

**UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE - UNESC
UNIDADE ACADÊMICA DE HUMANIDADES, CIÊNCIAS E
EDUCAÇÃO - UNAHCE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

GIOVANA DA SILVA UGGIONI SILVEIRA

**FORMAÇÃO CONTINUADA EM LÍNGUA PORTUGUESA: UM
ESTUDO DE CASO NO MUNICÍPIO DE CRICIÚMA**

Dissertação apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em
Educação da Universidade do
Extremo Sul Catarinense -
UNESC, como requisito parcial
para a obtenção do título de Mestre
em Educação

Orientador(a): Prof(a). Dr(a).
Ângela Cristina Di Palma Back

**CRICIÚMA
2013**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

S587fSilveira, Giovana da Silva Uggioni.

Formação continuada em língua portuguesa : um estudo de caso no Município de Criciúma/Giovana da Silva Uggioni Silveira; orientadora: Ângela Cristina Di Palma Back. – Criciúma, SC,Ed. do Autor, 2013.

120p : il. ; 21 cm.

Dissertação (Mestrado) - Universidade do Extremo Sul Catarinense, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2013.

1.Língua portuguesa – Estudo e ensino. 2.Gêneros de discurso.3. Prática de ensino. 4. Professores – Formação. 5. Professores – Formação continuada. I. Título.

CDD. 22ª ed. 469.07

Bibliotecária Rosângela Westrupp – CRB 14º/364
Biblioteca Central Prof. Eurico Back - UNESC

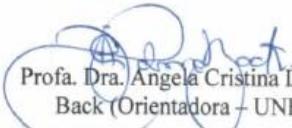
GIOVANA DA SILVA UGGIONI SILVEIRA

**FORMAÇÃO CONTINUADA EM LÍNGUA PORTUGUESA: UM
ESTUDO DE CASO NO MUNICÍPIO DE CRICIÚMA**

Esta dissertação foi julgada e aprovada para obtenção do Grau de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense.

Criciúma, 16 de setembro de 2013.

BANCA EXAMINADORA


Prof. Dra. Angela Cristina Di Palma
Back (Orientadora – UNESC)


Prof. Dra. Ana Cláudia de Souza
(Membro – UFSC)


Prof. Dr. Antonio Serafim Pereira
(Membro – UNESC)

Prof. Dr. Alex Sander da Silva
(Suplente – UNESC)


Prof. Dr. Gladir da Silva Cabral
Coordenador do PPGE-UNESC


Giovana da Silva Uggioni Silveira
Mestranda

Dedico este trabalho à minha
família, em especial ao meu
marido, Fernando.

AGRADECIMENTOS

Inicialmente, agradeço a Deus por guiar meus passos e iluminar meu caminho.

Agradeço com a mesma intensidade aos meus pais, Magda e Eloy, e à minha irmã Juliana, meus maiores incentivadores, por me acompanharem em todos os momentos, por me fazerem sentir capaz, por me motivarem a nunca desistir, por me ensinarem a sonhar e lutar pelos meus objetivos, enfim, por orientarem as minhas escolhas.

Ao meu marido Fernando por acreditar em mim, por ser tão paciente, companheiro e amoroso durante todos os momentos.

À minha sobrinha Catarina e à minha filha Maria Fernanda simplesmente por existirem e fazerem meus dias mais felizes, dando-me forças para querer ser sempre melhor.

Aos meus irmãos Bruno e Eloy Júnior, à minha avó Maria Wilma, ao meu tio Tarcísio por estarem disponíveis quando precisei e por me incentivarem em todos os momentos.

Aos meus amigos por compreenderem minha ausência e por torcerem por mim.

À minha orientadora Prof.^a Ângela pela dedicação e apoio durante todas as etapas deste trabalho.

Às professoras que participaram da pesquisa por disponibilizarem seu tempo para me atender.

À minha colega e amiga Jucelma por dividir as angústias provenientes das aulas, da produção de trabalhos e da Dissertação.

Aos membros da banca, Prof. Antonio e Prof.^a Ana Cláudia, que, gentilmente, aceitaram fazer parte desta pesquisa, lendo este trabalho e contribuindo de forma positiva para o seu desenvolvimento.

“Qualquer objeto do saber (incluindo o homem) pode ser percebido e conhecido como coisa. Mas o sujeito como tal não pode ser percebido e estudado como coisa porque, como sujeito e permanecendo sujeito, não pode tornar-se mudo; conseqüentemente, o conhecimento que se tem dele só pode ser dialógico.”

Mikhail Bakhtin

RESUMO

Nesta pesquisa, dispusemo-nos a investigar a formação continuada de Língua Portuguesa da rede municipal de ensino de Criciúma/SC em parceria com a Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC a fim de observar se houve apropriação dos conhecimentos teóricos e práticos apresentados nos encontros pelos professores que concluíram a graduação até o ano 2000, havendo reflexão acerca da sua prática educativa. De acordo com o projeto que embasa esse programa, os conteúdos abordados devem estar em conformidade com as orientações da Proposta Curricular de Criciúma (CRICIUMA, 2008), que preveem a mudança de foco do ensino, da metalinguagem gramatical para o estudo do texto, nas aulas de Língua Portuguesa (LP). Conforme literatura sobre o tema, essas discussões, que se iniciaram por volta dos anos 1980, só obtiveram grande expressão nas Universidades a partir dos anos 2000. Portanto, acreditamos que os sujeitos da pesquisa não deveriam ter adquirido esse conhecimento durante a formação inicial, tornando-se primordial sua aquisição na formação continuada. Para embasar teoricamente o estudo, optamos por um referencial que contemplasse autores que versam sobre a formação docente (inicial e continuada), o professor de LP e os gêneros discursivos. Visando à discussão a respeito da formação docente, elegemos os seguintes autores: Gasque e Costa (2003), Benevides (2006), Guimarães (2006), Gatti (2008; 2009), Gatti e Nunes (2009), Pereira (2009;2010), André (2010), Scheibe (2010), Dresch et al. (2011), Davis et al. (2011), Eitelven e Fronza (2012). Em relação ao professor de língua materna: Soares (1987), Geraldi (1999), Marcuschi (2002), Landeira (2006), Lombardi (2006), Oliveira (2006), Hawad (2009). Por fim, quanto aos gêneros discursivos: Soares (1987), Geraldi (1999), Possenti (2000), Marcuschi (2002), Bakhtin (2003), Bortoni-Ricardo (2004), Rodrigues (2004; 2005), Rojo (2005), Bazerman (2006). A metodologia escolhida privilegia a descrição explicativa dos eventos e a compreensão dos fenômenos, respeitando sua historicidade e o dialogismo entre os participantes, ou seja, enquadra-se junto à concepção histórico-cultural. Tendo em vista a especificidade e o número dos sujeitos escolhidos, este trabalho foi considerado um estudo de caso. A escolha dos sujeitos foi feita por meio de um levantamento de perfil, cujo instrumento foi um questionário enviado a todas as escolas da rede que ofereciam séries finais do ensino fundamental em 2011. Dos professores que responderam o questionário, apenas 07 se enquadraram no perfil e 03 aceitaram participar da pesquisa. Depois, optamos por desenvolver

entrevistas semiestruturadas para atingir o objetivo da pesquisa. Devido ao pequeno número de participantes, os resultados sugeriram que a hipótese da pesquisa é plausível, os resultados indicaram que possivelmente os professores apresentam frágeis competências teóricas, advindas da formação inicial e não se apropriam efetivamente dos conhecimentos proporcionados na formação continuada, para a qual propomos que novos formatos devem ser repensados de modo a agregar cada vez mais a pesquisa.

Palavras-chave: Formação continuada, Gêneros discursivos, Língua Portuguesa.

ABSTRACT

In this research, we propose to investigate whether the Portuguese teachers of municipal schools in Criciúma/SC, whose conclusion graduation occurred before 2000 to observe if there was appropriated the theoretical and practical knowledge presented in the meetings continued formation and whether the teachers reflect on their teaching practice, based on the continued education program offered by the City Department of Education in partnership with the University of the Extreme South of Santa Catarina - UNESC from the 2009. According to the project that supports this program, the contents should be addressed in accordance with the guidelines of the Curriculum Proposal for Criciúma (CRICIUMA, 2008), which predict the shift in focus of education, grammatical metalanguage for the study of the text in Portuguese classes. As the literature about the subject, these discussions, which began around the year 1980 (dimension of the research), only achieved great expression in universities (teaching dimension) from the 2009. Therefore, we believe that the subjects of research should not have acquired this knowledge from the initial formation, making it a prime acquisition in continued education. Theoretical basis for the study, we chose a reference that contemplate authors that deal with teacher formation (initial and continued), teacher of Portuguese Language and genders of speech, since working with texts presupposes prior knowledge about the genders. Aiming at the discussion about teacher education, elected the following authors: Gasque and Costa (2003), Benevides (2006), Guimarães (2006), Gatti (2008, 2009, 2010), Gatti and Nunes (2009), Pereira (2009; 2010), André (2010), Scheibe (2010), Dresch et al. (2011), Davis et al. (2011), and Eitelven Fronza (2012). In relation to teacher of Native Language: Soares (1987), Geraldi (1999), Marcuschi (2002), Landeira (2006), Lombardi (2006), Oliveira (2006), Hawad (2009). Finally, regarding genders: Soares (1987), Geraldi (1999), Possenti (2000), Christopher (2002), Marcuschi (2002), Bakhtin (2003), Bortoni-Ricardo (2004), Rodrigues (2004; 2005) Rojo (2005), Bazerman (2006). The chosen methodology favors the explanatory description of the events and understanding of phenomena, respecting its historicity and dialogism among participants, i.e fits with the historical-cultural concepçion. Given the specificity of the chosen subject, this work was considered a case study. The choice of subject was made by means of a diagnosis, whose instrument was a questionnaire sent to all network schools that offered final grades of elementary school in 2011. Then we decided to develop semi-structured

interviews to achieve the objective of research. Confirming the hypothesis of the research, the results indicated that teachers in a fragile theoretical skills, resulting in the initial formation they effectively do not appropriate the knowledge provided in the continued education, for which we propose new formats should be rethought in order to add more and more research.

Keywords: Continued educacion, Discursive Genders, Portuguese Language.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

LP Língua Portuguesa

PCC Proposta Curricular da Rede Municipal de Criciúma:
Currículo para a diversidade: sentidos e práticas

PCN Parâmetros Curriculares Nacionais

UNESC Universidade do Extremo Sul Catarinense

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	23
1.1 ESBOÇO DO PERCURSO METODOLÓGICO	27
1.2 ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO	29
2 FORMAÇÃO DOCENTE.....	31
2.1 BREVE RELATO DA HISTÓRIA DA CRIAÇÃO DAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS: FOCALIZANDO O CURSO DE LETRAS	35
2.2 FORMAÇÃO INICIAL EM LETRAS	40
2.2.1 Uma visão geral dos cursos de licenciatura em língua portuguesa	40
2.2.2 O professor de língua materna.....	42
2.2 FORMAÇÃO CONTINUADA EM LETRAS	44
3 GÊNEROS DISCURSIVOS.....	48
3.1 OS GÊNEROS E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA	48
3.2 CONCEITUANDO OS GÊNEROS	54
4 PERCURSO METODOLÓGICO: fundamentos e escolhas norteadoras.....	60
4.1 DESCRIÇÃO DO PERCURSO.....	60
4.2 ELABORAÇÃO DO ROTEIRO	65
4.3 DENIFICAÇÃO DAS CATEGORIAS DE ANÁLISE.....	66
5 APRESENTAÇÃO DOS DADOS, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	68
5.1 APRESENTAÇÃO DOS DADOS	70
5.1.1 Projeto de Assessoria de Formação Continuada de Gestores (as) e Professores (as) da Rede Municipal de Educação de Criciúma	70
5.1.2 Proposta Curricular da Rede Municipal de Criciúma: Currículo para a diversidade: sentidos e práticas.....	71
5.2 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	74
5.2.1 Entrevistas: impressões	74
5.2.1.1 Professora 01	74
5.2.1.2 Professora 02	74
5.2.1.3 Professora 03	75
5.2.2 Análise e discussão dos resultados: em perspectiva a fala dos professores	75
5.2.2.1 Explorando a hipótese	75
5.2.2.2 Os professores apresentam frágeis competências teóricas e práticas?.....	79

5.2.2.3 O formato quanto à regularidade dos encontros pode depor contra a efetividade da formação?	91
5.2.2.4 A resistência por parte dos professores em participar da formação é um fator a ser trabalhado?	92
5.2.2.5 Os professores cuja conclusão da graduação ocorreu antes do ano 2000 se apropriaram dos conhecimentos teóricos e práticos apresentados nos encontros de formação continuada e conseguiram refletir acerca da sua prática didática?	96
5.2.3 Os Cadernos Pedagógicos: a síntese da formação	100
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	103
REFERÊNCIAS	109
APÊNDICE(S)	114

1 INTRODUÇÃO

Em todos os setores da educação, chegou-se ao consenso de que a formação continuada é primordial para um bom desenvolvimento educacional e para os avanços curriculares. Afinal, proporciona o aprimoramento profissional que, por conseguinte, acarreta melhorias em toda escola, seja no processo ensino-aprendizagem, nos profissionais, nos alunos.

Segundo Gatti (2009), no campo da educação os avanços curriculares ocorrem em formações oferecidas pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) ou por Secretarias de Educação em parceria com Universidades. O programa de formação continuada para professores da rede municipal de educação de Criciúma, contexto de investigação deste trabalho, segue essa direção e possui uma proposta desenvolvida em parceria com a Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC) e “fundamentada na pesquisa como princípio metodológico de aprendizagem, privilegiando formas reflexivas de aprender, buscando mediar a teoria com a prática pedagógica do cotidiano escolar”¹ (p. 3), ponto enfatizado também pela Proposta Curricular de Criciúma/SC. Esse tipo de formação, centrada na reflexão, pressupõe a presença de um professor reflexivo.

Fazendo um aparte, pensemos sobre o conceito de professor reflexivo² que tem sido discutido amplamente há, aproximadamente, duas décadas e, para conseguirmos definir este termo de forma mais apropriada, precisamos retomar o que entendemos por reflexão. O conceito de reflexão como capacidade inata dos seres humanos já é senso comum, assim como o ato de pensar que acontece naturalmente e nos diferencia dos demais animais. Nesse sentido, consideramos que o termo reflexivo esteja associado ao pensamento de John Dewey, filósofo e pedagogo, por defender que a reflexão é fundamental para o desenvolvimento profissional do docente e de suas práticas. Fundamentando-se nas ideias de Dewey, os estudos de Donald Schön dão força ao termo professor reflexivo. Em suma, esse profissional deve

¹ Projeto de Assessoria de Formação continuada de Gestores (as) e professores (as) da rede municipal de educação de Criciúma.

² A discussão trazida a respeito do professor reflexivo tem base no artigo ‘Professor Reflexivo: gênese e implicações atuais’ do Grupo Espaço Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, (disponível em http://www.ufjf.br/espacoeducacao/files/2009/11/cc05_4.pdf acessado em 21 de agosto de 2013).

ser capaz de criar, pensar, reviver e até questionar sua prática docente, podendo agir sobre ela com autonomia e flexibilidade para construir novos conhecimento ou reconstruir os antigos.

Existem inúmeras críticas à concepção de professor reflexivo de Schön no mundo inteiro em virtude de considerar a reflexão como forma individual de pensamento. Sabemos que a reflexão como meio de crescimento profissional deve ter caráter coletivo. Não só no sentido de troca de experiências entre colegas nos programas de formação continuada, mas também por meio da interação com todas as pessoas que cercam seu convívio escolar. É importante ressaltar que a reflexão não deve se restringir ao ambiente da formação continuada, a reflexão deve ser proposta em todo contexto escolar.

Por fim, nesse tipo de formação, as ideias não são impostas como verdades absolutas, e o professor não é visto como simples reproduzidor de práticas exteriores ao seu contexto. O docente é levado a pensar sobre a teoria e a prática e a compartilhar com seus colegas de modo a ser o formulador/reformulador das suas próprias práticas.

O programa em estudo foi ministrado por professores da UNESC de acordo com as áreas e segmentos da educação básica em horários em que os professores cumpriam carga horária no município, sendo a participação de todos obrigatória.

Além de oferecer a formação continuada para os professores de todos os níveis de educação da rede municipal (Educação Infantil, Séries Iniciais e Finais do Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos, Informática e Libras), o programa pretende um avanço teórico-didático quando prevê a elaboração de cadernos pedagógicos específicos para cada segmento, embasados nas experiências conjuntas e atividades desenvolvidas durante a formação, com intuito de facilitar a prática pedagógica quanto ao cumprimento das orientações da Proposta Curricular de Criciúma (CRICIÚMA, 2008). No final de 2012, os cadernos foram concluídos, mas, até o momento, não haviam sido disponibilizados nas escolas municipais.

A escolha por pesquisar formação continuada aconteceu em virtude de percebermos um forte movimento de insatisfação com a formação docente, principalmente, inicial que, segundo observamos, não oferece os subsídios teóricos e práticos necessários à docência. Nesse sentido, a formação continuada configura um lugar primordial na formação de professores.

Visando a compreender o contexto acima dado, passamos à revisão da literatura sobre formação continuada para elaboração do quadro teórico e deparamo-nos com uma realidade que, de forma geral,

revela frágeis competências de natureza teórica e prática na formação inicial dos professores, o que acaba gerando uma visão equivocada de que a formação continuada é um espaço compensatório, com a finalidade de equalizar essas fragilidades da formação inicial, e não o lugar onde o professor tem a oportunidade de se atualizar e aprofundar, questionando seus conhecimentos. Portanto, entendemos que desvelar os processos que envolvem a formação continuada se faz cada vez mais necessário.

Para iniciar a compreensão desses processos, analisamos três estudos e suas implicações para formação continuada: Bem (2007) e Pereira (2009; 2010). Neles, constatamos que um impasse para o bom desenvolvimento da formação continuada de professores é a resistência por parte dos docentes em participar de programas de formação continuada, conforme observaremos nos parágrafos seguintes.

A pesquisa de Bem (2007) analisa o programa de formação continuada de Língua Portuguesa, proposto pela Secretaria Municipal de Educação Balneário Camboriú, que ocorreu dentro do período de fevereiro de 2001 a outubro de 2003. Os encontros eram mensais, com duração de oito horas cada, totalizando vinte e um encontros. Todos os professores foram convocados a participar (efetivos ou contratados em caráter temporário). O objetivo do projeto era aproximar os educadores da proposta de ensino exposta nos PCN (BRASIL, 1997). Nessa pesquisa, Bem (2007, p. 56) verifica que os professores adotam uma “postura de resistência a todo tipo de mudança proposta pela Secretaria.” Para a autora, conforme relato dos professores, alguns fatores interferiram para que eles adotassem uma postura cética em relação à formação, causando resistência, tais quais: falta de liberdade junto à direção da escola para a promoção de iniciativas diferenciadas; inconsistência com a escolha dos livros didáticos; falta de condições para reprodução do material didático; e, principalmente, vínculo empregatício com diversas escolas para obtenção de renda maior.

Nos estudos de Pereira (2009; 2010), pudemos ver semelhanças e divergências com a pesquisa de Bem (2007) e entre eles. No primeiro, o autor aborda a experiência acerca de formação continuada com professores de Língua Portuguesa e Matemática das cinco escolas públicas estaduais mais antigas de Criciúma e Araranguá (Santa Catarina), questionando-os sobre suas compreensões acerca da contextualização e criticidade no livro didático. Nesse caso, a participação foi voluntária e os encontros realizaram-se na UNESC, durante o período de hora-atividade contida na carga horária dos sujeitos da pesquisa, havendo desistência de 68,42%. O autor, da mesma forma

que Bem (2007), percebeu que o vínculo empregatício com outras escolas foi um fator que contribuiu para a falta de participação de muitos docentes. A segunda experiência relatada diz respeito à Pesquisa Formação, desenvolvida no Colégio de Aplicação (CAP) da UNESC, nos mesmos moldes do programa anterior, diferenciando-se em relação à regularidade e continuidade dos encontros, assim como pelo caráter obrigatório deste último. Segundo as conclusões do autor, a o horário dos encontros e a obrigatoriedade de participação contribuíram para que a segunda pesquisa tivesse maior comprometimento quanto à participação dos sujeitos.

A presença ou não de resistência observada nos estudos de Pereira (2009; 2010) e Bem (2007) também foi verificada na investigação proposta neste trabalho. Assim como em uma das experiências de Pereira (2010) e no programa analisado por Bem (2007), o programa de formação investigado aqui (Formação de professores de Criciúma) não apresentou resistência quanto à participação física dos professores, uma vez que era obrigatório. Todavia, com base na fala de sujeitos da nossa pesquisa, talvez tenha sido possível encontrar outros tipos de resistência, os quais serão discutidos na análise dos dados.

Dada prévia introdução sobre o que pode cercar os programas de formação continuada, o objeto de estudo deste trabalho é o processo de reflexão e aprendizagem de conhecimentos pelos professores de Língua Portuguesa graduados até o ano 2000 na formação continuada da rede municipal de Criciúma em parceria com a UNESC.

Perante o exposto e com o objetivo de compreender esse processo no caso específico de uma experiência de formação continuada centrada na reflexão, inovação e gêneros discursivos, suscitamos a seguinte pergunta: os professores cuja conclusão da graduação ocorreu antes do ano 2000 se apropriaram dos conhecimentos teóricos e práticos apresentados nos encontros de formação continuada e conseguiram refletir acerca da sua prática didática?

A fim de responder a essa indagação, desdobraram-se as seguintes perguntas:

1. Os professores apresentam frágeis competências teóricas e práticas?
2. O formato quanto à regularidade dos encontros pode depor contra a efetividade da formação?
3. A resistência por parte dos professores em participar da formação é um fator a ser trabalhado?

Com base na literatura sobre o tema do estudo, levantamos a seguinte hipótese geral: durante a formação inicial dos professores de LP graduados até o ano 2000, não houve debate significativo acerca da importância do trabalho com textos e, por conseguinte, com gêneros discursivos, nas aulas de Língua Portuguesa, ocasionando a necessidade de apropriação de conhecimentos teóricos acerca desse tema na formação continuada.

Afinal, “a preocupação em pesquisar, estudar, descrever, explicar e ensinar diferentes gêneros textuais, embora esparsa no início da década de 1990 no Brasil, tem se expandido pelo país inteiro” (MEURER, 2002, p. 17). Essa afirmação do autor revela como a academia em nível de Pós-Graduação estava se comportando na década de 1990. Portanto, distante ainda da formação inicial.

A expansão mencionada pelo autor “é ilustrada pela presença frequente do conceito de gênero em resumos de comunicações, simpósios e painéis publicados em congressos recentes, tais como CBLA (1998), GELNE (1999) e IMPLA(1999).” À medida que avançamos sobre questões teóricas e práticas nessa área de pesquisa e ensino da linguagem, novos desafios se apresentam. Entre esses, merece atenção a questão de como lidar com o texto em si e com sua relação com o contexto onde ocorre (MEURER, 2002, p.17-18).

1.1 ESBOÇO DO PERCURSO METODOLÓGICO

Com vistas a responder as questões levantadas para a compreensão do objeto investigado, optamos por uma metodologia que eleja a descrição explicativa dos eventos observados, priorizando a compreensão dos fenômenos com respeito à sua historicidade, ao dialogismo entre os sujeitos envolvidos e apresentando descritivamente o processo metodológico, enquadrando-se, enfim, junto à concepção histórico-cultural (FREITAS, 2002).

A pesquisa na abordagem histórico-cultural pressupõe a utilização de instrumentos que privilegiem a interação dialógica entre os participantes da pesquisa, dentre eles o entrevistador, os sujeitos, assim como os autores com quem ambos dialogam, ao mencionarem-nos ou ao se apropriarem de suas falas no momento da interação. Essa necessidade de interagir é o princípio básico da alteridade bakhtiniana, em que todo homem social interage e interdepende do Outro. Ou seja, “a relação dialógica tem uma amplitude maior que a fala dialógica numa acepção estrita. Mesmo em produções verbais profundamente monológicas,

observa-se sempre uma relação dialógica.” (BAKHTIN, 2003, p. 357), como, por exemplo, na leitura de um livro.

Portanto, neste trabalho, entendemos o dialogismo como fruto do diálogo existente entre o interlocutor e o receptor, mesmo que este não seja real, mas uma representação do grupo social ao qual o falante pertence, pois exige um ato comunicativo que prevê a compreensão do(s) participante(s).

Além disso, conforme a concepção bakhtiana, no diálogo, os envolvidos assumem postura responsiva ativa, caracterizada pelo concordar, discordar e até pelo silenciar dos interlocutores. Afinal, a compreensão é dialógica e “aquele que pratica o ato de compreensão (também no caso do pesquisador) passa a ser participante do diálogo, ainda que seja num nível específico (que depende da orientação da compreensão ou da pesquisa)” (BAKHTIN, 2003, p. 357).

Segundo Bakhtin (2003, p. 414), a transformação é evidente, visto que, “não há uma palavra que seja a primeira ou a última, e não há limites para o contexto dialógico (este se perde num passado ilimitado e num futuro ilimitado).” Enfim, o diálogo nunca se encerra, ele vive em constante mutação. Contudo, isso não impede que os diálogos antigos sejam rememorados e renovados.

Ao contrário da forma monológica como o conhecimento é concebido nas ciências exatas, em que o pesquisador apenas contempla seu objeto de estudo e fala sobre ele, na pesquisa qualitativa de abordagem histórico-cultural, o pesquisador interage com seu objeto, que é um sujeito com voz, ativo, e estabelece um diálogo com ele (FREITAS, 2002).

Dessa forma, a pesquisa é idealizada como ambiente interacional entre sujeitos, isto é, o objeto passa a ser sujeito e, nesse movimento, tem-se uma perspectiva dialógica, afinal “o homem não pode ser apenas objeto de uma explicação, produto de uma só consciência, de um só sujeito, mas deve ser também compreendido, processo esse que supõe duas consciências, dois sujeitos, [...]” (FREITAS, 2002, p.24). Portanto, a atitude de pesquisa deve estar pautada “no respeito entre sujeitos que se defrontam, no desafio mútuo nunca totalmente devassável, na relevância do cuidado em termos de procedimento relacional, na possibilidade de colaboração e desencontro.” (DEMO, 2006, p. 38), levando em consideração as intersubjetividades em cena.

É válido mencionar que o percurso metodológico foi elaborado tendo-se em vista que esta pesquisa se caracteriza como o estudo de caso das professoras de Língua Portuguesa graduadas até o ano 2000 e que

participam da formação continuada em questão, devido ao pequeno número de participantes (três).

1.2 ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

Os capítulos do desenvolvimento da dissertação foram organizados de forma que se contemplassem todos os aspectos da pesquisa e de acordo com a revisão da literatura relacionada. Os autores selecionados foram escolhidos em virtude de suas contribuições para o desenvolvimento deste trabalho conforme listamos abaixo:

- a) Formação docente: Benevides (2006), Guimarães (2006), Gatti (2009), Pereira (2009), André (2010), Scheibe (2010), Dresch *et al.* (2011);
- b) Criação das Universidades no Brasil: Paula (2002), Fialho e Fideles (2008), Paula (2009).
- c) Formação inicial em Letras: Gatti e Nunes (2009), Gatti (2009; 2010), Pereira (2009);
- d) Professor de língua materna: Soares (1987), Geraldi (1999), Marcuschi (2002), Landeira (2006), Lombardi (2006), Oliveira (2006), Hawad (2009);
- e) Formação Continuada em Letras: Gasque e Costa (2003), Gatti (2008, 2009), Pereira (2009) Davis *et al.* (2011), Eitelven e Fronza (2012);
- f) Gêneros Discursivos: Soares (1987), Geraldi (1999), Possenti (2000), Marcuschi (2002), Bakhtin (2003), Bortoni-Ricardo (2004), Rodrigues (2004; 2005), Rojo (2005), Bazerman (2006).

Outrossim, utilizar-se-á a PCC (CRICIÚMA, 2008), pois, além de ser uma diretriz municipal para o ensino resultante de uma política pública, preconiza a concepção de língua e linguagem interacionista, colocando em perspectiva a predominância do trabalho textual e, conseqüentemente, com gêneros discursivos. Da mesma forma, outros documentos oficiais são trazidos para a discussão, tais quais os Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa (BRASIL, 1997), Proposta Curricular de Santa Catarina (SANTA CATARINA, 1998) e Orientações para o Ensino Médio: Linguagem, códigos e suas tecnologias (BRASIL, 2006).

Junto à fundamentação teórica, com intuito de subsidiar a análise de dados e se atingir o objetivo da pesquisa, discorreremos, em um primeiro momento, sobre a formação docente – inicial e continuada

– com ênfase no curso de Letras e nos professores de LP. Depois, traremos discussão a respeito dos gêneros discursivos, principalmente, sobre o estudo com base nos gêneros; e, por fim, encaminharemos reflexão acerca da modelização didática, com base na Proposta Curricular de Criciúma.

Em relação à metodologia, descrever-se-á o percurso metodológico, passando pela escolha dos instrumentos, formulação das perguntas, perfil dos sujeitos participantes, coleta e análise de dados, sempre focalizando o aspecto dialógico da pesquisa e respeitando a intrínseca relação entre os postulados teóricos e a metodologia.

No que se refere ao estudo de caso, utilizaram-se dois instrumentos de pesquisa: questionários para fazer um levantamento dos sujeitos; e entrevistas semiestruturadas. A descrição de ambos e a justificativa de sua escolha serão abordados na seção de Metodologia deste trabalho.

Por fim, com base na revisão da literatura, refletiremos sobre o resultado da análise dos dados, buscando tecer algumas considerações. A priori, apresentaremos, de forma resumida o Projeto de Assessoria de Formação Continuada de Gestores (as) e Professores (as) da Rede Municipal de Educação de Criciúma e a Proposta Curricular da Rede Municipal de Criciúma: Currículo para a diversidade: sentidos e práticas, pois ambos subsidiarão a análise. Depois, esporemos os dados colhidos nas entrevistas, analisando-os com base no referencial teórico e respeitando a metodologia para que possamos fazer a discussão dos resultados. Por fim, falaremos brevemente sobre os Cadernos Pedagógicos.

2 FORMAÇÃO DOCENTE

É evidente que, em todas as áreas do conhecimento, a continuidade da formação profissional é muito importante para o acompanhamento das transformações nos campos social, cultural, político e econômico e, em consequência, para ingresso e permanência no mercado de trabalho. Na esfera educacional, essa questão é primordial, visto que, além dos motivos supracitados, pode ser um instrumento importantíssimo na validação dos objetivos do ensino a serem alcançados em uma sociedade em constante mudança, especialmente, em se tratando de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, que deve promover práticas de linguagem associadas a um tratamento didático que acompanhe as modificações sociais no seu entorno, daí processos de ensino-aprendizagem, com intuito de oferecer aos alunos uma educação que os introduza às práticas sociais, para as quais são necessárias ressignificá-las sempre no contexto do ensino-aprendizagem.

No caso dos professores, essa continuidade é chamada de formação docente. Para os fins deste trabalho, formação docente é “aquela que permite ao professor perceber e compreender, crítica e globalmente, a sua prática no confronto com o contexto micro e macropolítico da escola.” (PEREIRA, 2009, p. 1) Ou seja, o professor descobre, por meio da reflexão, a melhor aplicação de sua prática, levando em consideração o contexto e condições relacionados à escola.

Outrossim, Pereira (2009) enfatiza que a formação deve proporcionar ao docente a capacidade crítica e reflexiva de autoavaliação em todos os contextos em que ocorrer sua prática. No mesmo sentido, Benevides (2006, p. 2) defende “o desenvolvimento de práticas mais reflexivas que possam provocar uma mudança qualitativa na formação do profissional de Letras e, conseqüentemente, na futura prática desse profissional”. Enfim, a formação deve se dar por meio da prática reflexiva com intuito de consolidar a autonomia profissional dos professores.

De acordo com Gatti (2009), as preocupações acerca da formação docente não são recentes, e Guimarães (2006) acrescenta que três momentos contribuíram para o aumento das discussões a respeito da formação docente. O primeiro, entre as décadas de 1970 e 1980, foi assinalado pela imensa insatisfação quanto à formação dos professores e à qualidade da educação, à falta de disseminação dos resultados de pesquisa sobre o fracasso escolar e à ausência de correlação entre a teoria dos cursos de formação e a prática educacional. No segundo

momento, década de 1990, quando se confirmava a ênfase na formação docente, a pesquisa se torna um princípio educativo, visando à reflexão sobre o próprio trabalho docente. Por fim, o terceiro momento, início deste século, que privilegia a construção de identidade do professor, valorizando sua ação e contribuindo para a reconstrução das formas de investigação da formação docente.

Segundo André (2010, p. 176-177), foi justamente neste último período que as pesquisas sobre formação docente ganharam expressão, entretanto, apontavam para um objeto de estudo ainda com conhecimentos incompletos e fragmentários. Isto é, “não tratam realmente do desenvolvimento do profissional como um processo de aprendizagem da docência ao longo da vida.”

A autora ainda afirma que essas pesquisas contribuem extensivamente para o reconhecimento social da educação, explicitando a importância do trabalho docente e de sua formação. Isso pode ser observado nos discursos de políticos, administradores e investigadores, que conferem à excelência da formação docente o caráter imprescindível para a qualidade educacional.

Conforme Gatti (2009), para se conseguir, realmente, uma melhora no quadro educativo do Brasil, é necessário considerar os seguintes pressupostos: 1. Que o fato educacional é cultural; 2. Que o papel do professor é absolutamente central; 3. Que o núcleo do processo é a formação do aluno; 4. Que é preciso considerar a heterogeneidade cultural e social de professores e alunos; e 5. Que as práticas educativas institucionalizadas determinam em grande parte a formação de professores e, na sequência, de seus alunos. Como se pode perceber, em todo processo educacional, o aluno e o professor figuram lugar de destaque e seus antecedentes sociais e culturais devem ser levados em consideração. Além disso, deve-se ter consciência de que a formação do professor e, por conseguinte, do aluno é influenciada pelas práticas educativas vigentes, assim como pelo modelo de sociedade em que vivemos, uma vez que a relação entre a escola e a sociedade é dialógica: as ações sociais interferem no ambiente escolar, ao mesmo tempo que este interfere na sociedade.

Dessa forma, é preciso que se comece a repensar políticas públicas que revisem os currículos escolares e a formação dos professores, pois, com base nas evidentes diferenças socioculturais, a escola assumiu o papel, na sociedade, de “priorizar o domínio de certas habilidades a ela relacionadas e, os que não têm os conhecimentos que as redes valorizam, ficam totalmente excluídos.” (GATTI, 2009, p. 93). Do mesmo modo, pode-se observar a ocorrência desse fenômeno no

ensino de Língua Portuguesa: enquanto a língua padrão é altamente privilegiada na escola ao ponto de suas regras ganharem o *status* de representarem a própria língua portuguesa, as demais variedades linguísticas são estigmatizadas, e isso também se reflete na sociedade.

Conforme Scheibe (2010), as políticas públicas sobre formação docente devem ser pautadas no princípio do direito de todos à educação, com objetivo de suprir as necessidades de escolarização, tanto com a expansão dos cursos de licenciatura quanto com a valorização do trabalho dos professores e das condições da escola.

Contudo, apesar das vastas discussões, a realidade escolar reflete um quadro bem diferente daquele proposto pela legislação e pelos documentos oficiais norteadores dos sistemas educacionais brasileiros: a insuficiência teórico-metodológica dos cursos de licenciatura; ou seja, as universidades não fornecem aos acadêmicos nem uma base teórica sólida, nem atividades práticas satisfatórias para a docência (GATTI, 2009). Conforme Uggioni (2012), esse distanciamento entre teoria e prática tem como consequência o descontentamento dos professores em relação aos conhecimentos oferecidos na formação inicial.

Nesse sentido, Gatti (2009, p. 95) afirma que “reverter um quadro de formação inadequada não é processo para um dia ou alguns meses, mas para décadas”. Enfim, é um trabalho demorado, árduo, mas que merece muita atenção. E essa revisão se faz necessária, pois os currículos dos Cursos de Letras, por exemplo, segundo Oliveira (2003), citado por Benevides (2006, p. 4), fundamentam-se em conteúdos que concebem a língua prioritariamente em seu aspecto estrutural e normativo, não oferecendo uma boa base de conhecimentos teóricos e práticos, além de relegar o seu aspecto dialógico, que pressupõe interação.

Benevides (2006) ainda ressalta que, no caso do professor de língua materna, o cerne da graduação está em formar profissionais capazes de refletir sobre seu papel de leitor e produtor de textos. Além disso, a autora defende, ancorada em Oliveira (2003), que o ensino de língua deve ocorrer como prática discursiva, levando-se em consideração sua natureza social, sem relegar a gramática. Enfim, a língua precisa ser entendida em toda sua complexidade.

No entanto, essa tomada de consciência não é simples, uma vez que, segundo Dresch *et al.*(2011), em pesquisa realizada com acadêmicos do Curso de Letras da Universidade Federal do Pampa – Campus de Bagé, os futuros professores consideram que o problema da leitura na Universidade tem origem nas atividades de leitura da

educação básica, insuficientes para subsidiá-los durante a formação inicial. Dessa forma, as atividades relacionadas à leitura durante todo percurso educacional dos alunos não proporcionam de fato uma compreensão do que é lido, uma vez que, geralmente, são propostos exercícios que solicitem apenas a decodificação das letras e uma interpretação superficial dos conteúdos.

Com base nos estudos apresentados, de maneira geral, não houve grandes propostas de mudanças da formação inicial. Todavia, Scheibe (2010) explicita algumas ações direcionadas à formação docente, coordenadas pelo governo federal, principalmente, aquelas que se encontram no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE/2007), como, por exemplo, a Universidade Aberta do Brasil (UAB)³, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)⁴, o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR)⁵, entre outros.

Tendo em vista que esses programas são vinculados à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), é evidente que a ação norteadora do PDE foi a articulação entre a CAPES e a formação de professores para a educação básica. Ou seja, após a modificação de suas competências pela Lei 11.502, de 11 de

³ “O programa busca ampliar e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior, por meio da educação a distância. A prioridade é oferecer formação inicial a professores em efetivo exercício na educação básica pública, porém ainda sem graduação, além de formação continuada àqueles já graduados.” (<http://portal.mec.gov.br>, acessado 02 de maio de 2012).

⁴ O programa oferece bolsas de iniciação à docência aos alunos de cursos presenciais que se dediquem ao estágio nas escolas públicas e que, quando graduados, comprometam-se com o exercício do magistério na rede pública. (<http://portal.mec.gov.br>, acessado 02 de maio de 2012).

⁵ O PARFOR PRESENCIAL é um programa nacional implantado pela CAPES em regime de colaboração com as Secretarias de Educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e com as Instituições de Ensino Superior (IES), com objetivo de garantir que os professores em exercício na rede pública de educação básica obtenham a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, por meio da implantação de turmas especiais, exclusivas para os professores em exercício. (<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor>, acessado em 13 de junho de 2012).

julho de 2007, a CAPES passou a ser “a agência reguladora da formação de professores no país com a incumbência de ensinar uma maior organicidade entre as políticas, ações e programas governamentais a respeito da formação e profissionalização dos professores.” (SCHEIBE, 2010, p. 103). Frente à insuficiência da formação inicial, é na formação continuada que os professores “tentam encontrar novos caminhos e mais fundamentos e meios para o seu desempenho profissional” (GATTI, 2009, p. 96).

Segundo Pereira (2009), a formação continuada deve permitir ao professor, desde que este possua uma base teórica sólida e crítica, perceber sua própria prática, criticá-la e, então, reestruturá-la, considerando todos os contextos nos quais se insere e as condições a que está submetido dentro do ambiente escolar. Destarte, a formação continuada precisa ser entendida como um ambiente em que o professor consiga aliar os conhecimentos adquiridos na formação inicial, na continuada e em sua vivência profissional. Enfim, a formação continuada deve ter caráter de continuidade.

Portanto, é muito importante observar a história da criação das universidades do Brasil, mesmo que de modo sucinto, principalmente, no tocante às Faculdades de Letras, pois configuram parte da formação inicial dos professores de Língua Portuguesa.

2.1 BREVE RELATO DA HISTÓRIA DA CRIAÇÃO DAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS: FOCALIZANDO O CURSO DE LETRAS

A partir da primeira metade do século XIX, difundiram-se pelo mundo dois modelos básicos universitários: o alemão e o francês ou napoleônico, cujos fundamentos tiveram grande influência na concepção e estruturação do sistema universitário brasileiro (PAULA, 2009). O padrão francês se apresentava sob a forma de escolas profissionalizantes isoladas, nas quais eram dissociados o ensino e a pesquisa. Havia grande centralização por parte do Estado, enquanto que o alemão preconizava as atividades de pesquisa como uma das principais finalidades da universidade. Para Paula (2009), em relação à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, o sistema alemão a concebia como órgão universitário por excelência, uma vez que tinha como papel integrar todas as atividades à pesquisa. No modelo napoleônico, ao contrário, figurava posição inferior a das escolas especializadas, fator reconhecido pela diferença de custos e duração dos cursos, da proveniência dos estudantes (classes sociais), dos salários dos professores.

De acordo com Fialho e Fideles (2008), o sistema universitário brasileiro foi implantado tardiamente, somente três séculos após a chegada dos portugueses às terras tupiniquins. Nesse sentido, as primeiras universidades brasileiras foram: Universidade do Paraná, criada em 1912 pela Lei Estadual n.º 1.284; Universidade do Rio de Janeiro, primeira Universidade estabelecida por Decreto Federal (Decreto n.º 14.343, de 7 de setembro de 1920); e Universidade de Minas Gerais, instituída em 1927. Vale lembrar, que todas elas foram fruto, basicamente, da agregação das Faculdades de Direito, de Medicina e Engenharias.

Ainda, segundo as autoras, apenas após a Revolução de 1930, com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, instaurou-se uma reforma educacional (Reforma de 1931), a qual buscava reorientar a situação da educação no Brasil. Dessa forma, elaborou-se o Estatuto das Universidades Brasileiras, que instituiu o regime universitário brasileiro e previu uma formação sistematizada para os professores.

O Estatuto surgiu como fonte para a organização das Universidades, mas aquelas existentes não se adequaram imediatamente aos novos padrões, motivo pelo qual a Universidade de São Paulo (USP), instituída em 25 de janeiro de 1934, foi a primeira a seguir as orientações do Estatuto das Universidades Brasileiras, inovando com a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, que era, segundo o modelo alemão de sistema universitário, “entendida como coração da universidade, como centro integrador e catalisador da ideia de universidade, responsável pela ciência livre e desinteressada” (PAULA, 2009, p. 73), além de “órgão fundamental para constituição da nacionalidade” (PAULA, 2002, p. 149).

As características apresentadas, assim como a preocupação com a formação geral e humanista, ao contrário da formação unicamente profissional; a valorização da pesquisa como elemento intermediário entre o ensino e a investigação científica; a concepção idealista, liberal e elitista de universidade, entre outras, aproximam a USP do modelo alemão (PAULA, 2002). Nesse momento histórico, da mesma forma que a Universidade de São Paulo, a Universidade do Rio de Janeiro (URJ) – atual Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) – também era muito expressiva. Todavia, seguia o padrão francês, ou seja, privilegiava os cursos profissionalizantes e mantinha uma relação estreita com o Estado (PAULA, 2009).

Contudo, vale ressaltar que, mesmo a USP sofrendo maiores influências do modelo alemão e a URJ do francês, não significou que elas tenham sido estruturadas fiel e isoladamente sob as perspectivas

desses padrões, inclusive porque, tanto na França quanto na Alemanha, houve aplicações de ambos os modelos (PAULA, 2002). Além disso, as duas vertentes possuíam a preocupação com a constituição da nacionalidade em comum, sendo que, na francesa, sob uma perspectiva pragmática e, no alemão, por meio de uma concepção idealista e acadêmica.

Fialho e Fideles (2008) observam que, no período em que foram instauradas as primeiras faculdades de Letras no Brasil, os professores que lecionavam línguas e literatura nas escolas secundárias adquiriam os conhecimentos linguísticos e literários de forma não-sistematizada, no sentido institucional da palavra, ou seja, “sua formação linguística e literária era autodidata.” Nesse sentido, para lecionar nas universidades pioneiras em relação ao curso de Letras, eram convidados estudiosos do exterior. Corroborando com a ideia posta, Paula (2002) destaca que, em 1934, foi o Professor de Sociologia George Dumas, da Universidade Sorbonne (Paris), o responsável por enviar professores de várias universidades francesas com intuito de preencher as vagas do corpo docente da USP.

Nesse período inicial, houve uma uniformidade em relação aos cursos de bacharelado de todas as áreas do conhecimento – três anos letivos, enquanto que, para se conseguir a Licenciatura, titulação necessária à docência, era preciso fazer um ano a mais de “Didática” (FIALHO; FIDELES, 2008).

Além das universidades já mencionadas, outras Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras tiveram grande expressão no país como a faculdade da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), fundada em 1946, que entrou para o cenário educacional brasileiro por ter colaborado “para o desenvolvimento do ensino e para a formação de professores em nosso país”, além de incentivar à pesquisa. Outro exemplo é a Universidade de Porto Alegre, criada em 1934, passando a ser chamada, em 1947, de Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) (FIALHO; FIDELES, 2008).

Conforme o Plano de Desenvolvimento Institucional da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)⁶, após a criação das Universidades Federais de São Paulo, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, entre outras, na década de 30, por volta de 1960, houve nova onda de criação de universidades públicas, período em que a criação da UFSC foi legalizada (Lei nº 3.849, de 18 de dezembro de 1960). A exemplo

⁶Disponível em: <http://pdi.paginas.ufsc.br/2009/10/28/breve-historico-da-ufsc/> (acessado em 14 de junho de 2012)

das outras universidades federais, a UFSC foi fruto da unificação de faculdades isoladas como a de Direito, Ciências Econômicas, Farmácia, Odontologia, Filosofia, Serviço Social, Medicina e Engenharia Industrial.

Inicialmente, o projeto era de criação de uma universidade estadual, cuja efetivação aconteceu em 1965 sob o nome de Universidade para o Desenvolvimento do Estado de Santa Catarina (UDESC), hoje Universidade do Estado de Santa Catarina, sediada na Capital do Estado, Florianópolis. Nesse mesmo ano, a UFSC recebeu a denominação de federal e, após a reforma universitária de 1969 (Decreto 64.824, de 15 de julho), mais especificamente em 1970, constituiu o Centro de Estudos Básicos. Em 1976, esse centro foi desmembrado em áreas e criou-se o Centro de Comunicação e Expressão (CCE), ao qual pertence o Curso de Letras, cuja criação se deu pelo Decreto 36.658/54 e o reconhecimento pelo Decreto Federal 46.266/59 (Projeto Pedagógico do Curso de graduação em Letras Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa⁷).

De acordo com o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI⁸), a Rede Federal de Educação Superior começou a expansão em 2003, por meio da interiorização das universidades federais. A partir desse momento, “o número de municípios atendidos pelas universidades passou de 114 em 2003 para 237 até o final de 2011”⁹. Em Santa Catarina, quatro municípios receberam novos campi da UFSC: Araranguá, Curitibaanos, Joinville e Chapecó¹⁰. Vale ressaltar, que o REUNI, além de promover a expansão das Universidades Federais, também proporciona a expansão dos Institutos Federais.

Feitas as discussões sobre as faculdades de letras desde o início da instituição do regime universitário no país, é válido mencionar como o processo ocorreu no município de Criciúma, onde a pesquisa foi aplicada. Com base no histórico da Universidade do Extremo Sul

⁷ Disponível em: <http://vernaculas.paginas.ufsc.br/files/2012/06/> (acessado em 02 de março de 2013).

⁸ Disponível em: <http://reuni.mec.gov.br/index.php> (acessado em 02 de março de 2013).

⁹ Disponível em: <http://reuni.mec.gov.br/index.php> (acessado em 02 de março de 2013).

¹⁰ Disponível em: <http://painel.mec.gov.br/academico/mapa> (acessado em 02 de março de 2013).

Catarinense (UNESC)¹¹, a Fundação Educacional de Criciúma (FUCRI) foi criada em 1968, pela Lei nº 697, de 22 de junho com cursos voltados ao magistério e, em 1997, a FUCRI transforma-se em UNESC, ficando apenas como sua mantenedora.

Conforme o Projeto Político Pedagógico do Curso de Letras da UNESC¹², de agosto de 2010, o referido curso foi criado vinte anos após o Curso de Letras da UFSC, em 1974, na Faculdade de Ciências e Educação de Criciúma (FACIECRI), e reconhecido somente quatro anos depois, sob o Decreto CFE nº 82.542, de 1º de novembro de 1978. Nesse documento, ainda se afirma que o Curso de Letras da UNESC privilegia uma formação voltada à pesquisa, ao aperfeiçoamento profissional, ao engajamento da universidade com os contextos histórico, econômico e social da região. E assim foi, haja vista que as únicas universidades públicas instaladas no Estado não podiam cumprir com o propósito da formação inicial na docência em função de se situarem geograficamente na Capital, causando assimetrias quanto ao acesso ao Ensino Superior Público.

Retornando ao panorama histórico, na década de 40, quanto à divisão dos setores das faculdades de línguas, existiam: Letras Clássicas (habilitação única para Português); Letras Neolatinas; e Letras Anglo-Germânicas.

Essa divisão ainda existe, contudo, a variedade de oferta é muito maior entre as inúmeras universidades e faculdades de letras no país como, por exemplo: na UFSC, onde são oferecidas as opções de Letras Estrangeiras e suas respectivas Literaturas (Alemão, Espanhol, Francês, Inglês e Italiano), Letras Português e Literatura, Letras Libras e Letras Libras EAD (Ensino a distância), Letras EAD Português, Letras EAD Espanhol, Letras EAD Inglês; e a UNESC, na qual há possibilidade de Licenciatura em Letras com habilitação Português-Espanhol¹³ e em Letras com habilitação Português-Inglês.

Independentemente das diversas habilitações que os cursos de Letras proporcionam, este trabalho centraliza o debate na área da Língua Portuguesa. Para tanto, é necessário que se faça um levantamento sobre

¹¹ Disponível em: <http://www.unesc.net/portal/capa/index/> (acessado em 14 de junho de 2012).

¹² Disponível em: <http://www.unesc.net/portal/resources/documentosoficiais> (acessado em 14 de 2012).

¹³ O Curso foi implantado em 1997, após aprovação do Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina, sob o parecer nº 58/97, de 25 de março de 1997 e está sendo descontinuado, pois o número de matrículas é ínfimo.

a formação inicial em Letras Português, com base em estudos e documentos, objetivando contextualizar a situação dos Cursos de Letras e do professor de língua materna no país.

2.2 FORMAÇÃO INICIAL EM LETRAS

Nesta seção, discorrer-se-á acerca da formação inicial dos professores de Língua Portuguesa, primeiramente, apontando seus aspectos institucionais e curriculares, e, depois, expondo suas características quanto aos profissionais que forma.

2.2.1 Uma visão geral dos cursos de licenciatura em língua portuguesa

Para melhor entendermos o funcionamento básico do curso de Letras, a seguir, observaremos os dados institucionais e curriculares obtidos por Gatti e Nunes (2009) no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)¹⁴.

De acordo com o CENSO da Educação Superior, em 2006, existiam no Brasil “971 cursos de graduação presencial na área de formação de professores de Letras – Língua Portuguesa, com cerca de 173.000 alunos matriculados.”¹⁵, sendo que o maior percentual desses cursos pertenciam à iniciativa privada, assim como o número de matrículas era maior nesse segmento. (GATTI; NUNES, 2009).

Em relação à grade curricular, dos 32 (trinta e dois) cursos analisados pelas autoras, computaram-se 1.397 disciplinas, das quais 1.207 obrigatórias e 190 optativas, sem levar em consideração os estágios. Com base nos dados, Gatti e Nunes (2009, p. 63) afirmam que

a maioria das disciplinas obrigatórias ministradas pelas IES está relacionada aos “Conhecimentos específicos da área”, correspondendo a 51,6% do total. Das demais categorias de análise propostas, 15,4% dizem respeito a “Outros saberes”, 10,5%, são “Conhecimentos específicos para a docência”, 8,5%, a “Fundamentos teóricos” e

¹⁴Disponível em: <http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/sinopse/>

¹⁵ Gatti e Nunes (2009) optaram por considerar apenas os cursos chamados Letras e Formação de professores em Letras.

12,7% dividem-se de forma semelhante entre “Conhecimentos relativos aos sistemas educacionais”, “Pesquisa e TCC” e “Atividades complementares”. Somente 1,2% das disciplinas é destinado a “Conhecimentos relativos a modalidades de ensino específicas”.

Observando a descrição dos dados acima, podemos concluir que pouco mais da metade das disciplinas são voltadas aos conhecimentos específicos da área, enquanto que os conhecimentos para a docência e os fundamentos teóricos ocupam uma parcela muito pequena nos cursos de Letras analisados. Esse quadro orienta a afirmação de que a formação inicial não oferece os subsídios teóricos necessários para que os futuros docentes possam se tornar profissionais críticos de sua própria prática (GATTI, 2008; 2009; PEREIRA, 2009). Fazemos essa afirmação, com base em nossa leitura de que as autoras utilizam os conhecimentos específicos da área como teoria no sentido mais gramatical, não fornecendo muito espaço para a reflexão acerca da prática.

Além disso, no período do levantamento, as discussões sobre a mudança de foco do ensino de Língua Portuguesa para um trabalho predominantemente textual ainda não haviam atingido seu auge apesar de terem ganhado força a partir de meados dos anos 2000. Por isso, pensamos que os conhecimentos teóricos a respeito dos gêneros discursivos também não foram muito debatidos. Nesse sentido, todo o levantamento teórico exposto poderá contribuir para a compreensão do processo de reflexão e aprendizagem da experiência de formação continuada deste estudo, que é centrada na reflexão, inovação e gêneros discursivos.

Apesar da clareza quanto à importância das transformações que o ensino de línguas passou, principalmente, desde o ano 2000, Oliveira (2006), em seu estudo, ao analisar a grade curricular dos cursos de Letras das Universidades Federais do país, ainda percebe que a língua em sua faceta prescritiva e estruturada ocupa a maioria da carga horária desses cursos, inclusive aquela destinada ao debate sobre língua e linguagem.

Gatti e Nunes (2009, p. 70) ainda informam que, durante a análise das ementas das disciplinas e projetos pedagógicos, encontraram alguns materiais de acordo com as Diretrizes Nacionais para os cursos de licenciatura e outros em disparidade nos seguintes aspectos:

- eleição de disciplinas e/ou ementas sem harmonia com o Projeto Pedagógico apresentado;
- bibliografias em disparidade com linhas teóricas citadas ou reconhecíveis nas ementas e/ ou em disparidade com os pressupostos dos parâmetros curriculares nacionais;
- discrepância entre cargas horárias adotadas e as supostamente necessárias para a formação do profissional em sua específica área de atuação;
- recorrência de conteúdos em disciplinas distintas.

Partindo dos dados da pesquisa, as autoras concluíram que todas as instituições pesquisadas demonstraram preocupação em atender à legislação quanto ao aspecto formal (Projeto Pedagógico afinado com as políticas públicas para a educação) e quantitativo (distribuição da carga horária). Contudo, em relação ao aspecto qualitativo, apenas em “17% dos cursos verificou-se foco bem delineado, especificando o perfil de professor a formar e as opções curriculares; nota-se vínculo e coerência entre o projeto, matriz curricular e programas.” (GATTI; NUNES, 2009, p. 72) Ao passo que, “nos demais cursos a análise qualitativa detectou foco impreciso, às vezes contraditório, com problemas em nomes de disciplinas e suas respectivas ementas, e, ementas e respectivas bibliografias.”

A escolha da composição curricular por cada Universidade ou Faculdade é essencial para a formação do professor, pois, com base na ementa, os professores universitários elegem os textos que serão discutidos em sala de aula. Todo conhecimento seja teórico ou prático adquirido e alvo de reflexão em qualquer fase da vida é válido para que o docente pense e repense suas práticas.

2.2.2 O professor de língua materna

Para Hawad (2009, p. 2), a forma como o professor da educação básica desenvolve seu trabalho tem relação com sua formação inicial:

As razões de o professor de ensino básico frequentemente proceder, em sua atividade profissional, como se o trabalho de ensinar língua materna não tivesse relação com os

conhecimentos teóricos acerca da linguagem, sugere uma possível ineficácia dos Cursos de Licenciatura em Letras quanto ao questionamento e à alteração de crenças, atitudes e concepções, há muito arraigadas em nossa cultura, sobre o que é “saber português” e “ser bom professor de português”.

Landeira (2006) corrobora com essa opinião quando afirma que todo aluno ingressante na Universidade traz consigo um conhecimento adquirido durante os anos de escola e que este é fruto de uma metodologia conteudista de ensino. Lombardi (2006), ao pesquisar os relatórios dos acadêmicos de Letras em fase de estágio supervisionado, reforça essa proposição de que o ensino de língua materna é ancorado em princípios conteudistas e conclui que o professor se pauta em uma concepção de linguagem que favorece o estudo metalinguístico em atividades de decodificação de mensagens sejam elas transpostas em frases ou textos. Porém, a autora pondera que houve casos, embora poucos, em que foram observados professores cuja práxis era ancorada em uma concepção interacionista de linguagem, com caráter dialógico e contextualização do ensino de língua portuguesa, ressaltando as variações da língua e utilizando as prescrições gramaticais de forma crítica.

Na procura por profissionais assim empenhados, segundo Oliveira (2006), as pesquisas em formação docente na área de Letras vislumbram uma prática em sala de aula que sugere um professor reflexivo, consciente e pesquisador. Isto é, ele deve estar consciente de que o seu papel é formar indivíduos que estejam preparados para se comunicar em quaisquer contextos sociais nos quais estejam inseridos e não repassar uma série de nomenclaturas para serem memorizadas e exigidas em forma de exercícios mecânicos e contextualmente isolados.

Partindo de uma proposta interacionista, o PPP do Curso de Letras da UNESC prevê um egresso que domine as normas da gramática, considere todas as formas de linguagem, reconheça as variedades linguísticas, exerça seu senso crítico, e, por conseguinte, constitua-se um profissional pesquisador, inquisitivo, reflexivo e crítico.

Visando ao desempenho pleno do papel do professor, os PCN, a exemplo de estudiosos da linguagem como Geraldí (1999), Marcuschi (2002), Soares (1987), orientam-no a desenvolver uma prática em que o texto seja objeto de estudo e não mero pretexto para a aplicação de uma teoria metalinguística.

Dessa forma, o docente precisa refletir acerca da sua própria prática e assumir um papel investigativo, no sentido de estar consciente do desenvolvimento e das transformações que o ensino de língua materna vem sofrendo no decorrer dos anos com as contribuições dos estudos linguísticos. Essa é uma das razões do porquê é tão importante que se consolide uma cultura de formação continuada.

Hawad (2009) acrescenta que, frente à insuficiência de elos que correlacionem as teorias às práticas nos cursos de Letras, os professores, mesmo que inconscientemente, acabam utilizando os modelos de aula, das quais fizeram parte como alunos da educação básica, em que prevalece o repasse de informações pré-estabelecidas sem levar em consideração as necessidades do aluno. Conforme Oliveira (2006), para muitos professores, a utilização de modelos de aulas que fizeram parte de sua educação básica acontece em virtude da distância que existe entre os conteúdos teóricos das disciplinas dos cursos de Letras e uma orientação para a prática docente, mesmo havendo nos currículos a presença dos estágios.

Lombardi (2006) pondera que os estágios sejam o momento da criação de um elo entre a teoria e a prática, entre pesquisa e ensino, configurando, em tese, o primeiro contato efetivo entre o acadêmico de Letras e o aluno inserido em seu contexto educacional. Essa posição é defendida pela afirmação de que a sala de aula é um ambiente de pesquisa e observação, a partir das quais o professor possa refletir e criar e recriar suas aulas, isto é, transforma-se em um profissional crítico, reflexivo e pesquisador.

Apesar de a experiência prática ser transformadora, o professor, assim como qualquer profissional, necessita de qualificação. Na área educacional, essa qualificação se dá, principalmente, por meio dos programas de formação continuada.

2.2 FORMAÇÃO CONTINUADA EM LETRAS

O quadro de formação inicial nas licenciaturas e, mais especificamente, em Letras, parece não atender às necessidades teóricas, nem práticas para o desempenho adequado de suas funções, de acordo com os documentos norteadores dos sistemas educacionais brasileiros. Para Gatti (2009), essa precariedade na formação inicial faz com que os professores procurem novos horizontes e maior fundamentação para enfrentar os percalços encontrados durante a carreira.

A partir do final da década de 1990, as iniciativas intituladas como “educação continuada” ganharam grande progressão quando “a

ideia da atualização constante, em função das mudanças nos conhecimentos e nas tecnologias e das mudanças no mundo do trabalho” (GATTI, 2008, p. 58) se difundiu, principalmente, nos países desenvolvidos, influenciando os demais. Contudo, não existia uma concordância entre os estudos quanto a seu significado, seu papel, sua carga horária, as instituições envolvidas, os métodos e instrumentos utilizados. Por fim, o termo abrangia cursos de naturezas diversas, ou seja, todas as ações que pudessem contribuir para o aprimoramento profissional (GATTI, 2008).

Evidentemente, essa difusão acarretou consequências em todos os setores da sociedade, inclusive, na educação. Nesse sentido, Gasque e Costa (2003) acrescentam que o fato de as transformações econômicas, sociopolíticas, tecnológicas e científicas interferirem na prática docente, altera o papel do professor, que precisa se adequar às mudanças, gerando a necessidade de formação continuada constante.

No Brasil, não foi diferente do restante do mundo. A progressão da necessidade e da oferta de aprofundamento profissional se deu expressivamente, da mesma forma em que a LDBEN, lei n. 9.394/96 trouxe o tema em diversos artigos, no sentido de que a formação continuada faça parte da valorização dos profissionais da educação, como direito primordial para seu crescimento profissional, pessoal e econômico (BRASIL, 1996). Com isso, segundo Gatti (2008), expandiu-se ainda mais a gama de significados empregados para o termo “educação continuada”, que passou a servir como medida compensatória, no sentido de suprir as deficiências teóricas dos cursos de pedagogia e licenciaturas de um modo geral, os quais não subsidiam a prática do professor, relegando o caráter de aperfeiçoamento e de ampliação dos conhecimentos da formação continuada.

Em suma, a graduação parece não fornecer, segundo revisão da literatura, os fundamentos necessários à docência; o caráter de aprofundamento ou complementação de conhecimentos da formação continuada tende, portanto, a ser transformado em compensatório.

Davis *et al.* (2011, p. 829) corroboram com a ideia de que as bases da formação inicial são precárias e que a formação continuada em língua portuguesa funciona como remediadora dessa situação. Além disso, acrescentam que, dentre os modelos de formação continuada, há duas perspectivas principais: “as individualistas, que se centram na figura do professor, e as colaborativas, que defendem a construção de uma cultura de trocas e amparos mútuos entre os docentes, como forma de superar os entraves encontrados em seu trabalho.”

O grupo dos individualistas focaliza o papel do professor como central e pressupõe algumas situações como norteadoras da formação continuada: 1) o desenvolvimento ético e dos conhecimentos políticos podem auxiliar no reconhecimento das funções do professor dentro da escola e socialmente; 2) como consideram o período dos cursos de Letras curtos e podendo deixar de fornecer determinados conhecimentos para a docência, a formação continuada deve suprir as necessidades do professor em exercício; 3) com o decorrer dos anos de atividade docente, os professores se modificam em virtude de sua faixa etária. (DAVIS *et al.*, 2011)

Por outro lado, as perspectivas colaborativas consideram as equipes pedagógicas das escolas fundamentais no processo de atualização profissional, dividindo-os em dois subgrupos não-excludentes: o primeiro considera o coordenador pedagógico o elemento primordial para a realização da formação continuada; e o segundo, a própria escola, privilegiando as interações das unidades educativas e, por conseguinte, desenvolvendo um ambiente colaborativo nos processos de aprendizagem (DAVIS *et al.*, 2011).

A importância desse trabalho em conjunto é evidenciada, segundo Eitelven e Fronza (2012), pois as relações escolares são dialéticas. Ou seja, ao mesmo tempo em que o professor se transforma, todos os envolvidos no processo educacional sentem a mudança. Afinal, a educação não se restringe à socialização do conhecimento científico, elaborado; ela abrange categorias do senso comum, como crenças, princípios éticos, entre outros.

Da mesma forma, Pereira (2009) afirma que o professor, dotado de seus saberes profissionais, não pode limitar sua atuação à sala de aula, ele precisa expandi-la para o contexto escolar, considerando todos os participantes desse meio e acrescenta que a formação continuada deve permitir ao professor, desde que este possua uma base teórica sólida, perceber sua própria prática, criticá-la e, então, reestruturá-la.

Assim, percebe-se o quão primordiais são as relações que regem o ambiente escolar e como a formação continuada pode contribuir significativamente para que a escola consiga se transformar em uma instituição não só de ensino, mas de trocas de conhecimentos, efetivamente eficaz.

A partir da tomada de consciência da importância da formação continuada, surgiram inúmeros programas e cursos com iniciativa pública e privada, com os objetivos de capacitação e qualificação profissional e de melhorias do ensino da alfabetização e das demais disciplinas curriculares. Muitas dessas ações são caracterizadas por

parcerias formadas entre o MEC ou Secretarias de Educação e universidades públicas e privadas (GATTI, 2008; 2009).

Os levantamentos sobre a qualidade dos cursos oferecidos pelo setor público e verificados por Gatti (2008) apontam para aspectos positivos, tais quais, gratuidade, disponibilidade de materiais, contato com videoconferência, e pontos negativos, como precariedade infraestrutural, problemas com leitura e compreensão, dificuldades na articulação da teoria e da prática. A título de exemplo de formação continuada oferecida por órgãos públicos educacionais em cooperação com universidades, cita-se a parceria firmada entre a Secretaria Municipal de Educação de Criciúma e UNESCO (nosso contexto de investigação), em que os professores da rede municipal têm a possibilidade de qualificação profissional com ressignificação e reavaliação de seus saberes docentes (CRICIÚMA, 2009). Na área do ensino de língua materna, a proposta prevê a mudança de foco do ensino mecânico da teoria gramatical para o estudo do texto, com base nos gêneros discursivos.

3 GÊNEROS DISCURSIVOS

Conforme mencionamos anteriormente, o cerne do programa de formação continuada em estudo é a mudança de foco no ensino de LP por meio da tomada de consciência dos professores da importância do trabalho com os gêneros discursivos. Estes, portanto, objetos de discussão deste capítulo.

3.1 OS GÊNEROS E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Nos últimos quarenta anos, o ensino de língua portuguesa vem sendo discutido timidamente no sentido de inculcar a prática da cultura de trabalho textual nos professores. Isso, porque, até meados da década de 1970, o ensino de língua materna estava praticamente restrito ao ensino da Gramática Tradicional, que se dava por meio da memorização de nomenclaturas e exercícios classificatórios com preenchimento de lacunas. Vale ressaltar que, apesar de as discussões datarem desse momento histórico, o ensino da metalinguagem nas aulas de Língua Portuguesa ainda é realidade em diversas escolas.

Observando-se a evolução dos estudos sobre educação, pode-se constatar, nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006), que, desde 1970, o conteúdo das aulas de Língua Portuguesa vem passando por discretos debates, visando ao ensino de língua com base no estudo do texto e com reconhecimento da variedade falada pelos alunos e de sua realidade socioeconômica.

Nesse período, não houve alteração significativa no quadro da disciplina, sob a justificativa de que, trazendo textos que circulavam na sociedade, enfatizar-se-ia o ensino das variedades linguísticas, de modo que o conhecimento da língua padrão poderia ser prejudicado. Esse pensamento era guiado, segundo Soares (1987), pela expansão da ideologia da deficiência, originada nos Estados Unidos, para explicar os altos índices de desistência e repetência das classes populares, que vinham reivindicando uma situação igualitária de oportunidades de emprego. No seio dessa ideologia, surgiu a “teoria da deficiência cultural” (SOARES, 1987, p. 19), na qual a pobreza foi patologizada e responsabilizada pelo fracasso escolar.

Todavia, Soares (1987) atribui a responsabilidade aos métodos utilizados no sistema compensatório de ensino, pelos quais a escola simplesmente desconsidera os dialetos não-padrão internalizados pelos alunos e impõe a aprendizagem de um dialeto padrão, novo, como se

fosse a única forma de comunicação aceitável. Daí a importância da sociolinguística que expôs não só a variação como inerente a todas as línguas, como também mostrou que há regularidades que identificam as diversas variedades linguísticas que conformam, por exemplo, um idioma nacional. A escola quando compreende essa diversidade pode estar mais atenta aos (não) padrões linguísticos da sociedade na qual ela (a escola) está inserida, a partir da qual avança com o ensino-aprendizagem da língua padrão (aquela aceita do ponto de vista normativo).

Obviamente, o papel da escola foi e sempre será ensinar o português padrão, caso contrário deveria ser extinto da grade curricular, visto que as formas não-padrão já fazem parte do conhecimento dos alunos. (POSSENTI, 2000). Nesse sentido, tanto Soares (1987) quanto Possenti (2000) defendem uma mudança de foco e de metodologia para o ensino da língua padrão, que realçará os conflitos funcionais de cada variante, ao invés da supervalorização de uma em detrimento da outra. Para tanto, é necessário que haja conscientização da sociedade e, principalmente, da escola e de seus agentes. Por exemplo, o professor deve assumir uma postura antidiscriminatória e que preserve a identidade cultural e linguística dos alunos para que eles não se sintam desconfortáveis durante suas manifestações em sala de aula.

Dessa forma, o professor deve auxiliar o educando na aquisição do novo dialeto e orientá-lo quanto a seu uso e não simplesmente enchê-lo de informações gramaticais, fazendo-os decorar um emaranhado de nomes e funções, por meio de atividades mecânicas de linguagem, cuja utilidade será restrita à escola.

Só em meados de 1980, as discussões sobre o ensino correlacionado ao estudo do texto começaram a mostrar resultados, apresentando “um relativo consenso sobre o fato de que entender o uso da língua significa considerar os recursos e os arranjos pelos quais se constrói um texto, num dado contexto” (BRASIL, 2006, p. 21).

A partir de então, começa-se a perceber o texto na sua totalidade, fruto de trabalho conjunto rumo à construção de sentidos entre o criador e o receptor no processo de interação. Ou seja, a compreensão do texto está diretamente ligada ao contexto no qual o leitor encontra-se, a sua bagagem linguística, aos seus conhecimentos sobre o mundo e sobre as configurações do texto.

Considerando a tendência crescente de interesse quanto ao texto e ao ensino, os documentos oficiais norteadores dos sistemas educacionais, orientando os professores para o trabalho com base em textos, começaram a ser lançados no final da década de 90. Esses

documentos partem da perspectiva de que o homem se constitui sujeito na e pela linguagem.

De acordo com Bakhtin (2003), o uso da linguagem, apesar de multiforme, “não contradiz a unidade nacional de uma língua” (p. 261) e faz uma importante ligação entre todos os campos da atividade humana. Para o autor, a linguagem é vista sob uma perspectiva interacionista, considerando-a o fenômeno responsável pela interação verbal entre os indivíduos, que se realiza por meio das enunciações e representa unidade real da fala. Esse movimento de interação verbal pressupõe uma relação dialógica, uma vez que é justamente por meio da linguagem que o homem se comunica e se relaciona em todos os ambientes sociais de forma interativa. Para o autor, a língua é uma abstração, quando observada isoladamente, somente adquirindo concretização durante os atos de comunicação, uma vez que sua evolução se dá no seio das relações comunicativas.

Portanto, as práticas de ensino devem ser pautadas no uso real da linguagem para que sejam significantes para os alunos:

Práticas que partem do uso possível dos alunos e pretendem provê-los de oportunidades de conquistarem o uso desejável e eficaz. Em que a razão de ser das propostas de leitura e escuta é a compreensão ativa e não a decodificação e o silêncio. Em que a razão de ser das propostas de uso da fala e da escrita é a expressão e a comunicação por meio de textos e não avaliação da correção do produto. Em que as situações didáticas têm como objetivo levar os alunos a pensarem sobre a linguagem para poderem compreendê-la e utilizá-la adequadamente. (BRASIL, 1997, p. 22)

Em suma, pretende-se evidenciar a necessidade de que o aluno seja exposto ao máximo possível de atividades com gêneros discursivos, por meio de práticas de linguagem como leitura, escritura, produção oral, escuta e análise linguística para que alcance os objetivos almejados. Esse encaminhamento possui respaldo junto aos PCN, segundo os quais “cabe, portanto, à escola viabilizar o acesso do aluno ao universo dos textos que circulam socialmente, ensinar a produzi-los e a interpretá-los” (BRASIL, 1997, p. 30), para que ele possa interagir

adequadamente nos mais diversos domínios sociais, que, segundo Bortoni-Ricardo (2004, p. 22), correspondem ao “espaço físico onde as pessoas interagem assumindo certos papéis sociais.”

Seguindo a mesma perspectiva, a Proposta Curricular de Santa Catarina (SANTA CATARINA, 1998, p. 72) também sugere que as práticas estejam baseadas no uso da linguagem, proporcionando aos alunos desenvoltura comunicativa em qualquer esfera social em que se encontre.

É evidente que as propostas acima mencionadas visam à competência comunicativa plena dos alunos, tanto oral quanto escrita, com base na exposição aos mais diversificados gêneros discursivos e que “ser um usuário competente da escrita é, cada vez mais, condição para a efetiva participação social.” (BRASIL, 1997, p.22). Enfim, para ter um bom desempenho na produção escrita, o aluno precisa, no mínimo, ser um bom leitor.

Em conformidade com a ideia de que a leitura e a escrita são as principais ferramentas para o ensino de língua materna, Possenti (2000, p. 20) ratifica que:

Ler e escrever não são tarefas extras que possam ser sugeridas aos alunos como lição de casa e atitude de vida, mas atividades essenciais ao ensino da língua. Portanto, seu lugar privilegiado, embora não exclusivo, é a própria sala de aula.

Enfim, “se o objetivo das aulas de língua portuguesa é oportunizar o domínio do dialeto padrão, devemos acrescentar outra questão: a dicotomia entre ensino da língua e ensino da metalinguagem” (GERALDI, 1999, p. 45).

Não se trata de tomar uma posição radical e extinguir a gramática da sala de aula, mas sim de se fazer uma abordagem adequada da gramática em uso junto aos textos com vista a contribuir tanto para a formação dos alunos quanto para refletir sobre *a*) seus usos orais e escritos, *b*) o que gera estigma, *c*) o que é ou não apropriado dado as condições que se apresenta; para que se atinjam níveis satisfatórios de aprendizagem.

Assim, o problema não se encontra em ensinar ou não a gramática, mas para que ensiná-la e o que vamos ensinar. Ou seja, a mudança no ensino não se limita às técnicas e metodologias utilizadas em sala de aula, ela deve ser estendida aos conteúdos que são ensinados, pois ensinar a metalinguagem de uma variedade linguística a qual os

alunos nem sequer dominam é no mínimo dificultoso (GERALDI, 1999). Afinal, conforme Possenti (2000), a aprendizagem se efetiva por meio de práticas significativas e não pela mecanização de resolução de exercícios isolados contextualmente.

Desde o início da vida escolar, o aluno se depara com uma aprendizagem sequencial de Língua Portuguesa: primeiro as letras e, unindo-as, descobre as palavras que, ao se agruparem, formam frases, as quais, juntas resultam num texto, que, por sua vez, representa um gênero.

Porém, é necessário que a escola estabeleça objetivos durante o processo de ensino da língua e encontre meios eficazes para que haja uma aprendizagem significativa por parte do aluno e que os objetivos acarretem efetivas práticas de linguagem.

Essa mudança é muito importante, uma vez que, de acordo com Geraldi (1999, p. 45-46)

uma coisa é saber a língua, isto é, dominar as habilidades de uso da língua em situações concretas de interação entendendo e produzindo enunciados, percebendo as diferenças entre uma forma de expressão e outra. Outra, é sabe analisar uma língua dominando conceitos e metalinguagens a partir dos quais se fala sobre a língua, se apresentam suas características estruturais e de uso. (GERALDI, 1999, p. 45-46)

Confirmando esse juízo, a Proposta Curricular de Criciúma (CRICIÚMA, 2008, p. 91-92) observa que:

É preciso, assim, pensar numa mudança de foco do objeto de ensino da disciplina de Língua Portuguesa: da teoria gramatical (metalinguagem) para o domínio da linguagem, que se concretiza no texto. O texto passa a ser o centro de todo o processo pedagógico.

Em sintonia com as propostas já apresentadas, percebe-se que, junto a do município, o que se quer é que o professor aproveite ao máximo os recursos oferecidos pelo texto que podem ser explorados por meio de práticas de linguagem como a leitura, a escuta, a produção

escrita e oral, a interpretação, a variedade de gêneros e, até, o estudo da gramática em uso que se atesta junto aos textos, fortalecendo a prática de análise linguística – sempre com vistas a produzir/inferir significados. Essa postura requer que o professor não faça do texto, única e exclusivamente, um instrumento para o estudo de gramática, visto que a função da escola é exatamente fornecer os mecanismos necessários ao domínio das habilidades de uso da língua durante os momentos de interação, que, conforme Bakhtin (2003), são mediados pelo uso de gêneros discursivos.

De acordo com Bazerman (2006, p. 31), “o gênero é uma ferramenta para descobrir os recursos que os alunos trazem consigo, ou seja, os gêneros que trazem de sua formação e de sua experiência na sociedade”. Desse modo o professor deve ficar atento para saber converter a ‘bagagem’ do aluno, seu conhecimento de mundo e compartilhado, em conteúdos que os incentivem a querer aprender, sentir-se estimulado para, enfim, constituir-se enquanto sujeito.

Nesse sentido, observa-se a importância de considerar e respeitar as variantes dos alunos. Afinal, segundo Possenti (2000), não existe língua que não apresente variações linguísticas, elas são o reflexo do modelo de sociedade em que o mundo se encontra, dividido em classes.

Com base nessa informação, o trabalho do professor se torna ainda mais importante, pois, ao não reconhecer uma variante linguística por não ser a padrão, ele renega, ao mesmo tempo, as condições socioeconômicas dos alunos e, por conseguinte, parte de sua identidade cultural. Para evitar esse tipo de desentendimento, Bortoni-Ricardo (2004) sugere que o professor trabalhe a questão do erro linguístico como uma diferença entre duas variedades e não simplesmente como uma deficiência do aluno. A partir desse momento, ele poderá conscientizar os alunos quanto às diferenças existentes entre os dialetos para que eles sejam capazes de fazer um automonitoramento, pelo menos em situações mais formais, durante as atividades comunicativas, respeitando o domínio social em que se encontrem.

Mais uma vez, é válido frisar que essa atividade reflexiva do aluno, em relação à língua e seus usos, deve ser mediada pela utilização dos gêneros discursivos no ambiente escolar. A leitura e a escritura “são práticas que permitem ao aluno construir seu conhecimento sobre os diferentes gêneros, sobre os procedimentos mais adequados para lê-los e escrevê-los e sobre as circunstâncias de uso da escrita” (BRASIL, 1997, 52). Porém, vale ressaltar que a atividade de reflexão que se espera do aluno em relação ao uso da língua, necessariamente, só pode ser

proporcionada por um professor que se proponha a desempenhar uma prática reflexiva e crítica.

Em resumo, é dever da escola, dar condições de estudo ao aluno com vistas a torná-lo um sujeito crítico, apto a entender e a se pronunciar, ou seja, interagir conforme a exigência da situação social em que se encontra, de modo a ter acesso aos bens culturais do mundo letrado. Além disso, o indivíduo, formado pela escola, deve saber compreender e, sobretudo, respeitar as diferenças linguísticas de cada um. A escola tem um papel social importante no processo educacional e sua responsabilidade, ao ensinar a Língua Portuguesa, segundo os PCN, é: “garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos, necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável a todos.” (BRASIL, 1997, p.15) e isso só pode ser concretizado por meio da exposição do aluno aos mais diversos gêneros discursivos.

3.2 CONCEITUANDO OS GÊNEROS

Nos estudos a respeito dos gêneros, de acordo com Rodrigues (2004), pode-se observar uma gama de definições e terminologias, as quais são orientadas pelas diferentes concepções teórico-filosóficas acerca do assunto. Apesar dessa variação conceitual, no Brasil, até os pesquisadores que seguem vertentes divergentes das concepções de Bakhtin, utilizam-no como referência nos debates sobre gêneros.

De acordo com Rojo (2005, p. 185), grosso modo, os trabalhos fundamentados na teoria dos gêneros de Bakhtin dividem-se em dois grupos: “teoria dos gêneros do discurso ou discursivos”, que tem como foco o “estudo das situações de produção dos enunciados ou seus aspectos sócio-históricos”; e “teoria dos gêneros de texto ou textuais”, a qual focaliza a “descrição da materialidade textual”. Passamos a diferenciar as duas vertentes.

Enquanto os pesquisadores dos gêneros discursivos almejam “a busca da significação, da acentuação valorativa e do tema, indicados pelas marcas linguísticas, pelo estilo, pela forma composicional do texto” (ROJO, 2005, p. 189), os estudiosos da abordagem dos gêneros textuais passam “a fazer uma análise mais propriamente *textual*, quando se trata da materialidade linguística do texto; ou mais *funcional/contextual* [...]”

Considerando que as diferenças apontadas não se constituem como impedimentos ao andamento do trabalho que ora construímos, utilizaremos a nomenclatura *gêneros discursivos ou do discurso*, ao

mesmo tempo em que citaremos autores da vertente dos *gêneros textuais*, haja vista que o foco está no modo como o professor opera com os conhecimentos construídos durante sua formação continuada.

Para conceituar o gênero de modo apropriado, julga-se primordial que se faça uma revisão a respeito do significado de enunciado, que, para Bakhtin (2003), constitui a unidade real do discurso, ocasionando um ato de comunicação social e dialógica, portanto, de interação, uma vez que sempre pressupõe um receptor responsivo. Isto é, mesmo que alguém somente ouça, ou leia um enunciado, não pode ser considerado passivo, pois o enunciador em todos os momentos espera provocar uma resposta. Ao mesmo tempo, o interlocutor não fica passivo diante de nenhuma enunciação, ele faz julgamentos de valores, reelabora-os para utilizá-los em outras situações interacionais.

Além disso, Bakhtin (2003) enfatiza que o enunciado é a unidade real da comunicação verbal, assim como é irrepetível, uma vez que é pronunciado (sua enunciação) no momento exato da interação social. Contudo, deve-se ter muita cautela nesse tipo de afirmação, pois a parte material do enunciado, cujo acabamento é o gênero discursivo, pode ser repetida, o que não se repete é a materialização do enunciado exatamente naquele contexto sob determinadas condições de produção.

Bakhtin (2003) entende os gêneros como tipos relativamente estáveis e flexíveis, localizados sócio-historicamente e nascidos da necessidade de comunicação entre os seres humanos. Todas as formas dessa interação dialógica são orientadas pelo conhecimento do uso de determinados ‘textos’ (linguagem verbal ou não verbal) na situação em que o indivíduo se encontra. Conforme Rodrigues (2005), essa definição de gênero como *tipo* está sujeita a cair no reducionismo quando não contextualizada, pois, geralmente, o conceito de *tipo* é associado à tipificação das seqüências textuais, as quais veremos nos parágrafos abaixo sob a perspectiva de Marcuschi (2002).

Rodrigues (2005) salienta que a escolha de Bakhtin por definir o gênero como *tipo* de enunciado não estabelece relação com os tipos de seqüências textuais. A conexão se esclarece como “uma tipificação social dos enunciados que apresentam certos traços (regularidades) comuns, que se constituíram historicamente nas atividades humanas, em uma situação de interação relativamente estável” (p. 164), desde que ela seja reconhecida pelos falantes.

A ênfase nas situações interacionais coloca o dialogismo como uma das categorias centrais da perspectiva filosófica bakhtiniana, na qual o homem é considerado um ser incompleto, altamente dependente

das relações com o outro. Portanto, a comunicação é conduzida pelo caráter interacional dialógico da linguagem. Então, para Bakhtin (2003), a comunicação só se efetiva por meio de gêneros discursivos. Ou seja, qualquer forma de interação é mediada pelos gêneros, os quais são primordiais para o desenvolvimento da capacidade comunicativa do ser humano. De acordo com Rodrigues (2005), só é possível se entender a constituição e o funcionamento dos gêneros nas situações de interação.

Nesse sentido, a fala, a escrita, os gestos e as imagens, todas as ações discursivas podem ser enquadradas dentro de algum gênero conforme sua intenção e ambiente de circulação. Enfim, para o autor, os gêneros discursivos são incontáveis. Assim como os objetivos e meios da interação que os determinam. Então, fazer uma classificação estática é implausível. Logo, propõe uma divisão em dois grandes grupos: os primários ou simples, que se materializam em situações cotidianas, cuja comunicação é imediata, e os secundários ou complexos, os quais se encontram em momentos comunicativos mais elaborados.

O caráter infinito dos gêneros é retratado pela sua imensa capacidade de mutação e transformação, pois se renovam para atender as necessidades de seus interlocutores inseridos em um dado momento histórico e social, os quais os utilizam em todas as situações de comunicação mesmo que de forma inconsciente. Afinal, os seres humanos possuem um enorme repertório de gêneros discursivos, muitos dos quais são internalizados da mesma forma que a língua materna. (BAKHTIN, 2003).

Corroborando com Bakhtin (2003), em se tratando da historicidade, maleabilidade e impossibilidade de classificação dos gêneros, Marcuschi (2002, p. 19) os define como

[...] fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social. Fruto de trabalho coletivo, os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia-a-dia, são entidades sócio-discursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa. No entanto, mesmo apresentando alto poder preditivo e interpretativo das ações humanas em qualquer contexto discursivo, os gêneros não são instrumentos estanques e enrijecedores de ação criativa. Caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e

plásticos.

Complementando as definições de Bakhtin (2003) e Marcuschi (2002), Bronckart (1997) citado por Rojo (2005, p. 189-190) afirma que: [...] a organização dos gêneros apresenta-se, para os usuários de uma língua, na forma de uma nebulosa, que comporta pequenas ilhas mais ou menos estabilizadas (gêneros que são claramente definidos e rotulados) e conjuntos de textos com contornos vagos e em intersecção parcial (gêneros para os quais as definições e os critérios de classificação ainda são móveis e/ou divergentes).

Outra contribuição pertinente a esse tema, proporcionada por Marcuschi (2002, p. 22), é o esclarecimento de que os tipos textuais, comumente confundidos na escola, de forma mais pontual nas aulas de redação, não são sinônimos dos gêneros discursivos, mas fazem parte dele. No decorrer das entrevistas, pudemos observar que houve respostas em que as entrevistadas atribuíram aos gêneros os exemplos de tipos textuais.

Segundo o autor, os tipos textuais podem ser definidos como uma espécie de sequência teoricamente definida pela natureza lingüística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas). Em geral, os tipos textuais abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção.

Partindo da contribuição de Marcuschi (2002), Back *et al.* (2007, 2009), para trabalhar, sob a perspectiva da variação e mudança lingüísticas, teve que diferenciar gênero discursivo e tipo textual. Para este último, as autoras fizeram a opção por chamar de “sequencias discursivas” com o propósito de sistematizar os tipos textuais que emergiam do gênero trabalhado e chegaram a três categorias: sequencias narrativas, descritivas e argumentativas. Ainda observam que “As sequencias discursivas (narração, descrição e argumentação) [...] compõem os mais variados gêneros (notícia, crônica, cartas, memorandos etc.), perpassando-os e organizando o discurso, o que pode

inclusive caracterizar o próprio gênero” (2007, p. 612).

Enquanto isso, a expressão gêneros textuais é utilizada para designar os textos em sua materialidade, forma em que se apresentam no mundo, conforme sua finalidade, seu conteúdo temático, estrutural e composicional. Dentre os gêneros podem-se citar a título de exemplificação a carta pessoal e comercial, o bilhete, a notícia, o telefonema, entre muitos outros (MARCUSCHI, 2002).

Para visualização mais didática da diferença entre os tipos e os gêneros textuais, Marcuschi (2002, p. 23) propõe o seguinte quadro:

Quadro 01: Diferença entre tipos textuais e gêneros textuais

TIPOS TEXTUAIS	GÊNEROS TEXTUAIS
1. Constructos teóricos definidos por propriedades linguísticas intrínsecas;	1. Realizações linguísticas concretas definidas por propriedades sociocomunicativas;
2. Constituem seqüências linguísticas ou seqüências de enunciados e não são textos empíricos	2. Constituem textos empiricamente realizados cumprindo funções em situações comunicativas;
3. Sua nomeação abrange um conjunto limitado de categorias teóricas determinadas por aspectos lexicais, sintáticos, relações lógicas, tempo verbal;	3. Sua nomeação abrange um conjunto aberto e praticamente ilimitado de designações concretas determinadas pelo canal, estilo, conteúdo, composição e função;
4. Designações teóricas dos tipos: narração, argumentação, descrição, injunção e exposição	4. Exemplos de gêneros: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, aula expositiva, reunião de condomínio, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio, instruções de uso, outdoor, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversação espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-

	papo virtual, aulas virtuais etc.
--	-----------------------------------

Fonte: Luiz Antônio Marcuschi (2002)

O autor ainda apresenta alguns exemplos de gêneros, nos quais se podem observar mais de uma sequência tipológica, como, por exemplo, a carta pessoal, em que são encontradas sequências narrativas, descritivas, expositivas, injuntivas e argumentativas. (MARCUSCHI, 2002).

Revisando a literatura apresentada e em conformidade com os documentos que orientam o ensino no Brasil, concluímos que o ensino de língua portuguesa deve ser feito com base no estudo de textos na perspectiva de gêneros discursivos, os quais se manifestam por meio de gêneros orais ou escritos, que se instituem nas práticas sociais da atividade humana.

Por fim, vale ressaltar que o objeto de estudo deste trabalho é entender como se dá o processo de reflexão e aprendizagem de conhecimentos teóricos, na formação continuada pelos professores de Língua Portuguesa, que concluíram a graduação até o ano 2000, na rede municipal de Criciúma/SC, essa seção fundamentou a análise e discussão dos resultados das entrevistas, principalmente, quando propusemos que as entrevistadas definissem os conceitos gêneros discursivos.

4 PERCURSO METODOLÓGICO: FUNDAMENTOS E ESCOLHAS NORTEADORAS

Nesta seção, apresentaremos a fundamentação metodológica deste estudo, conforme perspectiva histórico-cultural, a descrição dos passos do processo investigativo, com a contextualização do *locus* e caracterização dos sujeitos, reservando suas identidades e, por fim, a explicação das escolhas feitas durante o trajeto.

Observando as discussões trazidas durante o desenvolvimento teórico deste trabalho e considerando que a pesquisa qualitativa de cunho sócio-histórico caracteriza-se pela descrição explicativa dos eventos, compreensão dos fenômenos, respeitando sua historicidade, o dialogismo entre os sujeitos envolvidos e a apresentação descritiva do processo metodológico (FREITAS, 2002), tentaremos entender o processo de reflexão e aprendizagem de conhecimentos obtidos pelos professores de Língua Portuguesa graduados até o ano 2000 na formação continuada da rede municipal de Criciúma em parceria com a UNESC.

Dessa forma, os sujeitos desta pesquisa são os professores de Língua Portuguesa das séries finais do Ensino Fundamental da rede municipal de ensino de Criciúma-SC, que participam do programa de formação continuada, oferecido pela rede em parceria com a UNESC, afinal, a pesquisa qualitativa com abordagem histórico-cultural não pode ser guiada somente pela busca de resultados, mas pela necessidade de compreensão do comportamento humano dentro de determinados contextos (FREITAS, 2002). Nesse caso, o programa de formação continuada.

Em um primeiro momento, fez-se um levantamento por meio de um questionário enviado aos professores em junho de 2011, buscando saber quem eram os professores da rede para selecionar os sujeitos da pesquisa. Após a escolha dos sujeitos, estes foram submetidos a uma entrevista semiestruturada para verificar se há e de que forma ocorre a modelização didática dos conteúdos abordados no processo de formação continuada, com gravação em áudio.

4.1 DESCRIÇÃO DO PERCURSO

Quando resolvemos estudar a formação continuada da rede municipal de Criciúma, não havíamos definido exatamente quem seriam os sujeitos da pesquisa. Nossa única certeza era a de que seriam

professores de Língua Portuguesa, atuantes na rede e participantes do programa.

Dessa forma, conversamos com a Secretária de Educação do município e pedimos autorização para a realização do estudo. Com a pesquisa autorizada, encaminhamos aos diretores questionários para os professores de LP de cada unidade escolar que oferecia as séries finais do ensino fundamental¹⁶ por meio de mala direta¹⁷, com um informativo apresentando minhas informações pessoais e acadêmicas, o tema, os objetivos, as justificativas da pesquisa, assim como a garantia de anonimato aos participantes. Por conhecer a eficácia do sistema de encaminhamento de documentos da Secretaria de Educação, não fizemos contato direto com os diretores.

Portanto, esperávamos que houvesse retorno dos questionários dos docentes de todas as escolas, pois pretendíamos fazer um mapeamento que abrangesse toda área geográfica do município, conforme a divisão feita pela Secretaria de Infraestrutura, Planejamento e Mobilidade Urbana – Prefeitura Municipal de Criciúma, que distribuiu as escolas assim: **Setor 1:** cinco escolas (onze professores); **Setor 2:** duas escolas (oito professores); **Setor 3:** duas escolas (cinco professores); **Setor 4:** quatro escolas (treze professores); e **Setor 5:** uma escola (dois professores). Enfim, eram 39 (trinta e nove) professores em exercício no momento em os questionários foram encaminhados.

Mesmo contrariando as expectativas de que todos os professores participariam da pesquisa, houve retorno expressivo dos questionários: no primeiro setor, foram seis professores; no segundo, cinco; no terceiro, dois; no quarto, seis; e no quinto, dois: dos trinta e nove professores em exercício, vinte e um devolveram o questionário.

No questionário, o teor das perguntas recaía sobre a formação acadêmica dos professores, sua participação em formações continuadas e sua experiência profissional na área educacional para que tivéssemos uma vasta gama de opções quanto à escolha dos sujeitos da pesquisa.

Na busca por materiais sobre formação continuada,

¹⁶Em 2011, das escolas com séries finais do ensino fundamental, apenas 9 (nove) ofereciam as séries finais e, em 2012, o número de escolas que ofertam as séries finais do ensino fundamental cresceu para 24 (vinte e quatro).

¹⁷ Na Secretaria Municipal de Educação, há um armário com gavetas, nas quais existem os nomes de cada escola e onde são colocadas as correspondências pertinentes aos núcleos educacionais.

encontramos estudos que apontavam para certa fragilidade teórica e prática na formação inicial e de sua correlação, apesar da existência dos estágios, de acordo com o que foi exposto na revisão da literatura. Além disso, somente em meados da década de 1980 começaram, no Brasil, as primeiras discussões entre os teóricos da língua sobre a questão dos gêneros discursivos, ou seja, foi praticamente após a virada do milênio que esses debates ganharam força em todo ambiente acadêmico e foram parar nas salas de aula dos Cursos de Letras.

Seguindo essa direção, surgiu a hipótese de que durante a formação inicial dos professores de LP graduados até o ano 2000, não houve debate significativo acerca da importância do trabalho com textos e, por conseguinte, com gêneros discursivos, nas aulas de Língua Portuguesa, tendo como consequência a necessidade de apropriação de conhecimentos teóricos acerca desse tema na formação continuada. Partindo desse levantamento, resolvemos estudar a formação continuada no sentido de compreender o processo de reflexão e aprendizagem de conhecimentos teóricos, na formação continuada pelos professores de Língua Portuguesa, que concluíram a graduação até o ano 2000.

Definido o objeto de estudo, optamos por utilizar como instrumento as entrevistas semiestruturadas. Essa escolha se deu respeitando os objetivos do trabalho, visto que, segundo Duarte (2004, p. 215), quando bem executadas,

elas permitirão ao pesquisador fazer uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade e levantando informações consistentes que lhe permitam descrever e compreender a lógica que preside as relações que se estabelecem no interior daquele grupo, o que, em geral, é mais difícil obter com outros instrumentos de coleta de dados.

Enfim, por meio da entrevista, o pesquisador tem a possibilidade de interagir dialogicamente com os sujeitos da pesquisa, do qual necessariamente se espera um comportamento responsivo. Nesse sentido, confirma-se o princípio da perspectiva histórico-cultural das trocas, da alteridade e das transformações dos envolvidos no estudo. (FREITAS, 2002). Ou seja, essa relação dialógica que recebe contorno no seio do processo investigativo proporciona momentos de

aprendizagem para todos os participantes (SCHECHTER e BRUNO, 2010).

A respeito da dialogicidade da pesquisa com cunho histórico-cultural, Duarte (2004) colabora, afirmando que o pesquisador, na entrevista, tem papel de mediador, uma vez que dirige o entrevistado a se observar por outro ângulo e refletir sobre seus pensamentos. Contudo, vale ressaltar que entrevistador e entrevistado não se confundem, cada um possui seu lugar dentro do processo e suas visões, um do outro, são complementares. Inclusive porque seus lugares sociais, históricos, econômicos, éticos e políticos são diferentes. A esse movimento de complementação, Bakhtin (2003) denomina excedente de visão.

As entrevistas, por ilustrarem a interação verbal, o diálogo, podem ser vistas como uma forma fácil de coleta de dados. Entretanto, não pode ser considerada como um bate-papo meramente informal (DUARTE, 2004), uma vez que “consiste numa conversa intencional, orientada pelo investigador” (SCHUCHTER e BRUNO, 2010, p. 72)

Castro (2010), ancorada em Laville & Dionne (1999), destaca três tipos principais de entrevistas: a estruturada, na qual o entrevistador faz as perguntas pré-formuladas e ouve as respostas, sem extrapolar o previsto nas questões; a semiestruturada, em que o entrevistador também possui um roteiro pré-estabelecido, todavia, mais flexível, que permite ao pesquisador formular perguntas conforme as respostas do entrevistado; e a não estruturada, cujas perguntas são elaboradas no decorrer da entrevista de acordo com um tema em que o entrevistador se apoia.

Neste estudo, utilizamos a entrevista semiestruturada, pois se acredita que esse tipo de instrumento proporciona ao pesquisador segurança, por ter um roteiro pré-estabelecido, o que o ajuda a não perder o foco do objeto da pesquisa, ao mesmo tempo em que ocasiona certa liberdade, no sentido de que, no momento de interação das entrevistas, os discursos produzidos são fruto do diálogo, no qual cada pergunta suscita uma resposta e cada resposta pressupõe uma nova pergunta (Bakhtin, 2003), que pode não estar inserida no roteiro prévio e ser acrescentada pelo pesquisador. Dessa forma, nesse tipo de entrevista, tanto pesquisador quanto o pesquisado possuem maior liberdade a fim de refletirem e se expressarem acerca dos assuntos abordados. Para os fins deste trabalho, o termo reflexão se refere ao ato de pensar sobre algo.

Conforme Duarte (2004), apesar da maleabilidade das questões de uma entrevista semiestruturada, não é tarefa simples. Afinal, o entrevistador, durante a interação, deve proporcionar tanto momentos de

formalidade quanto de informalidade, buscando falas ora mais, ora menos livres, sempre visando aos objetivos da pesquisa, assim como sua relevância social e acadêmica. A autora aponta alguns princípios que podem conduzir a boa execução de uma entrevista, tais quais definição dos objetivos da pesquisa, conhecimento do contexto de realização da investigação, conhecimento do roteiro, segurança e autoconfiança, um pouco de informalidade, porém, sem perder o foco dos objetivos. (DUARTE, 2004, p. 216) Com base nessas orientações para o desenvolvimento bem-sucedido das entrevistas, partimos para a formulação das questões que norteariam nosso roteiro.

Ao contrário do que acontece na pesquisa em ciências exatas, observa-se que o roteiro para a entrevista de cunho sócio-histórico deve ser elaborado com muita cautela, pois “as questões formuladas para a pesquisa não são estabelecidas a partir da operacionalização de variáveis, mas se orientam para a compreensão dos fenômenos em toda a sua complexidade e em seu acontecer histórico.” (FREITAS, 2002, p. 27)

Com o roteiro em mãos, foram selecionadas sete professoras que atendiam aos critérios de escolha dos sujeitos, com as quais se fez contato telefônico explicando o objetivo da pesquisa e solicitando sua participação nas entrevistas, sempre ressaltando a possibilidade de transformações que uma pesquisa pode acarretar a todos os envolvidos e garantindo o sigilo de identidade das participantes.

Do total dos sujeitos escolhidos, um estava em licença para tratamento de saúde, um não lecionava mais Língua Portuguesa, apenas Língua Inglesa; dos cinco restantes, apenas três participaram. Por motivos de ordem pessoal e profissional das professoras, o cronograma de entrevistas ficou da seguinte forma: Professora 01, 13 de dezembro de 2012, na escola; Professora 02, 13 de dezembro de 2012, em local onde exerce outra função; e Professora 03, 14 de dezembro de 2012, em casa.

Segundo Duarte (2002, p. 145), o local das entrevistas, assim como a forma com que o entrevistado recebe o pesquisador, a postura adotada durante a entrevista, “tudo fornece elementos significativos para a leitura/interpretação posterior daquele depoimento, bem como para a compreensão do universo investigado.” Portanto, todos os indícios devem ser levados em conta para o alcance dos objetivos do estudo.

Sob este aspecto, a escolha do local das entrevistas foi exclusivamente pelos próprios sujeitos da pesquisa: a professora 01 optou por receber a entrevistadora na própria escola; a professora 02, em local de trabalho, mas fora da escola; e a professora 03, em casa.

Ainda, conforme Duarte (2002, p. 145), há maior fluência quando o encontro acontece em lugar externo ao local de trabalho, principalmente, na residência do entrevistado, pois “em ambiente doméstico, privado, parece haver mais liberdade para expressão das idéias e menos preocupação com o tempo.” Contudo, as entrevistas desta pesquisa não confirmam essa suposição, pois a entrevista com maior fluência e mais longa foi com a professora 01, justamente aquela que aconteceu na escola.

4.2 ELABORAÇÃO DO ROTEIRO

Conforme explicitado na seção anterior, a elaboração do roteiro aconteceu com muita cautela, levando em consideração toda complexidade e o desenvolvimento histórico que envolvem a compreensão dos fenômenos a serem estudados.

Nesse sentido, elaboramos um roteiro com oito perguntas, respeitando o caráter semiestrutural das entrevistas. Enfim, estávamos cientes de que, a qualquer momento do encontro, perguntas poderiam ser inseridas ou suprimidas para garantir o alcance dos objetivos propostos.

Fizemos a primeira pergunta “O que você entende por formação continuada?”, pois julgamos que começar por um tema mais geral pertinente à investigação seria mais adequado para o início da conversa. Depois, buscando entender se o programa de formação continuada estudado privilegiava a reflexão sobre a teoria e a prática, perguntamos: 2. “De acordo com o projeto de formação continuada da rede municipal em parceria com a UNESCO, o programa deve privilegiar formas reflexivas de aprender, buscando mediar a teoria com a prática pedagógica do cotidiano escolar.” Na sua opinião, durante os encontros, esse tipo de reflexão é proporcionada, fazendo com que o objetivo da formação seja atingido?”; e 7. “Você encontra respaldo da proposta nas formações no sentido de correlacionar o que ali está proposto (correlação teoria-prática)?”

Elaboramos a terceira pergunta com intuito de conferir se realmente as professoras graduadas até o ano 2000 não haviam presenciado discussões sobre a mudança de foco no ensino de Língua Portuguesa da teoria gramatical para o estudo do texto: “As discussões do ensino de língua portuguesa propondo a mudança da unidade básica de ensino para texto no Brasil são relativamente recentes, datam de meados dos anos 80. Durante os anos da sua formação inicial, o Curso

de Letras já propunha esse tipo de trabalho com texto, oferecendo subsídios teóricos para isso?”

Conforme literatura apresentada, a formação inicial não fornece os subsídios teóricos (nem práticos) necessários para que os professores exerçam seu papel a contento. Dessa forma, tentamos descobrir se a formação continuada consegue preencher essas lacunas deixadas pela formação inicial, verificando se os professores que participam do programa de formação continuada em questão apresentam as competências teóricas e práticas esperadas.

Para tanto, fizemos três perguntas: 4. “Você poderia me dizer em poucas palavras o que entende por ‘texto’ e por ‘gênero discursivo?’”; 5. “Ainda, no projeto do programa de formação continuada da rede municipal, consta que um dos objetivos do curso é aproximar o professor da Proposta Curricular de Criciúma (PCC). De acordo com a PCC, “é preciso, assim, pensar numa mudança de foco do objeto de ensino da disciplina de Língua Portuguesa: da teoria gramatical (metalinguagem) para o domínio da linguagem, que se concretiza no texto. O texto passa a ser o centro de todo o processo pedagógico.” Esse trabalho textual, pressupõe o uso na perspectiva dos gêneros discursivos já que o texto é apenas a materialidade estrutural e formal do próprio gênero, a partir da qual, por exemplo, se evidencia a relação de coesão e coerência. Você consegue ver essa atitude junto às práticas na formação continuada?”; 6. “Existem diversas maneiras de trabalhar com os gêneros discursivos em sala de aula. Categorizando-as, de forma geral, podemos definir dois grupos: a) Como unidade básica de ensino: utilização dos textos para compreensão e interpretações de textos, ensino da gramática contextualizada, práticas de leitura e de escrita; b) Como objeto de ensino: utilização dos textos com intuito de estudá-lo em todas as suas possibilidades temáticas, composicionais e estilísticas. Com base nisso, qual é (seria) o seu tratamento didático (descreva uma aula sua, ou uma prática)?” Por fim, perguntamos se as entrevistadas queriam acrescentar algo ou se queriam sugerir algo.

4.3 DENIFICAÇÃO DAS CATEGORIAS DE ANÁLISE

Com intuito de compreender o processo de reflexão e aprendizagem de conhecimentos pelos professores de Língua Portuguesa selecionados para a pesquisa, levando-se em consideração que o programa é centrado na reflexão, inovação e gêneros discursivos, suscitamos a pergunta principal: os professores cuja conclusão da graduação ocorreu antes do ano 2000 se apropriam dos conhecimentos

teóricos e práticos apresentados nos encontros de formação continuada e conseguem refletir acerca da sua prática didática?

A partir dessa indagação, desdobramos três perguntas já apresentadas na introdução, as quais funcionaram como nossas categorias de análise: Os professores apresentam frágeis competências teóricas e práticas?; O formato quanto à regularidade dos encontros pode depor contra a efetividade da formação? A resistência por parte dos professores em participar da formação é um fator a ser trabalhado?

A operacionalização do que aqui descrevemos enquanto percurso será alvo de explicitação junto às análises que se darão no próximo capítulo. Vamos às análises!

5 APRESENTAÇÃO DOS DADOS, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

É evidente que, em todas as áreas do conhecimento, a continuidade da formação profissional é muito importante para o acompanhamento das transformações nos campos social, cultural, político e econômico e, em consequência, para ingresso e permanência no mercado de trabalho. Na esfera educacional, essa questão é primordial, visto que, além dos motivos supracitados, pode ser um instrumento importantíssimo na validação dos objetivos do ensino a serem alcançados em uma sociedade em constante transformação, especialmente, em se tratando de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, que deve promover práticas de linguagem associadas a um tratamento didático que acompanhe as transformações sociais no seu entorno, daí processos de ensino-aprendizagem, com intuito de oferecer aos alunos uma educação que os introduza às práticas sociais, para as quais são necessárias ressignificá-las sempre no contexto do ensino-aprendizagem.

No caso dos professores, a continuidade é chamada de formação docente, para os fins deste trabalho, “aquela que permite ao professor perceber e compreender, crítica e globalmente, a sua prática no confronto com o contexto micro e macropolítico da escola.” (PEREIRA, 2009, p. 1) Ou seja, o professor descobre, por meio da reflexão, a melhor aplicação de sua prática, levando em consideração o contexto e condições relacionados à escola.

Outrossim, Pereira (2009) enfatiza que a formação deve proporcionar ao docente a capacidade crítica e reflexiva de autoavaliação em todos os contextos em que ocorrer sua prática. No mesmo sentido, Benevides (2006, p. 2) defende “o desenvolvimento de práticas mais reflexivas que possam provocar uma mudança qualitativa na formação do profissional de Letras e, conseqüentemente, na futura prática desse profissional”. Enfim, a formação deve se dar por meio da prática reflexiva com intuito de consolidar a autonomia profissional dos professores.

Ao longo do desenvolvimento da dissertação, trouxemos a seguinte questão: “os professores cuja conclusão da graduação ocorreu antes do ano 2000 se apropriam dos conhecimentos teóricos e práticos apresentados nos encontros de formação continuada e conseguem refletir acerca da sua prática didática?”. Como amparo teórico, optamos por abordar assuntos como a formação docente (inicial e continuada), mais especificamente, no que tange o curso de Letras, e os gêneros

discursivos, visto que seu estudo embasa as novas propostas do ensino de Língua Portuguesa. Em seguida, no capítulo de metodologia, expusemos os instrumentos utilizados na pesquisa e os caminhos adotados, ambos consistentes com a perspectiva histórico-cultural para que pudéssemos chegar à análise.

Neste capítulo, faremos apresentação dos materiais que orientam as práticas dos professores, para que, junto às entrevistas, sejam submetidos à análise. Então, colocamos em perspectiva os resultados obtidos, conforme o objetivo da pesquisa que é compreender o processo de reflexão e aprendizagem de uma experiência de formação continuada centrada na reflexão, inovação e gêneros discursivos.

Para melhor visualização e compreensão do leitor, respeitamos uma organização. Primeiro, apresentaremos os documentos que ampararam o programa de formação continuada em estudo: Projeto de Assessoria de Formação continuada de Gestores (as) e professores (as) da rede municipal de educação de Criciúma e Proposta Curricular da Rede Municipal de Criciúma: Currículo para a diversidade: sentidos e práticas (CRICIÚMA, 2008), com os quais esperamos subsidiar a análise, descrevendo as propostas contidas nos dois

Logo a seguir, analisaremos os resultados e discutiremos os dados coletados durante as entrevistas, visando a testar a hipótese, qual seja: durante a formação inicial dos professores de LP graduados até o ano 2000, não houve debate significativo acerca da importância do trabalho com textos e, por conseguinte, com gêneros discursivos, nas aulas de Língua Portuguesa, ocasionando uma necessidade de apropriação de conhecimentos teóricos acerca desse tema na formação continuada, o que necessariamente responde a pergunta principal do trabalho: os professores cuja conclusão da graduação ocorreu antes do ano 2000 se apropriaram dos conhecimentos teóricos e práticos apresentados nos encontros de formação continuada e conseguiram refletir acerca da sua prática didática?

Lembramos, ainda, o já destacado no capítulo de metodologia que as demais questões, desdobradas da principal, serviram como categorias de análise, a saber: 1. Os professores apresentam frágeis competências teóricas e práticas?; 2. O formato quanto à regularidade dos encontros pode depor contra a efetividade da formação? 3. A resistência por parte dos professores em participar da formação é um fator a ser trabalhado?

Vale ressaltar que a organização segmentada que ora apresentamos não implica em uma análise também segmentada. Muito pelo contrário, o primeiro tópico será apresentado, justamente para

subsidiar a análise e a discussão dos resultados.

5.1 APRESENTAÇÃO DOS DOCUMENTOS

Os documentos serão apresentados com intuito de auxiliar a análise das entrevistas, portanto, faremos apenas sua descrição. Consideramos que a apresentação dos documentos seja imprescindível, pois todo programa de formação continuada está baseado em ambos. Por um lado, o projeto de assessoria de formação continuada de gestores (as) e professores (as) da rede municipal de educação de Criciúma explica o funcionamento do programa, seus objetivos e fundamentação teórica. Por outro, a PCC é o principal documento de orientação para os conteúdos abordados nos encontros de formação continuada.

5.1.1 Projeto de Assessoria de Formação Continuada de Gestores (as) e Professores (as) da Rede Municipal de Educação de Criciúma

Segundo Gatti (2009), no campo da educação os avanços curriculares ocorrem em formações oferecidas pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) ou por Secretarias de Educação em parceria com Universidades. O programa de formação continuada para professores da rede municipal de educação de Criciúma, contexto de investigação deste trabalho, confirma essa afirmação, pois possui uma proposta desenvolvida em parceria com a Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC). Além disso, promoveu a elaboração de cadernos pedagógicos para cada disciplina e segmento (séries iniciais e séries finais) com intuito de tornar acessíveis os avanços curriculares contidos nos documentos oficiais em todo país.

De acordo com Pereira (2009), a formação é o lugar onde o professor tem a possibilidade de desenvolver sua capacidade crítica e reflexiva de autoavaliação nos contextos cuja prática ocorre. E Bendevides (2006) acrescenta que somente por meio de práticas mais reflexivas podem ocorrer mudanças reais no quadro de formação do professor e na sua prática profissional. Seguindo esse pensamento, o programa de formação continuada está em consonância com a PCC e privilegia “formas reflexivas de aprender, buscando mediar a teoria com a prática pedagógica do cotidiano escolar.”¹⁸ (p. 3)

¹⁸ Projeto de Assessoria de Formação continuada de Gestores (as) e professores (as) da rede municipal de educação de Criciúma.

Nesse sentido, o programa visa ao aperfeiçoamento de todos os profissionais envolvidos no processo educacional em todas as instâncias (educação infantil, ensino fundamental séries iniciais e finais e educação de jovens e adultos), sejam efetivos ou contratados em caráter temporário, sempre com o propósito de trabalhar reflexão e autoavaliação dos participantes.

Os cursos, que ocorrem durante todo o ano letivo, são desenvolvidos conforme levantamento feito pela Secretaria de Educação e divididos por área e disciplinas, cujo cronograma é pré-estabelecido.

A proposta de formação continuada baseia-se na concepção de homem como ser histórico, social e cultural e considera o papel da sociedade no desenvolvimento dos cidadãos. Tendo em vista o movimento dialético que permeia a relação entre sociedade e escola, o programa de formação continuada privilegia o acesso ao saber científico por todos, para que exerçam a cidadania plenamente e orienta que os professores devam adotar uma metodologia que os permita considerar o conhecimento que o aluno traz consigo e, por conseguinte, que considere e respeite a realidade na qual ele está inserido.

Ainda, assim como a PCC, defende que o processo ensino-aprendizagem se tornará efetivo e eficaz somente ancorado na concepção de aprendizagem histórico-cultural, pois privilegia a compreensão por meio das interações sociais, em que todos os envolvidos dialogam e têm voz.

No caso da formação continuada de Língua Portuguesa para os anos finais, a abordagem histórico-cultural também subsidia o trabalho com a linguagem como parte do processo interacional, uma vez que é vista como atividade humana, histórica e social e é exatamente por meio da linguagem que o homem pode se comunicar e se relacionar em qualquer ambiente de forma interativa. Enfim, o caráter multiforme da linguagem não distorce a concepção de unidade nacional de uma língua, muito pelo contrário, é capaz de fazer a ligação entre diversos campos da atividade humana (BAKHTIN, 2003).

5.1.2 Proposta Curricular da Rede Municipal de Criciúma: Currículo para a diversidade: sentidos e práticas

Conforme mencionado anteriormente, as orientações para o trabalho da disciplina de Língua Portuguesa na PCC são pautadas na perspectiva histórico-cultural, pois orienta a concepção de linguagem como atividade humana, histórica e social, respeitando seu caráter

dialógico. Dessa forma, a seção de língua portuguesa é subsidiada por preceitos de Bakhtin (2003), o qual considera a linguagem como parte do processo de interação. Nesse sentido, o papel da escola deve ser justamente auxiliar o aluno a interagir por meio da linguagem em qualquer ambiente em que ele se encontre. Para tanto, é necessário que o aluno entenda que existem diferentes variedades linguísticas em nossa língua e que, apesar de haver uma língua padrão a qual é prestigiada e deve ser utilizada na escrita e na fala em ambientes mais formais, a sua variante internalizada tem valor social sim e pode ser utilizada desde que em contextos que permitam seu uso.

Há, aproximadamente, quatro décadas, a mudança de foco no ensino de língua portuguesa vem sendo discutida timidamente nos ambientes acadêmicos com intuito de semear a prática da cultura de trabalho textual nos professores. Contudo, as discussões só tomaram maiores expressões a partir dos anos 2000. A PCC é um documento, cuja publicação data de 2008, portanto traz essa mudança de foco do ensino de língua portuguesa, centrado em atividades de leitura e escritura de textos, ao invés do ensino exclusivo da teoria gramatical.

Para Geraldi (1999), somente com propostas focadas em exercícios voltados ao estudo do texto, poder-se-ão atingir os objetivos do ensino de língua, o que se pode apreender ao

tentar ultrapassar a artificialidade que se instituiu na sala de aula quanto ao uso da linguagem e possibilitar o domínio efetivo da língua padrão em suas modalidades oral e escrita. No que tange à modalidade oral, é preciso que se considere a variedade da língua e o gênero do discurso. (PROPOSTA CURRICULAR DE CRICIÚMA, 2008, p. 92)

A PCC propõe cinco objetivos para o ensino de LP nas séries finais do ensino fundamental (p. 93-94):

1. Utilizar a linguagem na escuta e produção de textos orais e na leitura e produção de textos escritos de modo a atender as múltiplas demandas sociais, responder a diferentes propósitos comunicativos e expressivos, e considerar as diferentes condições de produção do discurso.

2. Utilizar a linguagem para estruturar a experiência e explicar a realidade, operando sobre as representações construídas em várias áreas do conhecimento, sendo capaz de operar sobre o conteúdo representacional dos textos, identificando aspectos relevantes, organizando notas, elaborando roteiros, resumos, índices, esquemas, etc.
3. Analisar criticamente os diferentes discursos, inclusive o próprio, desenvolvendo a capacidade de avaliação dos textos: a) contrapondo sua interpretação da realidade a diferentes opiniões; b) inferindo as possíveis intenções do autor marcadas no texto; c) identificando referências intertextuais presentes no texto; d) percebendo os processos de convencimento utilizados para atuar sobre o interlocutor/a e leitor/a; e) identificando e repensando juízos de valor tanto sócio-ideológicos (preconceituosos ou não) quanto histórico-culturais; f) reafirmando sua identidade pessoal e social.
4. Reconhecer e valorizar a linguagem de seu grupo social como instrumento adequado e eficiente na comunicação cotidiana, na elaboração artística e mesmo nas interações com pessoas de outros grupos sociais que se expressem por meio de outras variedades, combatendo o preconceito linguístico.
5. Usar os conhecimentos adquiridos por meio da prática de análise linguística para expandir sua capacidade de monitoração das possibilidades de uso da linguagem, ampliando a capacidade de análise crítica.

Observando os objetivos listados acima, percebemos que existe forte tendência ao trabalho predominantemente textual, estando nas orientações dos estudiosos da língua discutidas no referencial teórico. Também, verificamos que as práticas textuais devem conter atividades que contemplem o uso do texto em todas as suas possibilidades como leitura, escritura, fala, escuta, interpretação, compreensão e crítica, respeitando-se as diferentes variedades linguísticas existentes na língua portuguesa e sabendo utilizá-las segundo a situação social exigida. Por fim, os objetivos, de forma geral, preveem a formação de um cidadão crítico, que tenha apreendido os conhecimentos científicos oferecidos na escola, que respeite todas as formas de comunicação, que tenha

capacidade de analisá-las criticamente, que saiba se comunicar em qualquer ambiente em que se encontre.

5.2 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Nesta seção, analisaremos e discutiremos os dados que, conseqüentemente, encaminharão os resultados da pesquisa. Porém, antes, achamos conveniente discorrermos sobre como se deu o processo das entrevistas, que foram gravadas em áudio. Tais impressões, entendemos, parecem melhor situadas neste capítulo de análise do que propriamente no de metodologia, haja vista que se faz necessário entender esse processo já no escopo da análise, mesmo que em princípio esteja apenas descrevendo o processo.

5.2.1 Entrevistas: impressões

5.2.1.1 Professora 01

Chegamos à escola às 11 horas da manhã e a professora já estava nos aguardando. Conversamos um pouco sobre o objeto de estudo, os objetivos, como seria a entrevista, como as falas dela seriam usadas e que o anonimato seria mantido (esse procedimento inicial foi mantido nas demais entrevistas). Nosso encontro durou cerca de 1 hora e, apesar de ter sido na própria escola, a entrevistada demonstrou muito à vontade em responder as perguntas e se colocou à disposição para outros encontros caso fosse necessário. Seguimos o roteiro e já, na primeira pergunta, desconfiamos que não precisaríamos intervir muito, pois, em sua resposta, a professora suscitava outras questões que não foram problematizadas por nós, como, por exemplo, a condensação dos encontros no período dos jogos e a falta de comprometimento de alguns professores da rede com a formação, ocasionando a supressão de uma das perguntas.

5.1.1.2 Professora 02

No mesmo dia, período da tarde, combinamos de nos encontrar com a Professora 02 às 14 horas em seu lugar de trabalho, mas não a escola. Assim como a primeira, esta entrevistada nos recebeu muito bem. No decorrer da entrevista, que durou aproximadamente 20 minutos, percebemos certo desconforto em relação a algumas perguntas, principalmente de cunho teórico. Nesse caso, houve maior interferência

da entrevistadora, pois nem todas as respostas fluíram naturalmente: em alguns momentos, a entrevistadora teve que retomar a pergunta, explicar mais detalhadamente ou acrescentar informações para que a entrevistada pudesse responder.

5.1.1.3 Professora 03

No dia seguinte, por volta das 10 horas, a Professora 03 nos esperava em sua residência e, mais uma vez, a receptividade positiva foi evidente. Esta foi a entrevista em que houve maior interferência da entrevistadora, pois algumas respostas foram muito vagas.

Todas as entrevistas contribuíram para a compreensão do objeto de estudo e se enquadram no perfil das entrevistas semiestruturadas, uma vez que consideramos a intenção de deixar o entrevistado livre para responder as questões propostas e levantar outras questões diferentes das pré-estabelecidas (mesmo que isso não seja feito) motivo suficiente para tanto. Da mesma forma, entendemos que, a partir do momento em que o sujeito da pesquisa ouve determinado tema, passa a refletir sobre ele para poder responder; portanto, também se enquadra no aspecto reflexivo que trazemos neste trabalho.

Por fim, afirmamos que tenha atendido ao caráter dialógico previsto por nossa metodologia, afinal, segundo Bakhtin (2003), a relação dialógica extrapola os limites da fala dialógica e pode ser observada até em produção verbais monológicas. Além disso, compreendemos o dialogismo como fruto do diálogo e todo ato de comunicação, inclusive a entrevista, pressupõe diálogo entre duas ou mais pessoas (entrevistador (es), entrevistado (s) e autor (es) com que se dialoga para perguntar, responder e compreender).

5.2.2 Análise e discussão dos resultados: em perspectiva a fala dos professores

A fim de orientar nossa análise e discussão sobre os resultados da pesquisa, retomamos a hipótese e as perguntas que pautaram este trabalho.

5.2.2.1 Explorando a hipótese

Conforme anunciado nas seções precedentes, percebemos que a mudança de foco do ensino de LP, da predominância gramatical para o estudo prioritário do texto, foi assunto de discussões mais abundantes a

partir do final da década de 1990. Podemos observar esse crescimento por meio da publicação dos documentos oficiais que norteiam os sistemas de ensino brasileiros como os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), a Proposta Curricular de Santa Catarina (SANTA CATARINA, 1998), Proposta Curricular da Rede Municipal de Criciúma: Currículo para a diversidade: sentidos e práticas (CRICIÚMA, 2008), assim como da publicação de obras de teóricos da linguagem que versam sobre gêneros discursivos (ou textuais) nas aulas de LP como Geraldi (1999), Possenti (2000), Marcuschi (2002), Bortoni-Ricardo (2004), Bazerman (2006), entre outros.

Na mesma linha, de acordo com o projeto que embasa o programa de formação continuada estudado nesta pesquisa, os conteúdos trabalhados nos encontros devem estar em conformidade com a PCC, a qual prevê justamente essa mudança nas orientações quanto ao ensino de LP, da metalinguagem gramatical para o ensino com base no texto e, conseqüentemente, nos gêneros discursivos.

Dessa forma, a hipótese geral anunciada foi a de que, durante a formação inicial dos professores de LP graduados até o ano 2000, não houve debate significativo acerca da importância do trabalho com textos e, por conseguinte, com gêneros discursivos, nas aulas de Língua Portuguesa, ocasionando uma necessidade de apropriação de conhecimentos teóricos acerca desse tema na formação continuada. Com intuito de testá-la, analisamos uma questão da entrevista que aborda a formação inicial dos professores, no sentido de que as discussões acerca do ensino de língua portuguesa propondo a mudança de foco para o trabalho com textos no Brasil são relativamente recentes (meados da década de 80) e encerra com a pergunta “Durante os anos da sua formação inicial, o Curso de Letras já propunha esse tipo de trabalho com texto, oferecendo subsídios teóricos para isso?”

Relembrando que os sujeitos da pesquisa são professores com término da graduação até o ano 2000, supusemos que eles não haviam presenciado esse tipo de debate nos bancos da universidade, afinal acreditamos que as discussões acerca do tema foram tomando maior notoriedade após a virada do milênio.

A Professora 02 formou-se em 1999 e afirmou que não havia discussões sobre o uso de textos em sala de aula e que o que sempre esteve em evidência foi realmente o ensino de gramática. Além disso, mencionou que o primeiro contato que teve em relação à orientação do trabalho com predominância de textos nas aulas de LP foi no Programa Gestão da Aprendizagem Escolar (GESTAR), proporcionado pelo

Governo Federal em formato de formação continuada para professores de LP e Matemática das séries finais do ensino fundamental:

Não, porque, é... Eu não vou falar mal do professor, que eu adorava ele, mas eu lembro que o Eurico Back trabalhou muito a Gramática conosco na Universidade, ele deu aula para mim. E era muita Gramática pura ali, sem texto, então, eu penso que eu fui vê isso, sabe aonde que eu fui vê? Já ouviu falar do curso Ges.. Gestar? Eu fiz e foi ali que eu aprendi muito sobre... eu tenho todos os livros... trabalha com texto. (Professora 02)

Contudo, ao ratificar que essa proposta de trabalho textual foi mais evidente a partir de 2000, utilizou a informação apresentada pela entrevistadora. Ou seja, não se pode afirmar que a entrevistada tinha conhecimento anteriormente:

*Era gramática.. O foco era gramática. Isso foi a partir mesmo de 2000 **como tu falasse** [grifo nosso]. (Professora 02)*

Da mesma forma, a Professora 03, cuja graduação foi concluída em 1984, confirmou que o ensino era de gramática e ressaltou a forma fragmentada como o Curso de Letras concebia a língua portuguesa:

Não, era mais voltado pra gramática, assim, era tudo aquela coisa separada, né. Por exemplo, texto era texto, interpretação era interpretação e gramática era gramática. Então era isso, era bem distinta uma da outra. (Professora 03)

Já a Professora 01, formada em 1993, conseguiu relativizar, assegurando que existia um professor, o qual trazia essa discussão para sala. Todavia, assim como os outros sujeitos, confirmou que, de forma geral, o foco do ensino era a gramática:

Não. Assim como a proposta tá colocada hoje, com os descritores, com todo esse

cuidado não. Eu me formei em 93, então não tinha realmente. Agora, meu professor de Língua Portuguesa foi o Professor Eurico. (...)

Então, ele já nos ensinava que a gramática tradicional como tá aí era bastante falha, principalmente em conceitos e que o aluno que aprendesse bem a gramática não saberia propriamente o português. Isso ele sempre deixou bem claro e eu absorvi muito bem. Eu sempre digo, quem passou pelo professor Eurico não consegue ir pra uma sala de aula e ser só gramatiquero. Não consegue realmente, tá? Porque ele te deu a visão diferente de como enxergar a gramática.

Muita coisa que eu faço em sala de aula hoje, eu busco lá na minha formação, porque eu adorava a parte da aula dele. (Professora 01)

Observando os dados, conseguimos declarar que as respostas das Professoras 02 e 03 enquadraram-se no que estávamos esperando em virtude do ano de formação. Em contrapartida, a resposta da Professora 01 nos surpreendeu, pois, em virtude do ano de formação da entrevistada, afirma ter participado de discussões sobre o estudo do texto nas aulas de LP ao menos com um professor. Contudo, pela transcrição acima, não conseguimos confirmar se realmente houve estudo do texto na graduação, o que está bastante claro é que o professor mencionado tinha a visão de que a gramática normativa não ilustra fielmente o português, visto que existem diversas variedades linguísticas que configuram a nossa língua. Enquanto isso, a Professora 02 disse nunca ter ouvido esse debate em sala de aula mesmo tendo se formado anos depois, inclusive, afirma que o mesmo professor citado pela Professora 01 tinha o foco estritamente na gramática.

Conforme o exposto, podemos inferir que a hipótese é plausível, visto que, para a Professora 01, a discussão sobre o trabalho com textos foi significativa, portanto, figura em sua memória. Enquanto isso, a Professora 02 não possui essa lembrança, o que nos oferece duas possibilidades: ou realmente não houve esse debate durante seus anos de formação inicial ou, se ele existiu, não foi significativo a ponto de possuir tal memória.

5.2.2.2 Os professores apresentam frágeis competências teóricas e práticas?

De acordo com Gatti e Nunes (2009), com base em sua pesquisa apresentada no capítulo 2, em que observam a grade curricular de diversos cursos de Letras do Brasil, a graduação não fornece discussões teóricas suficientes que amparem os professores em sua prática. Para checar essa informação, apresentaremos algumas perguntas e respostas da entrevista, discuti-las-emos e, no final da seção, teceremos considerações sobre o discutido, visando a responder a pergunta-título.

A primeira discussão diz respeito ao caráter reflexivo do programa de formação continuada oferecido pela Secretaria Municipal do Sistema de Educação em parceria com a UNESCO, que tem como objetivo oferecer subsídios para a reflexão do professor, visando à mediação entre a teoria e a prática. Ou seja, oferece a teoria de forma que o professor faça reflexões, relações e assimilações e possa utilizá-la em sua prática. Partindo desse fundamento, perguntamos: “Na sua opinião, durante os encontros, esse tipo de reflexão é proporcionada, fazendo com que o objetivo da formação seja atingido?”

O projeto de assessoria de formação continuada de gestores (as) e professores (as) da rede municipal de educação de Criciúma não faz considerações, nem explora conceitualmente reflexão. Todavia, a partir do momento em que considera o sujeito como um ser social que vive em constante interação com o outro, entendemos que a reflexão a qual se propõe o programa seja de pensamento e reelaboração do saber adquirido para transformar o seu fazer.

As três entrevistadas responderam afirmativamente que, dentro dos encontros, proporciona-se essa reflexão. Contudo, em nenhuma das respostas encontramos indícios pontuais de que realmente haja esse trabalho. No caso da professora 01, quando ela enfatiza que está perguntado se existe a reflexão e ela assegura que sim, acreditamos que possa ter sido uma resposta dirigida, pelo julgamento de que essa é a resposta que estamos esperando:

*Pra mim, sim. Acho que é proporcionado.(...)
Agora, pra mim, falando especificamente do meu caso, dá muito certo, isso é muito... Tá perguntando ali. Te proporciona sim, te proporciona. (Professora 01)*

Conforme transcrição acima, consideramos a resposta da professora 01 vaga, afinal, apesar de utilizar “especificamente”, não entra em detalhes, nem informa de que modo a reflexão é proporcionada.

A professora 02, da mesma forma, não apresenta pontualidade na resposta. Ela menciona que, no começo do programa, a reflexão não era favorecida em virtude de as exposições serem muito teóricas. No entanto, em 2012, houve atividades práticas durante a formação que facilitaram a reflexão sobre a teoria e a prática. Apesar de ter feito essa correlação, entendemos que a metodologia citada pela entrevista não configura reflexão e sim uma troca de experiências entre as colegas que pode ou não favorecer a prática e, se bem trabalho enquanto princípio metodológico, pode vir a se constituir como uma atividade que leva à reflexão. Ou seja, o favorecimento da reflexão não é proposital, pode acontecer, dependendo da experiência de troca beneficiada na formação:

Então, vou voltar nessa de novo, né, no primeiro dia foi só teoria, né, só teoria sobre gênero, aí de novo, texto, texto, eu sei que vou trabalhar isso. Aí teve esse momento de reflexão, a partir do momento que ela fez nos pensarmos o que nós estávamos fazendo, o que que nós poderíamos apresentar no outro dia, né... teve, teve, teve esse momento sim... assim ó, teve a teoria junto com a prática que tu queres dizer, né? Aham, nesse último que eu lembro, mais recente, eu acho que teve. Teve sim. Tanto é que eu consegui, na hora que ela falou que no outro dia nós teríamos que mostra uma prática de tudo aquilo que ela tinha falado, eu na hora já veio. Na hora, assim, eu tenho tal aula que eu fiz assim, assim, assim. Daí, disse pra outra menina, que daí foi em equipe: tenho essa, tenho essa. Aí, uma falava também, né, que eu não era a única. Eu acabei levando, apresentei essa prática que estava de acordo com a teoria. (Professora 02)

Enfim, a Professora 03 também respondeu de forma genérica, relatando o caráter operacional da formação, e disse que, apesar de não

conseguir levar para a sua prática todas as teorias e práticas propostas na formação, o professor deve refletir acerca da teoria e adequá-la à realidade de cada escola. De novo, não podemos afirmar que a reflexão seja garantida propositalmente pelo programa. Pela fala da entrevistada, a reflexão parece centrar-se muito mais na vontade do próprio professor, mas não remete necessariamente a um princípio metodológico *a priori*.

Mais uma vez, acreditamos que a entrevistada respondera assertivamente, por julgar ser a resposta esperada por nós:

Às vezes, nem sempre todas as, todas as teorias que eles aplicam lá e as práticas que eles aplicam lá, nem sempre dá de a gente fazer, por exemplo assim, ao pé da letra dentro da sala de aula, mas a gente tenta. Algumas dão assim de a gente fazer, mas a gente faz o que a gente pode, porque a gente sempre tenta fazer alguma coisa do que eles, assim, do que a gente vê lá dentro da sala de aula. Mas nunca é aquela coisa assim cem por cento, porque cada, cada realidade é uma realidade. Mas a gente procura assim sempre refletir pra fazer, para conseguir. (Professora 03)

Depois de observar as respostas das entrevistadas, concluímos que, embora todas elas tenham afirmado que o programa privilegia a reflexão da teoria, correlacionado-a com a prática, por meio das respostas, que foram genéricas, não conseguimos identificar elementos pontuais que comprovem a afirmação feita.

Com base na confirmação da hipótese de que não houve discussão sobre os gêneros discursivos e sobre a utilização do texto como unidade de ensino na formação inicial dos sujeitos da pesquisa, procuramos verificar se a formação continuada está oferecendo uma base teórica para que os professores entendam conceitos-chave como ‘texto’ e ‘gêneros discursivos’, por meio da interrogação “Você poderia me dizer em poucas palavras o que entende por ‘texto’ e por ‘gênero discursivo’?”

Vale ressaltar que consideramos gêneros discursivos o que Bakhtin (2003) entende por formas “relativamente estáveis” e flexíveis, localizadas sócio-historicamente e nascidas da necessidade de

comunicação entre os seres humanos. Todas as formas dessa interação dialógica são orientadas pelo conhecimento do uso de determinados ‘textos’ (linguagem verbal ou não verbal) na situação em que o indivíduo se encontra. Nesse sentido, os textos configuram a materialidade estrutural dos gêneros.

Conforme pode se observar nas ocorrências que seguem, as professoras não se sentem seguras ao falar sobre esses conceitos. A Professora 02, apesar de tentar, não conseguiu formular um conceito para texto e utilizou exemplos que não contribuíram para essa definição:

Eu penso assim ó, o texto, eu sempre trabalho com os meus alunos, o que que é texto pra vocês? O que que é texto? Ah, é uma história, professora. Uma história de narração. É uma história. (resposta dos alunos) (Professora 02)

Para a professora em questão (02), o conceito de texto deve ser trabalhado com o aluno e não necessariamente deve servir de base para a sua própria prática. Enfim, ela transforma em conteúdo aquilo que deveria ser mobilizado como elaboração da prática. Nesse sentido, de acordo com as discussões a respeito do ensino com base no texto que apresentamos no referencial, o entendimento passa ao largo de uma prática de e com linguagem, visto que o conceito de texto é fundamental para a formulação da prática do professor e não necessariamente precisa ser debatido com os alunos. A dimensão do texto é importante para o professor na medida em que a unidade de trabalho – da frase para o texto – contém elementos que ajudarão a significar, a compreender a mensagem no contexto de produção e situada na materialidade textual em que o gênero se constitui enquanto discurso.

Na transcrição a seguir, ela, a professora 02, demonstra compreender que as práticas de linguagem devem fazer sentido para o aluno com intuito de se promover um processo de ensino-aprendizagem eficaz. Isto é, na escola, as práticas precisam dar sentido ao que será lido, visando à produção oral ou escrita em qualquer ambiente em que o cidadão se encontre. Por isso, o estabelecimento de objetivos se faz imprescindível.

Eu digo pra eles: tudo é um texto. Às vezes, eu levo filme. Pra mim, é um texto. Que que nós vamos trabalhar esse ano? Por que os alunos têm mania, né: Professora, vamos ver

um filme? Digo, não, nós vamos ver filme esse ano, mas eu não vou trazer o filme por trazer. Filme vocês vão assistir por assistir na casa de vocês. Eu vou trazer um filme que eu possa trabalhar os conteúdos, objetivo. Narradores de Javé, gosto muito de trabalhar com eles, não sei se tu já viu. É muito bom, tu que é professora de português pode passar pros meninos lá, pros jovens, eles vão gostar, no começo, é nacional, eles vão falar, ai meu Deus do céu, mas vai falar sobre a linguagem, sobre a importância da alfabetização, é muito bom. Então, pode coloca, Narradores de Javé, agora eu esqueci o, quem é que fez. É ótimo, até tenho o filme. Uma música traz um texto, um poema é um texto. Tudo é um texto. Pra mim, isso é texto, é onde tu vai pode (poder) traze (r) um tema, uma história, como eles dizem, né, é algo que tu vai pode (r) trabalha (r) na sala de aula. (Professora 02)

De acordo com o projeto de assessoria da formação continuada em estudo, o programa deve reconhecer a linguagem como parte fundamental do processo interacional, concebendo-a como atividade humana histórica e social. Da mesma forma, a PCC ressalta, em concordância com os preceitos bakhtinianos, que a comunicação humana se efetiva por meio da linguagem em suas diversas facetas. Tendo em vista que os interlocutores estão situados histórica, social e culturalmente, os indivíduos precisam reconhecer essa concepção de linguagem com a finalidade de utilizar a língua de forma adequada em qualquer situação e local em que se encontrem. Portanto, quer nos parecer que a concepção de linguagem trabalhada pela professora é a difundida na formação e na PCC, de modo que seu debate com os alunos tende a ser validado se se constituir em relação de ensino-aprendizagem significativa, uma vez que os auxiliará a compreender os processos comunicativos aos quais são expostos o tempo todo.

No caso da Professora 02, pela transcrição, não conseguimos identificar qual a concepção de linguagem abordada. Entretanto,

conhecendo a história do filme¹⁹ que traz relatos de memórias de moradores do Vale de Javé, podemos concluir que a linguagem tende a ser vista como dialógica e como parte do processo interacional em que os diversos relatos dizem respeito a resquícios de memória que se reinventam no presente relatado e que os interlocutores manifestam durante a exibição da obra. O que foi rememorado se dá a partir da intervenção do Outro, que funciona como uma espécie de gatilho, daquele que se coloca a relatar os acontecimentos.

Quanto ao conceito de gênero, retornou a pergunta à entrevistadora, demonstrando que não conhece o conceito de gêneros discursivos:

Que que é o outro ali? Por gêneros discursivos... O que que é mesmo gênero discursivo? (Professora 02)

A Professora 03 também fez algumas considerações, mas não conseguiu formular um conceito elaborado nem de texto, nem de gêneros discursivos. Quando afirma que o texto é algo já pronto, a princípio, podemos relacionar o “algo já pronto” à materialização dos gêneros discursivos (texto). Contudo, essa materialização não significa que o texto esteja pronto. Talvez possamos remeter essa situação de concluído a algo em termos de acabamento, mas não de que remeta a um significado fixo, único. Ao contrário, essa materialidade pode sugerir a abertura para que os interlocutores façam inúmeras leituras. Portanto, a ideia de texto pronto não se aproxima da concepção de gêneros discursivos, o qual remete à plasticidade, ‘relativamente estável’:

Texto, o texto é o texto, vamos supor, já pronto, eu acho. E daí o texto... Os gêneros textuais, daí vai, vamos supor, no caso, em cima dos temas, então, cada tema daí vai, eu acho assim, desenvolvendo em cima, dando opinião, e soluções e... Ele tem que, vamos supor, em cima do texto ele tem que dar a ideia dele, desenvolver aquilo ali pra, né, sei lá... Pro crescimento dele, pra ele ter noções de discussão daquilo ali, tem que ter um. (Professora 03)

¹⁹ CAFFÉ, Eliane. Narradores de Javé. Bananeira Filmes, 2003.

Já a Professora 01 afirma que os gêneros se tornaram tipos textuais e os tipos se tornaram gêneros, não conseguindo divisar conceitos que estão postos nos documentos oficiais, bem como no processo de formação continuada, e não se excluem, equivocadamente com relação às dimensões do gênero enquanto materialidade do enunciado, resume tudo à mudança de nomenclatura.

Pra mim, quando mudou a nomenclatura, no sentido de que o que era tipologia textual agora virou gênero, o que era gênero virou tipo. (Professor 01)

Com base no relato do professor, faz-se necessário ressaltar que as definições de gêneros e tipos não se confundem. Segundo Marcuschi (2002), a diferença básica entre eles é que os tipos são sequências linguísticas, ao passo que os gêneros são textos empiricamente realizados. Isto é, os tipos textuais são parte integrante dos gêneros. As palavras utilizadas pela professora apontam para uma discussão sobre gêneros e tipologia textual, a qual não foi proposta pela entrevistadora, mas se faz pertinente, visto que a diferenciação desses não é nítida para todos os professores de Língua Portuguesa.

A entrevistada ainda diz que, no início das discussões sobre o uso de gêneros discursivos nas aulas de Língua Portuguesa, não conseguia fazer a distinção entre gêneros e tipos e agora já sabe. É possível, ainda, perceber uma mudança de atitude que contradiz a fala anterior em que não distinguia as dimensões da materialidade textual, pois nomeia os enunciados, caracterizando-os enquanto gêneros discursivos:

Essa questão, então, sobre tipologia e gênero. No início sim, me causou bastante estranhamento, porque tu tem que desconstruir um conceito e construir um novo. E, geralmente, a gente trocava uma coisa por outra, tipologia por gênero, gênero por tipologia. E tu fazia essa troca, né? Hoje, graças à Deus, eu já tô, já tô mais familiarizada e mais... Realmente, sei. Já chega na minha mão, ah esse aqui é um gênero folder. Esse é um panfleto... (Professor 01)

Mesmo não conceituando os gêneros discursivos, por meio de exemplo, explicou, em princípio, como o reconhece, tanto ao nomeá-lo, no dado acima, como ao explicá-lo a seguir, trazendo o exemplo da etiqueta de roupas:

Outro dia numa das formações eu perguntei se tu olhar por isso, então a etiqueta que tem na nossa roupa também é um gênero, porque tu consegue fazer uma leitura, com aqueles símbolos todos, não pode usar cloro, não pode usar ferro, não pode secar no sol. Isso tudo te faz uma leitura. (Professor 01)

Com base nas respostas, nas quais as professoras não conseguiram conceituar gêneros discursivos ou textos, poderíamos considerar que a formação continuada não oferece os subsídios teóricos necessários para que os professores compreendam conceitos-chave como gêneros discursivos e texto. Contudo, a Professora 01, mesmo não utilizando a definição de gêneros discursivos, consegue compreender a dimensão de uso do texto enquanto enunciado: Gênero Discursivo, o que nos faz repensar e considerar que pode ser que a formação cumpra seu papel no tocante a fornecer os conhecimentos teóricos necessários ao entendimento dos professores sobre a formulação das suas práticas em relação aos gêneros discursivos.

Além de analisarmos o aspecto teórico da formação docente, questionamos as professoras quanto à sua experiência prática. Para tanto, solicitamos que elas descrevessem uma aula cujo foco fosse o trabalho com o texto: “Existem diversas maneiras de trabalhar com os gêneros discursivos em sala de aula. Categorizando-as, de forma geral, podemos definir dois grupos: a) Como unidade básica de ensino: utilização dos textos para compreensão e interpretações de textos, ensino da gramática contextualizada, práticas de leitura e de escrita; b) Como objeto de ensino: utilização dos textos com intuito de estudá-lo em todas as suas possibilidades temáticas, composicionais e estilísticas. Com base nisso, qual é (seria) o seu tratamento didático (descreva uma aula sua, ou uma prática)?” Durante as entrevistas, informamos as professoras que não precisavam escolher entre uma das duas práticas, que aquelas explicações eram ilustrativas. A Professora 01 comentou que explora todas as possibilidades dos textos que trabalha e citou o exemplo que segue:

A parte do texto, eu trago um texto pra eles, tá? Que tenha a ver, que tenha... Surgiu alguma coisa essa semana, uma necessidade, eles conheciam alguma coisa, me deixaram perceber que eles têm uma, um conceito errado sobre... Vamos pegar aí consciência negra que foi um, um tema que a gente trabalhou agora recente. Então, eles têm assim, pra desmistificar, pra tirar aquela coisa de preconceito, aqueles chavões de... Ah, vez em quando assim, raro, é mais raro, Graças a Deus, mas já peguei eles dizendo assim “Ah, fiz serviço de nego”, por exemplo. Aí, tu percebe assim ó, ainda tem alguém... “Vocês sabem o que significa isso?” Aí então, tu pega em cima disso aí, que tu percebeu que aconteceu em sala de aula, aí tu busca um texto, aí já aproveita o tema da consciência negra. (...) (Professora 01)

A gente trabalha toda essa parte aí de discussão de texto, aí tu traz os temas que são pertinentes àquele texto. Não é o texto só pelo texto, é tudo que engloba, que dá pra tirar dali. Se der pra associar um vídeo, já, já aproximo. E aí a parte da análise linguística vem na medida que tu trabalha o texto. Eu sempre trabalho com eles a parte de produção, eles produzem muito texto. Na hora da produção é que tu vai vê o que realmente precisa da parte de análise linguística, tá? (Professor 01)

Quando a Professora 01 fala “A parte do texto (...)”, deixa claro que as aulas de Língua Portuguesa são fragmentadas, no sentido de o estudo do texto fazer parte dela, mas não ser seu centro, conforme orienta a PCC e a formação continuada. Contudo, ao mesmo tempo, ela demonstra o quanto considera o estudo do texto importante, afirmando que o explora em todas as suas possibilidades e mencionando a análise linguística como consequência dessa prática e não como objetivo

principal. Ainda no primeiro fragmento, ela utiliza as interações dos alunos, que são mediadas por gêneros utilizados por eles e que representam sua bagagem (BAZERMAN, 2006) para suscitar os assuntos a serem abordados nos textos, preenchendo lacunas e construindo significação junto e com os alunos. Afinal, em conformidade com Possenti (2000), a aprendizagem é efetivada por práticas significativas. Então, mesmo não sabendo conceituar gêneros discursivos, observamos que sua prática se faz na perspectiva do gênero.

Conforme descrição do dado abaixo, a Professora 02 afirma que trabalha com todos os aspectos textuais, mencionando o livro didático com o qual trabalha. Segundo ela, o livro oferece a possibilidade dessa variedade de atividades ora gramaticais, ora textuais, ora contextuais. Ainda, exemplifica que, por abordar o presente e o passado em muitos textos, ela conseguiu trabalhar a temática de comportamento dos jovens de antigamente e de hoje:

Eu procuro explorar bem esse texto. E geralmente tem o livro também. (Professora 02)

E eu noto que nesse livro é bem explorado o texto, bem explorado. Eles usam o texto para explorar ali a gramática, o próprio título, a imagem, das duas formas é usado. Não só ler o texto e interpretar, não é só ler o texto, é dentro do texto ó.. Esse ano eu notei que todos os textos traziam o quê... trabalhar o presente e o passado, tudo era feito uma relação, o jovem de hoje, o adolescente de hoje, e os pais de vocês, eu sempre, o texto trabalhava isso, os avós, como é que era a criança naquela época, hoje quem é que senta na mesa primeiro pra comer, antigamente, eu já sou mais velha que tu, a gente esperava, era primeiro os adultos, hoje quem são? As crianças primeiro. Então, o texto trabalha tudo isso, não é gramática. Tudo, tudo. Todos os aspectos. (Professora 02)

Quanto à Professora 03, no início, percebemos que ela estava preocupada em afirmar que não fizera nenhuma prova, pois parece associar a ausência de provas ao estudo do texto:

Esse.. eu trabalhei esse ano com o oitavo ano de português, nos outros é língua inglesa, né.. eu peguei uma de oitava série, oitocentos e um... Então vamos supor, não fiz prova nenhuma, fiz apenas uma prova... ah prova, prova, prova fiz uma prova, inclusive, depois ia fazer a segunda, depois no fim nem deu, sobre a gramática em si mas, mais, que a gente, eles vão fazer textos em cima disso, sabe?

A associação que a professora estabelece entre o trabalho com texto e ausência de provas parece não ter lugar no que se tem advogado em práticas de linguagem. Talvez, o processo de avaliar em se tratando de trabalhar o universo discursivo que se materializa no texto deva ser revisto, mas não se pode estabelecer essa univocidade, uma vez que o trabalho com texto não elimina a necessidade de avaliações e não deve excluir, necessariamente, a gramática das aulas de LP, sobretudo quando a análise linguística se constituir em elementos importantes a ajudar a significar o texto no âmbito do discurso. Segundo Geraldi (1999), a transferência de foco do ensino de LP enquanto metalinguagem para o estudo do texto não pressupõe a eliminação da gramática das avaliações nas aulas, mas que se trabalhe de uma forma com que todos os conteúdos estudados, sejam de ordem textual ou gramatical, tenham significado para os alunos.

Outrossim, a Professora 03 descreveu uma prática envolvendo o estudo do texto. Por meio da reação de surpresa que a professora esboçou frente ao sucesso da atividade proposta, parece-nos que não é um tipo de atividade recorrente nas aulas:

Dentro do texto eles escreviam assim, eles escreviam bastante, uma coisa assim, que era até pra eu ter guardado para mim. Então, foi um tema, eu fiz em cima de um tema, de um das atividades assim, né, sobre a professora de Ciências que ela tinha um trabalho pra apresentar e tal, e era pra pegar cada o seu

tema, então, daí eu peguei, eles escolheram, daí eu coloquei vários itens no quadro do que que a gente poderia trabalhar, aí então eles escolheram sobre drogas, então daí foi assim ó, foi trazido vários, eles trouxeram jornais, sobre lá, de policial lá que foi preso de drogas primeiro foi feito isso, depois eles recortaram e fizemos um painel, depois pesquisaram sobre os tipos de drogas, vários tipos de drogas eles pesquisaram, aí também foi feito, era pra gente ter feito tipo um livro pra deixar na biblioteca, porque era a proposta que tinha lá dentro do livro pra depois assim, depois juntar tudo. Não. Primeiro foi sobre pra falar tudo sobre quem tinha problemas, irmãos, familiares sobre drogas, aí foi contado foi contado uma lá e assim, era muita coisa, porque ali é muita coisa e tinha que dar um time pra, depois foi os recortes, depois, foi apresentado as leituras assim que eles leram, depois sobre drogas, eles foram pra internet pesquisar sobre os tipo de drogas, então tinha tipos de drogas lá que a gente nem sabia, tanta tanta tanta muita muita assim, e aí, foi feito, assim, né, eles resumiram, também foi feito o painel, depois eles, a gente, foi apresentada a leitura deles e aí, eles, formei equipes pra eles pegarem um tipo de drogas e formar ou uma poesia, foi bem legal assim, foi bem assim produtivo, ou uma poesia ou um conto de escrever, fazer assim uma história sobre uma droga, uma música, uma paródia, assim, foi bem legal assim, eles escreveram as poesias deles, né, poesias bem bonitas mesmo, daí eles, em cima disso, eles ensaiaram teve até uma menina que levou um, assim, um violão e cantou apresentou assim pras outras turmas, foi bem legal, assim, foi produtivo e foi feito isso e eu acho assim é isso aí que tem que fazer. (Professora 03)

Com base no exposto nesta seção, concluímos que os professores apresentam frágeis competências teóricas que acabam gerando conceitos também frágeis e, por que não dizer, equivocados. No entanto, conforme observamos nas descrições de suas práticas, percebemos que isso não chega a comprometer suas competências práticas, no sentido de utilizar os textos como foco nas aulas de LP de acordo com o proposto na PCC. Ou seja, mesmo não conceituando texto e gêneros discursivos, as entrevistadas tentam focalizar suas aulas na perspectiva dos gêneros, ou, minimamente, podemos dizer que há avanços na medida em que parece haver a mobilização de textos enquanto unidade a ser trabalhada no processo de ensino-aprendizagem.

5.2.2.3 O formato quanto à regularidade dos encontros pode depor contra a efetividade da formação?

De acordo com Pereira (2009), a formação continuada deve permitir que o professor, com embasamento teórico concreto, pense sobre sua própria prática, criticando-a e reestruturando-a. Dessa forma, consideramos que a principal característica da formação continuada seja justamente seu caráter de continuidade, não só no sentido de tecer os conhecimentos adquiridos na formação inicial, na experiência prática e na formação continuada, mas também no tocante a periodicidade dos encontros.

Conforme o projeto que embasa o programa de formação continuada que estudamos, os encontros deveriam ser distribuídos ao longo do ano letivo. No entanto, em virtude de o município ter sediado a 12ª Olimpíada Estudantil Catarinense (OLESC), de 22 a 29 de setembro, e muitas escolas terem alojado atletas, com intuito de aproveitar o tempo em que se desenvolviam os jogos, como dias letivos para os professores, os encontros da formação continuada foram condensados nesse pequeno período. Portanto, esse formato mais condensado dos encontros pode ter tido implicações junto à efetividade da formação.

Segundo as professoras entrevistadas, a concentração dos encontros na semana dos jogos prejudica o caráter de continuidade da formação continuada. A Professora 03 apenas assentiu com a cabeça e a Professora 02 respondeu vagamente:

Foi muito curto, e tu tem que tá se aperfeiçoando, se atualizando (...) (Professora 02)

Para Professora 01, por terem sido realizados encontros somente no segundo semestre do ano letivo, houve prejuízo também quanto à utilização dos conhecimentos adquiridos durante esse período, uma vez que se planejam aulas com bastante antecedência. De acordo com ela, o que foi discutido nesses encontros só seria utilizado por ela no ano seguinte:

Em virtude dos jogos, ficou condensado a formação continuada. Na minha opinião, não funciona, porque aí já foi o ano todo, sabe? Aí tu pega isso, essas sugestões pro ano seguinte. Não, eu acho que, se ela for diluída como ela era... Tudo bem, eu entendi, esses dois anos teve jogos na cidade, então pra aproveitar já que ia ser feito um parão nas escolas por conta dos jogos pra poder fazer a formação, mas aí é concentrado e já mais no fim do ano e aí, se ela for feita aos pouquinhos, ela vai te dando mais chance pra ir pensando, pra ir aplicando, aquilo que tu absorveu lá vai trazendo pra cá. (Professora 01)

Dessa forma, consideramos que a periodicidade dos encontros da formação continuada veio a depor contra a efetividade da formação, pois a condensação dos encontros prejudicou a reflexão e aplicação imediata dos conhecimentos adquiridos, e esse processo de aplicação imediata poderia balizar as próximas práticas no sentido de irem se consolidando do ponto de vista conceitual e, enquanto procedimentos, pelo menos é o que se pode depreender por meio das impressões de umas das professoras.

5.2.2.4 A resistência por parte dos professores em participar da formação é um fator a ser trabalhado?

A resistência por parte dos professores em participar dos programas de formação continuada constitui-se fator importante para o bom desenvolvimento dos trabalhos, conforme pudemos observar no capítulo um (1) desta Dissertação por meio dos estudos de Pereira (2009; 2010) e Bem (2007). Junto à pesquisa de Pereira, houve resistência em relação à frequência de um dos grupos estudados, visto que os encontros de formação foram propostos durante a hora atividade dos professores, os quais não precisavam cumpri-la na unidade escolar. Já na pesquisa de Bem, a resistência se caracterizou pela postura contrária por parte dos professores a todas as mudanças propostas pela

Secretaria de Educação por motivo de falta de liberdade junto à direção da escola para a promoção de iniciativas diferenciadas, inconsistência com a escolha dos livros didáticos, falta de condições para reprodução do material didático, e, principalmente, vínculo empregatício com diversas escolas para obtenção de renda maior.

No caso do programa de formação continuada deste estudo, não se observou resistência em relação à participação, pois ela é obrigatória a todos os professores da rede, efetivos ou admitidos em caráter temporário. Contudo, de acordo com as entrevistadas, existe resistência por parte dos colegas quanto ao comprometimento. Apesar dessa afirmação, não podemos afirmar de forma conclusiva o grau de comprometimento dos demais professores.

Na entrevista com a Professora 01, percebemos que ela encara a formação com comprometimento e busca aperfeiçoar o que adquire na formação, pesquisando sobre os temas em casa:

Uma coisa que eu tava falando anteriormente pra a colega aqui é que a — gente em casa às vezes não tem o acesso por exemplo à internet, até brincar na internet eu procuro, mas lá eles te dizem olha esse material aqui é bacana e tá lá a fonte, pra quem tem interesse, chega em casa, vai checar e acha e aí tu pode adaptar para uma situação aqui, mas foi dado lá pra professores, mas por que tu não pode trazer adaptando pro aluno aqui pra realidade aqui.. isto te cria, não te dá a receita pronta, mas te dá a ideia do que possa trazer para a sala de aula, eu fiz muito isso e isso veio muito das formações continuadas, comecei a utilizar muito mais a informática, esse recurso da mídia mesmo assim de computador...(Professora 01)

Ela também afirma que, quando não consegue terminar as atividades nos encontros, continua fazendo-as em casa:

E o tempo ali nem sempre é suficiente, mas de novo eu vou te dizer, eu levo pra casa, eu concludo, mesmo que a gente começou em

grupo e depois não deu pra terminar, eu concludo a minha parte. (...) (Professor 01)

Por se comprometer com a formação continuada, ela questiona se os demais professores também encaram os encontros com comprometimento:

Com que envolvimento eu vou para esses encontros? Cada professor deveria se perguntar. E com que seriedade eu encaro essa nova proposta? E ponho em prática? Porque pode ser a proposta melhor do mundo, mas, se eu tiver fechada, eu vou dizer não, eu não aceito e não vou colocar em prática, sabe? Porque, porque o fazer meu aqui é meu. (Professora 01)

A Professora 02 acrescenta que os colegas, muitas vezes, por falta de comprometimento, não aproveitam os encontros plenamente:

Acho que foi esse ano ainda, foram pessoas daqui, eu notei que teve muita crítica de uma professora que foi lá apresenta(r), mas assim, mas ela falou tanto, tanto, será que ninguém viu nada de bom na mulher, só eu? E aí, eu penso que pode ser um dia, dois de palestra e o outro de interação, né. Aí tem gente que já não gosta, não que faze(r). É prática? Ai, não quero apresentar, eu não vou fazer nada disso. Eu já gosto. Acho que tem que te(r) essa interação. (Professora 02)

Dessa forma, acreditamos que, se não há comprometimento por parte dos professores, sua participação não é efetiva. Ou seja, existe resistência na participação e muitos somente comparecem à formação em virtude da obrigatoriedade.

Durante a entrevista com a Professora 02, pudemos observar que ela apresenta resistência quanto ao tema da formação continuada que é o trabalho com gêneros discursivos e isso pode afetar a vontade de participar dos encontros:

Como eu já te falei eu fui aquela que no primeiro dia me assustei que eu ia escutar só sobre gênero, gênero, gênero, e no dia, ela trouxe uma forma bem, eu adorei. Porque o primeiro dia foi só teoria, só ouvimos, daí, a gente vê como é chato, o aluno fica lá na sala de aula só ouvindo, né, que não para, a gente também não para. (Professora 02)

A necessidade de interação eminente na fala da entrevistada remete ao princípio básico da alteridade bakhtiniana. De acordo com Bakhtin (2003), todo homem social interage e interdepende do Outro. Dessa forma, o dialogismo das relações humanas é primordial para que se atinjam os objetivos da comunicação e os sujeitos se constituam.

O contato com a formadora no encontro mencionado quebrou a expectativa negativa da professora. A forma de interação entre a formadora e as professoras fez com que a entrevistada participasse da formação, desvendando a relevância do caráter dialógico no encontro que, em princípio, fez sentido. Segundo Bakhtin (2003), esse dialogismo é uma das características mais fortes da comunicação, que só se efetiva por meio dos gêneros do discurso. Talvez não esteja claro para a Professora 02 que o ato de se comunicar está intimamente ligado ao reconhecimento e uso adequado dos gêneros discursivos.

Por fim, a Professora 03 falou que a participação efetiva na formação continuada é muito importante para o crescimento profissional:

A gente tá sempre em busca de coisas novas, né... A gente não pode estacionar no tempo. Então, quando assim propõe essas coisas, a gente tem que participar pra busca (r), que a gente necessita, a gente tá sempre em busca, então é busca(r) coisas novas, buscar coisa pra gente, por mundo da gente, pra profissão da gente, pra gente depois aplicar, uma atualização... (Professora 03)

Ao revisarmos a literatura, checando os estudos de Bem (2007) e Pereira (2009; 2010), percebemos que a resistência em participar ou aderir às propostas da formação continuada por parte dos professores interfere no bom desenvolvimento do trabalho a que se propõem os

formadores. No caso deste estudo, a resistência em participar dos encontros pode estar mascarada sob uma postura que revela a falta de comprometimento, segundo as entrevistadas de alguns colegas, visto que a presença é obrigatória. Também observamos, nos dados de uma das entrevistadas, resistência em relação ao tema gêneros discursivos por considerá-lo repetitivo. Dessa forma, entendemos que a resistência, apontada pelas entrevistadas, em participar efetivamente da formação continuada pode estar relacionada aos assuntos abordados durante os encontros. Portanto, apresenta-se como um fator a ser trabalhado em futuras formações.

5.2.2.5 Os professores cuja conclusão da graduação ocorreu antes do ano 2000 se apropriaram dos conhecimentos teóricos e práticos apresentados nos encontros de formação continuada e conseguiram refletir acerca da sua prática didática?

Após discutirmos sobre a hipótese e as perguntas adjacentes da pesquisa, que nos serviram como categorias de análise para atingirmos o objetivo de compreender o processo de reflexão e aprendizagem de uma experiência de formação continuada, centrada na reflexão, inovação e gêneros discursivos, chegamos à questão central deste trabalho: Os professores cuja conclusão da graduação ocorreu antes do ano 2000 se apropriaram dos conhecimentos teóricos e práticos apresentados nos encontros de formação continuada e conseguiram refletir acerca da sua prática didática?

Para responder a essa pergunta, utilizamos os dados obtidos por meio da transcrição das entrevistas, tecendo comentários e preenchendo as lacunas a partir de nossa interpretação com base no referencial teórico. Vale dizer que as seções anteriores já tangenciaram essa questão na medida em que pudemos perceber, por exemplo, a falta de comprometimento que parece estar no entorno da formação continuada, o não fazer sentido quanto à apropriação dos conceitos de gênero e texto.

No início desta seção, confirmamos a hipótese levantada de que, durante a formação inicial dos professores de LP graduados até o ano 2000, não houve debate significativo acerca da importância do trabalho com textos e, por conseguinte, com gêneros discursivos, nas aulas de Língua Portuguesa, ocasionando uma necessidade de apropriação de conhecimentos teóricos a respeito desse tema na formação continuada. A partir dessa confirmação e com a certeza de que o redirecionamento de foco, do ensino de LP da predominância

gramatical para o estudo prioritário do texto, foi assunto de discussões mais abundantes desde o final da década de 1990, consideramos que a formação continuada tem um papel fundamental para que essa mudança seja efetivada: subsidiar teórica e praticamente os professores em relação aos novos rumos do ensino de LP para que eles consigam refletir sobre sua própria prática, transformando-a. Além disso, conforme já exposto, a proposta de assessoramento do programa de formação continuada em estudo deve privilegiar os conteúdos que estejam em sintonia com a PCC, cuja proposta para o ensino de LP é exatamente a mudança de foco mencionada acima. Nesse sentido, procuramos investigar se os professores cuja conclusão da graduação ocorreu antes do ano 2000 se apropriaram dos conhecimentos teóricos e práticos apresentados nos encontros de formação continuada e conseguiram refletir sobre sua prática didática.

De acordo com a Professora 01, a forma como se desenvolve a formação hoje, correlacionando-se a teoria à prática, é mais eficaz no que nos encontros somente teóricos, visto que os professores conseguem visualizar melhor como fazer uso da teoria em função da prática:

Uma vez era mais teoria, só ouvir, ouvir para pra absorver. Agora a gente tem sentado em conjunto em grupo, que é difícil também, porque a gente tá ali naquele momento depois cada uma vai para sua escola, seu bairro, é complicado. E o tempo ali nem sempre é suficiente, mas de novo eu vou te dizer, eu levo pra casa, eu concludo, mesmo que a gente começou em grupo e depois não deu pra terminar, eu concludo a minha parte. (...)(Professora 01)

Da mesma forma, a Professora 02 afirmou que os encontros que não se limitam à teoria, utilizando atividades práticas, no sentido de fazê-los exercitar sobre determinado assunto, contribuem muito mais para o exercício profissional diário:

Porque o primeiro dia foi só teoria , só ouvimos, daí, a gente vê como é chato, o aluno fica lá na sala de aula só ouvindo, né, que não para, a gente também não para. E daí no segundo dia, ela dividiu em grupo,

cada uma apresentou a sua atividade e ela também trouxe as atividades dela relacionadas com a teoria. (Professora 02)

Mas pondera que nem todos os professores aprovaram esse tipo de encontro:

Aí tem gente que já não gosta, não que(r) fazer. É prática? Ai, não quero apresentar, eu não vou fazer nada disso. Eu já gosto. Acho que tem que te(r) essa interação. (Professora 02)

Já a Professora 03 mencionou que, quando os mediadores dos encontros proporcionaram a participação dos professores, a apreensão dos conhecimentos foi facilitada:

O que eu gostei de todas, de todas mesmo, assim, que não essa, essa última professora, ela levou sugestões e ela pediu a nossa opinião, ela... Então, foi uma coisa assim mais verdadeira. (Professora 03)

Com base nas falas das entrevistadas, neste ponto de análise e nas análises anteriores, consideramos que os professores se apropriaram parcialmente dos conhecimentos teóricos oportunizados nos encontros e que, quando se envolvem atividades que exigem a participação dos docentes, eles conseguem fazer uma relação mais aproximada com o cotidiano das práticas de linguagem, aproveitando mais os conhecimentos, ressignificando-os na medida em que são construídos, enfim, tornando-os de fato significativos.

Em relação à reflexão sobre a própria prática, ressaltamos que um dos objetivos do projeto de assessoramento da formação continuada do município foi o de privilegiar formas reflexivas de aprender, buscando mediar a teoria com a prática pedagógica do cotidiano escolar. Portanto, perguntamos: “Na sua opinião, durante os encontros, esse tipo de reflexão é proporcionada, fazendo com que o objetivo da formação seja atingido?”

A Professora 01 respondeu afirmativamente. Contudo, não forneceu informações que pudessem nos fazer interpretar qual a sua

concepção acerca do termo reflexão ou se o programa realmente oferece os caminhos necessários para a reflexão. Ressaltamos que o projeto que embasa a formação continuada não conceitua explicitamente o que se entende por reflexão, mas consideramos que seja no sentido de pensamento e reelaboração do saber adquirido para transformar o seu fazer.

Pra mim, sim. Acho que é proporcionado. O que talvez não seja é aproveitado. (...)(Professora 01)

Tá perguntando ali. Te proporciona sim, te proporciona.(...) (Professora 01)

Para a Professora 02, ao proporcionar atividades práticas que envolvam os participantes, o programa oferece um momento para a reflexão, pois os professores terão que pensar sobre a sua própria prática para participar de atividades propostas. Contudo, vale ressaltar que a fala da entrevistada é bastante vaga, não fornecendo elementos para que possamos verificar como e se essa reflexão transformou sua prática.

Aham, nesse último que eu lembro, mais recente, eu acho que teve. Teve sim. Tanto é que eu consegui, na hora que ela falou que no outro dia nós teríamos que mostra uma prática de tudo aquilo que ela tinha falado, eu na hora já veio. Na hora, assim, eu tenho tal aula que eu fiz assim, assim, assim. Daí, disse pra outra menina, que daí foi em equipe: tenho essa, tenho essa. Aí, uma falava também, né, que eu não era a única. Eu acabei levando, apresentei essa prática que estava de acordo com a teoria. (Professora 02)

A Professora 03 não respondeu diretamente se existe essa reflexão, ela associou a reflexão à possibilidade ou não de aplicar em sala de aula as atividades sugeridas nos encontros:

Às vezes, nem sempre todas as, todas as teorias que eles aplicam lá e as práticas que eles aplicam lá, nem sempre dá de a gente

faze(r), por exemplo assim, ao pé da letra dentro da sala de aula, mas a gente tenta. Algumas dão assim de a gente fazer, mas a gente faz o que a gente pode, porque a gente sempre tenta faze(r) alguma coisa do que eles, assim, do que a gente vê lá dentro da sala de aula. Mas nunca é aquela coisa assim cem por cento, porque cada, cada realidade é uma realidade. Mas a gente procura assim sempre refletir pra faze(r), para conseguir... (Professora 03)

Observando as falas das professoras, podemos concluir que elas se apropriaram parcialmente dos conhecimentos teóricos oferecidos nos encontros e que as atividades práticas, de certo modo, cumpriram com o papel quanto à aquisição de conhecimentos, uma vez que se constituíram de práticas significativas. Quanto à reflexão sobre a própria prática, as respostas das entrevistadas não deram margem à interpretações mais pontuais em função de não terem sido muito específicas ou diretas. Entretanto, parece-nos que o fato de conseguirem associar suas práticas às atividades recomendadas na formação continuada, faz com que elas pensem, o que, conseqüentemente, possibilita que esse movimento as transforme.

5.2.3 Os Cadernos Pedagógicos: a síntese da formação

De acordo com o Projeto de Assessoria de Formação Continuada de Gestores (as) e Professores (as) da Rede Municipal de Educação de Criciúma, o objetivo da elaboração de cadernos pedagógicos é aproximar os professores das novas propostas de ensino que vêm sendo discutidas, mais enfaticamente, desde a virada do milênio.

A primeira versão dos cadernos foi feita pelos professores formadores e todos os exemplos apresentados retirados dos encontros de formação. Não houve participação dos professores no caso de LP, pois a maioria deles não fez um texto memorialístico que foi solicitado. Após o término desta versão, os cadernos foram encaminhados às coordenadoras da Secretaria de Educação, as quais fizeram a leitura e propuseram as alterações.

Os cadernos pedagógicos de LP seguem as mesmas concepções da PCC: baseia-se na abordagem histórico-social, a qual concebe o homem como ser histórico e social e a linguagem como parte do processo de interação dos interlocutores. Dessa forma, as aulas de LP devem levar em consideração a historicidade e a realidade social e cultural dos alunos para que eles possam ser agentes dos próprios discursos, na leitura, escuta, escrita e fala, refletindo, respeitando e opinando sobre a realidade em que se encontram. Ou seja, o que se espera é um trabalho que auxilie o aluno a ser um cidadão ativo dentro da sociedade.

O que podemos encontrar de mais interessante e diferente nos cadernos pedagógicos é uma seção em que os autores dialogam com os professores, explicando cada um dos cinco objetivos para o ensino de LP contidos na PCC e exemplificando-os com práticas possíveis no contexto da sala de aula.

A título de ilustração, mostraremos a sugestão dada a partir do objetivo 4: “Reconhecer e valorizar a linguagem de seu grupo social como instrumento adequado e eficiente na comunicação cotidiana, na elaboração artística e mesmo nas interações com pessoas de outros grupos sociais que se expressem por meio de outras variedades, combatendo o preconceito linguístico.” (CRICIÚMA, 2008, p. 94).

Como elaboração didática, o professor, então, pode mobilizar, por exemplo, uma entrevista falada e, depois de devidamente trabalhar com as práticas de linguagem de escuta, solicitar que o aluno faça uma retextualização com vistas a materializar na escrita o modo como ela seria publicizada, resguardado o que se espera de um registro escrito. Ao comparar ambos os registros, verificar-se-ão todos os elementos variáveis transpostos. (no prelo)

Os cadernos ainda não foram disponibilizados nas escolas do município, mas acreditamos que serão de apoio funcional e acessível para os professores, afinal são mais didáticos que a PCC. Contudo, pensamos que, por ser uma síntese da formação continuada, poderiam trazer mais exemplos de práticas didáticas debatidas durante os encontros para funcionar como um **material de consulta** do professor, o qual as adaptaria a sua realidade escolar quando viável (o sintagma material de consulta foi destacado, pois acreditamos que é exatamente

essa a sua função, não queremos que os cadernos pedagógicos sirvam como ‘livro de receitas’).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desenvolvemos este trabalho visando a compreender o processo de reflexão e aprendizagem pelos professores de Língua Portuguesa graduados até o ano 2000 na formação continuada oferecida pela Secretaria de Educação de Criciúma em parceria com a UNESCO. A escolha por pesquisar esse tema aconteceu em virtude de percebermos um forte movimento de insatisfação com a formação docente, principalmente, inicial que, segundo observamos, não oferece os subsídios teóricos e práticos necessários à docência. Nesse sentido, a formação continuada configura um lugar primordial na formação de professores.

Além disso, o mercado de trabalho exige qualificação profissional. Essa exigência pode ser observada em todas as áreas, inclusive na educação, cujas cobranças da sociedade por uma educação de melhor qualidade impulsionaram as discussões acerca do assunto, uma vez que a formação continuada deve proporcionar o aprimoramento profissional e isso reflete em todo ambiente escolar, passando pelo ensino-aprendizagem, pelas relações interpessoais, entre outros.

Para começarmos a entender os processos que envolvem a formação de professores, optamos por observar três estudos, pois se aproximavam do nosso objeto. Desses, dois apresentaram algum tipo de resistência por parte dos docentes: Bem (2007) e Pereira (2009); e um, Pereira (2010), não. No caso da pesquisa de Bem, a formação era obrigatória e a resistência se deu em função da adoção de uma postura cética dos professores em relação às mudanças propostas pela Secretaria de Educação. Quanto à investigação de Pereira (2009), a resistência foi justamente no tocante à participação dos professores que não eram obrigados a comparecerem aos encontros que se realizavam nos horários de hora-atividade dos docentes.

Depois de constatararmos alguns impasses que podem permear a formação continuada, partimos para a discussão do referencial teórico, no qual falamos sobre a formação docente de modo geral, o surgimento das primeiras Universidades brasileiras, a formação inicial dos professores de Língua Portuguesa, o perfil desses profissionais, a formação continuada na área de Letras, os gêneros discursivos e a mudança de foco do ensino de Língua Portuguesa da teoria gramatical para o estudo do texto.

Conforme Guimarães (2006), desde meados de 1970, a formação docente é foco de debates no ambiente acadêmico e, basicamente, o motivo principal está relacionado à insatisfação com a

qualidade da educação e da formação de professores, seja pela ausência de correlação entre a teoria e a prática docente ou pela necessidade de reflexão sobre o próprio trabalho e de construção da identidade do professor.

Nesse sentido, consideramos que a formação docente deve proporcionar ao professor meios que o faça refletir sobre sua prática dentro da sala de aula, criticamente, confrontando-a com os contextos que interferem no ambiente escolar (PEREIRA, 2009). Dessa forma, podemos afirmar que as relações que regem a escola têm papel fundamental durante os momentos de reflexão e preparação das aulas e, portanto, no processo de ensino-aprendizagem.

A formação continuada deve ser aliada do professor, no tocante a subsidiá-lo a fazer o elo entre os conhecimentos adquiridos na formação inicial, na continuada e na vida profissional, mediando a reflexão, a crítica e a reestruturação da sua prática. Enfim, a formação continuada pode contribuir significativamente para que os professores que dela se constituíram ajudem a escola a se transformar em uma instituição não só de ensino, mas de trocas de conhecimentos, efetivamente eficaz.

O programa de formação continuada deste estudo privilegia justamente as formas reflexivas de aprender para que o professor consiga relacionar de forma significativa a teoria e a prática. Para nós, essa reflexão é essencial, visto que, ao fazer o professor pensar e repensar sua atuação e, principalmente, compartilhar com seus colegas, a formação não impõe ideias estigmatizando o professor como mero reprodutor de modelos perfeitos, ela alcança seu objetivo de ser reflexiva. E foi justamente nesse tipo de encontro que as entrevistadas julgaram ser melhor o aproveitamento da formação.

No caso de LP, as formações devem promover práticas de linguagem associadas a um tratamento didático que acompanhe as transformações sociais no seu entorno. Portanto, os processos de ensino-aprendizagem devem visar a oferecer aos alunos uma educação que os introduza às práticas sociais para que sejam capazes de ressignificá-las sempre no contexto do ensino-aprendizagem.

Enfim, o professor de LP, assim como os outros, precisa refletir acerca da sua própria prática e assumir um papel investigativo. Além de agir conscientemente quanto ao desenvolvimento e às transformações pelas quais o ensino de língua materna vem passando no decorrer dos anos com as contribuições dos estudos linguísticos.

Contudo, a partir da observação dos materiais do referencial teórico, constatamos que a formação inicial de professores, assim como

de inúmeros outros profissionais, apresenta contradições, tanto no aspecto teórico quanto no prático, e, principalmente, na correlação de ambos. Nesse sentido, a formação continuada acaba se tornando um espaço compensatório como pudemos observar no nosso estudo de caso, cujos sujeitos foram três professoras de Língua Portuguesa da rede municipal de Criciúma, graduadas em Letras antes do ano 2000, que foram escolhidas, pois partimos da hipótese de que, até a virada do milênio, as discussões sobre o trabalho predominantemente textual nas aulas de LP, como preveem os documentos oficiais, só tomaram maior consistência após esse período, inclusive no meio acadêmico.

Essa mudança de foco do ensino de LP exige que o professor também considere as variantes não-padrão da língua (faladas pelos alunos) para auxiliar o aluno durante a aquisição de um novo dialeto: o padrão. Falamos em aquisição, pois, para aquele indivíduo que se comunica por meio de um dialeto muito diferente do padrão, aprender a norma culta é algo relativamente novo. Portanto, o problema não se encontra em ensinar ou não a gramática, mas em traçar objetivos para que todo e qualquer aprendizado seja significativo.

Vale ressaltar que transformação proposta não se restringe a trabalhar textos em sala de aula. A verdadeira modificação somente acontecerá se a linguagem, sob perspectiva interacionista (Bakhtin, 2003) for o foco do ensino.

Para tanto, não podemos utilizar o texto como mero instrumento de estudo gramatical, precisamos estudá-lo em todas as suas facetas estruturais e contextuais. Afinal, acreditamos que o verdadeiro papel da escola, por meio do professor, é oferecer mecanismos que levem os alunos a dominarem as habilidades de uso da língua durante os momentos de interação para que possam se comunicar em quaisquer ambientes em que se encontrem. Segundo Bakhtin (2003), toda atividade comunicativa envolve interação, que é mediada pelos gêneros discursivos. Daí, a importância de proporcionar ao aluno o contato com o maior número de gêneros possíveis na escola.

Em suma, a escola é o lugar onde os alunos terão acesso aos bens culturais do mundo letrado e às condições necessárias para se tornarem sujeitos críticos, que saibam se pronunciar nas mais diversas situações sociais, compreendendo e respeitando as diferenças linguísticas. Enfim, o objetivo a ser perseguido pela escola, quiçá o principal, é promover eficiência comunicativa para os alunos.

Para entender o processo de construção e reflexão de conhecimentos na formação continuada, optamos por utilizar entrevistas semiestruturadas pelos motivos já explicitados no Capítulo 4 (Percurso

Metodológico: fundamentos e escolhas norteadoras).

Tendo em vista, as discussões sobre a mudança de foco do ensino de LP dos últimos anos, a formação continuada em LP precisa estar centrada no estudo dos gêneros discursivos e é esse o cerne da formação investigada nesta pesquisa, segundo o projeto de assessoria de formação continuada de gestores (as) e professores (as) da rede municipal de educação de Criciúma. Conforme pudemos constatar no Capítulo 5 (Apresentação dos dados, análise e discussão dos resultados), quando apresentamos os documentos que embasaram a pesquisa, as escolhas de metodologia, conteúdo e concepção filosófica do projeto se enquadram nas orientações da PCC (CRICIÚMA, 2008). Isso já valida positivamente o programa de formação continuada em estudo, visto que a PCC é um documento novo, elaborado por pessoas que conhecem a realidade do município e também segue as orientações dos demais documentos oficiais como os PCN e a Proposta Curricular de Santa Catarina e dos autores que mencionamos no referencial teórico.

Ainda no Capítulo 5, testamos a hipótese e pudemos deduzir que ela é plausível, visto que as respostas das Professoras 02 e 03 nos levaram a crer que realmente não houve o debate sobre a predominância do uso de textos como base para as aulas de LP durante a graduação. Já no caso da Professora 01, não pudemos concluir se houve de fato uma discussão sobre o trabalho com textos ou gêneros discursivos, afinal, apesar de a entrevistada afirmar que houve esse debate, pelas transcrições, conseguimos confirmar apenas que, nas aulas do professor mencionado, havia forte discussão a respeito das falhas da gramática normativa e que a norma padrão não poderia ser a representação absoluta da nossa língua.

Depois, analisamos os dados conforme as categorias de análise: Os professores apresentam frágeis competências teóricas e práticas?; O formato quanto à regularidade dos encontros pode depor contra a efetividade da formação?; A resistência por parte dos professores em participar da formação é um fator a ser trabalhado?

Resumidamente, ao analisar as entrevistas e compará-las com o referencial teórico, concluímos que as professoras apresentam frágeis competências teóricas, mas somente no sentido conceitual. Afinal, conforme observamos nas descrições de suas práticas no Capítulo 5, a dificuldade de conceituação de termos-chave como gêneros discursivos e textos não compromete a competência prática das professoras quanto ao trabalho com textos como foco nas aulas de LP, seguindo o proposto na PCC. Dessa forma, consideramos que estejam acontecendo avanços em relação à mobilização de textos como unidade no processo de

ensino-aprendizagem, mesmo que o processo ainda esteja se configurando junto às práticas.

Na segunda categoria, encontramos um fator que não estava previsto na proposta de assessoramento da formação continuada e que depôs contra a efetividade da formação: a condensação dos encontros na semana dos jogos sediados pelo município. Segundo as professoras, apesar de ser compreensível que se concentrem os encontros justamente no período em os alunos estejam sem aula por motivo de ceder as escolas para alojamento, prejudica a reflexão e aplicação imediata dos conhecimentos adquiridos. Ou seja, segundo as entrevistas, se os encontros ocorrem durante todo o ano letivo, os professores conseguiriam aproveitar melhor as orientações dadas, as discussões propostas e as práticas apresentadas pelos formadores e pelos colegas.

Na última categoria, em que nos propusemos a analisar se existe resistência por parte dos professores em participar da formação, percebemos que, no programa analisado, não existe resistência quanto à participação física dos professores, visto que é obrigatória.

Nas respostas de duas das entrevistadas, pudemos observar que elas consideram a falta de interesse e comprometimento de alguns colegas como fator de resistência. Contudo, não podemos afirmar somente com base na percepção dessas professoras. Também conseguimos verificar que uma das entrevistadas apresenta resistência quanto ao assunto 'gêneros discursivos'. Para ela, o fato de o tema ser abordado em todos os encontros torna-o cansativo e repetitivo. Dessa forma, acreditamos que esse tipo de resistência é um fator a ser trabalhado em futuras formações.

Analisados os dados conforme as categorias de análise, partimos para a pergunta principal do trabalho: Os professores cuja conclusão da graduação ocorreu antes do ano 2000 se apropriam dos conhecimentos teóricos e práticos apresentados nos encontros de formação continuada e conseguem refletir acerca da sua prática didática?

Com base na análise dos dados, ancorada no referencial teórico, consideramos que os professores se apropriaram parcialmente dos conhecimentos teóricos oportunizados nos encontros, o que não impediu que eles exercessem a prática conforme os novos rumos que o ensino de LP vem tomando. Além disso, observamos que eles conseguem fazer relação mais aproximada com o cotidiano das práticas de linguagem, aproveitando mais os conhecimentos, resignificando-os na medida em que são construídos, enfim, tornando-os de fato significativos nas atividades que envolvem participação dos docentes.

Enfim, parece-nos que elas conseguem se apropriar parcialmente dos conhecimentos teóricos e as atividades mais práticas cumprem seu papel quanto à consolidação de conhecimentos, visto que elas constroem práticas significativas a partir desse tipo de atividade proporcionada na formação.

A respeito da oportunidade de reflexão e recriação da sua própria prática, embora não tenhamos conseguido concluir por meio das respostas, pois não foram específicas o suficiente para tanto, o processo de associação entre as suas aulas e as atividades recomendadas na formação continuada nos leva a acreditar que a formação possibilita o pensar sobre, o refletir, o recriar, mesmo que de forma indireta, ocasionando transformação nas suas atitudes.

Pensando na reflexão como meio de crescimento profissional, com caráter coletivo, não só como troca de experiência com outros professores, mas também de interagir com todas as pessoas que possam acrescentar algo à prática educacional, acreditamos que nosso trabalho pode fazer (já o fez durante as entrevistas) com que as entrevistadas reflitam mais acerca de conteúdos teóricos e práticos abordados na formação para tornarem suas práticas cada vez mais significativas.

Dessa forma, pretendemos levar nossas considerações a elas logo após a defesa desta pesquisa, devolvendo parte do que aqui foi construído com sua participação. Todo percurso da pesquisa, em especial a conversa com as professoras, provocou em nós crescimento, nos desacomodou de certa forma para podermos avançar. Portanto, estamos conscientes da importância da socialização em diversas plataformas (artigo acadêmico, colóquios junto às escolas das quais fazem parte, materiais didáticos, propostas para a rede municipal) que possam chegar a elas e não mediremos esforços. Por fim, todos esses desdobramentos em termos de socialização também serão compartilhados junto aos responsáveis pela formação continuada no município (tanto da Universidade quanto da Secretaria da Educação), visando ao melhor aproveitamento dos encontros oferecidos.

REFERÊNCIAS

ANDRE, Marli. Formação de professores: a constituição de um campo de estudo. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010.

BACK, Angela Cristina Di Palma; FREITAG, Raquel Meister Ko. ; MAGO, Diane Dal ; REIS, M. S. ; ROST, Cláudia Andrea . **O controle do gênero textual/seqüências discursivas na motivação da variação linguística**: apontamentos metodológicos. Revista Odisséia, v. 3, p. 5, 2009.

_____. **Gêneros discursivos na sociolinguística**: procedimentos metodológicos. In: 4o. Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais, 2007, Tubarão. Anais. SIGET. Tubarão: Unisul, 2007. p. 610-620.

BAKHTIN, Mikhail. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAZERMAN, Charles. **Gêneros, agência e escrita**. Ângela Dionísio e Judith Hoffnagel (orgs.). São Paulo: Cortez, 2006. 133 p.

BEM, Maria Helena de. Resistência à formação continuada para professores em atuação: relato de experiência com professores da rede municipal de ensino de Balneário Camboriú, SC. **Linhas**, Florianópolis, v. 8, n. 2, p. 46 - 62, jul./dez. 2007.

BENEVIDES, Araceli Sobreira. A formação de professores do Curso de Letras – aspectos para uma prática reflexiva. **Revista Letra Magna**: Revista Eletrônica de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura, p. 1 – 9, 2º semestre, 2006.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna**: a sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola Ed., 2004. 108 p.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Língua Portuguesa. Brasília: 1997. 144p.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura, Secretaria de Educação Básica. **Linguagem, códigos e suas tecnologias:** Orientações para o Ensino Médio. Vol. 1. Brasília: 2006. 239 p.

CASTRO, Ana Paula Pontes de. **A entrevista dialógica como instrumento para pesquisar a escrita *online* na aprendizagem do professor em formação:** reflexões iniciais. IN: FREITAS, Maria Teresa de Assunção; RAMOS, Bruna Sola. Fazer pesquisa na abordagem histórico-cultural: metodologias em construção. Juiz de Fora: Ufjf, 2010. p. 91 – 122.

CRICIÚMA. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta Curricular da Rede Municipal de Criciúma:** Currículo para a diversidade: sentidos e práticas. Criciúma: 2001. p. 89 – 104.

DAVIS, Claudia Leme Ferreira; NUNES, Maria Muniz Rossa; ALMEIDA, Patrícia C. Albieri de; SILVA, Ana Paula Ferreira da; SOUZA, Juliana Cedro de. Formação continuada de professores em alguns estados e municípios do Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 144, set./dez. 2011.

DEMO, Pedro. **Pesquisa:** princípio científico e educativo. 12 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2006. 120 p.

DRESCH, Márcia; LEBEDEFF, Tatiana Bolívar; DICKEL, Adriana. Memórias de Leitura, lugar de leitor e conhecimento na formação inicial de docentes. **Pró-posições**, Campinas, v. 22, n. 1, p. 45-58, jan/abr 2011.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004.

DUARTE, Rosália. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 115, p. 139-154, março/2002.

EITELVEN, Adriane Angheben; FRONZA, Cátia de Azevedo. Batizando e ressignificando práticas pedagógicas no ensino de língua materna: o papel da formação continuada. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 12, n. 1, 2012.

FIALHO, Denise da Silva; FIDELES, Lara Lopes. As Primeiras Faculdades de Letras no Brasil. **Revista Helb: História do ensino de línguas no Brasil** (Revista eletrônica), v. 2, jan. 2008.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 116, p. 20 – 39, jul. 2002.

GASQUE, Kelley Cristine Gonçalves Dias; COSTA, Sely Maria de Souza. Comportamento dos professores da educação básica na busca de informação para formação continuada. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 32, n. 3, p. 54-61, set./dez. 2003.

GATTI, Bernadete Angelina. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**. v. 13, n. 37, p. 57-70, jan./abr. 2008.

_____. Formação de Professores: condições e problemas atuais. **Revista Brasileira de Formação de Professores**, Cristalina, GO, v. 1, n. 1, p. 90-102, Maio/2009.

GATTI, Bernadete Angelina; NUNES, Marina Muniz Rossa (orgs.). **Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas**. São Paulo: FCC/DPE, 2009. 155 p.

GERALDI, João Wanderley (org). **O texto na sala de aula**. 2 ed. São Paulo: Ed. Ática, 1999. 136 p.

GUIMARAES, Valter Soares. **O grupo focal e o conhecimento sobre identidade profissional dos professores**. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro (org.). **Pesquisa em Educação: alternativas investigativas com objeto complexos**. São Paulo: Edições Loyola, p. 149-163, 2006.

HAWAD, Helena Feres. O ensino da língua materna no discurso de professores em formação. **Revista Pesquisas em Discurso Pedagógico**, Rio de Janeiro, n. 2, 2009.

LANDEIRA, José Luís Marques López. Reflexões práticas sobre a formação de professores de Língua Portuguesa: a construção do memorial. **Dialogia**. São Paulo, v. 5, p. 125-133, 2006.

LOMBARDI, Roseli Ferreira. Formação inicial de professores de Língua Portuguesa: o discurso da e na sala de aula na voz dos estagiários. **Estudos Linguísticos**, XXXV, p. 1755-1764, 2006.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais**: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva (org.). *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucena, 2002. p. 19 – 36.

MEURER, José Luiz. **Uma dimensão crítica do estudo de gêneros textuais**. In: MEURER, José Luiz e MOTTA-ROTH, Désirré (orgs). *Gêneros Textuais*. São Paulo: EDUSC, 2002. p. 17 – 29.

OLIVEIRA, Maria Bernadete Fernandes de. Revisitando a formação de professores em língua materna: teoria, prática e construção de identidades. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 06, n. 01, p. 101-117, jan/abr 2006.

PAULA, Maria de Fátima de. A formação universitária no Brasil: concepções e influências. **Avaliação**, Sorocaba, SP, v. 14, n. 1, p. 71-84, mar. 2009.

_____. A influência das concepções alemã e francesa em suas fundações. **Tempo Social**, Revista de Sociologia da USP, São Paulo, v. 14, out. 2002.

PEREIRA, Antonio Serafim. **Formação continuada de professores e literatura internacional: contribuições e impasses**. XII Congresso da Associação Internacional para Pesquisa Intercultural: diálogos interculturais – descolonizar o saber e o poder. Florianópolis: UFSC, 2009.

_____. **Pesquisa-formação**: dois estudos, dois contextos, mesmos desafios. IN: PEREIRA, Antonio Serafim (org.). *Pesquisa, formação e autoria*. Criciúma: Editora Unesc, 2010. p. 13-39

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. São Paulo: Mercado de Letras, 2000. 95 p.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. Análise dos Gêneros do Discurso na Teoria Bakhtiniana: algumas questões teóricas e metodológicas. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 4, n. 2, p. 415-440, jan./jun. 2004.

_____. **Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin.** IN: MEURER, José Luiz; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirré (orgs.). Gêneros: teorias, métodos e debates. São Paulo: Parábola Editorial. 2005. p. 152-183.

ROJO, Roxane. **Gêneros do Discurso e Gêneros Textuais: Questões Teóricas e Aplicadas.** IN: MEURER, José Luiz; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirré (orgs.). Gêneros: teorias, métodos e debates. São Paulo: Parábola Editorial. 2005. p. 184-207.

SCHEIBE, Leda. Políticas públicas de formação docente: o desafio do direito à educação. **Ensino Em-Revista**, Uberlândia, v.17, n.1, p. 95-109, jan./jun.2010.

SCHUCHTER, Lúcia Helena; BRUNO, Adriana Rocha. **Convergências entre Biblioteca Escolar e Laboratório de Informática: o processo de construção de uma pesquisa na abordagem histórico-cultural.** IN: FREITAS, Maria Teresa de Assunção; RAMOS, Bruna Sola. Fazer pesquisa na abordagem histórico-cultural: metodologias em construção. Juiz de Fora: Ufjf, 2010. p. 72-89.

SOARES, MAGDA. **Linguagem e Escola: uma perspectiva social.** 4. ed. São Paulo: Editora Ática, 1987. 95 p.

UGGIONI, Juliana da Silva. **Representações sociais de saberes docentes de profissionais da formação inicial e continuada.** In: Saberes Docentes. UGGIONI, J. S (org). São Paulo: Iglu Editora, 2012. p. 71-80.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Questionários

Universidade do Extremo Sul Catarinense
Mestrado em Educação
Educação e Gêneros do Discurso
Giovana da Silva Uggioni

IDENTIFICAÇÃO:

Idade: _____

Sexo: () Masculino () Feminino

FORMAÇÃO:**Graduação:**

Curso: _____

Ano de conclusão: _____

Local: _____

Pós-Graduação:

Especialização: () Sim () Não

Quantas? _____

Em quê?

Mestrado: () Sim () Não

Em quê? _____ Onde _____

Doutorado: () Sim () Não

Em quê? _____ Onde _____

Formação continuada:

Você já participou de programas de formação continuada, além do oferecido pela Secretaria Municipal do Sistema de Educação? Quantos e quando?

EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL:

Na rede municipal de ensino, você atua em caráter:

() Efetivo

() Temporário (ACT)

Há quanto tempo? _____

Você atua em escolas estaduais ou particulares? Há quanto tempo?

Além de lecionar, você exerce algum trabalho relacionado a atividades da linguagem como correção, revisão, aula particular, entre outros? Há quanto tempo?

APÊNDICE B – Informativos sobre pesquisa



UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE - UNESC PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (MESTRADO) - PPGE

Criciúma, 28 de junho de 2011.

Prezado Diretor,

Informamos que se encontram anexos questionários os quais constituem a primeira etapa do meu projeto de pesquisa para obtenção do Grau de Mestre em Educação pela Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC, intitulado **Formação continuada para os professores de Língua Portuguesa da rede municipal de ensino de Criciúma: implicações para a prática educacional.**

Em virtude do tema proposto acima, os questionários deverão ser entregues aos professores de Língua Portuguesa de ensino regular desta escola para que possamos escolher os sujeitos da pesquisa com base na formação e na experiência profissional.

Outrossim, durante todo o processo de estudo, será garantido o anonimato dos professores por meio de um termo de consentimento, de modo a resguardar a ética no entorno dos procedimentos de pesquisa.

Vale ressaltar que a participação de todos é de extrema importância, visto que visa ao mapeamento das condições do ensino de Língua Portuguesa na rede municipal de ensino de Criciúma,

possibilitando eventuais melhorias a partir das contribuições resultantes da investigação.

Solicitamos que os questionários preenchidos sejam entregues, se possível, até o dia 08 de julho de 2011 (sexta-feira), para Alair, na Secretaria Municipal do Sistema de Educação, ou para Giovana, na Coordenação dos Conselhos – Prefeitura Municipal de Criciúma – ao lado do Salão Ouro Negro.

Desde já, agradecemos a colaboração e colocamo-nos à disposição para o esclarecimento de quaisquer dúvidas relacionadas à pesquisa.

Atenciosamente,

Giovana Uggioni

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC

APÊNDICE C – Roteiro das entrevistas



UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE – UNESC PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPG

Roteiro das entrevistas

1. O que você entende por formação continuada?
2. De acordo com o projeto de formação continuada da rede municipal em parceria com a UNESCO, “o programa deve privilegiar formas reflexivas de aprender, buscando mediar a teoria com a prática pedagógica do cotidiano escolar.” Na sua opinião, os formadores proporcionam esse tipo de reflexão durante os encontros, fazendo com que o objetivo da formação seja atingido?
3. Ainda, no projeto do programa de formação continuada da rede municipal, consta que um dos objetivos do curso é aproximar o professor da Proposta Curricular de Criciúma (PCC). De acordo com a PCC, “é preciso, assim, pensar numa mudança de foco do objeto de ensino da disciplina de Língua Portuguesa: da teoria gramatical (metalinguagem) para o domínio da linguagem, que se concretiza no texto. O texto passa a ser o centro de todo o processo pedagógico.” Esse trabalho textual, pressupõe o uso de gêneros discursivos já que o texto é a estrutura formal, inclusive a relação de coesão e coerência, dos gêneros. Você consegue ver

essa atitude por meio dos temas abordados na formação continuada?

4. As discussões do ensino de língua portuguesa por meio de gêneros do discurso no Brasil são relativamente recentes, datam de meados dos anos 80. Durante os anos da sua formação inicial, o Curso de Letras já propunha esse tipo de trabalho, oferecendo subsídios teóricos para isso?
5. Existem diversas maneiras de trabalhar com os gêneros discursivos em sala de aula. Categorizando-as, de forma geral, podemos definir dois grupos:
 - a) Como unidade básica de ensino: utilização dos textos para interpretações de textos, ensino da gramática contextualizada;
 - b) Como objeto de ensino: utilização dos textos com intuito de estudá-lo em todas as suas possibilidades temáticas, composicionais e estilísticas.
6. Você costuma trabalhar com gêneros em sala de aula? De que forma?