendendo que a reação-resposta das professoras colaboradoras representadas nas produções seriam exteriorizações dos conhecimentos internalizados durante os encontros de FCC. Assim, pretendíamos responder à seguinte pergunta de pesquisa: *que respostas reverberam nas elaborações didáticas das participantes, a partir das ações de mediação ocorridas na FCC?*

Na verdade, estávamos em busca por uma resposta ativa, pois “A responsividade é o princípio de qualquer compreensão” (BAKHTIN, 2010[1979], p. 317). Nessa direção, se as professoras haviam acompanhado e compreendido os estudos sobre os gêneros, esperávamos que demonstrassem essa compreensão por meio das ED, em diálogo com enunciados estudados, uma vez que, “A compreensão responsiva é sempre de índole dialógica” (BAKHTIN, 2010[1979], p. 332).

Por outro lado, além de constituírem respostas aos nossos enunciados, as ED também poderiam rejeitar, reiterar, complementar e basear-se em outros discursos,

---

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

haja vista que “[...] os enunciados dos outros podem ser introduzidos diretamente no contexto do enunciado; podem ser introduzidos somente palavras isoladas ou orações” (BAKHTIN, 2010[1979], p. 297).

No primeiro momento dessa etapa, as professoras selecionaram um gênero para a ED e, em seguida, investigaram sobre o gênero selecionado, com o intuito de alargar seus conhecimentos. As professoras Fernanda e Raquel, que atuavam no 3º ano, selecionaram o gênero Anekdota; Aurora, Laura e Olivia, do 4º ano, optaram pelo gênero Conto; e, finalmente, Betina e Sofia, do 5º ano, decidiram pelo gênero Tira. Cada equipe pesquisou apenas sobre o gênero que selecionou e, para isso, recorreu aos textos estudados durante a FCC, aos exemplos de atividades trabalhadas, a livros diversos e a sites na internet. Contudo, o mecanismo mais utilizado foi a internet, embora em muitos momentos procurassem livros ou amostras dos gêneros na biblioteca da escola.

Concebemos a pesquisa das professoras como um princípio fundamental para a formação integral que, além de perscrutar conhecimentos, promove o avanço da compreensão da realidade e, por conseguinte, viabiliza o próprio desenvolvimento. Pretendíamos, com essa ação, que as professoras tomassem consciência da própria incompletude, do inacabamento (BAKHTIN, 2010[1979]) e do dinamismo do conhecimento, sempre em construção e reconstrução, para, assim, tornarem-se insatisfeitas e se inserirem em um movimento constante de rastreamento de respostas, mesmo que provisórias. Consideramos que a curiosidade, a indagação, a busca, a problematização e a investigação precisam ser constantes na atuação docente.

Após a ampliação dos próprios conhecimentos por meio da pesquisa, as professoras, em diálogo, analisaram e selecionaram os conteúdos que deveriam ser explorados nas ED. A primeira parte da produção ocorreu no oitavo encontro, com a elaboração de atividades que contemplassem o contexto extraverbal (VOLOCHINOV, 2017[1929]; BAKHTIN, 2010[1979]; VOLOCHINOV e BAKHTIN, 1926; COSTA-HÜBES, 2017) do enunciado selecionado; e, no décimo terceiro encontro, formularam atividades para explorar o discurso verbo-visual (VOLOCHINOV, 2017[1929]; BAKHTIN, 2010[1979]; VOLOCHINOV e BAKHTIN, 1926; RODRIGUES 2001; ACOSTA-PEREIRA, 2012; COSTA-HÜBES, 2017).

A título de exemplificação, selecionamos a ED das professoras Fernanda e Raquel, que atuavam no 3º ano, para demonstrar nossas análises. Em suas produções, apresentaram resposta ativa em relação aos principais tópicos da arquitetura bakht-

tiniana estudados na FCC. No que se refere ao contexto extraverbal, explorado no quinto encontro, as professoras colaboradoras reverberaram os conceitos perscrutados e propuseram questionamentos referentes aos interlocutores (*Nome completo do autor / Onde ele nasceu / Para qual público foi escrito o livro?*), à situação de produção (*Apresentar a história do livro*) e a finalidade do gênero (*Qual a finalidade desse gênero?*). Com relação ao discurso verbal, as atividades contemplaram o conteúdo temático (*Sobre o que fala o texto?*), a construção composicional (*Ao ler este texto, que gênero estamos estudando?*) e o estilo (*Quais os sinais de pontuação que foram usados no texto? Na sua opinião, qual é o mais importante na construção do texto? Por quê?*). Consideramos que os estudos do nono encontro, dimensão verbo-visual do gênero do discurso, ressoaram na ED, mesmo que alguns aspectos não tenham sido contemplados (tais como, elementos da construção composicional e do estilo do autor).

As professoras, então, ao perceber e compreender os discursos propagados/ defendidos durante a FCC, assumiram uma posição responsiva em relação a ele, o que se configurou na ED, na qual demonstraram aspectos de concordância e discordância, visto que “[...] toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante” (BAKHTIN, 2010[1979], p. 271). Nesse sentido, a compreensão que se demonstrou passiva na ausência de atividades que explorassem o estilo do autor por exemplo, pode se atualizar em um outro momento e se configurar como resposta tardia não percebida por nós. Contudo, pode, também, sugerir a não apropriação do conteúdo ou até mesmo um posicionamento de discordância sobre a relevância desses conceitos.

Conforme Bakhtin (2014[1975]), pode haver uma compreensão apenas receptiva que não acrescenta nada de novo ao discurso, seria uma atitude oposta à ativa, ou seja, passiva. Para o estudioso, “A compreensão passiva do significado linguístico de um modo geral não é uma compreensão; é apenas seu momento abstrato” (BAKHTIN, 2014[1975], p. 90). Nesse caso, compreendemos que a resposta passiva reside na ausência de uma devolutiva pelo interlocutor, portanto numa abstração, normalmente gerada pela incompreensão do enunciado, seja pela falta de domínio do código, desconhecimento do contexto ou não assimilação de conceitos.

Como presença de palavras de outrem, as professoras mantiveram um diálogo com a forma de trabalho anterior à FCC, quando pedem para ilustrar a capa do livro. Assim, evidenciaram que outros discursos também se configuraram em seus enunciados, ou seja, palavras alheias diversas e concepções ideológicas de diferentes esfe-

ras sociais com as quais as professoras tiveram contato em outros momentos históricos são verificadas nos enunciados produzidos.

E como vozes de outras formações ou da própria experiência docente das professoras, elas ultrapassaram os conceitos trabalhados e propuseram ações explorando a oralidade (*Aluno explicará a história resumida de Ziraldo – biografia*). Esse tópico demonstrou aspectos do estilo próprio da atuação das professoras e uma valorização do trabalho com a oralidade que não havia sido verificado anteriormente, podendo revelar um avanço no que se refere à autonomia e à criatividade, perspectivas que também buscamos estimular nas ações de FCC.

Contudo, uma das atividades demonstrou confusões teóricas que não foram superadas durante a mediação na FCC: (*O gênero anedota está escrito em: () narrativas curtas () fábulas () bilhete*). Nessa proposta de atividade, as professoras colocaram gêneros e tipologias textuais como similares para serem assinalados em complemento a uma frase que se referia ao modo de escrita do enunciado. Esse encaminhamento reitera o tempo insuficiente da FCC, sugere falhas em nossas atitudes de mediação e espreitam conceitos que podem ou não ter sido interiorizados/apropriados pelas professoras. Ou ainda podem ser justificados por suas áreas de formação no ensino superior. Fernanda possui formação em Matemática e Raquel em Pedagogia, o que comprova o distanciamento de estudos das teorias específicas da área de LP. Estudar os pilares da teoria bakhtiniana constitui-se desafiador para os próprios estudantes da área de Letras, o que é potencializado para professores com formações em outras áreas do conhecimento que não privilegiam esses tópicos na formação inicial, essenciais para o trabalho com a linguagem na escola.

Após as ED, as professoras trabalharam com as atividades produzidas na sala de aula. Embora as elaborações tenham ocorrido em grupos, na sala de aula, elas trabalharam individualmente, em suas próprias turmas, ocupando um espaço de aproximadamente 8 aulas (dois dias de 4 horas-aulas) para o trabalho com cada gênero. Essas aulas foram gravadas em vídeos para posterior reflexão entre as participantes da investigação.

Todas as professoras colaboradoras e a pesquisadora assistiram às aulas gravadas, quando, com base nos estudos teóricos, fizeram questionamentos e observações sobre o desenvolvimento de suas atividades, e também sobre as aulas de suas colegas, realizando, portanto, um trabalho colaborativo. Após as reflexões, as professoras sentiram a necessidade de aperfeiçoar suas ED e assim o fizeram.

A última fase da FCC teve o propósito de incentivar as professoras a se colocarem em escuta atenta às observações de seus pares sobre o modo de trabalho com as ED na sala de aula. Esse processo ocorreu nos décimo sexto e décimo sétimo encontros, nos quais as professoras expuseram os vídeos com suas aulas, apresentaram seus relatos e suas colegas se colocaram em escuta e contribuíram com suas contrapalavras.

Com relação às gravações sobre a aula com o gênero Anequeta, em nossa escuta atenta, observamos que a aula foi muito agradável aos alunos e que o contexto extraverbal, trabalhado no quinto e sexto encontro da FCC, foi valorizado e apresentado de uma forma quase dramatizada pela professora que capturou a atenção dos alunos. As cenas observadas evidenciaram que os conhecimentos precisam ser assimilados a ponto de a professora se sentir segura para desenvolvê-los na prática, pois a ação do professor na apresentação dos conteúdos e na mediação do aprendizado configurou-se como a etapa mais importante para o efetivo desenvolvimento do aluno. Logo, não basta internalizar os conhecimentos; mais importante é a sua externalização, refratado nas práticas cotidianas de sala de aula.

Diante dessa situação, reportamo-nos às formações de grande parte dos professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, predominantemente com licenciaturas em Pedagogia. Cabe à FC estabelecer esse diálogo, ausente na formação inicial, sobre os pressupostos teóricos-metodológicos para o ensino de LP, de modo a propiciar conhecimentos e segurança para o trabalho docente, especialmente nos anos iniciais.

Por outro lado, ocorreu uma valorização exagerada da atividade que requisitava a ilustração da capa do livro. Uma grande parte da aula foi destinada a essa tarefa, dialogando com a prática anterior das professoras, verificada na análise diagnóstica.

A professora Raquel, que desenvolveu a aula, demonstrou admirável habilidade oral, com discurso claro e adequado a faixa etária dos alunos. Além disso, demonstrou-se atenciosa, acolhedora e não se absteve dos elogios individuais. Os alunos não realizaram questionamentos, mas responderam oralmente a todas as questões e preencheram as atividades escritas com total silêncio e dedicação. As demais participantes teceram muitas congratulações para a atuação da professora no desenvolvimento da aula.

O relato de Raquel se fixou no comportamento e interação dos alunos, corroborando ser essa sua principal preocupação. A professora não mencionou que o inte-

resse dos alunos pelas anedotas pode ter sido despertado pelo seu entusiasmo na condução da aula, mas destacou como uma falha não ter percebido, antes dos alunos, que a aula transcorria no dia do aniversário do escritor do texto trabalhado. Sua preocupação maior foi com possíveis lacunas na aula e se omitiu em comentar sobre sua excelente atuação, o que dialoga com a autodesvalorização docente atual.

As palavras de Fernanda (professora que produziu as atividades junto com Raquel e realizou a filmagem das aulas) também exprimem que sua impressão sobre a aula se deu em função do comportamento dos alunos, todavia, ela evidencia mais nitidamente um horizonte apreciativo positivo com relação a sua elaboração. Fernanda, que em muitos momentos destacou que uma das características positivas da FCC foi ter lhe dado voz, salientou essa valoração, mais uma vez, ao afirmar que os alunos “tiveram o poder de fala”. Embora esse não tenha sido um assunto explorado diretamente na FCC, foi realizado como ação, e a professora se apropriou dessa conduta a ponto de externalizá-la.

A partir dos resultados observados na aula com os alunos, Fernanda em resposta a toda a FCC, defendeu que o processo de ensino-aprendizagem seria mais eficaz, se as aulas de LP se desenvolvessem dessa forma, ou seja, mediada por um gênero do discurso. Com essa constatação, demonstrou um posicionamento enunciativo crítico a respeito de aulas contextualizadas para o ensino de LP, como a que elaboraram, que contemplou o contexto extraverbal e o discurso verbal no estudo do gênero do discurso: “*Se nós conseguíssemos elaborar todas as aulas assim, nós teríamos alunos muito melhores, com vocabulário extraordinário, com conhecimento riquíssimo [...]*”. Sua constatação demonstrou avanço em sua percepção e também validou a eficiência das ações da FCC sobre o processo de ensino e aprendizagem de língua materna.

As falas das demais participantes transcorreram com muitos enaltecimentos e não houve questionamentos ou pedidos de esclarecimentos. A única sugestão referiu-se à continuidade do trabalho.

O processo de tornar próprias palavras alheias ocorre do social para o individual e retorna ao social, visto que “[...] ao se tornar exterior e expressar-se para fora, o interior muda de aspecto, pois ele é obrigado a dominar o material exterior que possui as suas próprias leis, alheias ao interior” (VOLÓCHINOV, 2017[1929], p. 203). Assim, as ED e o trabalho gerado a partir delas na sala de aula constituíram formas de reorganizar os discursos alheios na composição do discurso próprio. As professoras

organizaram sua atividade mental e exteriorizaram o discurso elaborado, pois é a situação social que regulamenta a forma de expressão e faz com que a linguagem seja modelada em função do outro.

Ao avaliar o discurso exteriorizado pelas professoras, consideramos que constituíram respostas aos discursos da FCC que em alguns momentos se configuraram de forma ativa, todavia, em outros, mantiveram-se silenciosas ou passivas.

Portanto, por serem sujeitos sociais, mas também individuais, com histórias de vida diferentes, as professoras participantes da FCC assimilaram o conhecimento de formas diversas. Na interação com o(s) outro(s), mobilizada pela FCC, algumas se apropriaram dos conhecimentos explorados/problematizados durante o processo formativo e os exteriorizaram na prática da sala de aula. Outras, não internalizaram todos os conhecimentos partilhados, talvez por esses ainda não se encontrarem na zona de maturação. E em outras, ainda, essa transformação vai ocorrer lentamente, demorando para se materializar na forma externa. Vigotski assevera que as funções interiores “[...] somente adquirem o caráter de processos internos como resultado de um desenvolvimento prolongado” (VIGOTSKI, 2007[1933], p. 58), para depois manifestar-se externamente.

Embora tenhamos concluído a pesquisa sem conseguir aferir com exatidão as internalizações em relação aos conhecimentos sobre os gêneros do discurso, temos convicção de que a FCC inquietou certezas, desestabilizou verdades, problematizou afirmações e levantou dúvidas. E, nesse amálgama de instabilizações, nós, pesquisadora e professoras participantes da pesquisa, já não somos mais as mesmas. Fomos (re)constituídas por discursos outros que nos invadiram e nos transformaram, fazendo-nos repensar, refazer, reenunciar o já dito, transformando-o a partir de vozes alheias que se infiltraram e passaram a ecoar em nossa voz de tal forma que a FCC fez a diferença em nossas vidas. Como diz Fernanda: “[...] essa é *grande diferença, tá, nós ouvimos, ouvimos e ouvimos, mas a diferença é que agora nós ouvimos e tentamos fazer, nós fizemos e aplicamos e vimos que dá resultado, não é?*”

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As relações dialógicas determinam a construção do eu em interação com o outro. Isso nos impulsiona a refletir sobre quem somos, sobre quem são os outros e so-

bre o contexto da vida social no qual estamos inseridos, uma vez que o funcionamento dialógico da língua(gem) é determinado pelo contexto das vivências sociais. Logo, “O diálogo das linguagens não é somente o diálogo das forças sociais na estática de suas coexistências, mas é também o diálogo dos tempos, das épocas, dos dias, daquilo que morre, vive, nasce” (BAKHTIN, 2014[1975], p. 161). Por essa razão, defendemos que a FC é um dos caminhos para promover avanços na educação. Dentre as diferentes modalidades de processo formativo, a colaborativa tem se mostrado promissora por dar voz ao professor; por abrir espaço para que ele não só participe, mas colabore com o processo formativo; por assumir a responsabilidade e o compromisso com o estudo teórico na sua relação com a prática docente, por meio do desenvolvimento de atividades e sua concretização na sala de aula.

A FCC que desenvolvemos, buscou, na primeira etapa, resposta ao seguinte questionamento: *Que conhecimentos sobre os gêneros do discurso se encontram consolidados por professoras participantes de uma proposta de FCC?* A partir da geração de dados diagnósticos, verificamos que poucos conteúdos sobre os gêneros do discurso encontravam-se consolidados e o distanciamento da Concepção Dialógica de Linguagem era mais evidente do que as aproximações. Embora as professoras revelassem tentativas de estabelecer relações entre os textos estudados na escola e a vida real dos alunos, a preocupação principal destacada foi com a materialidade linguística do texto.

Essa constatação diagnóstica conduziu-nos ao segundo questionamento e, conseqüentemente, à segunda etapa da pesquisa: *Em um processo de FCC, a colaboração pode ser desenvolvida entre professoras participantes e pesquisadora por meio de reflexões teórico-metodológicas acerca dos gêneros discursivos?* Por meio do processo formativo desenvolvido, pudemos constatar que é possível e necessário que as formações de professores ocorram de forma colaborativa, desde que: a) as propostas de formação se (re)organizem durante todo o processo, de modo que contemple as especificidades dos sujeitos envolvidos; b) se utilizem de diferentes instrumentos e signos de mediação para aproximar o discurso teórico da prática docente; c) que viabilizem o questionamento das próprias ações de formação. Além disso, a FCC deve possibilitar que os diferentes sentidos e significados sócio-históricos em estudo gerem conflitos e tensões, pois “A compreensão do outro, de nós mesmos como outros e dos outros em nossas vozes, nas ações em pesquisas de formação de educadores, possibilita a compreensão crítica das escolhas feitas em relação às diferenças nos modos de agenciar dos sujeitos na atividade escolar” (MAGALHÃES; OLIVEIRA, 2011,

p. 113). Por essa razão, nesse processo, o questionamento de nossas escolhas e a geração de novos ambientes foi constante para que todos os sujeitos pudessem assimilar a importância do outro e do eu numa relação de alteridade.

Por fim, na terceira etapa questionamos: *Que respostas reverberam nas elaborações didáticas das participantes, a partir das ações de mediação ocorridas na FCC?* Ao analisarmos, descrevermos e refletirmos sobre as ED e o trabalho com essas produções na sala de aula, consideramos que as professoras apresentaram uma posição responsiva ativa em relação à FCC, embora algumas atividades tenham se configurado como respostas silenciosa ou passiva. Todavia, essa prática no processo formativo valorizou a atuação das docentes, uma vez que se sentiram capazes ao desenvolverem e trabalharem com as atividades referentes ao gênero selecionado.

Constatamos, ainda, por meio dos resultados analisados, a importância de FC específica para o ensino e aprendizagem de LP nos anos iniciais do Ensino Fundamental, uma vez que os professores possuem formação superior em áreas diferentes, predominantemente na área de Pedagogia. Por essa razão, destaca-se, também, a necessidade de reflexões sobre a formação inicial no curso de Pedagogia, considerando que o ensino de LP, por ser um dos componentes curriculares fundamentais neste nível de ensino, precisa ser mais amplamente explorado, com conhecimentos mais aprofundados, na perspectiva de garantir maior segurança à prática docente.

Nesse contexto, as ED foram as contrapalavras produzidas aos nossos enunciados, sem se desvincular do horizonte apreciativo e do contexto social habitado pelas professoras colaboradoras. Além de estarem repletos de palavras alheias, explícitas ou não, revelaram a história de cada sujeito em interação. As análises empreendidas nos permitiram afirmar que as práticas de mediação aproximaram as professoras dos conhecimentos teórico-metodológicos planejados e, após as ações colaborativas, suas concepções aproximaram-se dos pressupostos da Concepção Dialógica de Linguagem. Logo, as mediações viabilizadas na FCC contribuíram significativamente para que houvesse maior aproximação entre os conhecimentos teórico-metodológicos e o trabalho com os gêneros do discurso no ensino de LP no contexto envolvido pela pesquisa.

## REFERÊNCIAS

- ACOSTA PEREIRA, R.; RODRIGUES, R. H. Os gêneros do discurso sob a perspectiva da Análise Dialógica de Discurso do Círculo de Bakhtin. *Letras*, Santa Maria, v.20, n.40, p. 147-162, jan./jun. 2010.
- ANGELO, C. M. P. *Mediações colaborativas e pedagógicas na sala de apoio à aprendizagem de língua portuguesa*. 2015. Maringá, PR: Tese (doutorado) - Pós-graduação em Letras, Área de concentração: Estudos Linguísticos, Universidade Estadual de Maringá, PR.
- BAKHTIN, M. (1975). *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. Tradução do russo por Aurora Formoni Bernardini *et al.* 6.ed. São Paulo: Hucitec, 2014.
- BAKHTIN, M. (1919-1921). *Para uma filosofia do ato responsável*. Tradução do inglês de Valdemir Miotello & Carlos Faraco. 2. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012.
- BAKHTIN, M. (1979). *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- BAQUERO, R. *Vygotsky e a aprendizagem escolar*. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. Brasília: 1998.
- CHEVALLARD, Y. *La Transposition Didactique*. Grenoble: La Pensée sauvage, 1991.
- COELHO, G. M. de S. Formação contínua e pesquisa colaborativa: impulsionando transformações em contextos escolares. *Revista Marcas Educativas*, Teresina, v.1, n.1, p. 70-82, Ago., 2011.
- COSTA-HÜBES, T. da C.; ORTEGA, L. R. A constituição da identidade do sujeito na relação professor-aluno. In: SALEH, P. B. de O.; COSTA-HÜBES, T. da C. (Orgs.). *O lugar da subjetividade no ensino da língua(gem)*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2018. p. 47-74.

COSTA-HÜBES, T. da C. Prática de análise linguística no ensino fundamental e sua relação com os gêneros discursivos. *PERcursos Linguísticos*. Vitória (ES), V. 7, n. 14, p. 270-294, 2017.

COSTA-HÜBES, T. da C. Pressupostos teóricos e encaminhamentos para as atividades de leitura. In: COSTA-HÜBES, T. da C. (Org.) *Atividades de leitura e de análise linguística: 5º ano – caderno pedagógico 01*. Cascavel: ASSOESTE, 2015. p. 7-18.

COSTA-HÜBES, T. da C. 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, E. L. do; ROJO, R. H. R. (Orgs.). *Gêneros de Texto/Discurso e os desafios da contemporaneidade*: São Paulo: Pontes Editora, 2014. p. 13-34.

COSTA-HÜBES, T. da C. *O processo de formação continuada dos professores do Oeste do Paraná: um resgate histórico-reflexivo da formação em Língua Portuguesa*. Londrina, 2008, 308 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Londrina, Londrina - PR, 2008.

CRISTOVÃO, V. L. A relação entre teoria e prática no desenvolvimento do professor. In: MAGALHÃES, M. C. C. (Org). *A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão*. Campinas, Mercado das Letras, 2004. p. 251-278.

FARACO, C. A. *Linguagem & Diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola, 2009.

FREIRE, P. (1986). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 51. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, P. (1968). *A pedagogia do oprimido*. 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GERALDI, J.W. [1984]. *O texto na sala de aula*. 5. ed. São Paulo: Ática, 2011.

GERALDI, J. W. *A aula como acontecimento*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010.

HALTÉ, J.-F. O espaço didático e a transposição. *Fórum Linguístico*, 5 (2): 117-139, Florianópolis, Jul. dez., 2008.

HORIKAWA, A. Y. A interação pesquisador-professor: por uma relação colaborativa. In: MAGALHÃES, M. C. C. (Org). *A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão*. Campinas, Mercado das Letras, 2004. p. 121-144.

IBIAPINA, I. M. L. *Pesquisa Colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos*. Brasília: Líber Livro Editora. 2008.

LIBERALI, F. C. As linguagens das reflexões. In: MAGALHÃES, M. C.C. (Org). *A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão*. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2004. p. 87-117.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. 2. ed. São Paulo: EPU, 2014.

MAGALHÃES, M. C. C.; OLIVEIRA, W. Vygotsky e Bakhtin/Volochinov: dialogia e alteridade. *Bakhtiniana*. São Paulo, v. 1, n. 5, p. 103- 115, 1º semestre 2011.

MAGALHÃES, M. C.C. Pesquisa crítica de colaboração: escolhas epistemo-metodológicas na organização e condução de pesquisas de intervenção no contexto escolar. In: MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO, S. S. *Questões de método e de linguagem na formação docente*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011. p. 13-40

MAGALHÃES, M. C.C. A linguagem na formação de professores reflexivos e críticos. In: MAGALHÃES, M. C.C. (Org). *A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão*. Campinas, Mercado das Letras, 2004. p. 59-117.

MENEGASSI, R. J. O leitor e o processo de leitura. In: GRECO, E. A.; GUIMARÃES, T. B. *Leitura: aspectos teóricos e práticos*. Maringá: Eduem, 2010.

MIOTELLO, V. Para compreender Bakhtin. In: MIOTELLO, V. *Palavras e contrapalavras: conversando sobre trabalhos de Bakhtin*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010. p. 88-95.

MOITA LOPES, L. P. da. Fotografias da Linguística Aplicada brasileira na modernidade recente. In: MOITA LOPES, L. P. da (Org.). *Linguística Aplicada na modernidade recente*. São Paulo: Parábola, 2013. p. 15-38.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e a sua formação*. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 15-33

OLIVEIRA, M. K. de. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 1993.

ORTEGA, L. R. *Formação Continuada Colaborativa de professores: mediações e contrapalavras*. Cascavel, 2020, 311f. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Letras na Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE, Cascavel - PR, 2020.

ORTEGA, L. R. *Práticas de uso da linguagem com o gênero discursivo Regras de Jogo: um trabalho com sequência didática para o aprimoramento da capacidade linguístico-discursiva*. Cascavel, 2016, 368 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Letras, Mestrado Profissional – Profletras – da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE, Cascavel - PR, 2016.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. *Diretrizes Curriculares Estaduais da Educação Básica: Língua Portuguesa*. Curitiba: 2008.

PIMENTA, S. G. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v 31, n3, p. 521-539, 2005.

RODRIGUES, R. H. Os gêneros do discurso nas aulas de Língua Portuguesa: (re) discutindo o tema. In: NASCIMENTO, E. L. do; ROJO, R. H. R. (Orgs.). *Gêneros de Texto/Discurso e os desafios da contemporaneidade*: São Paulo: Pontes Editora, 2014. p. 35-56.

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

VIGOTSKI, L. S. (1933). *A formação social da mente*. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VOLOCHÍNOV, V. N. (1929). *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.

VOLOCHÍNOV, V. N.; BAKHTIN, M. *Discurso na Vida e Discurso na Arte* (sobre a poética sociológica). Trad. De Carlos Alberto Faraco & Cristóvão Tezza [para fins didáticos]. Versão da língua inglesa de I. R. Titunik a partir do original russo, 1926.