

# Formação Continuada de Professores: Reflexões sobre o Ensino de Língua Portuguesa

## Continuing Education: Reflections on Portuguese Language Teaching

Idelma Maria Nunes Porto<sup>a\*</sup>

<sup>a</sup>Universidade Estadual de Londrina, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, PR, Brasil

\*E-mail: idelma.porto@unopar.br

---

### Resumo

O artigo traz um panorama do objeto de ensino de Língua Portuguesa - LP e apresenta uma reflexão sobre a formação continuada de professores, optando por projetos de intervenção como uma das possibilidades de aproximação de estudos teóricos de projetos de pesquisa ligados à academia para enriquecimento do contexto educacional brasileiro. A proposta ancora-se em três caminhos teóricos: a base filosófico-linguística do Círculo de Bakhtin, a base psicológica de Vigostki e a base didático-metodológica de Gasparin, por meio do Plano de Trabalho Docente. A opção pelo plano de trabalho docente é justificada por contemplar o sujeito socio-histórico, tendo como referencial epistemológico o processo dialético do conhecimento. A metodologia sugerida segue os cinco passos propostos por Saviani: a prática social inicial, a problematização, a instrumentalização, a catarse e a prática social final. O trabalho de intervenção na formação continuada com a abordagem dos gêneros discursivos, em perspectiva da Análise Dialógica do Discurso, mostra-se como um espaço de reflexão crítica da prática docente, colaborando com o profissional em sala de aula, de acordo com as necessidades contemporâneas do ensino.

**Palavras-chave:** Formação de Professores. Plano de Trabalho Docente. Gêneros Discursivos.

### Abstract

*The article presents an overview of teaching Portuguese and presents a reflection on the continuing education of teachers, opting for intervention projects as one of the possible approaches of theoretical research projects linked to the academy to enrichment of the Brazilian educational context. The proposal is anchored on three theoretical paths: a linguistic-philosophical basis of the Bakhtin Circle, the psychological basis of Vigostki and didactic-methodological basis of Gasparin through the Teacher Plan. The choice of the teaching plan is justified by contemplating the socio-historical subject, using the dialectic process knowledge as an epistemological reference. The methodology followed the five steps proposed by Saviani: initial social practice, questioning, instrumentation, catharsis, and final social practice. The intervention in continuing education with the approach of genres, prospective to Dialogic Discourse Analysis shows up as a space for critical reflection on teaching practice, collaborating with the professional in the classroom, according to the contemporary education needs.*

**Keywords:** Continuing Education. Teaching Plan. Discourse Genres.

---

### 1 Introdução

Como uma área de pesquisa relativamente nova, a problemática da formação de professores nunca foi tão explorada como nos últimos tempos, com questionamentos resultantes de vários estudos e alguns resultados de pesquisas, que demonstram a complexidade que envolve a profissão docente e suas especificidades com o ensinar (MAZZEU, 1998).

A formação de professores assume destaque, com frequência, nas discussões relativas às políticas públicas, seja nas reformas implementadas na política de formação docente ou nas investigações e publicações da área e nos debates acerca da formação inicial e continuada dos professores. Nesse contexto, a formação continuada aparece associada ao processo de melhoria das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores em sua rotina de trabalho e em seu cotidiano escolar (BERNARDO, 2004).

As preocupações atendem especificidades diferenciadas, mas convergem suas contribuições na busca de novos

referenciais teórico-metodológicos, buscando suplantando os velhos paradigmas de formação, centrando-se nos processos de construção do conhecimento, saberes e identidade do professor, processo crítico-reflexivo, desenvolvimento profissional, entre outros (RIVAS *et al.*, 2005).

Estudiosos como Nóvoa (1992) e Zeichner (1993) têm apontado, em especial, a escola como local privilegiado à formação e desenvolvimento profissional do professor. Da mesma forma que as pesquisas na formação dos professores têm redirecionado suas concepções teórico-metodológicas, o mesmo movimento tem exigido da escola uma mudança/ inovação quanto ao seu papel como uma instituição aprendente e um terreno fértil à qualificação daqueles que nela estudam e também dos que nela ensinam.

O presente texto é um resultado de um projeto de pesquisa que foi se constituindo em função de um referencial teórico comum: a linguagem como prática social. Com base nesse referencial, estudos têm sido desenvolvidos sobre a didatização de gêneros discursivos e, conseqüentemente, a formação de professores, com ênfase especial no ensino médio.

Esses estudos fundamentam-se na dificuldade de os professores de Língua Portuguesa trabalharem a gramática de forma reflexiva e contextualizada, uma vez que os livros didáticos se voltam para a gramática tradicional e os docentes se dividem entre as novas perspectivas e o ensino da gramática prescritiva, que é exigida pela sociedade “cultura” (ZOLL, 2003).

Não é raro encontrar equívocos no trabalho com os gêneros discursivos, como Barbosa (2000) evidencia que muitos professores têm trabalhado com os gêneros da mesma forma que adotavam nas tipologias textuais, sem desconsiderar as características da esfera de circulação do gênero ou abordando-os de forma prescritiva.

Ainda que os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs (BRASIL, 1998) e Diretrizes Curriculares da Educação Básica (PARANÁ, 2008) preconizem o ensino voltado aos gêneros discursivos como objeto de ensino, os materiais didáticos introduzem os diversos gêneros discursivos de forma superficial, sem levar em conta o contexto de produção e os elementos constitutivos do gênero, conforme Bakhtin (2003), com atividades estanques pontuais. Falta um trabalho sistemático de uso e análise de enunciados concretos que pertençam aos gêneros selecionados (BARBOSA, 2001).

Os resultados dos diagnósticos realizados em turmas do ensino fundamental, a partir do Projeto de Pesquisa “Escrita e ensino gramatical: um novo olhar para um velho problema” demonstram que há uma desarticulação entre as práticas de leitura, produção textual e análise linguística, pois não se considera o texto (entendido como enunciado concreto) como ponto de partida (e de chegada) do processo de ensino e aprendizagem.

Mais recentemente, a partir de 2009, o grupo de pesquisa vem realizando estudos sistemáticos sobre a concepção dialógica da linguagem de Bakhtin, via gêneros discursivos, e sua transposição didática pela proposta metodológica de Gasparin (2005), que se fundamenta no conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal – ZPD de Vigotski.

## 2 Desenvolvimento

### 2.1 O objeto de ensino de Língua Portuguesa

Para contextualizar a perspectiva ora postulada, apresentamos um breve histórico do objeto de ensino de LP, da educação jesuítica até a chegada dos PCN (1998), conforme Soares (2001) e Perfeito (2005), partindo da definição que um objeto de ensino é um conteúdo do saber a ser ensinado, constituído historicamente, que identifica e organiza um campo de estudos escolares e sofre transformações, deslocamentos e rupturas no processo de ensino-aprendizagem.

Até meados do século XVIII, no sistema de ensino do Brasil (como no de Portugal), o ensino do português restringia-se à alfabetização, [...] aqueles poucos alunos que tinham acesso a uma escolarização mais prolongada passavam diretamente à aprendizagem do latim, basicamente da gramática da língua latina, e ainda da retórica e da poética. [...] quando a Reforma

Pombalina (1759) tornou obrigatório ensino de português no Brasil (e Portugal), [...] ele definiu-se e realizou-se como ensino da gramática do português, ao lado do qual manteve-se, até fins do século XIX, o ensino da retórica e da poética (SOARES, 2001, p.1)

O Colégio D. Pedro II, criado em 1937, tornou-se, durante décadas, o modelo para o ensino secundário no Brasil e o estudo da língua portuguesa foi incluído no currículo nas disciplinas de Retórica e Poética (abrangendo a Literatura).

Em meados do século XIX o conteúdo gramatical ganha a denominação de Português, e em 1871, foi criado no país, por decreto imperial, o cargo de professor de Português e a disciplina Português manteve, até os anos 40 do século XX, a tradição da gramática, da retórica e da poética (SOARES, 2001, p.1)

Embora tenha havido uma mudança na denominação da disciplina para Português, não houve alteração no objeto de ensino, devido ao perfil de classe social do alunado, que possuía domínio de um dialeto de prestígio e práticas de leitura e escrita:

[...] continuaram a ser os mesmos aqueles a quem a escola servia os grupos social e economicamente privilegiados, (únicos a ter acesso à escola; pertencentes a contextos culturais letrados, chegavam às aulas de Português já com um razoável domínio do dialeto de prestígio (a chamada ‘norma padrão culta’), que a escola usava e queria ver usada, e já com práticas sociais de leitura e escrita frequentes em seu meio social (SOARES, 2001, p.1).

Os professores eram autodidatas da língua e de literatura, com formação humanística: médicos, advogados, engenheiros e outros profissionais liberais que, além do exercício de cargos públicos e outras atividades, dedicavam-se também ao ensino. A função do ensino era, fundamentalmente, levar ao reconhecimento das normas e regras de funcionamento desse dialeto de prestígio (SOARES, 2001, p.1).

[...] o conhecimento que então se tinha da língua era aquele transferido do conhecimento da gramática do latim, da retórica e da poética aprendidas de e em autores latinos e gregos. [...] persistiu, na verdade, a disciplina gramática; para a aprendizagem sobre o sistema da língua, e persistiram a retórica e a poética, estas adquirindo, é verdade, novas roupagens ao longo do tempo. à medida que a oratória foi perdendo o lugar de destaque que tinha até meados do século XIX tanto no contexto eclesial quanto no contexto social, a retórica e a poética foram assumindo o caráter de estudos estilísticos, tal como hoje os conhecemos, e foram-se afastando dos preceitos sobre o falar bem, que já não era uma exigência social, para substituí-los por preceitos sobre o escrever bem já então exigência social.

Ainda, segundo Soares (2001, p.2), nos manuais utilizados nas escolas, as gramáticas continham apenas exposição normativa, sem comentários pedagógicos e proposta de atividades a serem desenvolvidas pelos alunos. As antologias apresentavam trechos de autores consagrados, não incluindo comentários, explicações ou exercícios. Cabia ao professor da disciplina Português conhecer bem a gramática e a literatura da língua, a retórica e a poética, para comentar, analisar e propor atividades aos alunos.

Uma modificação nas condições de ensino e de aprendizagem da disciplina Português começou a ocorrer

a partir da década de 1950, em razão de uma progressiva transformação das condições sociais e culturais. Houve uma democratização da escola como consequência da crescente reivindicação, pelas camadas populares, do direito à escolarização. Nos anos 60, o número de alunos no ensino médio quase triplicou, e duplicou no ensino primário. Devido à multiplicação de alunos, ocorreu um recrutamento mais amplo e, portanto, menos seletivo de professores embora estes fossem, já, em grande parte, oriundos das recém-criadas Faculdades de Filosofia, formados não só em conteúdos de língua e de literatura, mas também de pedagogia e didática (SOARES, 2001, p.2).

No entanto, não houve alteração significativa no objeto e nos objetivos da disciplina Português. O estudo da gramática e do texto passa a articular-se, ou se estuda a gramática a partir do texto, ou se estuda o texto com os instrumentos que a gramática oferece.

A concepção de professor, contudo, altera-se. Os manuais didáticos passam a apresentar conhecimentos gramaticais e textos para leitura, e, incluem-se exercícios de vocabulário, de interpretação, de redação e de gramática. Assim, a tarefa de formular exercícios e propor questões é do autor do livro didático, paradoxalmente quando os professores são profissionais formados em cursos específicos (SOARES, 2001, p.2).

O ensino da disciplina de Português ainda era orientado por uma concepção da língua como sistema, sendo o texto utilizado como pretexto para o ensino de gramática normativa. De acordo com Soares (2001, p.2), novas teorias na área das ciências linguísticas começaram a alterar essa situação na formação de professores, a partir de 1960.

O Estruturalismo, a teoria da comunicação, o estudo das funções da linguagem serviram de fundamento na produção de um modelo de ensino de Língua Portuguesa, enfatizado, a partir da promulgação das Leis de Diretrizes e Bases 5692, de 1971, no Brasil. A Língua Portuguesa, no ensino de 1º. grau, passa a integrar, como carro-chefe, a área de Comunicação e Expressão, aí incluídas as disciplinas de Educação Física, Educação Artística e Língua Estrangeira. Integração esta quase inexistente na prática (PERFEITO, 2005, p.20).

A linguagem, nessa perspectiva, é entendida como instrumento de comunicação, como um código capaz de transmitir uma mensagem de um emissor a um receptor, isolada de sua utilização. Com a intensificação do uso dos meios de comunicação de massa, a leitura de textos não literários e a produção textual são inseridas na escola, ao lado da teoria da comunicação e do estudo das funções da linguagem. O ensino gramatical ainda é o objeto de ensino e eixo de articulação e progressão curricular.

Somando-se ao dito, predominava à época, no país, a concepção tecnicista de ensino (período de consolidação da ditadura militar, iniciada em 1964). Na concepção tecnicista de ensino, a visão de reforço é acentuada, pois a aprendizagem é vista como processada pela internalização inconsciente de hábitos (teoria comportamentalista/behaviorista) (PERFEITO, 2005, p.20)

As novas teorias linguísticas (Teoria da Enunciação de Benveniste, a Pragmática, a Semântica Argumentativa, a

Análise da Conversação, a Análise do Discurso, a Linguística Textual, a Sociolinguística, a Psicolinguística, a Linguística Aplicada, a Enunciação Dialógica de Bakhtin) começam a mudar a concepção de linguagem e o objeto de ensino a partir da década de 1980. A linguagem passa a ser concebida como um meio de interação, mas só por volta da década de 1990 essas ciências começam a ser aplicadas na escola, no ensino da língua materna.

Em meados dos anos de 1980, o texto era entendido como objeto de ensino e ocorre a veiculação da linguística textual nas escolas, privilegiando, as noções de coerência e coesão. Contudo, o eixo de progressão e articulação dos conteúdos continua sendo a gramática, apesar das mudanças curriculares ocorridas.

A visão interativa da linguagem surge oficialmente pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), elegendo os gêneros discursivos - enunciados relativamente estáveis que circulam nas esferas de atividade humana – como objeto de ensino de língua portuguesa.

O objeto de ensino e, portanto, de aprendizagem é o conhecimento linguístico e discursivo com o qual o sujeito opera ao participar das práticas sociais mediadas pela linguagem. [...] Os textos organizam-se sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou aquele gênero. Desse modo, a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino (BRASIL, 1998, p.23).

O foco do eixo de articulação e progressão curricular deixa de ser a gramática tradicional - que dava segurança ao professor - e entram os gêneros discursivos, abordados de forma insipiente e, muitas vezes, superficialmente.

Entendemos que os gêneros discursivos, circulantes em diferentes esferas de atividades humanas, devam ser o eixo de articulação e progressão curricular e o texto-enunciado ou enunciado-concreto o objeto de ensino. No entanto, pouca mudança houve a respeito do que seja o objeto de ensino de LP. Dessa forma, sem desconsiderar a necessidade de incorporação curricular desses conteúdos de ensino nos cursos de licenciaturas de Letras, discorreremos a seguir sobre a metodologia de trabalho em termos de formação continuada.

## 2.2 Estudos sobre a formação continuada de professores

Após o panorama do ensino da disciplina de Português, entendemos que o processo de formação de professores implica uma reflexão sobre o próprio processo educativo, e uma necessidade de trabalhos de intervenção/formação continuada, com relação à prática de análise linguística. As dificuldades dos professores apontam para a carência de pesquisas que contemplem a formação continuada e a intervenção pedagógica. Porém, não encontramos, em Linguística Aplicada - LA, quantidade significativa de trabalhos que abordem essa questão nessa perspectiva.

De acordo com Moita-Lopes (1996), as pesquisas em LA inserem-se em duas vertentes: 1) investigação teórico-especulativa, baseada em informação teórica de como proceder

em sala de aula, sem que esta seja objeto de investigação; e 2) investigação do produto da aprendizagem de línguas, que leva para a sala de aula as implicações de uma determinada teoria linguística, com certa abordagem de ensino a ser investigada quanto ao desempenho dos alunos ou o produto final da aprendizagem.

Há dois tipos básicos de pesquisa: 1) pesquisa diagnóstica, centrada na investigação do processo de ensinar/aprender, conforme realizado nas salas de aula; e 2) pesquisa de intervenção, centrada na investigação de possibilidades de transformar a situação nas salas de aula.

No norte do Paraná, trabalhos sob o enfoque de intervenção têm sido desenvolvidos após os diagnósticos realizados no Projeto de Pesquisa “Escrita e ensino gramatical: um novo olhar para um velho problema”, que resultaram em um projeto de intervenção “Análise linguística: contextualização às práticas de leitura e produção textual”<sup>1</sup> por meio do qual foram desenvolvidas propostas de ensino gramatical contextualizado às atividades de leitura e de produção/refacção textual, levando em conta a(s) concepção(ões) de linguagem que o professor de Língua Portuguesa assume e a as necessidades e ou dificuldades docentes (PERFEITO; CECÍLIO; COSTA-HUBES, 2007, p.148).

A partir do projeto citado, iniciou-se o desenvolvimento de dissertações e teses sob essa perspectiva. Entre elas: as dissertações de mestrado de Ferragini (2011) e Luppi (2012) e as teses de doutorado de Ritter (2012), Lunardelli (2012) não consta nas referências, Ohushi (2013) e Kraemer (2013).

Ferragini (2011), em uma pesquisa-ação, estabeleceu as regularidades do gênero discursivo ensaio acadêmico e propôs um estudo, em sala de aula de primeiro ano, do curso de Turismo, de uma Instituição Pública de Ensino Superior do Paraná, com o intuito de tornar o ensino da língua materna mais efetivo e contextualizado. O trabalho apresentou-se como um encaminhamento eficiente para integrar as práticas de leitura, análise linguística e produção textual.

Luppi (2012) investigou o processo de elaboração colaborativa de um Plano de Trabalho Docente - PTD, com professores do ensino médio, a partir do gênero discursivo resumo escolar, visando à substituição da abordagem tradicional da gramática pela análise linguística. Os resultados da pesquisa demonstraram ser possível articular o aprofundamento da teoria aos saberes docentes, para a produção de novos conhecimentos, sobretudo com a constituição de grupos de formação permanente de professores, levando-se em conta suas reais condições de trabalho.

A análise indica que é possível articular o aprofundamento teórico aos saberes dos professores, para a produção de novos conhecimentos. Por outro lado, as dificuldades enfrentadas apontam para a complexidade do processo, que traz à tona algumas tensões e contradições presentes na escola. Apesar disso, os

resultados demonstram que a constituição de grupos de formação permanente de professores é uma alternativa para produzir mudanças, que levem em consideração os condicionantes reais do trabalho docente. Entretanto, ao final do estudo, fica claro que é preciso assegurar, aos profissionais, as condições para assim atuarem, principalmente com a disponibilização de um espaço e tempo dentro dos programas de formação (LUPPI, 2012).

Em contexto de formação continuada, Ritter (2012), a partir do gênero discursivo crônica, buscou compreender a forma como o processo de elaboração de uma proposta pedagógica de leitura/análise linguística conduz à apropriação e ao desenvolvimento de conceitos dialógicos de base bakhtiniana. A pesquisadora observou que os professores internalizaram, parcialmente, os conceitos trabalhados, demonstrando dois estilos docentes distintos: a) o estilo docente internamente persuasivo e o estilo autoritário.

[...] pelo trabalho empreendido nesta pesquisa, consideramos que a contribuição para o meio acadêmico foi de ampliar a produção de saberes teórico-práticos para as pesquisas sobre os gêneros em sala de aula, especialmente, com as práticas de leitura/AL, demonstrando, mais uma vez, a importância de se discutir, no trabalho com o professorado, o papel social do texto como enunciado e de que maneira a leitura-analítica do gênero pode contribuir para uma adoção pedagógica mais dialógica (RITTER, 2012)

Ohushi (2013) delimitou como objeto de pesquisa a ressignificação dos saberes docentes, a partir de estudo teórico-metodológico, em contexto de formação continuada com professores do ensino médio, sobre os gêneros notícia e reportagem, com enfoque na análise das marcas linguístico-enunciativas, via relações dialógicas entre vozes anteriores e posteriores, presentes nos enunciados concretos. Os resultados mostram-nos que o estudo da perspectiva bakhtiniana, incluindo as análises dos textos, contribuiu, significativamente, para a elaboração do PTD. Apesar de ter constatado dificuldades na elaboração das atividades de análise linguística contextualizada à prática de leitura, o PTD elaborado evidenciou avanços na compreensão da perspectiva discutida nos encontros de formação continuada, já que as docentes conceberam os gêneros notícia e reportagem em suas reais condições de produção e de circulação.

A pesquisa de Lunardelli (2012) visou à realização e avaliação do trabalho de apropriação e didatização, via PTD, de enunciados concretos do gênero discursivo haicai brasileiro, na formação inicial de acadêmicos em Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa no Ensino Médio. A investigação demonstrou a importância do Plano de Trabalho Docente como modelo didático, na formação docente inicial, bem como a relevância de se inserir, na escola, o gênero trabalhado.

Kraemer (2013) desenvolveu uma pesquisa com o objetivo de analisar a contribuição das ações contempladas na formação contínua para a reflexão da práxis docente,

1 Projetos coordenados pela Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Alba Maria Perfeito, da Universidade Estadual de Londrina, os quais integram o Grupo de Pesquisa FELIP – Formação e Ensino em Língua Portuguesa (UEL-CNPq).

pesquisando o processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa nas aulas de uma professora de Ensino Médio, com o estudo do gênero discursivo conto. A pesquisadora conclui que a proposta de formação continuada com a abordagem do gênero, em perspectiva da Análise Dialógica do Discurso, mostra-se como um espaço profícuo de reflexão crítica da prática docente.

No contexto das Ciências Humanas, e especificamente da Linguística Aplicada, tendo participado do projeto de pesquisa citado anteriormente, a autora deste artigo propõe uma pesquisa de doutorado que parte de Lunardelli (2012) e aprofunda o questionamento sobre a possibilidade de o professor de Língua Portuguesa em formação continuada apropriar-se de um gênero discursivo e didatizá-lo em sua prática pedagógica, como preconiza os PCNs (BRASIL, 1998) e Diretrizes da Educação Básica (PARANÁ, 2008).

Nesse sentido, o objetivo geral da pesquisa consiste em realizar e avaliar o trabalho de apropriação do gênero discursivo haikai brasileiro e a proposta de sua didatização, via plano de trabalho docente, pelo professor em formação continuada no Ensino Médio, em um colégio público do estado do Paraná, com base em três bases teóricas: a filosófico-linguística do Círculo de Bakhtin, a psicológica de Vigostki e a didático-metodológica de Gasparin, mediante o Plano de Trabalho Docente - PTD.

A fundamentação teórica da pesquisa centra-se na concepção dialógica da linguagem, sobretudo, em conceitos elaborados pelo Círculo de Bakhtin, que dizem respeito à enunciação e a aspectos sócio-histórico-ideológicos da linguagem, com o estabelecimento do conceito de gêneros do discurso.

As concepções bakhtinianas definem do enunciado como a unidade real e concreta da língua, o evento discursivo único e dialógico, uma vez que todo enunciado é uma resposta ao que já foi dito e espera uma nova resposta. A sociedade “elabora tipos relativamente estáveis de enunciados, que denominamos *gêneros do discurso*” (BAKHTIN, 2003, p. 262). Os gêneros discursivos funcionam como mediadores entre os interlocutores na situação de interação, e apresentam três dimensões indissolúveis e interdependentes: conteúdo temático, estilo e construção composicional.

A proposta apresentada na pesquisa em questão é fundamentada pelo princípio de que o ensino de português, seja no ensino fundamental ou médio, deve estar voltado a melhorar o desempenho linguístico do aluno, tanto no nível oral como no escrito, sendo o ensino gramatical realizado de forma contextualizada, via texto, integrado às atividades de leitura e produção textual, como preconiza Geraldí (1984; 1991) e apresentam propostas Travaglia (1996), Possenti (1996), Moura Neves (2002), Antunes (2000), entre outros.

A busca de contextualização do ensino gramatical foi fundamentada, portanto, pelos estudos de Bakhtin (1988; 2003) de que a utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos).

Aprendemos a moldar nossa fala às formas do gênero e, ao ouvir a fala do outro, sabemos de imediato, bem nas primeiras palavras, pressentir-lhe o gênero, adivinhar-lhe o volume (a extensão aproximada do todo discursivo), a dada estrutura composicional, prever-lhe o fim, ou seja, desde o início, somos sensíveis ao todo discursivo que, em seguida, no processo da fala, evidenciará suas diferenciações (BAKHTIN, 2003, p.302).

A partir, então, da constatação de que na escola os alunos devem ter a formação necessária para que tenham domínio linguístico para ler e/ou produzir textos adequados a diversos contextos, de maneira que possam ocupar posições na sociedade e dos estudos de Bakhtin, justifica-se que o ensino tenha, como eixo de articulação e progressão curricular, os diversos gêneros discursivos que circulam socialmente, pois não somente amplia a competência linguística e discursiva, como também aponta variadas formas de participação social que podem ter, fazendo uso da linguagem.

### 3 Conclusão

A reflexão desenvolvida neste artigo baseou-se no contexto histórico da disciplina de Português, nas novas teorias acerca do objeto de ensino de Língua Portuguesa e em estudos e experiências de formação continuada de professores. Atualmente, essas ideias estão servindo de base para a proposta de formação continuada que está sendo desenvolvida em uma escola pública estadual da cidade de Londrina.

Dado o caráter recente da divulgação do pensamento de Bakhtin no ensino e o caráter incipiente da pesquisa de suas implicações pedagógicas, consideramos importante apresentar a articulação de experiências mais sistemáticas e do intercâmbio com diferentes pesquisadores preocupados com o mesmo tema.

### Referências

- ANTUNES, I. C. A análise de textos da sala de aula: elementos e aplicações. In: MOURA, D. (Org.). *Língua e ensino: dimensões heterogêneas*. Maceió: EDUFAL, 2000.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1988.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BARBOSA, J.P. Do professor suposto pelos PCNs ao professor real de língua portuguesa: são os PCNs praticáveis? In: ROJO, R. (Org.). *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. Campinas: Mercado de Letras, 2000, p.149-181.
- BERNARDO, E. *Um olhar sobre a formação continuada de professores em escolas organizadas no regime de ensino em ciclo(s)*. In: GT: FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 8. 2004. Disponível em <<http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt08/t083.pdf>>. Acesso em: 27 jul. 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa: terceiro e quarto ciclos*. Brasília: MEC, 1998.
- FERRAGINI, N.L.O. *Ensaio acadêmico: da teoria à prática em sala de aula*. 2011. 202 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011.
- GASPARIN, J.L. *Uma didática para a pedagogia histórico-crítica*. Campinas: Autores Associados, 2005.

- GERALDI, J.W. *O texto na sala de aula*. Cascavel: Assoeste, 1984.
- GERALDI, J.W. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins e Fontes, 1991.
- KRAEMER, M.A.D. *Reflexão sobre o trabalho docente: o conhecimento construído na formação continuada e a transposição didática*. 2013. 319 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.
- LUPPI, S.E. *Uma experiência de formação continuada: o ensino do gênero discursivo resumo*. 2012. 160f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.
- MAZZEU, F.J.C. Uma proposta metodológica para a formação continuada de professores na perspectiva histórico-social. *Cad. CEDES*, v.19, n.44, p.59-72, 1998.
- MOITA LOPES, L.P. Linguística aplicada no Brasil: uma perspectiva. In: MOITALOPES, L.P. (Org.). *Oficina de linguística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino-aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado de Letras, 1996, p.27-32.
- MOURA NEVES, M.H. *Gramática: história, teoria e ensino*. São Paulo: UNESP, 2002.
- NÓVOA, A. (Org.) *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- OHUSCHI, M.C.G. *Ressignificação de saberes na formação continuada: a responsividade docente no estudo das marcas linguístico-enunciativas dos gêneros notícia e reportagem*. 2013. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.
- PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. *Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Língua Portuguesa*. Curitiba: SEED, 2008.
- PERFEITO, A.M. Concepções de linguagem, teorias subjacentes e ensino de Língua Portuguesa. In: SANTOS, A.R.; RITTER, L.C.B. *Concepções de linguagem e ensino de língua portuguesa (Formação de professores EAD 18)*. Maringá: EDUEM, 2005, p.27-79.
- PERFEITO, A.M.; CECILIO, S.R.; COSTA-HÜBES, T.C. Leitura e análise linguística: diagnóstico e proposta de intervenção. *Acta Scientiarum Human and Social Sciences*, v.29, n.2, p.137-149, 2007.
- POSSENTI, S. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.
- RITTER, L.C.B. *Práticas de leitura/análise linguística com crônicas no Ensino Médio: proposta de elaboração didática*. 2012. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.
- RIVAS, N.P.P. et al. *A (re) significação do trabalho docente no espaço escolar: currículo e formação*. 2005. Disponível em: <<http://www.unesp.br/prograd/e-book%20viii%20cepfe/LinksArquivos/9eixo.pdf>>. Acesso em: 27 jul. 2013.
- ROJO, R. *Gêneros do discurso no círculo de Bakhtin: ferramentas para a análise transdisciplinar de enunciados em dispositivos e práticas didáticas*. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS, 4. 2007. Tubarão. *Anais...* Tubarão: UNISUL, 2007, p.1761-1775.
- SOARES, M. Que professores de português queremos formar? *Boletim da ABRALIN*, n.25, 2001. Disponível em: <http://www.unb.br/abralin/index.php?id=8&boletim=25&tema=13>. Acesso em: 7 jul. 2013
- TRAVAGLIA, L.C. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no primeiro e segundo graus*. São Paulo: Cortez, 1996. p 41-66.
- ZEICHNER, K.M. Concepções de prática reflexiva no ensino e na formação de professores. In: ZEINECHER, K.M. *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993.
- ZOZZOLI, R. M. D. Atividades de reflexão gramatical na sala de aula e autonomia relativa do sujeito. In: LEFFA, V.J. (Org.). *A interação na aprendizagem das línguas*. Pelotas: EDUCAT, 2003, p.35-54.