

# FORMAÇÕES CONTINUADAS FOCALIZANDO O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA ATRELADO AOS GÊNEROS DISCURSIVOS: O QUE ORIENTAM AS DIRETRIZES CURRICULARES DO ESTADO DO PARANÁ

## CONTINUING FORMATION FOCUSED ON THE STUDY OF PORTUGUESE LANGUAGE LINKED TO DISCURSIVE GENRES: ORIENTATION GIVEN BY CURRICULUM GUIDELINES OF THE STATE OF PARANÁ

Estela Mari Tomazelli Silveira Menezes<sup>1</sup>  
estelmenezes@hotmail.com

Terezinha da Conceição Costa-Hübes<sup>2</sup>  
tehubes@gmail.com

**Resumo:** Pautadas em uma concepção interacionista de linguagem, as Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná (PARANÁ, 2008) alicerçam a disciplina de Língua Portuguesa em torno dos gêneros discursivos, recorrendo, para isso, aos estudos do Círculo de Bakhtin. Tomando esse contexto como referência, estamos desenvolvendo uma pesquisa com o objetivo de verificar o trabalho de quatro professores de Língua Portuguesa de 6º a 9º ano de duas escolas estaduais da cidade de Cascavel-Paraná em relação à condução do trabalho com os gêneros, considerando os pressupostos teórico-metodológicos lançados por esse documento. Trata-se, assim, de uma pesquisa qualitativa, de cunho etnográfico, definida como estudo de caso, inscrita na Linguística Aplicada. Os resultados parciais obtidos por meio da análise das entrevistas demonstraram a necessidade de formações continuadas que sejam organizadas de maneira contínua, de acordo com as reais necessidades do professor. Para tanto, defendem a importância da participação dos docentes da rede na organização dos temas a serem explorados.

Palavras-chave: Diretrizes Curriculares. Formação continuada. Ensino de Língua Portuguesa.

**Abstract:** Based on an interactionist conception of language, the Paraná State Curriculum Guidelines (PARANÁ, 2008) undergird the Portuguese subject around of the discursive genres, using for that to the Bakhtin's Circle studies. Taking this context as reference, it was developed a research with the aim of verify the work of four Portuguese teachers of 6th to 9th grades of two public schools from Cascavel city in Paraná state, Brazil; in relation to their conduction of the discursive genres, considering the theoretical and methodological assumptions contained in this document. This is a qualitative research, of ethnographic approach, defined by case study, subscribed in Applied Linguistics. The partial results obtained through interview analysis show the need of continuing education in a continuous

---

<sup>1</sup> Mestranda no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras, nível de mestrado e doutorado, área de concentração Linguagem e Sociedade, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE. Professora de Língua Portuguesa da rede pública do Estado do Paraná.

<sup>2</sup> Profa. Dra. do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras, nível de mestrado e doutorado, área de concentração Linguagem e Sociedade, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE.

way according to the teachers' real needs. For this purpose, they defend the participation of the teachers in the discussion and organization of the themes to be explored.

**Keywords:** Paraná State Curriculum Guidelines, Continuing Education, Portuguese language teaching.

## 1 Introdução

Foi a partir da década de 1980 que os estudos bakhtinianos foram introduzidos no Brasil e, gradativamente, ganharam fôlego nas academias e nos cursos de formação para professores, o que, de certa forma, revolucionou o ensino de Língua Portuguesa (doravante, LP) ao se tentar romper com uma visão puramente estruturalista de linguagem, propondo, em contrapartida, que a linguagem passasse a ser compreendida como forma de interação social entre sujeitos.

A princípio, o texto foi selecionado como objeto de ensino (GERALDI, 1984), reconfigurado como enunciado que se concretiza nas relações interpessoais. A noção de gêneros – tal como preconizam os escritos de Bakhtin e do Círculo – vai aparecer, 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 tomado como unidade de ensino, representativo de determinados gêneros discursivos. Esses, por sua vez, são compreendidos, no documento, como conteúdo de ensino e configuram-se conforme seu conteúdo temático, seu estilo e sua construção composicional, fazendo referência a Bakhtin (2003[1979]).

Provocados por estudos e pesquisas, há uma movimentação por parte dos governos estaduais a fim de reformular os documentos curriculares de ensino a partir das perspectivas teóricas adotadas pelos PCN. Dentre esses governos que destacamos, está o do Estado do Paraná que, no período de 2004 a 2008, envolveu todos os professores da Rede Estadual e de Ensino Superior em extenuantes discussões acerca das concepções teórico-metodológicas que norteariam um novo referencial curricular, de modo que melhor orientasse o trabalho educativo nas escolas paranaenses. Esse documento, nomeado como *Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná* – doravante DCE – (PARANÁ, 2008), foi publicado em 2008 e 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, escrita e leitura. Nessa perspectiva, o documento assume a concepção dialógica de linguagem, conforme

pressupostos bakhtinianos, reconhecendo-a como prática que se efetiva nas diferentes esferas de nossa sociedade e que os gêneros devem, portanto, ser considerados no ensino de LP.

A implementação desse documento no Estado provocou uma verdadeira revolução teórica, já que apontava para um novo direcionamento no ensino que exigia uma outra maneira de conceber a linguagem, a língua e o texto, subsidiado pela compreensão de gêneros discursivos. Todavia, para que essa compreensão se efetivasse em termos de prática pedagógica, seria necessário, então, que formações continuadas (doravante, FC) ocorressem, de modo que (re)direcionassem o trabalho teórico-metodológico do professor de LP, dando-lhe suporte para sanar suas dúvidas, suas dificuldades frente a essa nova proposta. E, de certa forma, essas formações ocorreram e ainda estão acontecendo, mas como? Será que assim como estão sendo ofertadas pela Secretaria de Estado da Educação (SEED) garantem maiores subsídios ao saber docente? Como o professor da disciplina de LP, na rede estadual de ensino da cidade de Cascavel, está compreendendo os pressupostos teóricos das DCE (PARANÁ, 2008), no trabalho com os gêneros discursivos na sala de aula? E de que forma essa (in)compreensão está transparecendo nos encaminhamentos didáticos da disciplina?

Na perspectiva de responder a esses questionamentos, estamos desenvolvendo uma pesquisa<sup>3</sup> com o objetivo de verificar o trabalho de quatro professores de LP de 6º a 9º ano de duas escolas da rede estadual da cidade de Cascavel/Paraná em relação ao trabalho com os gêneros, considerando os pressupostos teórico-metodológicos lançados por esse documento.

Trata-se, assim, de uma pesquisa qualitativa, de cunho etnográfico, definida como estudo de caso por considerar a atuação de apenas quatro docentes em todo o contexto de ensino da rede estadual de Cascavel-PR. Para geração de dados, recorreremos à entrevista e à observação em sala de aula.

Como este texto se direciona para resultados parciais da pesquisa, seu objetivo é apresentar parte da análise efetuada com as entrevistas que nos foram concedidas pelos sujeitos envolvidos. Recortamos, então, uma das questões e as respostas dadas em relação às FC oferecidas aos profissionais da rede estadual após a implementação das DCE (PARANÁ, 2008). Com isso, pretendemos encontrar respostas ao nosso primeiro questionamento de pesquisa.

---

<sup>3</sup>Trata-se de uma pesquisa em andamento (que teve seu início em março de 2014 e com término previsto para março de 2016), desenvolvida dentro do Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Letras, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, sob a orientação da Profa. Dra. Terezinha da Conceição Costa-Hübes, intitulada “O Trabalho com os Gêneros Discursivos em Sala de Aula e sua Relação com as Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná: (in) compreensão?”

Procurando subsidiar a discussão proposta, este artigo encontra-se dividido em três partes: primeiramente, apresentamos a proposta das DCE (PARANÁ, 2008) em torno do ensino de LP, de modo que possamos garantir maiores esclarecimentos sobre suas proposições; em seguida, destacamos a importância das FC frente a uma nova proposta curricular. E, por fim, efetuamos a análise de parte da entrevista que foi efetuada com 4 professores, procurando averiguar no discurso docente se as ações de formação continuada oferecidas pela SEED garantem maior preparação do docente para o trabalho com os gêneros na sala de aula, conforme preconizam as DCE.

## **2 O que propõem as Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná**

O Estado do Paraná, ao reformular as DCE – documento que norteia o ensino de LP (PARANÁ, 2008), levou em conta o percurso histórico da disciplina de LP na educação básica brasileira tendo em vista as inúmeras dificuldades apresentadas, conforme apontavam as avaliações realizadas para medir o desenvolvimento intelectual do alunado no país. Nesse sentido, o posicionamento assumido pelas Diretrizes era o de tentar mudar esse quadro. Assim, o documento pautado na teoria do Círculo de Bakhtin ancora os estudos de LP e assume, então, uma concepção de linguagem que não se fecha “na condição de sistemas de formas [...] mas se abre para a sua condição de atividade e acontecimento social, portanto, extratificada pelos valores ideológicos” (RODRIGUES, 2005, p. 156).

A linguagem passa, então, a ser concebida como um fenômeno social, uma vez que subsidia a necessidade de interação nas diversas esferas de atividade humana, e reconhece-se o contexto sócio-histórico e ideológico que envolve todo ato de interação entre os sujeitos que interagem e se constituem por meio de discursos. Nesse sentido, compreende-se que os sujeitos, ao interagirem com o(s) outro(s), produzem discursos carregados de valores e ideologias.

Seguindo essa teoria, o documento reconhece, ainda, o caráter dialógico da linguagem e apresenta, como conteúdo estruturante, *o discurso como prática social e os gêneros discursivos como conteúdo básico* que devem ser trabalhados por meio de diferentes práticas discursivas. Logo, o Conteúdo Estruturante é definido pelo documento como “o conjunto de saberes e conhecimentos de grande dimensão, os quais identificam e organizam uma disciplina escolar. A partir dele, advêm os conteúdos a serem trabalhados na [...] sala de aula” (PARANÁ, 2008, p. 62). Já o discurso, por sua vez, é entendido como “resultado da interação

– oral ou escrita – entre sujeitos. É a língua em sua integridade concreta e viva” (BAKHTIN, 1997, p. 181 apud PARANÁ, 2008, p. 63).

Por estabelecer o Discurso como Conteúdo Estruturante na disciplina de LP, o documento preconiza a necessidade de se estudar a língua em uso e recomenda esse trabalho a partir dos gêneros discursivos, conforme estabelece Bakhtin (2003[1979]). Assim, ao focalizar as práticas de linguagem como cerne do trabalho pedagógico, as DCE consideram os gêneros discursivos que circulam socialmente, com especial atenção àqueles de maior exigência na sua elaboração formal (PARANÁ, 2008, p. 63).

O trabalho com os gêneros, ainda, deve considerar, conforme Bakhtin (2003[1979]), seus elementos constituintes, que são: o conteúdo temático, que está ligado ao sentido do texto em estreita relação com seu contexto de produção; o estilo, voltado para a seleção dos recursos linguísticos; e a construção composicional, que corresponde a “*formas* relativamente estáveis e típicas de *construção do todo*” (BAKHTIN, 2003[1979], p. 282) do enunciado.

Para dar conta do proposto, as DCE (PARANÁ, 2008) orientam que o trabalho com os gêneros discursivos deve estar atrelado às práticas de oralidade, leitura e escrita, pois se entende que

O aprimoramento da competência linguística do aluno acontecerá com maior propriedade se lhe for dado 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).

Portanto, o documento sugere que a ação pedagógica seja planejada de maneira que se pautar na interlocução, uma vez que o gênero discursivo é considerado como local em que se dá a língua viva. Logo, a habilidade linguística de uso dos diversos gêneros está ligada ao domínio da língua. Portanto, quanto maior for o conhecimento e domínio linguístico do sujeito, maior será a facilidade de reconhecer e empregar os gêneros discursivos.

Nesse viés, as DCE (PARANÁ, 2008) compreendem que o ensino de LP mediado pelos gêneros discursivos possibilitará formar sujeitos que tenham condições de construir sentidos para o mundo, que compreendam criticamente o contexto social e histórico em que vivem e onde circulam, que tenham acesso ao conhecimento e sejam capazes de agir criticamente na sociedade em que estão inseridos, bem como tenham condições de transformá-la. Logo, mediante a mudança teórico-metodológica ocorrida no Currículo do

Estado do Paraná, entendemos a necessidade de formações que redirecionem o fazer pedagógico do profissional da educação.

Desse modo, a seguir, teceremos breves considerações acerca da importância de FC no âmbito educacional a partir da nova reforma Curricular.

### **3 A formação continuada como subsídio para o entendimento da proposta curricular**

No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) 9394/96, legislação que regulamenta o sistema educacional, tanto público como privado, da educação básica ao ensino superior, aborda a importância de FC destinadas aos profissionais da educação. O documento pontua que é de responsabilidade dos Estados, Municípios, União e Distrito Federal, a implementação de FC, a fim de transformar a educação no país.

Para Silva (2012), diante desse panorama, assistimos ao desenvolvimento de uma nova cultura, do qual participamos. Logo, torna-se imperativo o desdobramento de uma atitude reflexiva que permita ao docente identificar os elementos constitutivos da sua ação pedagógica, problematizá-la e reestruturá-la, com vistas a compartilhar a inovação educativa de maneira consciente. E, ainda, a FC deve acontecer por meio de ações sistematizadas, estabelecidas na interação de seus pares, com a instituição educativa e com a sociedade.

Diante dessa visão, a nova proposta Curricular do Estado do Paraná (PARANÁ, 2008) propõe a realização de FC que focalizem os aspectos fundamentais do trabalho educativo. O documento assume que o ensino de LP não pode ser encarado sem que os docentes tenham formações de qualidade para que possam, da melhor maneira, direcionar um trabalho sistematizado vinculado aos gêneros discursivos. Nesse contexto, Nadal (2007) apresenta as modalidades de FC que foram oferecidas durante o governo nos períodos de 2003 a 2010 aos professores da rede estadual:

a) Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE – operacionalizado pelas IES e diretamente ligado ao plano de carreira; b) Reuniões Pedagógicas desenvolvidas nas escolas com seu coletivo em datas previstas em calendário escolar; c) Grupos de Estudo desenvolvidos aos sábados; d) Cursos e Simpósios relacionados às áreas do conhecimento ou às modalidades de ensino, desenvolvidos em Faxinal do Céu, CETEPAR ou outro local; e) Projeto Folhas, no qual os professores, de acordo com sua iniciativa, poderiam produzir textos relacionados com o trabalho pedagógico dos conteúdos curriculares, socializando desse modo suas experiências; f) O próprio Portal 10 Dia a Dia da Educação, da SEED-PR, que funcionava como ambiente colaborativo de aprendizagem, disponibilizando não apenas informações como conhecimentos voltados a subsidiar o trabalho docente (NADAL, 2007, p. 8).

No entanto, é somente a partir do ano de 2007 que se caracteriza o início da política de FC do magistério. Segundo Orso (2010), voltada à qualificação e titulação dos profissionais da educação da Rede Estadual de Ensino.

Nesse contexto, frente à mudança Curricular empreendida no Estado do Paraná, no que tange à proposta teórico-metodológica para o ensino de LP, é explícita a noção que o Estado possui acerca da importância da implementação de programas para o desenvolvimento da competência profissional diante de uma nova mudança curricular.

Diante disso, dentre as modalidades de formação assumidas pelo Estado, encontra-se a Educação a Distância – EaD, que “configura-se como um dos meios de oferta de formação continuada pela qual os conteúdos devem ser concebidos como vias de emancipação” (PARANÁ, 2010, p. 15). Dentre as ofertas que foram feitas via EaD, destacamos o Trabalho em Rede (GTR), que forma umas das atividades do PDE, o qual se define pela interação à distância entre os professores da rede estadual e o professor PDE. Além dessa iniciativa, a SEED ofertou, ainda, aos professores, grupos de estudos nas escolas, que se consolidavam por meio de materiais (textos) enviados aos professores para serem lidos e discutidos durante a formação. Porém, esses materiais, na maioria das vezes, voltavam-se para a formação pedagógica geral e não específica, o que, de certa forma, não contribuía para um estudo mais aprofundado das DCE (PARANÁ, 2008).

Na próxima seção, efetuamos a análise de parte da entrevista que foi realizada com os professores.

#### **4 A formação continuada para o desenvolvimento do trabalho com os gêneros na sala de aula**

Um dos instrumentos utilizados para a geração de dados na pesquisa foi a entrevista. 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), isto é, 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, recorremos a esse instrumento para verificar, dentre outros aspectos, se a formação continuada ofertada pelo Estado após a publicação das DCE (PARANÁ, 2008) é suficiente para garantir clareza e segurança no trabalho com os gêneros na sala de aula.

Assim, apresentamos, na sequência, as respostas advindas dos quatro professores entrevistados, os quais ministraram a disciplina de LP em turmas de 6º a 9º anos, em duas escolas da rede Estadual, no Município de Cascavel, no ano de 2014. As respostas dos professores serão entremeadas com nossas reflexões. Embora a entrevista estruturada seja composta por cinco perguntas (elencadas no quadro a seguir), para este artigo fizemos um recorte e analisamos apenas a terceira, que focaliza a temática “formação continuada”. Como esta pergunta está relacionada ao segundo questionamento, cumpre-nos esclarecer que, ao serem indagados se eles se sentiam preparados/seguros para trabalharem conforme as orientações preconizadas pelas DCE para o trabalho com os gêneros na sala de aula, todos responderam que não. Essa resposta induziu-nos, então, para a terceira pergunta, a saber: *3) 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?*

Por questões éticas, não identificamos, em momento algum, os sujeitos entrevistados. Para tanto, utilizamos os pseudônimos **Íris Branco, Dália, Margarida e Samambaia** para referirmo-nos aos quatro professores que participaram da entrevista.

Iniciamos, assim, com os comentários dos professores com base na terceira pergunta selecionada.

**Quadro 1** – Entrevista com professores da Rede Estadual.

- 1) *As Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná, ao assumirem uma concepção dialógica de linguagem, apresentam, como 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?*

**Fonte:** Perguntas elaboradas pela pesquisadora e por sua orientadora.

As respostas foram as seguintes:

**Íris Branco:** *“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. Teria que ter uma continuidade.”*

**Dália:** *“Ah, está faltando mais hora, né. Mais horas de curso, tá faltando um pouco mais de formação. Então, eu fiz um curso pela Olimpíada de Língua Portuguesa foi muito bom. Então, existem cursos online que são ótimos nessa linha, mas é para um público restrito. Então, você faz a inscrição é no Brasil todo por exemplo. Então, é, restringe bastante daí parte do professor. Então, às vezes não é divulgado, o professor não fica sabendo. Então, quem se busca mais acaba, né. Então, 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, né que nós precisamos para o avanço da carreira. Então, como eu sou professora de carreira na rede pública estadual eu tenho essa preocupação de estar sempre buscando. Procuo sempre os cursos nessa linha que eu gosto de estudar, me interesse por esse assunto, né. Então, assim, é, falta muito por parte da rede, né. [...] Então, 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, né. Então, o curso presencial, o momento presencial é muito importante. Então, ultimamente, nós assim, as nossas capacitações são dentro da nossa própria escola, os temas são fechados, a gente discute os textos que já vêm prontos. Então, 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.”*

**Margarida:** *“Então, eu acho que está faltando realmente esta preparação, essa formação. Que formação nós temos? Quase nenhuma porque nem no contexto escolar nós conseguimos, e, é 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.”*

**Samambaia:** *“Está faltando mais orientações de práticas mesmo, porque assim, é, em relação a orientação teórica existe, mas ninguém nunca pegou esta teoria e passou pra gente como trabalhar na prática. Desde a formação até agora, na nossa formação como funcionária do Estado também não há esse vínculo entre teoria e prática. Daí fica um pouco vago.”*

Ao determo-nos na análise dessas falas, percebemos que todos os entrevistados afirmam que as formações ofertadas pelo Estado aos professores de LP são fragmentadas, ou seja, não propiciam uma continuidade nos assuntos abordados de um encontro para o outro. E, conforme o discurso de um dos professores *“[...]os temas são fechados, a gente discute os textos que já vêm prontos”*, ou seja, eles não são consultados sobre os temas que são explorados nas formações. E, ainda, que está faltando formações que deem a eles subsídios

acerca da concepção teórico-metodológica pautada nas DCE para o ensino de linguagem. Essa fala parece reportar exatamente aos Grupos de Estudos que são ofertados pelo Estado, a partir de material selecionado pela SEED.

Por outro lado, há o docente que reclama da falta de formação e de sua escassez, o que fica nítido na fala de **Íris Branco** quando o 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 parecem não atender às necessidades dos professores, uma vez que não são sequenciais e são fragmentadas em termos de 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 formações 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 no que tange à melhoria do ensino, visto que o trabalho do docente é o fio articulador de saberes profissionais, o que exige repensar seus conhecimentos de acordo com a necessidade de suas práticas.

Quanto à posição de **Dália**, observamos em sua resposta a mesma manifestação descrita por **Íris Branco** acerca da necessidade de mais formações aos profissionais da rede estadual, quando afirma neste recorte que *“[...] está faltando mais hora, né. Mais horas de curso, tá faltando um pouco mais de formação.”* **Dália** 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 proco sempre os cursos nessa linha que eu gosto de estudar, me interessa por esse assunto [...]”*. É possível depreender desse recorte que o professor está sempre atento a cursos que lhe propiciem enriquecer as suas aulas para o ensino de linguagem, e que ele se preocupa em buscar conhecimentos por meio de outros cursos que o auxiliem na sua prática pedagógica, embora entendamos que seja papel do Estado conceder capacitações, a fim de dar mais suporte ao trabalho do professor.

Notamos, ainda, na fala de **Dália**, a postura de um profissional reflexivo que prima pela qualidade de suas aulas, tendo em vista que tem consciência de que necessita estar atualizado para desempenhar com extrema eficiência o seu trabalho. Nesse sentido, entendemos que o educador preocupado em buscar formações tem como objetivo tornar-se 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),

[...] oportunizam 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 as FC direcionadas ao professor estão diretamente vinculadas à qualidade da educação, à atuação do docente, no que tange ao repensar sobre suas práticas com o intuito de melhorar 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, palestras, seminários, entre outros. Mas, sim, esse deve ser um trabalho que faça com que o docente passe a refletir criticamente e, a partir dessa reflexão, reconstrua uma identidade profissional e pessoal.

No recorte da entrevista, **Dália** relata que “[...] *as nossas capacitações são dentro da nossa própria escola, os temas são fechados, a gente discute os textos que já vêm prontos.*” Também esse docente faz menção aos Grupos de Estudos organizados pela SEED, e nessa afirmação é possível verificar que os temas abordados nas formações não coincidem com os problemas reais dos docentes, pois eles já vêm determinados, ou seja, são selecionados a partir das prioridades impostas pelo sistema sem a participação 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 deve 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 possam reconstruir suas práticas

pedagógicas por meio das orientações recebidas nas formações. Compactuando com essa afirmação, Candau (1997) discorre que há uma preocupação com o ciclo de vida do professor, uma vez que representa, para a FC, o desafio de romper com os modelos pré-estabelecidos, assim como a criação de novos sistemas que propiciem ao educador explorar e trabalhar os diferentes momentos, no que se refere ao seu desenvolvimento profissional a partir de suas necessidades específicas. No caso dos professores entrevistados, a necessidade veemente de cada um está voltada para a compreensão da proposta curricular.

**Margarida**, por sua vez, também relata a necessidade de mais formações 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 **Margarida**, que ela faz uma autoanálise sobre as formações que não contemplam as necessidades dos docentes que ministram a disciplina de LP, as quais deveriam estar voltadas para um trabalho que subsidiassem estudos relativos às DCE (PARANÁ, 2008). Conforme Couto (2005), é importante que o professor tenha domínio sobre o conteúdo que será abordado, pois “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). Nesse sentido, a formação deve ser pautada em prioridades específicas sobre as quais o professor possa refletir e agir em relação aos conteúdos que lhe são apresentados, ou seja, uma formação que valorize o seu caráter contextual, organizacional e orientado para a mudança, enfatizando a construção do conhecimento do professor.

E, por fim, no seguinte recorte, **Samambaia**, 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 esta teoria e passou pra gente como trabalhar na prática. [...] não há esse vínculo entre teoria e prática.*” Com esse posicionamento, inferimos que as FC 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 teoria. 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 formação contínua que não proporcionem uma

ruptura entre a teoria e a sua condução metodológica, mas, sim, 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.

Observamos nas respostas apresentadas que **Íris Branco, Dália, Margarida e Samambaia** sentem a necessidade de FC que sejam organizadas de maneira contínua, de acordo com as reais necessidades do professor acerca do ensino de linguagem. Para isso, defendem a importância da participação dos docentes da rede na organização dos temas a serem explorados. Logo, há uma necessidade urgente de mais FC para que a proposta lançada pelas DCE (PARANÁ, 2008) seja realmente compreendida e implementada na sala de aula pelos educadores da rede estadual de ensino.

## **5 Considerações finais**

Neste artigo, trouxemos resultados parciais da pesquisa, recortamos, então, uma das questões e as respostas dos professores advindas da entrevista, um dos instrumentos utilizados para a geração de dados em relação às FC oferecidas aos profissionais da rede estadual após a implementação das DCE (PARANÁ, 2008), tendo em vista que o documento assume uma concepção dialógica de linguagem pautado na teoria do Círculo de Bakhtin e considera como conteúdo os gêneros discursivos ligados às práticas discursivas para o ensino de LP. Diante disso, almejamos verificar se as FC proporcionadas pelo governo estadual estão garantindo uma maior preparação do docente para o trabalho com os gêneros na sala de aula.

Constatamos, mediante a análise, a insatisfação por parte dos entrevistados referente à maneira como as formações continuadas estão sendo direcionadas aos docentes após a implementação das DCE (PARANÁ, 2008) para o ensino de linguagem, tendo em vista as dificuldades que ainda encontram em relação ao conteúdo, à teoria e à metodologia a ser empregada para o ensino de LP, com base no documento.

Nesse sentido, caso os demais instrumentos de geração de dados confirmem essa realidade, pretendemos, então, após a conclusão dessa pesquisa, em parceria com o Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, desenvolver um processo de FC que atenda às necessidades vigentes. Tal proposta não se estenderá somente aos profissionais envolvidos nessa pesquisa, mas, sim, a todos aqueles que ministram a disciplina de LP e estão lotados nas escolas em que se encontram os sujeitos presentes nessa investigação, uma vez que depreendemos que a formação do professor não pode ser entendida como algo isolado, autônomo e acabado.

## Referências

- BAKHTIN, Mikhail. [1979]. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BEHRENS, Marilda A. **Formação continuada de professores e a prática pedagógica**. Curitiba: Champagnat, 1996.
- BRASIL. Secretária de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/** Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CANDAU, Vera Maria. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: CANDAU, Vera Maria. (Org.). **Magistério construção cotidiana**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997, p. 51- 68.
- COUTO, Maria Elizabete Souza. A aprendizagem da docência de professores em cursos de formação continuada na modalidade a distância. In: **Formação continuada de professores**. VIII Congresso Estadual Paulista Sobre Formação de Educadores Universidade Estadual Paulista – UNESP. Pro-Reitoria de graduação, 2005, p. 13-24.
- GARCIA, Jose 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.
- GIL, Antônio Carlos. **Métodos de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Lisboa, Porto Alegre: Artmed 2010.
- MOREIRA, Daniel Augusto. **O método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.
- NADAL, Beatriz Gomes. **Política educacional paranaense para formação de professores: um olhar à luz dos textos políticos**. 2007. Disponível em: <[www.anpae.org.br/congressos\\_antigos/simposio2007/47.pdf](http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/47.pdf)> acesso em: 12 de jun. de 2015.
- ORSO, Paulino José. **A qualidade da educação básica e os PDEs**. 2010. Disponível em: <<http://espacoacademico.wordpress.com/2010/08/14/a-qualidade-da-educacao-basica-e-os-pdes/>> Acesso em: 11 de jun. de 2015.
- PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Diretoria de Tecnologias Educacionais. **Educação a distância**. Curitiba: SEED – Pr., 2010.
- \_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Língua Portuguesa**. Curitiba: SEED, 2008.
- RODRIGUEZ, Rosangela Hammes. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: MEURER, J.L.; BONINI, A.; RÖTH, D. (orgs.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola, 2005, p. 152 -183.

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. 91-2.

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 de maio de 2015.