

A construção do objeto de ensino no curso de Letras: os gêneros discursivos em cena

The teaching object construction in the course of Letters:
a focus on discourse genres

Terezinha da Conceição Costa-Hübes

Universidade Estadual do Oeste do Paraná, *campus* de Cascavel, PR - Brasil

Resumo: Apresentamos resultados do projeto de pesquisa “Gêneros discursivos: aplicação da teoria nas práticas de estágio”, que envolveu acadêmicos do terceiro ano do curso de Letras, que dispõem de uma carga horária significativa para a Prática de Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa e Literatura. O objetivo da investigação consistiu em verificar a compreensão que os acadêmicos tinham sobre o objeto de ensino gêneros discursivos, a ponto de abordá-lo nas aulas estagiadas. Tal proposta sustentou-se em leituras apresentadas e discutidas na disciplina de Prática, como, por exemplo, Bakhtin (2003, 2004), Marcuschi (2008), Bronckart (2003), Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), dentre outras.

Palavras-chave: Gêneros discursivos. Objeto de ensino. Língua portuguesa.

Abstract: We shall present the results of the research project *Discourse genres: the theory applied to the pre-service teacher training activities*, which involved undergraduates of the 3rd year in the Course of Letters, who have a significant number of hours for the Portuguese and Literature Supervised Pre-Service Teacher Training. The purpose of this research was to verify how much undergraduate students knew about the teaching object of discourse genres so that they could deal with it in their pre-service training classes. Such proposal had its theoretical foundation on texts read and discussed in the course of Pre-Service Teacher Training Methodology, namely Bakhtin (2003, 2004), Marcuschi (2008), Bronckart (2003), Dolz, Noverraz and Schneuwly (2004), among others.

Keywords: Discourse genres. Teaching object. Portuguese language.

1 Introdução

Atuamos, nos anos de 2007 a 2010, como docentes da disciplina de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa, ofertada aos acadêmicos do terceiro ano do curso de Letras – Português/Inglês/Espanhol/Italiano e respectivas Literaturas, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), *campus* de Cascavel. Durante todo esse período, defendemos que o ensino da língua portuguesa estivesse pautado na concepção sociointeracionista da linguagem e que os gêneros discursivos fossem adotados como objeto de ensino, conforme propõem os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (BRASIL, 1998) e as Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa do Estado do Paraná (DCELPs) (PARANÁ, 2008).

Pautando-nos nesse propósito de ensino, surgiu o interesse em desenvolver uma pesquisa, no ano de 2010, investigando se as discussões teóricas efetuadas durante as aulas estavam, de alguma forma, influenciando os acadêmicos em sua formação inicial e, mais especificamente, na prática de estágio supervisionado. Em outras palavras: intencionávamos investigar se os gêneros discursivos eram tomados como objeto de ensino da língua portuguesa nas aulas de estágio supervisionado dessa disciplina e se os acadêmicos demonstravam, por meio de suas palavras, conhecimentos (mesmo que iniciais) em relação aos gêneros e uma das propostas metodológicas de trabalho com os gêneros, a Sequência Didática. Daí surgiu o projeto de pesquisa intitulado “Gêneros discursivos: aplicação da teoria nas práticas de estágio”.

Essa preocupação sustentou-se, conforme Paiva (2004), na compreensão de que os profissionais em Letras, além do domínio do uso da língua, objeto de seus estudos, devem articular as habilidades e as competências teóricas com as atividades de caráter prático. Nessa perspectiva, a Prática de Ensino deve promover a articulação teoria e prática como componente curricular, ressaltando o estágio supervisionado como um espaço para a introdução dos acadêmicos no ambiente escolar, refletindo sobre a organização da escola, sobre os conteúdos de ensino, sobre as orientações teórico-metodológicas e sobre o material didático utilizado nas aulas, no ensino fundamental e médio. Certas situações vivenciadas durante as atividades de prática de ensino e estágio supervisionado resultam em aprendizado profissional, pois o planejamento e a reflexão constituem-se em momentos de construção do conhecimento e da aprendizagem.

Assim, antes de apresentar resultados da investigação, contextualizaremos, brevemente, a disciplina de Prática de Ensino; em seguida, discorreremos sobre a concepção que temos do objeto de ensino em língua portuguesa, além de apresentar a Sequência Didática como uma possibilidade metodológica de trabalho com os gêneros; e, finalmente, apresentaremos os resultados alcançados.

2 Contextualizando a disciplina de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa

O curso de Letras Português/Inglês/Espanhol/Italiano e respectivas literaturas, da Unioeste, *campus* de Cascavel, tem como objetivo a formação de profissionais aptos a atuarem nos ensinos fundamental e médio. Segundo o Projeto Político-Pedagógico do curso¹, a abordagem programática do ensino na licenciatura é aquela que compreende a escolarização: (1) como uma entre muitas formas de formação; (2) como local cultural e político que incorpora um projeto de transformação e regulação; e (3) como uma forma produtiva que constrói e define a subjetividade humana do repertório de ideologias e práticas que incorpora. Essa formulação requer uma organização curricular que enfatize o histórico e o cultural em relação aos materiais e práticas educativas.

O curso encontra-se organizado de forma a garantir que, ao final da licenciatura, o acadêmico saia do curso com uma formação mais sólida em conhecimentos específicos. E, igualmente, com uma formação em Letras/Licenciatura que permeie o currículo como um todo, de forma que esteja apto a não somente ler as implicações políticas de seu fazer, mas também a intervir positivamente e a se posicionar intelectualmente, isto é, que tenha a clareza da necessidade da formação continuada, superando a tradicional visão de terminalidade do curso.

Nessa conjuntura, o estágio supervisionado caracteriza-se, no curso de Letras, como um processo em que professores e alunos vivenciam intervenções pedagógicas no ensino-aprendizagem em nível fundamental e médio. Deve-se dar, portanto, nesse período, a concretização de uma fundamentação consistente em relação aos conhecimentos teórico-práticos adquiridos no decorrer do curso, no processo diagnóstico propriamente dito, na docência e na avaliação.

1 Resolução nº 359/2005-Cepe, de 1º de dezembro de 2005.

No que se refere mais especificamente à disciplina de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa, a ementa prevê a apresentação dos fundamentos teóricos e metodológicos para o ensino da língua portuguesa; a análise das propostas oficiais e do trabalho docente da língua portuguesa nos ensinos fundamental e médio; e o planejamento e o desenvolvimento de atividades docentes, considerando-se o diagnóstico das escolas/instâncias campo de estágio.

Para que isso se concretize, tem-se como objetivo geral propiciar, aos acadêmicos, estratégias de condução da prática docente, pautadas em pressupostos teóricos pertinentes ao desenvolvimento de atividades que aliem, de forma coerente, tanto as teorias que envolvam seu trabalho, quanto as possibilidades de execução sob os prismas analisados. E, como objetivos específicos: a) propiciar aos alunos as condições para uma reflexão crítica sobre o trabalho do educador, da escola e do ensino de língua portuguesa, considerando-se as determinantes sócio-econômico-culturais; b) promover condições para que o acadêmico reflita sobre o processo teórico-prático do ensino de língua portuguesa no ensino fundamental e médio; e c) oportunizar a vivência de conteúdos que possibilitem, considerando a realidade escolar, a fundamentação e a produção de conhecimentos constitutivos da atividade profissional docente.

Na perspectiva de atender à ementa e aos objetivos da disciplina, retomamos, com os acadêmicos, a concepção sociointeracionista de linguagem como suporte para o ensino da língua portuguesa e, nesse contexto teórico, adotamos os gêneros discursivos como objeto de ensino, por meio do qual é possível trabalhar, nos passos da Sequência Didática, com os eixos da oralidade, da leitura, da análise linguística, da produção (oral e escrita) de textos e da reescrita textual. Sustentados por esse viés teórico, desenvolvemos projetos e planos de ensino, dentro da carga horária da disciplina, distribuída conforme o quadro 1.

Segundo o Regulamento Geral de Estágio Supervisionado do Curso de Letras Português/Espanhol/Inglês/Italiano, Resolução nº 067/2006– Cepe, o estágio supervisionado é cumprido dentro do período letivo regular e tem duração de 476 horas, estando em conformidade com o estabelecido pelo Art. 65 da lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, distribuído pelas áreas de formação do curso. Para a realização das atividades, é vedada a concomitância dos horários de estágio com os horários das demais disciplinas, sendo que parte da carga horária pode ser desenvolvida em contraturno, desde que haja aprovação pelo colegiado.

Organização da disciplina	Carga horária
Fundamentação teórica	54 h/a
Observação de aulas no ensino fundamental	8 h/a
Observação de aulas no ensino médio	8 h/a
Desenvolvimento dos planos de ensino	20 h/a
Direção de classe (regência) ensino fundamental (terceiro e quarto ciclos)	16 h/a
Direção de classe (regência) ensino médio	12 h/a
Discussão e reflexão para produção do relato reflexivo	10 h/a
Seminário de encerramento	8 h/a
Total da carga horária da disciplina	136 h/a

Quadro 1 - Distribuição da carga horária de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa – terceiro ano

Fonte: elaborado pela autora.

111

Dentro do curso de Letras, de um modo geral, o estágio supervisionado de língua portuguesa e literatura de língua portuguesa encontra-se organizado da seguinte maneira:

no segundo ano do curso, na disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado de Línguas, com 68 horas, os alunos desenvolvem todo um conjunto de reflexões teórico-metodológicas a respeito da história da educação, das correntes teóricas que orientam o ensino de língua portuguesa e línguas estrangeiras, aprofundando as concepções presentes nos documentos oficiais (PCN e DCE) e nos projetos político-pedagógicos das escolas de ensino básico. Nessa fase, os acadêmicos são levados a pesquisar e a refletir sobre os fundamentos da organização da escola no ensino fundamental e médio; a realizar atividades de observação e de reflexão sobre as práticas de ensino desenvolvidas nas escolas; a desenvolver, preparar e apresentar projetos em atividades de intervenção didática em sala de aula, para, na sequência, desenvolver o relato-descriptivo e reflexivo das atividades;

no terceiro ano, ocorrem as atividades de prática de ensino e estágio supervisionado em língua portuguesa, com 136 horas, distribuídas de maneira que os acadêmicos realizem pesquisas, estudos e reflexões acerca dos fundamentos teórico-metodológicos do ensino de língua no ensino

fundamental e/ou médio, atividades de observação e reflexão das práticas de ensino nas escolas, desenvolvimento dos planos de ensino, preparação, apresentação das aulas em atividade interna e desenvolvimento de direção de classe nos ensinos fundamental e médio; ao final, ocorrem as discussões, reflexões e análises para confecção de um relato reflexivo, além do seminário de encerramento;

no quarto ano, com 68 horas, são realizadas as atividades de prática de ensino e estágio supervisionado de literatura em língua portuguesa. Durante as atividades, os alunos aprofundam os fundamentos do ensino de literatura no ensino fundamental e/ou médio, desenvolvem planos de ensino, preparam e apresentam as aulas em atividades internas, desenvolvem a direção de classe no ensino médio, realizam discussões, reflexões e análises para elaboração de artigo(s) da área e do relato descritivo-reflexivo.

A parte teórica da disciplina é trabalhada por um docente do curso, e a parte prática é acompanhada por um orientador, sempre em diálogo com o docente da disciplina. Há, ainda, um coordenador geral de estágio, responsável por entrar em contato com as escolas e o campo de estágio, apresentar o curso, cadastrar os estagiários e estabelecer um termo de compromisso entre a escola, a universidade e o curso de Letras. As atividades de direção de classe são desenvolvidas em situações reais de ensino e são realizadas integralmente em salas de aula do ensino regular, supletivo, oficinas para o ensino fundamental e médio, projetos para a rede pública e projetos de natureza social, como o curso pré-vestibular oferecido pela Unioeste.

Uma vez contextualizada a disciplina de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa, ofertada aos acadêmicos do terceiro ano do curso de Letras, cumpre-nos, na sequência, apresentar uma breve reflexão sobre a base teórica que dá sustentação à disciplina e que mobilizou, também, o propósito da pesquisa.

3 Os gêneros discursivos como objeto de ensino

A concepção de linguagem teorizada a partir de meados da década de 1980, documentada nos PCNs (BRASIL, 1998) e DCELP (PARANÁ, 2008), conhecida como sociointeracionista, foi a que orientou a disciplina de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa. Essa maneira de compreender a linguagem é interpretada por correntes de

estudos da língua, reunidas, conforme Geraldi (1984) e Travaglia (1996), sob o rótulo da *Linguística da Enunciação* ou, segundo Morato (2004), como *Linguística Interacional*. Trata-se de uma corrente teórica que ganhou força no âmbito da Filosofia ou da Sociologia, a partir da influência e prestígio da obra de Mikhail Bakhtin (1895-1975) no campo da Linguística. Tais reflexões se acentuam

[...] com a introdução de uma concepção histórico-discursiva de sujeito e da afirmação de uma ordem social na qual se inscreve a linguagem, vista a partir de uma perspectiva dialógica. [...] Uma boa expressão de uma teoria social forte aplicada ao entendimento de noção de interação, com influência decisiva em vários domínios e tendências teóricas da Linguística, é sem dúvida representada por Bakhtin e seu Círculo. (MORATO, 2004, p. 330).

Nessa concepção, a língua(gem) não é compreendida como monológica, mas sim como dialógica e como atividade constitutiva do conhecimento humano, pois é “ao mesmo tempo estruturante do nosso conhecimento e extensão (simbólica) de nossa ação sobre o mundo” (MORATO, 2004, p. 317). Em vez de forma e estrutura, ela é interpretada como ação humana mediadora entre o homem e a sociedade, por ajudá-lo a entender, interpretar, representar, influenciar, modificar e transformar a realidade. Assim, no contexto da interação entre o homem e o meio, as relações de mediação ocorrem na e pela língua(gem).

Essa compreensão se sustenta, além de em Bakhtin, em Vygotsky (1896-1934), considerado o maior expoente nos estudos da cognição relacionados às atividades socioculturais, para quem a gênese e o desenvolvimento cognitivo são facultados à linguagem e às interações sociais.

Quando se focaliza hoje o estudo da cognição em meio às atividades socioculturais dos sujeitos e na presença de uma ordem da linguagem que não reduz ao sistema linguístico *stricto sensu*, o fato não deixa de representar, de alguma forma, um legado da abordagem levada a cabo inicialmente por autores como Vygotsky. (MORATO, 2004, p. 324).

Leontiev compartilhou das ideias de Vygotsky ao afirmar que “as aptidões e caracteres especificamente humanos não se transmitem

de modo algum por hereditariedade biológica; mas adquirem-se no decurso da vida por um processo de apropriação da cultura criada pelas gerações precedentes” (LEONTIEV, 1954, p. 267). Em outras palavras, o conhecimento, sob o ponto de vista da psicologia social, se constrói mediado pelas relações histórico-culturais que determinam o meio.

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

Para dialogar com tal pressuposto teórico, metodologicamente, não basta mais centrar o ensino da língua apenas no falar e escrever corretamente, no exercício da apropriação das estruturas linguísticas e no ler, extraindo informações do texto. Importa sim compreender a língua, conforme postulam Bakhtin/Volochínov (2004), como instrumento mediador das necessidades enunciativas concretas. Portanto, ensiná-la significa considerar o seu uso prático, inseparável de seu conteúdo ideológico. A fala, nessa perspectiva, é língua viva, dinâmica, social e histórica, concretizada em enunciados constitutivos do querer dizer do falante. Trabalhar com a língua numa perspectiva sociointeracionista é, como afirma Gonçalves (2004), uma forma mais adequada de ver a linguagem, já que possibilita ao aluno refletir sobre sua própria fala e/ou escrita e sobre outras situações com as quais interage no seu dia a dia.

A interação tende a provocar mudanças tanto no sujeito quanto no destinatário, porque agimos sobre os outros e os outros sobre nós. A língua não se separa do indivíduo. Aprendê-la significa, a nosso ver, criar situações sociais idênticas às que vivenciamos no cotidiano. Em outros termos, o ato interlocutivo não deve se isolar das atividades cotidianas, visto que a linguagem não está dissociada de nossas ações e, portanto, aprender uma língua significa participar de situações concretas de comunicação. (GONÇALVES, 2004, p. 2).

Portanto, o ensino da língua portuguesa pautado apenas em sílabas, em palavras e em frases não garante essa compreensão. É preciso considerar a língua em contextos reais de uso, sócio-históricos e ideologicamente determinados, pois, como afirmam Bakhtin/Volochínov (2004, p. 93-95),

A forma linguística (a língua) sempre se apresenta no contexto de enunciações precisas que implica sempre o contexto ideológico preciso [...] para o locutor o que importa é aquilo que permite que a forma linguística figure num determinado contexto, aquilo que a torna um signo adequado às condições de uma situação concreta dada.

Orientar-se metodologicamente a partir desse pressuposto significa trabalhar com textos, materialização de diferentes gêneros discursivos. Estes organizam as interações efetuadas por meio da língua e, portanto, ficam disponíveis na sociedade, constituídos pelas diferentes esferas de atividade humana, conforme explica Bakhtin (2003, p. 279, grifos do autor):

*A construção
do objeto de
ensino no curso
de Letras*

A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais –, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. Esses três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolivelmente no *todo* do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis de enunciados*, sendo isso que denominamos *gêneros do discurso*.

115

Compreendidos dessa forma, os gêneros fazem parte de nosso dia a dia, pois, ao interagirmos com o outro, utilizamo-nos de enunciados já existentes na sociedade, selecionados conforme as necessidades de interação e moldados de acordo com o ato interlocutivo em que os indivíduos falantes estão inseridos.

Trabalhar a língua partindo desse elemento concreto – o gênero discursivo – é criar situações de reflexão que permitam aos alunos reconhecê-lo quanto a seus aspectos contextuais, temáticos, composicionais e estilísticos; significa adotar um método dialético de ensino que propicie, como afirma Marx (1975), um concreto pensado.

O que importa, sob essa ótica, é criar momentos de aprendizagem das diferentes formas de enunciados disponíveis na sociedade por meio dos gêneros, pois, se cada esfera social possui seus enunciados próprios, diferenciando-se daqueles utilizados em outras esferas, significa dizer que em cada uma delas encontramos diferentes repertórios de gêneros que precisam ser reconhecidos.

Para isso, a metodologia adotada deve favorecer o reconhecimento dos enunciados como uma “unidade real da comunicação verbal” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2004, p. 293), organizadores dos gêneros que, por sua vez, podem ser definidos como mais ou menos estáveis, já que, quando selecionados por alguém, serão por este reorganizados (ou não), tendo em vista o(s) interlocutor(es), a situação, o momento e o lugar de interação.

Compreendidos dessa forma, os usos da língua não se dão por orações isoladas, mas sim por meio de gêneros discursivos que atuam no interior da linguagem, definindo seu caráter dialógico. Para falar, “utilizamo-nos sempre dos gêneros do discurso, ou seja, todos os nossos enunciados dispõem de uma forma padrão e relativamente estável de estruturação de um todo” (BAKHTIN, 2003, p. 301).

Nessa perspectiva, oralidade, leitura, produção (oral e escrita) de texto, análise linguística e reescrita textual constituem-se em eixos indissociáveis no ensino da língua portuguesa, pois, como afirma Neves (2003, p. 89), “todas elas práticas discursivas, todas elas usos da língua, nenhuma delas secundária em relação a qualquer outra, e cada uma delas particularmente configurada em cada espaço em que seja posta como objeto de reflexão”.

Trabalhar metodologicamente com a língua, compreendendo a completude dos gêneros, significa romper com paradigmas, principalmente no que diz respeito às ações de ensino da gramática (priorizando apenas a normalização), da leitura – decodificação e extração de sentidos – e da reprodução de textos. Para tanto, é necessário adotar uma metodologia que garanta, com maior eficiência, um ensino pautado em ações reais de uso da linguagem.

Nesse sentido, conforme explica Costa-Hübes (2008), a concepção sociointeracionista deve ser adotada como norteadora das discussões sobre o ensino da língua, tendo em vista que a linguagem é compreendida, no contexto, como sócio-historicamente determinada. Assim, “pensar no ensino da Língua Portuguesa implica pensar na realidade como algo que permeia o nosso cotidiano, articulando nossas relações com o

mundo e com o outro, e com os modos como entendemos e produzimos essas relações” (AMOP, 2007a, p. 144).

Interpretada sob tal dimensão, ensinar a língua não é somente ensinar a ler e a escrever, mas é letrar o indivíduo para que faça uso da leitura e da escrita em suas práticas sociais, pois “ler e escrever não significa apenas a aquisição de ‘instrumentos’ para a futura obtenção de conhecimentos, mas uma forma de pensamento, um processo de produção do saber, um meio de interação social com o mundo” (AMOP, 2007a, p. 144).

Nesse sentido, tratar apenas o texto como instrumento de análise e ensino já não basta. É preciso focalizar realizações concretas de interação, representadas pelos gêneros discursivos. Os gêneros são, assim, adotados, da mesma forma que nos PCNs, como objeto de ensino, compartilhando com as palavras de Bakhtin (2003), quando diz que o homem é um ser histórico e social, carregado de valores, e a língua na qual e pela qual ele se constitui é reflexo de suas relações com os outros homens.

Assim, os modos de dizer são realizados a partir das possibilidades oferecidas pela língua numa determinada situação ou contexto de produção e, portanto, só podem se concretizar por meio dos gêneros discursivos, entendidos como enunciados relativamente estáveis que circulam nas diferentes áreas de atividade humana. (COSTA-HÜBES, 2008, p. 164).

De todas as discussões e definições apresentadas, o mais importante é entender os gêneros como um elemento social, constituídos nas diferentes esferas de atividade humana, com fins interacionais. Portanto, trabalhar com textos na sala de aula significa ampliar o olhar para sua constituição discursiva, compreendendo-o como histórico, social e ideológico, ou seja, materialidade de determinado gênero discursivo.

No entanto, há diferentes objetivos que orientam o trabalho com o texto na sala de aula. Dentre eles, vale destacar a reprodução de situações reais de uso da língua por meio de textos orais e escritos. Para a concretização desse objetivo, vale destacar uma metodologia que pode proporcionar tais reflexões, permitindo relacionar oralidade, leitura, análise linguística, produção e reescrita de texto em função do mesmo gênero. Trata-se da metodologia da Sequência Didática, conforme propõem Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) e adaptações dessa proposta apresentada por Costa-Hübes (apud AMOP, 2007b) e Costa-Hübes

(2008). Apresentaremos, brevemente, esse encaminhamento metodológico que também foi trabalhado com os acadêmicos nas aulas de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa.

3.1 Metodologia da Sequência Didática

A metodologia da Sequência Didática (doravante, SD) é uma proposta de trabalho com a língua a partir dos gêneros discursivos, divulgada pelos pesquisadores de Genebra, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), que, orientados por uma concepção pautada no Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), que compartilha das teorias bakhtinianas, defendem a tese de gênero como megainstrumento para o trabalho com a linguagem na escola.

A ação discursiva é, portanto, ao menos parcialmente, prefigurada pelos meios. O conhecimento e a concepção da realidade estão parcialmente contidos nos meios para agir sobre ela. Tí-nhamos dito que o instrumento é um meio de conhecimento: eis a concretização da minha tese. (SCHNEUWLY, 2004, p. 28).

Como explica Costa-Hübes (2008), a proposta de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) envolve estudos partindo de um determinado gênero discursivo (oral ou escrito), sobre o qual se organiza, de maneira sistemática, um conjunto de atividades com a finalidade de que o aluno passe a conhecer melhor o gênero, de acordo com as necessidades sociocomunicativas estabelecidas inicialmente. A essa atividade os autores dão o nome de SD, organizada em quatro eventos distintos:

- a) *apresentação de uma situação de interação* sociocomunicativa real, que visa fundamentar a necessidade social de produção e aprendizagem relacionada a um gênero discursivo, oral e/ou escrito;
- b) *produção inicial* do gênero selecionado, momento em que o aluno elabora um texto (oral ou escrito), na tentativa de responder à situação de interlocução, proposta anteriormente. Essa produção inicial, conforme os autores, oferecerá ao professor subsídios para diagnosticar a compreensão (ou não) que o aluno tem do referido gênero discursivo. Enfim, trata-se de um instrumento por meio do qual se podem encontrar elementos para analisar as capacidades e potencialidades de linguagem que o aluno tem naquele momento;

- c) *módulos de atividades*, que são definidos como ponto de intervenção do processo ensino-aprendizagem, ou seja, a partir da análise diagnóstica dos textos produzidos inicialmente, elaboram-se módulos de atividades enfocando os problemas que foram revelados pela análise da produção inicial. Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), os problemas específicos de cada gênero são avaliados sob quatro níveis: representação da situação de comunicação, elaboração do conteúdo, planejamento do texto e realização do texto. E são trabalhados didaticamente em três categorias: observação e análise de textos, tarefas simplificadas de produção de textos e elaboração de uma linguagem comum. Esse método de avaliar a produção inicial para, a partir daí, propor atividades em função das dificuldades elencadas no diagnóstico possibilita a construção progressiva de conhecimento sobre o gênero em foco.
- d) *produção final*, que acontece somente após um trabalho consistente com o gênero, quando se chega ao momento de colocar novamente o aluno na situação de produção de texto (oral ou escrito), delimitada no início da SD. De acordo com os autores, esse momento revela o que foi apreendido ou não com os procedimentos adotados nos módulos, bem como possibilita, ao professor, a realização de uma avaliação somativa acerca do processo ensino-aprendizagem.

Com base nessa proposta teórico-metodológica, produzida para o contexto sociocultural dos pesquisadores de Genebra, Costa-Hübes (apud AMOP, 2007b) e Costa-Hübes (2008) procurou adaptá-la à realidade dos anos iniciais do ensino fundamental. Essa proposta está materializada na publicação dos Cadernos Pedagógicos 1 (AMOP, 2007b); 2 (BAUMGARTNER; COSTA-HÜBES, 2007) e 3 (COSTA-HÜBES; BAUMGARTNER, 2009). A adaptação consiste na *inserção de um módulo de reconhecimento do gênero*, com atividades e exercícios que contemplem a leitura, a pesquisa e a análise linguística com textos (já publicados) do gênero, antes da etapa da produção inicial, conforme podemos observar na figura 1:

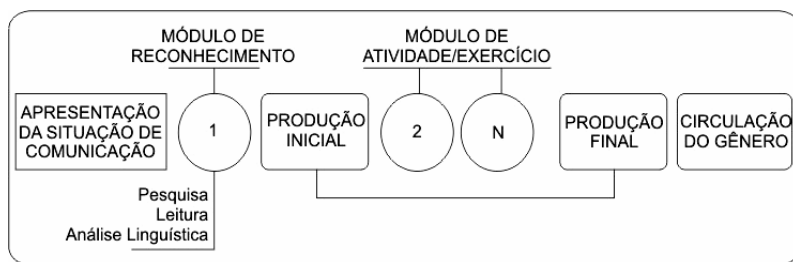


Figura 1 - Esquema da SD adaptada por Costa-Hübes

Fonte: Swiderski e Costa-Hübes (2009).

Nota-se que a diferença entre essa adaptação e a proposta de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) são os momentos da produção inicial e após a produção final, quando se garante a circulação do gênero. Na adaptação, antes de se propor ao estudante a produção inicial, é sugerido que haja o reconhecimento do gênero, por meio de pesquisa, leitura e atividades de análise linguística de textos que já circulam na sociedade. A autora defende que, se o aluno tiver mais contato com textos, pesquisando, lendo e refletindo sobre sua funcionalidade e suas marcas composicionais, terá melhores condições de produzir seu texto, tendo em vista os conhecimentos já adquiridos sobre o gênero. Em outras palavras: incentiva-se o processo de pesquisa, visto que o gênero não é tido como forma pronta, mas como um caminho a ser percorrido. O estudante pesquisa para conhecer os elementos necessários à produção e à circulação do gênero; em seguida, realizando a leitura e análise de textos que já circulam socialmente, é reforçado o conhecimento sobre tais elementos.

As condições de práticas de leituras, criadas pela SD, envolvem não apenas o contexto de produção e a relação autor-texto, mas a este se soma o conhecimento do leitor e o contexto de uso, que, conforme Orlandi (1993), são fatores determinantes na produção de sentidos. Para Lopes-Rossi (2006), um módulo de leitura, antes da produção de textos, pode possibilitar o conhecimento das características típicas do gênero que responde à situação de comunicação. Todavia, salientamos que esse conhecimento só pode ser construído quando há um trabalho de leitura que não se limita apenas ao conteúdo do texto, mas que amplia essa prática, abrangendo outros elementos que o circundam, tais como: seu contexto de produção, sua função social, sua construção composicional e seu estilo linguístico. Tais critérios são abordados no módulo de re-

conhecimento proposto por Costa-Hübes (apud AMOP, 2007a) e Costa-Hübes (2008), que correspondem à ordem metodológica de estudos da língua sugerida por Bakhtin/Volochínov (2004, p. 128-129):

A língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes. Disso decorre que a ordem metodológica para o estudo da língua deve ser o seguinte: 1. As formas e os tipos de interação verbal em ligação com as condições concretas em que se realiza. 2. As formas das distintas enunciações, dos atos de fala isolados, em ligação estreita com a interação de que constituem os elementos, isto é, as categorias de atos de fala na vida e na criação ideológica que se prestam a uma determinação pela interação verbal. 3. A partir daí, exame das formas da língua na sua interpretação linguística habitual.

Conforme podemos inferir do exposto, a metodologia de um trabalho didático sob o viés sociointeracionista compreende as condições de produção de enunciados, propicia um exercício de reflexão acerca dos elementos que possibilitam reconhecer um gênero discursivo e a sua função social e provoca reflexões sobre as normas linguísticas utilizadas na situação de uso da língua(gem). Desse modo, defendemos que tal proposta metodológica corresponde às prescrições vigentes de um ensino de língua que estabeleceria condições para um trabalho articulado entre oralidade, leitura e escrita, numa perspectiva reflexiva.

Embora essa orientação teórica sobre os gêneros discursivos e sobre a metodologia da SD tenha embasado as reflexões nas aulas de Prática de Ensino, restava-nos uma dúvida: os acadêmicos estagiários estariam incorporando, em sua prática docente, esse pressuposto teórico? Estariam eles se respaldando nas orientações e reflexões apresentadas na disciplina? A perspectiva de responder a tais indagações foi que nos motivou a desenvolver a pesquisa sobre a qual discorreremos a seguir.

4 Uma pesquisa e seus resultados

O projeto “Gêneros discursivos: aplicação da teoria nas práticas de estágio” teve como objetivos verificar, entre os acadêmicos do terceiro ano do curso de Letras da Unioeste (*campus* Cascavel), a compreensão teórica adquirida sobre gêneros discursivos; refletir sobre a relação exis-

tente entre a prática desses acadêmicos e a compreensão da concepção sociointeracionista da linguagem; e verificar a compreensão adquirida (ou não) sobre a proposta metodológica da SD para o trabalho com os gêneros na sala de aula. Para isso, aplicamos um questionário com três questões aos acadêmicos e, posteriormente, analisamos alguns Planos de Ensino. Passemos, então, aos resultados coletados.

O questionário aplicado envolveu as seguintes questões:

- 1) O que você compreende por gêneros discursivos?
- 2) Nos estágios supervisionados em Língua Portuguesa você se propôs a realizar um trabalho com gêneros discursivos? Explique o motivo de ter ou não realizado tal trabalho
- 3) () Sim. Porque.....
- 4) () Não. Porque.....
- 5) Explique o que você compreende por propostas de Sequência Didática de trabalho com os gêneros.

Todos os acadêmicos se dispuseram a responder às questões, e, dentre eles, 13 demonstraram ter compreendido a natureza social da linguagem, materializada nos gêneros, conforme sondava a primeira questão. Isso pode ser percebido, principalmente, por terem feito referência a conceitos bakhtinianos e à utilização de termos como: “cotidiano”, “dia a dia”, “dentro da sociedade”, “vida diária”, “diversas esferas”, “socialmente”, “natureza sociodiscursiva”, “ambientes discursivos”, “esfera de circulação”, “público-alvo”, “integrantes de uma situação específica e de uma sociedade”, “várias esferas da nossa sociedade”, “seus contextos e objetivos específicos”. É importante lembrarmos que, para Bakhtin (2003), não há interação sem língua e, sem interação, não há nenhum tipo de relação social:

[...] todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua, a qual efetua-se por meio de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. (BAKHTIN, 2003, p. 279).

São os enunciados, na perspectiva bakhtiniana, que organizam a linguagem em nosso dia a dia, na sociedade. E são os gêneros que

estão presentes em todas as ações do cotidiano, em nossa vida diária. As interações são efetuadas por meio da língua e, portanto, ficam disponíveis na sociedade, em forma de enunciados, constituídos pelas diferentes esferas de utilização da língua. Na verdade, os enunciados não se constituem simplesmente, haja vista que cada esfera da sociedade possui seus enunciados próprios, que se diferenciam daqueles utilizados em outras esferas, organizando o que Bakhtin chama de “tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 2003, p. 279), determinando, assim, os gêneros do discurso.

Todavia, é importante diferenciar gêneros de seus aspectos tipológicos. Conforme Marcuschi (2008), os gêneros são formas sociais de usos da linguagem, enquanto que as tipologias textuais correspondem à organização interna dos textos, materialidade dos gêneros. Em outras palavras: a tipologias são constructos teóricos, materialidade linguística; os gêneros são organizações discursivas, com funções sociais específicas.

Nas respostas de alguns acadêmicos, não ficou claro se houve essa compreensão, e, ainda, percebemos equívocos de utilização do termo *tipo textual* para explicar o que compreendiam por gêneros discursivos: “São as diferentes tipologias textuais com suas características particulares e estruturas definidas.” e “São os tipos de textos que lemos. Toda e qualquer mensagem compõe um texto.”

Possivelmente, esse equívoco reflita as condições de maturidade teórica em que se encontram alguns acadêmicos, oscilando, ainda, entre conceitos adquiridos em outros momentos de formação e aqueles abordados no curso de Letras, ou mesmo certa incompreensão entre esses “modos textuais” (outra denominação dada por Marcuschi para *tipos textuais*) e os “textos materializados em situações comunicativas recorrentes” (MARCUSCHI, 2008, p. 155).

Na maioria das respostas, confirmaram, ainda, a compreensão de que os gêneros têm suas características, estilos composicionais e finalidades socialmente definidas, conforme postulados de Bakhtin/Volochinov (2004), para quem os gêneros do discurso são constituídos por três elementos principais: “conteúdo temático, estilo e construção composicional” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2004, p. 279):

São textos materializados da vida diária que apresentam características sociocomunicativas.

São diferentes formas de textos condizentes com seus contextos e objetivos específicos. Cada um dos gêneros envolve um suporte específico, objetivos específicos, imagens, variação linguística entre outros.

Os gêneros discursivos são textos com uma organização e características próprias, embora não totalmente estáveis, pertencentes a diversas esferas e que são constituídos, ainda, dos tipos textuais.

São textos materializados que apresentam características sociocomunicativas definidas por seu estilo, função e composição. Diversidade de textos que ocorrem nos ambientes discursivos.

Em relação à segunda questão, dentre os 21 acadêmicos, 17 responderam afirmativamente no sentido de terem se proposto, nas aulas de estágio supervisionado, a realizar um trabalho com gêneros discursivos; e quatro responderam que “não”. Dentre aqueles que responderam “sim” para a pergunta, cinco duplas contribuíram fornecendo seus planos de aula, a fim de que pudéssemos realmente comprovar se houve um planejamento de trabalho com gêneros discursivos.

Pudemos perceber, pela justificativa dada a essa questão, que a pequena parcela de acadêmicos que não realizaram um trabalho que envolvesse gênero discursivo não o fez porque os professores das turmas em que aconteceram os estágios estabeleceram o conteúdo para as aulas dos estagiários. A outra grande parcela de acadêmicos (17 acadêmicos), que alegou ter tentado realizar trabalhos que envolvessem gêneros discursivos, justificou tal prática por considerar importante o ensino de determinados gêneros; também, pela liberdade que teve nas escolas em que se realizaram as práticas de estágio; e ainda, por seguir as orientações dos PCNs (BRASIL, 1998) e das DCELPs (PARANÁ, 2008).

Sim. Porque o gênero discursivo permite uma interação com os alunos de maneira dinâmica, portanto, o trabalho com o mesmo é frutuoso. Percebemos que os alunos participam das aulas com empenho. O motivo da proposta foi para ajudar os alunos a dominarem melhor um gênero de texto.

Sim. Porque diante do que foi proposto precisávamos trabalhar o que o professor regente solicitou. No ensino fundamental trabalhamos o

gênero reportagem e no ensino médio trabalhamos o gênero carta de opinião baseado no sistema de cotas.

Sim. Porque como visto nos PCN este é o modelo a ser seguido, trabalhar com os gêneros, e não isoladamente as atividades. O interessante de trabalhar com os gêneros é que a atividade não se limita, são quase que infinitas as atividades e o modo de preparo da aula.

Sim. Porque um dos motivos foi o foco na prova do vestibular, então abordamos a produção da carta, segundo os moldes da prova da Unioeste. Um segundo motivo foi a possibilidade de trazer alguns conteúdos gramaticais contextualizados nas próprias produções dos alunos.

As afirmações dos acadêmicos revelam que a formação inicial em Letras, de certa forma, está contribuindo para que compreendam os usos da língua por meio de gêneros discursivos que atuam no interior da linguagem, definindo seu caráter dialógico. E compreender os gêneros, no estudo da língua, é tentar reproduzir situações reais de uso da linguagem, tendo em vista interlocutor(es) que interagirá(ão) por meio daquele discurso. Isso significa pressupor um autor preocupado com o(s) outro(s), com a temática, com a organização do discurso e com o gênero selecionado para aquela situação de interação. Pelo menos, nos depoimentos, há indícios de que essa compreensão está se consolidando e que, de certa forma, já está repercutindo na prática docente.

Entre aqueles que responderam negativamente à questão, percebemos que isso se deu não por desconhecimento do gênero, mas sim por imposição da escola, que definiu, antecipadamente, com qual conteúdo os estagiários deveriam trabalhar. Isso se evidencia em algumas das respostas, dentre as quais destacamos:

Não. Porque no estágio do ensino fundamental, a professora regente nos pediu para trabalhar leitura de textos. Por um lado, vimos vários gêneros, entre eles: fábula, receita etc.; mas por outro lado, nosso foco foi a leitura e não o gênero em si.

Não. De certa forma, ative-me a gêneros específicos; primeiro, realizei um trabalho com as turmas de reconhecimento de intertextualidade entre po-

esias e depois entre poesias e músicas (o que pode ser compreendido como comparação entre gêneros). Isso para, na sequência, trabalhar a concepção de argumentos e argumentação para somente então, propor a confecção de um texto dissertativo-argumentativo. Essa sequência foi pensada a partir da minha experiência corrigindo redações de alunos de 2º grau das redes pública e privada. Lendo seus textos, percebi que a ‘forma’ do gênero estava satisfatória, mas os textos eram, em geral, inconsistentes argumentativamente. Concluindo, houve um trabalho organizado em gêneros assim como uma sequência didática, mas não da forma como aprendemos esse ano.

Essas respostas negativas ainda revelam que, pelo menos, houve uma tentativa de se abordar algum gênero discursivo, principalmente esta última resposta, que demonstra a preocupação de readequar e ordenar o trabalho de acordo com as necessidades dos alunos. Nesse caso, se nem todos ousaram investir na perspectiva de transpor, para o campo didático, as reflexões teóricas apresentadas na aula de Prática de Ensino, pelo menos demonstraram ter conhecimento teórico e só não o fizeram pelo fato de estarem subordinados ao docente regente da turma, ou por opção própria, já que preferiram outro encaminhamento. Mesmo assim, revelaram certo conhecimento a respeito da questão.

Quanto à compreensão que tiveram em relação ao trabalho com SD, as respostas indicaram que essa orientação metodológica foi compreendida, principalmente no que se refere à adaptação feita por Costa-Hübes (apud AMOP, 2007b) e Costa-Hübes (2008), já que enfatizaram a importância do trabalho com o eixo “reconhecimento do gênero” antes de iniciar o processo de produção textual, além de destacarem que as SDs proporcionam um trabalho minucioso com os gêneros discursivos, de modo a atender às reais necessidades dos alunos, conforme estas vão aparecendo no decorrer do trabalho.

A sequência didática é uma proposta que privilegia o trabalho com gêneros, em que é apresentado as várias habilidades a serem trabalhadas na disciplina, como contexto de produção, interpretação, produção.

A sequência didática trabalha minuciosamente cada gênero textual.

É uma proposta de sequência de aulas como abordagem para os gêneros esmiuçando as características de cada gênero e estabelecendo uma ordem para o trabalho com os textos.

As sequências didáticas permitem um trabalho completo com o gênero textual selecionado, que vai desde o reconhecimento desse, até a reescrita de uma primeira produção dos discentes. Ainda, além de desenvolver a competência da leitura e da escrita, propicia as atividades de análise e o conhecimento linguístico de modo contextualizado, ultrapassando o estrutural. Além disso, desenvolve a circulação do que foi produzido, incutindo caráter real aos textos, não limitando-os, dessa forma, ao ambiente de sala de aula ou a propostas artificiais.

Notamos que as respostas compartilham com as bases teóricas discutidas em sala de aula na disciplina de Prática de Ensino, pois os acadêmicos entendem que a SD é uma sequência de trabalho organizado em torno de um gênero discursivo, de modo a garantir aos alunos o máximo de conhecimento sobre o gênero selecionado.

Uma vez analisadas as questões, voltamo-nos para os Planos de Ensino daqueles que disseram ter trabalhado com gêneros discursivos durante a prática de estágio supervisionado. O Plano de Ensino é um instrumento norteador da prática de estágio supervisionado, que deve ser elaborado pelo estagiário, acompanhado pelo professor orientador, com o objetivo de planejar a(s) aula(s) que será(o) trabalhada(s) durante a regência de classe. Nele, o acadêmico deve traçar os objetivos, a metodologia e a avaliação, em função do conteúdo e da turma/série selecionada. Nesse documento, portanto, é possível identificar a concepção de língua(gem) que orienta o ensino, ao se definirem os objetivos, traçar a orientação metodológica e pontuar a avaliação. Por isso, o Plano de Ensino também foi selecionado como objeto investigativo, em função dos objetivos traçados nesta pesquisa.

Com a análise desse documento, percebemos que houve certa preocupação dos acadêmicos estagiários com a seleção de textos de gêneros discursivos, tentando focalizar aqueles o mais próximos possível da realidade dos alunos, ou seja, textos com os quais os alunos pudessem se identificar por já tê-los visto na sociedade (ex.: charge, notícia, artigo de opinião, parábola, carta de opinião etc.), para que pudessem despertar o interesse pelo aprendizado de determinado gênero. Esse momento de seleção do gênero, de acordo com Costa-Hübes (apud AMOP, 2007a, p. 17), deve acontecer

[...] tendo em vista essa necessidade de interação, esse motivo para falar ou escrever; tendo em vista o que se quer dizer, para quem se quer dizer, quando se quer dizer e em que local de circulação, o(a) professor(a) e os alunos selecionam um gênero textual que atenda à essa necessidade de interação.

Outro ponto observado nos planos de ensino foi a proposta de, na primeira aula, os alunos terem contato com outros textos do mesmo gênero ou de outros gêneros semelhantes (a fim de contrastarem), ou seja, foi feito inicialmente um reconhecimento, por meio de pesquisa em materiais disponíveis na sala de aula, compartilhando, assim, da ideia apresentada por Costa-Hübes (apud AMOP, 2007a) e Costa-Hübes (2008) com relação ao *reconhecimento do gênero selecionado*:

[...] uma vez selecionado o gênero, antes de produzi-lo (seja de forma oral ou escrita), entendemos que é preciso reconhecê-lo na sociedade, seja em relação à sua *função social* (por que foi/é produzido, por que, para quem, quando, onde...); ao seu *conteúdo temático* (o que geralmente se diz em textos desse mesmo gênero); à sua *estrutura composicional*, o que pressupõe uma análise de sua organização interna (como são organizados os textos pertencentes a esse mesmo gênero, quais são suas características, qual sua tipologia); a seu *estilo* (análise de suas marcas linguísticas e enunciativas, ou seja, estrutura das frases, seleção do léxico, entonação, ritmo, ou recursos não verbais, tais como: cores, tamanho, figuras, entre outros). (AMOP, 2007a, p. 17, grifos nossos).

Em todos os planos de ensino, a proposta da primeira produção ocorria logo em seguida ao reconhecimento do gênero. A partir daí, os acadêmicos se propuseram a criar situações de aprendizado de acordo com as necessidades encontradas na primeira produção dos alunos, no momento da regência (ou direção de classe).

Portanto, por meio das respostas dos alunos e da análise dos planos de ensino, percebemos que os acadêmicos estavam bem direcionados para um trabalho de ensino de língua portuguesa, sob o viés socio-interacionista da linguagem, adotando-se os gêneros discursivos como objeto de ensino e a SD como uma possibilidade metodológica.

5 Considerações finais

De um modo geral, os dados revelados na pesquisa confirmaram que, nessa fase da formação inicial, momento em que o acadêmico dá seus primeiros passos na tentativa de se firmar como docente, ele leva junto consigo uma gama de relações teóricas estabelecidas durante todo o processo de formação. Dentre elas, destaca-se aquela que lhe for mais próxima, mais significativa e que, de certa forma, apresentar direcionamentos.

Por isso, o fato de os acadêmicos revelarem, em seus discursos (nas respostas dadas) indícios dos traços teóricos por nós desejados, já nos acena positivamente, pois demonstraram que as discussões e reflexões teóricas efetuadas na disciplina de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa não foram em vão, uma vez que, de alguma forma, ecoaram na prática daqueles futuros professores. Isso reafirma a necessidade de, como docentes de licenciatura, termos clareza teórica em nossas aulas, uma vez que as palavras e as leituras encaminhadas/efetuadas poderão ser adotadas como verdades e como guia das ações desencadeadas futuramente.

Comungando da base teórica do sociointeracionismo, não podemos esquecer que, se a língua(gem) é ato social, também nossas aulas são atos sociais de/com a língua(gem). E nesse contexto de interação, modificamos e somos modificados, transformamos ações e somos transformados, assim como mudamos nossa língua(gem) em função do outro. Como dizem Bakhtin/Volochínov (2004), a língua se realiza e se modifica nas relações sociais e é, ao mesmo tempo, meio para a interação humana e resultado dessa interação, já que seus sentidos não podem ser desvinculados do contexto de produção. Assim,

Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida. (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2004, p. 95, grifos do autor).

Portanto, se quisermos que nossas palavras, nas aulas dadas na Prática de Ensino, provoquem ressonância ideológica, precisamos, acima de tudo, sustentar-nos em conhecimentos científicos e culturais que

embasem o processo de ensino-aprendizagem, sem nos distanciarmos da prática cotidiana que orienta o ensino fundamental e médio.

Com isso, não estamos afirmando que apenas as aulas de Prática de Ensino são condições de formação e muito menos que sejam a única responsável pelos conhecimentos que demonstraram/demonstrarão na prática. O que afirmamos, sim, é que a prática de ensino do acadêmico revela, de certa forma, todo o contexto que envolveu sua formação inicial e, principalmente, a concepção que embasa e orienta as ações de seus docentes formadores.

Referências

ASSOCIAÇÃO DOS MUNICÍPIOS DO OESTE DO PARANÁ. AMOP. **Curriculo básico para a escola pública municipal:** educação infantil e ensino fundamental – anos iniciais. Cascavel: Assoeste, 2007a.

_____. **Seqüência didática:** uma proposta de ensino da língua portuguesa para as séries iniciais. Organização de Terezinha da Conceição Costa-Hübes. Cascavel: Assoeste, 2007b. (Caderno Pedagógico, 1).

BAUMGARTNER, C. T.; COSTA-HÜBES, T. da C. **Seqüência didática:** uma proposta de ensino da língua portuguesa para as séries iniciais. Cascavel: Assoeste, 2007. (Caderno Pedagógico, 2).

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal.** 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M./VOLOCHÍNOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem.** 16. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998. v. 2.

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. 2008. 382 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem)-Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2008.

____; BAUMGARTNER, C. T. **Sequência didática**: uma proposta para o ensino da língua portuguesa nos anos iniciais – ensino fundamental. Cascavel: Assoeste, 2009. (Caderno Pedagógico, 3).

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Seqüências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. Cascavel: Assoeste, 1984.

GONÇALVES, A. V. O fazer significar por escrito. **Selisigno** – IV Seminário de Estudos sobre Linguagem e Significação, v. único, p. 1-10, 2004.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizontes, 1954.

LOPES-ROSSI, M. A. G. Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Org.). **Gêneros textuais**: reflexão e ensino. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006. p. 73-84.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MARX, K. O método dialético. In: MARX; ENGELS. **Ludwing Feuerbach e o fim da filosofia clássica alemã e outros textos filosóficos**. Lisboa: Estampa, 1975.

MORATO, E. M. O interacionismo no campo lingüístico. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Org.). **Introdução à lingüística**: fundamentos epistemológicos. São Paulo: Cortez, 2004. v. 3.

NEVES, M. H. de M. **Que gramática estudar na escola?** Norma e uso na língua portuguesa. São Paulo: Contexto, 2003.

ORLANDI, E. P. **Discurso e leitura**. São Paulo: Cortez, 1993.

PAIVA, V. L. M. O. Avaliação dos cursos de letras e a formação do professor. **Revista do GELNE**, João Pessoa, v. 5, n. 1/2, p. 193-200, 2004.

PARANÁ. Governo do Estado do Paraná. Secretaria de Estado da Educação e Superintendência da Educação. **Diretrizes curriculares de língua portuguesa para os anos finais do ensino fundamental e ensino médio**. Curitiba/PR: Seed, 2008.

SHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SWIDERSKI, R. M. da S.; COSTA-HÜBES, T. da C. Abordagem socio-interacionista & sequência didática: relato de uma experiência. **Línguas & Letras**, v. 10, n. 18, 1º sem. 2009.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1996.