

FORMAÇÃO CONTINUADA EM LÍNGUA PORTUGUESA: UMA PROPOSTA E SEUS RESULTADOS¹

CONTINUOUS FORMATION THROUGH OF STUDIES' S GROUPS: REPORT ABOUT AN EXPERIENCE

Terezinha da Conceição Costa-Hübes²

RESUMO: É preciso garantir que o conhecimento sobre os gêneros chegue até o professor e se concretize na sala de aula. Este foi meu intuito quando apresentei uma proposta de formação continuada de professores das séries (anos) iniciais, por meio do formato “grupo de estudos”, para, a partir daí, elaborar o que chamei de “instrumentos teórico-metodológicos”. Trata-se da produção de um caderno de atividades organizadas em forma de Sequências Didáticas (SD). Todo esse processo buscou sustentação em Vygotsky (1984), Bakhtin (1988, 1992), Bronckart (2003) e, finalmente, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), nos quais me amparei ao apresentar, como proposta de trabalho com os gêneros, a “sequência didática”.

PALAVRAS-CHAVE: formação continuada, grupo de estudos, gêneros textuais.

ABSTRACT: It is necessary to guarantee that the knowledge about genres will reach the teacher and will become a reality in the classroom. This was our aim when we presented a proposal for continuing development of elementary school teachers, by means of “study groups”, in order to elaborate what we called “theoretical-methodological tools”, which consist of a notebook of activities in Didactical Sequence (DS). All this process was sustained by Vygotsky (1984), by Bakhtin (1992), by Bronckart (2003), and, finally, by Dolz, Noverraz and Schneuwly (2004), who offered us the idea of “didactical sequence”, which served as the basis in our proposal for the work with genres.

KEY-WORDS: continuing development, study groups, textual genres

1 Introdução

É recorrente no discurso de professores, pesquisadores, técnicos e políticos a necessidade de se investir na continuidade do processo formativo do professor, tendo em vista as exigências impostas por um mundo globalizado que requer profissionais qualificados, atendendo aos requisitos contemporâneos. Assim como é recorrente, também, que o professor deve se manter numa postura constante de construção e reconstrução do seu próprio conhecimento, em função das rápidas e profundas transformações ocorridas em todos os setores da vida humana.

E, nesse sentido, como garantir a continuidade da formação do professor de forma que ele se torne consciente do papel da escola e de seu papel, neste cenário de transformações e

¹ Este artigo é parte de um trabalho apresentado e publicado nos Anais do **III Encontro Internacional do Interacionismo Sociodiscursivo**, realizado na PUC, Belo Horizonte – Minas Gerais, em novembro de 2008.

² Profa. Dra. do Curso de Letras e do Mestrado em Letras da Unioeste – *Campus Cascavel*. terecostahubes@yahoo.com.br

mudanças de conhecimentos? Em outras palavras: como envolver decisivamente o professor nesse processo formativo, despertando-lhe para a incompletude, a provisoriedade do conhecimento científico, reconhecendo que as “verdades” estão sendo questionadas, assim como a escola, o processo ensino-aprendizagem e os conteúdos?

Apostando num estudo contínuo, planejado, sistematizado e organizado a partir de necessidades previamente elencadas, apresento, neste texto, o relato de uma experiência envolvendo outra modalidade de evento: o grupo de estudos. Logo, a pretensão é a de defender uma proposta de formação continuada em Língua Portuguesa para os professores das séries iniciais, com condições de aliar dois elementos essenciais no processo de formação: o aprofundamento teórico e, conseqüentemente, a produção de instrumento(s) teórico-metodológico(s) que oriente(m) no trabalho com a língua, sob a perspectiva da concepção sócio-interacionista da linguagem.

2 Formação continuada: uma definição

Antes de iniciar o trajeto, é importante esclarecer o entendimento que postulo por formação continuada, pelo fato de ser este o foco em estudo. Para tanto, recorro às palavras de Esteves & Rodrigues, as quais salientam que a formação contínua é:

[...] aquela que tem lugar ao longo da carreira profissional após a aquisição da certificação profissional inicial (a qual só tem lugar após a conclusão da formação em serviço), privilegiando a idéia de que a sua inserção na carreira docente é qualitativamente diferenciada em relação à formação inicial, independentemente do momento e do tempo de serviço docente que o professor já possui quando faz a sua profissionalização, a qual consideramos ainda como uma etapa de formação inicial (ESTEVES & RODRIGUES, 1993, p. 44).

Cito também Formosinho, reforçando o conceito, ao assinalar que a formação contínua é sequencial à formação inicial e claramente distinta desta. Nesse sentido, argumenta: "o conceito de formação contínua distingue-se essencialmente do de formação inicial não pelos conteúdos ou metodologias de formação, mas pelos destinatários"(FORMOSINHO, 1991, p. 237). Conforme explica o autor, “é oferecida a pessoas em condição de adultos, com experiência de ensino, o que influencia os conteúdos e as metodologias desta formação por oposição às da formação inicial oferecida geralmente a jovens sem experiência de ensino” (FORMOSINHO, 1991, p. 237).

Resgato, ainda, as palavras de Alarcão, ao conceber a formação continuada “como o processo dinâmico por meio do qual, ao longo do tempo, um profissional vai adequando sua formação às exigências de sua atividade profissional” (ALARCÃO, 1998, p. 100). Sendo assim:

[...] a formação continuada deve visar ao desenvolvimento das potencialidades profissionais de cada um, a que não é alheio o desenvolvimento de si próprio como pessoa. Ocorrendo na continuidade da formação inicial, deve desenrolar-se em estreita ligação com o desempenho da prática educativa (ALARCÃO, 1998, p. 106).

A autora pontua que tal formação deve se alicerçar na co-responsabilidade, na colegiabilidade, na capacidade e no poder dos professores de cada uma das escolas, instituída em grupos de estudos e organizada em torno de projetos de formação-ação-investigação. É uma formação, portanto, que se sustenta em projetos realizados com os professores, para os professores e pelos professores, complementados pelas comunidades sociais envolvidas com a escola, com o objetivo de transformá-las em autênticas comunidades educativas.

Comungando das definições de formação continuada acima elencadas, passo a relatar uma experiência de formação continuada, concretizada por meio de um grupo de estudos.

3 Implantação da proposta de formação

A atividade de docência na formação continuada de professores das séries iniciais constituiu-se, para mim, nos últimos anos, mais precisamente a partir de 1996, além de uma prática desafiadora, uma temática que induzia à investigação. Desafiadora porque, a cada trabalho realizado, sentia-me provocada pelas perguntas oriundas de professores que, na ânsia do caminho “certo”, esperavam encontrar, nas ações de formação continuada, a resolução para inúmeros problemas. Por outro lado, provocava inúmeras questões relativas tanto às minhas ações docentes quanto à incidência destas na prática em sala de aula.

Tais inquietações levaram-me a indagar: será que a formação continuada dos professores, por meio de cursos de formação, garante os subsídios necessários para que ele acrescente conhecimentos à sua formação inicial e reflita sobre a prática pedagógica desempenhada no dia a dia? E como minha ação docente, neste contexto, revelada nos inúmeros cursos de Língua Portuguesa ministrados na região Oeste do Paraná tem contribuído para oferecer subsídios ao trabalho com a língua(gem) dentro de uma concepção (sócio)interacionista?

Presumi que as respostas só poderiam ser encontradas a partir de um vasto percurso de investigação que recuperasse, inicialmente, os recentes debates sobre a formação continuada de professores no Brasil. Não há como pensar na formação de professores, na região, desarticulada de ações maiores que, direta ou indiretamente, orientam o fazer-pedagógico.

Conforme Popewitz & Pereyra (1992), pensar a formação de professores como uma arena social significa reconhecer que naquele espaço multidimensional interagem vários atores sociais (órgãos estatais, instituições de formação de professores, organizações profissionais e sindicais, fundações de natureza filantrópicas etc.) e vários instrumentos teóricos (Currículos, Projetos, Parâmetros etc.). Logo, ao refletir sobre as ações de formação, deve-se considerar o modo como as posições e as estratégias desses atores interagem, relacionam e confrontam umas com as outras; como influenciam e procuram maximizar o potencial de suas posições na arena, compreendendo os diferentes interesses em jogo.

Para concretizar uma ação de formação continuada, elaborei, no início de 2006, um projeto de grupo de estudos intitulado “O ensino da gramática contextualizada: perspectivas de reflexão”, em parceria com a AMOP – Associação dos Municípios do Oeste do Paraná – planejado para 80 horas (8 horas mensais), das quais parte seria destinada ao aprofundamento teórico das abordagens relativas à linguagem e, mais especificamente, à gramática, e parte à elaboração de atividades que abordassem a gramática contextualizada. Os encontros seriam centralizados na cidade de Cascavel – Paraná.

A princípio, o grupo consolidou-se com 10 integrantes apenas, tendo em vista que muitos municípios manifestaram indisponibilidade (humana e financeira) para enviar representante(s). Essa realidade comprova que “o professor tem consciência clara da precariedade de sua formação profissional e reclama o direito de capacitar-se, de aperfeiçoar-se” (ALVES, 1995, p. 59). Entretanto, o sistema oficial de ensino nem sempre oferece, sistematicamente, situações de aprendizagem que deem oportunidades para continuar os estudos que irá mantê-lo atualizado quanto às modificações na área de conhecimento da(s) disciplina(s) que leciona.

Se a sociedade exige, do professor, determinadas habilidades, competências e vocação de profissional crítico, criativo, produtor de inovações e ideias, instaurador de práticas qualitativas, pesquisador de sua própria prática, enfim, de um agente de mudanças, é preciso investir nesse profissional, garantindo-lhe condições de estudo. É preciso acreditar que:

[...] a formação do professor não se concretiza de uma só vez, é um processo. Não se produz apenas no interior de um grupo, nem se faz através de um curso, é o resultado de condições históricas. Faz parte necessária e intrínseca de uma realidade concreta determinada. Realidade essa que não pode ser tomada como uma coisa pronta, acabada, ou que se repete indefinidamente. É uma realidade que se faz no cotidiano. É um processo e como tal precisa ser pensado (FÁVERO, 1981, p. 17).

Assim, consciente de que o grupo de estudo seria mais uma modalidade de formação que, acreditava eu, acrescentaria ao conhecimento do professor, mas que não solucionaria os

problemas educacionais da região, investi na coordenação do grupo. Julgava importante comprovar a eficiência deste evento, desde que planejado e projetado a partir de necessidades reais, previamente elencadas, como foi o caso.

4 Execução da proposta de formação

No cenário acadêmico/pedagógico, de expectativas e interesses profissionais, instaurou-se o grupo de estudos, O grupo consolidou-se, em 2006, com apenas 11 integrantes, professoras e coordenadoras pedagógicas das séries/anos iniciais do ensino fundamental, de 09 municípios³ da região Oeste do Paraná, as quais abraçaram, comigo, aquele desafio. Juntas, discutimos expectativas, necessidades e, a partir do reconhecimento das responsabilidades impostas, traçamos, coletivamente, qual seria o percurso do grupo.

Para garantir um melhor planejamento e execução, o percurso traçado foi de, nos primeiros encontros, concentrar-se nos estudos teóricos para angariar maiores subsídios à produção de atividades. Nessa direção, o primeiro encontro, além das decisões quanto ao seu funcionamento, promoveu a leitura e a discussão coletiva dos capítulos 1 (Objetivos do ensino da língua materna), 2 (Concepção de linguagem) e 3 (concepção de gramática), presentes na obra de Travaglia (1996).

As leituras complementares também se fizeram necessárias e foram abraçadas pelo grupo. Inicialmente, os artigos científicos selecionados foram: *O ensino da produção textual: o saber e o fazer das professoras* (OLIVEIRA, 2001) e *Gramática: conhecimento e ensino* (MOURA NEVES, 2000).

O segundo encontro iniciou-se retomando as leituras complementares, quando cada uma expôs sua compreensão e incompreensão sobre os temas abordados. Na sequência, procedemos a uma discussão sobre gêneros textuais, um assunto que, na época, não era quase abordado, principalmente na região, gerando muitas dúvidas e imprecisões teóricas que o grupo julgou pertinente avaliar, aprofundando e refletindo sobre o tema. Para isso, elenquei alguns textos científicos, propondo um percurso de estudos sobre o assunto, com o qual as integrantes concordaram. Conseqüentemente, o ponto de partida para o estudo foi Bakhtin (1992), Bronckart (2003) e Marcuschi (2003).

O terceiro encontro iniciou-se com retomadas das leituras anteriores. E, para não perder de vista a concepção de linguagem subjacente à vertente teórica dos gêneros, relembramos a teoria do desenvolvimento e aprendizagem, de Vygostsky (1984) e sua relação com o dialogismo proposto por Bakhtin (1988, 1992).

³ Campo Bonito (1), Cascavel (2), Guaraniaçu (1), Itaipulândia (1), Marechal Cândido Rondon (1), Maripá (1), Palotina (1), Santa Helena (1) e Toledo (2).

Todavia, era preciso pensar numa possibilidade de viabilizar o trabalho com os gêneros também nas séries/anos iniciais, já que, num trabalho paralelo, estava acontecendo a construção do Currículo das séries iniciais da região Oeste do Paraná, e os gêneros poderiam ser adotados como objeto de ensino da Língua Portuguesa, assim como propunha os PCN (BRASIL, 2007/2008). O grupo concluiu que tal abordagem somente seria ampliada se os gêneros fossem tomados como objeto de ensino. E daí, como possibilitar essa transposição?

Conhecedora da obra de Schneuwly e Dolz (2004), apresentei o livro ao grupo e propus a leitura de, pelo menos, três de seus artigos: *Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas* (SCHNEUWLY, 2004), *Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona)* (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004) e *Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento* (DOZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004). O grupo acatou a sugestão e iniciamos com a leitura do primeiro artigo apontado, no qual se defende a tese de gênero como instrumento para o trabalho com a linguagem na escola.

No quarto encontro retomamos a leitura pré-encaminhada. Cada participante apresentou suas considerações sobre o texto, destacando dúvidas, enfim, fundamentando suas reflexões. O grupo decidiu por acatar a proposta de sequência didática apresentada por Dolz e Schneuwly (2004, p. 51-55) e sistematizada por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 95-128), compreendendo, assim como os autores, que “as sequências didáticas instauram uma primeira relação entre um *projeto de apropriação* de uma prática de linguagem e os *instrumentos* que facilitam essa apropriação” (DOLZ E SCHNEUWLY, 2004, p. 51).

E assim, tratamos de analisar e ponderar sobre a proposta de agrupamento dos gêneros (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 57-63) e sobre a finalidade de trabalho com os gêneros conforme a metodologia da sequência didática que se resume no seguinte encaminhamento:

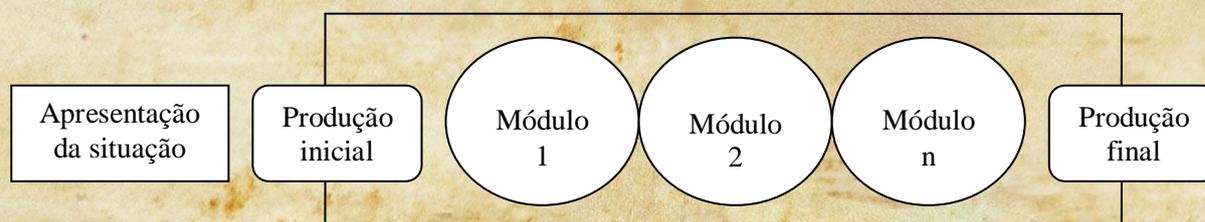


FIGURA 1 - Esquema da Sequência Didática
 FONTE: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.98)

Para explicar melhor, a SD consiste na apresentação de uma situação de comunicação que não se estende apenas ao contexto escolar, mas ao extraescolar, seguida da produção inicial de um texto (oral ou escrito) do gênero que se quer trabalhar, de forma que responda à necessidade de interação verbal delimitada. Posteriormente a uma análise diagnóstica das

capacidades e potencialidades que os estudantes dispõem sobre o gênero produzido, dá-se o planejamento de módulo(s) de atividades e exercícios. O procedimento seguinte culmina com a produção final de um texto do gênero trabalhado. Segundo os autores, este momento possibilita ao estudante revelar o que foi apreendido, ou não, ao longo da SD.

Todavia, no momento em que tentamos transpor a proposta teórica para a elaboração de uma sequência didática às séries iniciais, algumas dúvidas nos acometeram, as quais discutimos no quinto encontro do grupo: em se tratando de alunos de 1º ano e 1ª, 2ª, 3ª e 4ª séries, como eram divididas as turmas na região, em 2006, teriam eles condições de acompanhar um projeto de ensino de determinado gênero tal como exposto pelos autores?

A preocupação maior residia em iniciar, com tais alunos, o reconhecimento do gênero com uma produção inicial, quando já sabia de antemão que, na região, não se tinha por hábito mencionar o gênero para o aluno, mas sempre a tipologia. Os comandos de produção giravam em torno de “produza um texto narrativo”, “produza um texto descritivo” e assim por diante.

Juntas pensamos numa maneira de adaptar tal proposta à realidade das séries iniciais da região. A contraproposta organizou-se, finalmente, da seguinte maneira:

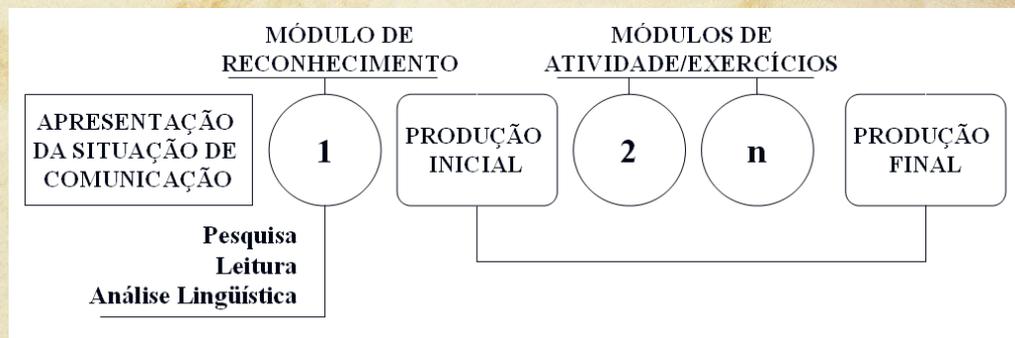


FIGURA 2 - Esquema da SD adaptada por Costa-Hübes
FONTE: Swiderski e Costa-Hübes (2009)

A proposta de adaptação de Costa-Hübes (AMOP, 2007a), consiste na inserção de um módulo de reconhecimento do gênero, com atividades que contemple a leitura, a pesquisa e a análise linguística com textos do gênero, antes da etapa de produção inicial. Ou seja, a preocupação sustenta-se em oferecer, aos alunos, momentos de estudos, de leitura e de análise de outros textos do gênero, favorecendo o seu reconhecimento antes de iniciar a proposta de produção (oral ou escrita).

Antes de iniciar as atividades de produção, o grupo traçou um percurso de trabalho com textos do gênero selecionado, seguindo, mais ou menos, a seguinte ordem:

1. APRESENTAÇÃO DE UMA SITUAÇÃO (necessidade / motivo de produção).
2. SELEÇÃO DO GÊNERO TEXTUAL (tendo em vista o que se quer dizer, para quem, em que local de circulação etc.).
3. RECONHECIMENTO DO GÊNERO SELECIONADO (por meio de):
 - a) Pesquisa sobre o gênero.
 - b) Leitura de textos do gênero, explorando e estabelecendo relações entre:
 - sua função social,
 - seu conteúdo temático,
 - sua estrutura composicional (características, tipologia predominante etc.),
 - seu estilo (análise linguística).
 - c) Seleção de um texto do gênero para um estudo mais específico:
 - de sua função social,
 - de seu conteúdo temático,
 - de sua estrutura composicional,
 - de seu estilo (análise linguística).
4. PRODUÇÃO INICIAL DE TEXTO do gênero, tendo em vista a necessidade apresentada.
5. REESCRITA DE TEXTO do gênero produzido, com o objetivo de aproximá-lo, o máximo possível, de seus “modelos” que circulam socialmente.
6. PRODUÇÃO FINAL, a partir das orientações recebidas no momento da reescrita.
7. CIRCULAÇÃO DO GÊNERO, tendo em vista o(s) interlocutor(es) definido(s) inicialmente.

Uma vez definido esse esquema, o grupo subdividiu-se em duplas e iniciou-se um processo de produção de sequências didáticas, aliando-se ao propósito de criar um instrumento teórico-metodológico no qual, ao propor o trabalho com a língua a partir de determinados gêneros textuais, as atividades de leitura, de análise linguística e de produção textual aconteceriam naturalmente, tendo em vista a análise proposta de determinado(s) texto(s) do gênero em foco.

4.1 O instrumento teórico-metodológico

Ao processo de produção antecedeu-se um momento de decisão sobre quais gêneros seriam explorados nas SD e em relação a quais anos/séries de ensino. Como desejava atender aos anos/séries iniciais, nesse primeiro momento de produção de um instrumento teórico-metodológico, o grupo decidiu por elaborar SD para cada ano/série, a partir da seleção dos seguintes gêneros: lista de compras, rótulo e adivinha (1º ano ou 1ª série); conto de fadas e receita culinária (2º ano ou 2ª série); cartum e fábula (3º ano ou 3ª série); lenda, poema, carta familiar e seminário (4º ano ou 4ª série); resenha crítica, artigo de opinião, biografia/autobiografia e carta do leitor (5º ano ou 5ª série).

Uma outra importante decisão foi quanto ao interlocutor, ou seja, para quem seriam produzidas as SD? Como a intenção era produzir um instrumento teórico-metodológico, optou-se por dialogar com o(a) professor(a), apresentando sugestões de atividades, as quais poderiam

ser transpostas aos alunos. E, como o objetivo era o de não perder de vista a teoria, tentaria aliar, aos encaminhamentos práticos, as orientações teóricas.

Assim, no sexto encontro, as integrantes iniciaram definitivamente a produção das SD. Sempre retomando a base teórica dos gêneros, os encontros que se seguiram foram de intensas produções, socializações e contribuições. Naqueles momentos de estudos e de reflexões, entendi o sentido real da formação continuada assim definida:

[...] a formação continuada deve visar ao desenvolvimento das potencialidades profissionais de cada um, a que não é alheio o desenvolvimento de si próprio como pessoa. Ocorrendo na continuidade da formação inicial, deve desenrolar-se em estreita ligação com o desempenho da prática educativa (ALARCÃO, 1998, 106).

As pessoas que compunham aquele grupo de estudos eram professoras conscientes da necessidade de (re)organização do conhecimento, das suas potencialidades, porém, sentindo-se responsáveis também pelos colegas, esforçavam-se por traduzir as experiências teóricas em práticas que favorecessem o desempenho educativo.

O grupo não queria apenas apresentar, aos colegas professores, propostas que fossem tomadas simplesmente como “receitas”. A intenção era provocar reflexões e fazê-los tomar decisões, tendo em vista o contexto de ensino de cada um. Entendiam que as ações da sala de aula deveriam ser interpretadas e discutidas com base nas experiências vividas e nos contextos escolares. Por isso, as atitudes do professor, em relação às escolhas didáticas como, por exemplo, na seleção de material e/ou de atividades, deveriam ocorrer “[...] em função de quem fala e de quem ouve, de quem sabe e de quem não sabe, em resumo, no currículo enfocado de fato” (MAGALHÃES, 2004, p. 62).

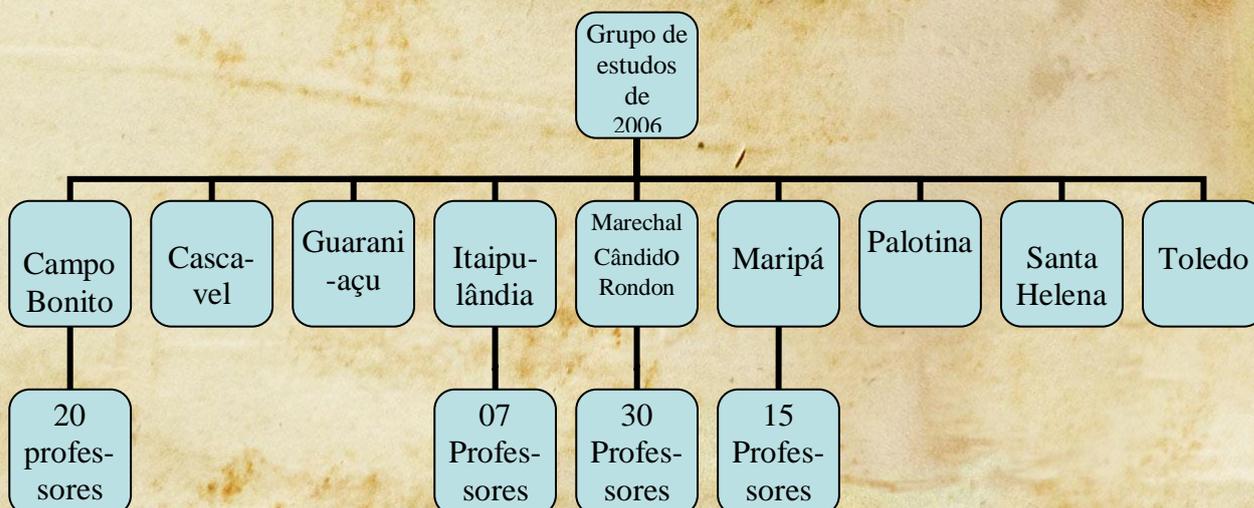
Nessa perspectiva, as integrantes delinearão uma proposta teórico-metodológica de ensino, alinhada no último encontro, 15 de dezembro de 2006, organizada com 15 sequências didáticas. Finalmente, era preciso definir a formatação do instrumento teórico-metodológico produzido. Como queria garantir a prática aliada à teoria, o grupo optou por reunir as SD num Caderno Pedagógico, organizado, inicialmente, com uma breve fundamentação da concepção (sócio)interacionista da linguagem, seguida da teorização dos gêneros textuais, da tipologia e da sequência didática. Posteriormente, apresentaria as SD, organizadas a partir do 1º ano/série até 5º ano/4ª série. Como coordenadora do grupo, responsabilizei-me pela correção e organização final do Caderno.

Os propósitos do grupo de estudos concretizaram-se com a publicação do Caderno Pedagógico 01, intitulado “Seqüência Didática: Uma proposta para o ensino da Língua Portuguesa nas séries iniciais” (AMOP, 2007a).

Se, como argumenta Marin (2003), a formação continuada deveria transformar a escola em espaço de troca e de reconstrução de novos conhecimentos, o grupo de estudos provou que isso é possível. Trocando saberes, (re)construindo conceitos, cada integrante redimensionou sua prática, partindo do pressuposto da educabilidade, numa formação que se dá num *continuum*, formalizada por uma dimensão inicial, mas não por um ponto final, tendo em vista a continuidade desse processo.

Podemos afirmar, como uma das integrantes desse grupo (atuando desde 2006 como coordenadora do mesmo e recebendo o apoio, a partir de 2007, da Profa. Dra. Carmen Teresinha Baumgärtner, também da Unioeste, que passou a coordenar o grupo comigo), que houve avanços significativos em termos de conhecimentos, revelados não só nas ações didáticas, mas também na elaboração de propostas teórico-metodológicas de ensino:

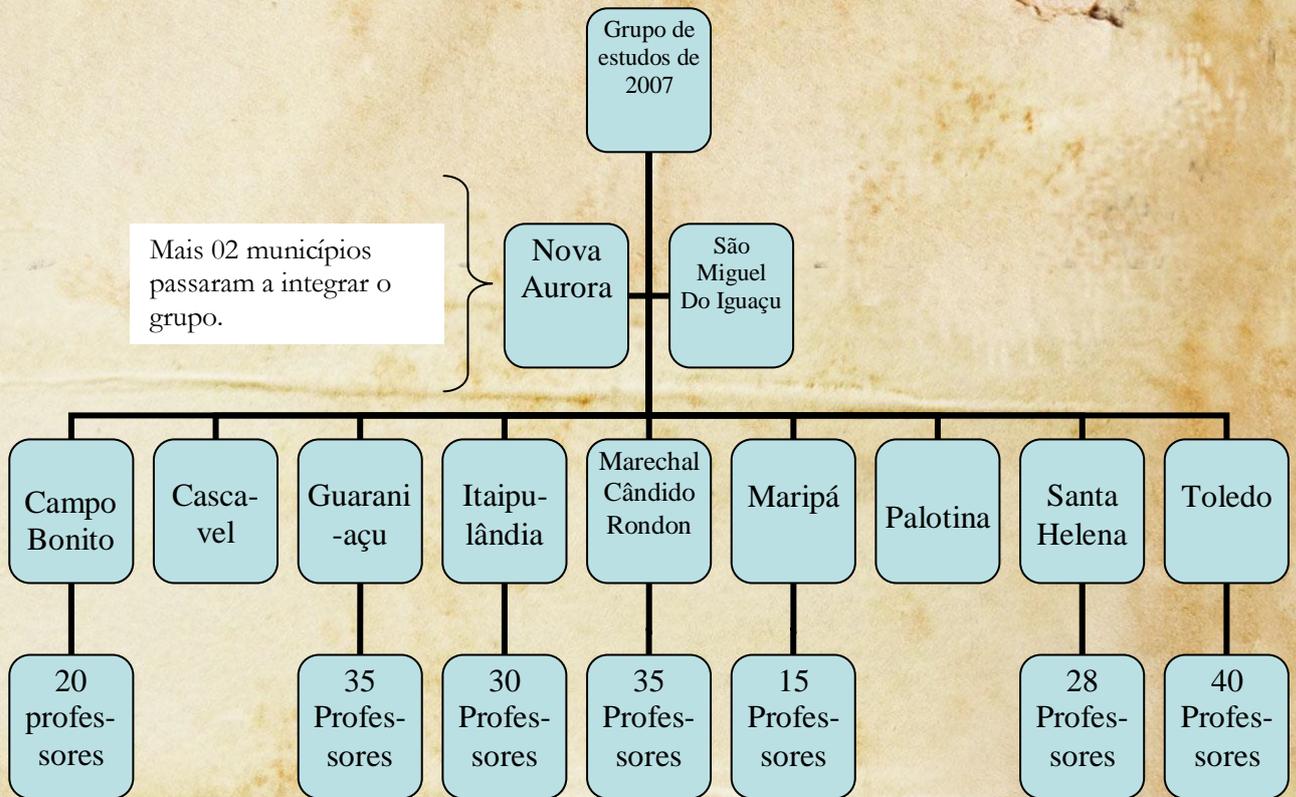
- como resultado dos estudos de 2006, além da publicação do Caderno Pedagógico 01 (AMOP, 2007a), estendemos essa formação a outros 72 professores, pois algumas das integrantes do grupo trabalharam como multiplicadoras em seus municípios, conforme demonstração abaixo:



- na continuidade dos estudos em 2007, ampliando-se o grupo para 16 integrantes⁴, publicamos o Caderno Pedagógico 02 (AMOP, 2007b) e estendemos, assim como

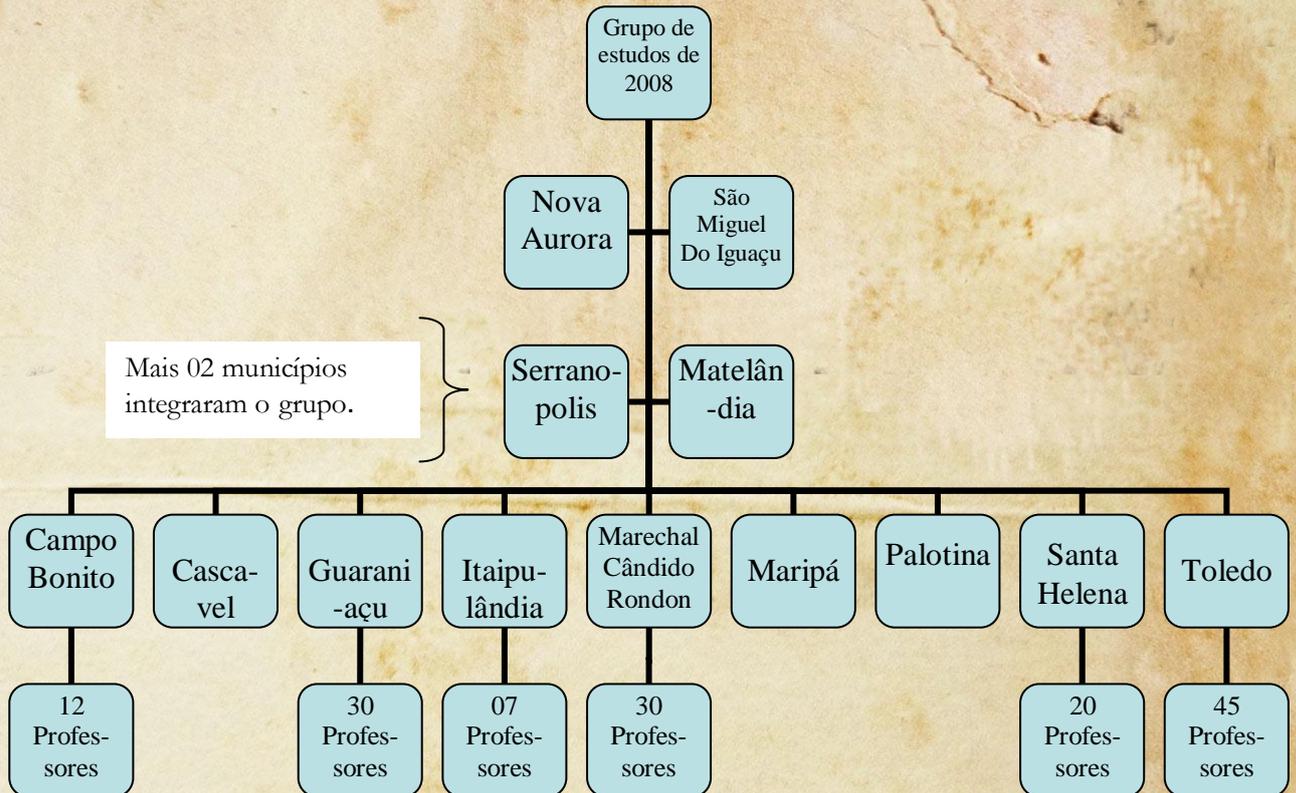
⁴ Municípios que enviaram representantes em 2007: Guarani-açu (3), Campo Bonito (01), Marechal Cândido Rondon (02), Nova Aurora (02), Maripá (01), Palotina (01), Santa Helena (01), Itaipulândia (01), Cascavel (02) São Miguel (01) e Toledo (01).

no ano anterior, a atividade de formação a outros 203 professores, conforme organograma abaixo:



- estendendo-se para 2008, com 18 integrantes⁵, organizamos o Caderno Pedagógico 03 (AMOP, 2009 - no prelo) e, mais uma vez, o aprofundamento teórico-científico foi estendido a outros 144 professores:

⁵ Municípios que enviaram representantes em 2008: Guarani-açu (03), Campo Bonito (01), Marechal Cândido Rondon (02), Nova Aurora (02), Maripá (01), Santa Helena (01), Itaipulândia (01), Cascavel (02) São Miguel do Iguaçu (01), Serranópolis do Iguaçu (02), Matelândia (01) e Toledo (01).



Neste ano de 2009, o grupo conta com 24 participantes⁶, seguindo a mesma proposta organizacional, porém concentrada, dessa vez, na análise linguística de textos produzidos por alunos das séries/anos iniciais. O grupo optou por esse tema por entender que a atividade de produção de texto, na escola, por mais que venha sendo discutida há quase três décadas, ainda não se consolidou como uma necessidade para a aprendizagem da leitura e da escrita. Muitos professores preferem ancorar-se numa prática sistemática de leitura, decodificação e ensino da gramática. Na tentativa de contribuir, mais uma vez, com propostas de encaminhamento nessa direção, as integrantes do grupo se lançam em mais este desafio.

Por fim, vale lembrar que as integrantes do grupo são, hoje, referência em seu município e mesmo não ofertando grupos de estudos (por falta de disponibilidade de carga horária, na maioria das vezes), atuam como uma espécie de consultoras, pois são procuradas pelos colegas para sanar dúvidas, indicar encaminhamentos ou sugerir leituras. Tais ações por si só já justificam e ressaltam a importância de participar de um projeto de formação dessa amplitude.

⁶ Municípios que enviaram representantes em 2009: Céu Azul (02), Corbélia (01), Guaraniaçu (03), Campo Bonito (01), Marechal Cândido Rondon (01), Maripá (02), Itaipulândia (01), Casca-vel (05) São Miguel do Iguaçu (02), Matelândia (01), Toledo (02), Vera Cruz do Oeste (03).

5 Considerações finais

A experiência de formação continuada por meio de grupos de estudos que vivencio desde 2006 confirma que, por mais que se tenha consciência da necessidade de politização dos professores, da importância de sua formação reflexiva, não há condições de assegurar-lhes as discussões necessárias em eventos limitados à carga horária reduzida e pontual.

Os professores necessitam de tempo, na sua carreira docente, para ler, estudar, refletir, discutir, questionar, produzir etc. Somente as horas destinadas a cursos não são suficientes para tais ações. Os órgãos oficiais que regem a educação deveriam reconhecer essa necessidade e garantir, como forma de profissionalização, uma formação contínua como complemento da carga horária semanal. Caso contrário, por mais que se divulguem teorias e propostas pedagógicas (por meio de artigos científicos, livros, dissertações, teses etc.), e que se faça chegar, até o professor, documentos fundados na proposta (sócio)interacionista, essas iniciativas não serão suficientes. Ele continuará apenas tentando absorver as “novas” informações que lhe são repassadas, sem tempo disponível para refletir sobre elas.

Se realmente há interesse dos governantes em promover a educação no país, importa que compreendam a aprendizagem na sala de aula, assim como o conhecimento do professor, não como fenômenos estáticos, mas sim, como processos dinâmicos, por meio dos quais, tanto o profissional da educação quanto o aluno, colocam-se como agentes transformadores da realidade. Porém, para que isso ganhe legitimidade, faz-se mister investir (dentre outras coisas) na formação continuada, visando ao desenvolvimento progressivo de suas potencialidades profissionais, aliadas ao seu próprio desenvolvimento (social, político, ideológico etc.) e, conseqüentemente, ao desempenho da prática educativa.

No entanto, cabe ressaltar que a formação de profissionais críticos, reflexivos e transformadores se assenta num projeto educacional pautado na ética, na participação democrática e na formação política e social do professor. Trata-se, portanto, de um desafio que não deve ser imputado apenas aos professores, nem tampouco às agências formadoras. Ao contrário, cabe às universidades e ao poder público oficial representado nas esferas municipal, estadual e federal, responsabilizar-se pelo planejamento, execução e avaliação dos programas de formação continuada.

Quando tais órgãos atenderem a essa necessidade, e apostarem na formação continuada por meio de grupos de estudo - como uma das mais importantes ações político-educacionais que poderão efetivar-se para complementar e garantir a continuidade da formação inicial - então estarão dando início à reforma educacional, pois a educação contará, certamente, com

profissionais com uma formação acadêmica que lhes permita melhor exercer o papel que lhes foi investido pela própria sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÃO, I. Formação continuada como instrumento de profissionalização docente. In: VEIGA, I. P. A. (org.). **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas, SP: Papirus, 1998.

ALVES, M. L. A política de capacitação - SEE/FDE. In: COLLARES, C. & MOYSÉS, M. A. (org.). **Cadernos CEDES: Educação Continuada** n° 36. Campinas, Papirus: CEDES, 1995.

AMOP – Associação dos Municípios do Oeste do Paraná. **Sequência didática**: uma proposta de ensino da Língua Portuguesa para as séries iniciais. [Orgs: Carmen Terezinha Baumgartner e Terezinha da Conceição Costa-Hübes]. Cascavel: Assoeste, 2007b. Caderno Pedagógico 02.

AMOP – Associação dos Municípios do Oeste do Paraná. **Sequência didática**: uma proposta de ensino da Língua Portuguesa para as séries iniciais. [Organizadora: Terezinha da Conceição Costa-Hübes]. Cascavel: Assoeste, 2007a. Caderno Pedagógico 01.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1988.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. _____. **Parâmetros curriculares nacionais**: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRONCKART, J.-P. **Atividades de linguagem, textos e discursos**. São Paulo: Educ, 2003.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. [Tradução e organização: Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro]. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

_____; 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: Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro]. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

ESTEVES, M. & RODRIGUES, A. **A análise de necessidades na formação de professores**. Porto: Porto Editora, 1993.

FÁVERO, M. de L. **A formação do educador**: desafios e perspectivas. Série estudos. Rio de Janeiro: PUC/RJ, 1981.

FORMOSINHO, J. **Formação contínua de professores: Realidades e perspectivas.** Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

MAGALHÃES, M. C. C. **A formação do professor como um profissional crítico.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (orgs.). **Gêneros Textuais & Ensino.** 2.ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

MARIN, A. J. Formação de professores: novas identidades, consciência e subjetividade. In: TIBALLI, E. F. A.; CHAVES, S. M. (orgs.) **Concepções e práticas de formação de professores – diferentes olhares.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MOURA NEVES, M. H. de. Gramática: conhecimento e ensino. In.: AZEREDO, J. C. (org.) *Língua Portuguesa em debate.* Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

OLIVEIRA, M. B. F. de. O ensino da produção textual: o saber e o fazer das professoras. In.: PASSEGI L.; OLIVEIRA, M. do S. **Linguística e educação.** São Paulo: Terceira Margem, 2001.

POPKEWITZ, T. S. & PEREYRA, M. Práticas de reforma na formação de professores em oito países; esboço de uma problemática. In: NÓVOA, A. & POPKEWITZ, T. S. (org.). **Reformas educativas e formação de professores.** Lisboa: Educa, 1992.

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

SHNEUWLY, B. DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola.** [Tradução e organização: Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro]. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

SWIDERSKI, R. M. da S.; COSTA-HÜBES, T. C. Abordagem sociointeracionista & sequência didática: relato de uma experiência. In.: **Línguas & Letras**, vol. 10, nº 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.

VYGOSTSKY, L. S. Interação entre aprendizado e desenvolvimento. In. M. Cole, S. Scribner et al. (orgs) **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1984.