

UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE – UNIVILLE  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

AS PERCEPÇÕES DE PROFESSORES DE LÍNGUA  
PORTUGUESA SOBRE O PROGRAMA DE FORMAÇÃO  
CONTINUADA GESTAR II E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA O  
TRABALHO COM GÊNEROS TEXTUAIS/DISCURSIVOS

LEILA MATTOS SOMBRIO  
PROFESSORA ROSANA MARA KOERNER  
Orientadora

JOINVILLE – SC  
2013

LEILA MATTOS SOMBRIO

AS PERCEPÇÕES DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA SOBRE O  
PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA GESTAR II E SUA CONTRIBUIÇÃO  
PARA O TRABALHO COM GÊNEROS TEXTUAIS/DISCURSIVOS

Dissertação apresentada ao Mestrado em  
Educação da Universidade da Região de  
Joinville – Univille – como requisito parcial  
para a obtenção do título de Mestre em  
Educação, sob a orientação da  
Professora Dra. Rosana Mara Koerner.

JOINVILLE – SC

2013

## **Termo de Aprovação**

As percepções de professores de Língua Portuguesa sobre o  
programa de formação continuada GESTAR II e sua contribuição  
para o trabalho com gêneros textuais/discursivos

por

Leila Mattos Sombrio

Dissertação julgada para a obtenção do título de Mestra em Educação, aprovada  
em sua forma final pelo Programa de Mestrado em Educação.

---

Professora Doutora Rosana Mara Koerner  
Orientadora

---

Professora Doutora Márcia de Souza Hobold  
Coordenadora do Programa de Mestrado em Educação

Banca Examinadora:

---

Professora Doutora Rosana Mara Koerner  
Orientadora

---

Professora Doutora Raquel Salek Fiad  
Universidade Estadual de Campinas

---

Professora Doutora Márcia de Souza Hobold  
Universidade da Região de Joinville

Joinville, 22 de março de 2013

## Dedicatória

### **Dedico esta realização de um dos maiores sonhos da minha vida unicamente à minha família.**

*[Ao meu pai, Celito, incentivador de todas as horas, a pessoa no mundo com quem eu mais gosto de conversar, a pessoa que nunca duvidou dos meus objetivos, por mais altos que eles pudessem parecer.*

*À minha amada mãe, Maria, admirável como foi a mãe de Jesus. Uma pessoa incrível, que demonstra seu amor de maneiras improváveis, uma mulher de garra, uma vencedora.*

*À minha irmã Lorena, meiga e amável. Por ela representar um exemplo de mulher virtuosa e de mãe. Por ela ter duvidado do amor que sinto quando me disse, numa brincadeira, que fugiria de casa aos 16 anos, deixando-me aos prantos.*

*À minha irmã Lurdes. Pessoa forte e positiva a quem sempre recorro quando preciso de palavras encorajadoras. Por ela ser a razão de minhas emoções. Minha grande inspiração de Projeto Científico (PIBIC).*

*À minha irmã Laura, a nega. Por ela ser o modelo que segui na adolescência. Por não enxugar minhas lágrimas, mas chorar comigo quando mais precisei e por ser alguém em quem me inspiro, exemplo de dedicação, seriedade e equilíbrio.*

*Aos meus irmãos Eduardo e Lucas, meninos que vi e ajudei a crescer.*

*À minha mais nova família, Felipe, meu esposo. A pessoa que escolhi para ser meu companheiro para o resto da vida. Fez-me chorar copiosamente em um momento e noutro, reergueu-me de forma impressionante. Alguém que recebe diariamente meu sentimento mais sincero: o amor.*

*Também aos meus amados sobrinhos, cunhados, cunhada, sogro e sogra.  
Por todo incentivo e compreensão. Eu os amo muito!]*

## AGRADECIMENTOS

*“Mas você – eu não posso  
nem quero explicar, eu agradeço”*

Clarice Lispector

Muitas pessoas merecem ser lembradas e agradecidas. Primeiramente, agradeço a Deus – pelas bênçãos, suporte e força!

Aos meus pais, pela educação baseada em princípios, por todo esforço empreendido para me tornar uma pessoa crítica e sensível. Às minhas irmãs, por serem minhas melhores amigas, ajudantes de todas as horas e professoras inspiradoras! Aos meus irmãos e cunhados, pelo apoio e compreensão. Aos meus sobrinhos Bruno, Davi, Larissa e Calebe, pelo amor incondicional, por alegrarem meus dias. Ao meu esposo Felipe, pelo amor, apoio e incentivo diários.

À minha orientadora, Rosana Mara Koerner, pelas inúmeras contribuições, pela maneira como conduziu cada uma das orientações. Às professoras e componentes da banca: Márcia Hobold e Raquel Salek Fiad, primeiramente pelo aceite ao convite, também por cada observação e sugestão.

Ao Programa do Mestrado da UNIVILLE, por fazer com que este sonho pudesse ser realizado, por abrir as portas a uma nova educação em Joinville.

Aos professores do mestrado, por terem ampliado minha visão sobre educação. Aos meus amigos do mestrado, em especial: Cláudia Gabardo, Denise Heinz, Ester dos Passos, Fernando de Lima, Mariana Schulze, Mônica Shculer e Solange Rosskamp – por todo companheirismo que vivemos!

À Rede Municipal de Ensino de Joinville, pela oportunidade de realização da pesquisa. Aos professores respondentes desta pesquisa.

E a todos que indiretamente participaram da realização desta pesquisa, MUITO OBRIGADA!

*“Mais importante que conseguir um diploma,  
é mantê-lo vivo.”*

Pedro Demo

## LISTA DE QUADROS E TABELAS

<b>Quadro 01:</b> Tempo de serviço na <b>área da educação</b> .....	65
<b>Quadro 02:</b> Tempo de serviço como <b>professor(a) de Língua Portuguesa</b> .....	66
<b>Quadro 03:</b> Qual a sua formação? Em que ano você a concluiu?.....	67
<b>Quadro 04:</b> Com relação aos aspectos <b>gerais</b> do Programa GESTAR II, preencha o quadro.....	70
<b>Quadro 05:</b> Com relação aos aspectos <b>formadores</b> do Programa GESTAR II, você considera:.....	73
<b>Quadro 06:</b> Com relação às <b>concepções teórico-metodológicas</b> (clareza e aplicabilidade dos conceitos) do Programa GESTAR II, você considera que:.....	74
<b>Quadro 07:</b> Com relação às <b>orientações práticas</b> (clareza e aplicabilidade) do Programa GESTAR II, você considera que:.....	75
<b>Tabela 01:</b> Teses e dissertações publicadas envolvendo gêneros (1995 - 2011).....	43

## LISTA DE ANEXOS

<b>Anexo 01:</b> Questionário utilizado para a coleta de dados .....	109
<b>Anexo 02:</b> Carta enviada aos gestores.....	113
<b>Anexo 03:</b> Transcrição das respostas obtidas com o balanço do saber (pergunta número 13 do questionário).....	114
<b>Anexo 04:</b> Transcrição das entrevistas recorrentes.....	118

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

**GESTAR** - Programa Gestão da Aprendizagem

**PCNs** – Parâmetros Curriculares Nacionais

**SEB** - Secretaria de Educação Básica

**MEC** – Ministério da Educação e Cultura

**PIBID** - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

**TP** – (Caderno) Teoria e Prática

**AAA** – (Caderno) Atividades de Apoio à Aprendizagem

**LA** – Linguística Aplicada

**CELSUL** - Círculo de Estudos Linguísticos do Sul

**GEL** - Grupo de Estudos Linguísticos

**GELNE** - Grupo de Estudos Linguísticos do Nordeste

**ABRALIN** - Associação Brasileira de Linguística

**EF** – Ensino Fundamental

**LDB** – Lei de Diretrizes e Bases

**SME** – Secretaria Municipal de Educação

**CENPEC** - Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária

**CAPES**- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

## RESUMO

O tema da presente pesquisa diz respeito às contribuições da formação continuada de professores de Língua Portuguesa, no que tange à percepção sobre o trabalho com os gêneros textuais/discursivos. Tem-se como objetivo constatar as percepções de professores de Língua Portuguesa sobre o Programa GESTAR II (Programa Gestão da Aprendizagem) e sua contribuição para o trabalho com gêneros textuais/discursivos. Em um primeiro momento, identificaram-se os professores que participaram do GESTAR II, depois, por meio de carta endereçada à escola na qual trabalham, apresentou-se a pesquisa e o convite a participarem juntamente com um questionário. Dos 53 participantes, egressos do programa, dez responderam e devolveram o instrumento de pesquisa. O questionário era composto por questões fechadas e abertas, com perguntas sobre os sujeitos e sobre como avaliam o programa em diversos aspectos. Buscando indícios do trabalho e concepção sobre gêneros, mais especificamente na última questão (13ª), havia a proposta para que os participantes respondessem/escrevessem um balanço do saber (técnica que consiste na resposta de um enunciado). A análise dos dados revelou uma avaliação bastante positiva do programa, por parte dos professores, especialmente pela relação possível com a prática pedagógica. O material foi avaliado como sendo de boa qualidade, bem como os formadores. Quanto às concepções sobre gêneros, percebeu-se que as respostas dos professores refletem os conceitos pressupostos do material disponibilizado pelo GESTAR, perceptível especialmente no uso de determinados termos, tidos como chave. O Programa parece ter contribuído para o esclarecimento de questões relacionadas ao conceito de gênero, com aspectos passíveis de ser transpostos para o espaço da sala de aula. Principais autores que dão sustentação teórica ao trabalho: Bakhtin (2003 [1952, 1953]), Imbernón (2001, 2010), Gatti (2008), André (1986,2010) e Nóvoa (2002).

**Palavras-chaves:** Formação continuada, Gêneros textuais, GESTAR II, Trabalho docente.

## ABSTRACT

The theme of this research relates to the contributions of continuing education for teachers of Portuguese, regarding the conception of textual/discursive genres. The purpose is to raise the notions about textual/ discourse genres of Portuguese Language teachers, who had concluded the program GESTAR II (Learning Management Program), through a qualitative approach. At first, we identified the teachers who had participated in the GESTAR II. Later, through a letter addressed to the school in which they work, the research was presented and an invitation was made for the teachers to participate along with a questionnaire. Of the 53 program participants, ten answered and returned the survey instrument. The questionnaire consisted of closed and open questions on the subject (time in the teaching profession, training and so on and how to evaluate the program in several aspects. Seeking evidence of work and notions on genre, specifically in the last question (13th), the proposal was for participants to respond / write a knowledge inventory (a response technique, which consists of giving an answer based on a statement). Data analysis revealed a fairly positive assessment of the program by teachers, especially the possible relationship with the pedagogical practice. The material, as well as trainers, were evaluated as of good quality. Regarding conceptions about genre, it was found that teachers' responses reflect the assumed concepts of the material made available by GESTAR, especially noticeable in the use of certain terms, seen as keywords. The program seems to have contributed to the clarification of issues related to the concept of genre, with aspects that could be transferred to the classroom environment. Major authors that give theoretical support to the work: Bakhtin (2003 [1952, 1953]), Imbernon (2001, 2010), Gatti (2008), André (1986.2010) and Nóvoa (2002).

**Keywords:** Continuing Education, Textual Genres, GESTAR II, Teacher work.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>13</b>
<b>1 FORMAÇÃO DOCENTE</b> .....	<b>21</b>
1.1 Formação inicial .....	22
1.2 Formação continuada.....	25
1.3 Programa Gestão da Aprendizagem Escolar – GESTAR II em Joinville .....	31
<b>2 ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL</b> .....	<b>36</b>
2.1 O ensino de língua portuguesa no Brasil: aspectos históricos .....	37
2.2 Os gêneros e o ensino de Língua Portuguesa no Brasil.....	40
2.2.1 Levantamento das produções acadêmicas.....	43
2.2.2 Os gêneros nos PCNs.....	46
2.2.3 Gêneros no material do GESTAR.....	49
<b>3 PERCURSO METODOLÓGICO</b> .....	<b>59</b>
3.1 Perfil dos professores pesquisados (questões 1 a 5).....	65
<b>4 DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS DADOS</b> .....	<b>69</b>
4.1 O programa GESTAR II na voz dos professores .....	69
4.2 O que pensam os professores sobre o GESTAR II?.....	76
4.3 As contribuições do trabalho com os gêneros textuais/discursivos na voz dos professores egressos do GESTAR.....	84
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>101</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>105</b>
<b>ANEXOS</b> .....	<b>109</b>

## INTRODUÇÃO

*“(...) a professora se faz nesse emaranhado de possibilidades mescladas que lhe foi possível ao longo de sua trajetória e isso, portanto, ocorre por muitas vias. Em nosso entender, o cruzamento dessas nuances produz conhecimentos que são incorporados e compõem o “ser-professora”... (AGUIAR, 2009, p. 129)*

Para esta introdução trago minhas experiências, crenças, história e família por entender que muitas escolhas pessoais e profissionais nasceram dessas vivências. Como afirma Tardif (2011, p. 69)

(...) há um efeito cumulativo e seletivo das experiências anteriores em relação às experiências subsequentes. Assim, o que foi retido das experiências familiares ou escolares dimensiona, ou pelo menos orienta, os investimentos e as ações durante a formação inicial universitária.

Neta, sobrinha, filha, e irmã de professoras, cresci ouvindo conversas, descobertas e discussões sobre a Educação. Como popularmente diz-se: “estava no sangue” ser professora. Incentivada com giz e quadro, desde criança, ensinei paredes, plantas ou o que estivesse por perto.

Aluna da rede estadual de ensino, frequentei a escola mais próxima da nossa casa, ambas (casa e escola) em um Conjunto Habitacional (COHAB). Sempre gostei muito de estudar e ler. Li inúmeras vezes a mesma e única coleção de quatro pequenos livros que eu e minhas três irmãs recebemos de presente de Natal. No contra turno, minha avó supervisionava nossas tarefas escolares. Dona de uma gramática e ortografia impecáveis, sempre pedia a ela que me ajudasse a escrever com “palavras de adulto” – referindo-me à linguagem formal. Apaixonei-me incontrolavelmente por ler e escrever.

Talvez, a opção pelo curso de Letras começou a ser delineada nestes momentos de tarefa e inevitáveis interlocuções. Considerando que não existe enunciado fora de um contexto dialógico, talvez essa busca pela escrita formal tenha

nascido da admiração pela minha avó, como um eco à sua voz. Como nos diz Bakhtin (2003 [1952, 1953], p.297):

Cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva. Cada enunciado deve ser visto antes de tudo como uma resposta aos enunciados precedentes de um determinado campo: ela os rejeita, confirma, completa, baseia-se neles, subentende-os como conhecidos, de certo modo os leva em conta (BAKHTIN, 2003, p. 297).

Minha mãe trabalhava como professora, 60 horas, funcionária efetiva da rede estadual de ensino. O pouco tempo livre que lhe restava, ela dedicava à máquina de costura: era preciso aumentar a renda da família! Meu pai, estofador e funcionário exemplar da empresa na qual trabalhava, incentivava-me como podia: fazendo memorizar a tabuada, comprando gibis para eu ler, ouvindo diariamente minhas descobertas e frustrações. É preciso considerar que esta realidade também está presente em diversos lares brasileiros e que é necessário levá-la em conta no fazer pedagógico.

Sendo a filha caçula, fui “cobaia” de atividades e projetos pedagógicos que minhas irmãs mais velhas (alunas do magistério) me propunham. Também delas recebi a ajuda necessária para fazer tarefas e trabalhos escolares quando minha avó faleceu.

O exemplo de quatro professoras (minha mãe e três irmãs) fez-me acreditar na educação e desejar ser professora. A visão sobre ser professor foi sendo construída em diferentes momentos de minha trajetória. Quando criança, a imagem de ser professor estava ligada aos trabalhos manuais, correções e planejamentos que cuidadosamente meus familiares faziam em casa.

Lembro-me de que na 7ª série (atual 8º ano) questionei a professora de Língua Portuguesa a respeito da biblioteca escolar: havia uma biblioteca na escola, mas desde a 3ª série minha turma não a visitava. A professora explicou-me que não havia uma bibliotecária para registrar os empréstimos. Comprei um caderno simples e com uma régua tracei o espaço para o nome do aluno, título do livro, data de empréstimo e devolução; a partir daquele dia, tornei-me a “bibliotecária” da minha turma. Ver meus colegas de classe lendo foi maravilhoso!

Cursei o Ensino Médio em outra escola da rede estadual, longe de casa, no centro da cidade, pois precisava estudar à noite para conseguir trabalhar durante o dia. Trabalhei como bibliotecária por cinco anos em escolas da rede particular. Meu

trabalho como bibliotecária aproximou-me ainda mais dos livros e da leitura. Também me fez refletir sobre algumas práticas de professores e suas relações com a leitura e a biblioteca escolar.

Em 2003, decidindo-me entre Pedagogia ou Letras, fui aprovada no vestibular. No ano seguinte, tendo optado por Letras, comecei minha carreira acadêmica. Mesmo vindo de lar humilde, a solicitação de bolsa de estudo foi indeferida; então soube da possibilidade de escrever um projeto para o Programa de Iniciação Científica em troca da bolsa.

Na faculdade, as aulas de Linguística me chamaram atenção. Pensar na língua como um elemento social, cultural e dinâmico ampliou meu modo de pensar e, futuramente, ensinar língua. Mesmo estando no primeiro ano e concorrendo com projetos de diversos níveis, o projeto que havia escrito, motivada pelas aulas de Linguística, foi aprovado.

De fato, a bolsa de estudo permitiu minha permanência na universidade, mas este não foi o único fruto que colhi do processo de elaboração do projeto. Eu realmente encontrara algo que atendia às minhas expectativas, e participar de projetos de pesquisa tornou-se algo desafiador e aprazível. Demo (1998, p. 127), apresentando alguns desafios da modernidade para a educação, menciona que “...a alma da vida acadêmica é constituída pela pesquisa, como princípio científico e educativo, ou seja, como estratégia de geração de conhecimento”.

Nos anos seguintes, 2006 e 2007, descobri a possibilidade dos gêneros textuais/discursivos<sup>1</sup> mediar o trabalho com a língua. Primeiramente por ter participado do II SIGET<sup>2</sup>, mas principalmente por estagiar no projeto da professora Dra Rosana Mara Koerner, com o título “Gêneros discursivos na aquisição da leitura e escrita”.

Tal projeto objetivava, por meio de observações *in loco*, verificar se os gêneros estavam presentes no processo de aquisição de leitura e escrita em turmas do 1º ano de Ensino Fundamental, bem como de que maneira os gêneros eram

---

<sup>1</sup> Ressalta-se que alguns teóricos discutem a terminologia gênero “textual” e “discursivo”, como será abordado no segundo capítulo. Para este trabalho será adotada a expressão textual/discursivo, isso porque o material utilizado na formação continuada (foco desta pesquisa) usa indistintamente ora textual, ora discursivo. Além disso, vale assinalar, como atesta Bronckart (1999, p.143), certa “vacilação terminológica” nos textos de Bakhtin (“os gêneros do discurso, gêneros do texto e/ou formas estáveis de enunciados”).

<sup>2</sup> O Simpósio Nacional de Estudos dos Gêneros Textuais aconteceu em União da Vitória/PR, em agosto de 2004.

trabalhados. A participação neste projeto possibilitou-me reflexões sobre o fazer pedagógico ainda que não fosse professora. A atividade de observação de aulas foi determinante para ampliar a compreensão do significado de gênero. Na verdade, não só ampliava tal compreensão, mas vislumbrava as possibilidades pedagógicas do trabalho com os gêneros em aulas de língua.

Durante a aplicação do referido projeto, comecei a lecionar. O primeiro semestre como professora foi um susto. Todas as convicções sobre a vontade de lecionar se foram na primeira aula de segunda-feira, naquela 8ª série. Falta de gerenciamento da turma e de metodologias adequadas fizeram-me duvidar da profissão escolhida. Este sentimento é descrito por Hubermann (1989) que, ao definir as fases da vida dos professores, afirma que, no início da carreira, o professor encontra-se em fase de “exploração”, na qual experimenta papéis e avalia sua competência.

Pensando em quem me tornei por meio da escola, decidi priorizar duas habilidades em minhas aulas: leitura e escrita. Entendi que todos os outros aspectos inerentes ao estudo de uma língua nasceriam naturalmente desse trabalho. E nasceram.

A paixão por ler e escrever criou em mim expectativas com relação aos meus alunos, pois também esperava que eles se apaixonassem instantaneamente; criei neles uma espécie de autoimagem. Aguiar (autora que abre o presente capítulo), discorrendo sobre a constituição do “ser professor”, afirma que: “O ‘ser’ professora traz em si a história de vida como estudante nos vários anos de escolaridade; traz no imaginário socialmente construído o que é ser professor (...).” (2009, p. 128)

Qualquer discussão teórica que eu procurasse para embasar minhas aulas recaía sobre o trabalho com os gêneros textuais/discursivos. Novos questionamentos surgiram, novas possibilidades de pesquisa, mesmo em sala de aula, já como professora! Lüdke, no livro “O que conta como pesquisa?” (2009), apresenta o que os professores da educação básica têm feito e considerado como pesquisa. Embora a pesquisa escolar seja menos prestigiada que a acadêmica, trata-se de um tipo de pesquisa extremamente relevante por fazer com que os professores reflitam sobre algo de seu interesse e relacionado ao seu fazer pedagógico, implicando diretamente na educação.

As pesquisas na universidade e aquelas que eu fazia para suprir as dificuldades de minha prática pedagógica convergiam para a questão dos gêneros.

Meus projetos de conclusão da graduação e pós-graduação (especialização) servem como um exemplo desta convergência: foram fundamentados pela proposta do trabalho com os gêneros.

É muito comum entre os estudantes a noção de que o que é estudado em Língua Portuguesa é exclusivo dessa disciplina. Como professora, já ouvi as perguntas: “Para que estamos aprendendo isso?” Ou ainda: “Em quais situações da ‘vida real’ terei que escrever uma fábula?” Essas questões dos estudantes apontam para a necessidade de um trabalho mais contextualizado, no qual o aluno encontre sentido no aprendizado.

O trabalho com os gêneros tende a ser o elemento “contextualizador” do ensino da língua, visto que tudo o que fazemos linguisticamente pertence a um gênero (Marcuschi, 2003). Ou seja, parte-se do princípio de não trabalhar apenas com fábulas, contos e tirinhas (gêneros tipicamente escolares), mas propor um trabalho para além dos muros escolares, um trabalho no qual se privilegie diferentes gêneros, no qual um aluno compreenda, por exemplo, as informações de uma fatura.

Estando no ambiente escolar, foi possível perceber a necessidade da formação continuada, isso porque meu repertório teórico não respondia a vários questionamentos que surgiam a partir da minha prática. Em meio a tantas indagações, novas respostas precisavam ser buscadas.

Em 2012, quando soube que o Programa de Mestrado em Educação iniciaria em Joinville, fiquei bastante entusiasmada. A possibilidade de voltar a fazer pesquisas (formais/acadêmicas) criou em mim novas expectativas para novos desafios.

Antes mesmo de escrever meu “Memorial Descritivo” (um dos requisitos para a seleção do Programa de Mestrado em Educação da UNIVILLE) pensei no que pesquisaria. Meu ingresso no Mestrado possibilitou-me o contato mais direto com as teorias da Educação. Durante uma aula na qual nós, os mestrandos, apresentávamos e discutíamos nossas intenções de pesquisa, uma de minhas colegas, após eu ter apresentado o que seria minha intenção de pesquisa (abandonada logo depois!), informou-me da então recente formação continuada GESTAR II, oferecida aos professores de Língua Portuguesa da Rede Municipal de Ensino de Joinville. Vislumbrei uma nova proposta de pesquisa: as concepções de

gênero textual/discursivo dos professores que haviam participado de tal formação continuada.

A formação continuada, direcionada a professores em exercício, busca atender às necessidades que surgem ou pela prática ou por legislações/convenções sociais. Muitas vezes os novos conhecimentos são incluídos nos currículos das licenciaturas, mas os professores já graduados precisam de formação adicional e contínua para obtê-los. Segundo Libâneo (2004, p.227):

O termo formação continuada vem acompanhado de outro, a formação inicial. A formação inicial refere-se ao ensino de conhecimentos teóricos e práticos destinados à formação profissional, completados por estágios. A formação continuada é o prolongamento da formação inicial, visando o aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho e o desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional.

Nesse sentido, por sua importância na profissionalização do docente, a formação continuada constitui-se como um interessante campo de pesquisa. Em consulta a *sites* de busca<sup>3</sup> (Capes e SCielo) observei que não há número expressivo de pesquisas relacionadas ao GESTAR. Mesmo sendo um programa do Governo Federal, instituído em diversos municípios brasileiros, atendendo e formando algumas centenas de professores, há poucas pesquisas que analisem suas contribuições.

A partir de tais considerações, chegou-se à temática de pesquisa, com o seguinte objetivo: Constatar as percepções de professores de Língua Portuguesa sobre o Programa GESTAR II e sua contribuição para o trabalho com gêneros textuais/discursivos. Mais especificamente, são buscados indícios das orientações teórico-metodológicas do programa GESTAR II relativas ao trabalho com os gêneros em sala de aula, realizado nos anos 2009 e 2010, na cidade de Joinville, na voz dos professores quando falam de suas concepções e de sua prática pedagógica. Assim, o presente trabalho foi orientado pelas seguintes questões de investigação:

- Há indícios das discussões proporcionadas pela formação continuada (no que tange ao trabalho com os gêneros textuais/discursivos) na descrição de uma prática pedagógica dos professores participantes da formação continuada GESTAR II?

---

<sup>3</sup> No próximo capítulo será apresentado um balanço das produções, decorrente de tal busca, com maior detalhamento.

- Qual as concepções de gênero textual/discursivo abordada nos documentos oferecidos pelo GESTAR II – Língua Portuguesa?

Esta pesquisa tem sua principal justificativa na compreensão do quanto um programa de formação continuada pode contribuir para o desenvolvimento profissional do professor no que tange à reflexão sobre concepções teórico-metodológicas que irão subsidiar o seu fazer pedagógico. É de suma relevância perceber quais os reflexos que um programa (como o GESTAR II) deixa no dizer dos professores, com base em sua prática, no caso do presente estudo, aquela que envolve o trabalho com os gêneros textuais/discursivos. Os gêneros, além de previstos nos PCNs, são objeto de estudo cada vez mais frequente no que concerne ao ensino de língua. Novas possibilidades de pesquisa para o Mestrado em Educação da Univille poderão ser delineadas a partir dos resultados aqui apresentados.

As formações, tanto inicial quanto continuada, são o foco do próximo capítulo. Isso porque são as formações que profissionalizam o professor. É por meio delas que o profissional conhece seu trabalho e recebe as informações que subsidiarão sua prática.

O capítulo 2 apresenta um breve resgate histórico do ensino de Língua Portuguesa no Brasil. Esta “linha do tempo” se encontra com os gêneros textuais/discursivos, em 1998, e caminha até a formação continuada GESTAR II (2009/2010). Para que fosse possível perceber resquícios do programa na fala dos professores, foi necessário um breve olhar sobre o material, especialmente aquele que se refere à questão do trabalho com os gêneros. Tal descrição também compõe o capítulo 2.

O terceiro capítulo apresenta o percurso metodológico da pesquisa, que é caracterizada como qualitativa e também a descrição dos procedimentos metodológicos.

O quarto capítulo caracteriza-se pela discussão dos dados, iniciando pela análise das respostas obtidas por meio de questionário, seguindo pelas reflexões dos dizeres dos professores a partir de um enunciado (técnica denominada balanço do saber) e complementando com as análises de duas entrevistas recorrentes.

O trabalho encerra com as considerações finais, nas quais são resgatados alguns aspectos da análise dos dados, com o intuito de dar maior visibilidade aos

resultados percebidos. Também serão feitas algumas proposições de pesquisas futuras que poderão ampliar as conclusões apresentadas no presente trabalho.

## 1. FORMAÇÃO DOCENTE

*“Gosto de ser gente porque, inacabado,  
sei que sou um ser condicionado mas,  
consciente do inacabamento,  
sei que posso ir mais além dele.  
Esta é a diferença profunda entre  
o ser condicionado e o ser determinado.”*

Paulo Freire

A formação de um profissional é uma etapa fundamental e muito significativa. É por meio dela que o profissional pode construir as concepções que guiarão boa parte de sua prática e de suas reflexões sobre essa mesma prática. Sua importância reside nas interações entre formador e acadêmico/docente, na constituição da identidade docente, na construção de sua base teórica e saberes docentes e na mobilização de novos conhecimentos.

Por certo tempo entendeu-se que o professor deveria unicamente ensinar a seu aluno os conteúdos de sua disciplina, e por isso, a formação baseava-se nestes aspectos. Em obra que discute a questão da formação docente e profissional (com o interessante subtítulo “Formar-se para a mudança e a incerteza”), Imbernón (2001, p.7) afirma que: “(...) a profissão docente deve abandonar a concepção predominante no século XIX de mera transmissão do conhecimento acadêmico (...)”. Atualmente, há muitas publicações e discussões a respeito da complexidade da profissão docente e, conseqüentemente, sobre a formação desse “novo” profissional. Imbernón (Id.ib., p. 14), fazendo um resgate histórico da formação docente, afirma:

O contexto em que trabalha o magistério tornou-se complexo e diversificado. Hoje, a profissão já não é a transmissão de um conhecimento comum do aluno em um conhecimento acadêmico. A profissão exerce outras funções: motivação, luta contra a exclusão social, participação, animação de grupos, relações com estruturas sociais, com a comunidade... E é claro que tudo isso requer uma nova formação: inicial e permanente.

Este capítulo tem a intenção de discutir a formação docente: a inicial e a continuada, tendo em vista que este estudo busca identificar as concepções de gênero textual de professores de Língua Portuguesa egressos de uma formação continuada (GESTAR II). Entre os principais autores que fundamentam este capítulo

estão André (2010), Imbernón (2001 e 2010), Tardif (2005), Vasconcellos (2006), Nóvoa (2002), Saviani (2009) e Santos (2007).

### 1.1 Formação inicial

A formação inicial deve ser considerada como uma primeira fase de um longo percurso da formação docente e que precisa ser aprimorada continuamente. Tudo que é vivenciado durante esta etapa exerce grande influência no desempenho profissional do docente, ou seja, no exercício de suas funções como professor. Santos, em artigo (2007) no qual se detém sobre os paradigmas que orientam a formação docente, aponta que é na formação inicial que o professor adquire as bases e concepções sobre a educação, além de um repertório de conhecimentos e experiências necessários para o andamento da sua carreira docente.

André (2010), em seu estudo sobre a formação de professores como constituição de um campo de estudos, também corrobora com a ideia de que a formação docente é determinante no desenvolvimento profissional. Para André (2010, p.176):

[...] a formação docente tem que ser pensada como um aprendizado profissional ao longo da vida, o que implica envolvimento dos professores em processos intencionais e planejados, que possibilitem mudanças em direção a uma prática efetiva em sala de aula.

No entanto, estudos apontam alguns aspectos contraditórios e passíveis de profunda reflexão acerca da formação inicial. Saviani (2009, p.149), ao mencionar os modelos contrapostos de formação de professores (modelo dos conteúdos culturais-cognitivos e modelo pedagógico-didático), afirma que:

Em verdade, quando se afirma que a universidade não tem interesse pelo problema da formação de professores, o que se está querendo dizer é que ela nunca se preocupou com a formação específica, isto é, com o preparo pedagógico-didático dos professores. De fato, o que está em causa aí não é propriamente uma omissão da universidade em relação ao problema da formação dos professores, mas a luta entre dois modelos diferentes de formação.

O autor continua explicando que, de um lado está o modelo no qual o foco reside sob a cultura geral e o domínio dos conteúdos da área de conhecimento para

qual o professor irá lecionar. Do outro lado, está o modelo pedagógico-didático, que, segundo o autor, virá em decorrência do domínio dos conteúdos, e é adquirido pela própria prática docente ou por “treinamento em serviço”.

Para Imbernón (2001, p. 57), a formação precisa privilegiar o estudo de situações práticas e problemáticas, no sentido de proporcionar a oportunidade para desenvolver uma prática reflexiva competente. O autor também afirma que é necessário que se analise profundamente a formação inicial dos futuros professores, visto que “a construção de esquemas, imagens e metáforas sobre a educação começam no início dos estudos que os habilitarão à profissão.” Comentando sobre um possível modelo de formação inicial, reitera seu caráter flexível e inacabado, sugerindo que nesta etapa são aprendidos os fundamentos da profissão, o porquê de determinadas ações e a provável necessidade de mudanças e de ressignificações da prática: “(...) a formação é um elemento importante de desenvolvimento profissional, mas não é o único e talvez não seja o decisivo.” (Id.ib., p.46)

Atualmente, depois de se terem experimentado vários “modelos” (por exemplo, o modelo 3+1, no qual se previa três anos de “estudo” e um ano de “prática” (SAVIANI, 2008)), há muitas discussões sobre a estrutura da formação inicial. De acordo com Saviani (Op.cit.), alguns defendem a *teorização* nos cursos de licenciatura, outros a perspectiva da *prática*<sup>4</sup>.

Mais importante que formar o professor pela teoria ou pela prática é formá-lo para ser um sujeito transformador, como afirma Soares (2001, p.93):

(...) formar o professor não é apenas qualificá-lo em uma ‘área específica’, capacitá-lo teórica e metodologicamente para ensinar determinado conteúdo, mas também formá-lo para enfrentar e construir a ação educativa escolar em sua totalidade.

Reconhece-se a formação inicial, portanto, como sendo a base do fazer docente. No entanto, como aponta Imbernón (2001), a formação inicial não é

---

<sup>4</sup> Vale destacar a iniciativa da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) com a implantação do Programa PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência), que tem como objetivo fomentar a formação inicial de profissionais do magistério, atendendo aos princípios da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, instituída pelo Decreto n. 6.755, de 29 de janeiro de 2009. No referido programa, licenciandos desenvolvem atividades de ensino, a partir de uma temática central e sob orientação e supervisão de professores universitários e daqueles atuantes na escola de educação básica, em um nítido esforço de contextualização dos estudos feitos no espaço da universidade.

satisfatória. Comentando sobre a profissão docente diante dos desafios da “sociedade globalizada”, o autor afirma que:

O tipo de formação inicial que os professores costumam receber não oferece preparo suficiente para aplicar uma nova metodologia, nem para aplicar métodos desenvolvidos teoricamente na *prática* em sala de aula. Além disso, não se tem a menor informação sobre como desenvolver, implantar e avaliar processos de mudança. É essa formação inicial é muito importante já que é o início da profissionalização, um período em que as virtudes, os vícios, as rotinas etc. são assumidos como processos usuais da profissão. (Id.ib., p. 43) (Grifo meu)

A perspectiva da *prática* como trabalho humano é apontada por Tardif (2005, p.236), em sua obra amplamente citada quando se trata dos saberes docentes (“Saberes docentes e formação profissional”). Para o autor, a prática (ou trabalho humano) “[...] exige do trabalhador um saber e um saber-fazer”. É importante ressaltar que os conhecimentos e reflexões obtidos na formação inicial têm relação direta com o fazer pedagógico do docente.

Assim, tão logo o estudante conclui a sua formação inicial, recebe a habilitação (autorização) para exercer sua profissão, o que não quer dizer que o profissional não possa rever (ou, então, recontextualizar) alguns dos conceitos adquiridos na formação inicial. Ao ingressar na carreira, este profissional contará com a experiência e com o cooperativismo dos outros professores e do contexto de sua prática, de um modo geral. Imbernón (2001, p.48) destaca a constituição do desenvolvimento do professor em um “espaço” específico: “Falar de desenvolvimento profissional, para além da formação, significa reconhecer o caráter profissional específico do professor e a existência de um espaço onde este possa ser exercido.” A formação continuada pode ser parte significativa na constituição do desenvolvimento do professor.

Com o reconhecimento da complexidade da profissão docente, com os resultados de estudos permanentes na área e com a inserção de novas legislações, a formação continuada é oferecida para não somente atualizar os profissionais em exercício, mas principalmente para propor reflexões pertinentes à área, como sugere Nóvoa (2002). Por isso é importante que a formação continuada, temática a ser desenvolvida na próxima seção, seja algo ininterrupto, como aponta Imbernón: “(...) a formação inicial deve preparar para uma profissão que exige que se continue a estudar *durante toda a vida* profissional...” (Id.ib., p.67) (Grifo meu)

## 1.2 Formação continuada

Como apontou Imbernón, ser professor pressupõe estudar - e sempre! -, o que inviabiliza a crença de que, ao concluir o curso superior, este profissional estaria plenamente apto para ingressar na escola e enfrentar todos os desafios propostos. Como nos diz Vasconcellos (2006, p.123), ao tratar do cotidiano da sala de aula: “(...) mesmo quem saiu dos melhores centros universitários sabe que não domina tudo que a atividade educativa exige, tendo necessidade de aprimoramento contínuo.” Assim, tal seção inicia com algumas considerações sobre formação continuada, propostas por Tardif (2005), Imbernón (2010) e Nóvoa (1998). Em seguida será apresentado o balanço das produções com a temática “formação continuada”, também considerando o que diz André (2009). Para finalizar, será brevemente descrito um pouco do cenário nacional, com base em documentos e pesquisa que traz um panorama das formações continuadas no país.

Tardif, em obra já referenciada sobre os saberes docentes, afirma que a formação continuada surge para *atualizar* tais profissionais:

...os saberes profissionais são temporais [...], pois são utilizados e se desenvolvem no âmbito de uma carreira, isto é, de um processo de vida profissional de longa duração do qual fazem parte dimensões identitárias e dimensões de socialização profissional, bem como fases e mudanças. (Op.cit., p. 262)

A formação continuada, direcionada a professores em exercício, busca atender às necessidades que surgem ou pela prática ou por legislações/convenções sociais. Muitas vezes novos conhecimentos são incluídos nos currículos das licenciaturas, mas os professores já graduados precisam de formação adicional e contínua para obtê-los.

É importante ressaltar que, embora tenha caráter de *atualização*, não é (ou melhor, *não deveria ser*) apenas com esta função que as formações acontecem. A formação continuada não deve ser considerada como um aglomerado de palestras, seminários e cursos, mas sim como uma oportunidade de reflexão, de construção e desconstrução de teorias e práticas. Imbernón (2010, p. 47), abordando uma nova perspectiva de formação continuada em obra centrada nesta temática<sup>5</sup>, reitera que:

---

<sup>5</sup> “Formação continuada de professores”, da Editora ARTMED (2010).

Trata-se de abandonar o conceito tradicional de que a *formação continuada* de professores é atualização científica, didática e psicopedagógica, que pode ser recebida mediante certificados de estudo ou de participação em cursos de instituições superiores, de sujeitos ignorantes, em benefício da forte crença de que esta formação continuada deva gerar modalidades que ajudem os professores a descobrir sua teoria, a organizá-la, a fundamentá-la, a revisá-la e a destruí-la ou construí-la de novo. (...)

O autor aponta que a formação continuada deve estar centrada em cinco grandes linhas: a reflexão prático-teórica do docente sobre a sua própria prática, considerando o contexto sócio-educativo; a troca de experiências com a consequente reflexão entre os parceiros; a ligação da formação com um projeto de trabalho; a formação como espaço de reflexão crítica sobre diferentes aspectos que caracterizam o trabalho docente e o reconhecimento da importância do trabalho colaborativo no espaço escolar.

Embora a formação continuada pressuponha certa *formalização*, é importante ressaltar que a prática pedagógica e o ambiente escolar também se constituem como aspectos formadores, como já ressaltados por Imbernón. Também para Nóvoa<sup>6</sup> (2002, p.23): “O aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente.”

Pelo que foi exposto até aqui, parece possível depreender que a formação continuada priorize o real do professor, sua prática e contexto. A formação precisa responder e proporcionar reflexões que digam respeito, diretamente, à prática do professor atuante. Há muitos questionamentos em aberto, lacunas a serem preenchidas, o que pode ser percebido a partir de um levantamento das produções acadêmicas sobre a temática da formação continuada, apresentado na sequência.

Vazquez (1977) discute a relação “teoria X prática” em sua obra “Filosofia da Práxis”. Concebida pelo autor como atividade social transformadora, a práxis não deve ser resumida apenas à prática, tampouco apenas à teoria. A condição para que haja tal prática transformadora (práxis) é a concepção da realidade amparada na reflexão teórica, como afirma o autor:

---

<sup>6</sup> António Nóvoa, português, é pesquisador e autor de livros relacionados à formação docente. Seus escritos transcendem a localização geográfica, visto que é amplamente citado em trabalhos nacionais (brasileiros) e internacionais. A obra acima citada é “Formação de professores e o trabalho pedagógico”, da editora Educa (2002).

(...) entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de organização dos meios materiais e planos concretos de ação; tudo isso como passagem indispensável para desenvolver ações reais, efetivas. Nesse sentido uma teoria é prática na medida em que materializa, através de uma série de mediações, o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação. (1977, p. 207)

As formações continuadas têm sido objeto de estudo de várias pesquisas, por meio de diferentes vieses. Foi feito um levantamento em um dos “serviços” da página virtual da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior): o “Banco de teses” - nesta seção é possível buscar e consultar resumos de teses e dissertações publicadas. A busca pode ser delimitada pelo nome do autor, pelo assunto, pela instituição, pelo nível (profissionalizante, mestrado ou doutorado) e pelo ano base (refere-se ao ano de publicação do resumo). No levantamento realizado foram encontradas 792 dissertações e 209 teses (as teses apresentam um crescente com relação aos anos: 2009 – 63 teses, 2010 – 68 teses, e 2011 – 78 teses) com o descritor (expressão exata) “Formação continuada”, entre os anos de 2009 a 2011<sup>7</sup>.

Em estudo que objetivava conhecer e comparar dissertações e teses (defendidas entre 1990 – 2000) com temáticas relacionadas à formação de professores, André (2009), entre outras “palavras chave”, pesquisou a “formação continuada” e encontrou 254 pesquisas (o que equivaleu a 21% do total das pesquisas). A autora lembra a importância da formação inicial, mas ressalta que “o aprendizado da docência deve seguir um longo caminho da educação continuada.” (Id.ib., p.45) Comparando-se, ainda que muito rapidamente, os dados da pesquisa de André com aqueles apresentados no parágrafo acima, fica evidenciado o significativo aumento de pesquisas sobre a temática da formação continuada de professores.

Em uma busca mais aprofundada, foi realizada uma análise de conteúdo dos resumos (também disponíveis na página virtual da CAPES). Esta análise permitiu constatar que, em 2009, das 256 dissertações que tratavam da formação continuada, somente duas dissertações abordaram o programa de formação continuada GESTAR, foco da presente pesquisa. Quanto ao ano de 2010, das 269

---

<sup>7</sup> A seleção do período entre 2009 e 2011 deve-se ao fato de a formação continuada GESTAR II, foco deste trabalho, ter sido lançada em 2008.

dissertações, apenas uma tratou do GESTAR. Em 2011, das 267 dissertações apresentadas com o descritor “Formação continuada” apenas três dissertações discutiram o programa GESTAR.

Ou seja, das 792 dissertações, seis, o que equivale a 0,75%, incluíram o GESTAR. Chama atenção o fato de que metade delas, três dissertações, é da Universidade Federal de Mato Grosso e cada dissertação foi publicada em um ano subsequente (uma em 2009, outra em 2010 e outra em 2011). As outras três dissertações são da Universidade Federal de Rondônia (2009), Universidade Federal do Ceará (2011) e Fundação Universidade Federal de Sergipe (2011).

Com relação às teses, nenhuma das 209 teses tratava da Formação continuada GESTAR. Considerando que o doutorado tem duração de 4 anos e que o GESTAR teve início em 2009, é possível que ainda não tenham sido defendidas teses sobre este programa, o que não significa que ele não esteja sendo objetivo de investigação de alguma pesquisa de doutorado. Dentre as teses, três traziam à tona a questão de formação continuada de Língua Portuguesa, mas não especificadamente do GESTAR.

Na página virtual Scielo (*Scientific Eletronic Library Online*), na qual é possível consultar artigos resultantes de pesquisa científica, uma pesquisa semelhante foi realizada. Foram encontrados 206 trabalhos com o descritor “Formação continuada”. A leitura dos resumos dos trabalhos permitiu concluir que nenhum dos trabalhos publicados tinha relação com o programa GESTAR.

Esse breve balanço das produções demonstra, principalmente, um baixo número de pesquisas relacionadas à temática (6 dissertações), o que pode ter relação com o fato de que o GESTAR é um programa recente (lançado em 2008) e também ao fato de que o programa, embora tenha sido oferecido pelo MEC, não aconteceu em todos os municípios brasileiros. Portanto, esta pesquisa tem como intenção preencher parte desta lacuna, visando contribuir com futuros investimentos na formação continuada.

Tendo em mente os resultados apontados por tal balanço, faz-se necessário observar como a formação continuada vem ganhando espaço nas discussões sobre educação no Brasil.

O estudo intitulado: “Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros”, da Fundação Victor Civita em parceria com a Fundação Carlos Chagas, publicado em junho de

2011, apresenta um significativo panorama sobre a formação continuada. Vale destacar que a assessoria geral do estudo estava sob a responsabilidade da professora Bernadete A. Gatti. Esta pesquisa objetivava identificar como se configuravam as formações continuadas em diferentes municípios brasileiros, como eram implementadas tais formações e de que forma aconteceram os processos de monitoramento e avaliação.

No estudo, são apresentadas duas abordagens para a formação continuada: uma centrada na figura do professor e outra no desenvolvimento das equipes escolares e das escolas. Com relação à primeira abordagem, interessante ao presente estudo, a formação continuada é vista como “desenvolvimento de características éticas e políticas essenciais para o exercício profissional”, “como meio de suprir os déficits da formação inicial de professores” e “pautada pelo ciclo de vida profissional”. (FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA, 2011).

Na Introdução do Relatório Final da pesquisa, há referência às mudanças observadas nas duas últimas décadas na educação brasileira, com base em avanços diversos, entre os quais a utilização de algumas medidas como avaliações censitárias (em nível nacional e estadual), sistema de ciclos etc. Essas medidas acabaram por mostrar a “fragilidade” da formação inicial dos professores (FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA, 2011, p.7 do referido Relatório).

A análise de dados da pesquisa possibilita densa reflexão a respeito da formação em geral, principalmente por sua abrangência nacional. Nesse contexto de preocupação, tanto com a qualidade da educação oferecida aos alunos quanto com o desenvolvimento profissional dos professores, a formação continuada, muitas vezes, é vista como a oportunidade para suprir os déficits da formação inicial, o que sugere que esta seja insuficiente. Por esta ótica, tem-se a ideia de que o professor não sabe dizer o que lhe falta, e com esta visão, a formação continuada é “...definida em outras instâncias e/ou por níveis hierárquicos superiores dos sistemas de ensino...” (FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA, 2011, p.18). Assim, projetos de formação têm, muitas vezes, um caráter genérico, atendendo o maior número de professores, sem considerar questões específicas, tais como disciplina que ministram e tempo de experiência.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN – (publicada em dezembro de 1996) estabeleceu e reforçou a função do Governo Federal de coordenar e formular políticas nacionais de Educação. Segundo Gatti (2008), em

artigo em que discute a formação continuada de professores vendo-a como uma questão psicossocial, a LDBEN (Lei n. 9.394/96) “provocou” os poderes públicos no que diz respeito à formação continuada. Sobre a lei, Gatti ressalta que:

A lei reflete um período de debates sobre a questão da importância da formação continuada e trata dela em vários de seus artigos. O artigo 67, que estipula que os sistemas de ensino deverão promover a valorização dos profissionais da educação, traz em seu inciso II o aperfeiçoamento profissional continuado como uma obrigação dos poderes públicos, inclusive propondo o licenciamento periódico remunerado para esse fim. Mais adiante, em seu artigo 80, está que ‘o Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de *educação continuada*’ (grifo nosso). E, nas disposições transitórias, no artigo 87, §3º, inciso III, fica explicitado o dever de cada município de ‘realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação a distância’. (2008, p.64)

Nesta perspectiva, em 1998, foram publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais com o objetivo de servir de orientação para o trabalho do professor. A partir de então, ainda segundo o relatório da Fundação Victor Civita, o MEC buscou formas de implementar adequadamente os PCNs (no próximo capítulo será abordada a questão da implementação dos parâmetros para o ensino de Língua Portuguesa).

No ano de 2004, foi estabelecida como política de formação de professores uma Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica (Rede), que contou com a participação e coordenação da SEB (Secretaria de Educação Básica) do MEC. A Rede é constituída também por centros de pesquisa e pelo sistema de ensino público:

Dessa parceria, coordenada pelo MEC, resultaram diversos cursos, bem como a produção de múltiplos materiais destinados aos educadores em salas de aula, no ensino fundamental e na educação infantil. Integram a Rede os Programas Pró-Letramento – Mobilização pela Qualidade da Educação, Gestão da Aprendizagem Escolar (Gestar II); e Especialização em Educação Infantil. (FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA, 2011, p. 38)

O objetivo da formação continuada (como é o caso do programa GESTAR II, foco do presente estudo), segundo a Rede Nacional de Formação de Professores, é:

[...] assegurar a qualidade da formação dos professores que atuarão ou que já estejam em exercício nas escolas públicas, além de integrar a educação básica e superior visando à qualidade do ensino público. A Política Nacional de Formação de Professores tem como objetivo expandir a oferta e

melhorar a qualidade nos cursos de formação dos docentes. (BRASIL/MEC, 2011)

Sob o ponto de vista prático, ou melhor, teórico-prático, o programa de formação continuada GESTAR II alicerçou seus pilares. As próximas subseções tratam da implantação dessa formação no *lócus* desta pesquisa.

### 1.3 Programa Gestão da Aprendizagem Escolar – GESTAR II em Joinville

Os governos Federal, Estadual e Municipal, pautados nestas discussões, têm investido em programas que possibilitem a formação continuada de professores de diversas áreas.

A Secretaria Municipal de Joinville/SC investiu<sup>8</sup>, no ano de 2010, R\$ 475.618,75 na formação continuada de seus 3.800 professores (consideraram-se todos os níveis de ensino). Nos últimos quatro anos, o investimento médio das formações continuadas também apresenta valor semelhante: R\$372.588,88.

Porém, embora o investimento na formação seja relativamente alto, são raras as publicações de análises e acompanhamento das atividades realizadas na formação e/ou das implicações que a formação tem nas concepções dos professores e na sala de aula. Tais movimentos de investigação, típicos do ambiente acadêmico, tendem a se intensificar com a recente implantação do Programa de Mestrado em Educação da UNIVILLE.

Como exemplo, em dissertação recentemente defendida (07/12/2012) pelo Programa de Mestrado em Educação da UNIVILLE, Mônica Schüler Menslin, sob a orientação da Professora Dra Márcia Hobold, pesquisou sobre as contribuições da formação continuada dos professores dos anos finais do ensino fundamental, da Rede Municipal de Joinville. Tal estudo oferece um panorama sobre como os professores concebem as formações continuadas que acontecem em Joinville e aponta quais são (segundo os próprios professores pesquisados) suas necessidades de formação. Alguns resultados obtidos por Menslin servirão para uma melhor

---

<sup>8</sup> Informações obtidas com o setor de estatísticas da Secretaria Municipal de Educação – Joinville.

compreensão (ou até complementação) do olhar sobre o programa de formação continuada aqui abordado, como será visto no capítulo 4.

Os programas de formação continuada no município de Joinville são oriundos da própria Secretaria de Educação ou do Ministério da Educação (MEC). As formações disponibilizadas por meio da Secretaria de Educação justificam-se, pois buscam explorar o *contexto* profissional e social da cidade. Para Imbernón (2010, p. 09):

Não podemos separar a formação do contexto de trabalho, porque nos enganaríamos em nosso discurso. Ou seja, tudo o que se explica não serve para todos nem se aplica a todos os lugares. O contexto condicionará as práticas formadoras, bem como a sua repercussão nos professores, e, sem dúvida, na inovação e na mudança.

Sempre que um programa de formação é criado pelo MEC, as redes públicas de ensino têm a opção de aderir ou não ao programa. No ano de 2008, as Secretarias de Estado de Educação e Secretaria de Educação de Joinville aderiram ao Programa Gestão da Aprendizagem Escolar – GESTAR II. Para o presente estudo, optou-se em analisar a formação na rede municipal de ensino, por possuir maior número de alunos (total de alunos da rede estadual: 51.405; total de alunos da rede municipal: 58.956 – fonte: *site* da Prefeitura de Joinville).

O Programa GESTAR II oferece formação continuada em Língua Portuguesa e matemática aos professores dos anos finais (do sexto ao nono ano) do ensino fundamental em exercício nas escolas públicas. A formação possui carga horária de 300 horas, sendo 120 horas presenciais e 180 horas a distância (estudos individuais) para cada área temática. O programa inclui discussões sobre questões prático-teóricas e busca contribuir para o aperfeiçoamento da autonomia do professor em sala de aula.

Em Joinville, o Programa Gestar II foi oferecido, por meio dos gestores escolares, a todos os professores de Língua Portuguesa e matemática do ensino fundamental, anos finais (do sexto ao nono ano), nos anos de 2009, 2010 e 2012. No que concerne à Língua Portuguesa<sup>9</sup>, em 2009, 36 professores participaram da formação; já em 2010, 17 professores.

Caracterizado por ser considerado um programa de formação continuada em exercício, o foco do programa, segundo o Guia Geral (BRASIL, 2008a, p.14), é “a

---

<sup>9</sup> Optou-se por língua portuguesa por ser a área de formação da autora.

atualização dos saberes profissionais por meio de subsídios e do acompanhamento da ação do professor no próprio local de trabalho.” Baseia-se nos PCNs de Matemática e de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental. Tem por finalidade, de acordo com o referido Guia, elevar a competência dos professores e dos alunos e, por consequência, melhorar a capacidade de compreender e intervir sobre/na realidade sócio-cultural.

O GESTAR é considerado semipresencial, e é fundamentado pela teoria e pressupostos da educação a distância (foco na autonomia do estudante). Os encontros presenciais do programa preveem atividades como:

- troca de experiências e reflexão individual e em grupos;
  - esclarecimentos de dúvidas e questionamentos;
  - planejamento e elaboração de situações didáticas;
  - análise crítica da prática em sala de aula e de atividades dos alunos.
- (BRASIL,2008a, p. 15)

O material utilizado tem característica teórico-prática – que permite e estimula o estudo autônomo e independente. O material (parte será descrita no capítulo 2) é composto por:

- 6 Cadernos de Teoria e Prática - TP (Língua Portuguesa ou Matemática);
- 6 Cadernos de Atividades de Apoio à Aprendizagem - AAA - Versão do Professor (Língua Portuguesa ou Matemática);
- 6 Cadernos de Atividades de Apoio à Aprendizagem - AAA - Versão do Aluno (Língua Portuguesa ou Matemática);
- 1 Guia Geral;
- 1 Caderno do Formador (Matemática ou Língua Portuguesa) - somente para formadores/tutores.

Os Cadernos de Teoria e Prática (TP) possuem três partes. A primeira parte é dividida em quatro unidades e cada unidade, dividida em três seções somadas a quatro outros aspectos: Leituras sugeridas, Bibliografia, Ampliando nossas referências e Correção das atividades. A Parte II é dividida em “Lição de casa 1” e “Lição de casa 2”. A terceira parte é formada por “Oficina 1” e “Oficina 2”. Esses Cadernos são trabalhados nos encontros da formação. Cada seção possui uma temática, sendo que as temáticas de todos os materiais são as mesmas, bem como a sequência que aparecem nos materiais. Nesta temática os professores respondem

a algumas questões de um texto base e em seguida recebem orientações teórico-práticas sobre como lidar com determinado tema com seus alunos<sup>10</sup>.

Os cadernos de Apoio à Aprendizagem do Aluno – versão professor – são divididos por seis temas (por exemplo: *Linguagem e Cultura, Análise Linguística e Análise Literária etc.*); cada tema é dividido em quatro unidades e cada unidade é dividida em oito aulas (sequenciais). As aulas são organizadas de forma sistemática, iniciando sempre pelo registro dos objetivos da aula em questão. Há também uma reprodução reduzida da página do Caderno – versão do aluno. Acima, abaixo ou até mesmo ao lado da reprodução há várias indicações com teor didático (exemplo: “*Inicie a aula estimulando a curiosidade dos alunos [...]. Depois de ouvir a opinião dos alunos, [...]*” Caderno AAA1, BRASIL, 2008c, p. 16)

Os cadernos de Apoio à Aprendizagem do Aluno – versão do aluno – são divididos exatamente como a versão do professor. Porém, não há as indicações didáticas, como no Caderno dos professores.

No que se refere à avaliação, são dadas diretrizes para a avaliação do desempenho escolar do aluno, do desempenho dos professores e do programa. A avaliação do professor objetiva “detectar os avanços e as necessidades de intervenções, para a correção dos percursos no processo de desenvolvimento e aprendizagem na formação dos professores.” (BRASIL, 1998a, p. 18) As avaliações do professor, de acordo com o Guia Geral, acontecem em diferentes momentos e de diferentes formas: as avaliações de conteúdo acontecem nas sessões presenciais coletivas; também são avaliados pelo desempenho em sala de aula e pelo material que produzem. As avaliações processuais são realizadas por meio das “Lições de Casa” ou das Transposições Didáticas (práticas realizadas durante o curso, analisadas e comentadas pelo formador – que emite um conceito ao professor cursista). Como parte de sua lição de casa o professor produz uma coletânea de trabalhos e atividades realizadas por seus alunos. O formador é avaliado pelo professor cursista que também se autoavalia e avalia a coordenação pedagógica do Programa (BRASIL, 2008a, p.18).

O programa GESTAR II tem como objetivos:

---

<sup>10</sup> Exemplo: “*Veja que algumas atividades que vimos propondo para você e a maioria das que sugerimos para o trabalho com seus alunos são do tipo produtivo. Atualmente, não há dúvida da importância desse tipo de ensino: temos insistido desde o início de nosso curso no fato de que o sujeito aprende a língua usando a língua e que, usando-a, também atua sobre ela e a constrói.*” (TP 2, p. 17)

Colaborar para a melhoria do processo ensino-aprendizagem dos alunos nas áreas temáticas de língua portuguesa e matemática;  
Contribuir para o aperfeiçoamento da autonomia do professor na sua prática pedagógica;  
Permitir ao professor o desenvolvimento de um trabalho baseado em habilidades e competências. (BRASIL, 2008a)

Os encaminhamentos para o ensino de Língua Portuguesa propostos pelo programa GESTAR II serão abordados no próximo capítulo, que inicia com uma breve trajetória do ensino de Língua Portuguesa no Brasil até chegar à introdução das discussões sobre gêneros nos documentos oficiais de educação, mais especificamente, os PCNs de Língua Portuguesa.

## 2. ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL

### *Erro de português*

*Quando o português chegou*

*Debaixo duma baita chuva*

*Vestiu o índio*

*Que pena!*

*Fosse uma manhã de sol*

*O índio teria despido*

*O português*

Oswald de Andrade

Neste capítulo será apresentada uma breve trajetória do ensino da Língua Portuguesa no Brasil, considerando-se que o presente estudo focaliza-se no momento atual deste ensino: dos colonizadores à contemporaneidade, do ensino clássico do latim ao ensino da Língua Portuguesa – agora falada, ouvida, lida e escrita no Brasil - sob a perspectiva dos gêneros textuais/discursivos.

Quando se pensa em Língua Portuguesa no Brasil associa-se à disciplina de Língua Portuguesa que é ensinada nas escolas. Essa relação tão automatizada nem sempre ocorreu. Segundo Soares (2002, p.157):

Os que estudamos hoje tão familiarizados com a presença da disciplina 'língua portuguesa' ou 'português' na escola surpreendemo-nos quando verificamos quão tardia foi a inclusão dessa disciplina no currículo escolar: ela só ocorre nas últimas décadas do século XIX, já no fim do Império.

Sendo assim, faz-se necessário o resgate histórico da constituição do ensino de Língua Portuguesa como disciplina escolar<sup>11</sup>, com base, especialmente, em Soares (2002).

---

<sup>11</sup> A especificação “escolar” justifica-se, pois neste trabalho o foco está sob o **ensino** da língua portuguesa e não sob a língua.

## 2.1 O ensino de Língua Portuguesa no Brasil: aspectos históricos

Em tempos do Brasil Colonial, três línguas coexistiam no país: “língua geral”, “português” e “latim”. A “língua geral” era utilizada no dia a dia pelos jesuítas na comunicação com os índios e pelos próprios índios na comunicação entre si – isso porque havia diferentes línguas indígenas (Soares *in* BAGNO, 2002).

Com o início da escola formal, em meados do século XVII, o padre Antônio Vieira declarou, sobre os habitantes de São Paulo, que as famílias dos portugueses e os índios de São Paulo estavam ligados uns aos outros pela língua (referindo-se à língua geral) e que a Língua Portuguesa deveria ser aprendida na escola. (Id.ib., p.158).

Mas a verdade é que a “Língua Portuguesa” aprendida pelas poucas crianças que tinham oportunidade de frequentar a escola, nada mais era do que o aprendizado da leitura e escrita da língua (alfabetização). Depois de alfabetizados, aprendiam latim: “(...) estudava-se a gramática da língua latina e a retórica, aprendida em autores latinos (sobretudo Cícero) e, naturalmente, em Aristóteles.” (Id.ib., p.158)

Nos anos 50 do século XVIII ocorreu em Portugal e em suas colônias a Reforma de Estudos, implantada por Marquês de Pombal que tornava obrigatório o uso da Língua Portuguesa no Brasil e proibido o uso de quaisquer outras línguas. O estudo (e, portanto, ensino) da Língua Portuguesa foi, deste modo, instituído formalmente com a Reforma Pombalina e focava-se na gramática, retórica e poética, tendo como exemplo de língua os escritores clássicos. O ensino da Língua Portuguesa não substituiu, em um primeiro momento, o ensino do latim. Considerava-se a Língua Portuguesa um “instrumento” para o ensino da gramática do latim.

Porém, à medida que o latim entrava em desuso (formalmente no século XX) a gramática do português ganhava mais espaço. Até o final do Império, o ensino de Língua Portuguesa era difundido em três disciplinas: gramática, retórica e poética; só então (com o fim do Império) tornou-se uma única disciplina: Língua Portuguesa.

Embora tenha sido modificada a nomenclatura, o que era ensinado permaneceu inerte. O ensino tradicional, focado na gramática, mantém-se até os anos 1950, quando o acesso à escola é amplamente estendido aos “filhos dos

trabalhadores”, às camadas populares. Tal acesso exigiu a reformulação das funções e dos objetivos do ensino da Língua Portuguesa, de acordo com Soares (Id.ib., p.167):

É então que gramática e texto, estudo sobre a língua e estudo da língua começam a constituir realmente uma disciplina com um conteúdo articulado: ora é na gramática que se vão buscar elementos para a compreensão e a interpretação, ora é no texto que se vão buscar estruturas linguísticas para a aprendizagem da gramática. Assim, nos anos 1950 e 1960, ou se estuda a gramática a partir do texto ou se estuda o texto com os instrumentos que a gramática oferece.

As décadas de 70 e 80 foram marcadas por inúmeros congressos, seminários, cursos e publicações de livros sobre o ensino da língua materna. Em decorrência da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 5692/71<sup>12</sup>), houve uma série de mudanças em relação ao ensino da disciplina Língua Portuguesa, a começar por sua nomenclatura: “*Comunicação e Expressão*” nas séries iniciais do então recém criado 1º grau, “*Comunicação em Língua Portuguesa*” nas séries finais do 1º grau e “*Língua Portuguesa e Literatura Brasileira*” para o 2º grau.

Além da visível mudança na denominação da disciplina, a lei supracitada também previa mudanças de cunho social: utilização de metodologias apropriadas a cada nível de ensino, por exemplo. A preocupação com a metodologia destaca-se por seu caráter “prático”, ou seja, que tem relação com o fazer pedagógico do professor.

Em 1984 foi publicado o livro: “O texto em sala de aula”, organizado por João Wanderley Geraldi. Esta obra foi considerada um marco por sua característica teórico-metodológica e por propor discussões inéditas no Brasil, no que se refere ao ensino da Língua Portuguesa, tais como: o que ensinar; como ensinar; e para que ensinar. A principal proposta do livro é “(...) um convite à reflexão e a um (re)direcionamento das atividades de sala de aula.” (GERALDI, 2003<sup>13</sup>, p.3/4). A publicação do livro contribuiu para que a ênfase do ensino de Língua Portuguesa estivesse apenas na gramática para recair sobre o texto e sua manifestação por meio do sujeito. Sob esta perspectiva, um viés para futuras discussões sobre gênero textual pode ter iniciado.

<sup>12</sup> A Lei nº 5692/71 propunha, entre outras coisas, a mudança na estrutura dos “ciclos” da escola. A nomenclatura desses “ciclos” passou de “Ensino Primário” e “Ensino Médio” para “Primeiro Grau” e “Segundo Grau”.

<sup>13</sup> Para este estudo está sendo usada a 3ª edição.

Na referida obra, Possenti, discorrendo sobre o ensino do português, variedade padrão, afirma ser o objetivo da escola “(...) ensinar o português padrão, ou, talvez mais exatamente, o de criar condições para que ele seja aprendido.” (POSSENTI, 2003, p.33). Tem-se uma nova perspectiva de língua: uma língua que reconhece suas variedades, mas que se baseia na variedade padrão, sendo papel do professor possibilitar acesso a esta variedade, pois “(...) o não-padrão os alunos já sabem.” (Id.ib., p. 33)

As discussões acerca do ensino da língua culminaram em reflexões ainda mais produtivas:

(...) em 1998 o Ministério da Educação publicava os Parâmetros Curriculares Nacionais que, em seus volumes destinados ao ensino de língua portuguesa, enfatizavam a necessidade de incentivar, na escola, a discussão da variação linguística e da heterogeneidade conflituosa dos usos da língua; a exploração da multiplicidade dos **gêneros textuais-discursivos**; a reflexão sistemática sobre a língua falada; a substituição do ensino gramatiquero por atividades de reflexão linguística baseada na pesquisa da língua viva, falada e escrita etc. Acompanhando esse movimento, tem se notado a produção de livros didáticos destinados a permitir a implementação dessa nova cultura pedagógica em relação à língua. (BAGNO, 2002, p. 197 – grifo meu)

A publicação dos PCNs traz à tona a temática dos gêneros textuais como proposta de mediação do ensino de Língua Portuguesa e é sob esta ótica que se baseia (ou deveria basear-se) o ensino de língua atual. A respeito da publicação dos PCNs – Língua Portuguesa (terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental), Fiad (2012, p.117/8) comenta que

(...) os PCN foram produzidos com a participação de vários autores. As versões preliminares, elaboradas por especialistas, foram analisadas por professores de diferentes graus de ensino, por especialistas da educação e de outras áreas, além de instituições governamentais e não governamentais. As críticas e sugestões apresentadas contribuíram para a elaboração da atual versão.

É possível, de certa forma, afirmar que a crescente difusão dos estudos sobre gêneros e, especialmente, a sua didatização, tem servido para configurar um novo panorama para o ensino da Língua Portuguesa no Brasil, como será visto a seguir.

## 2.2 Os gêneros e o ensino de Língua Portuguesa no Brasil

Para melhor compreensão do fenômeno *gêneros e ensino de Língua Portuguesa no Brasil*, serão buscados subsídios em Gomes Santos (2004), Rojo (*In* BONINI e MOTTA-ROTH, 2005), Bronckart (1999), Schneuwly e Dolz (1999, 2004), Marcuschi (2003) e, especialmente, Bakhtin (2003 [1952, 1953]), o qual é referenciado pelos demais autores, já citados. Inicialmente o gênero será teoricamente abordado, considerando-se especialmente as contribuições de Bakhtin. A temática não será aprofundada, em todas as suas nuances, mas abordada no que contribui para a compreensão do objeto de investigação do presente trabalho, ou seja, a repercussão das discussões sobre gênero trazida por uma formação continuada para professores de Língua Portuguesa. Em seguida, será apresentado um rápido balanço das produções de dissertações e teses, com a intenção unicamente de oferecer um panorama da frequência dos estudos sobre tal temática. O trabalho de Gomes-Santos servirá para complementar o panorama a partir de investigações baseadas em eventos e artigos acadêmicos. Posto tal cenário, será visto o que está proposto nos PCNs para o ensino de Língua Portuguesa, como é apontado em Rojo (2000).

Com relação às questões relacionadas ao gênero, faz-se necessário retomar a significativa contribuição de Bakhtin. Mesmo que os textos do Círculo de Bakhtin<sup>14</sup> tenham sido produzidos entre os anos de 1919 e 1974, segundo Rodrigues (2005), a divulgação de tais textos ocorreu apenas na metade e no final da década de 1960 na ex-União Soviética e no ocidente (respectivamente). A publicação completa dos textos segundo a autora (Id.ib.,152), “levou mais de vinte anos e foi feita sem nenhum critério cronológico.”

Embora as obras do círculo Bakhtiniano tenham tido alguns percalços de divulgação e tradução (Id.ib.), são elas que fundamentam as questões sobre gênero textual/discursivo, em uma perspectiva dialógica e discursiva da linguagem, dos PCNs, como indica Brait (2000), lembrando que não há referências explícitas ao autor no referido documento.

---

<sup>14</sup> Em nota de rodapé, Rodrigues informa que: “Círculo de Bakhtin é a denominação atribuída pelos pesquisadores ao grupo de intelectuais russos que se reunia regularmente no período de 1919 a 1974, dentre os quais fizeram parte Bakhtin, Voloshinov e Medvedev.” (2005, p. 152, nota 2).

Rodrigues (2005) chama a atenção para “variação terminológica” utilizada por Bakhtin, como apresentado na introdução deste trabalho<sup>15</sup>, e destaca a obra “Estética da Criação Verbal” (2003 [1952, 1953]) como sendo a publicação na qual Bakhtin “opta” pelo termo *gêneros do discurso*. Nesta obra, o autor apresenta a sua ideia de gêneros em uma definição sempre de novo citada: “Cada esfera de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, sendo isso que denominamos de *gêneros do discurso*.”(Id.ib., p. 279).

Situações de comunicação oral e escrita estão sempre (ou quase sempre) categorizadas em um gênero, por suas *formas padrão e relativamente estáveis*. Dessa forma, é sempre por meio de algum gênero que ocorre o uso de uma língua, mesmo que os falantes não tenham consciência disso. Para Bakhtin (2003, p. 279) a utilização da língua ocorre “...em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana.”

Os gêneros do discurso podem surgir e/ou desaparecer de acordo com o contexto histórico social e com as interações humanas. Rodrigues (2005) usa a *conversa de salão* e o *romance-folhetim* como exemplos de gêneros que desapareceram. Podem-se citar como gêneros que surgiram em detrimento de novas interações humanas as mensagens de celular (SMS) e as mensagens eletrônicas (e-mails).

Bakhtin (Op.Cit.), de acordo com o caráter genérico dos enunciados, classifica os gêneros do discurso como primários e secundários. Conceitua como primários os gêneros ligados às esferas sociais da vida cotidiana, como por exemplo, a conversa (simples, elementar, imediata). Os *gêneros secundários* têm uma esfera mais complexa, pois as condições de produção do discurso não são imediatas, como por exemplo, um artigo acadêmico ou uma palestra.

Para o autor, a enunciação é a interação entre um locutor e um interlocutor. Bakhtin ressalta que o interlocutor assume importante papel visto que o locutor constrói sua enunciação a partir da relação com o interlocutor, dessa forma “o centro organizador de toda a enunciação, de toda a expressão não é interior, mas exterior: está situado no meio social que envolve o indivíduo.” (Id.ib, p.118). Esta relação entre o locutor e o interlocutor produz um movimento dialógico. Tal dialogismo pode ser encontrado também na relação de interação entre textos, de forma que o texto

---

<sup>15</sup> Nota de rodapé 01, p.15.

não seja visto como algo isolado, mas sim correlacionado com outros discursos: “O discurso citado é o discurso no discurso, a enunciação na enunciação, mas é, ao mesmo tempo um discurso sobre o discurso, uma enunciação sobre a enunciação.”(Id.ib., p.144). Desse modo, é possível afirmar que um enunciado tem relação com outros enunciados (interdiscursividade). Segundo Bakhtin, a interação entre interlocutores é o que fundamenta a linguagem:

Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana, o que, é claro, não contradiz a unidade nacional de uma língua. O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. (Id. ib, p.261)

Ainda de acordo com Bakhtin, os enunciados refletem as condições e as finalidades das esferas em que ocorrem: conteúdo (temático), estilo verbal (seleção dos recursos linguísticos – lexicais, fraseológicos e gramaticais) e construção composicional. (Id.ib., p. 279). Partindo da premissa Bakhtiniana, tudo que é produzido *na* e *pela* língua, é feito dentro de um gênero textual/discursivo.

Sob esta perspectiva, é possível dizer que a utilização dos gêneros pode ser considerada uma ferramenta para o trabalho com a língua, conforme Marcuschi (2003, p. 35),

[...] o trabalho com gêneros textuais é uma extraordinária oportunidade de se lidar com a língua em seus mais diversos usos autênticos no dia a dia. Pois nada do que fizermos linguisticamente estará fora de ser feito em algum gênero. Assim, tudo o que fizermos linguisticamente pode ser tratado em um ou outro gênero. E há muitos gêneros produzidos de maneira sistemática e com grande incidência na vida diária, merecedores de nossa atenção.

As ideias de um trabalho com a língua baseado nos gêneros, como proposto por Bakhtin, ganham notoriedade com a publicação dos PCNs, que será abordada mais adiante. Tal publicação contribuiu para um aumento significativo na produção de teses e dissertações envolvendo a temática dos gêneros, como será visto na seção que segue.

### 2.2.1 Levantamento das produções acadêmicas

As discussões sobre gênero têm sido cada vez mais frequentes nas produções acadêmicas no Brasil, como ressalta Rojo (2005, p.184):

No Brasil dos anos recentes, a partir de 1995, especialmente no campo da linguística aplicada (doravante, LA) ao ensino de línguas (estrangeiras/materna), grande atenção tem sido dada às teorias de gênero (de textos/do discurso). Pelo menos em parte, isso se deve aos novos referenciais nacionais de ensino de línguas (PCNs de língua portuguesa, de línguas estrangeiras) que fazem indicação explícita dos gêneros como objeto de ensino ou destacam a importância de considerar as características dos gêneros, na leitura e na produção dos textos.

Para compreender como as pesquisas sobre gênero têm se delineado, realizou-se um breve balanço das produções, considerando o período de 1995 a 2011<sup>16</sup>. As informações que subsidiaram tal balanço foram pesquisadas na página virtual da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). Para este ponto do trabalho, preencheu-se o campo “assunto” utilizando em um primeiro momento o descritor “Gênero textual” (expressão exata) e, posteriormente, “Gênero discursivo” (expressão exata)<sup>17</sup>.

O quadro abaixo apresenta o número de teses e dissertações publicadas com os descritores mencionados.

TABELA 1 – TESES E DISSERTAÇÕES PUBLICADAS ENVOLVENDO GÊNEROS (1995 - 2011)

Ano de referência:	Descritor expressão exata: “GÊNERO TEXTUAL”			Descritor expressão exata: “GÊNERO DISCURSIVO”		
	Mestrado	Doutorado	TOTAL (parcial)	Mestrado	Doutorado	TOTAL (parcial)
1995	1	0	1	3	1	4
1996	0	1	1	5	1	6
1997	1	1	2	3	5	8
1998	1	1	2	1	0	1

<sup>16</sup> A delimitação do período 1995 – 2011 se justifica na citação de Rojo.

<sup>17</sup> Lembra-se de que a diferença terminológica “Gênero textual” e “Gênero discursivo” foi apresentada por meio de nota de rodapé na Introdução deste trabalho.

1999	2	1	3	8	4	12
2000	2	0	2	9	2	11
2001	5	1	6	26	9	35
2002	11	8	19	25	8	33
2003	15	1	16	32	12	44
2004	21	4	25	40	14	54
2005	20	8	28	57	22	79
2006	35	3	38	75	15	90
2007	37	9	46	65	31	96
2008	40	2	42	89	29	118
2009	37	10	47	78	14	92
2010	34	8	42	84	28	112
2011	49	8	57	104	27	131
<b>TOTAL:</b>	<b>311</b>	<b>66</b>	<b>377</b>	<b>704</b>	<b>222</b>	<b>926</b>

Fonte: Brasil. MEC/Capes (disponível em: <http://www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses>, acesso em 14 jan. 2012). Dados sistematizados pela autora.

Tem-se, no período de dezessete anos, o total de 1.303 pesquisas envolvendo os gêneros, das quais 1.015 são dissertações (nível mestrado) e 188 são teses (doutorado).

O número total de estudos é significativo. O mais interessante, porém, é observar que os números (na maioria) são crescentes relacionados à ordem cronológica, fato que, talvez, possa justificar-se pela popularização da discussão sobre gênero por meio da publicação dos PCNs, em 1998.

Outro dado interessante é a diferença do total de pesquisas entre as expressões “Gênero textual” e “Gênero discursivo”. Não se trata apenas de uma questão terminológica. Há diversos estudos e debates sobre as definições de cada termo, como descreve Rojo (2005, p.186/7):

A confrontação da perspectiva bakhtiniana com outras perspectivas não muito conflitantes não tem sido preocupação só da LA. Autores ligados à análise da conversação, à linguística textual e ao interacionismo sociodiscursivo também têm investido nesta reflexão. Em geral, esses trabalhos apresentam não só um diálogo com a obra bakhtiniana – mais ou menos afinado – como também se preocupam em diferenciar – aproximando-os ou distanciando-os – *gêneros textuais* de *gêneros discursivos*. (Grifos da autora)

Gomes-Santos<sup>18</sup> (2004), em amplo estudo sobre a questão do gênero no Brasil, descreve e analisa dois domínios institucionais em que os gêneros têm

<sup>18</sup> Em sua tese de doutorado, Sandoval Nonato Gomes-Santos desenvolveu um estudo com o título: “A questão do gênero no Brasil: teorização acadêmico-científica e normatização oficial”.

circulado: “o domínio da teorização acadêmico-científica” – que tem relação com o saber acadêmico produzido no espaço universitário e, “o domínio da normatização oficial” – que tem relação com o conjunto de práticas oficiais realizadas pela instância estatal. Para tratar da questão acadêmico-científica, o autor realizou um levantamento dos artigos científicos publicados entre 1998 e 2002, em periódicos decorrentes de três grupos de estudo regionais – CELSUL, GEL, GELNE<sup>19</sup> – e de uma associação linguística – ABRALIN<sup>20</sup>, bem como artigos de uma coletânea<sup>21</sup>. O levantamento realizado pelo autor apresenta 115 artigos publicados, desses, 55 foram publicados na ABRALIN, 30 no GEL (XVII, XVIII, XXIX, XXX e XXI Encontros), 29 nos anais das XVI e XVII Jornadas do GELNE, e um nos anais do Encontro CELSUL. Com relação aos artigos publicados na coletânea estabelecida pelo autor, tem-se um total de 42 artigos.

Já para tratar da questão da normatização oficial, Gomes-Santos considerou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) do ensino fundamental para Língua Portuguesa. O autor justifica sua escolha pela análise dos PCNs por ser o mais recente documento oficial do governo federal (publicados entre 1997 e 1998) (GOMES-SANTOS, 2004, p.09)

Gomes-Santos aponta como principais resultados a emergência dos estudos relacionados aos gêneros e a abordagem do gênero como “*objeto de ensino*”, tomado como “*unidade de ensino*” nos PCNs (Op.cit., p.s 176/7). Conclui: “O conceito de gênero funciona, portanto, como suporte teórico-acadêmico do projeto dos PCN de estabelecer um ensino de português fundamentado na diversidade textual.” (Id.ib., p. 179) É o que poderá ser vislumbrado no material que subsidia a formação continuada do GESTAR (a ser abordada adiante), nitidamente apoiado nas recomendações dos PCNs (BRASIL, 2008a, p. 69). Assim, faz-se necessário debruçar-se brevemente sobre o que diz tal documento, especialmente no que se refere à questão do gênero.

---

<sup>19</sup> **CELSUL** – Círculo de Estudos Linguísticos do Sul. **GEL**- Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo. **GELNE**- Grupo de Estudos Linguísticos do Nordeste.

<sup>20</sup>**ABRALIN** - Associação Brasileira de Linguística.

<sup>21</sup>Para a coletânea foram selecionados autores/pesquisadores ligados a diferentes universidades do país, buscando, nas palavras do autor, “contemplar o critério da representatividade regional”.

### 2.2.2 Gêneros nos PCNs

Como apontado por Gomes-Santos (2004), o gênero constitui-se como uma unidade de ensino nos PCNs. Nesse documento, as discussões sobre os gêneros textuais/discursivos receberam intenso foco, principalmente no que concerne ao ensino de Língua Portuguesa:

Todo texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, as quais geram usos sociais que os determinam. [...] (BRASIL, 1998, p.21)

As principais discussões sobre gênero textual partem da premissa proposta por Bakhtin (2003), de que só é possível se comunicar por meio de gêneros. Dessa forma, o ensino de Língua Portuguesa centrado nos gêneros possibilita aos estudantes a compreensão da função social e comunicativa de cada texto, independentemente da linguagem (se verbal, não-verbal ou sincrética):

No processo de ensino-aprendizagem dos diferentes ciclos do ensino fundamental espera-se que o aluno amplie o domínio ativo do discurso nas suas diversas situações comunicativas, sobretudo nas instâncias públicas de uso da linguagem, de modo a possibilitar sua inserção efetiva no mundo da escrita, ampliando suas possibilidades de participação social no exercício da cidadania. (BRASIL, 1998a, p.32)

A publicação do documento (1998) sugere que o trabalho com a língua considere o uso que os alunos fazem dela. Para tanto, é necessário compreender este aluno como um sujeito histórico inserido em uma sociedade (grafocêntrica) na qual o uso da língua (especialmente a modalidade escrita) assume diferentes funções e possui diferentes características.

De acordo com Bakhtin (2003, p. 282), "(...) a língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam". Assim sendo, o propósito do ensino de língua materna, além de tornar os alunos fluentes, é capacitá-los a utilizar a língua de modo variado, com o intuito de produzir diferentes efeitos de sentido, adequando o uso da língua às situações sociais diversas. Ou seja, a prática do professor de língua, na maior parte das vezes, deve estar intimamente ligada à concepção de gênero textual/discursivo e, visto a função comunicativa da língua, também é possível afirmar que os gêneros preveem aspectos sociais de interação.

Considerando a diversidade (quase infinita, nos termos de Bakhtin) dos gêneros, a recomendação dos PCNs é priorizar “...aqueles cujo domínio é fundamental à efetiva participação social, encontrando-se agrupados, em função de sua circulação social...” (p. 53). Assim, os gêneros privilegiados e sugeridos para o trabalho apresentam-se organizados em tabelas divididas entre *linguagem oral* e *linguagem escrita*, e categorizados em “*função de sua circulação social*”: literários, de imprensa, publicitários e de divulgação científica. Contudo, não se trata de uma “lista” fechada; o próprio documento aponta que “...outras escolhas poderão ser feitas” (p. 53).

Portanto, tem-se como proposta de trabalho para o ensino de língua materna uma abordagem que considera os variados gêneros textuais/discursivos como ferramenta de ensino, pois é por meio da língua, portanto, por meio dos gêneros, que o ser humano interage, comunica-se, constrói e divulga conhecimentos, ou seja, sempre está pautado em uma perspectiva dialógica. Schneuwly e Dolz (1999, p.7) propõem a ideia de gênero como “mega-instrumento”, pois “...fornece um suporte para a atividade nas situações de comunicação e uma referência para os aprendizes.” Os referidos autores apresentam a noção de *Sequência Didática*, assumida em alguns materiais que orientam o ensino a partir dos gêneros. De acordo com os autores, com colaboração de Noverraz, “Uma ‘sequência didática’ é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito.” (DOLZ, SCHNEUWLY e NOVERRAZ, 2004, p.97)

No entanto, os mesmos autores dizem que quando os gêneros textuais adentram o espaço escolar como práticas de linguagem, constituem-se sempre como uma variação de gênero, isso porque, embora haja um esforço em colocar os alunos em situações de comunicação o mais próximo da realidade possível, sempre vai haver uma simulação da função social do gênero. Koerner (2010) fala da artificialidade que caracteriza o trabalho com a escrita na escola, que deve ser tomada como algo do qual não é possível escapar, com o risco de se criar uma situação de “*camuflagem*” das situações reais de uso da escrita.

A questão da simples *transposição didática* parece ser um ponto delicado no que se refere à questão dos gêneros e de seu ensino<sup>22</sup>. Gabriel, em artigo no qual a

---

<sup>22</sup> No “balanço do saber”, estratégia metodológica usada na pesquisa, foi usada a expressão “passíveis de transposição”, ao abordar a relação teoria e prática na questão do trabalho com os

autora discute os usos e os abusos da transposição didática (Gabriel, Web), afirma que:

O termo **transposição** implica no reconhecimento da diferenciação entre saber acadêmico e saber escolar, considerados como saberes específicos de natureza e funções sociais distintas, nem sempre evidente nas análises sobre a dimensão cognitiva do processo de ensino aprendizagem.

Gatinho, em capítulo que compõe a obra “Gêneros catalisadores: letramento e formação do professor”, opta pela ideia da “didatização”, “...mobilização de saberes de diversos campos...” (2006, p.145)<sup>23</sup>, por entender que os saberes são mobilizados e não simplesmente transpostos de uma situação a outra.

Embora se reconheça que os PCNs servem para nortear o ensino de língua, também há aspectos a serem repensados, como a utilização de expressões com as quais o público-alvo do documento não está familiarizado. Tal constatação é apontada por Silva (2001, p. 112/3), que diz:

É preciso discutir sobre os possíveis problemas textuais que podem, invés de contribuir para a formação, desestimular a leitura e, em alguns casos, cooperar apenas para a manutenção do *status quo*, reforçando a imagem negativa do professor, ao corroborar a noção de que o professor não compreende o texto porque não é leitor e não porque o texto pode ser incompreensível.

Barbosa (2000, p.174), em artigo em que trabalha a imagem do professor de Língua Portuguesa pressuposto pelos PCNs, conclui que há uma distância entre estes professores e aqueles “*existentes na rede pública*”. Neste sentido, os professores graduados antes da publicação dos PCNs (1998) não receberam orientações sobre o trabalho com os gêneros textuais/discursivos na sua formação inicial. Dessa forma, projetos de formação continuada, como sugere Barbosa, apresentam-se como oportunidade de acesso às discussões sobre o ensino de língua postas nos documentos oficiais.

O Programa GESTAR pode se caracterizar como um projeto de formação continuada (em serviço) que objetiva preencher lacunas advindas da formação inicial. Como já apresentado no capítulo anterior, trata-se de um programa oferecido

---

gêneros textuais/discursivos. Não houve, nesse uso, nenhuma preocupação de ordem terminológica, apenas a recorrência a um termo usual entre os professores.

<sup>23</sup> Para o presente estudo será mantido o termo *transposição*, já que é o termo usado no Guia do Programa GESTAR.

pelo MEC, vinculado à Secretaria de educação básica, cuja função central é apoiar a educação básica por meio de projetos e programas, amparados pela LDB. Na próxima seção, serão observadas as questões relativas ao gênero apresentadas no material do GESTAR.

### 2.2.3 Gêneros no material do GESTAR

Embora o material do GESTAR já tenha sido apresentado, nesta seção pretende-se enfatizar as concepções de língua, linguagem e gênero do material. Com relação ao currículo de Língua Portuguesa, o programa GESTAR II tem como principal objetivo permitir ao professor de Língua Portuguesa (de 6º ao 9º ano) um trabalho que:

(...) propicie aos alunos o desenvolvimento de habilidades de compreensão, interpretação e produção dos mais diferentes textos. Este processo de escolarização visa à inserção dos alunos na sociedade, como cidadãos conscientes, capazes não só de analisar as várias situações de convivência social como também de se expressar criticamente em relação a elas. (BRASIL, 2008, p. 34)

O Guia Geral do programa (que vale tanto para Língua Portuguesa como para Matemática) cumpre mesmo a função de guia, caracterizando o programa, apresentando a proposta pedagógica, as formas de implementação, as expectativas de mudança e fornecendo as orientações necessárias ao uso do próprio material.

A proposta pedagógica, apresentada neste Guia, é constituída para o desenvolvimento do letramento do professor e, por conseguinte, do aluno, tendo como base a discussão e análise de situações sócio-comunicativas, sendo o “*texto como eixo central da resolução de problemas*.” (Id.ib.: p.36) Sendo a base do programa discussões teórico-práticas<sup>24</sup>, o eixo norteador de tais discussões foi o ensino de Língua Portuguesa por meio de gêneros textuais/discursivos.

Como orienta o próprio Guia, o uso da língua é privilegiado nos cadernos de Teoria e Prática (materiais dos professores na condição de cursistas) como sendo

---

<sup>24</sup> Tem-se como exemplo um trecho da parte da apresentação do caderno Teoria e Prática 1: “Assim, vamos não só discutir *conceitos* como variação linguística, texto, intertextualidade, gramática, arte e literatura, gêneros textuais, mas vamos mostrar como esses conteúdos podem e devem *entrar nas suas aulas* para alunos dos 3º e 4º ciclos.” (grifo meu) (2008, p.7)

uma atividade social e comunicativa. Dessa forma, o texto é visto como “a concretização das situações de interação e um produto de condições sócio-históricas, em que a significação é o ponto central.” (BRASIL, 2008, p.38) É possível afirmar que a concepção de língua e de texto tem relação com a premissa bakhtiniana, visto a ênfase dada ao caráter social e comunicativo da língua e a consideração do espaço histórico-cultural dos interlocutores.

Os cadernos foram construídos com base nos temas transversais, propostos nos PCNs e significativos para o professor e para o aluno. Os cadernos de Teoria e Prática são divididos por temas e cada tema conduz a seleção de textos utilizados nas seções, os textos consideram os mais diversos gêneros textuais/discursivos. Tais cadernos são utilizados principalmente nos momentos presenciais do curso, sob orientação do professor formador, embora tenha diversas “lições de casa” para os professores cursistas. Já nos Cadernos de Atividades de Apoio à Aprendizagem (AAA), com exemplar tanto para os alunos como para os professores, as atividades a serem desenvolvidas são organizadas por Unidades e, dentro das Unidades, divididas por Aulas. Nestes cadernos, o professor recebe indicações de como trabalhar com o aluno, de modo muito próximo ao que ele mesmo vivenciou a partir do que lhe foi proposto no caderno Teoria e Prática:



### Atividade 12

Faça, no espaço abaixo, a descrição da cena da imagem. Não deixe de planejar seu texto. Veja de que ponto vai começar e que seqüência vai tomar. As possibilidades são inúmeras. Imagine um leitor para seu texto: uma criança, um colega? Defina o registro que vai usar. Leve seu texto para apresentá-lo na reunião com os colegas e com o formador.

Caderno Teoria e Prática 1, (BRASIL, 2008b, p. 36)

Atividade 5: Organize a discussão, garantindo que todos possam expressar suas opiniões. Ao longo do debate, chame a atenção dos alunos para os diferentes usos de linguagem, e seu grau de eficiência na situação de argumentação. Você pode também retomar os exercícios anteriores para comparar as características dos textos produzidos pelo aluno. Feche a aula comentando os dois exercícios: a argumentação oral e a escrita.

Recorte digital do caderno AAA 1 (BRASIL, 2008c, p. 90)

Os seis cadernos de “Atividades de apoio à aprendizagem” – versão do Professor (doravante AAA) - são divididos por temas, assim como os cadernos Teoria e Prática (doravante TP). São vários os autores que participaram da produção dos diferentes cadernos, advindos de conceituadas universidades públicas como a Universidade de Brasília, Universidade Estadual de Campinas e Universidade Federal de Minas Gerais. Os temas dos cadernos AAA e TP são:

- 1) Linguagem e Cultura;
- 2) Análise Linguística e Análise Literária;
- 3) Gêneros e Tipos Textuais;
- 4) Leitura e Processos de Escrita I;
- 5) Estilo, Coerência e Coesão;
- 6) Leitura e Processos de Escrita II.

Em seguida, será apresentado um breve panorama do que consta nos cadernos de cada temática, sem o fim de explorá-los à exaustão, para não fugir do escopo deste trabalho, que é a questão das concepções de gêneros de professores de Língua Portuguesa participantes do Programa GESTAR II. Somente os cadernos da temática Gêneros e Tipos Textuais sofrerão uma exploração maior, considerando que têm relação direta com o objetivo deste trabalho. Além disso, muitos aspectos serão retomados quando da análise dos dados.

Os primeiros cadernos, nos quais o tema transversal tem relação com “Linguagem e cultura”, apresentam ao professor os objetivos e as habilidades a serem desenvolvidas por meio das atividades propostas. O texto é visto como “o elemento deflagrador das atividades de leitura e produção de textos, análise e descrição da língua.” (AAA1, BRASIL, 2008 c, p. 9) O documento acrescenta que as atividades sugeridas incluem questões críticas que “estimulam os alunos a discutir temas relacionando-os ao contexto sócio-cultural em que vivem.” (AAA1, BRASIL, 2008 c, p.9), o que pode ser associado com o contexto de enunciação de Bakhtin, quando o “*centro organizador de toda a enunciação*” (2003 [1952, 1953]: p. 118) é exterior, ou seja, no meio social dos indivíduos da interação.

Evidenciam-se as várias sugestões para verificar e estimular nos alunos a entonação e ritmo corretos na leitura de um texto. Também diversas propostas de atividades orais que, segundo o material, “deve ser de seriedade, e a linguagem clara.” (p.46) e “devem merecer o mesmo preparo e cuidado que as escritas.” (p.124) Em diferentes momentos, há também o estímulo ao uso do dicionário. Para

cada proposta de atividade, há orientações que sugerem ações do professor desde a introdução do tema até o fechamento da aula. As orientações são baseadas em questionamentos que o professor pode fazer aos alunos. O material sugere que, com relação à avaliação e comentários, o professor, ao se “deparar com respostas incorretas dos alunos, procure identificar as hipóteses que estão por trás dos erros.” (AAA1, BRASIL, 2008 c, p.114)

Com relação aos cadernos da segunda temática, Análise Linguística e Análise Literária, tem-se uma estrutura semelhante aos anteriores. Neste material, encontra-se a sugestão de que, ao ensinar língua materna, “uma das melhores atitudes que o professor pode ter é ajudar os alunos a observar a língua e tirar conclusões sobre ela, a partir da gramática internalizada que têm.” (AAA2, BRASIL, 2008 c, p.13) Há também a orientação para que os alunos sempre reescrevam seus textos, como é possível confirmar em: “É desejável que a primeira versão do texto seja escrita em papel rascunho, pois os alunos deverão, posteriormente, fazer a revisão.”(AAA2, BRASIL, 2008 c, p. 38) e “A revisão e a reescrita de textos envolvem a reflexão sobre recursos oferecidos pela língua;” (AAA2, BRASIL, 2008 c, p.39). O material organizou um roteiro para ser seguido na reescrita do texto. Também neste AAA é possível perceber o incentivo às atividades orais: “Conduza a conversa de modo a ouvir as experiências dos alunos” (AAA2, BRASIL, 2008 c, p.90) e “Motive os alunos para a atividade oral, fazendo perguntas e provocando opiniões. Aproveite a oportunidade para ensiná-los a **participar de conversas**: ouvir o outro e respeitar sua opinião, esperar a vez de falar, exprimir-se com clareza.”(AAA2, BRASIL, 2008 c, p. 93 – Grifo meu) É interessante perceber que, neste trecho destacado, o material sugere que a atividade de sala aula se torne um conhecimento para além da sala. O uso do dicionário também aparece como sugestão: “...convide-os a trabalhar com o dicionário...” (AAA2, BRASIL, 2008 c, p.136)

Os cadernos 4 e 6 possuem o mesmo eixo temático: “Leitura e Processos de Escrita I” e “II”. Em virtude disso, a estrutura dos cadernos é semelhante. Destaca-se a teoria exposta em Bakhtin sobre o texto ter “outros textos” imbricados: “... a importância do conhecimento prévio no momento da leitura e a possibilidade de um texto ser polissêmico.” (AAA 4, BRASIL, 2008 c, p.59) Ainda sobre a intertextualidade, o material sugere ao professor que: “Procure ampliar o campo de percepção do aluno e possibilite o diálogo com outros textos.” (p.96), o que remete à ideia do dialogismo de Bakhtin. O texto não é visto como algo isolado (como

também não é para Bakhtin): “Os textos exercem uma função social de comunicação que é pretendida tanto por quem escreve como por quem lê.” (AAA 4, BRASIL, 2008c, p.61) Destacando o caráter estrutural do texto, há no material a seguinte afirmação: “...para aprender a ler, o aluno precisa conhecer a estrutura do texto e saber reconhecer durante a leitura as pistas que o próprio texto oferece ao leitor.” (AAA 4, BRASIL, 2008 c, p. 97)

Os cadernos TP5 e AAA5 apresentam por diversas vezes a expressão “estilo” (concebida por Bakhtin como uma *dimensão essencial do gênero*). Na introdução do material, há a seguinte informação: “Os pressupostos essenciais para o trabalho com as habilidades focadas nesta Unidade são: o reconhecimento dos recursos estilísticos e de enunciação de textos variados que consideram os diferentes contextos sócio-culturais orais e escritos.” (AAA 5, BRASIL, 2008 c, p. 11) Sobre o “estilo de linguagem” é possível ler no material: “as pessoas costumam fazer certas opções de estilo de linguagem com o objetivo de conseguir aceitação em grupos sociais específicos, caracterizado por um estilo de fala(...)” (AAA 5, BRASIL, 2008 c, p.17) Na página 35 do referido material, há uma relação clara com as três dimensões essenciais do gênero (de Bakhtin): “...essa **forma constante** caracteriza as receitas de culinária, pois estas apresentam o mesmo **estilo** e **estrutura** de texto.” (grifo meu). No AAA5, também se encontram referências sobre o uso da linguagem oral e visibilidade para o trabalho (“expor para outras turmas”, criar murais na escola”, “apresentar à comunidade”).

Com relação aos cadernos da temática “Gêneros e Tipos Textuais”<sup>25</sup> (especialmente o TP3), que mais interessam ao presente estudo, apresentam concepções sobre língua, linguagem, tipos e gêneros textuais. Este caderno é dividido em quatro unidades, cada unidade possui três seções e cada seção, por sua vez, tem subtemas fixos: “Objetivo”, “Atividades” (média quatro atividades), “Recordando”, “Importante”, “Indo à sala de aula”, “Avançando na prática”, “Resumindo” e (por duas vezes no caderno) “Ampliando nossas referências”. Na abertura de cada unidade há um texto intitulado “Iniciando nossa conversa” no qual

---

<sup>25</sup> A autora do TP3, Maria Luiza Monteiro Sales Coroa, é doutora em Linguística pela UNICAMP e professora adjunta de Linguística do Instituto de Letras da UnB. O caderno AAA3 foi elaborado por Maria Antonieta Antunes Cunha, doutora em Letras (sem referência explícita ao local da formação) e professora adjunta aposentada de Língua Portuguesa na Faculdade de Letras da UFMG. É interessante perceber que as autoras de um e outro caderno, que têm a mesma temática, não são as mesmas.

é apresentado um panorama da unidade. Este texto, claramente direcionado ao professor (“*Caro professor, cara professora*”), apresenta objetivos que levam em consideração o aprendizado dos alunos, como por exemplo: “...preparar atividades didáticas que levem seus alunos a reconhecer a distinção entre tipo e gênero textual e a utilizar estratégias textuais adequadas a variados gêneros textuais.” (TP3, p. 97).

As principais discussões do material têm como base o texto, que é concebido para o material como “...toda e qualquer unidade de informação no contexto de interação; entendendo-se interação como uma ação entre sujeitos, entre interlocutores.” (TP3, p.19).

As unidades são organizadas de maneira didática, iniciando com a discussão teórica sobre os gêneros e com o trabalho possível de ser realizado a partir daí. Depois o material discute a relação com os tipos textuais, ponto que geralmente oferece certa dificuldade já que a noção de texto se encontra bastante impregnada nos livros didáticos. São quatro unidades:

- Unidade 9<sup>26</sup> Gêneros textuais: do intuitivo ao sistematizado: esta unidade destaca que não é necessário conhecimento teórico para uma “*escolha*” adequada dos gêneros;
- Unidade 10 Trabalhando com os gêneros textuais: nesta unidade o material apresenta uma rápida discussão sobre os termos “textuais” e “discursivos”<sup>27</sup>, também cita os PCNs<sup>28</sup> como sendo o documento responsável por trazer a preocupação com os gêneros para o ensino básico e propõe que, por meio de reflexões sobre os modos de organização do texto, é possível que de intuitivo, o conhecimento sobre gêneros passe a se tornar consciente, sendo vista a habilidade como “competência” de “escolher” o gênero de acordo com o contexto;
- Unidade 11 Tipos textuais: os tipos textuais são definidos “...pela forma em que as informações são organizadas no texto.” (TP3, p.109) e, ainda que não

<sup>26</sup> O número nove indica a sequência em relação aos cadernos anteriores.

<sup>27</sup> Lê-se na p. 55 (TP3): “Aos recortes que damos a essa relativa estabilidade chamamos **gêneros textuais**. Alguns teóricos preferem chamá-los de **gêneros discursivos**, mas essa diferença na nomenclatura não altera nossos objetivos didático-pedagógicos.”(grifo do autor)

<sup>28</sup> “No meio acadêmico, os gêneros e os tipos textuais já vinham há algum tempo sendo discutidos. A implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais trouxe essa preocupação para o ensino básico. Isso porque os parâmetros propõem o texto como unidade básica do trabalho com o ensino de Língua Portuguesa e os gêneros não se desvinculam dos textos.” (TP3, p. 55)

seja o principal objetivo dessa unidade, os gêneros aparecem algumas vezes numa proposta de relação com os tipos textuais;

- Unidade 12 A interrelação entre gêneros e tipos textuais: nesta unidade o material propõe a verificação de “...como os tipos e os gêneros ocorrem simultaneamente nos textos.” (p.141).

Ao final de cada unidade, há uma seção de “Leituras sugeridas”<sup>29</sup>, na qual o material sugere e resume obras relacionadas ao foco da unidade. Por duas vezes no caderno em questão (TP3 – unidades 1 e 3) aparece o subtema “Ampliando nossas referências” – trata-se de um material teórico, recortado de livros, que aborda a discussão principal da unidade. Com relação ao “Ampliando nossas referências” da unidade 1, o material cita Marcuschi (2002), com o texto intitulado: *Gêneros textuais: definição e funcionalidade*<sup>30</sup>. Já com relação ao texto da unidade 3, a temática recai sobre as tipologias textuais e os autores Platão e Fiorin (recorte do livro “Para entender o texto”, p. 297-301) escrevem sobre “Descrição e dissertação” esclarecendo e exemplificando o uso e conceito de um e de outro termo.

Nesses cadernos, o trabalho humano é o tema transversal dos textos e discussões. A linguagem, assim, é concebida como sendo um trabalho humano: “...a linguagem é um dos nossos mais relevantes trabalhos.” (TP3, p.13) e, nessa perspectiva, o material explica: “Considerar o uso da linguagem como trabalho, implica considerar que a linguagem **faz** alguma coisa;” (TP3, p. 121, Grifo da autora). Tal citação remete ao que Franchi (1977), citado por Geraldi (1993, p.11) diz:

A linguagem, (...), não é um dado ou um resultado; mas um trabalho que dá forma ao conteúdo de nossas experiências, trabalho de construção, de retificação do “vivido” que ao mesmo tempo constitui o sistema simbólico mediante o qual se opera sobre a realidade e constitui a realidade como um sistema de referências em que aquele se torna significativo.

São vários os enunciados que abordam a ideia de gênero: “maneira de organizar as informações linguísticas do texto” (p. 25), “enunciados relativamente estáveis, mas não estáticos” (p. 30), “realizações linguísticas concretas definidas por

<sup>29</sup> Os autores citados com maior recorrência são: Brandão (2000), Dionísio, Machado e Bezerra (2002), Koch (2001, 2002), Vilela (2001), Platão & Fiorin (1996).

<sup>30</sup> Neste texto, Marcuschi aborda a questão de “novos” gêneros como sendo um processo de “transmutação” e não de “criação”. (TP3, p. 45/6)

propriedades sociocomunicativas” (p. 32), “padrões relativamente estáveis de enunciados presentes em cada interação verbal” (p. 68). É possível reconhecer alguns termos utilizados por Bakhtin, como: “relativamente”, “estáveis”, “enunciados”. Há uma significativa recorrência a estas expressões, parecendo sugerir a necessidade de que a ideia seja, de fato, assimilada.

Também quando o material diz como os gêneros se distinguem, os termos de Bakhtin são explicitamente utilizados: “Distinguem-se pelo *conteúdo temático*, pelo *estilo*, pela *composição textual*, pelo relacionamento social dos participantes e, especialmente, pela finalidade segundo a qual são produzidos.” (p.68) (Grifos meus)

Há significativa preocupação com a relação entre gêneros e a competência sociocomunicativa, considerando as condições de produção e o reconhecimento dos gêneros apropriados, e o interlocutor a que se destina o enunciado, assim como nos diz Bakhtin (2003 [1952, 1953], p. 301):

O querer-dizer do locutor se realiza acima de tudo na *escolha de um gênero discursivo*. Essa escolha é determinada em função da especificidade de uma dada esfera da comunicação verbal, das necessidades de uma temática (do objeto do sentido), do conjunto constituído dos parceiros, etc. Depois disso, o intuito discursivo do locutor, sem que este renuncie à sua individualidade e à sua subjetividade, adapta-se e ajusta-se ao gênero escolhido, compõe-se e desenvolve-se na forma do gênero determinado.

É possível perceber tal preocupação, também, no material do GESTAR, como se destaca abaixo:

O contato com textos no nosso dia-a-dia exercita nossa capacidade de reconhecer os fins para os quais este ou aquele texto é produzido. O nível de linguagem, o jogo entre conteúdos explícitos e implícitos, o respeito às relações de interlocução tornam, assim, um texto adequado ou não a sua situação de produção/leitura.

Essas são características que definem o uso de um determinado gênero. Ninguém com um certo desenvolvimento da competência sociocomunicativa pensaria, por exemplo, em escrever um requerimento para pedir que lhe fosse passada a jarra de água à mesa do jantar – a não ser que se tratasse de uma brincadeira. A modalidade escrita e o gênero textual seriam inapropriados para a ocasião. Percebe-se ser, assim, impossível desvincular o gênero textual da situação em que é utilizado o texto.

Recorte digital do caderno TP3, (BRASIL, 2008b, p.27)

No material, o texto é concebido como “...toda e qualquer unidade de informação no contexto de interação; entendendo-se interação como uma ação entre

sujeitos, entre interlocutores.” (TP3, p.19). Há uma significativa preocupação com a distinção entre gênero e tipo textual, que ocupa duas das quatro unidades que compõem o material, como pode ser observado no Sumário:

<b>Unidade 11:</b> Tipos textuais.....	<b>95</b>
Seção 1: Seqüências tipológicas: descrição e narração.....	<b>96</b>
Seção 2: Seqüências tipológicas: os tipos injuntivo e preditivo.....	<b>108</b>
Seção 3: Seqüências tipológicas: o tipo dissertativo.....	<b>114</b>
<b>Leituras sugeridas</b> .....	<b>124</b>
<b>Bibliografia</b> .....	<b>126</b>
<b>Ampliando nossas referências</b> .....	<b>127</b>
<b>Correção das atividades</b> .....	<b>131</b>
<b>Unidade 12:</b> A inter-relação entre gêneros e tipos textuais.....	<b>139</b>
Seção 1: Gêneros textuais e seqüências tipológicas.....	<b>140</b>
Seção 2: Seqüências tipológicas em gêneros textuais.....	<b>150</b>
Seção 3: A intertextualidade entre gêneros textuais.....	<b>162</b>
<b>Leituras sugeridas</b> .....	<b>172</b>
<b>Bibliografia</b> .....	<b>173</b>
<b>Correção das atividades</b> .....	<b>175</b>

Tal ênfase parece indicar o reconhecimento de que a noção de texto, como estrutura narrativa, descritiva ou dissertativa, por tanto tempo se fez presente nos manuais para o ensino da Língua Portuguesa e que certamente se encontra impregnada nas concepções dos professores, como apontado no próprio material: “Os tipos textuais são mais conhecidos que os gêneros na tradição escolar, especialmente nas aulas de redação, quando trabalhamos com a descrição, a narração e a dissertação.” (p. 98). O material propõe como um dos objetivos: “Relacionar seqüências tipológicas à classificação de gêneros.” (p. 142)

Os gêneros literários são um bom exemplo para mostrar essa “flexibilidade”: é comum que o plano composicional integre seqüências tipológicas de várias naturezas, especialmente narrativas e descritivas. Já vimos, por exemplo, que, no gênero cordel, são combinadas seqüências tipológicas narrativas e descritivas para expor uma idéia (tipo dissertativo-expositivo).

Em suma, a partir desta breve análise, percebe-se que as ideias de Bakhtin permeiam o material do GESTAR (ainda que não plenamente), especialmente no que concerne à temática dos gêneros, presente no Caderno Teoria e Prática 3. Considerando o foco deste estudo, olhar para este material se fez necessário para buscar indícios de suas discussões nos dizeres dos professores. No próximo capítulo será apresentada a metodologia utilizada para a obtenção dos dados, bem como serão apresentados os sujeitos cujos dizeres serão analisados no capítulo 4, confrontados com o que até aqui foi discutido.

### 3. PERCURSO METODOLÓGICO

*“Aquela travessia durou só um instantinho enorme  
Digo: o real não está nem na saída nem na chegada;  
ele se dispõe pra gente é no meio da travessia.”*  
João Guimarães Rosa

Neste capítulo pretende-se apresentar por quais percursos metodológicos a presente pesquisa perpassou para que se pudessem atingir os objetivos propostos.

Inicialmente será apresentada a constituição da amostra; na sequência, os objetivos da pesquisa. Depois, serão descritos detalhes dos trâmites para a realização da pesquisa (carta à Secretaria Municipal de Educação, submissão do projeto ao Comitê de Ética etc.); em seguida, estão a caracterização e o tipo de pesquisa. O questionário, utilizado como instrumento de pesquisa, é exposto e são apresentados os tipos de questões e a técnica “balanço do saber”. Ainda neste capítulo, o plano de análise dos dados é apresentado com a intenção de facilitar a compreensão do modo como foi feita a análise dos dados e, finalizando este capítulo, o perfil dos professores é descrito por meio das respostas às questões 1 a 5 do questionário.

A Rede Municipal de Ensino de Joinville, cidade localizada no norte do estado de Santa Catarina, foi o *lócus* desta pesquisa. Atualmente, a Rede Municipal joinvilense oferece Educação Infantil, Ensino Fundamental (anos iniciais e finais) e Educação de Jovens e Adultos. Em 2011 havia 61.046<sup>31</sup> alunos matriculados.

No Ensino Fundamental – anos finais, são 676<sup>32</sup> turmas. Lecionam língua portuguesa para essas turmas 183<sup>33</sup> professores, sendo 160 efetivos e 23 contratados em caráter temporário.

A amostra constituiu-se por parte desses professores de língua portuguesa, participantes egressos da formação continuada GESTAR II (realizada nos anos de 2009 e 2010) que fossem atuantes na rede pública da cidade de Joinville, independentemente da situação contratual (se concursados/efetivos ou contratados), do tempo de serviço na rede, da formação, do sexo e da idade.

---

<sup>31</sup> Fonte: Setor de estatísticas da Secretaria Municipal de Educação (dados de julho de 2011).

<sup>32</sup> Idem.

<sup>33</sup> Idem.

Esta pesquisa centra-se, como já descrito na introdução, na análise da contribuição de um programa de formação continuada – no caso, o programa GESTAR II – para a compreensão dos professores acerca dos gêneros. Um dos pontos centrais do referido programa é considerar e priorizar aspectos teórico-metodológicos do uso dos gêneros textuais/discursivos no ensino de língua portuguesa.

A partir de tais considerações, tem-se como objetivo central: Constatar as percepções de professores de Língua Portuguesa sobre o Programa GESTAR II e sua contribuição para o trabalho com gêneros textuais/discursivos. Além do objetivo central e das questões de investigação (apresentadas na introdução), foram propostos os seguintes objetivos específicos:

- Verificar, nos documentos oferecidos pelo GESTAR II – Língua Portuguesa, quais as são as principais discussões sobre gênero textual/discursivo;
- Identificar, por meio de questionário, as contribuições do programa de formação continuada GESTAR II na perspectiva dos professores de Língua Portuguesa que participaram da formação;
- Buscar indícios das discussões proporcionadas pela formação continuada, no que tange ao trabalho com os gêneros discursivos, na prática de professores de Língua Portuguesa (das séries finais do Ensino Fundamental da rede municipal de Joinville-SC), por meio da resposta a um enunciado (técnica denominada balanço do saber);
- Cotejar os objetivos da formação continuada com as práticas pedagógicas descritas pelos professores no balanço do saber.

Logo que se determinou o objeto de estudo, foi enviada uma carta ao então Secretário de Educação do município de Joinville solicitando a permissão para se fazer a pesquisa com a amostra supracitada. O secretário emitiu, como resposta à carta enviada, uma carta de aceite. A partir de então, o projeto começou a ser delineado de forma mais concreta.

Após a definição da proposta do percurso metodológico, deu-se continuidade às leituras e à escrita da fundamentação teórica. Parte da fundamentação foi apresentada, juntamente com a introdução, justificativa, objetivos e metodologia, ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE) onde o trabalho foi avaliado como apto e sem restrições para aplicação.

Como requisito à validação do questionário, aplicou-se um pré-teste com professores com o mesmo perfil da amostra. Obteve-se com a Secretaria Estadual<sup>34</sup> de Educação a listagem de professores de língua portuguesa, egressos da formação continuada GESTAR II, do ano de 2009. Foram selecionados cinco professores da rede estadual de ensino da cidade de Joinville. A pesquisadora visitou três escolas estaduais para convidar pessoalmente os professores para participarem do pré-teste. Os cinco professores convidados responderam e entregaram/devolveram o questionário. Todos os questionários foram considerados válidos. Apenas uma das questões foi alterada pelos resultados obtidos pelo pré-teste.

Em uma consulta realizada com o setor responsável pelo GESTAR II, na Secretaria Municipal de Educação, foram obtidos os dados referentes ao referido programa de formação continuada. Nesta consulta foram apresentados todos os materiais concernentes ao GESTAR II: suporte didático utilizado na formação, material produzido pelos professores na formação e nas escolas, dados administrativos como nome e contato dos participantes e, em caso de desistência, motivo pelo qual o professor deixou de frequentar a formação.

Levando em conta o contexto social e os objetivos, o presente estudo apresenta-se com uma abordagem qualitativa. Para Gatti e André (2010, p. 30) este tipo de abordagem constitui-se:

[...] em uma modalidade investigativa que se consolidou para responder ao desafio da compreensão dos aspectos formadores/formantes do humano, de suas relações e construções culturais, em suas dimensões grupais, comunitárias ou pessoais.

A vantagem da abordagem qualitativa está na possibilidade de avaliar os sujeitos e dados de maneira contextualizada, analisando questões implícitas de suas respostas, bem como considerar a complexidade que envolve as relações humanas.

Como instrumentos para a coleta de dados foram utilizados: questionário, produção textual (balanço do saber) (ANEXO 01) e entrevista oral semiestruturada (as transcrições encontram-se no ANEXO 03). O questionário foi construído com questões fechadas e abertas. No caso das fechadas, o respondente pode escolher uma das opções predefinidas pelo pesquisador, já nas abertas, o sujeito constrói a resposta com suas palavras.

---

<sup>34</sup> O programa GESTAR foi realizado tanto na Rede Estadual de Ensino quanto na Rede Municipal. Para esta pesquisa, optou pela Rede Municipal.

Constou também, no referido questionário, a pergunta se desejavam prosseguir como sujeitos de pesquisa (apenas três dos dez professores responderam negativamente).

No cabeçalho de cada questionário havia as principais informações a respeito da pesquisa: objetivo geral, quem seriam os respondentes, informações sobre a garantia de sigilo dos respondentes, contato da pesquisadora e informações sobre o livre acesso que todos os respondentes terão à análise e resultados obtidos com a pesquisa.

Os questionários foram envelopados (envelopes produzidos com papel pardo, na dimensão específica para comportarem folhas de tamanho A4) e identificados com o nome da escola e do professor. Na etiqueta também constavam informações relacionadas ao preenchimento e devolução do questionário – solicitou-se que os questionários fossem devolvidos em até 40 dias após a data de sua entrega.

Depois de devidamente identificados, os envelopes foram encaminhados para as escolas (apenas para as escolas nas quais havia professor egresso do GESTARII) via malote. Ressalta-se ainda que, antes do envio dos malotes, os diretores das escolas nas quais atuavam professores egressos do GESTAR II – língua portuguesa, foram comunicados da pesquisa por meio de carta (a carta enviada para os gestores das escolas encontra-se como Anexo 02).

Os envelopes foram entregues aos professores em suas unidades escolares pelos diretores. Aqueles que responderam, entregaram o questionário envelopado e lacrado ao diretor escolar que, posteriormente, o enviou à Secretaria de Educação (onde havia uma pessoa responsável por recebê-los e uma caixa lacrada onde foram depositados). Os envelopes possuíam fita dupla face e foi solicitado que cada respondente removesse a película protetora para garantir o lacre do envelope.

Foram enviados 53 questionários – número total de egressos do GESTARII dos anos 2009 e 2010. Desses, 10 foram devolvidos e todos foram considerados válidos.

As perguntas básicas e fechadas foram a respeito do tempo de serviço, formação, titulação e informações específicas relativas ao GESTAR II e as perguntas abertas para a descrição de algumas práticas e materiais que os sujeitos da pesquisa têm utilizado no ensino de língua portuguesa, buscando indícios do trabalho com os gêneros textuais. Uma das perguntas abertas é caracterizada como balanço do saber.

O *balanço do saber*, segundo Charlot (2001), objetiva que os participantes da pesquisa avaliem seus processos de aprendizagem. Trata-se da produção de um texto fundamentado em um enunciado que é elaborado de maneira especial para obter dados a respeito do objeto de pesquisa. A proposta de escrita do balanço do saber tem seu foco na formação continuada GESTAR II, especialmente no que diz respeito à sua contribuição para o trabalho com o gênero textual/discursivo<sup>35</sup>.

De posse dos balanços do saber, fez-se uma análise que subsidiou informações para os questionamentos passíveis na entrevista oral. A pretensão da entrevista semiestruturada é preencher eventuais lacunas percebidas na resposta ao questionário. As entrevistas foram realizadas pelo telefone, no modo viva-voz e gravadas com um gravador portátil, este método deu-se pela indisponibilidade dos respondentes em marcar um encontro pessoal.

Optou-se por utilizar a entrevista como um suporte do questionário por entender-se que:

A grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos. Uma entrevista bem-feita pode permitir o tratamento de assuntos de natureza complexa e de escolhas nitidamente individuais. Pode permitir o aprofundamento de pontos levantados por outras técnicas de coleta de dados de alcance mais superficial, como o questionário. (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, pág. 34)

De posse dos questionários iniciou-se o processo de análise. A análise dos dados fundamentou-se em Bakhtin (2003) na perspectiva dialógica, na qual se estabelece relação entre o material do programa GESTAR II, as respostas dos participantes e a interlocução teórica observando-se as concepções dos professores sobre o que é gênero textual/discursivo.

Para análise das respostas obtidas com o questionário e o balanço do saber, utilizou-se a análise de conteúdo que, conforme Bardin (1977, pág. 42), constitui-se como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

---

<sup>35</sup> As respostas a esse enunciado serão analisadas e descritas no capítulo de análise dos dados (Capítulo 4). O enunciado para a produção do texto era: *“Imagine que, ao voltar da formação continuada GESTAR II, seu supervisor tenha lhe pedido que repassasse as discussões sobre gêneros textuais para seus colegas de trabalho, o que você diria? E se seus colegas lhe pedissem para exemplificar com alguma prática já realizada por você, qual você escolheria?”*

Primeiramente, criou-se um plano de análise, no qual estavam previstas a análise das respostas do sujeito em sua individualidade e, ao mesmo tempo, do conjunto de respostas obtidas a cada questão. Para isso, fez-se uma cópia de cada questionário e identificou-se com os nomes fictícios de cada respondente (professor A, B, C...). Depois, a resposta de cada respondente a cada uma das questões foi recortada e separada, formando um agrupamento, tornado visível em um cartaz. Dessa forma, foi possível tanto visualizar a recorrência de termos nas respostas quanto observar todas as respostas de cada um dos respondentes.

Primeiramente, foram analisadas as perguntas fechadas. Tal análise subsidiou a criação de quadros e gráficos. As respostas obtidas com as questões fechadas são fundamentais à análise das questões abertas, pois auxiliam na compreensão da constituição do respondente. Sobre os informantes, foram solicitadas informações relativas à sua formação, tempo de serviço e participação na formação continuada, sem qualquer tipo de identificação.

As questões abertas foram analisadas posteriormente. Em uma primeira leitura foi possível perceber a possibilidade de categorizar os dados em virtude de recorrência de termos. Depois de elencados os indicadores, passou-se a cruzar tais informações com os dados obtidos nas perguntas fechadas. Dessa forma, os dados das perguntas abertas foram analisados em quatro momentos: a resposta isolada, a resposta relacionada aos dados pessoais, a relação de semelhança e/ou contraste de uma mesma resposta pelos diferentes respondentes e, por último, a relação de todas as respostas de um mesmo respondente para tentar delinear seu perfil, considerando sempre que: “Em relação ao sujeito e ao objeto, a dialética resgata o caráter relacional do processo de produção do conhecimento.” (GAMBOA, 2009, p.103).

Os questionários, balanços do saber e o CD com as entrevistas ficarão sob guarda e posse da pesquisadora responsável por cinco anos e depois deste prazo serão devidamente picotados e enviados para reciclagem – no caso dos questionários, e destruído – no caso do CD.

O percurso metodológico descrito neste capítulo materializa-se na análise dos dados, que será apresentada no capítulo seguinte.

### 3.1. Perfil dos professores pesquisados (questões 1 a 5)

Nesta seção pretende-se apresentar o perfil dos sujeitos da pesquisa por meio das respostas obtidas com o questionário. Serão descritas e analisadas as respostas das cinco primeiras perguntas.

As questões 01 a 04 (fechadas) solicitavam aos respondentes informações sobre sua formação (graduação e pós-graduação), tempo de serviço e séries/anos para os quais o respondente leciona (no ano letivo de 2012).

A primeira questão solicitava aos respondentes que informassem o “Tempo de serviço na **área da educação**”, com o intuito de constituir o perfil de cada sujeito e dos sujeitos como constituintes de um grupo. O quadro abaixo apresenta as respostas:

<b>Opções de respostas</b>	<b>Respondentes</b>
<b>Este é o primeiro ano</b>	-
<b>De 1 a 5 anos</b>	A
<b>De 6 a 10 anos</b>	B,C
<b>De 11 a 15 anos</b>	D,E
<b>De 16 a 20 anos</b>	F,G
<b>Mais de 21 anos</b>	H,I,J

Quadro 01: Tempo de serviço na **área da educação**.

Fonte: Questionário da pesquisa: “As concepções sobre gêneros textuais de professores de língua portuguesa egressos do programa de formação continuada GESTAR II” (2012)

Embora, no geral, as respostas sejam heterogêneas, é interessante constatar que a resposta com maior incidência é “Mais de 21 anos”. Vale lembrar também que foram os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN’s), em 1998, que trouxeram para as escolas brasileiras a noção de gêneros textuais (embora a discussão sobre a temática tenha surgido antes, com Bakhtin). A obra de Bakhtin (2003 [1952,1953]), fundamenta, pelo menos em parte, as questões sobre gêneros textuais dos PCN’s (ROJO, 2000, p.11). Ou seja, metade desses sujeitos (cinco: F,G,H,I,J), tiveram sua formação e inserção profissional na área da educação antes da publicação dos

PCNs, o que pode exercer grande influência na concepção de língua dos sujeitos e, conseqüentemente, de gênero.

É interessante pensar na mobilização dos órgãos competentes em criar a oportunidade de tais professores terem contato com essas discussões. Como mencionado no capítulo um, houve preocupação do MEC com a difusão dos PCNs. Trata-se de reconhecer a responsabilidade que os órgãos competentes têm para com a atualização do professor, que está, muitas vezes, impregnado pelo cotidiano do fazer pedagógico, às vezes exaustivo, com dificuldades de investir em sua própria atualização (talvez, nem mesmo enxergando a necessidade para tal).

Alguns professores de língua portuguesa, no decorrer de sua carreira profissional, passaram por outros setores escolares (talvez secretaria ou setor administrativo), por esta razão, a segunda questão especificava: “Tempo de serviço como **professor(a) de Língua Portuguesa**”.

<b>Opções de respostas</b>	<b>Respondentes</b>
<b>Este é o primeiro ano</b>	-
<b>De 1 a 5 anos</b>	B
<b>De 6 a 10 anos</b>	A
<b>De 11 a 15 anos</b>	D, C
<b>De 16 a 20 anos</b>	E, F, G
<b>Mais de 21 anos</b>	H, I, J

Quadro 02: Tempo de serviço **como professor(a) de língua portuguesa**.

Fonte: Questionário da pesquisa: “As concepções sobre gêneros textuais de professores de língua portuguesa egressos do programa de formação continuada GESTAR II”(2012)

Os resultados obtidos por esta questão corroboram com a premissa de que, mesmo tendo formação em Letras, um professor pode atuar em outras áreas na educação. Lembra-se também, que se trata de cargo estatutário, ou seja, é comum a rotatividade em setores, em muitos casos, administrativos.

Quatro respondentes aparecem em posições diferentes das apresentadas na questão 01. Neste quadro, é possível constatar que mais da metade dos respondentes trabalha como professor de língua portuguesa há mais de 16 anos, encontrando-se na fase do “Dinamismo”, como indicado por Huberman (1989)

quando o profissional adota um estilo pessoal. Talvez, a adoção deste “estilo pessoal” possa influenciar na abertura deste profissional a novos conceitos – o que pode implicar sobre as concepções de gênero e seu uso em sala de aula.

Sobre a formação dos professores, na questão três, solicitou-se a descrição do curso superior e o ano de conclusão. Para que se obtivesse uma visão geral, mas ao mesmo tempo particular dos respondentes, optou-se em registrar o ano de conclusão do nível escolar dos respondentes ao lado de seus pseudônimos (letras de A – J).

<b>Opções de respostas</b>	<b>Respondentes</b>
<b>Ensino Superior – Pedagogia</b>	-
<b>Ensino Superior – Letras</b>	B (2002), C (2000), D (2002), E (1995), F (1993), H (1983), I (1985)
<b>Ensino Superior – outros cursos</b>	J - Direito (2008)
<b>Pós-Graduação (Especialização)</b>	A (2012), C (2010), D (2011), E (1999), F (2003), G (1995), H (1995), I (1994), J (2002)
<b>Pós-Graduação (Mestrado)</b>	-
<b>Pós-Graduação (Doutorado)</b>	-

Quadro 03: Qual a sua formação? Em que ano você a concluiu?

Fonte: Questionário da pesquisa: “As concepções sobre gêneros textuais de professores de língua portuguesa egressos do programa de formação continuada GESTAR II” (2012)

Os respondentes A, G e J não marcaram a opção de curso superior. Talvez, já que marcaram a especialização, tenham compreendido que a pergunta requeria apenas o nível mais alto de escolaridade. Ao registrarem apenas a especialização, consideraram-na como a formação de maior relevância?

Tendo em vista que a rede municipal oferece educação infantil, ensino fundamental (anos iniciais e finais) e EJA, na questão quatro foi solicitado aos professores que informassem quais eram os anos nos quais atuava no ano letivo de 2012. As respostas demonstraram que todos professores lecionam para o Ensino Fundamental – anos finais (6<sup>o</sup> ao 9<sup>o</sup> ano).

A pergunta número cinco objetivava conhecer o ano no qual cada respondente participou da formação (a formação foi oferecida por dois anos consecutivos). Havia duas possibilidades de resposta: 2009 e 2010. Os

respondentes B, D e E informaram 2009, os outros sete (A,C,F,G,H,I e J) informaram 2010.

Esta questão revela um dado interessante: embora o número de participantes em 2009 tenha sido maior (36 professores), há menos respondentes nesta opção: 8,3% do total de 36 (equivalente a três professores). Em 2010, 17 professores participaram e obteve-se retorno do questionário de 41,1% dos participantes (sete participantes dos 17).

Este fato pode se dar pelo distanciamento dos participantes em relação ao curso. Quanto maior a distância do tempo de conclusão, menos foram os questionários devolvidos. Este dado pode significar certo “apagamento” da importância que a formação teve para a prática dos professores? Ou ainda, sob outro ponto de vista, o professor pode ter abandonado as práticas sugeridas pelo GESTAR II e por esta razão optou em não responder o questionário?

O próximo capítulo trata da análise dos dados obtidos com as questões 06, 07, 08, 09, 10, 11, 12 e 13. A análise dessas questões permite apresentar o programa GESTAR II na voz dos professores e, por meio do balanço do saber, as discussões sobre gênero dos respondentes contrapostas às apresentadas pelo programa e à linha teórica abordada no primeiro capítulo. À guisa de complementação, foram feitas entrevistas com dois professores que servem para encerrar o capítulo da análise.

## 4. DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS DADOS

*“Ninguém é igual a ninguém,  
cada ser humano é um estranho ímpar.”*

Carlos Drumond de Andrade

Neste capítulo pretende-se analisar os resultados obtidos com a coleta de dados especificada no capítulo três. Julga-se importante, para este momento, resgatar o que fundamenta uma pesquisa, em especial, pesquisa em educação. Segundo Lüdke e André “Para se realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele.” (1986, p.1)

Dessa forma, este capítulo apresenta a análise do confronto a que se submeteram os dados, as informações explícitas e implícitas e o cruzamento entre as concepções sobre gêneros dos autores da área, do material do GESTAR e dos professores, egressos da formação GESTAR II.

Cabe ainda ressaltar que, sendo uma atividade humana e social, a pesquisa é um reflexo daquilo que o pesquisador prefere, dos seus valores, interesses e princípios (Lüdke e André, 1986, p.3).

### 4.1 O programa GESTAR II na voz dos professores

As questões 06, 07, 08 e 09 requeriam informações específicas sobre o programa de formação continuada em questão: GESTAR II. Tais questões tinham por objetivo avaliar os principais aspectos da formação oferecida: horário das aulas, ambiente de estudo, materiais utilizados, formadores, concepções teórico-metodológicas e orientações práticas.

As questões abertas (10 a 13) buscaram investigar a opinião dos participantes quanto aos aspectos positivos e aspectos a serem repensados, bem como saber qual e quando foi o primeiro contato com a teoria dos gêneros textuais/discursivos de cada participante. A última questão, caracterizada como balanço do saber (CHARLOT, 2001), solicitava aos respondentes a descrição de alguma prática pedagógica que envolvesse a utilização dos gêneros textuais/discursivos. Objetivava-se com esta questão perceber indícios da teoria dos gêneros, principalmente, daquela estudada na formação GESTAR II.

O quadro abaixo representa as respostas obtidas com a pergunta número 6: “Com relação aos aspectos gerais do Programa GESTAR II, preencha o quadro abaixo:”. Por meio desta questão pretendia-se conhecer e avaliar como os professores participantes avaliaram certos aspectos da formação.

	<b>Insatisfatório</b>	<b>Satisfatório</b>	<b>Bom</b>	<b>Muito bom</b>	<b>Excelente</b>
<b>Horário das aulas</b>	A, D, I, J	C, E	B, F, H	G	
<b>Ambiente de estudo</b>		A, B, D, E, F, I	C, H, J	G	
<b>Materiais utilizados</b>		D	C	A, B, E, F, H, I, J	G
<b>Outros Especifique:</b>	J – “ <i>Tínhamos que trabalhar o dia inteiro e fazer o curso à noite, deslocando-se diretamente do local de trabalho até o curso. Era muito cansativo.</i> ”				

Quadro 04: Com relação aos aspectos **gerais** do Programa GESTAR II, preencha o quadro.

Fonte: Questionário da pesquisa: “As concepções sobre gêneros textuais de professores de língua portuguesa egressos do programa de formação continuada GESTAR II”(2012)

O aspecto “horário das aulas” obteve maior número de respostas (40%) no item “insatisfatório”. O professor J especificou ainda que, após trabalhar o dia inteiro, tinham (referindo-se aos participantes do programa) que fazer o curso à noite e, segundo o mesmo professor “*Era muito cansativo*”. Estes dados remetem à reflexão sobre o horário escolhido para as formações (em ambos os anos, pois há professores do grupo de 2009 e também de 2010 na resposta “insatisfatório”).

Para estes professores, frequentar a formação exigiu mais do que a dedicação de algumas horas fora do horário de trabalho. Talvez tenha exigido que os professores deixassem seus filhos com pessoas estranhas, ou ainda, que mudassem sua rotina. Quem sabe, este quesito tenha contribuído no baixo número de adesão ao curso: dos 183 professores de língua portuguesa da rede, apenas 53 participaram do curso (total dos dois anos), que representou 29%.

Em uma conversa informal com uma das formadoras do GESTAR II, funcionária da SME<sup>36</sup>, teve-se a informação de que o curso não aconteceu em 2011 em função do baixo número de inscritos. Ao serem questionados sobre o porquê da não participação, os professores se apoiaram no horário do curso para recusarem e sugeriram que o curso acontecesse no horário de trabalho.

Vale lembrar, para esta discussão, o texto de Gatti sobre as políticas públicas para formação continuada, no qual a autora cita e comenta o artigo 67 da lei n. 9.394/96:

O artigo 67, que estipula que os sistemas de ensino deverão promover a valorização dos profissionais da educação, traz em seu inciso II o aperfeiçoamento profissional continuado como uma obrigação dos poderes públicos, inclusive propondo o licenciamento periódico remunerado para esse fim. (GATTI, 2008, p.64)

Na ocasião, a formadora em questão, falou da possibilidade de no próximo ano (2012) reunir as horas atividades dos professores de língua portuguesa em um dia da semana, segunda-feira de manhã, por exemplo. No ano, 2012, o programa teve 13 professores inscritos, e a formação acontecia quinzenalmente, às terças, no Auditório da Secretaria de Educação, no horário das horas atividade, como programado.

Com relação ao item “ambiente de estudo”, a maior parte dos participantes (60%) julgou “satisfatório”. 30% dos professores avaliaram como “bom”, e apenas 10% (o que representa um participante) consideraram “muito bom”. Nenhum dos participantes respondeu “excelente”.

Estas respostas chamam a atenção, pois, de um modo geral, o programa foi avaliado positivamente. Sobre este aspecto, não se pode afirmar se os professores se referiram ao espaço físico onde aconteceram as aulas ou ao ambiente de trabalho proposto pelos formadores. Talvez a formulação da questão tenha deixado esta lacuna.

---

<sup>36</sup> Secretaria Municipal de Educação.

Na etapa da entrevista, a respeito deste quesito, o professor B justificou sua avaliação (“satisfatório”) explicando que o curso era à noite, em uma Escola Municipal; que após trabalhar o dia inteiro precisava frequentar novamente uma sala de aula. Também argumentou dizendo que os recursos eram poucos e que às vezes o equipamento de projeção de multimídia não funcionava (a entrevista será analisada em uma seção subsequente e transcrita no anexo 04). Para este professor o aspecto “Ambiente de estudo” representava o espaço físico da sala de aula.

O aspecto “materiais utilizados” foi avaliado positivamente: 70% dos respondentes assinalaram a opção “muito bom”. Em outros espaços do questionário, principalmente na pergunta sobre os aspectos positivos do programa, há recorrência ao material utilizado. Entende-se, portanto, que o material atendeu às expectativas dos participantes.

O material utilizado na formação é constituído por 20 cadernos sendo 1 Guia Geral, 1 Caderno do Formador, 6 Cadernos de Teoria e Prática (TP), 6 Cadernos de Apoio à Aprendizagem do Aluno – versão professor e 6 Cadernos de Apoio à Aprendizagem do Aluno – versão do aluno. Vale lembrar a breve descrição do material já apresentada no capítulo 2, principalmente dos cadernos que abordam a questão dos gêneros.

Voltando à questão da análise, a descrição do material utilizado no GESTAR II dá indícios da proposta de trabalho pautada na prática. Portanto, o fato de o material ter sido bem avaliado pelos professores pode representar a aceitação de formações que consideram a prática docente.

A questão seguinte (pergunta 07) solicitava que os professores avaliassem os formadores do GESTARII.

<b>Formador 1</b>	Não atendeu às minhas expectativas	Atendeu parcialmente às minhas expectativas	Atendeu às minhas expectativas	Superou as minhas expectativas
<b>Conhecimento</b>	-	D, E	A, B, C, F, H, I, J	G
<b>Didática</b>	-	A, D, E	B, F, H, I, J	G

<b>Formador 2 (se houver)</b>	Não atendeu às minhas expectativas	Atendeu parcialmente às minhas expectativas	Atendeu às minhas expectativas	Superou as minhas expectativas
<b>Conhecimento</b>	-	-	C, F, H, J	G
<b>Didática</b>	-	-	F, H, J	G

Quadro 05: Com relação aos aspectos **formadores** do Programa GESTAR II, você considera:

Fonte: Questionário da pesquisa: “As concepções sobre gêneros textuais de professores de língua portuguesa egressos do programa de formação continuada GESTAR II”(2012)

A avaliação dos formadores considerava dois aspectos: conhecimento e didática. De maneira geral, os formadores foram bem avaliados. É importante ressaltar que apenas em 2010 houve dois formadores, e por isso, tem-se somente, no quadro “Formador 2”, o julgamento dos professores que participaram em 2010.

É interessante perceber que, no geral, os professores julgam da mesma forma o conhecimento e a didática de cada formador. No primeiro quadro, por exemplo, o professor G avalia da mesma forma (“Superou as minhas expectativas”) o formador 1 e 2, tanto em conhecimento quanto em didática. Este fenômeno acontece com todos os professores, exceto com o professor A, que avalia diferentemente o “conhecimento” e a “didática”.

Já o professor C, tanto com relação ao formador 1, como com relação ao formador 2, não avalia o quesito “Didática”.

Nos dois casos (do mesmo julgamento e da omissão de um dos julgamentos), há que se pensar sobre como compreenderam a questão do “conhecimento” e da “didática”. Será que os professores consideraram conhecimento e didática a mesma coisa? Ou, no segundo caso (professor C), o professor entendeu que era para assinalar apenas uma questão? Tais dados podem indicar que os professores tenham avaliado o formador como um todo, sem observar os quesitos específicos (conhecimento e didática).

Sob esse viés, Soares (2001, pág.93) afirma que para formar o docente, não basta apenas qualificá-lo em uma “área específica”, ensiná-lo a teoria e a metodologia, mas também capacitá-lo para encarar e “construir a ação educativa escolar em sua totalidade”.

A questão seguinte dizia respeito às concepções teórico-metodológicas, visto que o programa GESTAR II difere-se de outros programas de formação continuada por sua característica metodológica.

Opções de respostas	Respondentes
Não houve nenhuma relação com o fazer pedagógico	-
Não foram compreendidas	-
Restaram dúvidas	-
Foram esclarecidas	A, C
Passíveis de transposição (teoria X prática)	B, D, E, F, G, H, I, J

Quadro 06: Com relação às **concepções teórico-metodológicas** (clareza e aplicabilidade dos conceitos) do Programa GESTAR II, você considera que:

Fonte: Questionário da pesquisa: “As concepções sobre gêneros textuais de professores de língua portuguesa egressos do programa de formação continuada GESTAR II” (2012)

O material utilizado no programa GESTAR II foi organizado a partir de concepções teórico-metodológicas (as concepções, bem como o material utilizado, foram discutidos no capítulo 2) parametrizadas pelos PCNs, com claros indícios das ideias preconizadas por Bakhtin, especialmente no que se refere ao contexto sociocomunicativo em que se dão as interações, organizadas por meio dos gêneros textuais/discursivos. 80% dos participantes julgaram que tais concepções são “Passíveis de transposição (teoria X prática)”. Os 20% restantes, sobre as concepções teórico-metodológicas, consideraram que “Foram esclarecidas”. Ressalta-se aqui a discussão apresentada no capítulo 2 sobre transposição didática.

Tais respostas reforçam os dados obtidos com a pergunta 06, na qual os professores avaliaram positivamente o material utilizado. De fato, como abordado no capítulo 2, o material possui orientações sobre como “aplicar” o que está sendo visto. Até mesmo o modo de organização do GESTAR, em que o professor participa dos encontros e é instado a preencher um caderno denominado Teoria e Prática, favorece tal reconhecimento. Além disso, a distribuição em variados tópicos, com gradativa ampliação da abrangência dos temas abordados, parece ter contribuído para a percepção dos professores de que a transposição é possível. De certa forma, a transposição já foi exercida com o próprio professor, ao ser colocado na condição de estudante (cursista) que exercita os conteúdos trabalhados. Tal estratégia didática parece vir ao encontro de recorrentes anseios do professor de que é preciso dar visibilidade à relação possível entre teoria e prática.

Mônica Schüler Menslin (2012), em estudo que objetivava “conhecer as percepções dos professores dos anos finais do Ensino Fundamental sobre as ações de formação continuada oferecidas pela Rede Municipal de Ensino” (p.18), apresenta como um dos resultados a evidência de que as questões envolvendo a prática pedagógica “deveriam ser foco dos cursos de formação continuada” (p.118). Ressalta-se a importância de citar a dissertação de Menslin, pois seu trabalho deu “voz” aos professores (parte desses professores também é amostra deste estudo) para saber o que pensavam sobre as formações continuadas em Joinville.

É notório que, a respeito das orientações práticas, o programa é novamente bem avaliado. A maior parte das respostas considera as orientações “Passíveis de aplicação”. 40% dos participantes marcaram a resposta “Foram esclarecidas”.

<b>Opções de respostas</b>	<b>Respondentes</b>
<b>Não houve nenhuma relação com o fazer pedagógico</b>	-
<b>Não foram compreendidas</b>	-
<b>Restaram dúvidas</b>	-
<b>Foram esclarecidas</b>	A, C, H, J
<b>Passíveis de aplicação</b>	B, D, E, F, G, I

Quadro 07: Com relação às **orientações práticas** (clareza e aplicabilidade) do Programa GESTAR II, você considera que:

Fonte: Questionário da pesquisa: “As concepções sobre gêneros textuais de professores de língua portuguesa egressos do programa de formação continuada GESTAR II”(2012)

Em todos os encontros os formadores propunham discussão sobre algum aspecto da teoria dos gêneros, mas ao final, havia a proposta de os professores “aplicarem” a teoria discutida em suas escolas e no encontro seguinte os participantes expunham os trabalhos que os alunos desenvolviam<sup>37</sup>.

Esta questão da “troca de experiências” e a (notável) aprovação pela aplicabilidade dos conceitos serão discutidas na análise da questão 11 (já que também apareceram como “pontos positivos” do programa).

<sup>37</sup> Exemplo: “Como você já sabe, nesta etapa do trabalho com as unidades 5 e 6, nossa proposta é que escolha uma das experiências do *Avançando na prática* (páginas 17, 24, 30, 51, 56 e 65), para realizar com sua turma.” (TP2, pág. 143)

## 4.2 O que pensam os professores sobre o GESTAR II?

Nesta seção serão discutidas as questões 10, 11 e 12. Estas questões objetivaram conhecer a opinião dos participantes quanto os aspectos que julgam positivos e os aspectos a serem repensados do programa e, na questão 12, conhecer qual e quando foi o primeiro contato de cada participante com a teoria dos gêneros. A 13ª questão (considerada uma questão aberta), denominada “balanço do saber”, será discutida na próxima seção.

Dos 10 questionários válidos, classificaram-se as 15 respostas (em alguns questionários o professor menciona duas ou mais referências) em cinco grupos (indicadores).

A pergunta número 10: “*Em sua opinião, o Programa GESTAR II apresentou aspectos positivos? Em caso afirmativo, quais você destaca?*” foi respondida afirmativamente por todos os participantes. Os pontos positivos com maior recorrência foram: material utilizado, possibilidade de aplicação dos conceitos, troca de experiência entre os participantes e a metodologia adotada pelos formadores responsáveis pelo programa.

A maior parte dos respondentes (6) menciona o material utilizado - mais especificadamente, as práticas (atividades) sugeridas - como sendo um ponto positivo do programa. O professor D responde “*O material é muito bom.*”, o professor E afirma “*Material de boa qualidade (...)*” e o professor F destaca um dos livros utilizados: “*A qualidade do material – livro teoria e prática.* Observa-se que o material utilizado no GESTAR II, sob o ponto de vista dos respondentes, é, mais uma vez, positivamente avaliado.

A segunda maior recorrência de respostas (5) pode ser alvo de profundas reflexões: possibilidade de aplicação, ou seja, sugestões que pudessem ser desenvolvidas em sala de aula. Talvez, o que os professores esperam de uma formação continuada é que de fato implique em suas práticas cotidianas, que sejam sugestões de atividades, que os ajude a dinamizar as aulas. Imbernón, discutindo a temática de que a formação continuada deve agir sobre as situações problemáticas dos professores, afirma: “É preciso partir do fazer dos professores para melhorar a teoria e a prática.”(2010, p. 57)

Chamam atenção algumas respostas: “O programa apresentou aspectos positivos principalmente nas atividades (sugestões) para serem aplicadas em sala de aula.” (professor I), “Gostei das atividades sugeridas para aplicação em sala de aula(…)” (professor D), “(…) [consegui] elaborar aulas mais qualitativas.” (professor C).

Mais uma vez, a característica do programa estar baseado na prática é evidenciada pelos professores. Algumas reflexões são passíveis, sobre este dado. Como eram as formações continuadas antes do GESTAR II? O que exatamente elas propunham? Talvez a insistência na questão da prática indique uma tentativa do professor de deixar evidente aquilo que ele busca em uma formação continuada e que, nem sempre encontra. Pode estar funcionando como um “recado” para os responsáveis pelas formações. Imbernón (2010), discutindo sobre as características de uma “nova” formação continuada, afirma: “(…) esta nova formação deveria partir não apenas do ponto de vista dos especialistas, mas também da grande contribuição da reflexão prático-teórica que os professores realizam sobre seu próprio fazer.” (Op.cit., p. 48)

O quesito “troca de experiências” também foi lembrado como um aspecto positivo, tendo três recorrências de resposta: “Socializamos práticas, realidades vivenciadas em sala de aula e todas me trouxeram muito aprendizado.” (professor B), “(…) interação com outros profissionais de forma proveitosa.” (professor E) e “(…) um dos principais é a troca de experiências, textos, metodologia.” (professor H).

A troca de experiências é sugerida no material do GESTAR, e, para tal, o material sugere que se invista um tempo relevante:

#### **Parte II - Relato de experiência (50 minutos)**

1. Aqui o objetivo é partilhar acertos e dificuldades; por isso, você deve trazer o resultado de sua prática por escrito para entregar ao Formador e apresentar aos colegas.
2. Escolha uma das atividades propostas nessas duas unidades sob o título de **Avançando na prática pedagógica**, oriente sua aplicação para a realidade de sua sala de aula e relate como se deu essa experiência:

Recorte digital do caderno TP 3, (BRASIL, 2008b, p. 191)

Na transcrição dessas respostas é possível perceber que os professores valorizam a “troca de experiências” e a compreendem como sendo um momento de aprendizado, como ressaltou o professor B. A respeito dessas respostas cabem os

questionamentos: Quanto tempo das habituais 40 h/a semanais o professor dedica para a troca de experiência com outros professores? Como os administradores escolares viabilizam ou estimulam esta prática?

Na perspectiva de Imbernón (Ib. id), a formação continuada deveria oportunizar ao professor que assumisse “o protagonismo merecido”, e aponta que tal atitude implicaria em uma mudança na formação, significando ir além dos “cursos e seminários de especialistas acadêmicos: troca entre indivíduos tratados iguais, atenção e escuta às boas práticas dos outros, elaboração de projetos (...)” (Op.cit., p.95) O material do GESTAR, ao ser bem avaliado pelos professores, parece atender a todos estes quesitos.

O autor, como mencionado no capítulo 1, aponta cinco grandes linhas nas quais a formação continuada deve estar centrada, para este momento, ressaltam-se duas: a reflexão prático-teórica e a troca de experiências (de modo a haver reflexão entre os parceiros). Menslin (2012, p.117), em estudo já citado, encontra nos dizeres dos professores pesquisados a necessidade formativa pautada em “estudos e troca de experiências”.

A metodologia adotada pelos formadores responsáveis pelo programa correspondeu a uma resposta. O professor F destaca: “(...) a *dinâmica desenvolvida na aula, a proposta empolgante.*”

A resposta do professor J chama a atenção: “O *programa oportunizou a reavaliar nossas práticas e buscar novos caminhos com as sugestões apresentadas no curso.*” Quando esse professor escreve “reavaliar nossas práticas” parece estar implícita uma ideia de reflexão sobre a prática como ponto de partida para uma ressignificação do que é feito em sala. Não se trata de simplesmente ignorar o que está sendo feito em um mero movimento de troca, mas de usar a experiência já obtida como base para a continuidade das ações, agora reformuladas, refletidas. Imbernón (2010, pág. 94), expondo as condições para a mudança nas formações continuadas, diz: “Não é o mesmo explicar minha teoria e minha prática como formador que ajudar a descobrir a teoria implícita nas práticas docentes. A formação move-se sempre entre a dialética de aprender e desaprender.”

A questão 11 perguntava aos professores sobre aspectos a serem repensados na formação (*No seu ponto de vista, o Programa GESTAR II apresentou aspectos a serem repensados? Em caso afirmativo, que sugestões ou críticas você destaca?*). Um participante não respondeu esta questão, sugerindo não haver

pontos a serem repensados. Dois professores responderam com as expressões: “*Nada consta.*” (professor F) e “*A princípio nenhum.*” (professor I).

Contabilizaram-se oito indicadores nas sete respostas restantes, isso porque um dos respondentes destacou dois pontos a serem repensados. Os indicadores distribuem-se nos seguintes pontos: tempo de duração dos encontros, a necessidade da organização dos gêneros por série/ano, falta de material nas escolas e o horário dos encontros.

Uma das respostas não foi passível de classificação por sua característica pouco elucidativa. O professor H respondeu: “*Não.*” e mesmo que a pergunta tenha especificado que apenas em caso afirmativo o respondente deveria sugerir ou criticar aspectos do programa, o professor H continuou: “[*Não.*] *É preciso fazer e vivenciar esta troca no curso. Não cabe a nós, professores, repassar e sim aos formadores.*” Este professor sentiu-se impelido a apresentar uma justificativa que, associada à resposta por ele dada à questão anterior (aspectos positivos do programa), reforçava a ideia da troca de experiências, metodologias e textos. Parece que o ponto alto era o momento da troca, situação não possível de ser repetida no caso de o professor ter que “*repassar*” o que foi visto aos seus colegas na escola<sup>38</sup>.

O indicador “tempo de duração dos encontros” ocorreu em duas respostas: “*Havia muitos assuntos a serem discutidos em apenas uma aula.*” (professor A) e “*Acredito que um tempo maior na duração do programa, para que as discussões pudessem ser mais trabalhadas.*” (professor B).

É interessante contrapor a falta de tempo destacada pelos professores A e B com a resposta sobre o horário das aulas. Por exemplo, o professor A avalia “insatisfatório” o horário das aulas, mas ao mesmo tempo, julga que seriam necessárias mais aulas para contemplar os assuntos tratados na formação.

Um dos professores sugeriu, em tom de desabafo: “*Não sacrificar tanto os professores que atuam em salas de aula. Enquanto o curso dos supervisores foi desenvolvido dentro de seu horário de trabalho, os professores tinham que fazer o curso extraclasse bem como todas as atividades pertinentes a ele.*” (professor J). A justaposição de afirmações perceptível nesta resposta sugere que o professor J esteja se sentindo lesado e/ou injustiçado, e que apresenta claramente um aspecto

---

<sup>38</sup> Na proposta do balanço do saber havia a indicação de um possível repasse a ser feito pelos professores egressos do GESTAR II aos seus colegas de trabalho, o que pode ter influenciado na resposta deste professor.

relacionado às condições do trabalho docente (o uso da palavra “sacrificar” é bastante significativo!). Perpassa aí a ideia de professor como um mártir e, em contrapartida, de certa negação desta ideia.

Arroyo (2011, p.27/8), na obra “Ofício de Mestre – imagens e autoimagens”, reflete sobre o modo de ser e as condições docentes:

Os tempos de escola invadem todos os outros tempos. Levamos para casa as provas e os cadernos, o material didático e a preparação das aulas. [...] Por vezes nos incomoda esse entrecruzamento de tempos e de vivências. De papéis sociais. Tentamos despir-nos dessa condição que se incorporou em nós. Tentamos afirmar-nos, profissionalizar nossos tempos, não misturá-los com visões antiquadas de vocação ou de amor. Gostaríamos de libertar-nos desses entrecruzamentos e reduzir o magistério a um tempo profissionalizante delimitado. E tendo cumprido esse tempo esquecer de que somos professores.

Houve também duas ocorrências do indicador “necessidade da organização dos gêneros por série/ano”. O professor C respondeu: “*Quanto ao conteúdo da matriz curricular do município que ficou com algumas questões duvidosas quanto ao gênero textual por série.*” Ao que parece, este respondente esperava que o programa abordasse de forma mais enfática a matriz curricular proposta pela SME, já que, para ele, apresentava uma série de dúvidas, especialmente relacionadas à distribuição dos gêneros por série. O professor G, ao responder “*Ampliar e organizar os assuntos abordados por ano/série.*”, parece corroborar tal afirmação. É interessante pensar nas razões pelas quais esses professores revelam a necessidade de uma organização que aparentemente restringiria as possibilidades de um uso mais criativo dos gêneros em sala de aula. Essa “necessidade” revelada pode ter relação com uma autoavaliação dos professores que indica que se julgam incapazes para tal? Ou então, talvez os professores estejam acostumados a receber instruções, por exemplo, a matriz curricular do município (citada pelo professor C), de forma classificada e escalonada?

A falta de material nas escolas foi criticada por um dos respondentes: “*Acredito que para que o programa dê realmente certo, as escolas precisam estar equipadas (materiais) para que as atividades possam ser aplicadas.*” (professor D). De fato, para o trabalho com certos gêneros, são necessários alguns materiais, por exemplo: livros, revistas, jornais, rádios, computadores com acesso à Internet... Embora a Rede Municipal de Ensino de Joinville seja considerada uma das

melhores do Estado<sup>39</sup>, ainda há, pelo relato do professor D, falta de materiais. Porém, ainda que o trabalho com certos gêneros pressuponha material, tal material pode ser facilmente conseguido, como é caso do trabalho com o (suporte) jornal (também apontado pelo Caderno Teoria e Prática. Dessa forma, é possível refletir sobre a resposta do professor D sob outro espectro: talvez esse professor tenha construído a imagem de escola pública carente e tenha se apoiado nela para proferir tal julgamento. Ou ainda, esse professor não se convenceu sobre o uso dos gêneros e procura obstáculos para não utilizá-lo. É possível relacionar tal proposição com o discurso de Imbernón (2010, p. 94): “A prática educacional muda apenas quando os professores querem modificá-la, e não quando o formador diz ou anuncia.”



**Avançando  
na prática**

---

Jornais podem se converter em ótimo material para o trabalho com textos empíricos em sala de aula. Vamos sugerir atividades que podem ser adaptadas à realidade e ao nível de escolaridade de seus alunos.

Recorte digital do caderno TP 3 (BRASIL, 2008b, p. 64)

A questão 12 “Qual e quando (aproximadamente) foi seu primeiro contato com as discussões sobre gênero textual/discursivo?” foi respondida de forma bastante heterogênea, sendo possível a distribuição em seis grupos.

A resposta mais recorrente (três vezes, totalizando 30%) foi “No *GESTAR II*”. Este é um dado bastante significativo, principalmente ao se considerar que o documento orientador para o ensino de língua portuguesa por meio dos gêneros (PCNs) foi publicado há 11 e 12 anos (considerando os anos 2009 e 2010). Por que, mesmo estando publicadas nos PCNs, as discussões sobre gênero chegam a esses professores apenas uma década depois? Como se deu a divulgação dos PCNs? Quanto dos PCNs os professores leram e/ou entenderam? E se não leram, por que não o fizeram?

Na obra “A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCN’s”, organizada por Roxane Rojo, diversos autores se debruçaram sobre o documento

<sup>39</sup> Informação baseada na reportagem intitulada: “As melhores escolas de Santa Catarina na avaliação do IDEB são da rede municipal de Joinville”, disponível no site da Prefeitura Municipal de Joinville, acesso em agosto de 2012.

(especialmente o de Língua Portuguesa), sob diferentes enfoques. Alguns deles apontam para inconsistências, outros para os modos como pode ser feita a transposição das propostas, tendo sempre como fio condutor a ação do professor. Na conclusão do capítulo intitulado “Do professor suposto pelos PCNs ao professor real de língua portuguesa: são os PCNs praticáveis?”, Jacqueline Peixoto Barbosa (2000, pág. 174) afirma que:

A maioria dos professores de Língua Portuguesa existentes na rede pública são ainda bastante distantes do professor pressuposto pelos PCNs. Por essa razão, projetos de formação se fazem necessários. Sem isso, corremos o risco de ver algo que, sem dúvida nenhuma, representou um avanço em termos de políticas educacionais públicas em nosso país se transformar em uma mera carta de intenções.

Ressalta-se que tal conclusão, publicada pouco depois da publicação do documento, ainda permanece válida em muitos contextos educacionais.

Em um dos indicadores, os respondentes afirmam que seu primeiro contato com as discussões sobre gênero aconteceu “na faculdade” e ambos mencionam o ano: o professor A entre 1999 e 2003, e o professor D no ano 2000. É interessante ressaltar que a formação inicial dos professores ocorreu depois da publicação dos PCNs. Talvez, os professores universitários, atentos ao documento, tenham promovido discussões e possibilitado o acesso dos acadêmicos ao que nele consta. A outra recorrência de resposta não especifica uma data para o primeiro contato, apenas menciona que “*já trabalhava com os gêneros antes de frequentar o GESTAR II*”. Este indicador remete a diversas reflexões: Quais eram as concepções de gênero para estes professores? Como era o trabalho, a partir destas concepções? Um dos respondentes afirma que “*já trabalhava com os gêneros, porém com nomes de textos (crônicas, conto, poema, etc.)*”. Tal resposta dá pistas de uma visão bastante comum entre os professores quando ainda não tão familiarizados com as noções de gênero que é o estabelecimento de uma relação de quase sinonímia entre texto e gênero. Em artigo intitulado “Gênero discursivo e tipo textual”, Jane Quintiliano G. Silva faz uma distinção entre os dois conceitos, apresentando os pressupostos teóricos que embasam cada um deles. É comum vê-los tomados com “valores sinonímicos” (SILVA, 1999, pág. 87), na voz mesmo de alguns professores, demonstrando com isso, falta de clareza das dimensões que tais conceitos têm e de suas implicações para o trabalho com a linguagem em sala de aula. Talvez esse seja um indício do fato de o material do GESTAR usar os dois termos indistintamente.

Um dos professores, o professor C, afirma ter tido seu primeiro contato com as discussões sobre gênero já “no Ensino Médio”. Chama a atenção, pois este professor anteriormente informa que concluiu sua graduação em 2000, o que sugere que tenha saído do Ensino Médio quatro anos antes. É provável que este professor tenha participado (enquanto cursava o Ensino Médio) de alguma prática que lhe remeteu aos gêneros, especialmente os gêneros literários, cujo contato é intensificado neste nível de ensino. Contudo, talvez o trabalho com tais gêneros, quando este professor frequentava o Ensino Médio, não tenha sido desenvolvido na perspectiva atual.

A publicação dos PCNs deu maior visibilidade à possibilidade de as discussões sobre os gêneros mediar o trabalho com a língua. É importante ressaltar que, por exemplo, as tirinhas, já eram utilizadas em livros didáticos antes da publicação dos PCNs, mas com propósito gramatical (para ficar em um exemplo: “Identifique nessa tira um advérbio de tempo e dois advérbios de negação<sup>40</sup>”). As discussões apresentadas pelos PCNs sugerem que o professor não utilize os gêneros apenas com pretexto gramatical, mas principalmente respeitando e evidenciando a função social de cada gênero.

Outro professor, o professor E, afirma que seu primeiro contato aconteceu “Por volta dos anos 96/97. Em cursos desenvolvidos pela Secretaria da Educação.” Esta resposta chama a atenção pelos anos informados pelo respondente, anteriores à publicação dos PCNs, que lançaram luz sobre o uso dos gêneros em sala de aula. Pode ser que este professor tenha, simplesmente, se confundido na hora de registrar sua resposta. O indício para tal suspeita é o emprego da expressão “por volta” antes da menção dos anos. Ou ainda, pode ter havido, de fato, uma formação que tratasse das discussões sobre gênero.

O professor I, por sua vez, declara que seu primeiro contato com os gêneros aconteceu “A partir da aplicação da Olimpíada da Língua Portuguesa.” A Olimpíada acontece em caráter bienal, e foi uma iniciativa do MEC e Fundação Itaú Social, sob a coordenação técnica do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec). Constituiu-se como um programa de formação continuada de professores; sua criação aconteceu em 2002. O material produzido

---

<sup>40</sup> Este exemplo foi copiado do Livro de Português para o 6º ano, da Coleção Araribá (Editora Moderna / 2010). Na página 257, há uma tirinha do cartunista Laerte sobre a qual são solicitadas as informações transcritas acima (exercício número 7, letra “a”).

por seus idealizadores é enviado para todas as escolas públicas do país. Neste material há sugestões e sequências didáticas com as quais os professores trabalham para obter a produção escrita dos alunos em quatro diferentes gêneros (trata-se de um gênero diferente para cada grupo de séries/anos)<sup>41</sup>. Esta produção é objeto de análise e premiação nas Olimpíadas.

De maneira bastante genérica, é possível afirmar que o programa GESTAR foi bem avaliado pelo professores participantes. Como pode ser percebido, o caráter teórico-metodológico do programa contribuiu significativamente para esta análise positiva. A próxima seção trata especificamente sobre as contribuições do programa GESTAR para o trabalho com gênero textual, a partir dos dizeres dos professores e da relação dos dizeres dos professores com o material do GESTAR.

#### 4.3 As contribuições para o trabalho com o gênero textual/discursivo na voz dos professores egressos do GESTAR

A questão número 13 foi fundamentada nas ideias de Charlot (2001) sobre a técnica de coleta de dados denominada “balanço do saber”, a qual objetiva que os participantes da pesquisa avaliem seus processos de aprendizagem. Nesta perspectiva, com o intuito de conhecer quais eram as contribuições do programa GESTAR para o trabalho com os gêneros textuais/discursivos dos professores egressos do GESTAR, construiu-se o seguinte enunciado: *“Imagine que, ao voltar da formação continuada GESTAR II, seu supervisor tenha lhe pedido que repassasse as discussões sobre gêneros textuais para seus colegas de trabalho, o que você diria? E se seus colegas lhe pedissem para exemplificar com alguma prática já realizada por você, qual você escolheria?”*

Nove, dos dez professores, responderam a esta questão. O professor G não respondeu a questão, mas registrou *“Segue anexo a Sequência Didática”* e enviou o anexo no mesmo envelope em que encaminhou o questionário. Tal sequência será apresentada e brevemente discutida.

---

<sup>41</sup> Informações obtidas no site da Olimpíada Escrevendo o Futuro: <http://escrevendo.cenpec.org.br>, acesso em Setembro/2012.

Para a análise das respostas, pretende-se, por meio de recorrência de termos (ou ideias), organizar alguns indicadores no sentido de aproximar e confrontar as respostas dos participantes.

### **Sobre as contribuições para o trabalho com o gênero**

Nenhum dos professores iniciou sua exposição trazendo um conceito explícito de gênero. Três professores (professores A, C e F) tangenciam um conceito, trazendo aspectos que marcam o conceito, como a ideia de situações sociocomunicativas e da estabilidade.

O professor A escreve: *“O estudo que fizemos sobre o gênero discursivo nos faz ter uma visão mais prática do estudo da língua. Através deles nos comunicamos em diversas situações sociocomunicativas e por isso cabe ao falante da língua conhecer a sua função, o público a quem é dirigido e suas características estruturais. Por exemplo, na minha prática em sala de aula, pude perceber que quando o aluno conhece a função do gênero dentro do seu cotidiano, fica bem mais fácil a sua familiaridade com o mesmo.”* É possível reconhecer parte do discurso do professor A no trecho do material que segue:

Gêneros textuais são maneiras de organizar as informações lingüísticas de acordo com a finalidade do texto, com o papel dos interlocutores e com as características da situação.

Aprendemos a reconhecer e utilizar gêneros textuais no mesmo processo em que “aprendemos” a usar o código lingüístico: reconhecendo intuitivamente o que é semelhante e o que é diferente nos diversos textos.

Do mesmo modo que desenvolvemos uma **competência lingüística** quando apreendemos o código lingüístico, desenvolvemos uma **competência sociocomunicativa** quando apreendemos comportamentos lingüísticos. A identificação dos gêneros está incluída nesta competência sociocomunicativa.

Para o professor C: *“há diversos gêneros textuais diversificados e que estamos rodeados por eles. E que não são construídos sobre estruturas rígidas (ou não as possuem) e que apesar de neles existir uma força de estabilidade, estão sujeitos a mudança e intercâmbios com outros gêneros.”* No material do programa GESTAR é possível verificar:



**Recordando** \_\_\_\_\_

Vimos na seção anterior que estabilidade nos gêneros textuais não significa que eles sejam rígidos – estáticos –, mas que seguem uma certo “padrão” de organização.

Recorte digital do caderno TP3 (BRASIL, 2008b, p. 35)

Na Seção “Ampliando nossas referências” (TP3, pág. 45) aparece o texto intitulado “Gêneros textuais: definição e funcionalidade”, de Luiz Antônio Marcuschi (2002), no qual a questão da (não) “rigidez” do gênero também é trazida à tona:

**1. Gêneros textuais como práticas sócio-históricas**

Já se tornou trivial a idéia de que os gêneros textuais são 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 da ação criativa. Caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos. Surgem emparelhados a necessidades e atividades socioculturais, bem como na relação com inovações tecnológicas, o que é facilmente perceptível ao se considerar a quantidade de gêneros textuais hoje existentes em relação a sociedades anteriores à comunicação escrita.

Recorte digital do caderno TP3 (BRASIL, 2008b, p. 45)

Observando a recorrência de certos termos (*sociocomunicativa, função, público, características estruturais, estabilidade*) fica evidente no discurso do professor a apropriação de algumas expressões que são acentuadas no material. Vale lembrar, mais uma vez, que o material utilizado na formação é bastante elogiado pelos professores em outras perguntas do mesmo questionário.

O professor F, falando da proposta de os gêneros mediar o ensino de Língua Portuguesa, afirma: *“Traz também como vantagem a possibilidade do aluno ser orientado nos mais diversos tipos de texto, podendo lançar mão do gênero que*

atenderá a situação concreta com qual se deparar no seu dia-a-dia ou porvir.” A perspectiva do uso adequado dos gêneros nas mais distintas situações sociocomunicativas é apontada pelo material do GESTAR II:

Você pode perceber que, embora os três textos produzidos para a atividade 6 tratem de pedidos, ou solicitações, o nível – formal ou informal – de linguagem, o tipo de situação, a relação social entre os interlocutores e as finalidades das atividades desenvolvidas não são iguais. Por isso, levamos em consideração todos esses elementos como parte integrante das escolhas lingüísticas que fazemos ao construir um texto, tanto oral, quanto escrito. Ou seja: não apenas escolhemos as palavras e as frases para compor um texto, como também “escolhemos” o gênero em que vamos realizar esse texto. E o mais interessante é que muitas vezes sabemos “escolher” esse gênero sem ao menos ter aprendido isso na escola. Sabemos isso, porque desenvolvemos esse conhecimento junto com nossa intuição lingüística.



### Importante

Dependendo dos nossos objetivos e da imagem que temos dos nossos interlocutores, fazemos nossas opções lingüísticas, tanto de nível de formalidade da linguagem como de vocabulário, por exemplo. Também, dependendo da situação, escolhemos como vamos organizar a seqüência textual – ou seja, definimos qual gênero será o mais adequado para a comunicação.

Mas é importante destacar que a maior parte dessas escolhas não é livre: existe uma “história cultural” que nos orienta para que, social e culturalmente, cada um de nós também revele sua posição nas redes sociais em que circula – seus papéis sociais – e de que modos queremos que os outros nos vejam. Essa “escolha” do gênero obedece a hábitos culturalmente construídos e a determinações históricas.

Recorte digital do caderno TP3 (BRASIL, 2008b, p. 29)

Em todas as explicações trazidas por esses professores, com a estratégia de recorrer a termos presentes no material, há um atravessamento dos dizeres de Bakhtin, quando aborda sobre os discursos relativamente estáveis, o contexto sociocomunicativo, as três dimensões do gênero.

Os professores B, G, H e J não apresentaram nenhuma explicação de cunho mais teórico; limitaram-se tão somente a apresentar sua sugestão de atividade, como era solicitado no enunciado. É um fato intrigante, visto que o número de professores que não contextualizam a noção de gênero corresponde a 40% dos professores pesquisados. Por qual razão os professores optaram por apresentar a sua proposta de trabalho sem algo que pudesse servir como uma justificativa para tal proposta? Será que os professores pressupunham que o “colega” para quem falariam sobre gênero já conhecia os aspectos conceituais a ele relacionados? Talvez esses quatro professores tenham entendido que apenas mencionar o

exemplo já seria suficiente, ou ainda, esses professores não se sentiram à vontade para fazer uma abordagem mais teórica para contextualizar a sugestão prática. É preciso lembrar que o material do GESTAR apresenta-se como um conjunto de releituras de fontes variadas, algumas apresentadas de modo explícito no material, sem que ocorra um aprofundamento teórico. A superficialidade das discussões não dá condições para uma exposição mais densa de aspectos conceituais.

No caso do professor B, ao que parece, perde o foco da resposta tentando justificar-se: *“Eu tentaria repassar as informações, mesmo sabendo que poderia comprometer a intensidade do tema. Afinal, cursei o Gestar II por um ano e ainda continuo aprendendo sobre gêneros.”* Talvez quando esse professor diz que continua aprendendo sobre os gêneros esteja se referindo aos pressupostos de Imbernón quando diz: *“(...) a formação é um elemento importante de desenvolvimento profissional, mas não é o único e talvez não seja o decisivo.”* (Id.ib., p.46)

O professor G, como já apresentado, não respondeu a questão, mas anexou uma sequência didática ao questionário. A sequência não faz menção clara ao conceito de gênero. A única ocorrência em que é possível, indiretamente, enxergar parte da compreensão do professor é quando escreve: *“Listar com os alunos, no caderno, as características do Anúncio Publicitário”* – referindo-se às características particulares dos gêneros.

Já o professor H, escreve seu balanço do saber desta forma: *“Para uma eventualidade, qualquer gênero: a fábula, por exemplo. Gosto da troca, mas por área.”* É possível que ele esteja referindo-se à troca de experiência, já que no enunciado era possível ler: *“E se seus colegas lhe pedissem para exemplificar com alguma prática já realizada por você (...)”*

Com relação ao professor J, destaca-se o caráter de “protesto” do texto: *“Se fosse dado o tempo para eu elaborar atividades práticas para exemplificar, faria com a melhor da boa vontade. Mas assim como hora extra de graça em casa, não faria. Eu trabalharia inicialmente com o gênero das fábulas, com a diversidade de sua contextualização bem como reforçaria o seu final, a moral.”* Para esta análise é preciso lembrar que o professor J trabalha como professor de Língua Portuguesa há mais de 21 anos, que foi o único professor a manifestar-se em um campo do

questionário no qual o preenchimento era facultativo<sup>42</sup> e não usou o conceito (positivo) máximo para avaliar nenhum dos aspectos abordados no questionário.

Os professores D, E, I também não conceituam gênero de modo explícito, mas, às vezes, é possível inferir suas percepções por meio de termos ou “ideias” usados pelos professores. Para o professor D: *“É importante focar a aprendizagem a partir dos gêneros textuais, escolhendo bons textos, preparando uma sequência didática e explorando os aspectos linguísticos e gramaticais adequados ao gênero estudado. É necessário disponibilizar aos alunos vários textos do mesmo gênero e, também, permitir a eles que analisem a intertextualidade.”* É interessante refletir sobre o que o professor D pode considerar “bons textos”. Seria um resquício do uso tão reforçado em outros tempos de obras clássicas da literatura? Sobre a preparação de uma “sequência didática”, ressalta-se que, no material do GESTAR, essa expressão não aparece. Quando há a utilização do termo “sequência”, é sempre no sentido de “sequência textual”, referindo-se aos tipos de texto. O professor, neste caso, parece colocar na “voz” do material algo que ele não está “dizendo”. Isto sugere que há outros discursos atravessando o discurso deste professor, que, muito provavelmente, teve notícia das ideias das sequências didáticas em algum outro momento (vale lembrar que o professor G também referencia o uso das sequências didáticas).

Para este professor, *“É necessário disponibilizar aos alunos vários textos do mesmo gênero”* – esse discurso está bastante presente nos materiais do GESTAR. Para ficar em um exemplo:

6. Se seus alunos já podem interpretar textos mais densos, ou se você preferir trabalhar com outros gêneros, você poderá escolher um dos outros gêneros que foram objeto de nossas reflexões nesta unidade. O importante é que você ofereça aos alunos dois ou mais textos para que as características de um determinado gênero sejam detectadas a partir da comparação entre textos.

Recorte digital do caderno TP3 (BRASIL, 2008b, p. 41)

O professor E destaca: *“A proposta seria a partir de uma notícia publicada em um jornal e a atividade desenvolvida seria a análise da notícia. Num segundo*

<sup>42</sup> Vale lembrar o comentário do professor J sobre o horário das aulas: *“Tínhamos que trabalhar o dia inteiro e fazer o curso à noite, deslocando-se diretamente do local de trabalho até o curso. Era muito cansativo.”*

*momento proporia aos meus colegas a análise da estrutura de crônicas do cotidiano e posteriormente a produção de uma crônica a partir da notícia. Para enriquecer a atividade apresentaria o modelo dessa atividade já desenvolvida em sala de aula. Para finalizar seria a socialização dos textos produzidos.” A estrutura da atividade proposta por este professor é facilmente remetida à ideia de sequência didática (esboçada no capítulo 2).*

Por isso, em vez de **tipos textuais**, vamos chamar de **seqüências tipológicas** os trechos de um texto que apresentam um certo padrão de organização das **estruturas** lingüísticas a ponto de identificá-lo como um dos tipos da classificação.

Recorte digital do caderno TP3 (BRASIL, 2008b, p.99)

Quando o professor E informa que “*apresentaria o modelo*” é possível perceber a repetição do discurso presente no material.

3. Apresente um **modelo**, mesmo que não seja a primeira vez que os alunos fazem esse tipo de trabalho.

Recorte digital do caderno TP2 (BRASIL, 2008b, p. 65)

O professor I informa que: “*A discussão sobre gêneros textuais é uma nova concepção de trabalhar os textos socialmente usados e sua finalidade. Se o texto não tem uma competência discursiva ou comunicativa, ele não tem razão de ser.*” Vale pensar sobre os motivos que levam este professor a crer que: “*A discussão sobre gêneros textuais é uma nova concepção de trabalhar os textos”.* Primeiramente porque, como discutido no capítulo 2 desse trabalho, a concepção sobre gênero textual não é nova, mas para o professor I trata-se de algo novo. Ressalta-se sobre o professor I que: é professor de Língua Portuguesa há mais de 21 anos. Concluiu o curso de Letras em 1985, e o curso de pós-graduação (especialização) em 1994. Ambas as datas antecedem a publicação dos PCNs; porém, participou do GESTAR em 2010. É possível que esse conjunto de fatores o levou a crer que a discussão sobre a concepção de gênero é nova. Na segunda parte do que o professor I expõe (“*Se o texto não tem uma competência discursiva ou comunicativa, ele não tem razão de ser.*”), infere-se que ele compreendeu a ideia de texto como algo que se dirige a outra pessoa (interlocutor), essa “visão” de texto

é enfatizada no material do GESTAR e remete ao dialogismo, preconizado por Bakhtin.

### Textual ou discursivo?

Há certa discussão sobre os termos “gêneros *textuais* e gêneros *discursivos*”, como já apresentado no segundo capítulo. O material utilizado na formação continuada GESTAR, embora utilize como base teórica os pressupostos de Bakhtin (que, em obra amplamente citada sobre gêneros, usa o termo “discursivo”), apresenta os gêneros, na maior parte das vezes, como textual. Na maior parte das vezes, pois é possível encontrar o termo “discursivo” no Guia do material.

A escolha do tema de cada TP comanda, primeiramente, a seleção de textos nos mais diversos gêneros **discursivos**, além de outras produções culturais e artísticas, abrindo-se um amplo leque de leitura.

Recorte digital do Guia Geral (BRASIL, 2008a p. 36)

#### Orientação inicial para o professor

Nesta aula, vamos trabalhar basicamente a partir de um **gênero textual** que até já usamos neste TP, sem abordá-lo diretamente: o verbete. Ele é que nos vai ajudar a explicar

Recorte digital do caderno AAA 3 (BRASIL, 2008c, p. 113)

A diferença terminológica também foi encontrada nas respostas analisadas. Cinco professores (professores C,D,F,G,I) usaram o termo “gênero textual”, um dos professores (professor A) utilizou o termo “discursivo” e outros quatro professores (professores B, E, H, J) não especificam o termo, ou seja, utilizaram apenas “gênero” (como é possível observar em “...*ainda continuo aprendendo sobre gêneros.*” – recorte da resposta do professor B).

Sobre esta questão é possível refletir a respeito do uso indistinto percebido no material. Há apenas um esclarecimento sobre a nomenclatura usada no material<sup>43</sup>: “Aos recortes que damos a essa relativa estabilidade chamamos de **gêneros**

<sup>43</sup> Embora esta mesma citação tenha sido utilizada no capítulo anterior, ressalta-se a importância da repetição nessa discussão específica.

**textuais.** Alguns teóricos preferem chamá-los de **gêneros discursivos**, mas essa diferença na nomenclatura não altera nossos objetivos didático-pedagógicos.” (TP3. p. 55, grifo do autor)

É importante ressaltar que a instabilidade na utilização dos termos por parte do programa se reflete claramente no discurso dos professores. Este dado chama a atenção para a responsabilidade das formações quanto às concepções dos professores e quanto ao uso dos termos que acabam servindo como referências.

### **Modos de trabalhar com o gênero**

Já que no enunciado pedia-se a sugestão de uma prática com os gêneros, os professores utilizaram como exemplos diferentes gêneros, de diferentes esferas sociais: crônica (professores C, D, E), anúncio (professores A, B, G), fábula (professores J, H), memória (professor F) e notícia de jornal (professor I).

Destaca-se o gênero com maior incidência por um fato interessante: os professores parecem referir-se à mesma atividade com a crônica (trata-se de uma transposição de uma notícia de jornal para a construção de uma crônica); inclusive mencionam o ano/série em que esta atividade poderia ser aplicada (9º ano). É relevante citar que os professores cursaram o GESTAR em períodos diferentes: os professores D e E em 2009 e o professor C em 2010. Em uma busca rápida aos materiais, encontrou-se o gênero crônica com mais recorrência nos cadernos AAA1 e TP1 (que possuem a mesma temática: Linguagem e Cultura); porém, não há a sugestão da transposição, como citado pelos professores. Acredita-se que outro fator relevante na recorrência do gênero crônica é sua utilização habitual no ambiente escolar dada a facilidade com que tais textos podem ali circular, seja em seus suportes reais, seja por meio de reprodução.

O gênero anúncio, citado por três professores, aparece em cinco dos seis cadernos Teoria e Prática (material usado pelos professores cursistas nos momentos presenciais da formação). Talvez, por ter sido um gênero presente na maior parte do material, os professores o citaram com maior rapidez ou facilidade. Talvez não tenham ainda tido a possibilidade de arriscar com novos gêneros ou de se sentirem motivados a mudar práticas já consolidadas.

A fábula, lembrada por dois professores, é apresentada pelo material nos TPs 2, 3 e 6. Destaca-se o trabalho realizado no TP3, no qual a fábula é foco de algumas atividades. O gênero fábula, além de ter espaço no material do GESTAR, é considerado um gênero escolarizado, por ser trabalhado recorrentemente nas escolas e por estar em algumas páginas de livros didáticos de Língua Portuguesa. A frequência do trabalho escolar e o número considerável de atividades no material da formação podem ter contribuído na opção de resposta desses professores.

O professor F sugeriu e exemplificou o trabalho com o gênero memória que não aparece destacado em nenhuma atividade dos cadernos Teoria e Prática. Enfatiza-se sobre a resposta do professor F, que, embora o gênero não tenha sido sugerido pelo programa GESTAR, a proposta que esse professor apresenta está claramente fundamentada na perspectiva sociocomunicativa, pois considera aspectos como (nas palavras do professor): *“...a comunidade escolar foi mobilizada a olhar para si mesma, sua história, sua gente, suas raízes, elementos folclóricos, evolução, crítica ao desenvolvimento, dados culturais diversos (moda, música, costumes); a exercitar a oralidade, (entrevista), a resgatar valores, a expressar sentimentos, a usar suportes como mural, jornal, entrevista, a valorizar o idoso, a resgatar palavras e coisas impregnadas desse passado, enfim, uma explosão (ou ao menos um pipocar) de atividades que não seriam pensadas de outra forma ou talvez o fossem de uma maneira isolada e talvez artificial.”* Ao que parece, o professor F resolveu “arriscar-se” com novos gêneros, ou melhor, com gêneros diferentes dos sugeridos pelo GESTAR.

Por fim, o gênero notícia de jornal foi citado por um professor (professor I). Há recorrências desse gênero em quatro dos seis cadernos TP. Embora seja um número expressivo, na maior parte das vezes a notícia de jornal não é amplamente trabalhada; é apenas citada ou apresenta-se uma proposta de trabalho indireto (por exemplo, ao tratar de poética, um dos cadernos (TP3, p. 192) traz o “Poema tirado de uma notícia de jornal<sup>44</sup>” com o intuito de demonstrar que “um tema cotidiano pode ter tratamento poético e compor um gênero literário.”) O professor I justifica a escolha por esse gênero: *“...eu escolheria a notícia de jornal, por se tratar de um texto acessível a todas as camadas sociais e fácil compreensão.”*

---

<sup>44</sup> Do autor Manuel Bandeira.

## Discursos dissonantes...

A sugestão da organização do trabalho do professor por meio da sequência didática não aparece claramente nem nos PCNs, nem no material do GESTAR, mas ainda assim, é citada/exemplificada por um dos professores.

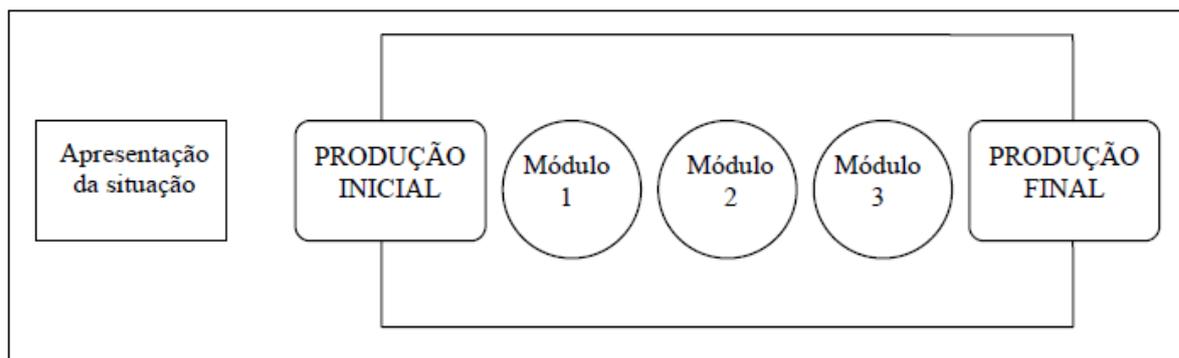
Com relação à sequência didática mencionada, vale lembrar que foi anexada ao questionário do professor G. A sequência é dividida em 12 subdivisões: (1) Fundamentação teórica – o professor conceitua alguns termos como propaganda, anúncio e publicidade; (2) Objetivo específico – há menção de um objetivo (*“Inteirar-se do gênero anúncio”*); (3) Objetivos gerais – nesta seção o professor registra nove objetivos (exemplo: *“Posicionar-se criticamente como consumidor do produto anunciado”*); (4) Apresentação aos alunos – o professor, de maneira sucinta, explica como se desenvolverá o trabalho; (5) Conhecimentos prévios – há seis perguntas que, infere-se, o professor fará aos alunos (exemplo: *“Propaganda e anúncio publicitário é a mesma coisa?”*); (6) Ampliação de repertório – nesta seção, o professor expõe os sete arquivos de anúncios publicitários que apresentará aos alunos; ao final de cada descrição, há um conjunto de perguntas que, novamente infere-se, o professor fará aos alunos; (7) Marcas do gênero – o professor destaca cinco características de um anúncio; (8) Informações sobre o tema: alimentação saudável – neste item o professor apenas descreve: “Ver anexo” (ressalta-se que a sequência enviada não possuía anexo); (9) Produzir um texto coletivo – o professor propõe a construção coletiva de um anúncio *“em tamanho grande.”*; (10) Produzir um texto individual ou em dupla – o professor informa que a produção será exposta na escola e que abordará o cuidado com a alimentação; (11) Revisão e Reedição – o professor sugere que antes da reescrita haja *“recuperação das características do gênero.”*; (12) Publicação dos anúncios – nesta seção há, novamente, a informação de que os anúncios serão expostos na escola e que um dos anúncios será selecionado para publicação no Jornal do Bairro ou ANEscola<sup>45</sup>. Por fim, o professor apresenta as referências utilizadas para a fundamentação teórica, nas quais

---

<sup>45</sup> ANEscola é um caderno mensal veiculado pelo jornal regional ANotícia (de Joinville). O caderno apresenta trabalhos realizados por escolas públicas de Joinville e região.

constam apenas<sup>46</sup> o livro: *Português: Linguagens* e endereços de *sites*, dos quais foram retirados os anúncios usados na atividade proposta. Acredita-se que seja o livro didático usado pela turma em questão.

A estrutura de sequência didática usada pelo professor G pode ser relacionada ao modelo proposto por Dolz, Noverraz, Schneuwly (2004), como demonstra a figura abaixo (cf. DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004, p. 98):



Ao observar a resposta escrita pelo professor G (*“Segue anexo a Sequência Didática”*) é possível fazer algumas reflexões: o que pode ter levado esse professor a anexar uma sequência ao invés de responder diretamente a questão? Os discursos de diferentes espaços podem ter se cruzado, se fundido na fala desse professor, até porque não é mais iniciante, ou seja, já têm significativa trajetória.

### **À guisa de complementação – entrevistas**

Nesta seção, com o intuito de complementar a análise dos dados, serão apresentadas duas entrevistas recorrentes<sup>47</sup>. Como exposto no capítulo metodológico, as entrevistas caracterizaram-se como semiestruturadas. Os sujeitos dessas entrevistas são aqueles professores dos quais seriam necessárias mais informações, que pudessem complementar aquelas já fornecidas no balanço do saber, especialmente relacionadas a aspectos mais conceituais. Quatro professores

<sup>46</sup> As outras referências dizem respeito às informações sobre anúncio publicitário, por isso destacou-se a única referência que trata do trabalho com a língua.

<sup>47</sup> Ressalta-se que as transcrições das entrevistas compõem o ANEXO 04 desse trabalho.

encontram-se nesse critério, os professores **B, G, H e J**. Porém, os professores **H e J** não quiseram prosseguir como sujeitos da pesquisa para a entrevista, dessa forma, realizou-se a entrevista com os professores **B e G**.

As entrevistas objetivaram, portanto, suprir algumas lacunas encontradas nas respostas dos professores supracitados.

O professor B avaliou o programa GESTAR com critérios sempre positivos, apenas no quesito “Ambiente de estudo” assinalou a opção “satisfatório”. Ao ser questionado sobre este julgamento, o professor se justifica dizendo que: *“era numa escola municipal...à noite né... numa sala de aula de uma escola... então assim... era muito desconfortável... já trabalhava o dia inteiro e tinha que ir pra uma sala de aula... e os recursos eram poucos...”* (linhas 7, 8 e 9).

Como “ponto de crescimento” o professor B sugeriu (na resposta ao questionário) “maior tempo na duração do programa para que as discussões pudessem ser mais trabalhadas”. Na entrevista, quando se solicitou ao professor que “explicasse” um pouco melhor a intenção de seu comentário, ele disse:

É que assim oh... eh:: do meu ponto de vista eh: nós professores aprendemos muito com a prática... Eu acho que toda a teoria a gente já... já teve no ensino superior eh: claro... conforme vai surgindo novos estudos as teorias são muito importantes... Mas a: na nossa prática... a troca de experiência entre professor... eu acho ela muito enriquecedora... Porque às vezes tu vai aperfeiçoando aquele deu certo lá... mas pro teu público tu vai aperfeiçoando de uma outra forma... E todas as... as atividades que foram mostradas lá... na... na... durante o GESTAR... a gente conseguiu aplicar... claro que daí é adequando pro... pro nosso público... pros recursos que a gente tem na nossa escola... Eu achava assim... que o tempo de discussão era insuficiente... Eu acho que nós poderíamos eh: trabalhar mais essas atividades... A gente estudou muita teoria... que foi bastante importante... nós vimos muita teoria... e... mas eu acho que se... se o programa se estendesse um pouco mais... tivesse mais aulas... nós consi/eh: conseguiríamos ter visto mais prática... (Professor B, linhas 23 – 34)

Desse comentário é possível depreender, primeiramente, a avaliação positiva do programa, principalmente no que concerne às questões teórico-práticas, nas aplicabilidades dos conceitos, também na preocupação de adequar as atividades propostas pelo GESTAR e socializadas pelos colegas ao “seu público” – o que demonstra que, embora o GESTAR seja uma formação “genérica” (no sentido de que foi oferecida a todos os municípios brasileiros), este professor sabe como utilizar os conteúdos trabalhados em sua própria realidade escolar.

Vale lembrar a resposta ao balanço do saber do professor B. Ele menciona que: “*tentaria repassar as informações mesmo sabendo que poderia comprometer a intensidade do tema*”. Na entrevista, esse professor foi convidado a desenvolver mais essa ideia, foi quando ele disse:

esse tema de gênero textual dentro da língua portuguesa é um tema **novo**... né... então assim... tanto que esse ano eu continuo fazendo curso na Secretaria de Educação sobre gênero textual... porque pra gente é muito claro... agora pra gente separar em gênero textual pro aluno (fica difícil)... então a gente tem que tá estudando teoria... tem que tá estudando prática... tem que tá vendo qual a melhor forma de **adequar esse conteúdo**... e eu percebo assim oh... que um professor que segue ele uma linha da gramática né... porque geralmente professor de língua portuguesa ele segue o estilo da gramática normativa... então ele vem seguindo o estilo da gra/da gramática... e se ele não faz um aprofundamento num curso como GESTAR... um outro curso sobre gênero textual... **e ele só pega esse material do GESTAR e ele tenta aplicar... eu acho que ele não vai conseguir produzir uma boa aula**... eu acho que... no meu ponto de vista... pelo conhecimento que eu adquiri fazendo o GESTAR ele vai ficar muito confuso e ele vai confundir ainda mais o aluno... porque ele vai trocar... ele... ele vai trocar de uma hora pra outra o sistema dele de dar aula... e eu acho que ele vai se perder... então mesmo que eu chegasse na minha escola e eu repassasse as informações... se eu tentasse repassar as informações... eu acho que não seria o suficiente pra que esse professor pudesse dar uma boa aula... (Professor B, linhas 47 – 51, grifo meu)

Nesta parte da entrevista o professor B afirma que o trabalho com o gênero dentro da Língua Portuguesa é novo. É importante ressaltar que esta é a segunda vez que essa afirmação aparece nos dados dos professores pesquisados. Apareceu (como descrito acima) na resposta do professor I: “*A discussão sobre gêneros textuais é uma nova concepção de trabalhar os textos socialmente usados e sua finalidade.*” Porém, o professor B, diferentemente do professor I (que informou trabalhar como professor de Língua Portuguesa há mais de 21 anos), quando questionado sobre o tempo que trabalha como professor de Língua portuguesa, assinalou a opção: “1 a 5 anos”. Sobre o professor B ainda, é interessante ressaltar que sua formação inicial foi concluída em 2002 e que se considera-se um “aprendiz”.

Tendo em vista que o enunciado do balanço do saber solicitava ao professor que transmitisse “a um colega de trabalho” as discussões sobre gênero do GESTAR, o professor B demonstra certa preocupação no repasse das informações, principalmente quando diz que se o suposto colega se basear apenas no material do GESTAR ele não vai conseguir “*produzir uma boa aula*”. Tal afirmação remete à reflexão sobre a importância dos momentos presenciais da formação.

O professor B complementa sua posição dizendo:

Porque... porque a gente vai amadurecendo... a gente vai em busca de... de mais repertório pra passar pros alunos né... então eu acho assim... que o professor que não faz o GESTAR ((cai a ligação))... eu acho que o professor que não faz o GESTAR eh: ele não tá habilitado a aplicar aquele conteúdo ali... ele não tá preparado... não... não... talvez não habilitado... não que não se esforce... que estude... mas eu acho que ele não tá preparado... porque a... **as trocas... durante o período do GESTAR... elas vão enriquecendo... às vezes teoria teoria...** e ela não fazia muito sentido... e depois no grupo... **na discussão do grupo parece que acendia uma luzinha...** “ah é tão simples... é só isso”... “ah isso eu posso aplicar dessa forma”... “isso eu posso aplicar dessa forma”... sabe? Então eu... eu acho que **o GESTAR assim... é uma troca muito grande...** é uma troca de conhecimento muito grande onde **a gente aprende muito com... com o outro** ali... não só com... com o formador... mas com os demais professores... porque vai enriquecendo as práticas... sabe? (Professor B, linhas 68-79 grifo meu)

Mais uma vez, a troca (infere-se que de experiência) é ressaltada como aspecto positivo do programa. Nas palavras do professor B: “*elas vão enriquecendo a teoria*”. O professor B encerra seu discurso destacando o programa GESTAR como sendo “uma troca muito grande” na qual “se aprende muito com o outro”.

O professor G, que enviou uma sequência didática anexada ao questionário, também foi interrogado na entrevista sobre a sugestão que fez ao programa: “*organizar os assuntos por série/ano.*” Sobre esta questão, o professor justifica-se:

É porque assim... eh...o livro do GESTAR ele ficou assim... e/... ele trabalha tudo... a gente não sabe assim... em que momento eu vou trabalhar... por exemplo:... dialeto... **em que momento eu vou trabalhar tal coisa...** pra não ficar até repetitivo... **eu vou trabalhar todos os anos a mesma coisa?**... e/ eh... assim... são muitas informações co/ no GESTAR... ele é rico nesse ponto... são muitas informações pra gente... mas de repente... eh... **distribuir todas as informações pros quatro anos finais do ensino fundamental...** entende? [...] **Pra não ficar repetitivo...** e: pra que eles possam... realmente ter contato com alguma dessas informações todas... (Professor G, linhas 4-12, grifo meu)

Ressalta-se desse discurso, a reafirmação do professor G sob sua sugestão.

Eh... eu não sei... porque assim... nós não vimos só os gêneros no GESTAR... a gente acabou trabalhando de tudo um pouquinho... a gente trabalhou a tipologia... os gêneros... **a gente acabou trabalhando de que forma a professora age em sala de aula...** de que forma você consegue recuperar... situações históricas de repente... em sala de aula... os dialetos... porque é:... **muita informação... um ano só não dá pra trabalhar...** (Professor G, linhas 15-19, grifo meu)

Destaca-se mais uma vez o caráter teórico-metodológico do programa, visto que o professor G afirma que foi trabalhado no GESTAR “*de que forma a professora age em sala de aula*”. Como já discutido na análise dos dados, é possível encontrar no material do referido programa recorrentes orientações sobre questões metodológicas.

O professor G também discute o fato de o programa ter apenas um ano de duração. Tal discurso pode ser associado aos dizeres já mencionados e analisados dos professores quando se referem a “pontos a serem repensados” no programa GESTAR (o quesito “tempo de duração do programa” foi mencionado por dois professores).

Quando foi perguntado ao professor G qual o propósito da sequência didática, ele respondeu que fez um curso oferecido pela SME. Em seguida, perguntou-se quem sugere o uso de sequências didáticas, mas o professor não soube especificar, ora sugeriu que fosse o GESTAR (embora não haja menção à expressão “sequência didática” nos materiais), ora sugeriu que fosse o “curso” que o “município” ofereceu. Os trechos mais importantes desse discurso podem ser conferidos abaixo:

Assim oh:... hã:... o município está oferecendo cursos pra nós... ano passado eu fiz esse curso... e esse curso... a proposta era trabalhar com a sequência didática... a partir do momento que eu fiz o curso... **poxa... eu tenho que pelo menos usar aquilo que eu aprendi** ((suspiro))... agora... tem professores que ainda não estão nesse método ainda... porque eles não passaram pelo curso... eu acho interessante trabalhar com a sequência didática... eu acho que é mais rico... [...] O município nos forneceu o curso... mas eu vou ser bem sincera contigo... eu não lembro... **eu acho que já vem do GESTAR...** eu não tenho certeza... tá?... **é porque eu não lembro mais...** o GESTAR eu fiz em 2010...e: ... esse curso da sequência didática eu fiz no ano passado... então agora eu já::... essa pergunta eu não posso te responder ((risos)) porque eu não sei mesmo... **eu não me lembro se foi o GESTAR... que só deu uma pincelada pra nós...** pra gente pensar em de repente trabalhar com a sequência:... ou se foi esse curso... mas... há **uma proposta no município... sim... em querer que a gente trabalhe com a sequência didática...** eu acho que:: a gente tem mais... hã: eh: ... a gente tem mais... eh... **você consegue trabalhar o gênero de forma mais profunda...** e perceber os detalhes do gênero... as características do gênero... de forma mais profunda... nesse ponto eu acho legal... (Professor G, linhas 23-38, grifo meu)

A fala: “*poxa... eu tenho que pelo menos usar aquilo que eu aprendi*” demonstra preocupação com a transposição didática, anteriormente discutida. É interessante pensar que, no caso das formações continuadas, a transposição didática pode ganhar contornos ainda mais fortes, pois os professores a quem as formações se destinam já estão em exercício (diferentemente, por exemplo, do que

costuma acontecer com a formação inicial, na qual a maior parte dos estudantes, ainda não exerce a profissão professor).

Apesar de ter sido solicitado que os professores explicassem um pouco mais o que haviam escrito no balanço do saber, ambos os professores se limitaram a falar do programa em si, sem entrar em aspectos conceituais. Parece possível depreender desta situação a ênfase em abordar os aspectos práticos que a formação apresentava em detrimento dos aspectos mais teóricos, aparentemente não tão peculiares a uma entrevista.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A principal intenção desta pesquisa foi constatar as percepções de professores de Língua Portuguesa sobre o GESTAR II e sua contribuição para o trabalho com os gêneros textuais/discursivos em sala de aula. Sob esta questão, recaem dois importantes focos: a formação continuada como desenvolvimento do profissional docente e o gênero textual/discursivo como uma proposta para o trabalho com Língua Portuguesa.

Dessa forma, foi necessário conhecer, pelos dizeres dos professores participantes, como se deu a formação continuada GESTAR na Rede Municipal de Joinville nos anos de 2010 e 2011. Uma breve análise dos materiais também foi realizada com o intuito de cruzar (ou não) os dizeres dos professores com o que estava posto no material.

A formação continuada para professores em exercício é bastante relevante. Caracteriza-se como um meio de novas teorias ou legislações serem discutidas e refletidas com/pelos professores. A expectativa do professor frente a tais formações parece sempre incorrer na questão da prática. Imbernón (2010, pág. 47), projetando uma nova política de formação continuada, aponta:

A formação continuada deveria apoiar, criar e potencializar uma reflexão real dos sujeitos sobre sua prática docente nas instituições educacionais e em outras instituições, de modo que lhes permitisse examinar suas teorias implícitas, seus esquemas de processo constante de autoavaliação do que se faz e por que se faz. Uma orientação formadora voltada para esse processo de reflexão, e os pressupostos políticos subjacentes a ela, exige uma definição crítica da organização e metodologia da formação continuada dos professores, já que deve ajudar os sujeitos a revisarem os pressupostos ideológicos e comportamentais que estão na base de sua prática.

Para que as questões de pesquisa fossem esclarecidas, foi preciso, num primeiro momento, realizar um estudo teórico que abrangesse as temáticas da formação continuada e das principais discussões sobre gêneros textuais/discursivos.

Os questionários, instrumento de coleta de dados, foram entregues aos 53 professores que participaram da formação nos anos de 2009 e 2010. Dez questionários foram devolvidos e considerados válidos.

Por meio dos principais resultados obtidos é possível afirmar que as questões de investigação foram respondidas: há claros indícios das discussões do programa

GESTAR nos dizeres dos professores e, com relação à concepção de gênero abordada no material do GESTAR, é possível concluir que se trata de uma concepção discursiva, baseada nos pressupostos de Bakhtin (2003) e coerente com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

De maneira ampla, a maior parte dos professores trabalha como professor de Língua Portuguesa entre 6 a 20 anos, e todos lecionam para as séries finais do Ensino Fundamental.

O programa GESTAR é, de forma geral, bem avaliado pelos participantes. Como aspectos “a serem repensados” no programa os professores sugerem: maior tempo de duração do programa, a organização dos gêneros por série/ano, que haja mais materiais nas escolas e que o horário dos encontros seja repensado (os encontros ocorriam à noite).

Sobre o GESTAR destacam-se dois pontos: o material utilizado e o caráter teórico-prático do programa. Há claras orientações sobre como desenvolver as atividades propostas no próprio material, e é sob essa perspectiva que os professores conceituam o material como “muito bom”.

Acredita-se que o modo como o programa GESTAR foi organizado (dinâmica dos encontros, possibilidade de troca de experiências, material utilizado e etc.) contribuiu para a avaliação do programa. É possível que notória relação das discussões do GESTAR com o fazer pedagógico tenha possibilitado uma avaliação positiva do programa. Outro aspecto que contribuiu tal avaliação foi a “voz” dada ao professor: o professor também protagonizou a formação, pois havia momentos nos quais ele falava e expunha suas práticas.

Em diferentes momentos na coleta de dados, foi possível perceber o quanto os professores valorizaram o GESTAR por sua característica teórico-prática. O aspecto “troca de experiência” foi bastante mencionado e elogiado, os professores expõem abertamente o crescimento profissional a partir desse tipo de atividade. É importante trazer para esse contexto a noção de prática como um espaço de “construção de saberes”. Para Tardif:

Se assumirmos o postulado de que os professores são atores competentes, sujeitos ativos, deveremos admitir que a prática deles não é somente um espaço de aplicação de saberes provenientes da teoria, mas um espaço de produção de saberes específicos oriundos dessa mesma prática (2002, p. 234).

Embora a troca de experiência tenha sido evidenciada como aspecto positivo pelos professores, estes também afirmam a preocupação com o contexto histórico e social dos estudantes para que o trabalho com gêneros seja significativo. É interessante perceber que em grande parte das respostas dos professores é possível constatar o atravessamento do que está posto no material do GESTAR. Ao que parece, os professores egressos da formação compreendem o discurso do material e se apropriam dele.

A concepção sobre gênero textual é tangenciada por apenas três (dos dez) professores. Outros três professores se apropriam de termos empregados no material, mas sem aprofundar as questões que contextualizariam teoricamente as práticas propostas. E os outros quatro professores apenas sugeriram uma atividade prática, como era solicitado na segunda parte do enunciado, sem expor as discussões sobre gênero do programa.

O fato de os professores não terem definido o gênero no Balanço do Saber (espaço destinado principalmente para essa definição) pode indicar certa supervalorização da prática, talvez os professores entenderam que apenas descrevendo uma prática com os gêneros já estariam “dizendo” o suficiente.

Com relação aos dizeres dos professores sobre gênero, constantemente é possível reconhecer, em seus discursos, ideias e expressões encontradas no material do GESTAR. Os professores, ao tratar das discussões e conceito do gênero, demonstram preocupação com a competência sociocomunicativa (apontada no material e pressuposta por Bahktin).

Uma das principais contribuições deste estudo reside na percepção dos professores a respeito da contribuição de uma formação continuada. Os professores conferem grande importância aos encontros e julgam momentos de relevantes aprendizados. Outro aspecto a ser considerado, é a importância da avaliação da formação por parte dos professores. Tal avaliação pode permitir ações efetivas com relação às formações continuadas, além de dar ao professor um “espaço” no qual pode se expor e expressar seus julgamentos.

É importante ressaltar que, embora o foco deste trabalho não esteja neste aspecto, os dados apontam informações sobre a condição de trabalho docente. Os professores reclamam do horário em que acontecem as formações (à noite, fora do horário de serviço), dizem ser muito cansativo trabalhar o dia inteiro e frequentar a

formação à noite. Os professores também mencionam a falta de materiais nas escolas e, atribuem a isso a ausência de trabalho com alguns gêneros.

Os dados obtidos com esta pesquisa permitem apontar algumas sugestões sobre o tema:

- Que haja maior reflexão sobre a formação inicial de professores, principalmente no que diz respeito a questões teórico-práticas;
- Que a formação continuada não seja apenas um “item” a ser somado no plano de carreira dos professores;
- Que as formações continuadas priorizem relações com o fazer pedagógico, de maneira reflexiva;
- Que os professores sejam ouvidos e que possam ser “protagonistas” das formações continuadas;
- Que os professores contem com o apoio dos formadores mesmo depois de concluída a formação, pois às vezes o distanciamento das discussões pode gerar questionamentos.
- Que haja constante avaliação das formações propostas, e que se considerem também os dizeres dos professores participantes.

Avaliando a demarcação deste estudo, é possível sugerir que novas possibilidades de pesquisa para o Mestrado em Educação da Univille poderão ser delineadas a partir dos resultados aqui apresentados.

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. **Formação de professores:** um campo de estudos. Revista de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUC RS. Porto Alegre, v. 33, n. 3, set/dez de 2010, p. 174-181. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced> . Acesso em: 19/04/2011

\_\_\_\_\_, Marli (org.) **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores.** Campinas, SP: Papirus, 2001.

AGUIAR, Maria Aparecida. & PELANDRÉ, Nilcéa Lemos. Formação docente e sua constituição multifacetada. **Revista Educação, Sociedade e Culturas**, n. 29,2009, pág.125-139.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre:** imagens e autoimagens. 13ªed. Petrópolis:RJ, Vozes, 2011.

BAGNO, Marcos (Org.). **Linguística da norma.**São Paulo, SP: Loyola,2002.

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal.** 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. [1952, 1953]. [Trad. Maria Ermantina Galvão G. Pereira]

BARBOSA, J.P. Do professor suposto pelos PCNs ao professor real de língua portuguesa: são os PCNs praticáveis? *In:* ROJO, Roxane (Org.). **A prática da linguagem em sala de aula:** praticando os PCN's. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2000.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 1977.

BRAIT, Beth. PCNs, gêneros e ensino de língua: faces discursivas da textualidade. *In* ROJO, Roxane (Org.). **A prática da linguagem em sala de aula:** praticando os PCN's. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2000.

BRASIL, **Programa Gestão da Aprendizagem Escolar – GESTAR II**, Guia Geral, Brasília: MEC/SEB, 2008a.

BRASIL, **Programa Gestão da Aprendizagem Escolar – GESTAR II**, Cadernos Teoria e Prática, Brasília: MEC/SEB, 2008b.

BRASIL, **Programa Gestão da Aprendizagem Escolar – GESTAR II**, Cadernos Atividades de Apoio à Aprendizagem, Brasília: MEC/SEB, 2008c.

\_\_\_\_\_. BRASIL. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 **Lex:** Leis de Diretrizes e Bases da educação Brasileira (LDB), Brasília, 1996.

\_\_\_\_\_, Ministério da Educação. Parâmetros curriculares nacionais – Ensino fundamental – Língua Portuguesa. Brasília: SEF/MEC, 1998.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos : por um interacionismo sociodiscursivo**. 1ª ed. Trad. Anna Rachel Machado. São Paulo, Educ, 1999.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, Formação dos professores e Globalização**: Questões para educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.

\_\_\_\_\_. *et al.* (Org.). **Os jovens e o saber Perspectivas Mundiais**. Tradução Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2001.

DEMO, Pedro. **Desafios modernos da educação**. 8ed. Petrópolis: Editora vozes, 1999.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. **Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento**. In: GÊNEROS orais e escritos na escola. Campinas: Mercado das Letras, 2004, p. 95-128.

FIAD, Raquel Salek. Diálogos entre propostas de ensino de escrita em documentos oficiais. In SIGNORINI, Inês & FIAD Raquel Salek (Org.s) **Ensino de língua: das reformas, das inquietações e dos desafios**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA. **Formação continuada de professores**: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros. São Paulo, 2011.

GABRIEL, Carmen Teresa. **Usos e abusos do conceito de transposição didática**. Disponível em [www.ufop.br/ichs/perspectivas/anais/htm](http://www.ufop.br/ichs/perspectivas/anais/htm). Acesso em 23 de jan. 2013.

GATINHO, João Beneilson Maia. Sequências de atividades didáticas propostas por professores em formação continuada. In: SIGNORINI, Inês (Org.). **Gêneros catalisadores**: letramento e formação do professor. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

GATTI, B.; ANDRÉ, M. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. In: WELLER, W.; PFAFF, N. (Org.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação**. Petrópolis: Vozes, 2010, p. 29-38.

GATTI, B. A.. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**. v. 13, n.37, jan./abr. 2008.

GERALDI, J. W. (Org.). **O texto em sala de aula**. 2. ed. Coleção: Na sala de aula. São Paulo: Ática, 2003.

\_\_\_\_\_. **Portos de Passagem**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

GOMES-SANTOS. Sandoval Nonato. (2004) **A questão do gênero no Brasil: teorização acadêmico-científica e normatização oficial**. São Paulo: Universidade

Estadual de Campinas – UNICAMP (Tese de doutorado, defendida em 2004)

HUBERMANN, M. O Ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Portugal: Porto Editora, p. 31-61, 1992

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 2 ed. Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. Francisco. **Formação continuada de professores**. Tradução: Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

KLEIMAN, Ângela. **Leitura: ensino e pesquisa**. Campinas/SP: Pontes, 2.ed., 2001.

KOERNER, Rosana Mara. **Entre saberes e fazeres da/na alfabetização: o ato de mediar do professor alfabetizador**. 1ª ed. Curitiba: CRV, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão Escolar Teoria e Prática**. Goiânia: Ed. Alternativa, 5ª edição, 2004.

LÜDKE, Menga & ANDRÉ Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LÜDKE, Menga (org.). **O que conta como pesquisa?** São Paulo: Cortez, 2009

MARCUSCHI, Luís Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In* DIONÍSIO, Angela Paiva, MACHADO, Anna Rachel. & BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.s) **Gêneros textuais e ensino**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

MENSLIN, Mônica Schüler. **Desenvolvimento profissional dos professores dos anos finais do ensino fundamental: as contribuições da formação continuada**. Joinville: Universidade da Região de Joinville (Dissertação de mestrado defendida em 2012).

NÓVOA, Antonio. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa/Portugal: Educa, 2002.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Medicas Sul, 2000.

POSSENTI, Sírio. Sobre o ensino de português na escola. *In* GERALDI, J. W. (Org.). **O texto em sala de aula**. 2. ed. Coleção: Na sala de aula. São Paulo: Ática, 2003

RODRIGUES, Rosângela Hammes. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. *In* MEURER, J. L., BONINI, Adair & MOTTA-ROTH, Désirée (Org.s). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. 2ª ed. São Paulo: Parábola, 2005.

ROJO, Roxane (Org.). **A prática da linguagem em sala de aula: praticando os PCN's**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2000.

\_\_\_\_\_. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In MEURER, J. L., BONINI, Adair & MOTTA-ROTH, Désirée (Org.s). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. 2ª ed. São Paulo: Parábola, 2005.

SANTOS, Lucíola Licínio. Paradigmas que orientam a formação de professores. In: Souza, João Valdir (org.). **Formação de professores par a Educação Básica: 10 anos de LDB**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 235 a 252.

SIGNORINI, Inês. Gêneros catalisadores: letramento e formação do professor- São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

SAVIANI, Demerval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista brasileira de Educação** [online]. 2009, vol. 14, n.40, PP.143-155. ISSN 1413-2478. Disponível em: <http://www.scielo.com.br> Acesso em 21/06/2011.

\_\_\_\_\_. **FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: DILEMAS E PERSPECTIVAS**. Poíesis Pedagógica - V.9, N.1 jan/jun.2011; pp.07-19

SCHNEUWLY, Bernard. & DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. **Revista Brasileira de Educação**. [online]. 1999, n.11, pp. 05-16. ISSN 1413-2478. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S141324781999000200002&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S141324781999000200002&lng=pt&nrm=iso) Acesso em: 07/09/2011

\_\_\_\_\_. e colaboradores. **Os gêneros orais e escritos na escola**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004.

SILVA, Jane Quintiliano G. Gênero discursivo e tipo textual. *SCRIPTA*, Belo Horizonte, v. 2, n. 4, p. 87-106, 1º sem., 1999.

SIGNORINI, Inês. **O gênero relato reflexivo produzido por professores da escola pública em formação continuada**. In *Gêneros Catalisadores: letramento e formação de professores*. São Paulo: Parábola, 2006.

SOARES, Magda. Português na escola: História de uma disciplina curricular. In BAGNO, Marcos (Org.). **Linguística da norma**. São Paulo, SP: Loyola, 2002.

TARDIF, M. & LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Tradução de João Batista Kreuch. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político ao cotidiano da sala de aula**. São Paulo: Libertad, 2006.

VAZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

## **ANEXOS**

1. QUESTIONÁRIO UTILIZADO PARA A COLETA DE DADOS
2. CARTA ENVIADA AOS GESTORES
3. TRANSCRIÇÕES DAS RESPOSTAS OBTIDAS COM O BALANÇO DO SABER (PERGUNTA NÚMERO 13 DO QUESTIONÁRIO)
4. TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS RECORRENTES

## ANEXO 01

Prezado(a) Professor(a),

Você está sendo convidado(a) a colaborar com a elaboração da dissertação intitulada: “A concepção sobre gêneros textuais de professores de língua portuguesa egressos do programa de formação continuada GESTAR II”, que está sendo desenvolvida pela mestrandia Leila Mattos Sombrio e orientada pela Professora/Dra Rosana Mara Koerner.

Sua participação se dará mediante o preenchimento do questionário abaixo e a sua devolução à secretaria da sua escola. Sua participação é voluntária os dados pessoais obtidos por meio dela serão mantidos em sigilo. Você terá livre acesso aos resultados do estudo que ficarão à disposição junto à SME, sob formato de relatório, a partir de abril de 2013. Caso você necessite de outros esclarecimentos necessários sobre os objetivos e a metodologia, antes e durante a pesquisa poderá contatar com a principal pesquisadora, a Prof.<sup>a</sup> Leila Mattos Sombrio, pelo endereço eletrônico: [leilasombrio@gmail.com](mailto:leilasombrio@gmail.com) ou pelo telefone (47) 9918 2771. Se houver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) – Campus Universitário – Bairro Bom Retiro, Caixa Postal 246, CEP 89201-974, Joinville – SC, fone 3461-9235.

OBS.: O questionário poderá ser devolvido para a secretaria da escola que o enviará, via malote, à Secretaria de Educação, onde será depositado em uma caixa lacrada que apenas a pesquisadora terá acesso.

01. Tempo de serviço na **área da educação**:

- ( ) Este é o primeiro ano
- ( ) De 1 a 5 anos
- ( ) De 6 a 10 anos
- ( ) De 11 a 15 anos
- ( ) De 16 a 20 anos
- ( ) Mais de 21 anos

02. Tempo de serviço como **professor(a) de Língua Portuguesa**:

- ( ) Este é o primeiro ano
- ( ) De 1 a 5 anos
- ( ) De 6 a 10 anos
- ( ) De 11 a 15 anos
- ( ) De 16 a 20 anos
- ( ) Mais de 21 anos

03. Qual a sua formação? Em que ano você a concluiu?

- ( ) Ensino Superior – Pedagogia. Ano: \_\_\_\_\_
- ( ) Ensino Superior – Letras. Ano: \_\_\_\_\_
- ( ) Ensino Superior – outros cursos. Qual? \_\_\_\_\_ Ano: \_\_\_\_\_
- ( ) Pós-Graduação (Especialização). Ano: \_\_\_\_\_
- ( ) Pós-Graduação (Mestrado). Ano: \_\_\_\_\_
- ( ) Pós-Graduação (Doutorado). Ano: \_\_\_\_\_

04. Ano(s) no(s) qual(is) leciona em 2012:

- ( ) 6º ano                      ( ) E.J.A.  
 ( ) 7º ano                      ( ) Ensino Médio (em outra rede)  
 ( ) 8º ano  
 ( ) 9º ano

05. Em que ano você participou do Programa de Formação Continuada GESTAR II?

- ( ) 2009                      ( ) 2010

06. Com relação aos aspectos **gerais** do Programa GESTAR II, preencha o quadro abaixo:

	Insatisfatório	Satisfatório	Bom	Muito bom	Excelente
<b>Horário das aulas</b>					
<b>Ambiente de estudo</b>					
<b>Materiais utilizados</b>					
<b>Outros Especifique:</b>					

07. Com relação aos **formadores** do Programa GESTAR II, você considera:

<b>Formador 1</b>	Não atendeu às minhas expectativas	Atendeu parcialmente às minhas expectativas	Atendeu às minhas expectativas	Superou as minhas expectativas
<b>Conhecimento</b>				
<b>Didática</b>				

<b>Formador 2 (se houver)</b>	Não atendeu às minhas expectativas	Atendeu parcialmente às minhas expectativas	Atendeu às minhas expectativas	Superou as minhas expectativas
<b>Conhecimento</b>				
<b>Didática</b>				

08. Com relação às **concepções teórico-metodológicas** (clareza e aplicabilidade dos conceitos) do Programa GESTAR II, você considera que:

- ( ) Não houve nenhuma relação com o fazer pedagógico  
 ( ) Não foram compreendidas

- Restaram dúvidas
- Foram esclarecidas
- Passíveis de transposição (teoria X prática)

09. Com relação às **orientações práticas** (clareza e aplicabilidade) do Programa GESTAR II, você considera que:

- Não houve nenhuma relação com o fazer pedagógico
- Não foram compreendidas
- Restaram dúvidas
- Foram esclarecidas
- Passíveis de aplicação

10. Em sua opinião, o Programa GESTAR II apresentou aspectos positivos? Em caso afirmativo, quais você destaca?

---

---

---

11. No seu ponto de vista, o Programa GESTAR II apresentou aspectos a serem repensados? Em caso afirmativo, que sugestões ou críticas você destaca?

---

---

---

12. Qual e quando (aproximadamente) foi seu primeiro contato com as discussões sobre gênero textual/discursivo?

---

---

---

### 13. PROPOSTA DE ENUNCIADO - BALANÇO DO SABER

Imagine que, ao voltar da formação continuada GESTAR II, seu supervisor tenha lhe pedido que repassasse as discussões sobre gêneros textuais para seus colegas de trabalho, o que você diria? E se seus colegas lhe pedissem para exemplificar com alguma prática já realizada por você, qual você escolheria?



**ANEXO 02**

Prezado(a) Gestor(a),

Brevemente enviarei à sua escola um envelope. Neste envelope contém um questionário destinado ao(s) professor(es) de Língua Portuguesa que participou(aram) da formação continuada GESTAR II, nos anos de 2009 ou 2010. Esses professores estão sendo convidados a colaborar com a elaboração da dissertação intitulada: “A concepção sobre gêneros textuais de professores de língua portuguesa egressos do programa de formação continuada GESTAR II”, que está sendo desenvolvida pela mestranda Leila Mattos Sombrio e orientada pela Professora/Dra Rosana Mara Koerner.

Caso você necessite de outros esclarecimentos necessários sobre os objetivos e a metodologia, antes e durante a pesquisa poderá contatar com a principal pesquisadora, a Prof.<sup>a</sup> Leila Mattos Sombrio, pelo endereço eletrônico: [leilasombrio@gmail.com](mailto:leilasombrio@gmail.com) ou pelo telefone (47) 9918 2771. Se houver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) – Campus Universitário – Bairro Bom Retiro, Caixa Postal 246, CEP 89201-974, Joinville – SC, fone 3461-9235.

Por gentileza, a medida que os professores devolverem os envelopes, encaminhe (via malote) este envelope à Secretaria Municipal de Educação, sala 10, 2º andar, aos cuidados de Marise Beilfuss, até o dia 27/04/2012.

Antecipadamente agradeço,

**Leila Mattos Sombrio**  
Pesquisadora Responsável

### ANEXO 03

A questão 13 do questionário é fundamentada por Charlot (2001), essa técnica é denominada balanço do saber. Abaixo, a questão 13:

*“Imagine que, ao voltar da formação continuada GESTAR II, seu supervisor tenha lhe pedido que repassasse as discussões sobre gêneros textuais para seus colegas de trabalho, o que você diria? E se seus colegas lhe pedissem para exemplificar com alguma prática já realizada por você, qual você escolheria?”*

As respostas transcritas foram copiadas dos questionários devolvidos pelos respondentes. Como já mencionado no capítulo metodológico, os professores são identificados por letras (A-J).

#### PROFESSOR A

*“O estudo que fizemos sobre o gênero discursivo nos faz ter uma visão mais prática do estudo da língua. Através deles nos comunicamos em diversas situações sociocomunicativas e por isso cabe ao falante da língua conhecer a sua função, o público a quem é dirigido e suas características estruturais. Por exemplo, na minha prática em sala de aula, pude perceber que quando o aluno conhece a função do gênero dentro do seu cotidiano, fica bem mais fácil a sua familiaridade com o mesmo. No caso do anúncio, eles precisam construir esse gênero muitas vezes para vender/ divulgar um objeto a que não fazem mais uso. Certa vez, montamos em sala de aula um mural de anúncio para venda ou troca de objetos usados. Os alunos tiveram interesse em produzir cada anúncio, já que o interesse para venda era pessoal.*

*Através do estudo do anúncio, trabalhamos verbos no imperativo, adjetivos e locuções adjetivas. Os alunos, então, perceberam a utilidade de saber reconhecer essas duas classes gramaticais.”*

#### PROFESSOR B

*“Eu tentaria repassar as informações, mesmo sabendo que poderia comprometer a intensidade do tema. Afinal, cursei o Gestar II por um ano e ainda continuo aprendendo sobre gêneros.*

*Se tivesse que escolher algum para exemplificar ficaria com o anúncio publicitário. Esse gênero é muito agradável para se trabalhar. Leva o aluno a fazer várias leituras e a construir a compreensão.”*

#### PROFESSOR C

*“Que há diversos gêneros textuais diversificados e que estamos rodeados por eles. E que não são construídos sobre estruturas rígidas (ou não as possuem) e que apesar de neles existir uma força de estabilidade, estão sujeitos a mudança e intercâmbios com outros gêneros.*

*Eu voltaria ao gênero (crônica) trouxe para a turma do 9º ano um nº diversificado de crônicas e eles trouxeram, trabalhamos o gênero e sua estrutura, bem como, as características, através do compartilhamento. Fomos a sala de informática e eles (em dupla) pesquisaram diversas crônicas. Depois eles viram as crônicas em blogs tudo com interpretação e discussão. E após, com jornais em mãos eles selecionaram uma notícia que pudesse originar uma crônica e assim transpuseram o gênero notícia para o gênero crônica. E aqui, na produção final, eles puderam perceber que as crônicas, ao contrário das notícias de jornal, não tem o compromisso de informar sobre fatos acontecidos, mas, sim proporcionar a reflexão sobre a vida comum, do dia-a-dia.”*

#### PROFESSOR D

*“É importante focar a aprendizagem a partir dos gêneros textuais, escolhendo bons textos, preparando uma sequência didática e explorando os aspectos lingüísticos e gramaticais adequados ao gênero estudado. É necessário disponibilizar aos alunos vários textos do mesmo gênero e, também, permitir a eles que analisem a intertextualidade.*

*Gostei muito de trabalhar o gênero Crônica com os 9ºs anos. Lemos várias crônicas e, a partir delas, analisamos o contexto histórico e social do país. Posteriormente, os alunos partiram para a produção e alguns até participaram de concursos. Muitos alunos dramatizaram situações retratadas nas crônicas lidas e produzidas.”*

#### PROFESSOR E

*“A proposta seria a partir de uma notícia publicada em um jornal e a atividade desenvolvida seria a análise da notícia. Num segundo momento proporia aos meus colegas a análise da estrutura de crônicas do cotidiano e posteriormente a produção de uma crônica a partir da notícia.*

*Para enriquecer a atividade apresentaria o modelo dessa atividade já desenvolvida em sala de aula.*

*Para finalizar seria a socialização dos textos produzidos.”*

## PROFESSOR F

*“A proposta de ensino da Língua Portuguesa a partir dos gêneros textuais é uma nova forma de ensino que coloca as habilidades de falar, ler e escrever em seu devido lugar, ou seja, como centro do processo de ensino-aprendizagem, indo ao encontro dos conteúdos de língua que realmente interessam nesta etapa chamada ensino fundamental.*

*Essa abordagem com o foco nos gêneros textuais dinamiza o ensino, porquanto amplia o universo da leitura e produção escrita, de suportes e escritores, de linguagens e estilos, indo além dos gostos pessoais do professor.*

*Traz também como vantagem a possibilidade do aluno ser orientado nos mais diversos tipos de texto, podendo lançar mão do gênero que atenderá a situação concreta com qual se deparar no seu dia-a-dia ou porvir.*

*Tendo como foco o gênero, professor e aluno são motivados a buscar novos autores e leituras, suportes e temas mais diversificados que, doutra feita, ficariam desprestigiados no ambiente escolar.*

*Ao colocar o gênero textual como conteúdo central abre-se o leque de possibilidades de leitura, discussão e produção, sem falar dos elementos lingüísticos e vocabulário que vão sendo estudados, descobertos e revisados no seu devido tempo, proporção e de forma contextualizada, é dizer, “significativamente” para o aluno.*

*Colocando os gêneros textuais como norteadores do ensino de Língua Portuguesa garante-se também uma distribuição dos conteúdos de forma equilibrada, sobretudo nas séries finais, evitando-se o desvio de foco e a repetição improdutiva em detrimento de outros conteúdos.*

*Numa experiência inicial com esta proposta, a guiza de exemplificação, ao focar o gênero memória, tão desprestigiado até então, a comunidade escolar foi mobilizada a olhar para si mesma, sua história, sua gente, suas raízes, elementos folclóricos,*

*evolução, crítica ao desenvolvimento, dados culturais diversos (moda, música, costumes); a exercitar a oralidade, (entrevista), a resgatar valores, a expressar sentimentos, a usar suportes como mural, jornal, entrevista, a valorizar o idoso, a resgatar palavras e coisas impregnadas desse passado, enfim, uma explosão (ou ao menos um pipocar) de atividades que não seriam pensadas de outra forma ou talvez o fossem de uma maneira isolada e talvez artificial. É o que diria.”*

PROFESSOR G

*“Segue anexo a Sequência Didática”*

PROFESSOR H

*“Para uma eventualidade, qualquer gênero: a fábula, por exemplo. Gosto da troca, mas por área.”*

PROFESSOR I

*“A discussão sobre gêneros textuais é uma nova concepção de trabalhar os textos socialmente usados e sua finalidade. Se o texto não tem uma competência discursiva ou comunicativa, ele não tem razão de ser.*

*Como exemplo eu escolheria a notícia de jornal, por se tratar de um texto acessível a todas as camadas sociais e fácil compreensão.”*

PROFESSOR J

*“Se fosse dado o tempo para eu elaborar atividades práticas para exemplificar, faria com a melhor da boa vontade.*

*Mas assim como hora extra de graça em casa, não faria.*

*Eu trabalharia inicialmente com o gênero das fábulas, com a diversidade de sua contextualização bem como reforçaria o seu final, a moral.”*

## ANEXO 04

### ENTREVISTA COM O PROFESSOR “B”

1E: Bom... então eu vou começar pelas perguntas... tá?

2B: Tá Leila...

3E: Então... como eu havia mencionado anteriormente... a senhora avaliou positivamente todo o  
4programa... o programa GESTAR como um todo... Apenas em um quesito da avaliação... que dizia  
5respeito ao ambiente de estudo a senhora avaliou como satisfatório... A que a senhora atribui  
6essa... esse julgamento de satisfatório?

7B: É que era assim... era numa escola municipal... à noite né... numa sala de aula de uma escola...  
8então assim... era muito desconfortável... já trabalhava o dia inteiro e tinha que ir pra uma sala de  
9aula... e os recursos eram poucos... tinha dia que... que não funcionava o data show... eh:: tinha dia  
10que... que faltava alguma coisa... (o próprio) espaço era pequeno... não era uma sala assim  
11apropriada pra estudo... Não pra estudo de professores... foi nesse... foi nesse eh:: nesse... sob  
12esse ponto de vista que eu coloquei essa observação satisfatória... Eu achava muito  
13desconfortável a sala de aula assim...

14E: Sim... então é mais com relação ao espaço físico mesmo...

15B: Isso... com relação a espaço físico... sim...

16E: Certo... obrigada... Depois a senhora menciona eh:: que como pontos... como pontos positivos  
17foi interessante que vocês socializaram as práticas e que resultou num aprendizado pra senhora...

18B: Isso...

19E: E como pontos de... eh:: crescimento... como sugestão... a senhora menciona que... sugere  
20“maior tempo na duração do programa para que as discussões pudessem ser mais trabalhadas”...  
21Eu gostaria só que você me explicasse um pouquinho melhor o que a senhora quis dizer com  
22“pudessem ser mais trabalhadas”

23B: É que assim oh... eh:: do meu ponto de vista eh: nós professores aprendemos muito com a  
24prática... Eu acho que toda a teoria a gente já... já teve no ensino superior eh: claro... conforme  
25vai surgindo novos estudos as teorias são muito importantes... Mas a: na nossa prática... a troca  
26de experiência entre professor... eu acho ela muito enriquecedora... Porque às vezes tu vai

27aperfeiçoando aquele deu certo lá... mas pro teu público tu vai aperfeiçoando de uma outra  
28forma... E todas as... as atividades que foram mostradas lá... na... na... durante o GESTAR... a  
29gente conseguiu aplicar... claro que daí é adequando pro... pro nosso público... pros recursos que  
30a gente tem na nossa escola... Eu achava assim... que o tempo de discussão era insuficiente... Eu  
31acho que nós poderíamos eh: trabalhar mais essas atividades... A gente estudou muita teoria... que  
32foi bastante importante... nós vimos muita teoria... e... mas eu acho que se... se o programa se  
33estendesse um pouco mais... tivesse mais aulas... nós consi/eh: conseguiríamos ter visto mais  
34prática...

35E: Aham...

36B: Mais apresentação de trabalho assim... sabe?

37E: Aham... essa socialização mesmo né... entre os professores... Entendi... obrigada... E por  
38último... é... na... na última parte do questionário... eh: havia uma pergunta que dizia pra você  
39repassar... se fosse necessário... pra você repassar os conhecimentos pra um colega novo e tal  
40né... E nessa técnica denominada balanço do saber a senhora respondeu que repassaria as  
41informações para a... desculpa... deixa só eu retornar aqui... A pergunta era assim “imagine que  
42ao voltar da formação seu supervisor tenha lhe pedido que repassasse as discussões sobre  
gêneros 43para seus colegas de trabalho... o que você diria?” ai você respondeu assim “eu tentaria  
repassar 44as informações... mesmo sabendo que poderia comprometer a intensidade do tema”... eu  
gostaria 45só que você me explicasse um pouquinho melhor quais seriam as principais informações  
que a 46senhora passaria aos seus colegas...

47B: Assim Leila... esse tema de gênero textual dentro da língua portuguesa é um tema novo... né...  
48então assim... tanto que esse ano eu continuo fazendo curso na Secretaria de Educação sobre  
49gênero textual... porque pra gente é muito claro... agora pra gente separar em gênero textual pro  
50aluno (fica difícil)... então a gente tem que ta estudando teoria... tem que ta estudando prática...  
51tem que ta vendo qual a melhor forma de adequar esse conteúdo... e eu percebo assim oh... que  
52um professor que segue ele uma linha da gramática né... porque geralmente professor de língua  
53portuguesa ele segue o estilo da gramática normativa... então ele vem seguindo o estilo da gra/da  
54gramática... e se ele não faz um aprofundamento num curso como GESTAR... um outro curso  
55sobre gênero textual... e ele só pega esse material do GESTAR e ele tenta aplicar... eu acho que  
56ele não vai conseguir produzir uma boa aula... eu acho que... no meu ponto de vista... pelo  
57conhecimento que eu adquiri fazendo o GESTAR ele vai ficar muito confuso e ele vai confundir  
58ainda mais o aluno... porque ele vai trocar... ele... ele vai trocar de uma hora pra outra o sistema  
59dele de dar aula... e eu acho que ele vai se perder... então mesmo que eu chegasse na minha  
60escola e eu repassasse as informações... se eu tentasse repassar as informações... eu acho que  
não 61seria o suficiente pra que esse professor pudesse dar uma boa aula... porque já aconteceu  
assim 62oh... eu fiz o GESTAR em 2009...

63E: Sim...

64B: Em 2009 eu... eu eh: aplicar uma técnica do GESTAR e eu ver que ela não foi bem sucedida e  
65depois passar o ano seguinte ou num outro ano... ou mesmo esse ano aplicar de novo e ela ter  
66outro resultado...

67E: Aham... entendi...

68B: Porque... porque a gente vai amadurecendo... a gente vai em busca de... de mais repertório pra  
69passar pros alunos né... então eu acho assim... que o professor que não faz o GESTAR ((cai a  
70ligação))... eu acho que o professor que não faz o GESTAR eh: ele não tá habilitado a aplicar  
71aquele conteúdo ali... ele não ta preparado... não... não... talvez não habilitado... não que não se  
72esforce... que estude... mas eu acho que ele não tá preparado... porque a... as trocas... durante o  
73período do GESTAR... elas vão enriquecendo... as vezes teoria teoria... e ela não fazia muito  
74sentido... e depois no grupo... na discussão do grupo parece que acendia uma luzinha... “ah é tão  
75simples... é só isso”... “ah isso eu posso aplicar dessa forma”... “isso eu posso aplicar dessa  
76forma”... sabe? Então eu... eu acho que o GESTAR assim... é uma troca muito grande... é uma  
77troca de conhecimento muito grande aonde a gente aprende muito com... com o outro ali... não só  
78com... com o formador... mas com os demais professores... porque vai enriquecendo as práticas...  
79sabe?

80E: Aham...

81B: Não sei se tu consegue me entender...

82E: Entendi... aham... com certeza. B pra encerrar mesmo eu gostaria de saber... se houvesse outra  
83formação nesse mesmo formato do GESTAR... você a faria?

84B: Sim...

85E: Faria... então tá...

#### Legenda:

... : qualquer pausa, não são utilizados pontos e vírgulas;

( ) : hipótese do que ouvi;

(( )): comentários da transcritora;

: : alongamentos de vogal ou consoante;

? : interrogação;

/ : interrupção discursiva.