

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA**  
**MESTRADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA**  
**LINHA DE PESQUISA: DESENVOLVIMENTO, LINGUAGEM E EDUCAÇÃO**  
**DA CRIANÇA**

**OS GÊNEROS TEXTUAIS NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR**  
**ALFABETIZADOR: IMPLICAÇÕES PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA**

**CLAUDIANA MARIA NOGUEIRA DE MELO**

**FORTALEZA**

**2009**

**CLAUDIANA MARIA NOGUEIRA DE MELO**

**OS GÊNEROS TEXTUAIS NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR  
ALFABETIZADOR: IMPLICAÇÕES PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA**

**Dissertação apresentada ao Programa de  
Pós-Graduação em Educação Brasileira  
da Universidade Federal do Ceará, como  
requisito parcial para obtenção do título  
de Mestre.**

**Orientadora: Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Inês Cristina de  
Melo Mamede**

**FORTALEZA**

**2009**

**CLAUDIANA MARIA NOGUEIRA DE MELO**

**OS GÊNEROS TEXTUAIS NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR  
ALFABETIZADOR: IMPLICAÇÕES PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA**

**Dissertação apresentada ao Programa de  
Pós-Graduação em Educação Brasileira  
da Universidade Federal do Ceará, como  
requisito parcial para obtenção do título  
de Mestre.**

**BANCA EXAMINADORA**

---

**Profa. Dr<sup>a</sup> Inês Cristina de Melo Mamede (orientadora)**

---

**Profa. Dr<sup>a</sup> Ana Célia Clementino Moura**

---

**Profa. Dr<sup>a</sup> Ana Ignez Belém Lima Nunes**

**Fortaleza, 2009.**

## DEDICATÓRIA

Aos meus pais, Nilo e Terezinha, pelo amor dedicado e por todas as aprendizagens que me possibilitaram. A vocês meu respeito, amor e admiração.

A Awas Menezes, pelo amor e cumplicidade que juntos experimentamos ao longo de nossa história.

Aos meus queridos sobrinhos Tarcilinho, Giordano, Ana Beatriz, Estevão e Vinícius pela alegria de tê-los em minha vida. Que eles cresçam com a certeza da importância do conhecimento em nossas vidas.

## AGRADECIMENTOS

*Agradecimento é quando seu coração se enche de gratidão por toda ajuda que você recebeu do outro. (Claudiana Melo).*

A Deus, amigo fiel, pela vida que é nosso dom maior.

À Inês Mamede, pela leitura atenta, criteriosa e exigente deste trabalho, pelo carinho e respeito que sempre estiveram presentes nos momentos de orientação. Minha admiração por sua competência profissional e agradecimento por sua presença em minha história.

Às professoras Ana Célia Clementino Moura e Ana Ignez Belém, membros da banca examinadora, pelas significativas contribuições na qualificação do projeto da dissertação e pelas análises neste trabalho.

Às quatro professoras participantes deste estudo, por terem me acolhido em suas salas de aula e por terem compartilhado um pouco das suas histórias de vida.

Aos colegas e amigos do Projeto Uniescola, Gestão da Aprendizagem na Diversidade e Eixo Alfabetização do Programa Alfabetização na Idade Certa, representados pelas coordenadoras Inês Mamede, Rita Vieira de Figueiredo, Amália Simonetti e Cílvia Queiroz, pela preciosa aprendizagem oportunizada em formação docente e alfabetização.

Ao querido e amado Awas Menezes, pelo incentivo, paciência, compreensão e ajuda em tarefas outras, facilitando sobremaneira a realização deste trabalho.

À amiga Geny Lustosa, por sua presença em minha vida. Meu especial obrigada por ter sido uma importante incentivadora e interlocutora nesse desafiador caminho de pesquisa. Rir e chorar com você fez essa caminhada ser mais suave, alegre e rica.

À minha família, em especial aos meus irmãos Clébia, Nilo, Claudete e Françuir, por terem compreendido a distância e a ausência durante a realização deste trabalho. Obrigada por suas presenças em minha vida e pela torcida por meus projetos.

Às queridas amigas Gustavo Bezerril, Márcia Holanda, Gardênia Pires e Anita Lustosa pela amizade, carinho e escuta.

Ao Prof. Júlio César R. Araújo pela disponibilidade e generosidade em compartilhar seus saberes e livros.

Ao Prof. Vianney Mesquita pela revisão ortográfica deste trabalho e pelas palavras de incentivo.

A todos que de alguma forma ajudaram na consolidação dessa conquista, meus sinceros agradecimentos.

## RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo investigar a presença dos gêneros textuais nas experiências formativas (familiares, escolares, acadêmicas e profissionais), de quatro professoras alfabetizadoras de uma escola pública de Fortaleza, e as repercussões que particularmente têm essas experiências para a prática pedagógica. O quadro teórico deste estudo foi organizado em três temáticas agrupadas nas discussões sobre alfabetização/letramento (FERREIRO E TEBEROSKY, 1985; SOARES 2002); gêneros textuais (BAKHTIN, 1992; BRONCKART, 1999; MARCUSCHI 2003, SCHNEUWLY E DOLZ, 2004) e formação docente (GARCIA, 1995; GÓMEZ, 1995; SCHÖN, 1992; NÓVOA, 1992; ZEICHNER, 1995, PIMENTA 2002; TARDIF, 2002). A metodologia utilizada foi a abordagem qualitativa, especificamente estudo de caso de observação, desenvolvido no período de setembro de 2007 a janeiro de 2008. Os procedimentos metodológicos envolveram: entrevistas com as professoras e observações da prática pedagógica. Os resultados desta investigação evidenciaram que todas as docentes foram alfabetizadas tendo a cartilha, como principal recurso, e que demarcou em suas experiências a carência da diversidade textual na escolarização. Essa lacuna deixada pela escola, provavelmente, teve repercussões no letramento dessas educadoras. Em contrapartida, essas professoras tiveram a presença atuante de um leitor, em suas famílias, que se tornaram referência em suas vidas ajudando a constituir o hábito e o prazer pela leitura. Outra constatação é a de que os gêneros textuais contos, lendas, fábulas e histórias em quadrinhos destacaram-se como as experiências mais significativas dessas professoras na infância, e o romance foi o gênero textual lido na adolescência. Verificou-se ainda, que a formação inicial é compreendida por elas como experiência positiva e de importância para suas atuações no magistério, contudo, não se localizaram evidências de subsídios teóricos que sistematizassem o trabalho com gêneros textuais. No tocante à formação continuada, alguns gêneros textuais como lista, conto, e outros que as crianças sabem de cor (parlendas, poemas etc) vão emergir como componente de estudos, muito embora os conhecimentos revelados acerca desses gêneros se tenham apresentado de forma fragmentada e superficial entre as docentes. Com relação à prática pedagógica desenvolvida em sala de aula, observou-se que os gêneros textuais mais utilizados pelas professoras foram contos, calendário, agenda escolar, quadro de rotina, lista e poema. De forma menos frequente e de uso não comum a todas as professoras identificaram-se os jogos de regras, receita, parlenda e bilhete. Quanto à presença, frequência e qualidade do trabalho pedagógico desenvolvido com gêneros textuais na sala de aula, foram identificados ainda, alguns fatores que se apresentaram como variáveis importantes à sua proposição: familiaridade e o gosto pessoal da professora por determinados gêneros, interesse demonstrado por seus alunos e a segurança didática que a docente acreditava ter no trabalho com alguns gêneros textuais. Em suma, concluiu-se que as experiências significativas com os gêneros textuais ao longo da vida, nas diversas instâncias formativas, têm repercussões para a prática pedagógica e para o desenvolvimento pessoal e profissional do professor alfabetizador.

**Palavras chaves:** formação docente, prática pedagógica, gêneros textuais e alfabetização.

## ABSTRACT

Cette recherche a eu pour but examiner la présence des genres textuels dans les expériences formatives (familiales, écolières, académiciennes et professionnelles) de quatre professeurs responsables de l'alphabétisation d'une école publique de Fortaleza, et les répercussions que particulièrement ont ces expériences pour la pratique pédagogique. Le cadre théorique de cette étude a été organisé sur trois thématiques assemblées dans les discussions sur l'alphabétisation/aquisition du langage écrit (FERREIRO E TEBEROSKY, 1985; SOARES 2002) ; genres textuels (BAKHTIN, 1992; BRONCKART, 1999; MARCUSCHI 2003, SCHNEUWLY E DOLZ, 2004) et formation enseignant (GARCIA, 1995; GÓMEZ, 1995; SCHÖN, 1992; NÓVOA, 1992; ZEICHNER, 1995, PIMENTA 2002; TARDIF, 2002). La méthodologie utilisée a été l'approche qualitative, surtout l'étude de cas d'observation, développé dans la période de septembre 2007 à janvier 2008. Les démarches méthodologiques engagées: des entretiens avec les professeurs et des observations de la pratique pédagogique. Les résultats de cette recherche ont montré que tous les professeurs ont été alphabétisés en ayant le syllabaire, comme le principal ressource, et qui a démarqué dans ses expériences l'absence de diversité textuelle dans la scolarisation. Cette lacune laissée par l'école, probablement, a été des repercussions dans l'apprentissage de la langue écrite de ces professeurs. Par contre, ces professeurs ont été la présence opérante d'un lecteur, dans leurs familles, qui ont devenus des modèles dans leurs vies en aidant comme cela à construire l'habitude et le plaisir de la lecture. Une autre constatation est celle de que les genres textuels, les contes, les legendes, les fables et les bandes dessinées se sont détachées comme les expériences les plus significatives de ces professeurs à l'enfance, et le roman a été le genre textuel lu pendant l'adolescence. On a vérifié encore, que la formation initiale est comprise par elles comme une expérience positive et qui a une grande importance à leurs performances dans le magistère, par contre, on a pas observé des évidences des subventions théoriques qui systématisent le travail avec les genres textuels. Par rapport la formation continuée, certains genres textuels comme la liste, le conte, et d'autres que les enfants apprennent par coeur (jeux de mots, poèmes, etc) vont émerger comme des éléments d'étude, bien que beaucoup de fois les connaissances dévoilés par rapport ce genre se sont révélées de manière fragmentée et superficielle entre les enseignants. Par rapport la pratique pédagogique développée dans la salle de classe, on a vérifié que les genres textuels plus utilisés par les professeurs ont été les contes, les calendriers, l'agenda écolière, le tableau du quotidien, la liste et le poème. De façon moins fréquente et pas beaucoup utilisé par les professeurs on a identifié les jeux de règles, la recette, les jeux de mots et le billet. Par rapport la présence, la fréquence et la qualité du travail pédagogique développé avec les genres textuels dans la salle de classe, ont été identifiés encore, quelques facteurs qui se sont présentés comme de variables importants à sa proposition : familiarité et le goût personnel du professeur pour certains genres, intérêt démontré par leurs élèves et l'assurance didactique que le professeur croyait avoir dans le travail avec certains genres textuels. En somme, on concluit que les expériences significatives avec les genres textuels tout au long de la

vie, dans plusieurs instances formatives, ont des repercussions pour la pratique pédagogique et pour le développement personnel du professeur responsable de l'alphabetisation.

Mots-clés: formation enseignant, pratique pédagogique, genres textuels et alphabetisation.



## LISTA DE FOTOS

Foto 1: área interna da escola .....	91
Foto 2: quadra coberta de esportes .....	91
Foto 3: área externa da Educação Infantil.....	92
Foto 4: parque infantil.....	92
Foto 5: área coberta utilizada como refeitório.....	93
Foto 6: laboratório de Informática .....	93
Foto 7: jogos pedagógicos da biblioteca .....	93
Foto 8: biblioteca da escola .....	93
Foto 9: sala de aula do jardim I .....	143
Foto 10: sala de aula do jardim II .....	143
Foto 11: cartaz de pregas com os nomes das crianças de uma turma.....	144
Fotos 12 e 13: sala de aula do 1º ano .....	145
Fotos 14 e 15: sala de aula do 2º ano .....	146
Foto 16: quadro de rotina do jardim I .....	150
Foto 17: agenda escolar.....	152
Foto 18: calendário anual e mensal da sala da Professora Terezinha .....	156
Foto 19: cartaz preenchido pelos alunos .....	182
Foto 20: crianças e professora preparando uma salada .....	182
Foto 21: envelope que a turma utilizava para entregar e receber bilhetes dos colegas.....	186

## SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO .....	11
2 DELINEAMENTO E JUSTIFICATIVA DA PROBLEMÁTICA DA PESQUISA...17	
2.1 O começo dessa história: “era uma vez uma alfabetizadora que desejou ser também pesquisadora”.....	19
2.2. Os (des)caminhos da alfabetização: avanços e retrocessos .....	23
2.3. Das condições e exigências que marcam a formação docente.....	27
3 APORTES TEÓRICOS DESTE ESTUDO .....	37
3.1 Os caminhos da formação docente.....	38
3.1.1 A epistemologia da prática profissional: o saber docente e o seu caráter social .....	54
3.2 As contribuições de Piaget e Vygotsky acerca da linguagem .....	61
3.3 A apropriação da linguagem escrita pela criança .....	64
3.4 Uma discussão inicial sobre gêneros textuais.....	69
3.5 Os gêneros textuais e sua abordagem na escola .....	78
4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA .....	83
4.1 A abordagem qualitativa da pesquisa.....	83
4.2 Procedimentos e registros adotados .....	87
4.3 A escola <i>locus</i> de investigação.. ..	91
4.4 Os sujeitos envolvidos na pesquisa .....	93
4.4.1 A professora do jardim I: Anita .....	94
4.4.2 A professora do jardim II: Isaura .....	94
4.4.3 A professora do 1º ano: Terezinha .....	95
4.4.4 A professora do 2º ano: Estela .....	96
5 A PRESENÇA DOS GÊNEROS TEXTUAIS NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES .....	97

5.1 Recortes das histórias de vida.....	99
5.1.1 As relações pessoais, sociais e econômicas na constituição docente.....	103
5.2 As experiências com os gêneros textuais na formação do professor.....	111
5.2.1 Experiências familiares e escolares com os gêneros textuais.....	112
5.2.2.1 A escolarização das professoras: aspectos positivos e negativos.....	120
5.3 Formação inicial e continuada.....	123
6 OS GÊNEROS TEXTUAIS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	137
6.1 A prática pedagógica e a organização dos espaços e dos tempos escolares.....	138
6.1.1 A organização de um ambiente de aprendizagem.....	140
6.2 Os gêneros textuais na rotina pedagógica da sala de aula.....	147
6.2.1 Quadro de rotina e agenda escolar.....	149
6.2.2 Calendário.....	153
6.2.3 Conto.....	157
6.2.4 Poema.....	162
6.2.5 Lista.....	166
6.2.6 Jogo de regras.....	169
6.2.7 Receitas.....	178
6.2.8 Bilhetes.....	185
6.2.9 Parlendas.....	188
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	192
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	198
APÊNDICES.....	206

## 1 INTRODUÇÃO

No ensino da língua materna, a noção de linguagem subjacente às práticas de ensino da língua é alvo de inovações em sua concepção. Uma das mudanças que teve grande repercussão metodológica foi a publicação da *Psicogênese da Língua Escrita*, originada de pesquisas psicolinguísticas realizadas por Ferreiro e Teberosky (1985). Nesses estudos, as autoras apresentaram o processo de aquisição inicial da linguagem escrita vivenciado por crianças em idade pré-escolar. Sob esse enfoque, a escrita constitui objeto sociocultural de conhecimento para o aprendiz.

Dessa forma, as descobertas das autoras mudaram as tradicionais questões de pesquisas sobre alfabetização, visto que deslocaram o foco do “como se ensina” para o “como se aprende” e revelaram que o aprendiz pensa sobre a escrita mesmo antes de se alfabetizar. Tal entendimento revalidou o lugar de sujeito ativo, interativo e inteligente da criança em seu processo de aprendizagem (sujeito este defendido por autores como Piaget e Vygotsky) e redimensionou a prática educativa.

De acordo com a *Psicogênese da Língua Escrita*, as crianças constroem hipóteses coerentes sobre a leitura e a escrita, com base em interações significativas em seu contexto sócio-histórico-cultural. À medida que vão operando com variados textos, ocorrem uma evolução conceitual na aquisição dessa linguagem, bem como a compreensão acerca de sua função social.

Essa teoria se relaciona com a atual noção de linguagem, embasada pelos teóricos Bakhtin (1992), Bronckart, (1999; 2006), Marcuschi (2003;2005), Schneuwly e Dolz (2004), defendida como algo essencialmente interativo, ou seja, uma ação entre o produtor e o receptor do texto que atende a propósitos sociais de comunicação. Tais autores reconhecem a importância da leitura e da escrita como práticas sociais, compreendendo que é no texto (oral e escrito) que a situação comunicativa se efetiva, pois em cada situação específica se realiza um propósito particular de comunicação.

Dessa forma, o texto (oral e escrito) adquire papel relevante no ensino, tanto da leitura quanto da escrita, tendo a função de dar o suporte do funcionamento da língua, pois é visto como a unidade básica de comunicação, que tem significado e serve para propósitos diferentes de acordo com o contexto que enseja sua produção.

Marcuschi (2003, p. 03) assinala que o texto

(...)é ao mesmo tempo processo e produto, exorbita o âmbito da sintaxe e do léxico, realiza-se na interface com todos os aspectos do funcionamento da língua, dá-se sempre situado e envolve produtores, receptores e condições de produção e recepção específicas. Em essência, como observou Beaugrande (1997), trata-se de um evento comunicativo em que aspectos lingüísticos, sociais e cognitivos estão envolvidos de maneira central e integrada.

Portanto, em cada situação comunicativa, é originado um texto, carregado de sentido e de objetivos entre os seus interlocutores. Bakhtin (1981) defende a idéia da língua como fenômeno social e argumenta que esta se constitui continuamente na corrente da comunicação verbal.

Santos, Mendonça e Cavalcante (2006) corroboram essa ideia e acentuam que “a criação e a recepção de texto é uma atividade de co-construção de sentidos: tanto quem produz quanto quem recebe os textos está ativamente engajado no propósito de ser compreendido e de compreender; em suma, há o desejo de interagir verbalmente”. (P. 28).

Nas práticas de uso da língua, evidenciam-se variados textos que se estruturam e se organizam de forma diversa, para atender às múltiplas funções e necessidades comunicativas. As organizações de textos que apresentam funções comunicacionais semelhantes e formas reconhecíveis socialmente são chamadas de gêneros textuais, diversificados entre si, pois atendem à variedade de práticas sociais. Marcuschi (2003) define que gêneros textuais

(...) são textos que encontramos em nossa vida diária com padrões sócio-comunicativos característicos definidos por sua composição, objetivos enunciativos e estilo concretamente realizados por forças históricas, sociais, institucionais e tecnológicas. Os gêneros constituem uma listagem aberta, são entidades empíricas em situações comunicativas e se expressam em designações, tais como: sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, aula expositiva, notícia, horóscopo, receita culinária e assim por diante. (P.4).

Como na sociedade há diversas necessidades de interação verbal, os gêneros textuais (orais e escritos) surgem para atender a essas demandas. Como expressa Bronckart (1999, p.103), “a apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas”.

Diante da condição inerente da presença dos gêneros textuais nas práticas sociais, o ensino da língua materna não pode continuar desconsiderando ou

negligenciando essa realidade. A abordagem do ensino da língua com ênfase nos gêneros textuais é uma exigência que vem se configurando diante dos avanços teóricos, das demandas sociais e do cenário educacional.

Nesse sentido, é importante que na escola sejam garantidos não somente o acesso, o uso, a leitura e a produção de textos diferentes, mas também se desenvolva um ensino sistemático, garantindo a compreensão das especificidades dos gêneros, bem como se conheça o que os distingue uns dos outros, isto é, as suas características e funções.

Faz-se necessário, então, como por exemplo, as cartilhas e os livros didáticos superarem na ação pedagógica o trabalho com textos que circulam somente na escola e na abordagem homogênea de textos. É preciso formar leitores e escritores autônomos, capazes de interagir com a língua e com o mundo nas práticas sociais<sup>1</sup>, reconhecendo que todo texto (oral e escrito) se organiza sob um objetivo específico em uma dada situação. “A noção de gênero vem descrever a relação entre o propósito social do texto e sua estrutura linguística”. (SANTOS, p. 22).

Essa abordagem de ensino da linguagem escrita contempla os desafios da alfabetização na perspectiva do letramento<sup>2</sup>, ou seja, o acesso pleno às habilidades e práticas de leitura e escrita.

Segundo Soares (2002), alfabetização “é a ação de alfabetizar, ou seja, tornar o indivíduo capaz de ler e escrever” (p. 31) e letramento “é o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais”. (P. 72). E a escola – supostamente a principal agência de letramento - como vem se apropriando e vivenciando essas concepções de ensino da língua? E, mais especificamente, como o

---

<sup>1</sup> Práticas sociais “são o lugar de manifestações do individual e do social na linguagem”. (BAUTIER 1995 apud SCHNEUWLY; DOLZ 2004, p. 73).

<sup>2</sup> Para Soares (2002) o verbete letramento, é uma versão para o Português da palavra inglesa *literacy* que quer dizer “condição de ser letrado”. O sentido da palavra letrado em inglês é diferente do português, pois o mesmo em nossa língua significa “versado em letras, erudito”. Etimologicamente, *literacy* vem do latim *littera* (letra), com o sufixo -cy, que denota qualidade, condição, estado. No Webster’s Dictionary, *literacy* tem o significado de “the condition of being literate”. Em inglês, o sentido de *literate* é educado; especificamente, que tem a habilidade de ler e escrever. Conclui-se, então, que *literate* é um adjetivo que caracteriza a pessoa que domina a leitura e a escrita, e *literacy* designa o estado ou condição daquele que é literato, daquele que não só sabe ler e escrever, mas também faz uso competente e frequente da leitura e escrita. Dessa forma, acredita-se que traduzindo “ao pé da letra” o inglês *literacy*: letra, do latim *littera*, e o sufixo *mento*, que simboliza o resultado de uma ação, cria-se a palavra *letramento*, que surge como o resultado da ação de ensinar a ler e a escrever: o estado ou a condição que adquire aquele que se apropriou da escrita, no sentido de incorporação no dia-a-dia, ou seja, de fazer seu uso em diversas situações e necessidades.

professor que objetiva ensinar a ler e a escrever utiliza em seu cotidiano escolar essa diversidade textual, bem como as especificidades dos gêneros textuais? Como e quais gêneros textuais estão sendo trabalhados na sala de aula com o intuito de ensinar a ler e a escrever?

Sem desconsiderarmos as diversas variáveis que compõem essa complexa realidade e na tentativa de buscar respostas a algumas dessas inquietações, acreditamos que seja necessário conhecer a formação do professor, notadamente do alfabetizador e como as experiências com gêneros textuais vivenciadas ao longo de sua formação orientam sua prática pedagógica.

Para tanto, consideramos relevante utilizar as contribuições de autores que discutem a formação docente e seus saberes, na perspectiva dos conhecimentos incorporados e atualizados pelos professores em seus processos de vida, trabalho e de formação, bem como o princípio da reflexão como um importante eixo formativo. Nesse sentido, nos embasamos nos estudos de Garcia (1995), Gómez (1995), Schön (1992), Nóvoa (1992), Zeichner (1995), Pimenta (2002), Tardif (2002) e outros.

A formação docente é aqui compreendida como um longo processo no qual a troca, a experiência, as interações sociais e as aprendizagens a compõem numa teia de relações. Nesse sentido, compreende-se que a história de vida do professor interfere diretamente na sua identidade profissional e no seu jeito de ensinar, pois, ao longo de suas vidas, vão tecendo, como afirma Nóvoa (1995), maneiras de ser e de estar na profissão.

Referido autor argumenta ainda que a formação docente se constitui no entrelaçamento da dimensão pessoal, profissional e organizacional, dando um papel de destaque ao sujeito em seu processo formativo, pois este desenvolve estratégias de autoformação.

Assim, a aprendizagem profissional tem um caráter de continuidade, no qual a própria pessoa e a escola em que atua são agentes potencializadores de formação. A escola é, pois, vista como *locus* de formação permanente, como espaço de aprendizagem coletiva, onde a troca de experiências e a partilha de saberes constituem uma importante agência de formação entre professores, em que cada um dos docentes assume o papel simultâneo de aprendizes e de professores.

Tardif (2002), com seus estudos, complementa essa ideia, argumentando que o saber do professor é plural e heterogêneo e que provém de fontes diversas. Nessa perspectiva, a prática cotidiana tem importante lugar de produção de conhecimento, pois promove o “saber da experiência”, que, aliado a outros saberes (curriculares, disciplinares e profissional), constitui os saberes docentes.

Referido autor chama a atenção ainda para o fato de que “o saber do professor depende, por um lado, das condições concretas nas quais o trabalho se realiza e, por outro, da personalidade e da experiência profissional dos professores”. (P. 16).

Sob diversos ângulos, esses teóricos ajudaram a compreender que o professor é uma pessoa que em seu cotidiano age segundo seus diferentes saberes, crenças, valores, experiências e emoções, e de acordo com as condições materiais e sociais.

Como pretendemos analisar a presença dos gêneros textuais na formação e na prática pedagógica do professor alfabetizador, fez-se necessário, para este trabalho que, nos embasemos nas discussões e estudos atuais acerca da alfabetização/letramento, formação docente e gêneros textuais, bem como façamos relações entre as três temáticas.

Em face de uma curiosidade empírica, surge a questão de pesquisa deste estudo: como as experiências formativas (individuais e institucionais) do professor alfabetizador contribuem para uma prática pedagógica pautada no trabalho com diferentes gêneros textuais?

Nesse sentido, estabelecemos como objetivo geral para este trabalho, investigar a presença dos gêneros textuais nas experiências formativas (familiares, escolares, acadêmicas e profissionais), de quatro professoras alfabetizadoras de uma escola pública de Fortaleza e as repercussões que particularmente têm essas experiências para a prática pedagógica. Para tanto, traçamos como objetivos específicos:

- identificar as experiências (familiar, escolar, da formação inicial e continuada e profissionais) que as professoras destacam como mais significativas no que diz respeito ao contato com gêneros textuais;

- analisar que implicações da formação (familiar, escolar, inicial, continuada e profissional) as professoras percebem no seu trabalho docente;

- identificar se e quais gêneros textuais são utilizados em sala de aula; e

- analisar se e como as professoras promovem a interação dos alunos com esses gêneros.



Para tanto, utilizamos a abordagem qualitativa de pesquisa e optamos pelo estudo de caso. A seguir, apresentaremos a organização dos capítulos:

Na seção 2, descrevemos nossa aproximação com a temática, discutimos os avanços e retrocessos da área da alfabetização, bem como as condições e exigências que marcam a formação docente.

A seção 3 foi dedicado à revisão de literatura acerca da temática da formação docente e sobre o ensino da linguagem escrita na perspectiva do letramento e do ensino na abordagem dos gêneros textuais.

A seção 4 apresenta a abordagem metodológica adotada, o percurso da investigação, os critérios e os instrumentos utilizados para a coleta de dados e para a produção dos resultados.

Na seção 5, analisamos, à luz do referencial teórico adotado, a presença dos gêneros textuais na formação do professor, utilizando recortes das histórias de vida das professoras participantes deste estudo.

Na seção 6, analisamos a presença dos gêneros textuais na prática pedagógica das professoras, bem como a interação dos alunos com esses textos.

Por fim, exibimos nossas considerações finais – seção 7 – a respeito deste estudo.

O texto contempla, ainda, as referências bibliográficas e os apêndices.

## **2 DELINEAMENTO E JUSTIFICATIVA DA PROBLEMÁTICA DA PESQUISA**

Esta seção tem como objetivo prioritário apresentar a problemática vivenciada no cenário educacional no País, em relação ao modo como é realizado o ensino da leitura e da escrita, e os alarmantes resultados de insucesso na aprendizagem de crianças, quanto na aquisição desse conhecimento. Aliado a isso, intencionamos discutir ainda a questão das demandas atuais de formação docente, notadamente do professor que ensina a ler e a escrever.

Para isso, a primeira parte do texto descortina a contraditória realidade entre os avanços no campo teórico-conceitual da alfabetização e os baixos índices de desempenho escolar na aprendizagem da linguagem escrita. Tais indicadores são explicitados pelos sistemas oficiais em avaliação escolar (SAEB, 2005; AGUIAR; GOMES; CAMPOS, 2006), no caso específico da temática em que se insere esse estudo, em leitura e escrita.

Na segunda parte desta seção, discutimos as pressões e exigências sociais exercidas sobre o professor, o qual é tomado como principal responsável pela melhoria da qualidade do ensino, demandando uma busca crescente por formação e desenvolvimento de competências para sua atuação pedagógica de qualidade. Apresenta-nos, ainda, considerações baseadas em pesquisas (HUBERMAN, 1995; LIMA, 2006) que discutem as dificuldades pertinentes ao exercício inicial da docência, em virtude das fragilidades e limitações inerentes, em particular, à formação inicial, implicando as dificuldades enfrentadas pelos professores na realidade da prática, na contemporaneidade.

Destacamos ainda na argumentação as lacunas nos currículos dos cursos de Pedagogia, no Estado do Ceará, no que diz respeito aos componentes curriculares voltados para a área da alfabetização. Finalizamos, apresentando um levantamento dos centros de formação vinculados às universidades brasileiras, que desenvolvem estudos acadêmicos no âmbito da linguagem, e alguns programas de formação continuada, vinculados a políticas públicas que se destinam à qualificação e aprimoramento dos professores da educação básica. Tais experiências são consideradas para este trabalho como iniciativas de referência no campo dos estudos da formação docente.

A perspectiva desta pesquisa vincula-se ao movimento internacional de estudos sobre a profissionalização do professor, que considera que esta se constitui ao

longo da vida, aliada também à compreensão da experiência do sujeito adulto como fonte de conhecimento e de formação.

A investigação deste tema se baseia na possibilidade de uma aproximação dos conhecimentos incorporados e atualizados pelos professores em seus processos de vida, trabalho e formação, particularizada, no que diz respeito à presença dos gêneros textuais e sua utilização no trabalho docente.

As implicações e repercussões do uso dos gêneros textuais na prática pedagógica em leitura e escrita têm importância singular para o trabalho alfabetizador de qualidade, uma vez que possibilita sobremaneira a perspectiva do letramento.

Destacamos, ainda, o fato de que a abordagem dos gêneros textuais no ensino da língua se revela como uma discussão atual presente em diferentes países, dentre eles, Suíça, França, Estados Unidos e Brasil, onde pesquisas<sup>3</sup> recentes investigam particularmente os impactos da elaboração e implementação de propostas didáticas que visam ao ensino da produção escrita baseada nos gêneros textuais.

Por certo, é relevante investigar o percurso da formação do professor alfabetizador, visando a conhecer quais elementos da formação individual, organizacional e cultural contribuem para a prática pedagógica no que diz respeito ao trabalho com linguagem na abordagem da diversidade textual.

Debruçar-nos sobre as experiências com gêneros textuais no percurso da formação do professor, notadamente do alfabetizador, e as implicações em sua prática pedagógica, é a intenção deliberada desta pesquisa.

Os tópicos que se seguem nessa seção colaboram para apresentar de modo mais detalhado a contextualização do objeto do estudo, sob os enfoques específicos que se desdobram na composição da temática: os fios que se entrelaçam e compõem a tessitura da problemática ao objeto de estudo desta investigação.

---

<sup>3</sup> Destacamos para este trabalho as pesquisas do grupo de Genebra (BRONCKART, 1999; DOLZ, SCHNEUWLY 2004) que fazem uma “releitura didática da teoria bakhtiniana”. (ROJO, 2000, p.9).

## 2.1 O começo dessa história: “era uma vez uma alfabetizadora que desejou ser também pesquisadora”.

### Apresentação

**Aqui está a minha vida** – esta areia tão clara.

Com desenhos de andar dedicados ao vento

**Aqui está a minha voz** – esta concha vazia,  
sombra de som curtindo o seu próprio lamento.

**Aqui está a minha dor** – este coral quebrado,  
sobrevivendo ao seu patético momento.

**Aqui está minha herança** – este mar solitário,  
que de um lado era amor e, do outro  
esquecimento.

Cecília Meireles

O poema de Meireles (2002) para nós é um texto que traz profundo significado e apresenta a relação que viemos construindo com a temática da alfabetização ao longo da nossa carreira acadêmico/profissional. Nele se revela nossa paixão por alfabetizar, nossa crença nas concepções que defendemos, nossas dores pelos entraves e dificuldades enfrentados por milhares de alfabetizadores e alunos, mas, acima de tudo, traz nossa esperança pela melhoria da qualidade do ensino público.

Durante a realização deste estudo, na tentativa de compreender e buscar respostas às questões que nortearam este trabalho, fomos também fazendo uma retrospectiva do nosso percurso de formação e vendo como trazemos em nós, um pouco de cada história de vida relatada pelas professoras desta investigação. Essa inserção subjetiva contribuiu significativamente nas reflexões, análises e considerações aqui tecidas.

Como concebemos o ensino da linguagem vivenciado em práticas sociais de leitura e escrita, ou seja, na perspectiva do letramento, acreditamos ser relevante conhecer a presença dos gêneros textuais na vida dessas professoras, assim como na sua ação docente. Por essa razão, estabelecemos como mote de investigação o entrelaçamento da formação docente, da prática pedagógica e da presença dos gêneros textuais nas vidas dessas professoras, que se constituiu em seu conjunto a riqueza deste estudo.

A relação aqui estabelecida entre essas três temáticas liga-se com as inquietações vivenciadas durante a atuação como alfabetizadora<sup>4</sup> e no envolvimento com a formação de professores<sup>5</sup>.

Ao longo dessa caminhada como educadora, aprofundamos os estudos sobre a aquisição da língua escrita e sobre formação docente e nos inquietamos com a *práxis* e com o cotidiano escolar; inquietação no sentido de pensar a prática educativa, as relações com os outros, com o saber e com as possibilidades de inovação de tal ação, bem como na necessidade de articular as situações práticas vivenciadas com a elaboração de novos conhecimentos.

Ainda como alfabetizadora, passamos a apresentar em congressos e revistas especializadas (MELO, 2002; MELO e FREIRE, 2005) algumas das experiências e reflexões como educadora e alfabetizadora.

Outra experiência significativa para nossa formação foi o curso de *Especialização em Alfabetização*, resultante na elaboração do trabalho monográfico que investigou as concepções e as ações pedagógicas de uma professora de escola pública, que em seu discurso afirmava alfabetizar na perspectiva do letramento (MELO, 2006).

A necessidade da referida pesquisa resultou da articulação da nossa vivência em sala de aula com as discussões e estudos realizados nas disciplinas, onde algumas interrogativas foram se estruturando. Algumas também diziam respeito ao nosso trabalho: as atividades de leitura e escrita por nós propostas aos alunos envolviam realmente práticas sociais? Como a cultura escrita se fazia presente na sala de aula? Como a intenção do professor de alfabetizar letrando se manifestava no dia-a-dia da sala de aula? Havia “confusões” conceituais nessas práticas? Em que consistiam tais equívocos?

Os resultados daquela pesquisa indicaram que, apesar do discurso da professora e da própria elaboração de algumas atividades evidenciarem a intenção de alfabetizar letrando, a utilização dos gêneros textuais trabalhados apresentou-se de forma artificializada e limitada. Em muitos momentos presenciados em sala de aula, as atividades eram marcadas pela significativa ausência do material escrito real, ou seja, dos gêneros textuais apresentados em seus respectivos suportes de texto<sup>6</sup>. Assim, por

---

<sup>4</sup> Trabalhamos como professora alfabetizadora durante 13 anos e oito meses.

<sup>5</sup> Desde 2002, desenvolvemos trabalhos de formação docente na área de alfabetização, letramento, literatura infantil e pedagogia de projetos.

<sup>6</sup> No capítulo 3, abordaremos o conceito de suporte de texto.

exemplo, atividades de leitura e de escrita do gênero textual convite eram apresentadas somente no quadro branco, limitando a interação dos alunos *com* e *sobre* o objeto de conhecimento. Havia também pouca reflexão, insuficiente discussão acerca do gênero trabalhado quanto à função social e suas características. Além disso, as intervenções propostas pela professora durante a realização dessas atividades eram qualitativa e quantitativamente insuficientes, havendo pouco aproveitamento das situações de aprendizagens planejadas.

Nas nossas conclusões, não nos pareceram claras as razões para tal realidade encontrada nessa prática pedagógica, visto que a professora pesquisada lecionava há 13 anos, apresentava em seu discurso conhecimentos sobre o desenvolvimento de práticas sociais de leitura e escrita e, segundo argumentou em entrevista, estava muito envolvida com reflexões e estudos sobre a aquisição da língua escrita, advindos da Especialização em Alfabetização que estava cursando.

A percepção da problemática da lacuna entre formação e prática pedagógica ampliou-se quando ingressamos como bolsista de pós-graduação, já aluna do mestrado, no Projeto de Extensão Uniescola da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, coordenado pela professora doutora Inês Mamede, desenvolvido em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza (SME), em que visava à formação teórico-metodológica e cultural de professores do Infantil I ao 2º ano, em 32 escolas da rede pública municipal, nas áreas da alfabetização, letramento e desenvolvimento cultural.

Referido projeto baseava-se numa concepção sociointeracionista de aprendizagem (PIAGET, 1995; VYGOTSKY, 1998), numa concepção de língua escrita como sistema de representação (FERREIRO; TEBEROSKY, 1986) e de letramento (SOARES, 2003). São desenvolvidas várias ações de formação, procedimentos e materiais didático-pedagógicos para subsidiar as professoras no processo de ensino-aprendizagem da língua escrita.

Durante nossa permanência no Uniescola<sup>7</sup>, pudemos nos apropriar da realidade da escola pública por meio das visitas às escolas, das discussões com as professoras nos grupos de estudos<sup>8</sup> e dos diversos relatos das monitoras – bolsistas da graduação – acerca

---

<sup>7</sup> Período de atuação como tutora do projeto: de julho de 2006 a julho de 2007.

<sup>8</sup> Encontros quinzenais, em que as professoras de uma escola estudavam e discutiam textos relacionados aos temas da alfabetização e do letramento.

das suas percepções por meio da imersão no cotidiano das práticas pedagógicas das professoras acompanhadas.

Algumas inquietações incentivaram a nos debruçar cada vez mais no universo da pesquisa acerca da formação do professor alfabetizador e de sua prática pedagógica. Uma delas dizia respeito à temática dos gêneros textuais. Durante o contato com as professoras, percebemos uma expressiva dificuldade dessas docentes em vivenciar na prática pedagógica atividades de leitura e de escrita com os diversos gêneros textuais existentes em nossa sociedade, presentes inclusive nas bibliotecas escolares, nos livros de literatura infantil, aos quais todas elas têm acesso. O que falta em sua formação para que se efetive o que elas defendem em seu discurso? Que elementos da sua formação facilitam/dificultam a efetivação do trabalho pedagógico que concebe a linguagem escrita como algo fundamentalmente social e com propósitos de interação? Quais as experiências de formação se apresentam como susceptíveis de favorecer o desenvolvimento dos conhecimentos acerca do ensino da linguagem escrita baseado na abordagem dos gêneros textuais?

Perante tais considerações, acreditamos ser relevante buscar conhecer e compreender, mediante esta pesquisa de mestrado, fatos e recortes significativos da formação das professoras alfabetizadoras e suas experiências de interação com os diversos gêneros textuais ao longo de suas vidas e como essas vivências orientam a prática pedagógica. Holly (NÓVOA, 1992) diz que:

Há muitos factores que influenciam o modo de pensar, de sentir e de actuar dos professores, ao longo do processo de ensino: o que são como pessoas, os seus diferentes contextos biológicos e experienciais, isto é, as suas histórias de vida e os contextos sociais em que crescem, aprendem e ensinam. (P. 82).

A seguir apresentamos a contextualização da problemática deste estudo.

## 2.2 Os (des)caminhos da alfabetização: avanços e retrocessos

Historicamente o ensino da linguagem escrita é marcado pelo artificialismo das práticas pedagógicas, em que, sob o pretexto de ensinar a ler e a escrever, professores e professoras desconfiguram a natureza da língua, deixando de utilizá-la como algo “vivo”, na sua respectiva função social. Discutindo sobre a presença de artificialismo nas condutas escolares em alfabetização, Moré (s/d) relata que esse fato concorre para afastar a escola da vida real, criando uma espécie de cisão entre as aquisições escolares e não escolares. Para esse autor,

O artificialismo das práticas em alfabetização não se encontra apenas na falsa interpretação da seqüência metodológica, nem dos pretensos textos das malfadadas cartilhas. Ele se faz presente também na noção de incentivo (que desconhece a motivação autônoma, que advém de uma atitude prazerosa e significativa), nos exercícios mecânicos de cópia com escrita, na visão do erro como fato abominável, enfim, na negação da funcionalidade dos atos de leitura e escrita (P.5).

Assim, a cultura escrita se faz presente na escola de forma artificializada e descontextualizada, perdendo o papel que desempenha na sociedade letrada. Como consequência mais imediata desse fenômeno, as práticas alfabetizadoras da escola produzem sérios deficits na formação do leitor e do produtor de textos.

Com a finalidade de promover a aquisição da linguagem escrita, as práticas escolares manifestam-se, muitas vezes, ainda centradas na mera decodificação e codificação de grafemas/fonemas, concebendo a escrita apenas como um código de transcrição das unidades sonoras em gráficas. Assim pautadas, tais práticas desconsideram o nosso sistema de escrita alfabética como um *sistema de representação*, ou seja, a escrita como um sistema complexo que representa não só a transcrição gráfica dos sons da fala, mas também as especificidades e o modo de funcionamento desse sistema de que o aluno precisa se apropriar e compreender.

A realidade escolar nos mostra, portanto, uma prática alfabetizadora incoerente com os avanços teóricos conquistados, sobretudo após as publicações da *Psicogênese da Língua Escrita*, na qual as pesquisas de Ferreiro e Teberosky (1986) demonstraram que as crianças formulam uma série de ideias próprias sobre a escrita alfabética,



enquanto aprendem a ler e a escrever, no entanto, como afirma Ferreiro (2005 apud GALVÃO; LEAL, 2005),

Os dados da pesquisa psicogenética não resolvem os problemas do ensino, mas colocam novos desafios relativos aos problemas clássicos da didática: o que ensinar, como ensinar, quando ensinar, o que, como, quando e por que avaliar.

As contribuições das referidas autoras redimensionaram a concepção que se tinha sobre a pedagogia da alfabetização até a década de 1980. Assim, os métodos e as práticas preconizadas pelas tradicionais cartilhas deixam de ser o foco das perspectivas de inovação, transferindo a responsabilidade do professor que ensina para a perspectiva do ensino que tem com base a aprendizagem do aluno, ampliando inclusive a compreensão de língua escrita como objeto cultural vivo e necessariamente contextualizado.

Apesar dessa mudança de paradigma na alfabetização, o corpo teórico disponível não foi suficiente para os professores alcançarem a transformação didática necessária. A escola ainda insiste em preservar concepções e práticas cristalizadas ao longo dos tempos, mesmo após as inovações e revoluções de concepções das últimas décadas, acerca do modo como a criança se apropria desse objeto cultural que é a escrita.

Esse fato pode ser comprovado na análise sobre os resultados do contexto brasileiro, em que há um grande contingente de pessoas que, mesmo tendo vivenciado anos de escolaridade, mal aprendem a ler e a escrever, sendo apenas capazes de ler frases simples, textos curtos, com dificuldade de compreensão e de registro escrito de suas opiniões e ideias (SAEB 2005).

Dados do relatório da série histórica do Sistema de Avaliação da Educação Básica (idem, ibidem), que compara o desempenho dos alunos de 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio em Língua Portuguesa e Matemática, ao longo dos anos de 1995 a 2005, revelam alguns avanços e apresentam alguns problemas que ainda persistem.

Entres os avanços, têm-se as quedas nas taxas de analfabetismo, o aumento na média de anos de escolaridade da população e a expansão das taxas de atendimento no sistema. Entre os problemas que se mantém, com maior gravidade, está a irregularidade do fluxo educacional gerando altas taxas de distorção idade-série,

comprometendo, sobremaneira, a eficiência das redes de ensino em todo o país. No entanto, o número absoluto de analfabetos na população acima de 15 anos de idade impressiona por suas dimensões: são cerca de 14,6 milhões de pessoas. O sistema educacional brasileiro ainda convive com grandes problemas, agravados pelas fortes desigualdades regionais que ainda persistem em nosso país. Segundo o Censo Demográfico de 2000, o Nordeste tinha 26,2% de analfabetos (pessoas incapazes de ler e escrever um enunciado simples relacionado à sua vida diária) com 15 anos de idade ou mais, enquanto na Região Sudeste eram 8,1% e no Sul, 7,7%. Tanto no meio rural quanto no meio urbano, ainda existe um número expressivo de “analfabetos funcionais” (pessoas com mais de quinze anos de idade que sabem apenas desenhar o seu nome). O analfabetismo funcional no Nordeste é aproximadamente o dobro das regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste. (SAEB; 2005, p. 35).

No Ceará a situação também é preocupante, apesar da ampla divulgação de quase a totalidade da sua população, na faixa etária de 7 a 14 anos, tem acesso à educação básica. A universalização do ensino, portanto, se apresenta na contramão da realidade constatada em face dos indicadores do baixo nível de desempenho de nossos alunos de nossas escolas públicas, diante do seu objetivo precípuo que é ensinar a ler e a escrever.

Pesquisa divulgada pelo Comitê Cearense para a Eliminação do Analfabetismo Escolar<sup>9</sup> evidencia que somente 3% da população pesquisada apresenta o nível de alfabetização esperado para as crianças de 2ª série nas três dimensões avaliadas (produção de texto com ortografia e/ou pontuação, oralidade da leitura - fluência e compreensão de textos), 13% estão alfabetizados nas três dimensões (mas não no nível recomendado), 42% não estão alfabetizados em uma ou duas dimensões e 43% dos alunos não estão alfabetizados em nenhuma das dimensões.

A pesquisa em referência também revela que “nas escolas há condições inadequadas dos espaços, desorganização escolar, formação docente ainda muito distante do ideal e desvalorização do trabalho docente”. (AGUIAR, GOMES, CAMPOS, 2006, p. 69).

Essa face crítica resulta de um conjunto de fatores, como a precariedade no acesso da população ao mundo escrito, fruto da desigualdade econômica e social, das deficiências internas ao âmbito escolar e das fragilidades da formação do professor.

---

<sup>9</sup> A Comissão avaliou o nível de alfabetização de 7.915 crianças matriculadas na 2ª série da rede pública municipal e estadual de 48 municípios do Ceará. A investigação foi coordenada pelos representantes da Assembléia Legislativa e outras instituições do Estado.

Vê-se, portanto, que, apesar dos avanços teóricos, o conhecimento produzido até hoje não foi suficiente para promover a transformação da realidade educacional, inclusive da prática pedagógica destinada aos alunos. A realidade educacional revela patamares alarmantes de analfabetismo, um comprometimento das competências do aluno como leitor e produtor de textos e de lacunas na formação dos saberes específicos do professor para alfabetizar e letrar.

Um agravante é que a vida social e as atividades profissionais estão cada vez mais dependentes da língua escrita. Somente saber ler e escrever não mais é suficiente para a imersão e atuação do indivíduo na sociedade, pois isso não garante necessariamente a competência para envolver-se com as práticas sociais da escrita, tais como redigir um bilhete, carta, anúncio, ler com autonomia e criticidade jornais e/ou preencher formulários (SOARES, 2003).

Para atender a essa perspectiva, a escola precisa garantir um ambiente alfabetizador e de letramento, promovendo simultaneamente a apropriação do sistema de escrita alfabética, possibilitada por atividades de reflexão acerca do nosso sistema e o contato intenso com a produção e leitura de textos diversificados, em vivências de práticas sociais de leitura e de escrita.

Soares (IBIDEM, IDEM) argumenta que a aprendizagem da leitura e da escrita é um processo que se desenvolve por meio de duas vias distintas, porém indissociáveis, na qual uma via é o domínio da técnica (proceder às devidas relações entre sons e letras, de fonemas com grafemas, escrever da esquerda para direita etc) e a outra é o uso social desse sofisticado sistema de representação da linguagem. Apesar de serem aprendizagens distintas, pois representam objetos de conhecimento diferentes, a aquisição e o uso mantêm uma relação indissociável, na qual as duas devem se processar concomitantemente, sem a necessidade do domínio de uma para posterior uso da outra. Nesse sentido, o ensino da técnica deve estar associado a situações sociais que propiciem práticas de uso de gêneros textuais diferentes que circulam em nossa sociedade. Não adianta aprender a técnica e não saber usá-la, assinala Soares (IBID).

Destarte, para o ensino nessa perspectiva, se faz imprescindível que ocorram reformulações teórico-metodológicas nas escolas e nas práticas pedagógicas nelas realizadas. Tais práticas de ensino devem ter como ponto tanto de partida quanto de chegada o uso da linguagem (BRASIL, 2001), bem como possibilitar aos alunos a reflexão sobre os usos e formas da linguagem, para poder compreendê-la e utilizá-la adequadamente.

### **2.3 Das condições e exigências que marcam a formação docente**

É na sala de aula onde se espera que os referenciais e concepções defendidas pelas teorias da educação se concretizem, configurando-se como palco de mudanças e inovações na prática pedagógica. Ela se configura, no modelo de formação docente vigente, como um importante espaço de aprendizagem tanto do aluno quanto do professor, pois possibilita a aquisição do saber-fazer pedagógico.

A efetivação do que se defende, contudo, como princípios e concepções na prática pedagógica não ocorre de forma automática na escola, pois elas dependem de fatores diferentes. Tal constatação é decorrente, em parte, do fato de que mudanças não se efetivam de forma tão direta e imediata, dado o caráter processual da natureza formativa e das dificuldades da transposição didática.

Não se pode negar a importância da formação docente para a melhoria da qualidade da educação, mas é preciso lembrar que há outros elementos que condicionam a realidade educacional, como as questões sociais, culturais e econômicas dos sujeitos que compõem a escola.

Por ser, no entanto, um relevante componente de mudança, a formação docente é tema de inúmeros debates e estudos entre pesquisadores, gestores de políticas públicas, comunidade escolar e estudiosos interessados na temática.

Além disso, a sociedade insatisfeita com os resultados dos processos de escolarização faz convergir sobre o professor diversas expectativas e exigências de mudanças em sua ação pedagógica, as quais requerem cada vez mais a constituição de saberes sólidos, em constante aprimoramento, para atender e acompanhar as múltiplas e aceleradas transformações da atualidade.

Esse contexto de pressão social tem implicações nos modelos e nas atuais demandas por formação docente, visando à melhoria e à adequação do fazer educativo ante as necessidades e exigências contemporâneas do campo da educação escolar. Além disso, ao professor é conferida a responsabilidade pela natureza e qualidade da educação na sala de aula, gerando a necessidade de preparação para o enfrentamento dessas demandas e uma constante renovação de conhecimentos, competências e habilidades.

Aliados a essa reconfiguração do campo da educação escolar, com base nas novas demandas que se apresentam, vivenciamos avanços de conceptualizações nos pressupostos teóricos sobre a formação docente. Nesse sentido, a formação para o exercício da docência é expressa na compreensão de um *continuum* entre a formação

inicial e a formação continuada, com etapas diferenciadas e especificidades próprias. Nesse percurso de formação, as experiências docentes e a realidade concreta na qual a prática é situada têm grande influência nas aprendizagens do professor, e devem ser consideradas com o caráter formativo devido.

A respeito da formação inicial do professor, ela ocorre nos cursos de licenciatura e nos cursos pedagógicos de ensino médio e é voltada para prepará-lo teórica e metodologicamente para a inserção na docência. Essa inserção se inicia, em geral, nas disciplinas de estágio e prática de ensino.

Essa etapa inicial da formação, todavia, é objeto de inúmeras críticas quanto à falta de articulação entre teoria e prática educacional, entre formação geral e formação pedagógica, entre conteúdos e métodos, fatores estes que poderão acarretar alguns conflitos no início ou durante a docência.

Huberman (1995) acredita que os dois ou três primeiros anos da docência são caracterizados por sentimentos de *sobrevivência* e *descoberta*. Esse período é marcado por dificuldades e aprendizagens, que, dependendo de alguns fatores, podem ser mais fáceis ou mais difíceis para o novo professor. A sobrevivência é revelada com

(...) o “choque do real, a constatação da complexidade da situação profissional: o tatear constante, a preocupação consigo próprio (“estou a me agüentar?”), a distância entre os ideais e as realidades cotidianas da sala de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade em fazer face, simultaneamente, à relação pedagógica e a transmissão de conhecimentos, a oscilação entre relações demasiado íntimas e demasiado distantes, dificuldades com alunos que criam problemas, com material didático inadequado etc. (IBID, P. 39).

Segundo Lima (apud VALLI, 1992), as dificuldades mais acentuadas nesse período são: a imitação acrítica de condutas de outros professores; o isolamento; a dificuldade em transferir o conhecimento adquirido na formação inicial; e o desenvolvimento de uma concepção de ensino mais técnica.

Mencionada autora situa ainda outros problemas vivenciados pelos novos professores apontados por Veenman (1998): manutenção da disciplina e estabelecimento de regras de conduta dos alunos; motivação e trato com as características individuais dos alunos; relacionamento com os pais, alunos e comunidade; preocupação com a própria capacidade e competência; docência vista como trabalho cansativo, física e mentalmente.

Tardif (2005) também chama atenção para essa etapa inicial da docência, afirmando que os primeiros anos (de 1 a 5 anos) da atividade profissional constituem uma etapa em que o professor acumula sua experiência fundamental. Inserido na prática, aprende a fazer fazendo e tendo que provar a si próprio e aos outros a sua competência no ato de ensinar. Após essa fase, essa experiência vai se transformando numa maneira pessoal de ensinar.

A ênfase dada aos saberes experienciais pelos professores estabelece um distanciamento desses saberes aos adquiridos pela formação. Tardif (2002) defende a ideia de que em alguns casos esse distanciamento ocorre pelo impacto inicial do início da docência, quando o professor percebe a limitação e a lacuna dos seus saberes diante da realidade educacional. Em outras situações, essa percepção provoca a negação da sua formação anterior, afirmando que esta não é eficaz ou suficiente para as demandas. E em outros casos são susceptíveis a julgamentos mais relativos por parte do docente (formação parcialmente aproveitável).

Com relação à formação inicial, a pesquisa<sup>10</sup> intitulada “Como estão sendo formados os professores alfabetizadores no Ceará?” afirma que nas “instituições superiores e em outros programas oficiais, encarregados de formar professores alfabetizadores, afirma que os currículos apresentam algumas disciplinas relacionadas com a alfabetização infantil, porém um número aquém da real necessidade requerida para a formação de um professor com maior domínio na área. As demais disciplinas são de linguagem ou fazem referência à alfabetização”. (AGUIAR; GOMES; CAMPOS, 2006, p. 107).

O estudo citado toma por base investigação realizada em instituições de ensino superior (IES) acerca das disciplinas que compõem os currículos dos cursos de Pedagogia que se vinculam à área de alfabetização.

Os dados revelados por essa pesquisa demonstram que os cursos de Pedagogia, que formam professores para atuação na educação básica, no Estado do Ceará, disponibilizam uma pequena quantidade de disciplinas voltadas a essa área do conhecimento, e/ou se expressam como indiretamente relevantes para a formação e atuação do professor alfabetizador.

---

<sup>10</sup> Pesquisa realizada em 2004 pelo Comitê Cearense para a Eliminação do Analfabetismo Escolar: educação de qualidade começando pelo começo.

O quadro a seguir apresenta as disciplinas desse curso, nas instituições de ensino superior do Ceará, investigadas pelo referido estudo.

<b>Instituição</b>	<b>Nº de Disciplinas vinculadas à alfabetização</b>	<b>Nome das disciplinas</b>
Pedagogia- UFC (Fortaleza)	03	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ensino da Linguagem</li> <li>• Alfabetização de crianças</li> <li>• Literatura Infantil</li> </ul>
Pedagogia- UECE (Fortaleza)	01	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O ensino do Português</li> </ul>
Pedagogia- UECE (Quixadá)	01	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O ensino do Português</li> </ul>
Pedagogia- UECE (Tauá)	03	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Processos de alfabetização</li> <li>• Linguagem e educação</li> <li>• Metodologia da Educação Básica I</li> </ul>
Pedagogia- URCA (Crato)	03	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Introdução à Psicolinguística</li> <li>• Linguística: pressupostos teóricos</li> <li>• Metodologia da educação infantil</li> </ul>
Pedagogia- UVA (Fortaleza)	00	Não há disciplinas relacionadas à alfabetização de crianças
Pedagogia- UVA (Sobral)	02	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fundamentos da Linguagem</li> <li>• Leitura e Escrita</li> </ul>
Educação Infantil –UVA (Fortaleza)	06	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Metodologia do ensino da leitura e escrita I</li> <li>• Metodologia do ensino da leitura e escrita II</li> <li>• Construção da Linguagem I</li> <li>• Construção da Linguagem II</li> <li>• Alfabetização I</li> <li>• Alfabetização II</li> </ul>
Magistério Instituto de Educação (Fortaleza)	04	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Literatura para a Ed Infantil</li> <li>• Ensino da Linguagem oral e escrita</li> <li>• Literatura para os anos iniciais do Ens. Fundamental</li> <li>• Ensino da Língua Portuguesa</li> </ul>
<b>Instituição</b>	<b>Nº de Disciplinas vinculadas à alfabetização</b>	<b>Nome das disciplinas</b>
Pedagogia- UFC (Fortaleza)	03	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ensino da Linguagem</li> <li>• Alfabetização de crianças</li> <li>• Literatura Infantil</li> </ul>

Fonte: Relatório Final do Comitê Cearense para a Eliminação do Analfabetismo Escolar (p. 107)<sup>11</sup>

<sup>11</sup> Alguns cursos reformularam seus currículos e atualmente ministram um número maior de disciplinas voltadas à área da alfabetização.

No tocante à formação continuada, ou seja, formação concomitante ao serviço do ofício docente, promovida com a intenção de atualizar e aperfeiçoar os saberes e o saber-fazer dos professores, esta se mostra pouco eficiente para ensejar mudanças na prática pedagógica.

Nóvoa (2001) argumenta ainda que muito já se avançou no aspecto teórico, todavia, demarcando que ocorreram diversas contradições nesse percurso histórico. Esse autor argumenta que, sob sua avaliação,

(...) se avançou muito do ponto de vista da reflexão teórica, se avançou muito do ponto de vista da reflexão, mas se avançou relativamente pouco do ponto de vista das práticas da formação de professores, da criação e da consolidação de dispositivos novos e consistentes de formação de professores.

Referido autor situa então que, apesar dos avanços que a atual perspectiva de formação do professor já conquistou em termos de discussão e aprofundamento teórico, ainda pouco repercutiram na dimensão das práticas formativas do magistério, uma vez que ainda persistem, nos atuais modelos de formação, antigas práticas que não atendem às atuais discussões e demandas sociais e educativas das quais já tratamos nesse texto. Para Nóvoa (2001), as mudanças teóricas conquistadas na formação docente ainda não produziram de forma eficiente uma mudança na prática e que é preciso superar urgentemente a dicotomia entre discurso teórico e prática ainda existente nos cursos de formação de professores.

Mamede (2000), em uma investigação com professoras alfabetizadoras, no Estado do Ceará, apresenta a percepção dessas docentes acerca da formação continuada. Sua pesquisa revelou que essas professoras criticam a ênfase dada à teoria, nos escassos cursos realizados ao longo do ano e a pouca articulação entre teoria e prática nessas formações. Além disso, as professoras evidenciaram a “postura de repasse” dos formadores. A autora assinala, ainda, que nas práticas docentes observadas dessas professoras, constatou-se a presença simultânea de “velhos” rituais e de “pequenas” inovações pedagógicas nas classes de alfabetização (paginação irregular).

Assinalamos que as questões apontadas por Nóvoa (2001) e Mamede (2000) colaboram para delinear o quadro de urgentes investimentos na área da formação docente com vistas a repercussões nas práticas desenvolvidas por professores.

Em face de tal contexto, com a justificativa de contribuir para o desenvolvimento profissional dos professores e de alcançar a desejada transformação



didática necessária, universidades públicas brasileiras vêm se mobilizando com ações<sup>12</sup> voltadas à formação inicial e continuada de professores. Tais ações intencionam a qualificação docente nos processos de ensino e aprendizagem, que se desenvolvem em uma rede de IES, perfiladas por 19 centros, em diferentes regiões do País, com o objetivo de produzir materiais em cooperação com as instituições de ensino para fomento de programas de formação continuada de professores e implantação de novas tecnologias de ensino e gestão em unidades e redes de ensino. As áreas de formação dessa rede são: Alfabetização e Linguagem; Educação Matemática e Científica; Ensino de Ciências Humanas e Sociais; Artes e Educação Física e Gestão e Avaliação da Educação.

Os centros referentes à área de Alfabetização e Linguagem estão vinculados às Universidades Federal de Pernambuco (UFPE), Federal de Minas Gerais (UFMG), Estadual de Ponta Grossa (UEPG), de Brasília (UnB) e Estadual de Campinas (UNICAMP).

Notadamente, para este estudo, destacamos dois importantes centros dessa rede, que apresentam pesquisas relevantes na área da linguagem: o Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE)<sup>13</sup> e o Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL)<sup>14</sup>.

O CEALE é um órgão da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, que desde 1990 desenvolve projetos de pesquisa voltados para a área da alfabetização e do letramento. Tem como finalidade difundir o conhecimento produzido na Universidade, envolvendo para tanto a Administração Pública, professores e especialistas do ensino superior e da educação básica e estudantes da graduação e da pós-graduação. Em colaboração com as redes públicas, elabora projetos de formação de professores, de desenvolvimento curricular e de avaliação do ensino e de materiais didáticos.

Referido Centro mantém um dos mais importantes acervos do País na área de alfabetização, leitura e escrita. No setor de documentação e memória, podemos encontrar teses e dissertações sobre alfabetização, leitura e escrita, livros didáticos, cartilhas e manuais de leitura, arquivos privados, livros infantis e juvenis de literatura,

---

<sup>12</sup> A exemplo disso, em 2004, o Ministério da Educação (MEC) criou a Rede Nacional dos Centros de Formação Continuada da Educação.

<sup>13</sup> Endereço eletrônico: [www.fae.ufmg.br/ceale](http://www.fae.ufmg.br/ceale).

<sup>14</sup> [www.ufpe.br/ceel](http://www.ufpe.br/ceel)

cadernos de professores e alunos, bem como cartazes e fotografias que contam parte da história e do cotidiano escolar do início do século XIX aos dias de hoje.

Outro relevante centro de formação docente é o CEEL, criado em 2004, pela Universidade Federal de Pernambuco. Referido Centro atua desenvolvendo pesquisas sobre o ensino da Língua Portuguesa, bem como sobre a formação de professores da educação básica. A relevância social desse Centro consiste na articulação de ações voltadas a professores de Língua Portuguesa, gestores em educação e às secretarias de educação, nos seguintes segmentos: Avaliação Educacional de Língua Portuguesa em diferentes modalidades de ensino; Avaliação e Produção de Material Didático; Assessoria a Secretarias de Educação e outras Instituições; Formação Inicial e Continuada de Professores; Pesquisas Relativas ao Ensino da Língua e Publicação de Livros e Guias para os Professores.

A equipe desse Centro é constituída por formadores e pesquisadores de diferentes centros e departamentos de várias universidades<sup>15</sup>. O CEEL participa ainda do Programa Brasil Alfabetizado, do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e do Pró-Letramento.

Além desses centros, aliam-se na constituição dessa rede nacional programas oficiais de formação de professores. Destacamos, especificamente, o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA) e o Programa de Formação Continuada de Professores das Séries Iniciais do Ensino Fundamental (PRÓ-LETRAMENTO), por serem de programas voltados fundamentalmente para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem em leitura e escrita nas séries iniciais.

O PROFA é um curso de aprofundamento na área da alfabetização, destinado a professores e formadores, cuja finalidade é subsidiar teórica e metodologicamente professores, nos níveis da educação infantil e ensino fundamental, visando a desenvolverem as competências necessárias para o exercício da docência. Esse Programa busca oferecer aos professores o conhecimento didático de alfabetização nos pressupostos teórico da Psicogênese da Língua Escrita.

---

<sup>15</sup> Centro de Educação, Centro de Artes e Comunicação e Centro de Filosofia e Ciências Humanas (UFPE); Departamento de Educação (UFRPE); Departamento de Letras (UFPB); Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN); Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

Esse programa<sup>16</sup> se organiza em torno de dois eixos: como acontecem os processos de aprendizagem da leitura e da escrita na criança e como se organizam situações didáticas, embasadas nesses pressupostos, para que atendam às demandas de aprendizagem do aluno.

Metodologicamente, esses conteúdos são trabalhados na perspectiva da resolução de problemas. A carga do curso totaliza 160 horas, distribuídas em três módulos. O módulo I aborda conteúdos de fundamentação teórica, relacionados aos processos de aprendizagem da leitura e da escrita e à didática da alfabetização. Os módulos II e III tratam de propostas de ensino e aprendizagem da língua escrita na alfabetização.

O Pró-Letramento é outro programa de formação continuada de professores que tem como objetivo dar suporte à ação pedagógica dos professores das séries iniciais do ensino fundamental, abrangendo as áreas de Leitura/Escrita e Matemática. Esse curso tem a duração de 120 horas, realizado em dois momentos: presencial de até 84 horas<sup>17</sup> (sendo que quatro horas semanais são destinadas à alfabetização e linguagem e oito horas quinzenais para a área da matemática) e atividades individuais a distância, com a carga horária que complete as 120 horas previstas para o Programa. As atividades presenciais são orientadas por professores denominados tutores, nas quais são disponibilizados material impresso e vídeos que abordam as temáticas do estudo.

Como ação pública local, foi lançado no Ceará em 2007 pelo Governo do Estado o Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC), que tem como compromisso alfabetizar todos os alunos da rede pública até os sete anos de idade. O objetivo desse Programa é oferecer assessoria técnica aos 184 municípios que compõem o Estado, visando a modificar os baixos indicadores de aprendizagem em leitura e escrita até 2010.

Para tanto, o Programa foi organizado em cinco eixos que contemplam a avaliação, a gestão da Educação Municipal, a gestão pedagógica da alfabetização, a educação infantil e a formação do leitor. O gerenciamento é de responsabilidade da Secretaria da Educação Básica do Estado (SEDUC) em parceria com a Secretaria da

---

<sup>16</sup> Esse Programa foi concebido pela Prof<sup>a</sup> Dra Telma Weisz, cuja implementação nacional supervisionou durante os anos de 2001 e 2002. Weisz tem sido uma liderança na discussão, estudos e formação de alfabetizadores. É uma das autoras dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa. Já publicou diversos artigos e livros como *Além das letras* e *O diálogo entre o ensino e a aprendizagem*.

<sup>17</sup> Informação presente no site do programa: [www.idadecerta.seduc.ce.gov.br](http://www.idadecerta.seduc.ce.gov.br).

Cultura, Associação dos Prefeitos, Fórum de Educação Infantil do Ceará e UNICEF, dentre outras instituições.

Apesar da integração de esforços e da qualidade desses programas dos centros de formação e dos cursos ofertados, a realidade educacional ainda se encontra com poucos avanços e conquistas, persistindo o fracasso escolar, principalmente em leitura e escrita.

Inúmeros cursos e capacitações são oferecidos sistematicamente, mas o que se percebe é que, como assinala Hargreaves (apud HERNANDEZ, 1998), “os benefícios da formação quase nunca são integrados na prática da sala de aula”.

Segundo esse autor, isso ocorre porque, ao retornar à escola, o professor mobilizado para as mudanças em sua prática pedagógica encontra colegas alheios às suas intenções e aprendizagens e pouco entusiasmados para as mudanças, envoltos pela rotina escolar. Dessa forma, não encontra o amparo coletivo para novas discussões, aprendizagens e transformações pedagógicas.

Hernandéz (1998) concorda com essa afirmação, mas assinala que há outras questões a serem analisadas acerca dos impactos e benefícios da formação docente. Para esse autor, é necessário investigar como os docentes aprendem, ou seja, conhecer as condições de aprendizagem desse profissional, bem como suas atitudes diante da formação, para compreender melhor as repercussões (ou não) na ação pedagógica do professor.

É importante, porém, termos a clareza de que a formação dos professores, por si só, não efetiva as tão almejadas mudanças na escola. Nóvoa (1992) lembra que

A formação dos professores deve ser concebida como uma das componentes da mudança, em conexão estreita com outros setores e áreas de intervenção, e não como uma espécie de condição prévia de mudança. A formação não se faz antes da mudança, faz-se durante, produz-se nesse esforço de inovação e de procura dos melhores percursos para a transformação da escola. (P. 28).

Sabemos que a mudança no ensino depende de alguns componentes e que a formação do professor é somente um deles. Essa transformação da realidade educacional depende também de questões econômicas, sociais e culturais da sociedade como um todo, que interferem diretamente nos modos de vida dos professores e dos alunos.

Hoje o contexto educacional demanda um ensino mais eficaz amparado em formas de organização escolar e práticas de sala de aula que possam desenvolver a aprendizagem dos alunos de origem social desfavorecida.

São necessários, pois, um investimento na formação dos docentes, nas condições de funcionamento das instituições escolares, bem como a efetivação de políticas educacionais eficazes. É urgente uma ação conjunta de representantes políticos, universidades, secretários de educação, diretores, coordenadores e professores, visando à melhoria da qualidade do ensino, garantindo melhores condições de vida a professores e alunos, bem como a possibilidade de acesso à cultura.

### 3. APORTES TEÓRICOS DESTE ESTUDO

A escrita deste capítulo traz uma revisão bibliográfica de estudos a respeito dos eixos fundamentais à pesquisa: formação docente, aquisição da linguagem escrita e gêneros textuais. Compreendemos que tais eixos estão interligados e têm implicações na prática pedagógica do professor alfabetizador.

Dessa forma, o capítulo encontra-se organizado em duas partes: a primeira, discute a formação docente, seu construto histórico, destacando a realidade brasileira; a segunda faz uma reflexão na qual aliamos as temáticas da aquisição da linguagem escrita e do ensino da língua com base nos gêneros textuais, como perspectiva de viabilização do processo de alfabetização e letramento.

Ressaltamos que, na primeira parte, realizamos breve apresentação de pesquisas acerca da formação docente, realizadas no Brasil, desde a década de 1960. O recorte temporal deve-se ao fato das intensas mudanças e pressões sociais iniciadas nesse período sobre escolarização e formação dos professores no País, principalmente oriundas das críticas, constituídas no campo teórico, aos modelos de formação até então desenvolvidos.

Com o objetivo de compreender o complexo e contraditório percurso das propostas de formação docente, apresentamos a Epistemologia da Prática Docente (PIMENTA, 2000; TARDIF, 2005, 2008) como gênese da concepção mais atual da formação docente, deflagrada no início da década de 1990. Essa perspectiva de formação rompe com o paradigma da racionalidade técnica e inaugura outro modelo de concepção de proposta de formação que traz para intensas discussões sobre a formação para a docência.

Nessa seção, trazemos à baila ainda, discussões sobre a temática da formação docente, com base nos estudos atuais sobre a temática (TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991; NÓVOA, 1992; PERRENOUD, 2002, entre outros), que, nomeadamente, destacam a compreensão de que os processos de vida, trabalho e de formação, bem como o princípio da reflexão *sobre e na* ação, se constituem como importante eixo formativo.

Segundo esses construtos teóricos, discutimos alguns dos princípios fundamentais para a compreensão dessa “nova” perspectiva de formação, partindo dos conceitos de formação, reflexão, saber e história de vida.

Na segunda parte deste capítulo, apresentamos prioritariamente as contribuições de Ferreiro e Teberosky (1985) e seguidores, no tocante à psicogênese da língua escrita. A fundamentação teórica para o desenvolvimento dessa temática é constituída também pelas contribuições das teorias socioconstrutivistas, particularmente presentes nas ideias de Piaget e Vygotsky.

Ainda nessa parte, tecemos considerações sobre o ensino da língua com base nos gêneros textuais e o trabalho pedagógico com a diversidade textual no cotidiano escolar, quando em práticas de ensino e aprendizagem da linguagem escrita pelas crianças. As discussões tecidas sobre referida temática privilegiam os estudos de Bakhtin (1992), Bronckart (1999), Marcuschi (2003), Schneuwly e Dolz (2004).

Tomando por base os pressupostos teóricos que indicamos, compomos o quadro conceitual de referência deste estudo, *corpus* sob a qual estão sediadas nossas compreensões em relação ao objeto estudado.

### **3.1 Os caminhos da formação docente**

A partir da década de 60, a sociedade brasileira, com o crescimento demográfico, desenvolvimento e acirramento do capitalismo urbano, passou a ser objeto de alterações no que diz respeito à demanda por maiores exigências de qualificação do trabalhador em geral e, conseqüentemente, necessidade de expansão da escolarização básica. De acordo com Pimenta (2002), a população trabalhadora “se organiza e reivindica escolas, na medida em que ela é condição de acesso ao mercado de trabalho e, portanto, de sobrevivência”. (P. 98).

Desde então, o histórico movimento por universalização do ensino ampliou o acesso à escolarização, difundindo a ideia da educação como redentora das desigualdades sociais, uma vez que advoga a educação aliada a desenvolvimento econômico.

Esse contexto e suas ideias postuladas acarretam uma série de problemas e dificuldades para a educação, entre as quais se expressam nos altos índices de repetência, evasão escolar, distorção idade-série, legado histórico dessa época que se reúne a outro já historicamente avolumado, como a pouca qualificação docente. Nesses termos, constatamos que a conquista da expansão do ensino não veio associada à garantia da qualidade do ensino público.

Em meio à problemática desse contexto, se tem como um dos desdobramentos, necessariamente, a constituição das discussões sobre formação docente no Brasil. Têm destaque nas décadas de 1960/70 diversos estudos<sup>18</sup> realizados pelo Instituto Nacional de Pesquisas Pedagógicas (INEP).

Esse instituto realizou importantes pesquisas sobre a formação de professores nas então escolas normais de ensino médio, que formavam professores das séries iniciais. Os resultados dessas pesquisas evidenciaram, particularmente, o distanciamento da formação docente em relação à realidade da escola primária da época, que se configurava pela ampliação do acesso à escolarização, a qual trouxe para a escola crianças de segmentos sociais menos favorecidos, até então não atendidos.

Pimenta (2006), citando o Censo Escolar do Brasil, realizado pelo INEP em 1965, assinala que, nesse período, contamos com um número insuficiente de professores primários, situação esta que, devido as circunstâncias, produziu o aproveitamento de pessoas para atuarem na docência, de forma improvisada e sem a devida formação.

Temos ainda como configuração da formação docente, nesse período, o fato do distanciamento das formações dadas em relação à realidade educacional da época, desenvolvida nos cursos de magistério, repercutindo na ausência de preparação dos professores para o enfrentamento dessa realidade.

A escola Normal desse período tem a exigência de elevar a formação do professor das séries iniciais. Essa exigência incluía a defesa de que a formação mínima para o magistério deveria ocorrer em cursos de nível superior. Conforme Pimenta (2006), se instaura “a necessidade de se proceder a uma transformação paulatina da formação dos professores para a escolaridade básica a ser realizada no ensino superior”. (P. 30).

Não atendendo a tais demandas, no entanto, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4.024, de 20/12/1961) “não trouxe soluções inovadoras para o ensino normal, conservando as grandes linhas da organização anterior, seja em termos de duração dos estudos ou de divisão de ciclos”. (TANURI, 2000, P. 78).

---

<sup>18</sup> Segundo Pimenta (2006), esses estudos são promovidos pelo INEP, instituto criado no início dos anos 40, que “iniciou em julho de 1944 a publicação da revista brasileira de estudos pedagógicos (RDEP), responsável pela divulgação do pensamento educacional brasileiro e das pesquisas sobre formação de professores, até meados dos anos 90”. (P.29). A autora situa ainda esse instituto como um dos principais promotores das conferências nacionais de educação (CBEs), inviabilizadas posteriormente pela ditadura militar.



Em termos históricos, o que se estabelece como ganhos com a referida lei apenas situa-se na equiparação legal ocorrida em todas as modalidades de ensino médio, assim como a descentralização administrativa e a flexibilidade curricular que ensejaria o rompimento da uniformidade curricular das escolas normais.

De certa forma, a Lei nº 4.024 contribuiu para a elevação do nível de formação do futuro professor, quando volta a introduzir nos cursos normais disciplinas de formação geral, que passam a ser obrigatórias no núcleo comum de todos os cursos médios.

Aliado a esse contexto, outro fato que também contribuiu como instrumento de pressão por melhorias na formação docente foi a institucionalização da pós-graduação nas universidades brasileiras, no final da década de 1960, que fomentou a pesquisa e produção acadêmica, dentre elas em educação no Brasil. Alguns programas como o de Filosofia da Educação, da PUC-SP e PUC-RJ, UNICAMP, UFMG, dentre outros, destacaram-se por analisar criticamente, à luz de referenciais marxistas e gramscinianos a realidade da escola, da educação e das suas relações com o contexto sociopolítico e social do País. Essas produções acadêmicas foram marcadas pela crítica ao papel da escola na reprodução de classes e pela explicitação dos fatores intraescolares como dispositivos geradores dos mecanismos de exclusão dos segmentos populares.

As investigações produzidas no âmbito científico da época revelavam as lacunas na formação para o magistério e suas implicações para a docência, o que, segundo Pimenta (2006, p. 32), era percebido na

(...) ausência de projeto formativo, conjunto entre as disciplinas científicas e as pedagógicas, o formalismo destas, o distanciamento daquelas da realidade escolar, além do desprestígio do exercício profissional da docência no âmbito da sociedade e das políticas governamentais prejudicando seriamente a formação de professores.

No que diz respeito à formação docente, especificamente, na década de 1980, as pesquisas apontam a necessidade de uma formação voltada para os problemas que a prática *in loco* da escola revelava, bem como para a urgência de fortalecer os conhecimentos teóricos dos professores, a fim de que eles colaborassem na sua atuação pedagógica. Concorria também, nessa época, a intensa discussão sobre os cursos de Pedagogia, a formação e as especificidades dos pedagogos e do seu trabalho.

Em face de tal contexto, emergiram diversos programas de formação contínua, que acarretaram novas propostas curriculares, reformas nas legislações e nas escolas,

destacando prioritariamente a importância atribuída à pesquisa da prática como proposta formativa.

Paralelamente, intensificaram-se as discussões sobre a necessidade de qualificar o professor das séries iniciais, uma vez que ele era visto como o responsável pelo fracasso escolar. Daí a necessidade de reformular os cursos normais de nível médio e das licenciaturas e de proceder ao redirecionamento dos cursos de Pedagogia. Essas propostas tinham como cerne a atenção dedicada ao componente curricular dos estágios.

Na década de 1990, temos como exponenciais as intensas pressões exercidas pelas classes populares, acadêmicos e mercado de trabalho sobre a melhoria da qualidade no ensino e na formação do professor da escola básica.

Nesse perfil de conjuntura da época, destaca-se o sancionamento da LDB de nº 9.394/96, aparato legal que vai consolidar em seu texto, particularmente no artigo 62, o qual trata dos profissionais da educação, o estabelecimento da formação dos profissionais em educação em nível superior, prioritariamente.

Essa lei, no entanto, ainda admite como formação mínima para o magistério na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental o nível médio na modalidade normal. Apesar dessa elevação na formação docente, se constituir uma reivindicação antiga, por mais dez anos se mantém aceitável a formação mínima do ensino médio como possibilidade de exercício do magistério, pela proposição dessa lei.

Para realizar a formação docente no nível superior, a LDB vigente, cria e regula no artigo 63 os institutos superiores de educação (IES), como alternativa às universidades, no qual estabelece que esses institutos manterão os cursos para a formação de profissionais da educação básica, incluído o “curso normal superior”, para formar docentes para a educação infantil e para as séries iniciais do ensino fundamental.

Cabe destacar que o apresentado pela LDB como proposta de ampliação de formação docente, de fato, já era um modelo presente na experiência internacional, como na Alemanha, Argentina, Portugal e Espanha, sob o qual já repousavam inúmeras críticas. Algumas dessas experiências já haviam sido extintas ou estavam sendo veementemente questionadas por sua baixa qualidade e ineficiência, em particular pela notória ausência na articulação das dimensões do ensino e pesquisa (PIMENTA, p. 30).

Outras características questionadas pelo modelo de ensino desenvolvido por esses institutos era (e ainda é) o aligeiramento no tempo da formação, com implicações na diminuição das exigências curriculares, a ênfase na dimensão prática em negligência

aos aspectos teóricos, comprometendo sobremaneira a qualidade dos cursos ofertados e das aprendizagens dos cursistas.

A atualidade dessas discussões deflagram as ambiguidades do curso de Pedagogia, desde sua criação até a atualidade, incorporada às discussões sobre a trajetória dos cursos de formação de professores, explicitando a repercussão dos debates realizados em instituições, entidades e movimentos em torno da questão.

É nesse cenário que se anunciam os estudos sobre os saberes docentes, desenvolvidos, particularmente, nos países anglo-saxônicos e que ganham impulso na década de 1980, com o movimento mais amplo de profissionalização do magistério.

O campo da formação docente recebe importante influência em sua reconceptualização, desde esses estudos.

O movimento teórico internacional mencionado, constituído já há algumas décadas nesses países, configura-se como uma tradição constituída e toma impulso com o movimento mais amplo de profissionalização do magistério, a partir dos anos 1980. Na análise de Alves (2007),

(...) o referido movimento de profissionalização possui como algumas de suas características a busca de elevação da formação profissional do professor ao nível superior e a procura por transformar a estrutura do ensino e da carreira, elevando os salários e o status profissional, sendo a profissão médica tomada como modelo de referência. Esses aspectos estão presentes em dois grandes relatórios publicados em 1986 pelo Holmes Group — um grupo formado por decanos das universidades americanas — e pelo Carnegie Task Force on teaching a profession — grupo formado por autoridades do setor público, empresarial, sindical e educacional. Ambos os relatórios, respectivamente *Tomorrow's teachers* e *A nation prepared: teachers for 21st Century*, problematizam e apontam soluções para o avanço do ensino — o fortalecimento da profissão docente — e podem ser vistos como marcos e impulsionadores do movimento de profissionalização do magistério. (ALVES, 2007).

Assim delineado na conjuntura internacional, os desdobramentos desse movimento de profissionalização docente se aliam aos estudos do campo dos saberes que ganham divulgação no Brasil no início da década de 1990, por meio dos trabalhos de Tardif, Lessard e Lahaye (1991).

A ampliação das discussões em torno da literatura internacional (NÓVOA, 1992; TARDIF, LESSARD E LAHAYE, 1991; PERRENOUD, 2002) apresenta uma

ruptura com as perspectivas teóricas dos modelos de formação docente até então realizados.

Nesse sentido, o campo da formação docente chega ao século XX com uma proliferação de termos e conceitos referentes aos professores, à formação e ao trabalho docente que estes desenvolvem. Terminologias como epistemologia da prática, prática reflexiva, professor reflexivo, professor pesquisador, epistemologia da *práxis*, saberes docentes e competências, reúnem parte das expressões anunciadas para o debate sobre educação, notadamente para o campo da formação de professores.

Até então, tinha-se como modelo vigente a racionalidade técnica, uma concepção epistemológica da prática herdada do positivismo, que, em termos de corrente de pensamento, prevaleceu ao longo de todo o século XX. Segundo esse modelo, a atividade profissional é, sobretudo, instrumental, dirigida para a solução de problemas mediante a aplicação rigorosa de teorias e técnicas, que concebia o professor como técnico, mero aplicador de valores, normas e diretrizes, visando a enfrentar os problemas concretos do cotidiano escolar.

Assim, na intencionalidade de prescrever normas para o fazer-docente, reduzia-se o professorado a meros executores, alinhados a objetivos políticos de perpetuação da ordem social vigente.

Numa direção oposta, surge um novo paradigma de formação docente, alicerçada em novas bases teórico-conceituais de compreensão acerca da construção da profissionalização docente. Cabe destacar, nesse particular, as influências das pesquisas estrangeiras e os trabalhos desenvolvidos no Brasil, nessa década (VEIGA, 1999; VEIGA E D'AVILA, 2008; LIBÂNEO, 2006).

Sob os novos pressupostos defendidos, a docência, compreendida como prática profissional, complexa e socialmente produzida, tem em torno dos saberes docentes outros referentes assentados na epistemologia da prática. Ganham corpo novas discussões em direção inversa ao caminho “trilhado” pela racionalidade técnica: “em vez de caminhar da teoria para a prática, caminha-se da compreensão da prática para a ressignificação da teoria”. (D'ÁVILA; SONNEVILLE, 2008, p. 24).

Tardif (2002) argumenta que a epistemologia da prática postula que “a prática profissional ganha uma realidade própria, bastante independente dos construtos teóricos dos pesquisadores e de procedimentos elaborados por tecnólogos da ação. Por isso, ela se constitui um lugar de aprendizagem autônomo e imprescindível”. (P. 288).

Os avanços contemporâneos nos estudos sobre formação de professores sublinham os limites que também concernem a essa concepção. Em tempos de políticas globalizadoras e da difusão de compromissos economicistas que pressionam para uma formação rápida e expansionista, coexiste uma ameaça significativa de incorrer em riscos reducionistas, quando pautadas sob esses pressupostos para a realização das discussões e das ações em torno da formação da docência. Conforme assinala Cunha (2006 apud D'ÁVILA; SONNEVILLE, 2008), todavia, críticas como essas não minimizam a importância que causaram à difusão das novas compreensões pautadas nos referenciais que advogam a compreensão da prática para a ressignificação da teoria.

Tais críticas, ainda segundo a autora, não se sustentam, especialmente porque foram constantes as denúncias sobre a fragilidade do modelo de formação anterior, na qual se propunha uma teorização desconectada da prática e do cotidiano dos docentes e discentes, pressuposto este no qual a ruptura se alicerçava.

Segundo Pimenta (1992), essa é uma concepção de formação docente que se apoia na valorização da prática profissional como momento de construção do conhecimento, mediante a reflexão, análise e problematização desta, e o reconhecimento do conhecimento tácito, presente nas soluções que os profissionais encontram em ato.

O professor é visto, então, como um profissional em *continuum* processo de formação, cujos conhecimentos estão ligados ao agir profissional e a prática cotidiana emerge como lugar de construção de saberes, tendo valor (auto)formativo.

Pimenta (2006) acredita que essa ideia de formação docente tem como cerne a centralidade colocada nos professores, trazudida

(...) na valorização do seu pensar, do seu sentir, de suas crenças e seus valores como aspectos importantes para se compreender o seu fazer, não apenas da sala de aula, pois os professores não se limitam a executar currículos, senão também que os elaboram, os definem, os re-interpretam. Daí a prioridade de se realizar pesquisas para se compreender o exercício da docência, os processos de construção da identidade docente, de sua profissionalidade, o desenvolvimento da profissionalização, as condições em que trabalham, de status e de liderança. (P. 36).

Como o campo para discussões sobre a valorização da prática como espaço de formação da docência estava fértil, propício e sedento de reflexões com esse caráter, a

abordagem da epistemologia da prática docente teve grande e rápida repercussão no meio acadêmico brasileiro.

Um fator de grande relevância para a divulgar a concepção da epistemologia da prática no Brasil foi também a influência da publicação do livro **Os professores e sua formação**, organizado por Nóvoa, em 1992<sup>19</sup>. Essa coletânea trouxe à baila o debate teórico sobre a formação dos professores, constituído na defesa da perspectiva dos professores como profissionais reflexivos, na relação entre teoria e prática para a formação docente. Tal perspectiva amplia a compreensão sobre formação e profissionalização docente para o âmbito do desenvolvimento pessoal e profissional do professor.

Alguns princípios passaram a ser apropriados e amplamente discutidos por estudiosos e interessados na temática. Um desses princípios se refere à conceitualização do termo formação, que passa a ser visto como um processo dinâmico e interativo que se estabelece num *continuum* da formação inicial e contínua, no qual traz uma conotação de evolução e continuidade permanente, sendo composta por fases claramente diferenciadas do ponto de vista curricular e experiencial.

A formação, portanto, compreendida sob esse novo paradigma, é concebida como um processo constituído de elementos diferentes (de ordem teórica, prática, social, econômica e política) incorporados ao longo do desenvolvimento profissional do professor. Nessa perspectiva, a formação para a docência se vincula ao conceito de desenvolvimento profissional, na medida em que ambos estabelecem o caráter processual e permanente que se realiza no exercício da profissão. Nesse sentido, existe estreita e importante relação entre formação e desenvolvimento profissional.

Para Garcia (1995), desenvolvimento profissional é um processo longo, cuja primeira fase é a formação inicial dos professores, sendo as demais desenvolvidas durante a formação continuada, em consonância com as experiências didáticas e pedagógicas vivenciadas pelos docentes.

O conceito de desenvolvimento profissional dos professores pressupõe uma valorização dos aspectos contextuais, organizativos e orientados para a mudança. Esta perspectiva constitui um marco decisivo para a resolução dos problemas escolares no sentido da superação do caráter tradicionalmente individualista das atividades de aperfeiçoamento dos professores. (apud RUDDUCKY, 1987, P. 55)

---

<sup>19</sup> Essa obra reuniu um conjunto de textos que apresentavam as idéias de conceituados autores como Garcia e Gómez (Espanha), Schön e Zeichner (Estados Unidos) e Demailly (França).

Nunes (2002) considera desenvolvimento profissional

(...) o processo que situa o professor em contínua expansão e no controle cada vez maior de seu próprio percurso formativo, com vistas a um ensino de qualidade situado no marco de mudanças sociais, tecnológicas, ecológicas, axiológicas, que apresentam constantes exigências e novos dilemas à educação. (P.4).

Ideias como as defendidas por Garcia (1995) e Nunes (2002) vão, portanto, evidenciar que o desenvolvimento profissional do professor se processa à medida que se orienta para a evolução, na busca contínua da resolução de situações-problemas vivenciadas ao longo de sua formação. Além disso, também consideram a diversidade de elementos que se agregam e interferem nesse processo.

Com efeito, a formação docente deve ser encarada como integrada no cotidiano dos professores e das escolas, e não estabelecida como iniciativas que se processam à margem dos contextos das políticas educacionais, sociais e organizacionais.

Um aspecto importante na discussão contemporânea sobre formação de professores e seu conseqüente desenvolvimento profissional é o princípio da reflexão como componente relevante desse processo (SCHÖN, 1995; 2000, GARCIA, 1995; TARDIF, 2002; PERRENOUD, 2002).

Tais autores são exponenciais na análise revisitada da concepção schöniana de profissional reflexivo, centrando-a na docência. O pensamento reflexivo, difundido inicialmente por Schön (1995), se opõe ao modelo de racionalidade técnica de tradição positivista, adotado nos currículos das escolas profissionais dos Estados Unidos. A abordagem positivista largamente adotada propunha que a formação iniciasse com o estudo da ciência, depois a aplicação e, em seguida, um estágio que possibilitasse a aplicação, pelos discentes, dos conhecimentos técnico-profissionais assimilados nos estudos realizados.

Schön se contrapõe à abordagem da racionalidade técnica, que visa a desenvolver no profissional capacidades para resolver problemas práticos, mediante a aplicação de teorias e instrumentos técnicos. Em contraposição a esse modelo de formação profissional, a abordagem schöniana apresenta uma nova perspectiva à formação profissional baseada na prática como um campo privilegiado de produção de saberes.

Essa teoria valoriza a prática ou a própria experiência vivida pelo sujeito como um espaço de construção de saberes, um campo que favorece a apropriação de

conhecimentos necessários à sua profissão, mediante a utilização de um importante princípio: a reflexão.

Tal proposta teve grande repercussão nos cursos de formação de profissionais, e a área da educação se utiliza dos seus pressupostos teóricos para pensar seus modelos de formação.

Assim, as ideias de Schön trouxeram importantes contribuições teóricas para o campo da formação de profissionais reflexivos. As discussões no cerne da *reflexividade* da formação profissional possibilitou um novo estatuto à dimensão prática do trabalho docente, destacando a importância do estudo do pensamento dos professores como fator que influencia e determina a prática pedagógica.

Referido autor propõe que o profissional elabora seu conhecimento a partir da reflexão sobre suas práticas: “pensar o que fazem, enquanto fazem” em situações de incerteza, singularidade e conflito.

Nessa mudança de paradigma, a reflexão é um novo objetivo e um elemento estruturador para a formação dos professores, compreendendo o professor como um profissional prático reflexivo. O objeto dessa reflexão é a própria prática, tendo em vista que ela representa a realização efetiva das estratégias e dos processos formativos, visto que a aprendizagem é constituída desde a análise e interpretação da própria atividade profissional. Assim, é via privilegiada para a formação docente.

Esse diálogo reflexivo com a prática, capacidade conceituada por Schön (1992) como a *reflexão na e sobre a ação*, promove um conhecimento pessoal e tácito específico e ligado à ação.

Ainda sobre o princípio da reflexão, Gómez (1995) afirma que se faz necessário distinguir três conceitos apresentados por Schön (1983) que integram o pensamento reflexivo: “conhecimento-na-ação”; “reflexão-na-ação”; “reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação”. (GÓMEZ, 1995). Estes três conceitos distintos são componentes do pensamento prático, na sua acepção mais lata e caracterizam a atividade do profissional.

O “conhecimento-na-ação” é o elemento que direciona toda a atividade humana e se manifesta no *saber-fazer*, visto que orienta a ação à medida que pensamos. Nesse caso, na ação, durante a solução de problemas, utilizamos o nosso conhecimento, mesmo que este seja fruto de experiências e reflexões passadas, assimilados em esquemas ou rotinas, de forma semiautomática.



Não opera, todavia, apenas o conhecimento aplicado na atividade prática, ou seja, nessa ação. É fato que, no cotidiano, no decorrer de nossas ações, ao utilizarmos nosso conhecimento na ação, também pensamos sobre o que fazemos. Segundo Gómez (1995), a essa dinâmica Schön chamou de “reflexão-na-ação” e Habermas conceituou como “deliberação prática”.

Assim, há um processo de diálogo entre a ação e a reflexão, o que vai ligar o processo de “conhecimento-na-ação e o de reflexão”, quando atuamos sobre uma determinada problematização que exige uma intervenção concreta e particular.

Para Gómez (1995), a reflexão-na-ação “é um processo de reflexão sem o rigor, a sistematização e o distanciamento requeridos pela análise racional, mas com a riqueza da captação viva e imediata das múltiplas variáveis intervenientes e com a grandeza da improvisação e criação”. (P. 104).

O autor explica ainda que, nesse caso, não há rigor nessa reflexão, pelo fato de o profissional estar efetivamente envolvido, imerso na situação problemática, e que, por sua vez, o sujeito age, portanto, carregado de elementos afetivos e emocionais que vão interferir diretamente em sua intervenção.

Apesar dessas limitações, a “reflexão-na-ação” se caracteriza por ser um significativo e rico componente na formação do profissional, pois parte da realidade problemática, possibilitando um confronto empírico com uma situação real da prática. Nesse movimento de reflexão com as complexas e diversas situações práticas, o profissional pode compreender o seu percurso de aprendizagem, bem como formular outras teorias, esquemas e conceitos.

A “reflexão sobre a ação e sobre a reflexão-na-ação” é caracterizada como uma análise realizada pelo profissional, posteriormente, ao processo reflexivo sobre sua ação. É o momento de retomar a ação realizada mediante a reflexão, para analisar e avaliar. Gómez (1995) defende o argumento de que seria mais apropriado denominar de “reflexões sobre a representação ou reconstrução a *posteriori* da ação”. (P. 105).

Gómez (1995) defende a ideia de que “a reflexão sobre a ação supõe um conhecimento de terceira ordem, que analisa o conhecimento-na-ação e a reflexão-na-ação em relação com a situação problemática e o seu contexto”. (P. 105)

Referido autor afirma, ainda, que,

Na reflexão sobre a ação, o profissional prático, liberto dos condicionantes da situação prática, pode aplicar os instrumentos conceituais e as estratégias de análise no sentido da compreensão e da reconstrução da sua prática. (P. 105)

A reflexão sobre a ação é, portanto, um elemento fundamental para a aprendizagem e formação contínua do profissional. Sua relevância ocorre por imbricar conjuntamente todos os procedimentos realizados, os esquemas de pensamento, as concepções teóricas e o conhecimento prático do profissional para a resolução de uma situação problemática, ocasionando um processo autoformativo. Assim, à medida que o sujeito vai refletindo sobre sua prática, reelabora e constitui seus saberes.

Esses três processos caracterizam o pensamento prático do profissional, no caso, o professor, que possibilitam o enfrentamento das situações da prática. Esses processos não são independentes e juntos se completam para possibilitar uma intervenção prática racional.

Nesse sentido, do profissional, no caso o professor, passa a ser exigido atuar como um prático-reflexivo na sala de aula, que elabora continuamente estratégias de ação adequadas à sua realidade e necessidades, possibilitando, assim, uma melhor compreensão dos processos de ensino e de aprendizagem.

Autores como Nóvoa (1995), Perrenoud (2002) e Tardif (2002), entre outros, complementam essa ideia, afirmando que os problemas vivenciados no cotidiano dos professores não são somente de natureza instrumental, mas de ordens e naturezas diversas (fatores naturais e ambientais, fatores ligados ao próprio “objeto” de trabalho, fenômenos resultantes da organização do trabalho e da interatividade que caracteriza a ação docente etc.), situados num contexto complexo e específico que requerem do professor decisões rápidas e particulares para cada situação.

Essa característica própria da atividade docente impõe ao professor tomadas de decisões que se processam com base nos seus saberes e do seu autodesenvolvimento reflexivo e tem aporte também no seu desenvolvimento profissional.

Não há, então, a aplicação de técnicas e métodos pré-estabelecidos por teorias, mas sim situações singulares que exigem do professor a sua mobilização para construir e comparar estratégias de ação dialogadas com a realidade em que está inserido.

Notadamente, nesse referencial, a reflexão é um instrumento fundamental no desenvolvimento do pensamento e da ação do professor, sendo um importante e complexo componente da atividade profissional, que difunde a ideia de que o professor

deve ser um profissional autônomo, que, com por meio de suas reflexões, toma decisões durante a própria ação, buscando a melhoria e estabelecendo um diálogo reflexivo com a prática. Tal pressuposto é defendido por diversos autores (GÓMEZ, 1995; NÓVOA, 1992; ZEICHNER, 1995; TARDIF, 2002 e outros).

É oportuno salientar que a perspectiva do professor como prático-reflexivo, defendida principalmente por Schön, vem sendo revisitada, ampliada e analisada sob novas abordagens por autores mais diretamente envolvidos com a formação de professores.

Entre esses estudiosos, destacamos aqueles da literatura internacional (ZEICHNER, 1995; GÓMEZ, 1995; SACRISTÁN, 2000; CONTRERAS, 1997) e os estudos nacionais que discutem, sob focos específicos de interesses, esse referencial (NUNES, 2002; PIMENTA, 2006; LIBÂNEO, 2006; LIMA, 2006).

Devemos assinalar, todavia, que tal perspectiva não se desenvolve sem críticas. Se, para os autores elencados anteriormente, essa perspectiva pode contribuir com o desenvolvimento profissional dos professores, no entanto, para outros estudiosos (DUARTE, 2003; LIBÂNEO, 2006, ARCE, 2001, ente outros), ela é compreendida como um ajustamento ao ideário neoliberal, representando recuo no modo de se conceber a formação do professor, de forma despolitizada e acrítica.

Além dessa crítica mais ampla, outras dizem respeito à supervalorização dada ao professor como sujeito responsável pelos processos de inovação e mudança na escola. É dada ênfase, nesse caso, à exacerbada relevância conferida ao conhecimento prático do docente, por focar prioritariamente as questões do interior da sala de aula, desconsiderando os fatores sociais, econômicos e políticos que interferem e concorrem para a constituição da realidade escolar.

Zeichner (1995), por seu turno, chama a atenção para as limitações da concepção do professor reflexivo, quando esta fomenta “uma atitude narcísica, em que as condições sociais e institucionais, que distorcem a compreensão que os professores têm de si próprios, são completamente ignorados”. Portanto, defende a noção de que a prática reflexiva deve ter um cunho eminentemente social e crítico, compartilhado coletivamente. Para esse autor, outro fator que compromete essa perspectiva de formação é a pouca importância dada ao conhecimento teórico que as ciências da educação historicamente constituíram, além do estímulo a uma reflexão da prática pela prática.

Contreras (apud LIBÂNEO, 2006) também assinala críticas quando situa que há

(...) uma marca individualista e imediatista das práticas reflexivas, a desconsideração do contexto social e institucional, a identificação entre ação e pensamento, a não-valorização do conhecimento teórico, a não-consideração da cultura como práticas implícitas configuradores de comportamentos, a falta de compreensão crítica do contexto social e simultaneamente a pouca ênfase no trabalho coletivo e na influência da realidade social e institucional sobre as ações e os pensamentos das pessoas. (P. 65).

As análises críticas anteriormente citadas sobre a concepção do professor como prático reflexivo ampliam as discussões sobre reflexividade e apresentam outra perspectiva para a formação docente: a do professor crítico reflexivo, “afirmando-o como um conceito político-epistemológico que requer o acompanhamento de políticas públicas consequentes para sua efetivação”. (PIMENTA, 2006, p. 47).

Essa perspectiva amplia o movimento da epistemologia da prática, propondo o conceito de epistemologia da *práxis*, no sentido de um “conhecimento que é resultado de uma ação carregada da teoria que a fundamenta”. (GHEDIN, 2006).

Para esse autor,

(...) a epistemologia da prática limita o horizonte da autonomia, que só se torna possível com a emancipação da crítica. A reflexão crítica emana da participação num contexto social e político que ultrapasse o espaço restrito da sala de aula, pois se constitui num contexto de uma sociedade de classes. (P. 130).

Portanto, é preciso que o professor reflita criticamente sobre sua realidade, levando em consideração o contexto social, político, econômico e histórico onde se encontra. Assim, percebe o contexto social a ser transformado, tendo mais condições de promover a mudança, numa resistência e oposição ao que está historicamente imposto.

Nesse movimento, a epistemologia da *práxis* sugere ao professor que

(...) é necessário transcender os limites que se apresentam inscritos em seu trabalho, superando uma visão meramente técnica na qual os problemas se reduzem a como cumprir as metas que a instituição já tem fixadas. Esta tarefa requer a habilidade de problematizar as visões sobre a prática docente e suas circunstâncias, tanto sobre o papel dos professores como sobre a função que cumpre a educação escolar. Isto supõe: que cada professor analise o sentido político, cultural e econômico que cumpre à escola; como esse sentido condiciona a forma em que ocorrem as coisas no ensino; o modo em que se assimila a própria função; como se têm interiorizado os

padrões ideológicos sobre os quais se sustenta a estrutura educativa. (GHEDIN, 2006, P. 137).

Nesse sentido, o trabalho docente é caracterizado como tarefa potencialmente intelectual vinculada ao saber fazer. O professor como intelectual crítico tanto compreende os fatores sociais e institucionais que condicionam sua prática como busca vias de superação das formas de dominação a que está subjugado.

Vemos, portanto, que o atual modelo de formação de professores pautado no princípio da reflexão apresenta duas perspectivas: o professor como profissional prático reflexivo e como crítico reflexivo.

Ghedin (2006) alerta no sentido de que, na abordagem do professor como profissional reflexivo, é preciso chamar atenção para qual perspectiva de reflexão se destina a formação, pois cada uma se desloca a propósitos e interesses distintos.

Diante das discussões tecidas, explicitamos que nosso interesse maior é compreender as implicações das perspectivas que influenciaram e ainda repercutem no campo da formação de professores no Brasil.

Assim, no exercício de reflexão, buscamos dialogar com cada abordagem, levantando os limites e possibilidades de cada uma, quando no procedimento de resgatar o percurso histórico e confrontar com os novos modos de conceber e investigar o trabalho do professor.

Dessa forma, concordamos com Pimenta (2006), quando defende o argumento de que é possível vislumbrar possibilidades de evolução da ideia da reflexão no exercício da docência, quando ampliamos a perspectiva do professor reflexivo para a do professor ou intelectual crítico reflexivo, ou seja, quando saímos da dimensão individual da reflexão e ampliamos para as dimensões públicas e éticas: na ampliação da análise da epistemologia da prática para analisarmos a *práxis*; e na mudança da perspectiva do professor-pesquisador para a instauração da pesquisa no espaço escolar como parte integrante do trabalho dos profissionais da escola. Essa perspectiva considera a colaboração de pesquisadores da universidade; da formação inicial e da continuada vinculada à experiência docente, vista como um processo que constitui o desenvolvimento profissional; da formação contínua concebida como profissionalização individual para o investimento coletivo da escola, visando ao desenvolvimento profissional dos professores.

Trata-se, portanto, de se pensar e efetivar uma política de formação e prática docente, na qual a valorização do professor e da escola sejam seus pilares; embasada no reconhecimento da capacidade de pensar dos seus profissionais, dos seus saberes científicos, pedagógicos e da experiência, com o objetivo de estabelecer as mudanças necessárias à gestão do ensino, da sala, das práticas e da realidade escolar.

Para tanto, há de se considerar o desafio inscrito no ato de refletir, *durante* a ação e *sobre* a ação, inclusive sobre o contexto e as condições materiais e imateriais que a influenciam. Constituir-se um professor reflexivo, capaz de aplicar uma reflexividade acerca da prática, de criticar e ordenar sua atividade ante o que é real é uma exigência da ação docente da atualidade. Portanto, se fazem necessários, nos programas de formação dos professores, inicial e contínua, a apropriação e o desenvolvimento da “nova epistemologia da prática”, ou seja, do pensamento crítico-reflexivo do docente, para promover condições reais de atuação, de análise, de pesquisa e conseqüente melhoria na qualidade do ensino na escola, com o objetivo da emancipação humana.

Expressamos que, em virtude do embate no campo teórico, uma vez que construtos teórico-conceituais são reunidos sob perspectivas distintas, nas quais subjazem diferentes, enfoques e /ou concepções, tais perspectivas agregam ou dividem as principais discussões da área em abordagens específicas, segundo os conceitos defendidos.

Nesse sentido, podemos organizar as discussões sobre a perspectiva do profissional reflexivo em, pelo menos, três conjuntos de enfoques, quando em relação aos conceitos em que se sediam: os estudos de base epistemológica, de dimensão política e os centrados sobre o enfoque da profissionalização.

O primeiro se refere aos embates no campo da constituição do conceito de professor-reflexivo e de seus fundamentos filosóficos. O segundo volta-se para a compreensão dos desdobramentos e significados políticos desse conceito; enquanto o terceiro se destina à discussão das repercussões para a constituição da profissão docente e do trabalho do professor.

Em suma, torna-se evidente que o campo da formação docente é uma seara de discussões e debates complexos e conflituosos, em que se situam diferentes tensões, e em particular, as teórico-conceituais, expressas nos limites e nas possibilidades atuais. Esses limites e possibilidades se concentram no âmbito do conhecimento teórico, da prática e do delineamento das políticas de formação. Ademais, não podemos conceber o professor como único responsável pela qualidade do ensino que ministra, pois é preciso

discutir formação docente enveredando pelo conhecimento de todas as dimensões que implicam e repercutem na constituição da docência.

### 3.1.1 A epistemologia da prática profissional: o saber docente e o seu caráter social

Nessa seção, discutiremos o saber docente, por se tratar de uma importante dimensão do ensino em que se sedia a ação dos professores no ambiente escolar, particularmente na sala de aula e no trabalho pedagógico ali desenvolvido.

As discussões atuais sobre profissionalização, desenvolvimento profissional dos professores, e, por conseguinte, formação docente, nos conduzem a refletir sobre os elementos de base constitutivos da docência. O esforço conceitual de se pensar a questão dos saberes docentes pode colaborar para entendermos como e sob quais bases o professor dá sustentação ao seu trabalho no cotidiano escolar.

É importante destacar que compreendemos o saber do professor como uma categoria intrinsecamente ligada aos contextos sociais, organizacionais e humanos nos quais esses sujeitos estão inseridos. Discutir o saber docente, portanto, requer analisar também esses condicionantes. Entendendo assim, Lustosa, Melo e Santos (2008) atentam para o fato de que é importante compreender que o professor está imerso em uma realidade situada historicamente, que, se de um lado, predominam os ganhos dos avanços tecnológicos contemporâneos, possibilitando a liberação do ser humano do trabalho mecânico e repetitivo e a melhoria da qualidade de vida em vários sentidos, por outro, se apresenta de forma perversa, tornando a existência precária para muitos.

Dessa forma, o panorama em que se inscreve a profissão docente na contemporaneidade está marcado pelas profundas e contraditórias transformações que alteraram o ritmo de vida na sociedade, em escala mundial. É nesse contraditório contexto, analisado por diversos autores (MÈSZÁROS, 2005; FRIGOTTO, 2003; TONET, 2005) que nos encontramos.

Assim, temos a consciência de que a ação docente recebe influências das condições objetivas em que a prática acontece – circunstâncias efetivas da realização do trabalho docente, o que envolve a organização da prática, as políticas educacionais e de formação de professores, além de outras questões ligadas à profissionalização; e das condições subjetivas – compreendendo um conjunto de variáveis, dentre elas a que inclui a compreensão do significado da ação docente. Essa conjuntura traz implicações

para a constituição da natureza dos saberes docentes, agregando-se e influenciando a configuração da prática pedagógica do professor.

Nesse sentido, avançar em investigações sobre a prática dos professores e seu processo formativo requer que enveredemos pelo conhecimento das dimensões que se implicam na constituição da docência, particularizando para essa análise a noção do saber docente.

Para tanto, tomaremos como base a noção de saber do professor defendida por Tardif (2002), que confere a esse conceito “um sentido amplo, pois, este engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes docentes, ou seja, aquilo que por muitas vezes foi chamado de saber, saber-fazer e saber-ser”. (P. 60).

A discussão sobre os saberes da docência nos descortina sua pluralidade e multiplicidade de determinantes, que provêm de fontes diferentes, como: família, sociedade, instituição escolar, universidade, diversas experiências vividas no contexto da história de vida e da profissionalização do professor. Portanto, os saberes dos professores são algo particularizado, singular, pois estão relacionados com a pessoa, com a sua história de vida, com as relações estabelecidas com o outro na esfera social e profissional.

Tardif (2002) assinala que

(...) o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares da escola. Por isso, é necessário estudá-lo relacionando-o com esses elementos constitutivos do trabalho docente. (P. 11).

Apesar dessa notória singularidade dos saberes do professor, eles não podem ser vistos dissociados da dimensão coletiva na qual são constituídos, uma vez que são produzidos socialmente, na interação com outros sujeitos, desde a sua imersão nos diversos contextos de atuação (família, grupos, amigos, escolas etc). Esses saberes também não podem ser pensados de forma distanciada do entendimento das realidades sociais organizadoras da ação humana.

Nesse sentido, Tardif (2002) aponta a dupla dimensão do saber do professor – a individual e a social – que juntas formam um todo a ser analisado e compreendido. Portanto, o saber docente é alvo de influências das condições concretas em que o trabalho se realiza e também da própria personalidade e experiências docentes.



Buscando interpretar a diversidade de saberes e suas influências, devemos entender de forma articulada os aspectos individuais e sociais do saber do professor. Referido autor se posiciona, destacando a natureza social do saber, defendendo esse caráter assentado no princípio de que ele ocorre partilhado com toda a categoria dos professores, que têm uma formação comum (mesmo levando em consideração as variações de níveis, ciclos e graus de ensino) e participam de uma mesma estrutura e organização de trabalho. Esse grupo de agentes produz práticas sociais, porquanto realizam o trabalho em si. Essa característica assinala o caráter coletivo do trabalho docente, que retrata e depende intimamente da história de uma sociedade e de sua cultura, uma vez que evoluem com o tempo e com as mudanças sociais.

Esses saberes são adquiridos no contexto de uma socialização profissional, em processos de incorporação, modificação e adaptação, em fases diferenciadas da carreira profissional, no decurso de uma história profissional, “no qual estão presentes dimensões identitárias e dimensões de socialização profissional, além de fases e mudanças”. (TARDIF, 2002, p. 70).

Esse saber não é uma produção encerrada em si mesma e por si mesma, é elaborado socialmente e depende de instituições sociais que legitimam e orientam sua atuação como: universidades, sindicatos, grupos científicos, Ministério da Educação etc. Assim, dependem dos contextos de trabalho subordinados aos mecanismos sociais, forças sociais interiores e exteriores à escola; evoluem com o tempo e com as mudanças sociais. Os saberes são construções sociais que dependem intimamente da história da sociedade

Nesse sentido, constituído em caráter processual ao longo da carreira profissional. Os saberes vão sendo incorporados, modificados e adaptados de acordo com as necessidades e interesses de cada fase e momento do percurso profissional. Há, portanto, a iminência social do saber, ao mesmo tempo em que há a individual, que é carregada de especificidades e características do próprio professor.

Além dessa natureza social, o saber tem caráter relacional, pelo fato de este se inscrever no próprio cerne da ação docente, notadamente representado na relação estabelecida com o outro, imantado em uma coletividade de alunos e nas interações de um grupo. Esse caráter determina a docência como atividade de interações humanas.

Ao estudo desse conjunto de saberes utilizados pelos professores no seu *locus* de atuação no desempenho de suas atividades Tardif (2002, p. 255) designou de Epistemologia da prática profissional. Essa abordagem teórica objetiva apresentar os saberes docentes e compreender como são articulados e vivenciados na prática pedagógica desses profissionais. Busca ainda conhecer como esses saberes são incorporados, produzidos, utilizados e transformados no desempenho de suas tarefas profissionais (PIMENTA, 2000; TARDIF, 2005), constituídos no contexto da experiência docente.

Segundo a Epistemologia da prática profissional, o saber da docência é concebido de forma plural e heterogênea, porque se configura de diferentes conhecimentos e saberes, oriundos de fontes e naturezas diversas, tecidas ao longo da formação inicial, continuada e das experiências vivenciadas pelos sujeitos. Esses saberes docentes formam amálgama que vai constituindo a identidade do professor.

Conceitualmente, a identidade profissional é entendida por como um processo dinâmico, que supera a ideia estática de sua definição. Ela está em permanente constituição do sujeito e é “um processo único e complexo graças ao qual cada um de nós se apropria do sentido da sua história pessoal e profissional”. (NÓVOA, 1992, P.16).

Compartilhamos com Nóvoa (1992), quando ele assinala que a identidade não é um dado adquirido, é um “lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão”. (P.16). Nesse sentido, o autor afirma que é mais adequado denominar processo identitário, em vez de identidade, pelo fato de ser um fenômeno que está em permanente (re)construção, e não um produto.

Assim, a identidade profissional docente é uma construção que permeia a vida profissional envolvida desde a “escolha” da profissão, prosseguindo pela formação inicial e pelos diferentes espaços e experiências sociais e institucionais vivenciadas pelo sujeito no percurso de sua profissionalização. Essa característica de constituição identitária atribui uma dimensão histórica e localizada, pois ocorre no tempo, no espaço e nas interações, sendo constituída, pois, tanto nas bases dos saberes da profissão quanto sobre pressupostos éticos, de compromisso político e deontológicos. Os processos identitários são feitos com base na significação e revisão social da profissão e na revisão das formas consolidadas pela tradição e pela experiência (PIMENTA, 2006; VEIGA, 2008).

Assim, tais dimensões concedem à identidade docente um caráter de singularidade profissional, perfiladas, portanto, em um jeito de ser e de ensinar, constituídas pelos percursos, concepções, metodologias adotadas e pelas características pessoais do professor.

Nóvoa (1995) defende a noção de que o processo identitário está também ligado à capacidade de desenvolver autonomamente nossas atividades profissionais, e que a maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino (p. 17), ou, como assinala Perrenoud (2002), não se pode separar a pessoa do professor.

A configuração desse processo identitário tem, assim, como componente em sua base os saberes, na sua pluralidade de determinantes, multiplicidade de fontes e relações estabelecidas no exercício da docência. Os saberes que compõem a identidade profissional são formados pela articulação dos saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais (TARDIF, 2002).

Os saberes profissionais referem-se aos saberes produzidos pelas ciências da educação e ideologia pedagógica, transmitidos pelos centros de formação inicial e continuada dos professores. Neles são incorporados os saberes pedagógicos que “apresentam-se como doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo”. (TARDIF, 2002, P. 37).

Os saberes disciplinares, por sua vez, são compostos pelas diversas áreas do conhecimento construídos pela sociedade ao longo dos tempos. Eles são originados pela cultura e pelos grupos sociais produtores de conhecimento.

Em relação aos saberes curriculares, concebemos que eles estão relacionados aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos que os docentes aplicam no desenvolvimento das suas disciplinas. Já os saberes experienciais são saberes práticos que dizem respeito aos saberes específicos do exercício da docência, aprendidos no desenvolver da própria vivência cotidiana. “Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e saber-ser”. (TARDIF, 2002, P. 39).

Esses saberes articulados alicerçam o trabalho docente, no entanto, segundo pesquisas de Tardif (2002), não há uma equiparação de importância entre esses saberes por parte dos docentes. Os professores tendem a hierarquizar tais saberes de acordo com a sua utilidade no trabalho docente, ou seja, quanto maiores seu uso e sua utilidade, maior será seu prestígio. Assim, o saber que emerge da prática, ou seja, os saberes

experienciais, são considerados pelos professores como o conhecimento que serve de base para o ensino: “a experiência de trabalho parece ser a fonte privilegiada de seu saber-ensinar”. (TARDIF, 2002, P. 61). Além disso, também atribuem ao fazer docente importância dos fatores cognitivos, como: a própria personalidade, talentos, entusiasmo, amor à profissão e aos alunos etc.

Dessa forma, para os professores, a experiência assume uma instância relevante de produção do saber profissional, pois possibilita o desenvolvimento de saberes específicos e necessários para a profissão docente. Assim, os professores atribuem um *status* particular aos saberes experienciais, pois deles fazem uso sistemático em seu dia-a-dia escolar. Esses saberes conferem subsídios específicos e práticos ao fazer pedagógico, contribuindo para o sentimento de competência profissional. Esses saberes experienciais se originam de situações concretas vivenciadas no exercício cotidiano do magistério e têm interferências dos condicionantes e das diversas interações na realidade. Particularmente, no que diz respeito à prática pedagógica, no campo da pesquisa educacional, as ideias de profissionalização do ofício de professor e da prática reflexiva surgem como princípios da perspectiva atual de formação de professores (PERRENOUD, 2002).

Na perspectiva dos professores, a experiência é condição para a aquisição e a produção dos seus próprios saberes profissionais e permite certezas relativas à atuação na sua realidade escolar, colaborando, assim, na sua integração profissional na profissão e na instituição.

As situações-problemas enfrentadas pelo professor ao longo dos anos exigem certa improvisação e habilidade pessoal na resolução de tais problemas e vão desenvolvendo no professor um saber-fazer validado pelo trabalho cotidiano. Sobre essa questão, Perrenoud (2000) afirma que, na prática docente, é preciso decidir na incerteza e agir na urgência. Nessa dinâmica experiencial, à medida que o professor lida com os condicionantes e variáveis presentes na ação pedagógica, desenvolve e aprimora os saberes experienciais, por isso, tem um caráter formador.

Os saberes experienciais possibilitam a “cultura docente em ação”, que consiste nas representações que os professores utilizam para interpretar, compreender e orientar sua atuação pedagógica, bem como sua profissão.

Essas representações, que vão sendo constituídas nos contextos de múltiplas interações, desenvolvem no professor estratégias, posicionamentos e formas de agir que

vão possibilitar o enfrentamento dos condicionantes e variáveis presentes no cotidiano escolar, referendados pela prática, consolidados sob a forma do saber-fazer, auxiliando o trabalho docente.

Tardif (2005) afirma que, ante a essa relação do professor com os seus saberes, os saberes experienciais surgem como fundamentais ao saber docente, pois é com eles que o professor procura aproximar e transformar os outros saberes para sua própria prática. Como ele mesmo assinala “os saberes experienciais não são saberes como os demais; são, ao contrário, formados de todos os demais, mas retraduzidos, “polidos” e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência”. (2006, P. 54).

Com relação aos saberes profissionais, disciplinares e curriculares, no entanto, os professores mantêm uma relação de exterioridade, por não se sentirem seus produtores legítimos, já que estes são definidos, selecionados e produzidos por outros grupos, como, por exemplo, os da universidade e do Estado. Entre os professores, essa relação de exterioridade confere uma delicada relação entre os saberes. Em tal posicionamento, não apenas há uma deslegitimação desses saberes, como, por desdobramento, mesmo que não conscientemente, ocorre uma desvalorização da sua própria formação profissional e das teorias que a fundamentam.

As discussões até então tecidas sobre os saberes da docência decorre do fato da relação importante que se estabelece com os estudos da formação docente e, particularmente, sobre o fenômeno da hierarquização dos saberes pelos professores.

A formação dos professores depara-se com uma circunstância desafiadora, uma vez que seu próprio objeto de formação é centrado particularmente na questão dos saberes docentes: como formar professores, contemplando as bases teórico-conceituais, aqui defendidas, sediadas na constituição dos diferentes saberes, quando nos deparamos com a atribuição de maior importância ao saber de experiência, como principal fonte formativa? Como atender as expectativas dos professores em suas demandas reais ante um referencial que seja legítimo e importante para sua formação?

Nesse sentido, tais inquietações são relevantes ao objeto desta pesquisa, que buscou investigar “se e como as experiências familiares, escolares, acadêmicas e profissionais de professores orientam sua prática pedagógica”, ou seja, questão que privilegia a legitimidade das diversas instâncias e naturezas formativas.

Essa discussão acerca da hierarquização dos saberes e a propensa desvalorização dos saberes (profissionais, curriculares e disciplinares), em função dos saberes experienciais, interessa sobremaneira ao campo dos estudos da formação

docente, em virtude de apresentar-se como objeto de conhecimento importante para as elaborações nessa área. Além desse aspecto, incidem os desdobramentos que podem se articular desse conhecimento para a fomentação de políticas de formação.

Assim, este trabalho procura contribuir para o avanço desse debate, concorrendo para ampliar o conhecimento sobre como os professores integram seus diversos saberes (disciplinares, curriculares, profissionais, experienciais), provenientes de fontes diferentes (sociais, da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros agentes educativos, dos lugares de formação), na mobilização do seu agir docente.

É na busca de interlocução desses saberes vinculados à formação docente que se descortina a necessidade de articularmos a reflexão sobre os estudos relativos à aquisição da linguagem escrita, gêneros textuais e as vinculações com o letramento, pela relação direta com a temática desta pesquisa.

### **3.2 As contribuições das teorias de Piaget e Vygotsky acerca da linguagem**

A aprendizagem da linguagem verbal representa um marco no desenvolvimento humano, pois modifica radicalmente a forma de a criança se relacionar com o mundo, dando a ela a capacidade de evocar pessoas, objetos e situações ausentes, ensejando grande impacto no pensamento infantil.

Segundo Vygotsky (1998), a capacitação especificamente humana para a linguagem habilita as crianças a providenciarem instrumentos auxiliares na solução de tarefas difíceis, a superarem a ação impulsiva, a planejarem a solução para um problema antes da sua execução e a controlarem o próprio comportamento. Os signos constituem para as crianças, primeiro e acima de tudo, um meio de contato social com as outras pessoas. As funções cognitivas e comunicativas da linguagem tornam-se, então, a base de uma forma nova e superior de atividade nas crianças, distinguindo-as dos animais.

Nesse sentido, o autor observa que a função desta nova atividade humana é comunicativa, pois surge da necessidade do contato social e evolui graças à interação com o outro e à interiorização dos padrões de comportamento fornecido por seu grupo social.

Também para Piaget (1974) a linguagem desempenha papel particularmente importante para o desenvolvimento da criança, pois, ao contrário dos outros

instrumentos semióticos (imitação diferida, jogo simbólico, desenho e imagem mental), construídos pelo indivíduo à proporção das necessidades, a linguagem já está toda elaborada socialmente de antemão, para uso dos indivíduos que a aprendem antes de contribuir para o seu enriquecimento, um conjunto de instrumentos cognitivos (relações, classificações etc.) a serviço do pensamento.

Para os autores mencionados, o desenvolvimento da fala passa por um processo de trajetórias diferentes. Piaget acredita que, na fase inicial da aquisição da linguagem, a criança monologa enquanto está fazendo algo, porque está respondendo verbalmente às suas atividades motoras e esse tipo de fala gradativamente vai desaparecendo quando afloram o pensamento lógico e a fala socializada, ou seja, a linguagem evolui de uma fala interior para uma exterior.

Vygotsky opõe-se a essa visão piagetiana, quando assinala que a fala é, desde o início, uma atividade social, global e multifuncional, evoluindo de uma fala exterior para uma fala egocêntrica e, desta, para uma interior.

Apesar dessa divergência, os autores concordam na ideia de que a fala apresenta trajetória evolutiva e que esta tem influência na apropriação da linguagem escrita.

O acesso, as interações com a cultura letrada e o ensino sistematizado fornecem à criança um novo e importante aprendizado – o da linguagem escrita. Notadamente, a aquisição da linguagem escrita possibilita ao indivíduo formas ainda mais novas e complexas de interação com os meios físico e social, modificando seus aspectos cognitivo, cultural e social. Há significativa melhora na estruturação do pensamento, na organização da fala, enriquecimento do vocabulário, ganhos em sua inserção social, pois aprimora seu modo de viver e de se relacionar com o contexto cultural de que faz parte, bem como melhora a compreensão e a interpretação das informações que circulam em sua sociedade.

Vygotsky (1998) argumenta que

(...) o domínio desse sistema complexo de signos fornece novo instrumento de pensamento (na medida em que aumenta a capacidade de memória, registro de informações etc), propicia diferentes formas de organizar a ação e permite um outro tipo de acesso ao patrimônio da cultura humana (que se encontra registrada nos livros e outros suportes de textos). Enfim, promove modos diferentes e ainda mais abstratos de pensar, de se relacionar com as pessoas e com o conhecimento. (P. 116).

A escrita, produto cultural constituído ao longo da história da humanidade, é entendida como sofisticado sistema de representação da realidade, configurado num conjunto de “simbolismo de segunda ordem que, gradualmente, torna-se um simbolismo direto. Isso significa que a linguagem escrita é constituída por um sistema de signos que designam os sons e as palavras da linguagem falada, os quais, por sua vez, são signos das relações e entidades reais”. Gradualmente, esse elo intermediário (a linguagem falada) desaparece e a linguagem escrita converte-se num sistema de signos que simboliza diretamente as entidades reais e as relações entre elas. (VYGOTSKY, 1998, p. 140). Assim, os primeiros textos trazem influência da maneira oral de se expressar e, processualmente, as características próprias da escrita vão sendo incorporadas.

Como o aprendizado da linguagem escrita envolve a elaboração de todo um sistema de representação simbólica da realidade, o referido autor acredita que essa atividade deva ser a continuidade entre as diversas atividades simbólicas, como os gestos, o desenho e o brinquedo. Estas atividades contêm a futura escrita da criança, pois contribuem para o desenvolvimento da representação simbólica (onde signos representam significados) e, conseqüentemente, para o processo de aquisição da linguagem escrita.

Vygotsky (1998) já chamava a atenção para o fato de que o domínio desse sistema complexo de signos não pode ser internalizado de maneira mecânica e externa; ao contrário disso, esse domínio é o culminar, na criança, de um longo processo de desenvolvimento de funções comportamentais complexas, sendo necessária a compreensão de toda a história do desenvolvimento dos signos na criança (1998, P. 140), ou seja, é preciso estudar o que ele chama de a “pré-história da escrita”, isto é, o que se passa com a criança antes de ela iniciar seu processo de alfabetização, pois, como a escrita é uma função culturalmente mediada, a criança que se desenvolve numa cultura letrada está exposta aos diferentes usos da linguagem escrita e as suas especificidades, tendo diferentes concepções a respeito desse objeto cultural ao longo do seu desenvolvimento.

Ao considerar a complexidade e a importância do domínio da linguagem escrita para o indivíduo, a escola – principal agência de ensino da leitura e da escrita, e mais especificamente a sala de aula – deve ser espaço potencializador de desenvolvimento, aprendizagem e evolução da criança, garantindo uma adequada escolarização dos conhecimentos produzidos culturalmente.



Gasparian e Luize (2005) argumentam que, quando o professor concebe a escrita como modo de representação, fica evidente que o simples domínio do sistema não torna o sujeito um escritor competente, pois é preciso que ele amplie sua experiência e seus conhecimentos ao ponto de reconhecer a escrita na sua especificidade (vinculada à oralidade, mas não dependente dela), compreender seus modos de representação (que extrapolam a relação biunívoca letra-som) e, finalmente, ampliar a sua experiência sobre as práticas sociais de produção e interpretação. Aquele que escreve toma decisões que vão nortear sua produção: o que, como, para que escrever, a expressão verbal da ideia a ser veiculada, o gênero e a estrutura, seus destinatários e sua organização no papel ou noutros suportes comunicacionais.

Nesse sentido, o verdadeiro desafio do ensino da linguagem escrita é o de conhecer os processos de aprendizagem dos alunos, seus saberes e pontos de desequilíbrio cognitivo e o de definir o que ensinamos quando nos propomos a alfabetizar (a natureza da linguagem e o papel social a ela atribuído), para promover o efetivo diálogo entre o ensino e a aprendizagem.

### **3.3 A apropriação da linguagem escrita pela criança**

Diversos estudos têm sido realizados no sentido de compreender como a criança constrói o conhecimento sobre a linguagem escrita e qual a influência socio-cultural sobre essa apropriação (FERREIRO & TEBEROSKY, 1986; KATO, 1990; CARRAHER, 1992; KLEIMAN, 1993; CAGLIARI, 1997; ROJO, 1998; SOARES, 1998; CURTO et al. 2000; FERREIRO, 2001).

O volume de publicações dedicado à explicitação dos processos cognitivos implicados nessa aprendizagem, principalmente nas últimas décadas, produziu inovações e revoluções de ideias acerca do modo como a criança se apropria desse objeto cultural que é a escrita. Para tanto, tem especial influência a divulgação internacional do trabalho de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1986) sobre os processos de aquisição da linguagem escrita por crianças pré-escolares, que tem como base teórica o construtivismo interacionista piagetiano, a qual se explica que o conhecimento é construído ativamente na interação do ser humano com o meio.

Nas suas pesquisas, as autoras criaram a teoria da psicogênese da língua escrita, que explicita a compreensão dos processos e formas pelos quais as crianças adquirem o conhecimento da língua escrita.

Na tentativa de compreender a natureza da construção da língua escrita pela criança, essa pesquisa pautou-se pelos seguintes objetivos:

- 1) descobrir o conhecimento construído pela criança no processo de aquisição da escrita;
- 2) identificar, por meio de estudos longitudinais, as hipóteses infantis, interpretando-as do ponto de vista do processo de construção da criança;
- 3) identificar os processos cognitivos envolvidos nesse processo, compreendendo como e por que se dá a evolução conceitual (a lógica interna desse processo de construção); e
- 4) avaliar as implicações da escola e da configuração social na evolução das conceitualizações infantis.

Essa pesquisa mudou os paradigmas da alfabetização, pois redimensionou a compreensão que os educadores tinham sobre a aprendizagem da linguagem escrita, visto que a escrita passou a ser concebida como objeto de conhecimento e não mais de ensino, admitindo-se, então, uma lógica de progressão diferente da pré-estabelecida pelos métodos alfabetizadores.

Entre as principais ideias das referidas autoras, está a premissa fundamental de que as crianças começam a interagir com textos muito antes do que imaginamos, antes até de entrarem na escola, com esteio nas quais elas constroem hipóteses coerentes sobre a leitura e a escrita, nas interações significativas em seu contexto sócio-histórico e cultural. Assim, à medida que vão operando com variados textos, com leitores e produtores de textos mais experientes, há uma evolução conceitual nessa aquisição e também na compreensão de sua função social. Dessa forma, a alfabetização é desencadeada na interação com a língua escrita e com os seus usuários.

Com estribo na compreensão de sujeito cognitivo de Piaget, as autoras conceberam a ideia de que a criança, mesmo muito pequena, é capaz de externar problemas, criar hipóteses, testá-las e constituir verdadeiros sistemas interpretativos na busca de compreensão do universo que a cerca.

Segundo Ferreiro e Teberosky (1986),

O sujeito que conhecemos através da teoria de Piaget é um sujeito que procura ativamente compreender o mundo que o rodeia, e trata de resolver as interrogações que este mundo provoca. Não é um sujeito que espera que alguém que possui um conhecimento o transmita a ele, por um ato de benevolência. É um sujeito que aprende basicamente através de suas próprias categorias de pensamento ao mesmo tempo que organiza seu mundo. (P. 26).

O entendimento da interação da criança com o meio para a construção do conhecimento é de fundamental relevância, pois o entendimento de que o sujeito é visto como ser ativo diante do saber redimensionou a prática educativa para ações de caráter mais mediador e desafiador.

As contribuições da Psicogênese da Língua Escrita propiciaram, ainda, a reconsideração do momento e da forma como se inicia a aprendizagem da linguagem escrita. Até então, as práticas pedagógicas consideravam como fundamental o estado de prontidão da criança, no qual somente quando ela estava madura no manejo de certas habilidades psicomotoras era capaz de ingressar no sistema escolar. Posteriormente, era permitida a aprendizagem da técnica da escrita concebida como instrumento de transcrição da língua oral.

Superando também a concepção de escrita como código, Ferreiro e Teberosky, apoiadas em estudos linguísticos, chamaram a atenção para a complexidade da escrita, entendida como um sistema de representação. A esse respeito, Gasparian e Luize (2005) assinalam que, ao lado dos princípios normativos que organizam o seu funcionamento (como a “alfabeticidade” e a ortografia), há uma vasta possibilidade de configurações e funções inerentes ao uso da língua que merece ser considerada nas mais diversas situações sociais de uso da escrita. Assim, longe de simplesmente praticar os princípios de um código, o aprendiz (desde cedo, um efetivo usuário da escrita) envolve-se em processos de reflexão e de recriação linguística transformadores da própria linguagem (P.17).

Esse processo de reflexão e de recriação linguística se configura numa trajetória em que a criança elabora hipóteses sobre a escrita que evoluem em etapas

sucessivas. Ferreiro, em suas pesquisas, organizou essas etapas em três grandes períodos, descritos a seguir<sup>20</sup>:

- o primeiro período caracteriza-se pela busca de parâmetros de diferenciação entre as marcas gráficas figurativas e as marcas gráficas não figurativas, assim como pela formação de série de letras como objetos substitutos, e pela busca de condições de interpretação desses objetos substitutos.
- o segundo período é caracterizado pela construção de modos de diferenciação entre o encadeamento de letras, baseando-se alternadamente em eixos de diferenciação qualitativos e quantitativos; e
- o terceiro período é o que corresponde à fonetização da escrita, que começa por um período silábico e culmina em um período alfabético.

As contribuições de Ferreiro e Teberosky redimensionaram a concepção que se tinha sobre a Pedagogia da alfabetização até a década de 1980. Assim, os métodos e as práticas preconizadas pelas tradicionais cartilhas deixam de ser o foco das perspectivas de inovação, transferindo a focalização do professor que ensina para o aluno que aprende, ampliando inclusive a compreensão de língua escrita como objeto cultural vivo e necessariamente contextualizado. As autoras defendem a posição de aprendizagem da escrita seja vivenciada num contexto de leitura e produção de textos em efetivas situações de uso da língua, pois, como afirma Ferreiro, “a escrita é importante na escola pelo fato de que é importante fora da escola, não o contrário”. (2001, P.33).

Nesse sentido, Soares (2002) se refere ao termo letramento como sendo o estado ou a condição de quem sabe ler e escrever; pessoas que incorporam os usos da leitura e da escrita, que se apropriaram plenamente de suas práticas sociais. Nesta perspectiva, portanto, a pessoa não está só alfabetizada (sabendo ler e escrever), mas cultiva e exerce as práticas sociais de leitura e escrita, utilizando-se desse estado ou

---

<sup>20</sup> Etapas descritas no *A escrita antes das letras*. In Hermine Sinclair (ed.) *A produção de notações na criança*, São Paulo, Cortez Editora, 1990.

condição para se divertir, informar-se cada vez mais, inserir-se social e culturalmente, conhecer-se a si própria etc.

O que mais propriamente se denomina letramento, de que são muitas as facetas – imersão das crianças na cultura escrita, participação em experiências variadas com a leitura e a escrita, conhecimento e interação com diferentes tipos de gêneros de material escrito. (SOARES, 2003, P.13).

Portanto, alfabetização só tem sentido quando desenvolvida no universo de práticas sociais de leitura e de escrita, ou seja, num contexto de letramento e por meio de atividades de letramento; este, por sua vez, só pode se desenvolver na dependência da e por meio da aprendizagem do sistema de escrita.

Para alfabetizar e letrar, são fundamentais a especificidade e a indissociabilidade dos processos de letramento e de alfabetização. É preciso deixar claro que defender a especificidade do processo de alfabetização não significa dissociá-lo do processo de letramento.

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, lingüísticas e psicolingüísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita se dá simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – alfabetização, e pelo desenvolvimento das habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento. Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização se desenvolve no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só pode desenvolver-se no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização. (SOARES, 2003, P. 9).

Assim, as novas exigências do mundo contemporâneo com relação à leitura e à escrita materializam no cenário educacional o conceito de letramento. Esse termo se inaugura pela necessidade de configurar e nomear novos comportamentos e práticas sociais de leitura e escrita que ultrapassem o domínio do sistema alfabético e ortográfico.

Vários pesquisadores (KLEIMAN, 1993; ROJO, 1998; SOARES, 2003) também vêm investigando e publicando novos trabalhos, buscando a relação do conceito de letramento com a palavra escrita, debruçando-se sobre a relação entre alfabetização e letramento, habilidades e práticas sociais de leitura e escrita.

De acordo com essa perspectiva, as pessoas fazem uso da leitura e da escrita nas práticas sociais no cotidiano, para atender a determinados objetivos com propósito comunicativo, em situação de interação e com interlocutores. Desse modo, fazem uso dos diversos gêneros textuais que circulam em nossa sociedade.

Portanto, quando objetivamos alfabetizar e letrar, estamos levando em consideração a interação, incorporação e uso dos diferentes gêneros textuais no cotidiano escolar pelos alunos. Ante tal realidade, a escola deve, portanto, proporcionar aos alunos, o contato com a maior diversidade de gêneros textuais em suas diversas formas de circulação.

Em vistas de discutirmos de modo mais detalhado questões relacionadas ao gênero textual e o seu uso no espaço escolar, passaremos à seção seguinte.

### **3.4 Uma discussão inicial sobre os gêneros textuais**

A discussão anterior sobre linguagem nos mostrou que esta é um espaço de interação humana, e é nesse *locus* e por meio dele que nos situamos no mundo, produzindo imagens e representações sobre os outros com os quais nos relacionamos. Essa abordagem compreende a linguagem como expressão de uma competência discursiva que possibilita a interação social. A linguagem é, portanto, uma forma de interação social das pessoas, que atende a finalidades diversas e seu domínio é um imprescindível recurso utilizado nos diferentes grupos de uma sociedade.

Bakhtin (1992), Bronckart (1999), Marcuschi (2003), Schneuwly e Dolz (2004) defendem a noção de linguagem como algo essencialmente interativo, ou seja, uma ação entre o produtor e o receptor do texto que atende a propósitos sociais de comunicação.

Vieira e Val (2005) concordam com essa visão, pois também concebem a linguagem como atividade sociointerativa, forma de ação, lugar de interação de sujeitos, em determinado contexto social de comunicação e para certo fim. As múltiplas

atividades humanas produzem diferentes formas de utilização da linguagem para atender às necessidades de interação, manifestadas em formas de enunciados (orais e escritos) que se organizam de acordo com cada realidade (BAKHTIN, 1992). Por serem inúmeras essas atividades humanas, cada enunciado produzido recebe diversas influências tanto do contexto físico quanto do sociosubjetivo no qual está inserido (BRONCKART, 1999).

Portanto, os enunciados são produzidos por determinada situação e contexto sócio-histórico, para um certo destinatário e para atender a uma finalidade com um conteúdo específico. Nesse sentido, “ao servir de materialidade textual a uma determinada interação humana recorrente a um dado tempo e espaço, a linguagem se constitui como gênero”. (MEURER; MOTT-ROTH, 2002, P.11).

Bakhtin (1992, p. 279) define a enunciação como um produto da relação social e argumenta que “cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados” e a estes chamou de gêneros do discurso<sup>21</sup>.

A noção da “relatividade da estabilidade” defendida por Bakhtin apresenta-se como um importante conceito para a compreensão do gênero. E justifica-se, por ser uma característica inerente à categoria gênero textual, em função de sua abstração e plasticidade, uma vez que este se modifica em função das necessidades enunciativas.

“Esses aspectos nos apresentam as fronteiras fluidas dos gêneros [...]. Pois, assim como a língua varia, também os gêneros variam, adaptam-se, renovam-se e multiplicam-se. Em suma, hoje, a tendência é observar os gêneros pelo seu lado dinâmico, processual, social, interativo, cognitivo, evitando a classificação e a postura estrutural”. (MARCUSCHI, 2005, P. 18).

Assim, o estatuto de gênero textual não é algo imanente como propriedade inalienável, mas relativa ao seu funcionamento na relação com os agentes envolvidos e as condições de enunciação. Segundo a teoria bakhtiniana, os gêneros são um tipo de gramática social, ou seja, uma gramática da enunciação. “Os gêneros organizam nossa fala e escrita, assim como a gramática organiza as formas lingüísticas”. (BAKHTIN 1979 apud MARCUSCHI, 2005, P, 32).

Entendemos, com referido autor, que gênero textual é, a um só tempo, uma ação de linguagem e uma atividade de linguagem, que tem um propósito comunicativo. Portanto, é a linguagem em uso, seja na sua forma oral, seja em sua forma escrita.

---

<sup>21</sup> Adotamos a orientação de Marcuschi (2002), que considera como sinônimas as expressões gênero textual e gênero discursivo.

Segundo Schneuwly (2004), a noção de gênero defendida na obra de Bakhtin (1953/1979) pode ser resumida pelos seguintes aspectos:

- cada esfera de troca social elabora tipos relativamente estáveis de enunciados: os gêneros;
- três elementos os caracterizam: conteúdo temático – estilo – construção composicional;
- a escolha de um gênero se determina pela esfera, as necessidades da temática, o conjunto dos participantes e a vontade enunciativa ou intenção do locutor. (P.25).

O estudo desse autor (2004) assinala que existem elementos centrais na conceituação de gênero, que dizem respeito à escolha do gênero ante a uma situação definida (com finalidade, destinatário e conteúdos), ou seja, o gênero a ser usado deve atender a situação discursiva. Além desse aspecto, há um lugar social em que essa base se processa, definindo um conjunto possível de gêneros. E, por fim, o gênero escolhido para a interação é definido por sua função comunicativa, tendo por sua vez uma estrutura relativamente estável.

Santos, Mendonça e Cavalcante (2006) argumentam que, nas práticas de uso da língua, todos os textos se organizam como gêneros textuais típicos, ou seja, tais práticas de uso da língua empregada no cotidiano vão requerer gêneros específicos adequados àquele contexto comunicativo. Por exemplo, na tentativa da venda de um imóvel, não seria apropriado usar o gênero conto para informar a um grande público o propósito dessa situação comunicativa, porquanto é mais adequado o gênero anúncio, que cumpre a função de fazer chegar à população esse tipo de informação de modo rápido e preciso.

Portanto, como afirma Schneuwly (2004), a escolha do gênero se faz em função da definição dos parâmetros da situação que guiam a ação. Dessa forma, há uma relação entre meio-fim, definida e guiada pelo contexto da atividade discursiva.

Temos em Bakhtin a base de explicação da categoria gênero textual sediada no propósito comunicativo envolvido na circunstância de interação, atuando na definição dessa noção, três elementos: conteúdo temático, construção composicional e estilo.

O conteúdo temático diz respeito ao conteúdo em si e o que pode se tornar comunicado por meio do gênero. Quanto à construção composicional, refere-se à estrutura específica dos textos pertencentes ao gênero, uma vez que guardam características estruturais comuns entre si.



O reconhecimento de um gênero inclui, portanto, o conteúdo temático, ou seja, o que diz respeito ao conteúdo em si e o que pode se tornar comunicado por meio do gênero. Inclui ainda, o reconhecimento da construção composicional, ou seja, dos aspectos que se referem à estrutura específica dos textos pertencentes ao gênero, uma vez que já sabemos que o gênero guarda características estruturais comuns entre si. E, por fim, o elemento estilístico, ligado às configurações específicas das unidades de linguagem, sobretudo da posição, intenções e propósitos do locutor, além dos conjuntos particulares de sequências que compõem o texto.

A articulação dos argumentos descritos para o reconhecimento de um gênero e, portanto, inerentes a sua constituição, é expressa nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998), acompanhando, assim, a perspectiva de definição e classificação dos gêneros, seguindo uma concepção bakhtiniana.

Outro aspecto importante à análise é o fenômeno da “hibridização” dos gêneros. A esse respeito, Marcuschi, (2005) postula que a hibridização se caracteriza pela confluência de dois gêneros, fato corriqueiro no dia-a-dia, em que passamos de um gênero a outro, ou inserimos um no outro, na fala ou na escrita.

Referido autor se coloca, porém, em contraposição às ideias expressas por Kress (2003), quando anuncia que essa mobilidade dos gêneros caminha para uma mesclagem de tal ordem, ao ponto de chegarmos à situação em que não ocorram mais “categorias de gêneros puros e sim apenas fluxo” (P. 25).

A posição defendida por Marcuschi (IDEM, IBIDEM) é a de que se faz inadequado considerar tal fenômeno como “evidência de ausência de gênero”, uma vez que só se mescla e une aquilo que pré-existe. Dessa forma, podemos verificar que esse autor concorda com o fenômeno da hibridização que Kress argumenta, assentado na ideia de mobilidade dos gêneros, todavia, não comunga com o anúncio da perspectiva do desaparecimento da categoria gênero.

Esse fenômeno vem se demarcando na contemporaneidade, acirrado pela influência das novas demandas sociais no uso da linguagem, disponíveis em nossa cultura, e pelo surgimento de novas tecnologias do conhecimento e da informação (NTIC's)<sup>22</sup>. É principalmente nessa área da tecnologia que se observam os

---

<sup>22</sup> Referimo-nos especialmente à tecnologia eletrônica, com particularidade à informática, computador e internet e os desdobramentos de novas formas de organizar e estabelecer os relacionamentos interpessoais

desdobramentos desse fenômeno na linguagem. Assim, temos, por exemplo, nos *chats* e *blogs* como novos espaços de interação e de comunicação, ou o *e-mail* (correio eletrônico) como desdobramento das cartas (pessoais, comerciais...) e dos bilhetes.

Este fenômeno também tem influência pela dinâmica dos gêneros e sua adaptabilidade inclusive na materialidade linguística. Isso mostra que os gêneros apresentam identidade social e organizacional ampla e são parte constitutiva da sociedade e, portanto, com funções socioverbais e ideológicas.

Como se nota, a noção de gênero vem envolta num conjunto relativamente extenso de parâmetros de observação, haja vista a complexidade do fenômeno que envolve aspectos linguísticos, discursivos, sociointeracionais, históricos, pragmáticos, entre outros (MARCUSCHI, 2005).

Como a linguagem é a base da interação humana e o gênero é a linguagem em ação, consideramos que a abordagem pedagógica de gênero se constitui fundamental para a competência discursiva. Apoiadas em pesquisadores da perspectiva socioconstrutivista como Bronckart (1999; 2006), Schneuwly e Dolz (2004) entre outros, compreendemos o caráter comunicativo eminente, constituído socialmente na interação com o outro.

Sobre isso, Bronckart (1999) assinala que “a apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas” (P. 103), ou seja, os gêneros são instrumentos de que os sujeitos dispõem para atuar nos diferentes domínios da atividade humana.

Para Kress (1993 apud MOTTA-ROTH, 2000), o conhecimento sobre a forma como ocorre a interação mediada pela linguagem, estabelecida em situações específicas, permite democratizar o acesso aos bens culturais e sociais em uma sociedade letrada e tecnologicamente desenvolvida. A abordagem de gêneros é relevante em virtude da ênfase no papel que a linguagem desempenha na interação social, com necessidades sociais e valores culturais específicos.

Em uma ampliação dessa significação, temos ainda que, do ponto de vista funcional, aprender a língua significa desenvolver competência progressiva no uso de funções da linguagem (HALLIDAY, 1978 apud MEURER, 2000) e que “essa

---

nesse novo contexto, pensadas em uma perspectiva mais sócio-histórica e menos tecnicista (GERALDINI, 1998).

competência engloba igualmente a capacidade de compreender as práticas discursivas e as relações sociais articuladas ao uso dos diferentes gêneros textuais” (P. 149).

Nesse sentido, o ensino baseado em estudos dos gêneros textuais pode estimular o estudo da língua e se transformar em um contexto destinado ao levantamento, reconhecimento e uso das inúmeras manifestações orais e escritas. Esse tipo de prática vem auxiliar os agentes sociais a se perceberem e perceber o contexto, conduzindo e reconstituindo a apropriação da cultura atual e a reconstituição de culturas de outras épocas. Os gêneros textuais na escola situam o ensino em práticas socio-culturais mais amplas.

Tal consideração nos orienta a necessária distinção entre duas abordagens de ensino da língua: a orientada pela tipologia textual e a orientada pelos gêneros textuais.

Será essa a concepção de linguagem presente no contexto escolar? Quais os limites e as possibilidades de se desenvolver efetivamente no ensino a observância dessa concepção?

Para tanto, utilizaremos a definição de Marcuschi<sup>23</sup> (2003), autor que sistematiza essa discussão, em que apresenta a diferenciação entre gênero e tipo textual. Para a expressão tipo textual, referido autor utiliza a conceituação de que são construtos teóricos, definidos por propriedades intrínsecas, e, portanto, conceitos abstratos que se caracterizam por aspectos puramente linguísticos.

Usamos a expressão tipo textual para designar uma espécie de construção teórica definida pela natureza lingüística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas). Em geral, os tipos textuais abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção. (P. 18)

A expressão gênero textual, por sua vez, significa fenômenos históricos estreitamente ligados à vida cultural e social dos sujeitos, que tem a função de organizar as práticas cotidianas desses sujeitos:

usamos a expressão gênero textual como uma noção propositalmente vaga para referir os textos materializados que encontramos no nosso cotidiano e que apresentam características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e

---

<sup>23</sup> Como base em diversos autores, como Biber (1988), Swales (1990), Adam (1990), Bronckart (1999). Tais autores defendem uma compreensão similar à noção de língua como atividade social, histórica e cognitiva, bem como a respeito dessa diferenciação.

composição característica. Se os tipos textuais são apenas meia dúzia, os gêneros textuais são inúmeros. Alguns exemplos de gêneros textuais seriam: telefonema, sermão carta comercial, carta pessoal, romance e assim por diante. (MARCUSCHI, 2002, P.18 ).

Para uma sistematização das diferenciações e também dos pontos de aproximações possíveis, entre esses dois conceitos, disponibilizamos o quadro a seguir, no qual Marcuschi (2002) esquematiza as noções de tipo de texto e gênero textual.

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

(Extraído de MARCUSCHI, 2008; p. 23)

Como podemos observar na análise do quadro, a noção de “tipo textual” é mais limitada do que a de “gênero”, em virtude de se constituir de sequências lingüísticas ou sequências de enunciados. Nesse caso, são textos agrupados em grandes classes: narração, argumentação, descrição, injunção<sup>24</sup>. O critério que aproxima o agrupamento desses textos são as sequências textuais, ou seja, “o modo de organização lingüístico-discursiva dos textos”. (MENDONÇA, 2005, P. 42).

<sup>24</sup> Em cada uma dessas grandes classes, se reúnem gêneros textuais distintos, com diferentes funções sociocomunicativas, sob uma mesma designação tipológica. **Narrativa:** contos, lendas, fábulas, relatos orais, atas, piadas, biografia etc. **Descritiva:** verbete, laudos técnicos etc. **Expositivos:** texto didático, seminário oral, resumos etc. **Argumentativo:** carta ao leitor, resenha crítica, debate, texto de contracapa do livro etc. **Injuntivo:** regras de jogo, receita, estatuto, regulamentos etc. Marcuschi (2002) assinala que em todos os gêneros os tipos textuais se realizam, e que, muitas vezes o mesmo gênero pode ser classificado em dois ou mais tipos de textos. Referido autor exemplifica tal argumentação com o gênero textual carta pessoal, que pode apresentar as tipologias descrição, injunção, exposição, narração e argumentação.

Ao contrário da lógica de organização de texto realizada pelo agrupamento da tipologia textual, os gêneros se organizam sob o referencial das realizações linguísticas concretas, que abrangem propriedades sociocomunicativas e que se prestam a atender os sujeitos nas diferentes situações do dia-a-dia e para interagir na sociedade de que fazem parte.

Assim, a organização procedida pela tipologia textual não atende o critério da interação social em que o gênero se realiza, já que “a comunicação verbal só é possível por algum gênero textual”. (MARCUSCHI, 2002, P. 22).

Para a escola, o trabalho pedagógico na abordagem da tipologia textual enseja algumas limitações, visto que, embora possamos classificar vários textos em categorias (narrativa, descritiva, expositiva etc), eles se materializam em formas diferentes – gêneros – que possuem diferenças entre si, portanto, demandam conhecimentos específicos. Assim, trabalhar nessa perspectiva pode ser insuficiente para que o aluno conheça e se aproprie de cada um dos gêneros que compõe as tipologias.

Na discussão sobre gêneros textuais, outro aspecto que também merece atenção, diz respeito à questão do suporte dos gêneros textuais, em virtude da relação existente entre gênero e suporte.

Essa relação se constitui como complexa, haja vista o fato de que, em alguns casos, é o suporte que vai determinar o gênero.

Marcuschi (2003) assinala que, muitas vezes, não é tão simples fazer a distinção entre o gênero textual e suporte de texto. Essa diferenciação afirma-se no fato de que todo gênero tem um suporte, via material de circulação na sociedade, portanto, todo gênero necessita de um suporte específico. Com a finalidade de esclarecer essa questão, elaboramos um exemplo que ilustra essa discussão e sobre a qual discutiremos a seguir:

Lis, Você me fez muito feliz. Feliz por amar, por viver, por sentir Sentirei saudades... Amor, beijos...
--

É necessário discutir que, caso esse texto esteja escrito num papel fixado num painel de poesias, ele será considerado um poema; se disposto sobre um móvel da casa

da pessoa indicada (Lis), pode ser considerado um bilhete; se, passado pela secretária eletrônica, um recado; e por fim, se expedido pelos correios, num formulário específico, um telegrama.

Dessa forma, concluímos que o conteúdo permanece, todavia, o gênero é classificado de acordo com a relação que se estabelece nesse caso, com o suporte. Existem, ainda, casos de suportes que contêm inúmeros gêneros textuais, como: o *outdoor*, o jornal, a revista etc.

Marcuschi (2003) esclarece que a definição comumente dada a suporte não é totalmente suficiente, e que se faz necessário ampliar a definição de suporte como “aquilo que suporta ou sustenta alguma coisa” (FERREIRA, 2004) para uma conceituação pautada na análise do gênero, ou seja, compreendido como “um locus físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto”. (MARCUSCHI, 2003, P. 8).

Assim, nessa conceituação atribuída pelo citado autor, entram em atuação três aspectos: primeiro, o suporte é um lugar físico ou virtual; segundo, tem um formato específico; terceiro, serve para fixar e apresentar o texto:

o suporte firma ou apresenta o texto para que se torne acessível de um certo modo. O suporte não deve ser confundido com o contexto nem com a situação, nem com o canal em si, nem com a natureza do serviço prestado. Contudo, o suporte não deixa de operar como um tipo de contexto pelo seu papel de seletividade. (2003, P. 9).

Assim compreendido, o suporte não é neutro em relação ao gênero, assim como o gênero não é indiferente ao suporte. Sobre essa questão, o mais importante é fazer a diferenciação entre gênero e suporte. Marcuschi (2003) admite que, em trabalhos anteriores, por exemplo, chegou a defender a ideia de que o *outdoor* era um gênero e que atualmente o concebe como suporte para gêneros da esfera discursiva, comercial ou política preferencialmente. Mostrando assim, a natureza e o alcance dessa dependência e dessa interferência ainda não estão suficientemente explorados pela literatura:

(...) nem sempre a decisão a respeito da identificação de um suporte e de um gênero é clara. As fronteiras dependem da perspectiva da observação e do modo como encaramos os fenômenos. Essa discussão deveria ser conduzida com calma e critérios claros. Há casos que não se sabe ao certo como tratar um determinado fenômeno, por exemplo, o folder, que pode ser ao mesmo tempo um suporte com vários gêneros como volante, resumo, esquema etc., mas que em certos momentos foi tratado como gênero.

Para esse autor, existem os suportes convencionais e os incidentais. Os chamados suportes convencionais são aqueles que foram elaborados com o intuito de portar ou fixar textos: livros, revistas, jornal, quadro de avisos, telefone, *outdoor*, encarte, *folder*, luminosos, faixas etc. Já os incidentais são aqueles que operam como suportes ocasionais ou eventuais, mas que não são destinados a esse fim de modo sistemático. Dessa forma, qualquer superfície física pode funcionar como suporte: o corpo humano, roupa, pára-choques e pára-lamas de caminhão, paredes, paradas de ônibus, estações de metrô, janelas de ônibus etc.

Pelo exposto, vemos a complexidade das questões sobre gênero e suporte de texto e a relação de influências mútuas entre eles.

### **3.5 Os gêneros textuais e sua abordagem na escola**

A aquisição da competência discursiva oral na criança é adquirida mediante a experiência com outros falantes, sendo construída “naturalmente”. Portanto, ao iniciar sua escolarização, a criança já desenvolveu essa competência e a utilizará para compreender a linguagem escrita, que, ao contrário da aprendizagem da fala, requer ensino sistematizado.

A escola, diante do objetivo de ensinar a ler, escrever e desenvolver a oralidade utiliza os gêneros textuais. Para Schneuwly e Dolz (2004), o gênero textual é um megainstrumento “que fornece um suporte para a atividade, nas situações de comunicação, e uma referência para os aprendizes”, (P. 75). Portanto, no espaço escolar, o gênero passa a ser não somente instrumento de comunicação, mas também objeto de ensino e de aprendizagem.

Nesse sentido, se faz necessária uma intenção didática para que sejam planejadas estratégias para a interação dos alunos com os gêneros, considerando os objetivos pedagógicos. Schneuwly e Dolz (2004) assinalam que esses objetivos são de dois tipos:

(...) trata-se de aprender a dominar o gênero, primeiramente, para melhor conhecê-lo ou apreciá-lo, para melhor saber compreendê-lo, para melhor produzi-lo na escola ou fora dela; e, em segundo lugar, de desenvolver capacidades que ultrapassem o gênero e que são transferíveis para outros gêneros próximos ou distantes. (P. 80).

Referidos autores, também, chamam atenção para a relação dos gêneros textuais na escola e as práticas de linguagem. Por isso, indicam que, no trabalho didático, sejam oportunizadas ao aluno situações de comunicação o mais próximo possível das situações reais vivenciadas fora da escola. Assim, essas atividades farão sentido para eles, promoverão uma apropriação real de suas funções, além de possibilitar outras aprendizagens intencionadas pelo professor.

Para tanto, consideramos que a escola precisa assumir efetivamente o ensino da língua na abordagem da diversidade textual em seu cotidiano escolar. Para isso, é preciso garantir o reconhecimento de suas funções sociocomunicativas, o uso e a compreensão das especificidades dos gêneros, bem como conhecer o que os distingue uns dos outros. Assim, espera-se que os alunos ampliem suas experiências de letramento e que, ao final de sua escolarização, tenham as condições necessárias para interagir com autonomia nos diferentes eventos de letramento.

Aqui, defendemos a posição de que essa circunstância deve ser garantida na escola mesmo antes de a criança se apropriar do sistema de escrita alfabética, a partir de atividades de leitura, produção e exploração de variados gêneros textuais, orais e escritos, a fim de constituir saberes necessários ao uso eficiente da linguagem escrita.

Nesse sentido, o ensino da leitura e da escrita deve promover o conhecimento das especificidades de cada gênero, atentando para a realidade do seu uso (seus porquês e “para quês”), assim como para as suas convencionalidades textuais (o modo de funcionamento textual).

Na sala de aula, o trabalho pedagógico com gêneros textuais<sup>25</sup> deve possibilitar a produção de textos oral e escrita de gêneros textuais diversos, além de proceder a intervenções específicas em diferentes situações didáticas, como: levar diferentes gêneros à sala de aula, trabalhar solicitando que os alunos leiam, escrevam e reflitam sobre as funções sociocomunicativas e suas características; comparar um gênero em estudo com outros gêneros, atentando para as semelhanças e diferenças; reconhecer as formas de circulação desse gênero na sociedade; utilizar o gênero o mais próximo

---

<sup>25</sup> Elencamos aqui apenas algumas formas de mediação que o professor pode desenvolver na condução do trabalho com gênero na sala de aula, todavia, assinalamos que temos o conhecimento de sistematizações em modelos didáticos para o trabalho na abordagem dos gêneros textuais, como as “sequências didáticas”, propostas por Schneuwly e Dolz (2004). Para esses autores, sequência didática é o conjunto de atividades sistematizadas em um determinado material didático, pensado para um conjunto de aulas, que são planejadas de maneira sistemática em torno de uma determinada atividade de linguagem Schneuwly e Dolz (2004). Para aprofundar o conhecimento dessa proposta ver Schneuwly e Dolz (2004); Lousada, Abreu-Tardelli, Machado, (2005); Nascimento, 2005; Zavan, Araújo (2008), entre outros.



possível do seu uso de circulação na sociedade; criar situações extraclasse de uso social efetivo dos gêneros estudados etc.

Assim, na situação didática, o professor deve ler para sua turma diariamente, criando hábitos de leitura e permitindo um acesso ao mundo da escrita, das suas funções, formas, expressões e diversidade textual. Como afirmam Schneuwly e Dolz (2004), “é através dos gêneros textuais que as práticas de linguagem materializam-se nas atividades dos aprendizes”. (P. 74).

Autores como Leal e Melo (2006) defendem o argumento de que

(...) aprendemos muito através da interação com diferentes materiais gráficos, quando participamos de situações em que a escrita adquire significação. Isso nos leva a conceder grande importância à leitura de textos diversos para a inserção dos alunos em práticas sociais em que a escrita está presente, para o seu próprio desenvolvimento pessoal e para o desenvolvimento das capacidades de produção de textos. (P. 21).

Para o desenvolvimento da competência leitora e produtora de textos, a leitura e a escrita precisam ser articuladas sempre, em virtude de sua estreita relação. À medida que lemos, vamos ampliando nossos conhecimentos, nossa visão de mundo, enriquecendo o vocabulário e nos familiarizando com uma boa diversidade de gêneros textuais; tendo também mais subsídios para que na produção de textos possamos fazer as escolhas apropriadas ao gênero textual que a situação comunicativa requer, bem como reunimos uma bagagem de conhecimentos temáticos para ensejar ideias.

Por isso, a leitura e a produção de textos são atividades de enorme relevância na prática escolar e esta deve ser vivenciada com textos reais, fruto de situações efetivas de uso. A escola, como principal instituição responsável pelo ensino da leitura e da escrita, deve desenvolver no aprendiz habilidades para que ele possa produzir e compreender textos escritos nos diferentes gêneros textuais, pois, assim, haverá interação significativa com a linguagem escrita, com as formas da linguagem e apresentações gráficas dos textos.

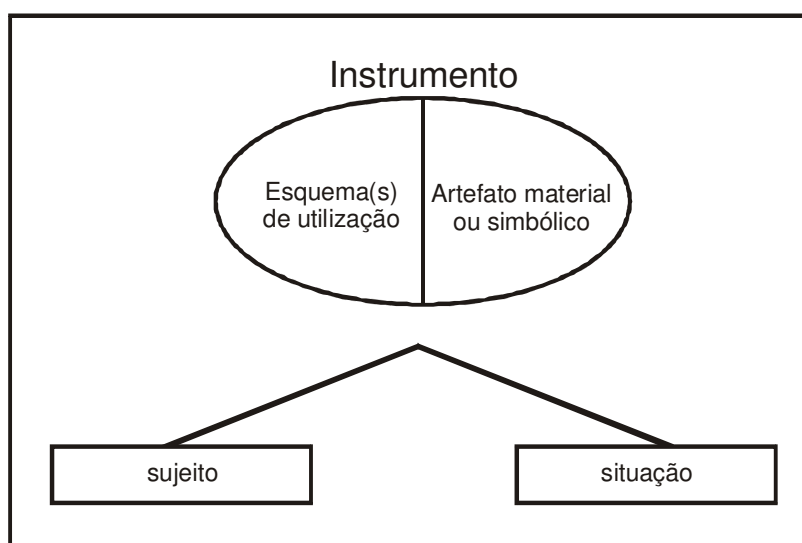
Convém destacar que a eficácia no uso do gênero depende do nível de apropriação do sujeito da interlocução sobre esse gênero. Por exemplo, numa situação em que um sujeito precisa descobrir o significado de determinada palavra, não basta

saber que o dicionário atende a essa finalidade, ou seja, que é esta a sua função social, mas é preciso ter compreendido a forma que esse gênero está estruturado.

Nesse sentido, o uso autônomo de um gênero não se faz apenas pelo conhecimento de suas funções sociais, mas também da apropriação de como este se organiza do ponto de vista estrutural.

Schneuwly (2004) nos apresenta um esquema que ilustra essa relação:

FIGURA 1: TRIPOLARIDADE DO INSTRUMENTO



Pensando no ensino da língua, devemos ponderar que existem duas dimensões indissociáveis, e que estão imbricadas uma na outra e que devem ser exploradas em quaisquer textos: o trabalho pedagógico do ponto de vista do texto e do gênero textual. Isso significa que devemos vincular na prática pedagógica questões específicas do texto, visando à exploração do ponto de vista linguístico e da compreensão das ideias às questões específicas do gênero, objetivando reflexões acerca da função socio-comunicativa, das características e das suas formas de circulação.

Assim, garantir apenas a presença da diversidade textual na sala de aula não significa dizer que efetivamente se está trabalhando na abordagem dos gêneros textuais. É preciso associar esses dois focos de exploração pedagógica, ou seja, além de trabalhar com aspectos referentes à compreensão do texto, o professor deve trabalhar especificamente com a função sociocomunicativa e com a construção composicional dos gêneros, no entanto, muitas vezes, essas duas dimensões não são abordadas no ensino da linguagem escrita. Por vezes, o objeto de trabalho é o texto em si, e não o gênero textual.

Dessa forma, concluímos que essas duas importantes dimensões do ensino da linguagem escrita precisam ser articuladas sempre, pois, como afirmam Santos, Mendonça e Cavalcante (2006) “os alunos devem perceber que os aspectos socioculturais, (“externos ao texto”) e os linguísticos (“internos ao texto”) são componentes indissociáveis na produção dos sentidos por meio da linguagem”. (P. 40). E para que esse conhecimento seja apropriado pelos alunos, é necessário que o professor desenvolva um trabalho nessa abordagem. Mendonça (2005) assinala que

(...) é preciso realizar um processo de didatização para atingir os objetivos pedagógicos na abordagem dos gêneros. Esse processo é desencadeado pela necessidade de ensinar, que exige a modificação do conhecimento, convertendo-o em objeto de ensino [...]. (P. 49).

Assim procedendo, o professor garante práticas de leitura e de escrita que poderão estimular o estudo da linguagem em um contexto de manifestações diversas orais e escritas, pelo domínio das formas de interação, em um trabalho que contribua para a formação da cidadania, no contexto em que a linguagem tem papel central.

O trabalho pedagógico na abordagem dos gêneros textuais em sua variedade reflete a própria multiplicidade e dinâmica da experiência humana, reconhecidos, explorados e valorizados por meio de atividades escolares de leitura e de escrita, de produção textual e de análise lingüística. O gênero textual é, portanto, uma via privilegiada para alfabetizar e letrar.

Em face dos pressupostos teóricos-conceituais que apresentamos nesta seção, explicitamos os pilares de análises que guiaram o modo de ver o objeto dessa investigação e que nortearam a definição do seu percurso metodológico. A seção seguinte apresenta as opções que fizemos para a composição do desenho metodológico da pesquisa por nós desenvolvida.

## **4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA INVESTIGAÇÃO**

### **4.1 A abordagem qualitativa da pesquisa**

O universo da sala de aula é um importante e rico campo de investigação, pois guarda realidades, sentimentos, significados e ações motivadas por diversas relações e implicações de ordens distintas. Para a identificação dessa realidade, no entanto, é preciso sensibilidade do pesquisador para ver e ouvir além do que textualmente é expresso, e assumir a posição e o compromisso de compreender o todo de sentidos e significados. Trata-se de ler nas entrelinhas os elementos que possibilitam uma compreensão maior sobre a realidade investigada, tendo a clareza de que tais leituras trazem limitações e riscos, e, sobretudo, são igualmente carregadas de subjetividade (MINAYO, 1994).

Nesse sentido, encontramos na abordagem de pesquisa qualitativa a metodologia adequada para responder às questões dessa investigação. Bogdam e Biklem (1994) discutem o conceito de pesquisa qualitativa e propõem fundamentos para caracterização e utilização desse tipo de investigação em educação, mediante a explicitação do seu percurso, métodos e bases teóricas. Tal compreensão aufere cada vez maior espaço na área educacional, em virtude da melhor adequação à complexidade e ao dinamismo do cotidiano escolar.

Nessa abordagem de investigação, o pesquisador é um importante instrumento para a compreensão do significado que o sujeito investigado dá às ações, eventos e à realidade que o cerca. Para tanto, faz uma aproximação objetiva com as pessoas para coletar dados por meio da observação participante, entrevistas e registro em diário de campo, ao mesmo tempo em que é necessário um distanciamento subjetivo dessa realidade investigada para uma melhor análise e compreensão.

De acordo com os estudos realizados na literatura sobre as abordagens metodológicas de pesquisa, optamos pelo estudo de caso, como forma de nos aproximar, apreender e compreender as particularidades e complexidades de uma realidade específica. Assim, produzir conhecimento com esteio nesse caso estudado, entendendo também que essa realidade particular (de uma instituição, de um sujeito...), expressa elementos de uma coletividade maior e que está inserida num todo.

O estudo de caso é uma vertente usada há muitos anos nas áreas de conhecimento como Medicina, Psicologia, Serviço Social e Enfermagem, para fins de diagnóstico, prevenção e acompanhamento de um caso específico. Nas áreas da Administração e do Direito, tem larga tradição, e é utilizado com intencionalidades distintas. Na Administração, tem o objetivo de elucidar formas de funcionamento de uma instituição, aspectos problemáticos e possíveis focos de atuação e de mudança. Particularmente no Direito, é ilustrativo de procedimentos legais aplicados à resolução de um problema jurídico (ANDRÉ, 2005).

A área da Educação faz uso dessa perspectiva para conhecer os problemas, explicitar o contexto e entender a dinâmica educativa em sua complexidade social. Assim, se procura conhecer o particular, por meio de um estudo detalhado de um caso.

O estudo de caso consiste “na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico”. (BOGDAN E BIKLEN, 1991, P. 89)”.

O interesse do pesquisador, ao selecionar determinada unidade para compreendê-la, enfatizando o conhecimento do particular, requer que ele esteja atento “ao contexto e as suas inter-relações como um todo orgânico, e à sua dinâmica como um processo, uma unidade em ação”. (ANDRÉ, 2005, P. 31).

Então, com esses pressupostos conceituais descritos, considerando o tema e o problema central de nossa investigação, utilizamos o “estudo de caso de observação”, orientada pelas considerações de Bogdan e Biklen (2000):

(...) a melhor técnica de recolha de dados consiste na observação participante e o foco do estudo centra-se numa organização particular (escola, centro de reabilitação), ou nalgum aspecto particular dessa observação. [...] Normalmente, o investigador escolherá uma organização, como a escola, e irá concentrar-se num aspecto particular desta. (P. 90-91).

Temos ciência de que cada opção metodológica tem limites e possibilidades. Quanto aos limites, pesquisadores da área (BOGDAN E BIKLEN, 2000; ANDRÉ, 2005; MINAYO, 1994; DESLANDES, 1994) assinalam que, para os estudos de caso, as principais críticas se referem à ausência de representatividade. Por conseguinte, esses autores sublinham que se ganha em possibilidades, pois respondem muito bem as questões sobre a relevância dos resultados da pesquisa, uma vez que são úteis para conhecer os problemas e ajudar a entender os processos, além de fornecer uma visão

profunda e ao mesmo tempo ampla e integrada, composta de múltiplas variáveis. Outra vantagem é a sua “capacidade de retratar situações vivas do dia-a-dia escolar, sem prejuízo de sua complexidade e de sua dinâmica natural”. (ANDRÉ, 2005, P. 52).

Segundo Kenny e Grotelueschen (1990 apud ANDRÉ, 2005) as potencialidades desse tipo de estudo entre outros modalidades de abordagem é a singularidade da situação que ele permite. Para esses autores, alguns critérios devem orientar o pesquisador na escolha dessa abordagem metodológica.

Com efeito, buscamos mergulhar na realidade escolar e coletar no dia-a-dia da sala de aula as percepções mais particulares acerca da realidade circunscrita e do tema em análise.

Para tanto, delimitamos alguns critérios para a escolha do *locus* dessa pesquisa e posterior definição dos sujeitos. Inspiramo-nos em Kenny e Grotelueschen (apud ANDRÉ, 2005), quando destacam que a escolha da unidade de estudo deve ocorrer por ela ser representativa do fenômeno estudado, ou a aspectos deste, seja porque ela é, por si, representativa de um caso digno de ser estudado, seja porque é completamente distinta de outros casos.

Assim, para efeito deste estudo, delimitamos como critérios de escolha da instituição o fato de esta pertencer à rede pública de ensino do Município de Fortaleza, que tivesse turmas que oferecesse os níveis de ensino em educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental e, ainda, que seus professores estivessem envolvidos em alguma circunstância de formação em serviço. Esses critérios se apresentavam como uma situação necessária aos objetivos deste estudo.

Nesse sentido, a escola escolhida determinou-se, notadamente, pelo fato de no momento de nossa pesquisa de campo vivenciar uma situação formativa específica: a escola participava de uma pesquisa-ação, denominada Gestão da Aprendizagem na Diversidade (GAD), coordenada pela professora doutora Rita Vieira de Figueiredo, do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará<sup>26</sup>, decorrida de agosto de 2005 a fevereiro de 2008.

Mencionada investigação do grupo desta Universidade desenvolvia ali uma experiência de inclusão<sup>27</sup> em que se promovia a formação em serviço do corpo docente

---

<sup>26</sup> Essa pesquisa contou com a colaboração de professores da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, de quatro alunos do Mestrado e seis do Doutorado e de uma técnica em educação da SER VI, que atuaram na formação e no acompanhamento dos professores da referida escola.

<sup>27</sup> Educação como direito de todos, na qual se defendem a permanência e a efetiva aprendizagem de alunos considerados “diferentes” no sistema de ensino regular.

e núcleo gestor. Todos os profissionais da comunidade educativa dessa instituição encontravam-se envolvidos na circunstância formativa, visando ao aprofundamento teórico-prático da atividade docente.

A pesquisa do grupo GAD integralizava três grandes eixos: organização da gestão escolar para a diversidade, a constituição de práticas pedagógicas inclusivas, na educação infantil e no ensino fundamental, e estudos sobre a aprendizagem da leitura e escrita de alunos, particularmente daqueles com deficiência e/ou dificuldades de aprendizagem. Para tanto, eram desenvolvidas várias ações, como o acompanhamento do núcleo gestor e da prática pedagógica de professores. Em associação ao acompanhamento, eram realizadas formações sistemáticas, em serviço, sobre práticas includentes.

Outros fatores determinantes para a escolha dessa instituição como *locus* da pesquisa foram a aproximação e o fácil acesso possibilitados pela nossa participação em dois projetos de caráter formativo desenvolvidos nessa instituição. O primeiro, o projeto Uniescola<sup>28</sup>, que se desenvolvia ali e no qual desempenhávamos a função de tutora. O segundo deles decorreu da nossa participação como pesquisadora-colaboradora do GAD<sup>29</sup>, no qual desenvolvemos particularmente o Projeto Alfabetização e Letramento.

Os fatos a pouco citados contribuíram sobremaneira para a efetivação do nosso trabalho e para a justificativa da escolha dessa unidade educacional. A oportunidade de acompanhar uma escola que experimentava uma realidade diferenciada da maioria das instituições educacionais da Cidade, ensejada por esses projetos, forneceu importantes subsídios para análise acerca das repercussões da formação e suas implicações pedagógicas para a docência.

Feitas essas considerações iniciais sobre as bases teórico-metodológicas deste trabalho, passamos, a seguir, à descrição dos procedimentos e instrumentos utilizados e dos sujeitos envolvidos em sua realização.

---

<sup>28</sup> Esta escola foi uma das 32 instituições educacionais acompanhadas pelo Projeto

<sup>29</sup> Esse projeto constava de encontros mensais com as professoras, nos quais eram aprofundados temas acerca da literatura infantil, biblioteca escolar, aquisição da língua escrita, avaliação da leitura e da escrita, sempre com o intuito de articulação entre teoria e prática.

## 4.2 Procedimentos e registros adotados na pesquisa

A pesquisa fez uso de vários procedimentos e instrumentos, a fim de coletar com maior precisão a dinâmica do processo investigado. Dessa forma, fizemos duas entrevistas com cada professora, observação-participante e aplicação de questionários.

A pesquisa de campo, momento em que esses instrumentos foram utilizados, desenvolveu-se no período de setembro de 2007 a janeiro de 2008, incluídos o período de aproximação com as professoras e de apresentação dos objetivos do estudo, com vistas à adesão das docentes à pesquisa. Nesse ínterim, tivemos a oportunidade de acompanhar alguns eventos pedagógico-culturais da escola, como Semana de Arte e Cultura (SEAC/2007), reuniões de professores e planejamentos, além das observações sistematicamente planejadas, das práticas pedagógicas das professoras em sala de aula.

O desenho metodológico do trabalho de campo foi configurado em três momentos:

- a) 1ª entrevista com as quatro professoras individualmente;
- b) duas semanas de observação das aulas de cada uma das professoras em tempo integral da rotina escola; e
- c) 2ª entrevista com as quatro professoras, individualmente.

Destacamos o fato de que as duas semanas de observações das aulas das professoras foram intercaladas pela realização da segunda entrevista e, ainda, que a viabilização dessas entrevistas foi possibilitada pela presença de uma estagiária, destacada pela própria escola ou pelo GAD, para substituir as professoras em suas salas de aula<sup>30</sup>. Dessa forma, pudemos nos dedicar com tranquilidade a esse instante de entrevista.

Descreveremos ainda nesta seção, de forma detalhada, a utilização dos procedimentos e instrumentos que contemplaram esse estudo e os critérios estabelecidos em relação ao tipo de informação que se intencionava conhecer.

---

<sup>30</sup> Em alguns casos, contamos também com a utilização do horário da aula de Educação Física.



**1 As entrevistas semiestruturadas.** A entrevista é um dos instrumentos adequados a estudos qualitativos, visto que possibilita conhecer por intermédio da linguagem os discursos dos participantes e a maneira como interpretam aspectos do mundo (BOGDAN E BIKLEN, 1994). Essa técnica de investigação estabelece um colóquio de particular especificidade, pois mobiliza em ambos os interlocutores, entrevistado e entrevistador um conjunto de fenômenos subjetivos que se tecem em um todo. Significativa é sua grandeza, visto que se tem na palavra “um microcosmo da consciência humana”. (VYGOTSKY, 2001, P. 486).

Compreendemos também que “entrevista semiestruturada” é aquela “cujos temas são especificados e as perguntas (abertas) preparadas previamente, mas, toda liberdade é mantida, no que concerne à retomada de algumas questões, à ordem na qual as perguntas são feitas e ao acréscimo de outras improvisadas”. (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 333 *apud* MAMEDE, 2000).

Realizamos duas entrevistas semiestruturadas e estas seguiam um roteiro previamente definido, que continham questões gerais, com a possibilidade da formulação de novas perguntas arrimadas nas respostas das professoras. As questões gerais foram orientadas de acordo com o foco de cada entrevista.

A primeira entrevista com as quatro professoras, individualmente, ocorreu na própria escola, no horário de seu expediente regular. O foco dessa entrevista era “o conhecimento da presença dos gêneros textuais no percurso de formação das professoras, que compreendia desde a infância até a atualidade, além de intencionar conhecer se as professoras atribuíam relação de implicação entre essas experiências com gêneros e a prática pedagógica que desenvolviam.” A entrevista foi norteada por um roteiro previamente sistematizado, organizada sob os seguintes temas: interação com gêneros textuais no âmbito familiar, na vida escolar/acadêmica, na formação continuada. A segunda entrevista, realizada sob as mesmas condições da anterior, ensejou “conhecer as percepções das próprias professoras sobre o trabalho desenvolvido com os gêneros em sala de aula, bem como suas compreensões acerca dos gêneros textuais”. (Cf. Apêndices 3 e 4).

As entrevistas tiveram duração média de 1h e foram transcritas na íntegra para posterior identificação de suas categorias e análises.

Apesar de não trabalharmos com a metodologia de história de vida, pelas próprias possibilidades e necessidades da temática da nossa pesquisa, as entrevistas

tinham um viés dessa abordagem, uma vez que, ao investigar o percurso de formação das professoras, acessamos por meio de suas narrativas “recortes” de suas histórias de vida.

Vasconcelos (2000) acredita que relatar histórias de vida permite voos bem amplos, possibilita articular biografia e história; perceber como o individual e o social estão interligados, como as pessoas lidam com as situações da estrutura social mais ampla que se lhes apresentam em seu cotidiano, transformando-o em espaço de imaginação, luta, acatamento, resistência, resignação e criação.

A esse respeito, Passos (2000) contribui com um esclarecimento que nos parece importante nesse caso, quando adverte para a noção de que o sujeito se utiliza da memória não só para reaver as experiências vividas, mas também para reorganizar o espaço em que vive e o seu fazer: “aponta para aquilo que é fabricado, inventado ou transmitido como realidade. Sinaliza, também, para tudo o que é escondido, obscurecido, mascarado e precisa ser recuperado, libertado do silêncio, tirado da penumbra”. (P. 09).

Os relatos procedidos pelas professoras retrataram as experiências significativas ocorridas nos âmbitos familiar, escolar e acadêmico, enfocando a presença/ausência dos gêneros textuais. Tiveram como objetivo dar voz às professoras para relatarem os elementos constitutivos de suas experiências formativas com gêneros textuais. Esse procedimento de coleta de dados apresentou-se como fonte importante para a compreensão das peculiaridades da formação e especificidades das situações educativas formais e informais.

O conteúdo das informações expressos nesses relatos constitui elemento ímpar de aproximação subjetiva com as histórias de vida e de formação das professoras.

**2 A observação.** A observação-participante foi adotada em virtude de possibilitar o “contato direto do pesquisador com o fenômeno observado para obter informações sobre a realidade dos atores sociais em seus próprios contextos”. (MINAYO, 1994, P. 59).

A observação ocorreu ao longo de duas semanas consecutivas das aulas de cada uma das professoras em tempo integral da rotina escolar. Essas observações só aconteceram após finalizado o período de entrevista de todas as professoras. O motivo

de a observação suceder depois de realizada a primeira entrevista ligou-se ao fato de podermos articular as informações relatadas pelas professoras à implementação de suas práticas pedagógicas, a fim de conhecer como desenvolviam as aulas, em seus aspectos gerais e, particularmente, no trabalho com gêneros textuais.

As seções de observação ocorreram orientadas por um roteiro de observação, que teve os seguintes aspectos: sala de aula/espço físico, material didático utilizado e exposto, síntese das atividades de linguagem desenvolvidas, envolvendo gêneros textuais, interações da professora com os alunos e dos alunos entre si (Cf. Apêndice 5).

Para o registro dos dados, utilizamos o diário de campo como forma de expressar percepções, reflexões, questionamentos e informações observadas nas práticas pedagógicas. Este é “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia, pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p.150). Nossas impressões como pesquisadora foram cuidadosamente registradas em observações mais imediatas e posterior análise reflexiva de conteúdo.

A respeito desse instrumento, Minayo (1994) argumenta que “é sobre ele que o pesquisador se debruça no intuito de construir detalhes que no seu somatório vão congregam os diferentes momentos da pesquisa. Demanda um uso sistemático que se estende desde o primeiro momento da ida ao campo até a fase final da investigação”. (P. 63).

**3 Questionários.** Foram dois questionários utilizados no início da pesquisa, com o objetivo de sistematizar informações sobre a escola e seus profissionais. O primeiro instrumental reunia informações referente à estrutura e à organização da escola (identificação da escola, tempo de fundação, número de salas e turmas atendidas, equipamentos, quadro de profissionais). O segundo organizava os dados referentes às professoras pesquisadas nos seguintes aspectos: informações pessoais, formação, tempo de atuação no magistério, tempo de trabalho e média de remuneração. As informações do segundo instrumental buscaram a caracterização do grupo de professores quanto à formação inicial e continuada (Cf. Apêndices 1 e 2).

Utilizamos no período de permanência na escola, gravador, máquina fotográfica e o diário de campo como formas de registro. Os procedimentos

metodológicos forneceram as condições e os dados necessários para a análise e a compreensão do objeto de investigação aqui apresentado.

### 4.3 A escola *locus* da investigação

Esta pesquisa foi realizada em uma escola pública municipal de Fortaleza, situada na periferia da Cidade, que atende a um segmento social menos favorecido economicamente. A escola conta com 42 turmas distribuídas nos turnos manhã, tarde e noite, oferecendo educação infantil, ensino fundamental e educação de jovens e adultos (EJA).

A equipe de profissionais dessa instituição é composta por um diretor, vice-diretora, supervisora pedagógica, orientadora escolar, secretário, 28 professores e mais 17 funcionários, sendo quatro da secretaria, 11 auxiliares de serviços gerais e dois vigias.

Com relação à estrutura física, a escola apresenta ampla quadra de esportes coberta, dois parques infantis (um para os alunos do ensino fundamental e o outro para os da educação infantil), salas de aula, laboratório de informática, biblioteca, banheiros feminino e masculino, sala dos professores, sala de apoio psicopedagógico, secretaria e diretoria. Em geral, revela condições satisfatórias de funcionamento quanto a iluminação, ventilação, limpeza e espaço.



Foto 1: área interna da escola



Foto 2: quadra coberta de esportes

A instituição mantém também equipamentos eletrônicos como um *data-show*, um retroprojetor, três caixas de som (duas funcionando), três microfones, três televisores (dois funcionando), dois DVDs, duas máquinas fotocopadoras, um

mimeógrafo e 13 computadores (um na sala da direção, outro na secretaria e o restante no laboratório de informática).

As salas de aula da educação infantil são pequenas e quentes. Possuem mesinhas de quatro cadeiras, um armário e uma mesa para a professora. As salas do ensino fundamental são melhores, pois são mais amplas e mais ventiladas, com duas lousas (uma branca e a outra negra), armário e carteiras (que se avolumavam num canto em razão do excesso). A decoração de todas as salas era composta por cartazes permanentes (calendário, lista de alunos, regras e abecedário), cartazes de conteúdos trabalhados e atividades realizadas pelos alunos. Em algumas salas nem todos os ventiladores e lâmpadas funcionavam.



Foto 3: área externa da Educação Infantil



Foto 4: parque infantil



Foto 5: área coberta utilizada como refeitório



Foto 6: laboratório de Informática



Foto 7: jogos pedagógicos da biblioteca



Foto 8: biblioteca da escola

#### 4.4 Os sujeitos envolvidos na pesquisa

Os sujeitos participantes dessa pesquisa são quatro professoras, sendo duas da educação infantil (jardim I e II) e duas do ensino fundamental (1º e 2º anos). A escolha dessas professoras se explica pelo fato de que elas desenvolveram seus trabalhos em séries voltadas à aprendizagem inicial da leitura e da escrita, para as quais os gêneros textuais ocupam lugar relevante na prática docente e, por conseguinte, na aprendizagem discente. Entre todas as professoras dessas séries, foram escolhidas as que demonstraram maior acolhimento e disponibilidade para participar da pesquisa. Tal

disponibilidade se apresentou como de fundamental importância, pois, como as professoras já estavam inseridas em outra ação de pesquisa na escola, a aceitação e o desejo manifestado em participar desse estudo revelaram-se como um fator preponderante para a nossa escolha.

As quatro professoras<sup>31</sup> têm idade entre 30 e 49 anos, ingressaram na rede municipal de ensino por meio de concurso público e atuam há mais de 10 anos no magistério. A seguir, passamos a apresentar os contextos de vida e a formação de cada uma delas.

#### 4.4.1 A professora do jardim<sup>32</sup> I: Anita

Das professoras pesquisadas, a professora Anita parece viver em melhores condições econômicas e sociais. É a única que só trabalha um expediente, vai à escola de carro próprio, fez Pedagogia logo após o término do ensino médio em uma conceituada faculdade particular de Fortaleza e concluiu a graduação aos 21 anos. Está terminando sua 2ª especialização. Seus pais e marido têm nível superior e são funcionários públicos.

Anita mora em outro bairro, que não o da escola, com o marido, filha e com uma secretária e não tem outra ocupação. Ganha entre dois e três salários. Começou a trabalhar quando fazia o primeiro semestre do curso de pedagogia e atua no magistério há 14 anos, tendo experiência docente na educação infantil, séries iniciais do fundamental e no ensino supletivo.

#### 3.4.2 A professora do jardim II: Isaura

A professora Isaura demonstra ser a que vive em maiores dificuldades, tanto de ordem econômica e social quanto de saúde. É moradora do bairro onde trabalha, vai à escola a pé, tem dois filhos e trabalha dois expedientes no jardim II. Seus pais têm o antigo primário e seu marido o ensino médio.

Das professoras deste estudo é a única que não tem nível superior. Recentemente ingressou numa faculdade particular (bem distante da sua casa), mas trancou a matrícula

---

<sup>31</sup> As professoras terão nome fictício e assim serão chamadas: Anita (Jardim I), Isaura (Jardim II), Terezinha (1º ano) e Estela (2º ano).

<sup>32</sup> Para as turmas de educação infantil, a escola adotava a terminologia de jardim I e II, para as turmas que atendiam respectivamente crianças de 4 e 5 anos.

no 3º semestre. Argumentava que o cansaço, a distância e a pouca qualidade do curso não a estimularam a dar continuidade aos estudos.

Isaura apresentava uma saúde frágil, pois tinha constantemente anemia e fazia um sério tratamento já há bastante tempo. Sempre estava correndo, dividindo-se entre a escola, os médicos e os filhos. Algumas vezes, presenciamos sua chegada à escola no turno da tarde sem almoço, porque não havia dado tempo para se alimentar.

Ganha em torno de 1 a 2 salários mínimos e, segundo argumentava, a renda familiar era suficiente somente para o básico das necessidades. Mora com marido e filhos. A referida professora leciona há 14 anos e tem experiência com a educação infantil e ensino fundamental I.

Apesar do aparente cansaço e desgaste físico, se mostrava muito dedicada ao trabalho e preocupada com a aprendizagem dos seus alunos. Durante todo o expediente pouco sentava, desenvolvendo várias atividades, principalmente de linguagem, destinadas à aprendizagem da leitura e a da escrita. Sua principal referência de formação foi o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), por isso realizava atividades semelhantes às sugeridas pelo referido Programa.

#### 4.4.3 A professora do 1º ano: Terezinha

Terezinha é a que tem mais idade nesse grupo de professoras. Como cedo foi mãe e logo depois vieram os filhos gêmeos, ficou sem trabalhar até os 38 anos, quando resolveu fazer o pedagógico e depois a graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú. Leciona há 11 anos, trabalha nos turnos da manhã e da tarde, no 1º ano, ganhando entre dois e três salários mínimos. Mora com o marido e os três filhos no centro de Fortaleza. Seu acesso à escola é por meio de ônibus.

Seus pais são do interior do Estado, estudaram até a 4ª série e trabalhavam na roça. Terezinha nasceu no interior do Ceará e tem oito irmãos. Depois que foi alfabetizada por uma professora da região, veio morar com a avó na Capital, para dar continuidade aos estudos. Possui experiência docente na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental. Fez o PROFA e há cinco anos trabalha com a alfabetização de crianças.



#### 4.4.4 A professora do 2º ano: Estela

Estela cursou o pedagógico e fez graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú e está concluindo o Curso de Especialização em Arte-Educação. Leciona há dez anos e tem experiência na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental. É a única professora dessa pesquisa que não tem filho, mora com o marido num bairro vizinho ao da escola e seu acesso à instituição é de carro por meio de carona (do marido, familiar ou amigo).

A escolaridade dos pais era ensino fundamental incompleto e do marido é superior com pós-graduação (especialização). Estela trabalha os dois expedientes em escolas diferentes, ganha entre três e quatro salários mínimos e tem experiência no “jardim I” (educação Infantil) e em todas as séries do ensino fundamental.

As cinco irmãs de Estela são professoras, assim como outros familiares. Sua mãe era costureira e influenciava na escolha da profissão das filhas. Começou a ensinar aos 17 anos, mas não queria lecionar e por isso deixou de trabalhar. Somente depois de alguns anos da morte da mãe voltou a ministrar aulas.

A tabela a seguir apresenta as principais informações a respeito das professoras:

Professora	Idade	Série	Formação	Experiência docente
Anita	31 anos	Jardim I	Pedagogia Especialização (Psicomotricidade e Educação Infantil)	14 anos
Isaura	38 anos	Jardim II	Curso Normal Pedagogia (cursando)	14 anos
Terezinha	51 anos	1º ano	Padagogia	11 anos
Estela	37 anos	2º ano	Pedagogia Especialização em Arte-Educação	10 anos

## 5 A PRESENÇA DOS GÊNEROS TEXTUAIS NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR

Professores e professoras são seres de carne e osso; de desejos, afetos, valores, ideias e projetos. Medos e frustrações. Feitos de luta e brincadeiras. De tristeza e de riso. (SÔNIA KRAMER).

Rememoramos ao leitor o fato de que o objetivo geral deste trabalho consiste em investigar se as experiências (familiares, escolares, acadêmicas e profissionais) das quatro professoras pesquisadas contemplam vivências com diferentes gêneros textuais e como a presença dessas experiências orienta suas práticas pedagógicas e nelas se expressa. Para tanto, segundo descrito na metodologia, utilizamos entrevistas semi-estruturadas, observação e registros em diário de campo.

Concordamos com Nóvoa (1992), quando ele ressalta que, para compreender uma prática docente, é preciso conceber o professor como pessoa e profissional, levando em consideração sua história de vida. Nesse sentido, para este trabalho, foi pertinente ouvir relatos dos diferentes momentos e circunstâncias de suas vidas – infância, escolarização e profissionalização.

Nesta perspectiva, na vivência do trabalho de campo, essas quatro educadoras compartilharam conosco, além de sua ação docente, histórias pessoais, falaram de seus percursos de formação de si: memórias da infância e da juventude, do seu dia-a-dia, dos estudos, da rotina de trabalho. Assim, é a voz dessas educadoras à luz de nossas reflexões que, basicamente, trazemos para essa seção do texto.

Goodson (1992) diz que

Ouvir a voz do professor devia ensinar-nos que o autobiográfico, “a vida”, é de grande interesse quando os professores falam do seu trabalho. E, a um nível de senso-comum, não considero esse fato surpreendente. O que considero surpreendente, se não francamente injusto, é que durante tanto tempo os investigadores tenham considerado as narrativas dos professores como dados irrelevantes. (P.71).

Compreensão como a citada, articulada a uma noção do humano como um ser concreto, integrado biológica, afetiva e psicossocialmente, que, simultâneo e inseparavelmente, é pensante e desejante, foi um fato relevante ao procedimento metodológico adotado de conhecer essas professoras como pessoas, indo além da

somente dimensão profissional propriamente dita. Com efeito, esse entendimento teve importante conteúdo na reflexão aqui tecida, principalmente pela coerência com princípios epistemológicos e metodológicos e com a fundamentação teórica das reflexões que fazemos, além da relação estreita estabelecida entre nosso envolvimento pessoal, profissional e a problemática em foco.

As informações sobre a vida pessoal, escolarização, acesso à cultura e ao saber das professoras podem informar muito a respeito das ações desenvolvidas em sala de aula ante à utilização ou não da diversidade dos gêneros textuais e, por conseguinte, conduzir a um conjunto de indagações sobre seus limites e perspectivas, em termos da prática pedagógica.

Cabe ressaltar que a aproximação com as histórias de vida dessas professoras foi um dos momentos significativos para nós na pesquisa de campo, pois foram muitos os sentimentos e percepções que emergiram em cada relato, em cada narrativa sobre suas vivências. Ir às memórias dessas profissionais significou, além da obtenção de dados para este estudo, um momento de partilha de vidas, fatos e vivências tão singulares e pessoais a nós confiados. Por isso, entrar em contato com suas lembranças exigia muito respeito, cuidado, acolhimento e sensibilidade.

No decurso da entrevista, passado e presente narrados se entrelaçavam num movimento de (re)construção de uma trajetória de vida, que expressavam aprendizagens da formação pessoal e docente dessas professoras. Esses relatos promoveram reflexões e muitas vezes mobilizaram as professoras a diversas tomadas de consciência sobre si mesmas, a respeito de suas histórias e no tocante aos seus trabalhos docentes. Assim, pensamento, memória e fala se articulavam e promoviam conhecimentos baseados em questionamentos sobre suas personalidades, experiências, influências ao longo de suas vidas e concernentes aos seus modos de ser e de estar no mundo e na escola.

É interessante destacar o fato de que o entrecruzamento das histórias individuais revela histórias coletivas de uma categoria, ou, como assinala Benjamin (1994, apud VASCONCELOS, 2000), as micro-histórias trazem em si as macro-histórias. Portanto, nos episódios narrados, podemos encontrar elementos do campo sócio-histórico-cultural, em que os sujeitos estão inseridos. São histórias singulares, situadas num determinado tempo/espaço, num contexto histórico específico.

Portanto, conhecer fatos e recortes das histórias de vida das professoras pesquisadas revela questões de uma coletividade, ou seja, de uma categoria de profissionais docentes.

Assim, refletir sobre as circunstâncias reais da presença dos gêneros textuais na prática docente, no caso deste estudo, se inicia pelo conhecimento da vida das professoras que protagonizaram essa investigação. Apresentamos, a seguir, alguns dados biográficos específicos de cada uma, a fim de continuar a delinear o quadro no qual se inscrevem as práticas de ensino da língua escrita a crianças, em salas de educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, tendo como cenário específico de pesquisa a escola pública.

### **5.1 Recortes das histórias de vida das professoras**

A memória docente serve como um pressuposto significativo para que se possa compreender que o eu profissional não se desarticula do eu pessoal, e que a maneira como o professor desenvolve o processo de ensino-aprendizagem está influenciada pelas lembranças da sua formação (ANTUNES, (2004, p. 27).

Iniciamos as entrevistas com as professoras, sempre pedindo que revisitassem suas memórias, seus “baús” de lembranças, que voltassem aos tempos da infância como ponto de partida e narrassem fatos e experiências significativas vividos por elas na família, na escola, em outra instituição ou no espaço social. Debruçamo-nos também, mais detidamente, sobre o processo de alfabetização, ensino fundamental, médio, formação inicial e continuada no magistério, sempre buscando articulação com a presença dos gêneros textuais nesses percursos.

Podemos perceber que as professoras Isaura, Terezinha e Estela, participantes deste estudo, se entregaram mais às suas lembranças, partilhando, aparentemente sem reservas, suas vivências. Em suas falas, podíamos perceber entrega, emoção e, certas vezes, nostalgia.

Ao contrário dessas três docentes, a professora Anita foi a única que parecia não querer se implicar plenamente em suas narrativas e na partilha de suas experiências. Talvez por não compreender o sentido das entrevistas, ou por estar participando simultaneamente de várias pesquisas e por isso estava envolvida em diversas entrevistas, observações etc; Nas entrevistas, suas respostas eram curtas e com poucos elementos, além de silêncios e comportamento um pouco disperso. Nesses momentos, atendeu ao telefone celular, bateu a caneta que segurava na mesa por períodos prolongados, recortou papel que serviriam de atividades aos alunos etc.

Esse fato demandou de nós um esforço maior em insistir nas perguntas, reformulando-as, no sentido de conseguir extrair mais informações acerca do seu percurso de formação e de reiterar a relevância de sua fala para nossa pesquisa e para o tema estudado. Encerramos as duas entrevistas com essa professora com a impressão de que ela pouco havia se permitido contar.

Respeitamos o comportamento manifestado pela professora (conscientemente ou não) no momento das entrevistas, pois compreendemos que é um direito seu contar o que lhe convém, pois revelar acontecimentos de sua história de vida é algo repleto de significação, subjetividade e particularidade e requer da pessoa ir ao encontro de fatos e vivências que podem causar sensações e emoções que nem sempre a pessoa se disponibiliza a sentir ou reviver, ou simplesmente pelo fato de não ter a intenção de socializar com profundidade sua vida.

A visão foucaultiana é uma das lentes possíveis para entender o movimento presente nos discursos das professoras-sujeitos da pesquisa, fator que lhes confere efeitos, deslocamentos e contradições. Segundo esse autor:

Em suma, pode-se supor que há, muito regularmente nas sociedades, uma espécie de desnivelamento entre os discursos: os discursos que se “dizem” no correr dos dias e das trocas, e que passam com o ato mesmo que o pronunciou; e os discursos que estão na origem de certo número de atos novos de fala que os retomam, os transformam ou falam deles, ou seja, os discursos que, indefinidamente, para além de sua formulação, são ditos, permanecem ditos e estão ainda por dizer. (FOUCAULT, 1996, p. 22).

Os escritos de Foucault (1996) despertam-nos para o reconhecimento de algumas características do discurso, suas condições de produção e jogos de efeitos.

Nesse sentido, é aqui, mais especificamente talvez, que a reflexão requer tomar ciência do alerta feito por esse pensador, quando diz que o discurso, anulando-se em sua realidade, inscreve-se na ordem do significante (FOUCAULT, 1996).

Outra referência importante nesse momento é a recorrência aos princípios que regem o mundo dos discursos descritos por esse autor, com o intuito de desvelarmos o que está subliminar a eles e além deles.

No caso aqui, eles interessam para compreender as apropriações feitas pelos sujeitos nos discursos. Dentre os princípios que regem a dinâmica destes, em especial, aqui se faz enunciar o princípio da descontinuidade – compreende que “os discursos

devem ser tratados como práticas descontínuas, que se cruzam por vezes, mas também se ignoram ou se excluem”. (FOUCAULT, 1996, p.52).

De posse dessa orientação, é possível então ensaiar um entendimento acerca do jogo de efeito que assumem os discursos e assim compreender suas possibilidades de mensagem.

Visto que nenhum evento, situação ou fenômeno se basta em si mesmo, nem se dá isolado da trama social onde é produzido e se desenvolve, não se pode atribuir inferior importância às particularidades aqui identificadas em nenhum dos momentos de entrevistas referentes a cada uma das participantes.

Pelo menos duas variáveis devem referendar a leitura da atitude, em particular aqui destacada, da professora Anita. A primeira diz respeito à noção de que a leitura e a interpretação da circunstância vivenciada no momento da entrevista não é tão-somente particular ao pesquisador, nesse caso, ela é feita pelos dois sujeitos envolvidos na ação discursiva travada naquele momento, entrevistado e entrevistador, que assumem uma relação de reciprocidade de leituras.

A segunda é o fato de que o discurso não necessariamente se encontra sistematizado e linearmente organizado à disposição do entrevistador ou ainda por ele passível de ser controlado; ele é movimento, é dialético, portanto, é desordem e contradição, inclusive.

É preciso considerar que há certo jogo no diálogo em que os indivíduos ocupam determinadas posições, que não podem ser encaradas dissociadas das propriedades singulares dos sujeitos e dos papéis pré-estabelecidos, muitas vezes, a cada um desses (FOUCAULT, 1996, P. 39).

Não é nossa intenção fazer nenhum julgamento de valor acerca do comportamento dessa e das outras professoras entrevistadas, mas é preciso relatar que, no caso específico dessa professora, não tivemos a impressão de que esse comportamento pudesse ser justificado por nervosismo ou insegurança. Provavelmente, as razões são de outra ordem, já argumentadas.

Permitimo-nos, no entanto, também supor que tal atitude pode ser considerada como um mecanismo de defesa, resistência ou escolha em apenas responder de forma superficial as perguntas.

Sabemos, também, que inúmeras razões podem justificar as escolhas que fazemos em um diálogo. Quando fazemos uso da linguagem, diversos fatores

influenciam nossos enunciados<sup>33</sup>. O que se expressa é consequência das interações atuais, do contexto, da história pessoal e social. Portanto, a nossa presença como pesquisadora, a interação verbal estabelecida entre nós durante as entrevistas, o contexto no qual estávamos inseridas, o tempo, o lugar etc., fazem parte desse todo que culminou no produto materializado nas entrevistas.

De acordo com Bakhtin (1992), falamos na interação com a realidade, com o interlocutor e com outros enunciados, daí o caráter interativo da linguagem. Para esse autor,

(...) a significação pertence a uma palavra enquanto traço de união entre os interlocutores, isto é, ela só se realiza no processo de compreensão ativa e responsiva. A significação não está na palavra nem na alma do falante, assim como não está na alma do interlocutor. Ela é o efeito da interação do locutor e do receptor e do receptor produzido através do material de um determinado complexo sonoro. É como uma faísca elétrica que só se produz quando há contato de dois pólos opostos. (...) Só a corrente da comunicação verbal fornece à palavra a luz de sua significação.

A interatividade presente na relação dialógica estabelecida em um momento de entrevista possibilita, sem dúvida, ao pesquisador, conhecer gradativamente a história de vida de cada sujeito. Assim, aconteceu conosco quando ficamos sabendo de suas alegrias, dores, conquistas e até algumas confidências. Um exemplo ilustrativo disso é o comentário de uma das professoras que antecipadamente nos solicitou: “essa parte eu não quero que você use no seu trabalho, mas eu quero te contar...”, quando na circunstância de entrevista tratava de fatos muito pessoais e sobre os quais ela não queria referência explícita no trabalho, mas queria falar, ser ouvida.

Outro aspecto a destacar é o fato de que, por muitas vezes, nos emocionamos com os relatos das professoras que contavam belas, instigantes e, certas vezes, sofridas histórias. Nesses relatos, mais particularmente, tivemos os momentos preciosos da nossa pesquisa, pois pudemos deparar antes de tudo a figura da pessoa que é o professor, seus sentimentos, relações afetivas, compreensões do mundo e da profissão; e assim perceber o caráter indissociável da pessoa e do profissional.

Outro aspecto percebido nas entrevistas é que nas narrações das histórias de vida não havia preocupação com a linearidade do tempo. Os acontecimentos eram contados

---

<sup>33</sup> Para Bakhtin, a utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e singulares, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana.

segundo sua importância e não de acordo com o tempo cronológico. Fatos do passado ou do presente se misturavam no momento da fala das professoras. Tempo/espaço pouco importavam, sendo significativo aquele fato que estava sendo contado naquele momento.

Segundo Jesus (2000), cada narrador(a) vive o tempo de forma diferenciada. É um tempo dentro do tempo. É o tempo da intensidade, da significação do vivido (p. 23). Portanto, nas narrações realizadas pelas professoras, o que a memória trazia à tona era o que tinha de significado para elas, de relevante em suas experiências. Isso também nos leva a crer que assim também se processa a formação docente. O que vai gerando aprendizagem dentre as diversas experiências vividas é o que realmente faz sentido ao professor, o que tem significado.

Acreditamos que a ideia defendida por Tardif (2005), acerca da hierarquização dada pelos professores aos saberes em função da sua utilidade no ensino, complementa essa afirmação. Segundo esse autor, quanto menos utilizável no trabalho é um saber, menos valor profissional parece ter. Portanto, os saberes que emergem da prática são carregados de sentido e de importância para o professor. Por isso são muito valorizados e reconhecidos como condição para adquirir e produzir seus saberes profissionais.

#### 5.1.1 As relações pessoais, sociais e econômicas na constituição do docente

Pesquisar o percurso de formação dos professores, sob diferentes dimensões (familiar, escolar, acadêmica e profissional), nos fez compreender que este se processa numa teia de relações estabelecidas entre essas diferentes fontes de aprendizagens e vivências ocorridas ao longo da vida. Cabe-nos, portanto, reconhecer o caráter pessoal e singular da formação, da sua singularidade, bem como sua natureza interativa, pois, como afirma Moita (1992),

(...) formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagens, um sem fim de relações. Ter acesso ao modo como cada pessoa se forma é ter em conta a singularidade da sua história e sobretudo o modo singular como age, reage e interage com os seus contextos. Um percurso de vida é assim um percurso de formação, no sentido em que é um processo de formação. (P. 115).



Ouvir cada relato foi a possibilidade de compreender melhor o jeito de ser e de estar na sala de aula de cada uma dessas professoras. Uma dessas inferências pode ser exemplificada, quando tomamos como exemplo a professora Isaura em cujo relato, citado a seguir, rememora sua relação com o pai, situando o quanto as exigências sofridas por ela tiveram repercussão no seu jeito de ser e de como essas experiências tinham repercussão em sua forma de estar na sala de aula e nas atitudes que exerce na condução do ato pedagógico em sua sala de aula e com seus alunos.

Eu detesto, assim, repreensão, assim, crítica, assim, avaliação são coisas que eu não gosto. Assim, tipo que eu vou errar, qualquer momento tô com medo de errar, sempre tenho medo de errar, de errar.

Porque ele [ o pai] queria que a gente fosse perfeita, nós tínhamos que ser perfeitas. As melhores alunas, as mais bonitas, as mais educadas. Tinha que ser sempre as melhores, né. E, eu, hoje em dia eu tenho esse negócio comigo, esse medo sempre de errar. Porque eu tinha que ser boa, muito boa pra ele não reclamar de mim. Entendeu! Até acho que acabou levando pra esse caminho: eu não me perdôo quando eu cometo erros. Eu passo vários dias para poder me recompor. Eu fico sem comer, fico muito mal quando eu acho que não tô tão legal. Tem alguma coisa errada. (PROFESSORA ISAURA).

As memórias pessoais da convivência em família podem se retratar em aspectos que se apresentam na constituição da personalidade do sujeito e que podem ser percebidos em conjunto na condução dada à prática pedagógica, nas atitudes e nos comportamentos assumidos na sala de aula. Isto é retratado também nessa fala de Isaura. No discurso dessa professora, ela atribui às experiências pessoais vividas na família muito da personalidade que constituiu, e relata ainda que as incorporou a tal ponto que se percebe como uma pessoa que cobra muito de si e que se exige excessivamente.

Interessante é destacar que esse fato relatado por ela pode ser percebido nas observações realizadas em sua sala de aula, assim como nas conversas informais e entrevistas, uma vez que era perceptível o alto nível de exigência dessa professora consigo. Seu grau de exigência com o trabalho que realiza é tanto que ela não consegue perceber muitos dos aspectos positivos da sua prática pedagógica, tamanha a severidade com a qual se avalia. Além disso, é necessário ponderar ainda sobre a insegurança que

manifesta ter em relação aos seus saberes e aos conhecimentos teóricos e práticos para o exercício da docência.

Para a professora Terezinha, a relação vivida com o pai:

(...) Meu pai tinha essa abertura de conversa [comigo] e era muito bom; é tanto que vai fazer dois anos agora que ele faleceu e é uma falta assim que você não supera nunca né, mas, foi uma pessoa muito, muito, muito... [voz embargada, emocionada] pra mim, avó-avó, incomparável a qualquer coisa sabe. Foi uma pessoa muito importante na minha vida, não pela pessoa de pai, mas pela pessoa que ele era né, ele representava na vida da gente, principalmente na minha.

Além das experiências parentais ligadas diretamente às relações estabelecidas na dimensão afetiva e interpessoal, acreditamos que variáveis sociológicas, particularmente ligadas à condição social e econômica familiar dessas professoras, têm implicações para a constituição futura da docência das participantes desse estudo.

Considerando seus relatos e o próprio caráter singular e processual da formação docente, precisamos ponderar que o percurso de constituição da docência é alvo de importantes influências pela condição social e econômica desses profissionais, bem como as diversas implicações que têm suas histórias de vida sócio-histórica, cultural e economicamente situadas, no arcabouço de análises da constituição de suas profissões e da profissionalização docente em geral. Via de regra, as condições de vida dessas professoras foram (e ainda são!) restritas, pois elas provêm de classes populares, foram alunas-trabalhadoras e cursaram o ensino fundamental e médio em escolas públicas.

No relato a seguir, constatamos as dificuldades enfrentadas pela mãe de uma professora para poder sustentar a família, revelando a condição material de existência de sua origem:

A minha infância ela foi muito feliz. Eu brinquei muito, apesar de ver sempre a mamãe numa máquina costurando, trabalhando até as 4:00h da manhã, né. (...) Aí, eu me lembro da mamãe em cima de uma máquina trabalhando até amanhecer, indo dormir 5:00h da manhã e acordando meio dia, mas eu era feliz. Eu era feliz e não sabia porque tinha todo mundo ali reunido. (PROFESSORA ESTELA)

Além das difíceis condições de vida e limitações que muitos professores viveram com suas famílias, hoje, suas condições objetivas de vida não lhes oferecem

muito recursos em virtude do pequeno retorno salarial que recebem no exercício de suas funções docentes. Esse aspecto da ainda baixa remuneração docente, representada nos salários de educadores em todo o Brasil, faz com que, muitas vezes, essas professoras permaneçam com as dificuldades de vida semelhantes àquelas vivenciadas por suas famílias, em uma espécie de reprodução dessa realidade.

Seus salários estão hoje em torno de 2 e 3 salários mínimos e elas dividem com os maridos as despesas da família. Três professoras trabalham dois expedientes na rede municipal de Fortaleza, situação esta que compromete a atividade docente dessas profissionais, pois a dinâmica que se estabelece como rotina na sua vida desconfigura a natureza intelectual do trabalho docente, visto que compromete a ideia da ação pedagógica (pesquisa de conteúdos, de atividades, de materiais e recursos didáticos, planejamento de aulas, confecção de materiais pedagógicos etc).

O tempo restrito e a precária condição econômica, entre outros fatores, também comprometem a realização de leituras e estudos, bem como o investimento na compra de livros e revistas especializadas. Ainda pudemos encontrar, no entanto, professoras que buscam burlar essa face árdua da realidade, priorizando momentos de estudo, pegando livros emprestados, tirando cópia, na tentativa de melhorar a qualidade do seu ensino. O relato a seguir ilustra tal afirmação:

    aí o [livro] Ler e Escrever eu tenho, assim, uma prima que ela é muito estudiosa, tem muitos livros. Eu digo que ela é minha biblioteca ambulante. Todos os livros que eu quero possíveis sobre educação (que ela é professora também, só que ela está afastada, ela é professora da informática) eu vou lá e ela me empresta. Então, eu vi o livro lá “Ler e escrever” e pedi emprestado (...) Eu tenho o [volume] dois e o um bati xerox. O um eu até emprestei para a Karla [outra professora da escola]. Ela pediu emprestado e eu emprestei. (PROFESSORA ESTELA).

Além da restrição econômica, a predominância do gênero feminino na profissão docente origina outras dificuldades para essa categoria. Para essas profissionais, mulheres e donas de casa, restam, após a jornada de trabalho, as noites e finais de semana para dividir entre os afazeres domésticos, os fazeres docentes e a atenção aos familiares. A professora Isaura, no relato a seguir, conta um pouco do seu cotidiano:

    (...) Em casa deixo lá minha família nos domingos eu vou lá atrás de pensar [planejamento da semana]. Se você ver minha cama, assim, lotada de livro. Eu pensando como eu poderia fazer, no planejamento

né da semana, pra ajudar a eles [os alunos], eu poderia fazer... Eu não tenho assim uma paz, eu acho que isso é legal, assim que eu quero ajudar eles, mas eu fico muito estressada, mas eu gosto desse estresse porque quando eles aprenderem eu vou ficar tão feliz que isso ó[faz sinal de superação das dificuldades]... O estresse todo nem vou lembrar, nem vou lembrar que eu passei muito tempo preocupada. Então eu me vejo assim uma pessoa que queria ajudar os alunos, entendeu? (...) Meu marido fala e eu também, ele tem razão: “De primeiro pra mim são os meus filhos e segundo é o meu trabalho e ele é o quinto, é o sexto, é o sétimo” (risos) É assim que ele fala né? (...) É, eu não penso em mim, eu penso muito nos meus filhos e penso muito no meu trabalho (...). Meu estresse, minha vida é o trabalho. Até à noite quando eu tô em casa, ainda tô trabalhando (risos). Ainda tô procurando, ainda tô olhando, ainda tô fazendo. Porque eu gosto. É tanto que eu já era pra ter tirado licença, né que eu estou doente, vou até amanhã pra hematologista pra ver o estado da minha anemia. Fico logo nervosa né? Que o dia de ver o resultado do exame (risos), de 12 em 12 meses é um estresse, mas fica essa preocupação, mas a escola sempre, tá em primeiro (...). Porque eu não me vejo fora da sala de aula. Eu acho que eu sou é viciada (risos).

Essa realidade revela a longa jornada de trabalho dos professores. Além disso, o trabalho docente também sofre influências do progressivo empobrecimento que acompanha a trajetória dessa categoria no seu movimento histórico (NÓVOA, 1992; PESSANHA, 1994).

Os baixos salários são comprovados pelos dados do Censo dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, realizado pelo INEP, em 2003, e divulgados em 2006, quando indica que, no Estado do Ceará, dos 83.500 docentes que participaram do censo, mais de 50% desses profissionais possuem uma renda familiar que varia de R\$ 100,00 a R\$ 999,00 (BRASIL, 2006).

Lustosa, Melo e Santos (2008) chamam a atenção para o fato de que essa realidade representa a precarização do trabalho docente, que, em virtude dos baixos salários, fez do magistério uma profissão pouco atraente, que dificulta a qualidade da ação pedagógica mediante as exigências que a “sociedade do conhecimento” impõe a esses profissionais.

Além da sobrecarga de trabalho, também podemos perceber nas falas das professoras o estresse e a angústia provocados nessas profissionais pelo trabalho docente, visto que este lida com objetivos que a aprendizagem deve conquistar, com um “produto” que deve ser alcançado.

Temos consciência de que as pressões sociais para o bom desempenho do trabalho docente na contemporaneidade, aliadas ao sentimento de despreparo para o

exercício da função, no caso específico deste estudo, ensinar a ler e a escrever, colaboram para uma espécie de estado de “mal-estar docente”, que promove consequências, como estresse, angústia, depressão, ansiedade, insegurança e outras mazelas. Esse aspecto foi constatado claramente nos depoimentos das professoras quando no relato de seus sentimentos em relação à docência e à prática cotidiana que realizam:

(...) o que me deixa angustiada, assim, é não estar sendo satisfatório [o trabalho docente] é que eu gostaria que os meninos lessem todos [fala rindo] e você não consegue isso, né, na turma toda ali, fazer todos ler. E aí eu acho que eu não faço direito, porque eu não consigo fazer todo mundo ler. Aí fico ali, aí eu digo: “será que estou fazendo as coisas certas porque os meninos não tão lendo?”. Aí eu é que não estou fazendo as coisas certas. (...) Que me deixa angustiada, assim, quando eu não consigo, quando eu não consigo tá que pra mim eu tinha que conseguir [fala emocionada anunciando princípio de choro], eu como professora eu tinha que realizar todo o possível e fazer esse avanço deles pra quando chegar numa próxima série, na próxima série eles darem continuidade aquilo, né, com satisfação de aprendizado (PROFESSORA TEREZINHA).

Codo (1999), analisando o fenômeno mundial do “mal-estar docente”, chama a atenção para a síndrome de Burnout, como uma das características mais recorrentes na circunstância do trabalho docente atual. Segundo o autor, ela se desencadeia quando o trabalhador percebe a discrepância entre o esforço individual e a respectiva consequência; ou seja, o descompasso entre o desempenho exercido e as conquistas realizadas. Essa percepção é influenciada por fatores individuais, organizacionais e sociais. Portanto, percebemos que é sob essas condições que, na maioria dos casos, se erige a prática pedagógica de muitos dos nossos docentes hoje. Além disso, essas informações nos aproximam da experiência dessas professoras, apresentando-nos sob quais suportes precisamos compreender suas vidas no entendimento das implicações que estes fatores têm entre si, mesmo que alguns estejam situados em um plano mais secundário, na ordem de importância no percurso de suas vidas.

A despeito de tais considerações, devemos informar que, apesar das difíceis condições de trabalho e de vida, as professoras Anita, Isaura e Terezinha expressaram gostar muito da profissão e relataram que estão nesse ofício por escolha intencional, haja vista o interesse pela área e a paixão que nutrem por ensinar.

Essas professoras também contaram sua identificação com a docência e como ocorreu a escolha dessa profissão.

Bom, como aquela história das crianças que até hoje existe, né... "quando eu crescer, vou ser professora..." porque era apaixonada pela profissão de professor... Porque achava que sabe tudo!... (PROFESSORA TEREZINHA)

Na realidade, eu fiquei com vontade de ser professora por causa de uma professora que eu tive no primário. Ela era tão meiga, tão boa, tão legal que eu quis também ser assim, e realmente eu tinha o que? Uns oito anos, eu tinha vontade de ser [professora] e aquilo não saiu mais da minha cabeça. Fui estudando com esse mesmo pensamento de ser professora, de ser professora, e eu digo pra você que eu consegui. Depois de algum tempo fiz o Pedagógico que era o Normal, o curso normal e fui trabalhar em uma escola e me encontrei com ela [com a professora que a tinha influenciado na escolha da profissão] E eu tive a chance de falar pra ela que eu estava ali por causa dela, pelo exemplo que ela tinha me dado. Então eu tive o privilégio de trabalhar na mesma escola com ela durante um ano, foi maravilhoso. É muito legal assim e pude falar pra ela que foi por ela que eu agora era professora. (PROFESSORA ISAURA)

Eu sempre gostei muito dessa área [da educação]. Foi sempre uma área que me atraiu muito. E desde muito cedo eu já entrei nessa profissão. Tanto é que eu entrei na faculdade muito cedo [aos 16 anos]. Foi uma escolha assim que eu não me arrependo, não. É uma coisa que eu gosto de fazer mesmo (PROFESSORA ANITA).

A professora Estela foi, portanto, a única que relatou não haver desejado ser professora, apesar de pertencer a uma família na qual muitos são professores. A escolha ocorreu muito mais por imposição da mãe, que via na profissão docente a possibilidade de imersão no mercado de trabalho e de sustento. Posteriormente, essa escolha foi influenciada pela falta de opção de emprego.

Nunca sonhei em ser professora. Eu não queria ser professora, a minha mãe ela induziu praticamente todas as filhas a serem professoras, fazer Pedagógico, e eu dizia que eu não ia ser professora, jamais, o nunca era sempre na minha boca. Então, com dezessete anos eu entrei na primeira vez numa sala de aula, ia chorando, mas ía. Eu ía dizendo que não ia e a mamãe dizia você vai, porque a minha irmã tinha arranjado outro emprego. Aí, eu fiquei no lugar dela, eu passei um ano nessa sala de aula ensinando a alfabetização. Aí, depois, eu sai... as minhas tias, todas são professoras, a maioria delas. As irmãs também... Todas as seis, lá em casa são seis mulheres e um homem, as seis fizeram Pedagógico, cinco exercem a profissão, cinco são professoras. Aí, eu deixei e voltei com vinte e quatro anos pelas circunstâncias, por achar que estava velha, por não ter nem um

emprego, não ter opção de emprego. Aí, eu disse: não, eu vou voltar pra uma sala de aula. Aí eu fui pra uma sala de aula, quando foi o concurso, teve o concurso, eu fiz o concurso pra professora em 2001 e eu passei no concurso. Aí eu abracei a educação de vez. (PROFESSORA ESTELA)

A crescente e histórica desvalorização da categoria do magistério pelos órgãos públicos e pela sociedade, representada principalmente pelos baixos salários, pode ser uma razão para justificar o discurso dessa professora, já que ela está inserida em um país onde é notório o descaso em relação aos profissionais de ensino.

A conjuntura que marca a desvalorização profissional do professor e sua consequente insatisfação profissional é também revelada pelos dados do INEP (2006), quando este avaliou o grau de satisfação dos profissionais do magistério. Na cidade de Fortaleza, dos 16.763 que participaram da pesquisa, 6.016 afirmam estar “insatisfeitos” e “muito insatisfeitos” com a docência. Com um grau de insatisfação de aproximadamente 39% do total dos professores da educação básica em relação à profissão, pode-se inferir que a ação pedagógica desses docentes está potencialmente fadada ao fracasso, incidindo, destarte, sobre a condução do processo ensino-aprendizagem dos estudantes sob sua responsabilidade.

Portanto, tais fatores têm como consequência uma rejeição ao ofício e também uma crise de identidade da docência para os profissionais que já atuam na área. Nesses docentes, os sinais podem ser assim sintetizados: desmotivação pessoal, elevados índices de absentismo e abandono, insatisfação profissional, bem como no sentimento generalizado de desconfiança em relação às competências e à qualidade do trabalho docente (NÓVOA, 1995).

Além desses fatores sociais, políticos e econômicos que comprometem e limitam a qualidade da educação e a constituição social da docência, temos ainda a questão da formação docente – inicial ou continuada – apontada como um dos principais problemas das “deficiências” educacionais e dos baixos indicadores de desempenho escolar dos alunos. Essa temática enseja inúmeros debates ao longo da história, sendo um grande desafio das políticas educacionais na atualidade.

Acreditamos que a formação docente é uma importante variável na melhoria da qualidade da educação e a entendemos como um *continuum* e complexo, composto por diferentes fases da vida e proveniente de várias fontes (pessoais, sociais, profissionais). Portanto, acreditamos que as diferentes experiências vividas pelo

professor ao longo de sua vida vão constituir sua identidade profissional. A esse respeito, nos debruçaremos, na próxima seção, sobre os diversos momentos da vida do professor, apresentando e discutindo a presença/ausência dos gêneros textuais e as implicações na prática pedagógica.

## **5.2 As experiências com os gêneros textuais na formação do professor**

Os gêneros textuais (orais e escritos) estão inseridos em qualquer circunstância da atividade humana, sendo, dessa forma, uma realidade inerente a todos os falantes da nossa língua. Na sociedade atual, cada vez mais as necessidades de interação verbal e de conhecimento determinam o aprimoramento dos usos sociais da leitura e da escrita nos diferentes gêneros.

Dessa forma, os gêneros textuais estão diretamente vinculados à questão do letramento, já que a prática social de uso da língua (na oralidade, na leitura e na escrita) pressupõe o uso de um texto.

A estreita relação entre os gêneros textuais e o letramento tem grande relevância para o ensino da língua materna. Sabemos, porém, da dificuldade do professor em incorporar à sua prática pedagógica o uso social da língua, principalmente quando este objetiva ensinar a ler e a escrever.

Na tentativa de conhecer os fatores que ocasionam essa realidade, julgamos ser imprescindível para esta pesquisa conhecer a formação do professor e a sua relação com a prática pedagógica.

Destarte, por concordarmos com a atual perspectiva de formação docente, ao assinalar que as experiências vividas pelo professor dentro e fora da escola, assim como as identidades e culturas têm impacto sobre os modelos de ensino e sobre a prática educativa, buscamos conhecer as diversas interações vivenciadas pelas professoras participantes deste estudo com os gêneros textuais ao longo das suas vidas e as implicações em suas práticas pedagógicas.

Para discutir este ponto, evocamos o percurso histórico da formação das professoras-sujeitos da pesquisa, apresentando e analisando a seguir os dados coletados referentes às experiências pessoais e escolares, bem como a formação inicial e continuada dessas docentes.



### 5.2.1 Experiências familiares e escolares com os gêneros textuais

Nóvoa (1992) argumenta que a formação docente ignora sistematicamente o desenvolvimento pessoal dos professores, e ele chama a atenção para a vinculação entre o eu pessoal e o eu profissional. Segundo o autor, as características pessoais e as experiências vividas no decorrer da vida do professor são fatores que influenciarão na identidade profissional docente.

Nesse sentido, procuramos conhecer as experiências pessoais e escolares vividas pelas professoras durante suas vidas no que diz respeito às práticas de leitura e de escrita, educacionais e culturais.

Oriundas de uma época em que prevaleciam as chamadas práticas tradicionais de alfabetização, todas as professoras-sujeitos da pesquisa aprenderam a ler e a escrever pelo método sintético<sup>34</sup>, tendo como principal recurso a cartilha. Em geral, segundo seus relatos, nas práticas escolares, os textos a que tinham acesso eram os procedentes das cartilhas, não havia a presença de professores leitores. As cartilhas utilizadas foram Cartilha do ABC, Sonho de Talita e Cartilha da Mônica.

Quando, na ocasião da entrevista, perguntamos sobre o acesso na infância a materiais escritos, como, por exemplo, livros de literatura, revistas etc. e a diferentes gêneros textuais, as professoras em seus discursos destacaram que o contato com as histórias (contos, romances, histórias em quadrinhos, entre outros textos) foi possibilitado principalmente pela família.

Nas quatro famílias havia algum leitor(a) que mantinha práticas de leitura de livros e jornais ou que estimulasse a leitura por meio de histórias e revistas. A professora Anita conta a prática diária de leitura de jornal realizada pelo pai e o envolvimento de toda sua família com este momento.

Meu pai cedo está lendo o jornal. Ele lê muito(...) [a leitura do jornal]  
Era coisa de todo mundo, era da família. Todo mundo mesmo (...) Eu sempre gostei muito dessa parte de estar fuçando coisas novas.

Segundo os relatos dessa professora, seu pai, que é historiador, sempre contava as “focacas históricas” como a própria família chamava. Quando estava lendo jornal,

---

<sup>34</sup> Método que prevê o início da aprendizagem com base nos elementos estruturalmente “mais simples”, isto é, letras, fonemas ou sílabas, que, através de sucessivas ligações, levam os aprendizes a ler palavras, frases e textos; ou seja, parte-se de unidades menores (letras, fonemas ou sílabas) para passar a analisar as unidades maiores (palavras, frases, textos). (GALVÃO E LEAL, 2006).

seu pai costumava contar fatos históricos ocorridos com uma versão diferente que ela encontrava nos livros didáticos.

Quando foi questionado se ela achava que a presença desse leitor havia promovido alguma influência em seu comportamento, a professora argumenta que, de certa forma, sim, pois, aliado ao gosto pela leitura que ela já possuía, o fato de ter alguém apresentando essa ação e a partilha com os outros familiares desenvolvia seu interesse por essa prática. A fala dessa professora mostra que a leitura do jornal possibilitava o conhecimento de novas informações e que isso a interessava.

Teberosky e Colomer (2003) assinalam a importância das primeiras experiências das crianças com a linguagem escrita, visto que estas influenciarão nas futuras aprendizagens convencionais. O jornal, apesar de não ser um suporte de texto destinado à criança – assim como muitos dos diferentes gêneros textuais nele existentes – possibilita aprendizagens em leitura e escrita. O simples fato de a criança ver um leitor folhear as páginas, fazer comentários acerca da informação lida, demonstrar reações, ler silenciosamente ou em voz alta, já a expõe a comportamentos típicos de ambientes letrados e chama sua atenção para as características e funções desse suporte de texto.

Referidas autoras argumentam que as características das práticas de leitura do jornal são “ler para obter informações e para fazer escolhas; o conteúdo lido tem relação com o mundo da realidade e é um material impresso perecível”. (P. 30).

Além da presença do pai-leitor e da prática da leitura de jornal, a professora Anita informou que, na infância, a família também possibilitou sua interação com revistas científicas e histórias em quadrinhos. Nesse sentido, acreditamos que a experiência vivida pela professora com esses suportes de textos influenciou seu gosto pela leitura que ela disse ter, assim como a prática de ler para seus alunos.

A professora Terezinha também relatou que, apesar da pouca escolaridade do pai, ela sempre o via lendo livros de literatura.

Ele [pai] gostava de livro policial, policial. Gostava muito de ler. Sempre tava comprando livro. Vinha pro centro, a gente vinha pro centro com ele, e ele: “vamos passar ali, filha”. A gente ia lá comprar livros...

O pai dessa professora, segundo disse, também a incentivou a estudar. Quando moravam juntos no interior, na época da alfabetização, “tomava” a lição da cartilha de todos os filhos diariamente. Depois que ela aprendeu a ler e a escrever ele mandou-a para Fortaleza, a fim de dar continuidade aos seus estudos na casa da mãe dele. Ele

também gostava de contar histórias aos filhos e foi um importante referencial para essa docente.

Sua madrinha e sua avó também possibilitaram a leitura de fábulas e contos tais como o Gato de Botas, Ali-Babá... Aos dez anos, ganhou seu primeiro livro, da autoria de José de Alencar, e afirmou que, com a leitura desse romance, se apaixonou por esse autor, por isso teve a curiosidade de saber tudo acerca da sua vida. Professora Terezinha fala da sua relação com os livros de histórias infantis:

No meu aniversário, elas [madrinha e avó] compravam muito livro de história infantil, né: “Gato de Botas”, “Ali-Babá”. Até hoje, eu tenho meus livros de história que eu ganhei na infância. E eu gostava de ler, porque eu achava tão interessante aquelas histórias de fada, aquelas coisas que acontece, tão bonito, que eu achava uma coisa assim maravilhosa.

Teberosky e Colomer (2003) defendem o argumento de que a interação da criança ainda não alfabetizada com histórias favorece essencialmente o acesso à língua escrita, desperta o gosto pela leitura e o desejo de aprender a ler.

Além disso, possibilita uma série de aprendizagens para o processo de aquisição da leitura e da escrita, bem como favorece a interação com os diversos gêneros textuais, como, por exemplo, contos, fábulas, lendas etc. A literatura infantil pode privilegiadamente subsidiar explorações pedagógicas desde a leitura feita em voz alta pelo adulto, objetivando a construção do sentido do texto, a ampliação do vocabulário da criança e a percepção da relação linguagem oral com a linguagem escrita etc.

Terezinha, que é de origem do interior do Estado, conta ainda das dificuldades do pai para a compra do seu material individual escolar, tais como caderno, lápis, bolsa etc. Em seu relato, narra com muita naturalidade e emoção as improvisações que seu pai fazia para garantir sua alfabetização.

[Estudava com] Aquela cartilha do ABC, aquela miudinha né, que existe até hoje. Era a cartilha e a tabuada, e papai comprava aquelas folhas de almanaque, partia ao meio e com a linha e a agulha de saco ele costurava aqui [a prof. demonstra] e fazia uma capa. A capa era assim, papel de embrulho né, papel escuro e ele fazia a capa e colocava nossos nomes e todo sábado ele ia pra cidade, que a gente que morava em cima na serra, descia pra fazer as compras, assim, se precisasse de lápis né, borracha, assim. Era assim, no mínimo o lápis tinha que durar uma semana, o lápis e a borracha porque se acabasse você ia ficar sem escrever. Aí nós íamos pra escola... A gente tinha um saquinho pra botar o caderno era já... Tá o máximo e nós íamos todos pra escola... (PROFESSORA TEREZINHA)

Terezinha fala também de um diálogo interessante ocorrido entre seu pai e sua professora, logo após que aprendeu a ler:

Quando eu tava nessa professora lá, com os meus 6 anos [no interior], ela chegou pro meu pai e disse: “Seu José, sua filha já aprendeu a ler e a fazer as operações. Eu não tenho mais o que ensinar pra ela. O que eu sabia ela já sabe”. Aí foi a época que minha avó veio pra cá, pra Fortaleza né, e aí meu pai disse: “Mamãe a senhora vai ficar com a Terezinha porque ela precisa estudar e nós estamos sem recurso, onde nós estamos ela já aprendeu”. Aí eu vim embora pra cá com a minha avó, onde, né, que eu estudava lá no anexo do Imaculada....

Os saberes dessa professora eram tão pequenos que, ocorrida a aprendizagem da leitura e da escrita, esses alunos já não podiam mais avançar, restando apenas encerrar os estudos ou vir estudar na Capital, sendo obrigados a perder o convívio com os pais.

Em outro relato, a professora Estela conta que suas tias, que eram professoras e moravam em sua casa, tiveram um papel importante em sua escolarização. Eram elas que promoviam momentos de estudo com o intuito de alfabetizá-la. Para tanto, além das cartilhas, compravam livros de história e revistas.

Quem ensinava as minhas tarefas era ou a tia Karla ou a tia Raquel. Quem me ensinou a ler foi a tia Raquel. Todo dia ela colocava as cartilhas dela lá, do modo tradicionalzinho dela... Aí, a tia Karla comprava livro pra mim. Eu me lembro que eu tinha um livro do “Ouriço”, quando eu comecei a ler, todo dia eu lia esse livro, todo dia eu lia esse livro. (PROFESSORA ESTELA).

Já a professora Isaura expressa que em casa não era possível a compra de suportes de textos, como livros e revistas, e que até na escola só tinha livros didáticos, conforme relata a seguir:

Em casa não tinha livros, não. Só na escola que tinha uns livros. E poucos, né, a escola era pública... Só os didáticos. Não tinha esses livros, sabe de leitura, não tinha na escola que eu estudava. Não tinha de jeito nenhum. (PROFESSORA ISAURA).

Isaura conta também que, apesar de na infância só ter tido acesso a livros didáticos, a Cartilha da Mônica, em que foi alfabetizada, ensejou um interesse em história em quadrinhos, mas somente na quarta-série passou a ler esse gênero textual.

Eu gostava da Mônica. Eu conheci a Mônica na cartilha da Mônica, depois, até hoje eu adoro as revistas da Mônica – quadrinhos. Porque

eu comecei a conhecer que tinha quadrinhos da Mônica, depois que aprendi a ler. (...) Os meus colegas tinham, né, eu comecei também a comprar na banca, que às vezes tinha um dinheirinho e comprava. Eu comecei a gostar daquela turma. Até hoje, eu adoro!

Para essa educadora, as experiências possibilitadas pela escola onde foi alfabetizada, que era carente em recursos materiais e pedagógicos, além de apresentar a figura da professora regente como principal recurso de ensino. Seu depoimento segue “espontaneamente”, sem ser consultada, um viés comparativo da sua experiência escolar vivenciada na infância com realidade hoje da escola em que desenvolve sua atividade profissional. Sua análise revela a percepção de avanços históricos no que diz respeito ao acervo com que pode contar o professor da escola pública.

A [minha] escola era muito pobre, onde eu estudava não tinha nem carteira pros alunos direito. Não tinha sala de leitura, não tinha livro, não tinha nada. Não é como aqui na escola. Lá [na escola da infância] a gente tinha só o quadro, a cartilha da Mônica, que eu não esqueci mais da cartilha da Mônica e o B-A-BÁ. E o quadro, mesmo, pra professora, só assim. (PROFESSORA ISAURA).

Essa professora conta, no entanto, a experiência que teve com um livro de histórias bíblicas e da importância dessa leitura em sua vida.

Eu lembro que uma vez eu ganhei um livro, foi um livro assim, um livro de histórias bíblicas para crianças. (...) Eu vi uns desenhos tão lindos, quis aquele livro para mim, aí, minha mãe comprou. Eu li aquele livro direto, direto, assim parecia que era um escape pra mim. Acho que foi dali que comecei a gostar muito de Deus, de Jesus... (...) Eu comecei a ver a vida de outra forma por esse livro. Ali, foi ali um escape pra mim. Eram as imagens, eram as histórias, eu me apaixonei por tudo aquilo ali. Acho que foi uma coisa que ficou muito, assim também, da minha infância.

Tal relato expressa o encantamento e a magia que as histórias proporcionam à criança e como até hoje ela continua gostando de ler:

Eu lia, leio ainda porque eu gosto. Eu até falo pras meninas [outras professoras], quando a gente está em reunião: - Qual é o *hobby*? Eu digo logo: - Meu *hobby* é ler. Meu *hobby* não é cinema, não é praia. Me dê um livro aí pra ver se eu não fico horas e horas. Esqueço até do mundo, meu *hobby* realmente é livro.

Essa professora expressou também que, na adolescência, gostava de ler romances. Leu todos os livros da Série Vagalume a que teve acesso. Disse ainda que

atualmente tem o desejo em fomentar o mesmo gosto em seus alunos pela leitura, no entanto, quando indagada se ela desenvolvia atividades pedagógicas com esse intuito, ela expressou categoricamente que não, como revela o diálogo a seguir:

Pesquisadora: (...) E tem, assim, algumas atividades que você faz, com esse intuito, com esse objetivo de desenvolver o gosto pela leitura? Tu tens alguma atividade, que você já sabe que serve pra isso?

Professora Isaura: não, não tenho! Eu queria ajudar para que eles [os alunos] tivessem vontade de ler, mas eu não sabia como fazer isso! (...) O que é que eu posso fazer pra estimular? Eu não sei ainda e, as atividades que eu podia pensar, não consegui nesse patamar do que eu podia fazer pra ajudar a eles a gostar da leitura. Eu, eu até penso um pouco, mas eu não sei como.

Um fato curioso é que, embora a professora declare não realizar atividades com esse fim, revela que gostaria muito de promover em seus alunos o mesmo prazer que ela tem na leitura. Vale frisar, todavia, que, quando na observação da prática que realiza, verificamos que essa professora, contrariamente ao que verbaliza, procede à implementação de várias atividades e estratégias pedagógicas que promovem a formação do leitor. Nesse sentido, embora ela não tenha condições de identificar os objetivos das atividades que propõe aos seus alunos, realiza um trabalho voltado para o fomento do gosto dos alunos pela leitura e consequente formação do leitor.

Em suas aulas, observamos que Isaura lia histórias diariamente, tinha em sala de aula o cantinho da leitura, lia em voz alta para seus alunos os textos que trabalhava, além de ensinar com frequência na rotina pedagógica momentos de leitura com gêneros textuais como, por exemplo, poemas musicalizados.

Essa circunstância descrita nos conduz a pensar que a professora não percebia que as atividades que já desenvolvia eram legítimas do ponto de vista teórico e metodológico e que atendem ao seu interesse em desenvolver nos alunos tal objetivo de ensino e de aprendizagem.

Ante a essa aparente não-consciência em relação ao que deseja e ao que realiza em sala de aula, ainda na entrevista, provocamos a professora Isaura à reflexão mais detida sobre sua prática pedagógica e nela sobre as atividades desenvolvidas como rotina.

Nesse momento, nossa intenção era verificar se, com o estabelecimento de um pensamento reflexivo sobre a sua ação, ela conseguiria analisar mais criticamente sua prática. Dessa forma perguntamos:

Pesquisadora: das atividades que você já faz, pensando agora, você tá dizendo que não sabe o que fazer para gerar o gosto pela leitura, mas, agora você vai pensar e analisar as atividades que você já faz com a sua turma. Tem várias atividades, pela observação que eu fiz na sua sala, naquela semana, eu vi algumas atividades que você faz até com certa frequência. Tem alguma que você acha que possa gerar esse gosto pela leitura?

Em seguida a Professora Isaura respondeu:

Ah! Eu sempre trabalho com textos, né, com eles, aí coloco sempre os textos pra eles [afixado na parede]. Eu acho que é um jeito, né, que pode ser feito!... Quando o texto está na parede eu percebo mesmo sem eles verem que estão lá, lendo. Agora eu coloquei a “Foca” do Vinícius e coloquei as “Borboletas” também do Vinícius e coloquei “Jacaré” do Paulo, José Paulo, né? (...) Aí, de vez em quando, tem alguém lá, com o dedinho passando, né. Na hora que eles querem, vão lá. Aí, eu também não sei se isso... Se eu tô trabalhando aquele texto com eles, livro, feito atividade em cima dum texto se já é uma forma de ajudar a eles querer aprender.

Após essa reflexão, a professora conseguiu perceber que o trabalho desenvolvido com os textos, no caso desse relato, o gênero textual poema, produz interesse em seus alunos pela leitura, mas sua análise fica limitada à aquisição da leitura. Mesmo sob estado de reflexão, ela não consegue identificar o que desenvolve em sala de aula com o objetivo de desenvolver o gosto pela leitura.

Supomos que essa “limitação” decorre de dois fatores – tanto pela pouca intimidade da professora com a ação de refletir sobre sua prática, quanto pela falta de alguns conhecimentos teóricos acerca da aprendizagem da linguagem escrita, que possibilitem uma análise mais consistente e fundamentada.

Destarte, parece haver algumas lacunas na formação dessa professora no sentido de dar plenas condições de articular ação e reflexão. Sabemos que a ação e o pensamento reflexivo do professor podem se desenvolver interligados ou separados e que a relação entre ambos demanda investimentos na formação. Nóvoa (1995) assinala que a perspectiva reflexiva requer uma formação “que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo”.

Outra razão que acreditamos influente de forma direta no pensamento reflexivo diz respeito aos saberes docentes. Para nós, a reflexão da prática está articulada aos saberes do professor, pois, para refletir na e sobre a ação, o professor necessita mobilizar seus saberes<sup>35</sup> profissionais, disciplinares, curriculares e experienciais para refletir criticamente sobre determinada realidade.

Portanto, os saberes e a reflexividade estão intrinsecamente ligados, num movimento de retroalimentação. Nesse sentido, quanto mais aprofundados os saberes e a prática reflexiva do docente, melhores condições o professor terá de, na sua ação reflexiva, conseguir analisar a realidade sob diversos ângulos e ensejar seu desenvolvimento profissional.

Ainda sobre o relato analisado da professora Isaura, essa questão que remete à formação dessa docente pode limitar sua prática pedagógica, já que essa profissional não tem plena consciência das possibilidades e objetivos das atividades que está desenvolvendo. Dessa forma, perde inúmeras intervenções que seriam apropriadas às atividades.

Nesse sentido, parece necessário garantir nos cursos de formação destinados a professores alfabetizadores, não só o conhecimento de atividades de leitura e de escrita, mas também o exercício de reflexão acerca dos objetivos didáticos de cada atividade, bem como dos desdobramentos oriundos na execução da atividade. É, portanto, um exercício de pensar o que, para que e como trabalhar com a linguagem escrita, e, mais especificamente, com os gêneros textuais na dimensão de práticas sociais da leitura e da escrita.

Sob tal aspecto, vemos duas frentes de investimento na formação docente e na constituição da identidade profissional: a reflexão e os saberes (curriculares, experienciais, disciplinares e profissionais).

Pimenta (2006) também chama atenção para o princípio reflexivo e argumenta que espera que a formação docente

(...) mobilize os conhecimentos da teoria da educação e da didática necessários à compreensão do ensino como realidade social, e que desenvolva neles a capacidade de investigar a própria atividade para, a partir dela, constituírem e transformarem os seus saberes-fazeres docentes, num processo contínuo de construção de suas identidades como professores. (P.09)

---

<sup>35</sup> No quadro teórico deste trabalho, já apresentamos, à luz dos estudos de Tardif, os conceitos desses saberes.



### 5.2.2.1 A escolarização das professoras: aspectos positivos e negativos

A memória é reorganizadora de ações espaços, e se realiza a partir da afetividade, pois os sujeitos se lembram bem, em geral, do que os marcou, seja positivamente, ou negativamente.  
(MAILSA CARLA PASSOS)

Nas narrativas contadas pelas professoras acerca da sua escolarização, evidenciamos fatos e vivências que marcaram por diferentes aspectos. Dessa forma, organizamos os dados sob duas dimensões da escolarização: uma positiva e outra negativa.

A dimensão positiva do período da escolarização foi retratada pela presença de professoras afetivas, pacientes e dedicadas, como assinalam os relatos a seguir

Eu gostava muito dela [da professora da alfabetização]. Era muito afetiva. Marta o nome dela. Ainda hoje eu encontro com ela. Muito afetiva. Muito dada, super espontânea. Era uma boa professora sim, muito paciente. (PROFESSORA ANITA)

[quando saía da escola sem ter aprendido um conteúdo]Aí quando chegava em casa ainda perguntava mais pro meu pai, papai tinha mais paciência e ele falava e no outro dia passava alguma coisa pra gente estudar, né, da tabuada e tinha que ser pergunta e resposta momentânea, que não tinha que pensar porque se pensasse não sabia. (PROFESSORA TEREZINHA)

Ela [a professora] contava histórias. Sabe, a gente não tinha acesso [a livros]... Era livros dela, né, não sei... Mas ela contava em vez em quando, ela contava história... (PROFESSORA ISAURA)

A Professora Estela evoca como momento significativo da Educação Infantil a hora da rodinha, em que ela e sua turma cantavam várias músicas.

As músicas infantis... Adorava a hora que era a “rodinha”. A roda entre aspas, daquela época, eu adorava a hora da acolhida por causa das músicas que eu gostava muito de cantar. Era a única coisa que me interessava na sala.

Interessante é destacar que, apesar dessa professora ministrar aulas na 2ª série do ensino fundamental, onde há pouca prática desse tipo de atividade, ela mantinha sistematicamente o momento da rodinha, quando seus alunos costumavam cantar diversas músicas.

Essa professora conta ainda da sua relação com a leitura após se alfabetizar e da sua vivência em sala de aula:

Eu adorava ler, eu era a primeira da sala. Depois que eu me acostumei na escola era a primeira a terminar as tarefas, era a primeira em tudo. Aí, terminava, a professora me botava no colo, ainda me lembro, a Neide. Essa professora eu ainda tenho contato com ela, quando eu vou à missa aqui ela me vê todas às vezes, foi minha professora na primeira série.

A Professora Anita lembra-se de que gostava de participar das leituras da cartilha “Sonho de Talita”.

Lembro disso, das questões das leituras que a gente tinha. Ah! Tinha os livros, eu gostava do livro que a gente usava, o Sonho de Talita. Eu lembro que tinha a Dada. Tinha os textos curtos. [...] Ah! Tinha aquelas familinhas BA-BE-BI-BO-BU, TA-TE-TI-TO-TU. Ainda me lembro disso aí...

Anita prossegue em seus relatos:

na escola que estudei no ensino fundamental tinha a parte de poesias que a gente escrevia nas aulas de Língua Portuguesa. Tinham as redações que iam para o jornal da escola, as poesias de acordo com o que tivesse trabalhando. Poesia, redação era feito e era publicado no jornal.

A fala da Professora Anita nos remete a pensar nos usos e funções atribuídos à língua escrita. Essa experiência relatada por Anita nos rememora o quanto é significativo ao aluno dar um sentido às suas produções escritas. Mesmo a redação, que é um gênero textual eminentemente escolar, ganha um novo sentido ante a possibilidade de publicação. Quando há uma intenção social para ler e escrever, a criança se sente mobilizada, motivada para tal ação.

Além da dimensão positiva da escolarização expressa pelas professoras, elas também destacaram a dimensão negativa em seus relatos. Suas narrações apresentaram a precariedade da escola onde algumas estudaram, os poucos recursos disponibilizados, professoras impacientes e com práticas inadequadas etc.

A Professora Estela conta da sua dificuldade em se adaptar à escola no seu primeiro ano de escolarização:

(...) tive muita dificuldade em me adaptar à escola, mas eu fui o ano todinho, parece que ela (tia Vera) passou quase um mês comigo na sala de aula. Eu odiei minha sala de jardim.

A Professora Isaura também revela a mesma dificuldade e fala do comportamento da professora regente quando do seu choro:

(...) a professora me beliscava! Eu lembro como hoje! Aí, eu chorava tanto! Eu já chorava porque eu não queria ir. Eu era muito apegada com a minha mãe, queria ficar em casa com a minha mãe, mas tinha que ir pra aquela escola e quando chegava a mulher ainda me beliscava. Que eu chorava muito, também, né (fala entremeada de risos). Era para parar de chorar. Aí, eu fiquei com tanta raiva da escola, muita, muita raiva, assim da escola. Eu ainda lembro! Engraçado! Eu era pra ter esquecido, né? [...]Mas era pra ter esquecido, mas não esqueci, né?

A Professora Terezinha lembra-se de que sua aprendizagem era mobilizada pelo medo, por isso se esforçava na escola em aprender para não apanhar de palmatória. A esse respeito, disse:

(...) eu sempre procurava aprender, porque eu não gostava de apanhar, tá? E eu procurava, eu ficava desesperada, se eu não conseguisse, tá entendendo? (...). A gente estudava, se não soubesse apanhava né, na hora da tabuada, na hora da lição, do B a BA, tinha que saber se não era palmatória na certa, então, de joelho. Então, eu sempre tive muito medo de peia e meu irmão quase sempre todos os dias ele apanhava, por causa que não sabia e tinha que saber.

A Professora Estela narra que a experiência com as greves ocorridas na escola pública no decorrer da sua escolarização foi um motivo que a desestimulou em seus estudos.

Depois da quarta série, foi uma misericórdia. Eu comecei a me desestimular, acho que é porque eu estudava em escola pública, aí existia aquelas greves de três meses, quatro meses. Aí, eu comecei a me desestimular, não querer ir pra escola.

Já a Professora Terezinha traz em sua fala a disciplina e a rigidez da escola onde estudou.

A escola era muito assim, porque era das irmãs né? Nessa época as irmãs muito rígidas. Quando eu entrei, a diretora de lá ainda era a irmã Maria e eu toda calada... A escola era das irmãs francesas, toda aquela rigidez e era muito assim, é tudo na fila, tudo durinho, tudo sentadinho, né? Não podia abrir a boca e falar nada. Na sala de aula se você sentisse vontade de falar alguma coisa, você não podia falar nada.

Concluindo esta seção, destacamos que as narrações dessas professoras implicam resgatar a memória não só das experiências com gêneros textuais a que

tiveram acesso, mas também o que representaram na vida dessas docentes essas vivências com os textos, com os professores e a escola; e assim compreender o que permaneceu para sua formação e o seu jeito de ser e de estar na profissão docente, aspecto este que se relacionará com aquilo que promove aos seus alunos, observado aqui, particularmente quanto ao trabalho com a escrita.

### **5.3 Formação inicial e continuada**

A formação inicial das professoras Isaura, Terezinha e Estela ocorreu em escolas de curso Normal. Duas estudaram no Instituto de Educação do Ceará e outra numa escola pública, anexa ao Colégio Imaculada Conceição. A Professora Anita, logo após terminar o ensino médio, cursou licenciatura plena em Pedagogia na Universidade de Fortaleza (UNIFOR).

Das três que cursaram o Pedagógico, duas fizeram Pedagogia em regime especial<sup>36</sup>, na Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), e a outra está com a matrícula trancada no 3º semestre do curso de Pedagogia nas Faculdades Cearenses (FAC). Duas professoras estão concluindo o curso de especialização, sendo que uma delas está terminando sua 2ª especialização.

Professora Isaura fala em seus relatos do quanto gostou do curso normal que fez, dos conteúdos curriculares e que foi nessa experiência de formação que confirmou sua opção pelo magistério. Para ela,

(...) a época do Pedagógico foi uma época legal, porque muita coisa do que eu, eu via lá, era o que eu queria fazer. Eu não ensinava ainda, mas eu gostei muito. Eu adorava ali! As professoras boas. Ali eu comecei a aprender como eu poderia fazer com as crianças, na Didática Geral, né? (...) Eu aprendi muita coisa lá. E lá foi que eu me firmei mesmo na minha opção de ser professora. Foi ali no Instituto.

Referida professora expressou também um aspecto positivo do curso Pedagógico: o estímulo à leitura de romances.

O Instituto de Educação incentivava a gente a ler. Eu já gostava, mas lá você era obrigado a ler dois livros por semana. Pronto, né, me fiz! Foi a época que eu mais li, porque você tinha que ter um tempo pra

---

<sup>36</sup> Essa modalidade de formação em Pedagogia visa a atender às exigências impostas pela LDB de formação das professoras em nível superior.

ler. Lembro que eu passava a tarde todinha lendo livro. Enquanto eu não terminava de ler, eu não tinha paz. E depois a gente trabalhava em cima do livro.

Já Professora Terezinha teve formação inicial atrelada ao exercício do magistério, pois começou a trabalhar ainda no 2º Pedagógico, quando na época foi aprovada em uma seleção para estagiar na educação infantil de uma escola pública municipal.

Quando iniciou seu estágio, a professora da turma precisou viajar e Terezinha foi convidada a assumir a sala de aula. Dessa forma, fez todo o Pedagógico trabalhando. Em seus relatos, argumentou que esse curso foi a base de toda a sua aprendizagem docente e que lá via muito a prática pedagógica. Afirmou também que os professores eram atentos à formação dos alunos, chamando a atenção para que desenvolvessem com a devida competência suas funções. Comparou ainda com o curso de Pedagogia, e assinalou que este curso está muito voltado à teoria.

No Pedagógico, você tem muita prática, mas que na Faculdade. Então, eu não achei, assim... Muita teoria, muita teoria mesmo, sabe? Fica muita coisa pra gente ler, pra gente estudar. E tinha os seminários, não é? [eu] participava, fazia de tudo nos seminários, mas pra mim o Pedagógico foi assim alicerce de tudo, sabe? Eu digo assim: “a base de tudo que eu aprendi foi o Pedagógico”.

O distanciamento entre teoria e prática na formação docente é uma das principais queixas dos professores, no entanto, sabemos do caráter indissociável desses dois processos. Pensar a formação do professor com ênfase em um dos processos é correr um grande risco de perder a possibilidade de refletir e compreender a ação docente.

Para Ghedin (2006),

(...) a separação de teoria e prática se constitui na negação da identidade humana. Quando se executa tal movimento, permite-se o retorno da negação do ser, isto é, ao se negar a indissociabilidade entre prática e teoria, nega-se no seu interior, aquilo que tornou o ser humano possível: a reflexão instaurada pela pergunta. A alienação encontra-se justamente na separação e dissociação entre teoria e prática. (P. 133).

Outra professora também traz em seus relatos a questão da teoria e da prática no curso Pedagógico. Na sua análise, nesse curso, o tempo destinado à prática não é o

suficiente, pois, além de ser só um ano o estágio supervisionado, ainda é uma vez por semana.

Vimos a teoria mesmo é, como fazer, mas a prática era pouca. Tivemos só um ano de estágio e era só uma vez por semana, ainda era aquele medo de errar. Achei pouco! Assim, achei que devia ter sido mais, mais tempo de estágio, mais tempo de apoio das professoras para orientar a gente... Porque não havia orientação, você simplesmente vai dar aula, tinha que ir. E a gente nunca tinha dado aula, né? (PROFESSORA ISAURA).

Sabemos que é preciso romper com essa dicotomia entre teoria e prática existente na formação e no estágio. Urge pensar no processo de formação docente de forma a articular teoria e prática. Nessa direção, Esteban e Zaccur (apud FERRAZ, 2000, p.63) acentuam que

A prática sinaliza questões e a teoria ajuda a apreender estas sinalizações, a interpretá-las e a propor alternativas. A teoria funciona como lentes que são postas diante dos nossos olhos, nos ajudando a ver o que não éramos capazes. Olhando para um mesmo objeto, podemos percebê-lo de diferentes maneiras, dependendo das lentes que usamos. A teoria é proposta como instrumento que ajuda a apreender o real [...] A prática é o ponto de partida. Dela emergem as questões, as necessidades e possibilidades, ou seja, a prática esboça os caminhos a percorrer. Este olhar investigativo sobre o cotidiano é constituído pelos conhecimentos que se tem. Assim, a aquisição de novos conceitos redimensiona a interpretação possível do cotidiano. A prática, igualmente, é a finalidade da teoria [...] A prática é o local do questionamento, do mesmo modo que é objeto deste questionamento, sempre mediado pela teoria.

Como professora já experiente<sup>37</sup>, Isaura, ao cursar a graduação<sup>38</sup>, analisa e também critica a notória separação entre teoria e prática nos cursos de formação. Ela assinala:

A prática é outra coisa que eu também acho que lá [instituição onde faz a graduação] deixa a desejar. [...] Lá não tem muito a prática. Poxa! Eu queria que eles me dissessem: “Ó, na sala de aula você faz assim, assim, assim”. Eles não dizem isso. Só fica com aquelas papeladas lá pra gente ler. Eu lia porque eu gosto de ler, né.

---

<sup>37</sup> A professora atua como docente há 14 anos.

<sup>38</sup> Como mencionado anteriormente, essa professora trancou a matrícula do curso de graduação em Pedagogia no 3º semestre.

Relata, ainda:

(...) eu achei que ficou a desejar. Muita coisa eu achei que podia ter sido explorado pelos professores e não foi. Eu mesmo vivia falando com o coordenador que não estava legal. É tanto que eu nem me animei pra voltar, porque eu achei o terceiro semestre fraquíssimo. Eu pouco aprendi...

Já para a Professora Estela, a experiência da graduação possibilitou um recomeço para ela, visto que tinha passado muitos anos na escola, desestimulada. Avalia que, apesar das críticas que sua faculdade sofre quanto à qualidade, ela aproveitou tudo o que foi possível e assegurou que a aprendizagem depende muito do aluno.

Bom, as pessoas tem mania de dizer que a UVA<sup>39</sup> não presta, desvalorizam a UVA, né? Então acho que a Faculdade, realmente, ela não tem um poder, assim, realmente legal. A UVA, ela não é reconhecida, mas só que eu acho que o aluno é muito importante nisso aí. Então, quando entrei na Faculdade (que eu fui fazer a UVA) eu aproveitei todos os momentos lá dentro. Eu procurei o máximo... Foi a partir daí que eu fui mudando, fui tendo mais responsabilidade nos estudos. Eu procurava tirar só dez, procurava ser uma das primeiras em sala. Parece que o gosto de estar na sala de aula mudou.

Vimos no relato dessa professora que ela não tece nenhuma avaliação propriamente dita acerca da qualidade teórica e prática proporcionada pelo curso da graduação. Fica evidente, no entanto, a importância da vivência acadêmica efetivada no retorno aos estudos, fato que marcava positivamente sua vida. Voltar a estudar para essa professora parece ter significado um resgate de sua autoestima, uma recuperação de tempos perdidos, um encontro de si.

Para a Professora Anita, a entrada no curso de Pedagogia, aos 16 anos, representou a concretização do desejo de uma profissão que chamou sua atenção.

Eu fui fazer Pedagogia porque realmente eu gosto dessa área. Eu fui porque eu gosto, é uma área que me fascina. Eu gosto da parte de desenvolvimento. O que se aborda, uma coisa que me chamou a atenção também. Você se identifica com aquilo ali.

Em relação à formação continuada, as professoras já participaram de alguns cursos, promovidos pela Secretaria de Educação ou instituições outras. Segundo as

---

<sup>39</sup> Universidade Estadual Vale do Acaraú.

professoras, participaram de cursos e seminários que discutiam temas diversos sobre aprendizagem e educação infantil, mas nas entrevistas e conversas informais só revelaram essas temáticas, sem apresentar detalhes quanto a conteúdos ou aprendizagens incorporadas por elas. Esse fato parece revelar a pouca significação desses cursos como fomento ao desenvolvimento profissional.

Acreditamos que esses cursos pouco contribuem na formação dos professores porque, de maneira geral, essas formações se apresentam bastante fragmentadas e esporádicas, não promovendo aprendizagens mais significativas. Barreto (2004) chama atenção para o fato de que as falhas ocorrentes nesse tipo de formação decorrem do fato de ela não ser oferecida de modo permanente e também por não considerar o espaço de atuação do professor como *locus* de formação docente.

Em relação à formação continuada, constatamos pelas falas das professoras que os cursos disponibilizados pelas instâncias formadoras, com essa finalidade, se apresentavam como esporádicos<sup>40</sup> e pouco significativos. De maneira geral, estas formações se apresentam bastante fragmentadas e elementares. As professoras comentam sobre as lacunas e as ineficiências de seus cursos, tanto de formação inicial em Pedagogia quanto os de formação continuada.

Podemos assemelhar os depoimentos das professoras, acerca de suas experiências de formação continuada, com os resultados da pesquisa realizada por Mamede (2000) no tocante à formação continuada, na qual seus sujeitos assinalam que o que se estabelece como mais importante nesses cursos são as trocas de experiências entre as colegas; trocas essas que, segundo as professoras, poderiam ser mais bem aproveitadas, por formadores e programas, no estabelecimento de relações mais diretas entre teoria e a prática, como forma de refletir sistemática e consistentemente a prática docente.

Em seus relatos sobre a significação dessas formações continuadas, dizem que “lembram de uma ou outra informação”, complementando, por exemplo, que, em alguns casos, recordavam apenas o nome do formador e/ou local realizado. Uma professora acentua que, apesar de achar interessantes e importantes os estudos teóricos ofertados

---

<sup>40</sup> Esses cursos, em geral, são promovidos nas modalidades presencial e/ou à distância, desenvolvidos pela Secretaria de Educação ou outras instituições, todavia, verifica-se a participação das professoras de forma diferenciada a esses cursos, principalmente porque a administração geral do sistema de ensino ou/ou a gestão da escola sorteia ou indica as vagas apenas a algumas. Esse procedimento se dá em virtude da limitação de vagas e/ou como forma de contemplar um maior número de professoras a algum tipo de formação.



nesses cursos, “não via sua aplicação em sala de aula, por conta das limitações da sua realidade”.

Talvez por essa razão, os conhecimentos articulados nesses tipos de capacitações ou cursos de formação breves, sucintos ou sob a forma de estudos modulares para posteriores certificações, sejam tão superficiais e fragmentados, promovendo poucas modificações na prática pedagógica.

Aquelas formações mais sistematizadas e com características diferenciadas dos cursos anteriormente citados, no entanto, surgiram como importantes experiências para as professoras. Quando perguntamos, por meio de um questionário, quais cursos apontavam como significativos na área da linguagem e da alfabetização, especificamente, elas informaram que foram o PROFA, o Uniescola<sup>41</sup> e os estudos e acompanhamento oportunizados pelo projeto Gestão da Aprendizagem na Diversidade (GAD).

Essas experiências tiveram uma formação mais intensiva e vinculada à prática, nas quais as professoras podiam manter uma interlocução sistemática com seus formadores. Dois deles (UNIESCOLA e GAD) se desenvolveram no interior da escola.

É importante destacar que as três formações adotavam a mesma fundamentação teórica: abordagem sociointeracionista, psicogênese da língua escrita e perspectiva do letramento. Dessa forma, as implicações esperadas na prática pedagógica eram semelhantes.

Com relação ao GAD, as professoras apontaram que o acesso e a interação com os gêneros textuais de fundamentação teórica nas formações organizadas no decorrer do projeto tornaram-se significativos porque estavam vinculados à prática pedagógica, à reflexão e às necessidades do cotidiano da sala de aula.

Essa formação se diferenciou das outras experiências das professoras pelas especificidades do projeto (formação intensiva na própria escola, acompanhamento sociointeracionista às professoras, grupo de doze pesquisadores colaborando com a instituição nas áreas da gestão educacional e prática pedagógica), pelo envolvimento e investimento das educadoras, pela qualidade e duração<sup>42</sup> dessas importantes ações.

---

<sup>41</sup> Nas entrevistas, não surgiram relatos das professoras acerca desse projeto de formação. Por tal motivo, não discutiremos as repercussões dessa formação na prática pedagógica dessas professoras.

<sup>42</sup> Projeto GAD se desenvolveu durante dois anos e meio.

As ações formativas envolviam o acompanhamento da prática pedagógica e formações coletivas sistemáticas, além da utilização de registros reflexivos<sup>43</sup> escritos pelas professoras com vistas à análise das situações da prática pedagógica.

Segundo as professoras, várias mudanças ocorreram em suas práticas pedagógicas a partir de seus envolvimento nas ações do GAD. Essas professoras afirmaram que as principais mudanças se situaram: na diversificação e qualidade das atividades, na implementação dos cantinhos, na efetivação de jogos e brincadeiras, na realização do trabalho em grupo, organização do espaço da sala de aula, incentivo à leitura, uso da biblioteca e melhorias no planejamento.

Das quatro professoras deste estudo, somente Anita não apresentou mudanças significativas em sua prática pedagógica, no decorrer do projeto GAD, apesar de participar de todas as ações de estudo e acompanhamento, de contribuir nas discussões e de revelar conhecimento teórico<sup>44</sup>.

Já a professora Estela foi uma das que mais se envolveu e investiu nessa formação. Em uma de suas falas, expressou a importância dessa experiência para ela e para as professoras da escola:

O meu envolvimento, ele foi muito intenso, desde o início da pesquisa [GAD] e eu acho que dois anos é muito tempo e aí são trocas de energias, de aprendizagens e ficou a troca de essências de pessoas... Então, isso aí vai ficar realmente registrado, eu acho que dentro da escola, com os professores... Então, eu vou sentir falta [se referindo ao término do GAD]. A gente vai sentir porque há uma quebra, você passa, sistematicamente um tempo fazendo uma coisa [acompanhamento]... Vai fazer falta. Eu me envolvi muito.

Segundo seus relatos, essa formação proporcionou maior embasamento teórico.

(...) antes eu trabalhava intuitivamente. É tanto que eu fazia algo, aí achava que não estava correto. Então, hoje, eu sei o trabalho que faço, eu sei traçar aquele objetivo que eu quero alcançar. A Estela de

---

<sup>43</sup> Destacamos a publicação de alguns trabalhos originados desses registros: trabalho científico, publicado no XVI Encontro de Pesquisa Científica do Norte e Nordeste, realizado na cidade de Maceió (AL), em junho de 2006, de autoria da professora Estela, em parceria com a pesquisadora do GAD; além desse artigo as professoras Terezinha e Estela, publicaram relatos de experiência na “Agenda do Portador de (d)eficiência”, edição para o ano 2008, contendo relatos sobre a experiência de receber alunos com deficiência no sistema comum de ensino, foco da formação realizada pelo GAD. Outros eventos de socialização de saberes dessas professoras, ocorridos no âmbito da formação que participavam, foram o envolvimento em palestras e mesas redondas.

<sup>44</sup> Informações constantes em relatórios do GAD In. Figueiredo et all. 2007.

hoje tem mais saber que em 2006 e isso é normal em um profissional e começou com a entrada da pesquisa [GAD] na escola. (PROFESSORA ESTELA).

Era notória<sup>45</sup> a influência da formação promovida pelo GAD na prática pedagógica dessa professora. Ela apresentou um crescimento significativo, tanto de ordem teórica quanto metodológica. Utilizava em sala de aula várias estratégias orientadas pelo projeto: cantinhos, formação de grupos, atividades diversificadas e diferenciadas, adaptação de materiais para atender as necessidades dos alunos, além de incluir outros. Também é relevante considerar que muito desse crescimento decorre do interesse e iniciativa da professora em aprender e inovar. Ela sempre se mostrou aberta ao novo e atenta às informações e ao conhecimento.

Em um de seus relatos, fala do acompanhamento<sup>46</sup> que teve pela pesquisadora do GAD e da busca pela melhoria da sua prática, por meio de estudos e leitura de livros sobre alfabetização.

Estela: quando a Neusa<sup>47</sup> começou me acompanhar [em sala de aula], eu sempre disse pra ela: “Neusa que não tiver legal, tu diz. Tu diz mesmo, porque eu gosto é da pessoa que diga na minha cara”. Então, eu sempre tive esse relacionamento aberto com ela, pra ela dizer em que eu podia melhorar [...]. Então, quando eu via que ela ficava calada, então, eu sabia que tinha algo... Entendeu! Que eu tinha que melhorar, aí eu fui buscando estudar sozinha em casa, ler em casa.

Pesquisadora: mas houve alguma indicação de leitura?

Estela: o livro que a Neusa me indicou foi aquele “Além dos muros da escola”. Disso aí eu fiquei calada e comprei o livro pra mim. Aí fui pegando outros livros, fui buscando na Internet, pesquisando livro da alfabetização.

A Professora Isaura, quando indagada se houve alguma influência do GAD em sua prática pedagógica, afirmou que

---

<sup>45</sup> Pudemos acompanhar o crescimento dessa profissional por conta de nossa inserção, anterior a este estudo, no Uniescola e no GAD.

<sup>46</sup> Esse acompanhamento tinha um modelo de formação docente em que uma pesquisadora do GAD fazia o acompanhamento sistemático dos professores que tinham em sua sala de aula uma criança com deficiência. Essa experiência teve dois modelos: em 2006, a pesquisadora observava sozinha a prática pedagógica da professora e em seguida discutiam e refletiam sobre a prática observada. Em 2007, esse acompanhamento passa a ser realizado em pequenos grupos (de três professoras e pesquisadora), no qual elas observavam as aulas umas das outras para discutir e refletir sobre as estratégias de ensino, intervenções utilizadas e possíveis mudanças.

<sup>47</sup> Nome fictício da aluna do doutorado do Programa de Pós-graduação da UFC que era responsável pelo acompanhamento da prática pedagógica das professoras do ensino fundamental.

(...) o meu trabalho no Jardim não era o trabalho que eu faço hoje, eu era mais tradicional, mais preocupada com a linguagem a matemática. As crianças na cadeirinha sentadas, eu não brincava muito com eles. Aí, a Ruth<sup>48</sup> [pesquisadora do GAD] veio e começou a fazer intervenções, a conversar nas reuniões que ela fazia nas formações entendeu? (...)

A palavra autonomia não existia na minha sala de aula, esse trabalho das crianças de poderem fazer, pegar, falar... Isso aí, a gente fazia muito pouco, mas nem sabia que isso era autonomia. Aí começamos a trabalhar com a Ruth, ver o conceito de autonomia, como é que fazia na sala, como não fazia e tudo mais. Então, hoje, minha visão é outra em relação a essas questões da própria sala de aula que eu conhecia por alto.

Isaura em sua fala revela a mudança de atitude e de olhar a infância, além do quanto seu trabalho se modificou com a interlocução da pesquisadora do GAD em sua sala.

Portanto, vemos os benefícios da formação docente nesse modelo: conhecimento que é resultado de uma ação carregada da teoria que a fundamenta (GHEDIM, 2006, p. 129), ou seja, a epistemologia da práxis.

Isaura revela a importância de vincular à formação o acompanhamento da prática. Para ela, o fato de ter uma pessoa junto à sua sala de aula,

(...) trouxe coisas que eu já tinha visto em outros cursos e coisas que eu também ainda não tinha visto. Tinha coisas que tinha visto, mas nunca liguei de fazer, achei que não dava, que eu não conseguiria, não, que eu não achasse importante. Achava aquilo muito importante e muito bonito, mas eu achava que aquilo na minha realidade, eu não conseguiria fazer. Mas com a Ruth aqui, acompanhando dentro da sala com a gente, dizendo “não faça isso, você pode fazer isso, vá tentando, vá fazendo”, claro houve uma mudança, hoje eu não trabalho mais com eu trabalhava. A gente mudou mesmo...

Professora Terezinha conta que no início do GAD, quando começaram a discutir a necessidade de elaborar atividades diferenciadas para atender a diversidade dos alunos e as necessidades individuais, ela sentiu bastante dificuldade, mas que aos poucos foi compreendendo.

A elaboração das atividades pra gente que não tinha, né? a prática de fazer essas atividades diferenciadas em sala foi a parte mais difícil. Porque a gente ficava assim angustiada: “como é que a gente vai ter que fazer essas atividades pra cada um se a gente está acostumada a fazer uma atividade pra todo mundo”, né? Aí, na hora de fazer uma atividade pra cada nível, pronto, desmoronou: “como é que vamos

---

<sup>48</sup> Nome fictício da aluna do doutorado do Programa de Pós-graduação da UFC que era responsável pelo acompanhamento das professoras da Educação Infantil.

fazer isso?!” (...) Assim, aos poucos fomos entendendo como acontecia pra poder a gente fazer.

Com essa fala de Terezinha podemos inferir que o professor, muitas vezes, por meio de um estudo teórico, toma consciência de certas necessidades educativas, mas não consegue vislumbrar como isso pode ser efetivado em sua prática. No caso da experiência do GAD, por certo, foi possível modificar essa realidade em virtude do investimento concomitante na teoria e na prática situada.

Também pudemos observar, na prática pedagógica das professoras, uma forte influência da proposta metodológica do PROFA. Isaura, por exemplo, afirma que

(...) eu acho que esse caminho do PROFA é um caminho legal pra eles [ao alunos] avançarem, assim, a intervenção, as atividades de dupla. Eu acredito nisso!

Professora Estela, que sequer participou do PROFA, exprime:

(...) eu tenho duas apostilas do PROFA lá em casa. Eu nunca fiz o curso, mas eu tenho. A minha irmã fez o curso, só que eu roubei dela as apostilas (risos). Eu gosto de inovar minhas aulas (...). Sempre eu vou buscando, vou lendo, retorno lá, no cantinho que tá lá. Sempre eu estou lendo.

Acreditamos que o PROFA é bastante difundido e valorizado pelas professoras, primeiro por seus conteúdos tratarem eminentemente dos processos de aprendizagem da leitura e da escrita e da didática da alfabetização, e estes serem uma grande lacuna na formação docente. Em segundo, por apresentar e discutir situações didáticas de alfabetização. As sequências de atividades apresentadas por meio de filmagens das aulas de professoras alfabetizadoras, bem como as intervenções e estratégias didáticas de ensino da linguagem escrita são um ponto forte para as educadoras.

Eu achei maravilhoso [O PROFA]. Eu queria ver de novo [as filmagens]. Porque eu queria ter as fitas. Porque eu, assim que é legal aquele trabalho delas. Dupla, listas de palavras, textos de memória, sabe! Aquilo ali eu achei fascinante, assim demais. Trouxe pra cá [sala de aula]! (PROFESSORA ISAURA)

O fato de o Programa assegurar a discussão e a reflexão também por meio da prática docente nos conduz a pensar sobre o que se deve considerar na formação docente quando na constituição dos saberes. As informações concernentes à fala dessa

docente nos evidenciam que uma provável via pela qual essa professora acessa seus esquemas de aprendizagem ocorre com base na dimensão procedimental, ou seja, necessita da experiência vivificada. Em sua fala, essa professora diz saber materializar e transpor para o plano didático os conhecimentos constituídos com base no contato com o “modelo”.

Vi muito isso no PROFA, entendeu: as listas de palavras, músicas, textos de memória! Sempre eu querendo ver, porque eu queria mesmo era aprender a fazer (risos). Me dizendo como é que eu faço... Era tudo que eu queria, aí eu vou e faço [...] (PROFESSORA ISAURA)

A fala anterior da professora sinaliza também uma tendência percebida na prática pedagógica das professoras com relação a determinados gêneros textuais apresentados pelo Programa citado.

Isso nos faz concluir que as experiências no PROFA com os gêneros textuais trouxeram repercussões para a prática pedagógica das professoras, pois elas trabalham frequentemente com os textos apresentados nas sequências didáticas do Programa. Acreditamos que isso ocorre por duas razões: por serem gêneros textuais em que as crianças têm interesse e pelo fato de o Programa apresentar estratégias e intervenções didáticas de forma prática com esses textos, facilitando dessa forma seu uso em sala de aula. Este fato podemos perceber, na ocasião da entrevista, quando perguntamos quais gêneros textuais as professoras trabalham com suas turmas. Os gêneros textuais que elas informaram utilizar em sala de aula foram: história<sup>49</sup>, música, lista, poema, receita, texto informativo e acróstico.

Chamamos a atenção para o fato de que texto informativo, na verdade, se trata de uma grande categoria de gêneros textuais (notícias, artigos, reportagens, anúncios, entre outros) que apresentam semelhanças em sua função: transmitir informações de caráter geral, organizados em frases e parágrafos. Na fala das professoras que trouxeram esse termo, no entanto, ele aparece como sinônimo do gênero textual notícia.

A receita e o texto informativo aparecem de forma assistemática nas salas de aula das professoras. Eles foram citados na entrevista pelas professoras como os quais tinham mais dificuldade de trabalhar. A seguir, veremos algumas de suas falas. A Professora Isaura, quando indagada sobre qual o tipo de dificuldade, revela que

---

<sup>49</sup> Na fala das professoras, o termo história se refere aos gêneros textuais contos, lendas e fábulas.

(...) minha dificuldade vem de eu não saber como eu vou usar a receita, a carta, o texto informativo com as crianças. Como? Com que objetivo? O que é que eu quero que elas percebam? É por isso que eles não estão presentes na minha rotina, por eu não saber como trabalhar. Não sei como vou trabalhar, por exemplo, a receita. Quando eu fiz o PROFA elas disseram pra gente, que a gente tinha que usar um texto por semana. Aí eu não sabia como é que eu ia explorar uma receita pela semana todinha, entendeu. Com a carta... Aí eu usava os textos que eu já via que eles [alunos] gostavam que são as músicas, porque dali eu podia usar a semana todinha. E a carta, a receita, outros textos eu não poderia usar a semana todinha.

A Professora Estela disse não saber explicar por que não usava outros gêneros textuais, apesar de reconhecer sua importância no trabalho pedagógico.

Não sei por quê. Nem eu entendo. Mas eu sei que é importante trabalhar com a notícia, com o jornal, mas eu não trabalho.

Já para as Professoras Anita e Terezinha, a dificuldade do trabalho com determinados gêneros textuais é muito mais decorrente das características dos alunos, como afirmam os relatos a seguir:

a dificuldade que eu percebo é pelo nível de concentração deles [alunos]. Precisaria um amadurecimento maior pra compreender um texto jornalístico. (PROFESSORAS ANITA).

Os informativos eu tenho dificuldade de trabalhar, porque os alunos não têm assim, acesso às informações de jornal, de revista. Eles não têm, então é difícil passar isso pra eles. (PROFESSORA TEREZINHA).

Para nós, esses relatos revelam justificativas acerca das dificuldades das professoras trabalharem determinados gêneros textuais: o próprio desinteresse da professora por um determinado gênero textual e o restrito acesso à cultura escrita, caracterizado pela pouca familiarização com o gênero; dificuldade em elaborar situações didáticas envolvendo a leitura e a escrita desses textos, com seus objetivos, procedimentos de uso e de intervenção. Portanto, é o modo como trabalhar com um determinado gênero textual; dificuldade em adequar os procedimentos necessários ao uso do gênero textual aos interesses e níveis de aprendizagem dos alunos.

Interessante é destacar que os conhecimentos adquiridos com o uso dos gêneros textuais que algumas professoras já trabalham parecem não ser acessados para outros textos. Por exemplo, conhecer as regularidades do texto (estrutura), função, discutir o

conteúdo do texto etc, fato que nos leva a crer que alguns dos procedimentos incorporados nas atividades foram formulados em termos de uma reprodução imputada à prática, sem a devida apropriação e reflexão. Muitas vezes, vemos é que o professor, na ânsia de aprender-fazendo, é absorvido num automatismo que aprisiona e impede de refletir e tomar consciência de muitos aspectos de sua ação.

Dessa forma, elas não têm condições de compreender determinadas ações e, por consequência, não conseguem generalizar para situações semelhantes determinados procedimentos.

Buscamos nas entrevistas também conhecer os gêneros textuais que as professoras leram e também os que atualmente estão lendo. Elas assim responderam:

Leio história... É, a poesia, depois de grande, eu comecei, de “veia”, eu comecei a gostar de poesia e, às vezes, eu gosto de ler história em quadrinho. Eu leio também os livros de alfabetização, os teóricos.(PROFESSORA ESTELA).

As histórias, poesias, né? E músicas também, principalmente na faculdade a gente usava muita música nos seminários para apresentação. Hoje leio muitos livros [didáticos], procurando as atividades. (PROFESSORA TEREZINHA).

Hoje o que me interessa depois da bíblia, que eu leio bastante, diariamente, naquele tempinho que eu acordo de manhã, é os livros que falam sobre como eu trabalhar melhor. Psicogênese da língua escrita, que eu leio. Às vezes eu não entendo muito, mas tô tentando ler. Livros que eu acho que vai me ajudar na escola. Assim, a ver o nível das crianças, a trabalhar melhor, eu leio. (...) Eu vi um livro aqui da biblioteca que eu não achei muita coisa interessante nele. Mas li, pela minha ânsia de buscar melhorar o meu trabalho. Então, hoje os livros que eu leio, são os livros que eu acho que vão me ajudar no trabalho em sala de aula. (PROFESSORA ISAURA).

Professora Anita: Tudo eu leio um pouco.

Pesquisadora: Mas o quê você lê?

[Silêncio prolongado] Eu sempre fiz uma salada tão grande, que eu nem tenho como lhe dizer o que se destaca: eu sempre li o que eu gosto e o que eu não gosto, né? Até o que eu não gosto, eu leio, porque eu acho que um dia vou precisar, mesmo não gostando daquela área. Não gosto da área de saúde, mas eu leio a área de saúde e um dia eu preciso, vou precisar compreender mecanismos da área da saúde que o embasamento vai ser justamente nessas literaturas. Então fica difícil eu dizer. Eu li gibi, li historinha, livros didáticos de todas as áreas, até política, livros de história política que marcaram o Brasil. Poesia eu gostava, eu gosto muito, revistas também.

Pelas falas anteriores das quatro professoras, podemos perceber que alguns dos gêneros textuais apontados por elas como leituras realizadas em seu cotidiano são os



mesmos trabalhados em sala de aula, como a história, canções e poesia. Evidenciamos também que há a procura pelos textos acadêmicos, com o intuito de ajudar a prática pedagógica. Na ocasião da entrevista, indagamos acerca das leituras que estavam fazendo e elas citaram os seguintes títulos: *Psicogênese da Língua Escrita* e a *Bíblia* (ISAURA), *Além dos muros da escola*; *Formando crianças leitoras*; *Formando crianças produtoras de texto, escrever e ler e a, b, c numa perspectiva construtivista* (ESTELA), *irmão de Assis* (TEREZINHA) e os autores Roberto She Man Sheek, Lahiana, Leonardo Boff e Ana Teberosky (Anita não se lembrou dos títulos).

De acordo com as afirmações, percebemos que a professora Estela é a que investe em leituras acadêmicas e na formação profissional. Muito provavelmente, esse investimento tem relação com o seu envolvimento no GAD e ao seu desenvolvimento profissional.

## 6 OS GÊNEROS TEXTUAIS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Considerando as discussões do capítulo anterior acerca das experiências pessoais, escolares, acadêmicas e profissionais das professoras, descrevemos e analisamos nesta seção a presença dos gêneros textuais na prática pedagógica dessas docentes, bem como a interação dos alunos com esses textos. A intenção não é tão somente descrever as práticas pedagógicas observadas, mas sim compreender as significações que explicam o fazer dos sujeitos pesquisados. Assim, pretendemos atingir o objetivo de compreender o uso (ou não uso) dos gêneros textuais na prática pedagógica das professoras, tendo como “pano de fundo” as experiências vividas ao longo da sua formação.

A escrita desse tópico é, notadamente, pautada na observação direta e sistemática das aulas das professoras, bem como e, nas ideias expressas por elas nos momentos das entrevistas e das conversas informais.

Assim, ora com ênfase na fala dos sujeitos, ora com peso maior nas situações registradas em diário de campo, buscamos discutir os dados dessa investigação articulados com o que a literatura científica aborda sobre as temáticas de alfabetização/letramento, formação docente e gêneros textuais.

Nesse sentido, discutiremos as ações pedagógicas dessas professoras, sob três dimensões: o ambiente-contexto da ação, as falas acerca do trabalho com gêneros textuais e as práticas pedagógicas implementadas no que diz respeito ao trabalho com gêneros textuais. Sobre esses importantes pilares, procuramos responder, prioritariamente, como estão organizados o espaço, o tempo e as interações estabelecidas nesse espaço; quais e como os gêneros textuais são utilizados em sala de aula.

Sob essa perspectiva, apresentaremos a seguir a organização das quatro salas de aula observadas, a rotina pedagógica desenvolvida e o modo como os gêneros textuais foram trabalhados nas práticas pedagógicas dessas professoras, abordando as questões referentes ao fazer pedagógico.

## 6.1 A prática pedagógica e a organização dos espaços e dos tempos escolares

A prática pedagógica do professor, ou seja, conjunto de interações, procedimentos, variáveis que intervêm e se inter-relacionam nas situações de ensino: tipo de atividade, metodologia, aspectos materiais da situação, estilo do professor, relações sociais, conteúdos culturais etc (ZABALA, 1995). Todos esses elementos se apresentam quase que inseparáveis na atuação docente. Para autores como Santos e Vechia (2008),

[...] as práticas pedagógicas se constituem por ações, conhecimentos e valores do interno de um processo intencional e sistematizado, com finalidades educativas e formativas, que possibilitam a simultânea singularização, socialização e humanização dos sujeitos, envolvendo o complexo de interações entre indivíduos e contextos. Contemporaneamente, configuram-se na complexidade social e na diversificação das atividades educativas e formativas. (paginação irregular).

Assim compreendida, a prática pedagógica constitui-se em uma via privilegiada de organização do processo de ensino e de aprendizagem na escola. Portanto, essas ações podem ser compreendidas como um caminho metodológico que busca viabilizar prioritariamente a aprendizagem dos alunos. Nela se expressam múltiplos fatores, ideias, valores, hábitos pedagógicos etc. que se materializam via didática do professor que orienta o ensino na sala de aula.

Esse processo que se realiza cotidianamente na sala de aula, sendo, portanto, algo vivo, complexo e dinâmico, que merece atenção e criteriosa análise. Assim, a reflexão sobre a prática pedagógica é objeto de interesse deste estudo, uma vez que articula a relação entre gestão da sala de aula, formação docente e desenvolvimento pessoal e profissional de professores.

Mediante as exposições feitas, encontramos em Veiga (1996), outra definição que entende a prática pedagógica sob prisma semelhante, uma vez que a considera como

[...] uma prática social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos, e inserida no contexto da prática social. A prática pedagógica é uma dimensão da prática social que pressupõe a relação teoria-prática, e é essencialmente nosso dever, como educadores, a busca de condições necessárias à sua realização (p.16)

É baseado nessa compreensão de prática pedagógica que buscamos discutir as atividades envolvendo os gêneros textuais propostas pelas quatro professoras ao longo de nossa observação em suas aulas. Dessa forma, focaremos a natureza das atividades e os procedimentos de ensino adotados pelas docentes quando na intenção de ensinar a ler e a escrever.

No caso específico deste estudo, que investigou a formação e a prática pedagógica de professoras que objetivam ensinar crianças a ler e a escrever, é importante ainda considerar que a aquisição da língua escrita requer aprendizagens específicas das crianças.

Nesse sentido, a prática pedagógica se desenvolve *com e por* meio de ações destinadas ao atendimento dessas especificidades. Para tanto, nesse processo, o aprendiz precisa, entre outras coisas, estar inserido na cultura escrita (nas práticas de leitura, escrita e oralidade), bem como compreender a base do nosso sistema de escrita alfabética (como representar esse sistema de representação). Nesse sentido, precisa desenvolver habilidades de leitura e de produção de textos, resultantes da compreensão do funcionamento da língua escrita, de modo a usar essas habilidades em contextos sociais.

Assim, compreende-se, então, que as atividades propostas em sala de aula que objetivam alfabetizar e letrar exigem diferentes procedimentos e metodologias que variam de acordo com cada habilidade que se quer desenvolver. Para tanto, o uso dos diferentes gêneros textuais é um rico recurso que possibilita a efetivação de tais objetivos. Outro aspecto que viabiliza os diferentes procedimentos e metodologias é o espaço em que ocorre a aprendizagem. É sobre sua importância e como ele estava organizado nas quatro salas de aula observadas que faremos a discussão a seguir.

### 6.1.1 A organização de um ambiente de aprendizagem

O espaço é em cima, embaixo, é tocar ou não chegar a tocar; é barulho forte, forte demais ou, pelo contrário, silêncio, é tantas cores, todas juntas ao mesmo tempo ou uma única cor grande ou nenhuma cor... O espaço, então começa quando abrimos os olhos pela manhã em cada despertar do sono; desde quando, com luz, retornamos ao espaço  
(ANA MARIA MACHADO, P.24).

A organização e a exploração do espaço refletem as concepções que as professoras têm sobre ensino, desenvolvimento, aprendizagem, acerca da criança que aprende e principalmente a respeito das práticas que devem ser desenvolvidas para esse fim.

De acordo com a teoria construtivista, construto teórico que nos fundamenta, o ambiente material e o ambiente social<sup>50</sup> possibilitam à criança um tipo particular de interações, influenciando diretamente o seu processo de aprendizagem. Assim, nessa abordagem, e mais especificamente os estudos de Vygotsky e Wallon, são apoios para a ressalva da grande importância do papel que tem o ambiente físico e social na promoção do desenvolvimento infantil.

É reconhecida por este estudo a influência exercida pelo ambiente para o desenvolvimento humano - espaço compreendido como ambiente físico e as interações *nele e dele* decorrentes.

Desta feita, uma organização das práticas pedagógicas apoiada na concepção das teorias psicogenéticas é indispensável para o desenvolvimento de um trabalho em sala de aula, onde os alunos, mediados pela professora, sejam responsáveis pelo seu conhecimento. A opção pelas teorias psicogenéticas fez-se porque elas entendem desenvolvimento humano como resultante da interação do sujeito com o mundo em que vive, influenciando e sendo influenciado por ele quanto ao exercício, à experiência, à interação e à transmissão social. Nessa compreensão, a criança é vista como sujeito ativo que é construtor da sua aprendizagem só possível de acontecer mediante sua

---

<sup>50</sup> O ambiente material faz referência aos elementos materiais implicados nas atividades de aprendizagem; por exemplo, portadores de texto, tudo que há na sala de aula, materiais para escrever, cartazes, etc Ambiente social faz referência ao meio interpessoal e às relações sociais que se estabelecem em um grupo humano.

interação com o objeto. Assim, o desenvolvimento do sujeito é consequência da ação recíproca e interativa entre ele e o meio<sup>51</sup>.

Na escola, esse meio deve estar organizado de forma a criar as condições necessárias à aprendizagem. Por isso, entre outros cuidados, se faz relevante a ação de organizar o ambiente escolar, a fim de que ele possa favorecer o desenvolvimento das ações pedagógicas intencionadas. Galvão (1999) ensina que

O planejamento das atividades escolares não deve se restringir somente à seleção de seus temas, isto é, do conteúdo de ensino, mas necessita atingir as várias dimensões que compõem o meio. Deve incluir uma reflexão acerca do espaço em que será realizada atividade, decidindo sobre aspectos como área ocupada, os materiais utilizados, os objetos colocados ao alcance das crianças, a disposição do mobiliário, etc. Deve abarcar ainda decisões quanto ao uso e a organização do tempo, definindo a duração e o momento mais adequado para a realização da atividade. (P.101).

Para tanto, a ação pedagógica deve refletir as intenções do professor quanto aos recursos materiais e as oportunidades de interações sociais oferecidas, definindo, por exemplo, se as atividades serão realizadas individual ou coletivamente, dentro ou fora da sala de aula e/ou da escola etc. Neste caso, será importante pensar ainda sobre a composição dos grupos e a organização do ambiente ante os objetivos e a natureza das atividades.

A organização dos espaços diz muito sobre as relações pessoais e de aprendizagem que ali se passam. Na compreensão de Zabalza (1998), o espaço escolar tanto influencia professores e alunos como constitui também fator de aprendizagem. Zabalza (1998) garante que a estruturação do espaço e “os elementos que o formam, comunicam ao indivíduo uma mensagem que pode ser coerente ou contraditória com o que o educador(a) quer fazer chegar a criança”. (POL E MORALES, 1982 apud ZABALZA, 1998, P.235).

É imperioso ainda destacar sobre a organização do ambiente de sala, que tem implicações pedagógicas dela decorrentes, uma vez que podem limitar e/ou possibilitar oportunidades de movimentação e de socialização das crianças. Isso decorre da compreensão de que o conhecimento é construído pelo sujeito em interação com o meio,

---

<sup>51</sup> Meio aqui entendido num sentido amplo: contexto de relações do sujeito com objetos de conhecimento, consigo próprio, com os outros sujeitos, numa teia rica em complexidade. No sentido walloniano, esse meio é campo de atuação, aplicação e instrumento de desenvolvimento.

com os outros membros da espécie humana e com o objeto de conhecimento (PIAGET, 1986).

Vale alertar para o fato de que a interação das crianças é necessária de se estabelecer para que haja o conhecimento, entretanto deve ser compreendida além do simples movimento físico e/ou da manipulação de objetos e textos. São atitudes que estimulam o aparato intelectual da criança, que produzem desequilíbrio cognitivo e, conseqüentemente, a ocorrência da assimilação (incorporação do mundo exterior às estruturas mentais formuladas pelo sujeito) e da acomodação (reajuste das estruturas modificadas pela assimilação ao mundo exterior).

Em relação à estruturação do ambiente de aprendizagem encontrado nas salas de aula das professoras participantes deste estudo, temos alguns aspectos em comum e outros que guardam diferenciações entre si. Algumas dessas semelhanças e/ou diferenças são resultantes, por vezes, das organizações e utilizações desse espaço pelas professoras, enquanto outras, se dão em virtude das especificidades dos níveis a que se referem (educação infantil e ensino fundamental).

Assim, as salas de educação infantil eram compostas em termos de mobília por mesas para quatro crianças, armário, mesa da professora, além de um espelho disposto à altura das crianças. Essas salas se localizavam num prédio separado do restante da escola e eram menores do que as outras salas de aula da referida instituição. Também são menos ventiladas e iluminadas, e sem a proteção de árvores ou toldos. A parede de um lado das salas ficava exposta ao sol durante toda a tarde e esquentava ainda mais o ambiente.

As fotos a seguir retratam o ambiente interno de duas salas de aula da educação infantil.



Foto 9: sala de aula do jardim I



Foto 10: sala de aula do jardim II

Outros recursos que constituíam esses ambientes eram cartazes com textos que organizavam o dia-a-dia da sala de aula (calendário, agenda, lista de alunos, quadro de aniversariantes etc.) e outros referentes aos gêneros textuais que estavam sendo ou que já haviam sido trabalhados no período, além de um varal para afixar as produções dos alunos. Todos esses materiais escritos ficavam posicionados ao alcance das crianças, possibilitando a proximidade física e seu consequente acesso.

Nessas salas, havia ainda cartazes de pregas com os nomes dos meninos e das meninas da turma da sala de aula, numerais de um a nove, alfabeto em quatro tipos de letra (cursiva e imprensa nas formas maiúscula e minúscula). Em especial, o cartaz com os nomes dos alunos era utilizado cotidianamente pelas professoras, que visavam à apropriação do nome próprio pela criança. A importância dessa atividade se dá porque, tanto do ponto de vista linguístico quanto gráfico, o nome próprio da criança é um modelo de escrita estável.





Foto 11: cartaz de pregas com os nomes das crianças de uma turma

Teberosky (1991) assinala que o nome próprio traz informações à criança sobre a forma convencional das letras, quantidade, variedade, sua posição e ordem nos nomes, além de servir como referência para o confronto de ideias das crianças com a escrita convencional das palavras.

Compreendemos que as diversas situações proporcionadas pela composição do ambiente citado, bem como a utilização desses materiais, ensejam interações mediadas pela escrita que promovem o acesso dos alunos à cultura escrita.

Compunha ainda esse espaço uma imagem de Nossa Senhora, a Bíblia e a figura de anjos enunciando as expressões: Bom dia! Atenção, bem-vindos e silêncio.

A sala do 1º ano do ensino fundamental era composta também pela mesma mobília da educação infantil e, de forma semelhante, havia cartazes como os apresentados anteriormente (as diferenciações ficavam por conta de cartazes com os nomes dos alunos, em seus respectivos agrupamentos de trabalho, letras do alfabeto, dias da semana, meses e famílias silábicas - com um desenho representando a palavra escrita e a família silábica correspondente) além dos cantinhos<sup>52</sup> de atividades.

<sup>52</sup> Os cantinhos de atividades eram locais específicos da sala onde os alunos podiam interagir de acordo com a sua temática: cantinho da leitura (com livros), cantinho da fantasia, da maquiagem etc; no entanto, alguns desses cantinhos só tinham o espaço reservado, sem os devidos materiais. Por exemplo: cantinho da maquiagem sem nenhuma maquiagem para os alunos brincarem.



Fotos 12 e 13: sala de aula do 1º ano

Nessas três salas descritas, a mobília e sua disposição no espaço não possuíam, portanto, grande diferenciação, mesmo sendo duas da educação infantil e uma do ensino fundamental. A sala diferenciada nesse aspecto entre as observadas é da professora Estela (2º ano), que continha cadeiras individuais para os alunos. O restante da mobília dessa sala não se alterava em relação às demais (armário e mesa para a professora).

A diferenciação mais significativa nesse ambiente residia no investimento maior por parte da professora quanto aos usos dos espaços da sala e o tempo de exposição dos materiais escritos. Havia cartazes permanentes, mas a maioria era modificada de acordo com o período do projeto que estava sendo desenvolvido. As atividades dos alunos (produções escritas e desenhos) eram sistematicamente trocadas pela professora com a ajuda das crianças, assim como os textos trabalhados. Também pudemos perceber nessa sala a maior quantidade e diversidade de textos expostos, quando comparadas às das demais colegas participantes deste estudo.



Fotos 14 e 15: sala de aula do 2º ano

Os materiais escritos presentes nas quatro salas de aula estavam relacionados diretamente às atividades desenvolvidas. Em especial, a sala da professora Estela, eles revelavam a sucessão das atividades ocorridas.

Podemos assinalar que a forma como essa professora atentava para disposição dos materiais escritos como forma de textualização da sala se apresentava como uma forma primeira de acesso e contato da criança com os variados gêneros textuais, utilizados na rotina pedagógica e nas situações didáticas por ela propostas.

É importante ressaltar que, em assim procedendo, a professora permitia o estabelecimento de um ambiente alfabetizador, no qual as crianças podiam descobrir que a escrita é um objeto interessante, funcional, e que merece ser conhecido porque tem uma significação viva.

Foi possível perceber um investimento de todas as professoras (umas mais e outras menos) na organização e ambientação das salas de aula. Provavelmente, isso pode ter associação com o fato de o GAD, durante o período de intervenções e ações de formação desenvolvidas na escola, ter investido fortemente em diversos aspectos da prática pedagógica das professoras, tais como: melhor organização da sala, planejamentos, estabelecimento de uma rotina fixa, cantinhos de atividades, formas de agrupamentos.

Rememoramos ao leitor o fato de que, além das ações de estudos e formação promovidas pelo GAD a todas as professoras dessa escola, temos ainda o fato de que as quatro professoras participantes deste estudo, em particular, foram acompanhadas

diretamente por pesquisadoras do projeto GAD. Nesse sentido, a prática pedagógica dessas professoras passou por algumas transformações em relação à gestão do ensino e da sala de aula.

Assim, podemos inferir que a organização e ambientação das salas de aula, quando em nossa entrada para este estudo, já se apresentavam com diferenciações no cenário comumente encontrado nas escolas da rede pública de Fortaleza. Essa organização do espaço e a ambientação dessas salas vêm antecipadamente representar a forma como as professoras implementam o trabalho alfabetizador, em particular, qual a materialidade do trabalho com gênero que pode ser captado com base na observação desse espaço.

Como ressaltam alguns autores (FORNEIRO, 1998; ZABALZA, 1998; FERRAZ e FLORES, 1999), a forma de organização dos espaços pode ser reflexo da concepção das professoras sobre educação, criança, processos de ensino-aprendizagem, sua própria prática etc., ou seja, denota a *materialidade* que os espaços expressam. Eles são, na maioria das vezes, a expressão dos objetivos e prioridades das ações das quais são palcos.

Como diz Freire (2002), “há uma natureza testemunhal; [...] há uma pedagogicidade indiscutível na materialidade do espaço”. (P.49-50).

Outros aspectos relacionados à prática pedagógica, como, por exemplo, a rotina e o trabalho com os gêneros textuais, serão igualmente ressaltados ao longo da escrita a seguir.

## **6.2 Os gêneros textuais na rotina pedagógica da sala de aula**

A rotina é um conjunto de atividades estruturadas desenvolvidas sistematicamente no cotidiano da sala de aula, que visa a uma organização do tempo e das especificidades dessas atividades numa sequência de acontecimentos. Nesse sentido, ajuda a obter os resultados esperados, já que possibilita a orientação do professor e dos alunos acerca do que vai ser desenvolvido.

Um dos aspectos importantes desse recurso de sistematização é o fato de que, à medida que essa sequência de atividades vai sendo vivenciada, a criança passa a assimilar a rotina proposta pelo professor e, dessa forma, pode participar do planejamento do dia-a-dia e se orientar de acordo com o momento de cada atividade.

Desse modo, a rotina tem a função de orientar as ações do professor e dos alunos e possibilita o bom andamento da aula.

Em geral, ela é organizada por tempos e as atividades são nomeadas para o conhecimento de todos. Apesar das diferentes nomenclaturas das atividades encontradas na rotina pedagógica, elas, muitas vezes, são chamadas de: rodinha<sup>53</sup>, hora da história, atividade de linguagem, hora da brincadeira...

Na prática pedagógica de todas as professoras participantes deste estudo, pudemos perceber que o trabalho desenvolvido seguia uma rotina pré-estabelecida, visto que havia uma sistematização dos tempos das atividades. Ressaltamos este aspecto como significativo, pois denotava a organização pedagógica das atividades estruturadas pelas professoras e pelas possibilidades de aprendizagem oportunizadas na implementação da rotina.

Das quatro rotinas observadas, no entanto, somente uma se apresentava de forma rígida e repetitiva. Explicitamos que, embora compreendamos que a rotina deve ser pré-estabelecida, ela não deve ser inflexível e enfadonha aos alunos.

É importante esclarecer ainda que havia diferenciações na rotina das turmas<sup>54</sup> da educação infantil e do ensino fundamental que se apresentavam nos tipos e na quantidade de atividades desenvolvidas.

No que diz respeito à rotina (programação das atividades) da educação infantil, em geral, ela contemplava os momentos/atividades a seguir: hora do brinquedo (as crianças retiravam brinquedos de caixas e brincavam em suas cadeiras), rodinha, lanche, atividade relativa a uma área do conhecimento (Linguagem e Matemática, áreas privilegiadas pelas professoras), recreio, repouso, hora da história, hora da brincadeira e entrega da tarefa de casa.

Já nas duas turmas do ensino fundamental, a sequenciação da rotina assim se estruturava: rodinha, duas atividades ligadas aos componentes curriculares, lanche<sup>55</sup>, recreio, escrita da agenda, outra atividade e tarefa de casa.

Entre as atividades observadas dessas rotinas, nos interessamos, particularmente, por aquelas desenvolvidas com os gêneros textuais, objeto deste estudo, porém, como procedemos a “recortes” dessas atividades para análise nessa seção, julgamos

---

<sup>53</sup> Rodinha é uma atividade muito utilizada, principalmente na educação infantil, onde professor(a) e crianças sentam ao chão em círculo para conversar, cantar, brincar etc

<sup>54</sup> Lembramos ao leitor que observamos duas salas de educação infantil e duas do ensino fundamental.

<sup>55</sup> Não havia um horário específico do lanche. As professoras sabiam apenas a ordem da ida das turmas ao refeitório. Uma funcionária da cozinha vinha até a sala de aula informar o momento em que poderiam ir lanchar.

importante e necessário informar ao leitor, ainda que brevemente, o conjunto de ações da professora no momento da aula, como forma de dar conhecimento acerca do contexto no qual estas atividades foram realizadas.

É oportuno esclarecer que esses gêneros serão abordados neste trabalho, não por que foram elencados *a priori*, pois eles emergiram da observação da prática pedagógica das professoras participantes deste estudo. Informamos ainda que esses gêneros não apareceram simultaneamente na prática pedagógica das quatro professoras durante o período de nossa observação. Por isso, nesta seção, no debate do trabalho realizado com cada gênero, não será necessariamente discutida a prática pedagógica de todas as professoras deste estudo, e sim apenas daquelas que na ocasião desenvolviam um trabalho didático com o gênero em foco.

Na organização escrita dessa seção, optamos por apresentar as situações didáticas com os gêneros textuais indo da maior a menor utilização desse gênero pelas professoras. Assim, pudemos perceber a representatividade dos diferentes gêneros textuais, sua frequência de proposição, bem como sua exploração didática pelas professoras.

A seguir, portanto, nos debruçaremos na apresentação e análise do trabalho didático dos seguintes gêneros: **quadro de rotina, agenda escolar, calendário, conto, poema, lista, jogos de regras, receita, bilhete e parlenda.**

### 6.2.1 Quadro de rotina e a agenda escolar

O quadro de rotina e a agenda escolar são gêneros que servem como mediadores de interação social, ou seja, constroem um cronograma de trabalho para planejar melhor o uso do tempo no contexto escolar, com fins de distribuir as atividades de execução e divulgá-las para um grupo de pessoas. Assim, “a função de organização se mantém, mas se propõe a de interagir com outras pessoas, causando o efeito de orientar como elas naquele contexto devem ‘agir’”. (LEAL e ALBUQUERQUE, 2005, P. 66).

Esses gêneros se apresentam como registros escritos, geralmente em estilo objetivo e são organizados em frases curtas (COSTA, 2008). Têm disposição gráfica na forma vertical, em formato de lista, ou seja, com um elemento em cada linha e abaixo do título.

A pertinência da utilização desses dois gêneros caracteriza-se por possibilitar a organização do dia-a-dia, por mediar a interação social e por promover diferentes capacidade e conhecimentos em seus usuários, já que a forma e a configuração gráfica desses textos influenciam nas estratégias de leitura utilizadas (pois são textos que não requerem uma leitura linear, mas sim de consulta).

A divulgação da rotina pedagógica ao aluno possibilita o conhecimento de quantas e quais atividades serão desenvolvidas no decorrer do dia, implicando-o, dessa forma, no planejamento da aula; ao mesmo tempo em que trabalha a leitura e a escrita do que será realizado em cada dia, propicia momentos de familiarização com esses gêneros, além de inserir a importância desse tipo de registro para guardar uma memória do que foi feito em sala e aula (LEAL e ALBUQUERQUE, 2005). Além disso, permite que o aluno monitore o tempo com base nas atividades desenvolvidas e utilize tais textos como instrumento e checagem de tarefas.

Por isso, é fundamental que o professor socialize com o seu grupo as tarefas a serem desempenhadas, para que seus alunos não fiquem na dependência das orientações do professor, propiciando maior responsabilidade nos alunos, à medida que se apropriavam da rotina.

Nas salas de aulas observadas, um aspecto positivo da prática pedagógica das quatro professoras era que a apresentação da rotina pedagógica era feita por escrito, aos alunos, por meio de dois gêneros textuais: o quadro de rotina utilizado pela professora Anita e a agenda escolar pelas professoras Isaura, Terezinha e Estela.

Na sala da professora Anita, por exemplo, a rotina pedagógica era apresentada pelo gênero textual quadro de rotina, afixado permanentemente na lousa. A foto a seguir apresenta este gênero e sua disposição na sala de aula desta professora:



Foto 16: quadro de rotina do jardim I

Destacamos que a utilização deste gênero nas aulas dessa professora seguiam rigorosamente a programação estabelecida no quadro de rotina. Portanto, tal utilização pela professora contribuía para a constatação feita, nos momentos de observação das aulas, de que a maioria das crianças desse grupo havia internalizado a rotina proposta. Era comum o procedimento da professora chamar a atenção do grupo para todas as mudanças de atividade, reportando-se ao quadro de rotina, indicando o que estava escrito, envolvendo a turma na leitura do nome que identificava a atividade. Apesar de ser um procedimento aparentemente simples, essa atitude tem uma relevância para a prática pedagógica, uma vez que envolvia e implicava os alunos na realização da atividade, além de possibilitar a leitura das palavras que compunham o quadro de rotina. Consideramos que essa forma de exploração desse gênero era um aspecto positivo na prática da professora Anita.

Outro aspecto interessante que podemos assinalar ainda no trabalho dessa professora com esse gênero era o fato de apresentar ilustrações junto à escrita. Esse aspecto era importante para esse grupo, particularmente por se tratar de crianças em processo inicial de alfabetização e que ainda não faziam a diferenciação entre o modo de representação icônico e o não icônico.

Em face da necessidade da distinção entre desenho e escrita, a utilização da imagem e da palavra contribuía para a apropriação desse conhecimento pelas crianças, efetivando-se como um apoio a mais para a leitura das palavras presentes no quadro de rotina, possibilitando também aos alunos o acompanhamento das atividades.

Tais procedimentos são possíveis e necessários de efetivar na prática pedagógica, visto que contribuem para a gestão da sala de aula e a dinamização do trabalho alfabetizador na promoção da reflexão do sistema de escrita alfabética (à medida que leem e escrevem esses pequenos textos, os alunos atentam para as palavras), e ainda, na possibilidade do uso ou escrita de acordo com suas funções sociais, inserindo os alunos em um tipo de evento de letramento.

Nas salas das professoras Isaura, Terezinha e Estela, a agenda escolar era escrita na lousa pelas docentes, cotidianamente, logo no início da aula, com a ajuda das crianças. Nesse momento, as docentes se colocavam como escribas e promoviam a reflexão acerca do sistema de escrita alfabética, trabalhando as possibilidades sonoras de letras e sílabas. Esse procedimento ensejava envolvimento daquelas crianças que já conseguiam fazer a relação da pauta sonora com a gráfica. Esse fato podia ser visto no entusiasmo com que os alunos “gritavam” quais letras deveriam ser escritas pela



professora para compor as palavras. Assim, os alunos interagem com esse gênero textual, tanto utilizando a leitura quanto a escrita.

A foto a seguir apresenta uma das agendas escritas em uma das salas observadas (1º ano).

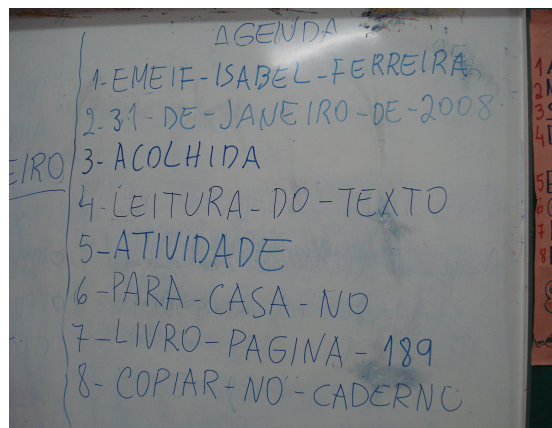


Foto 17: agenda escolar

Depois, as professoras solicitavam que seus alunos escrevessem em suas agendas o texto produzido. Nesse caso específico, a cópia desse gênero tornava-se uma atividade significativa e produtiva, pois a criança se deparava com o fato de organizar o texto de acordo com a sua estrutura, bem como utilizando as convenções da escrita e a organização da página, tendo assim que atentar para as margens da folha, para a direção da escrita (escrever de cima para baixo, da esquerda para direita); conhecimentos estes necessários de elaboração por parte das crianças, em virtude de elas estarem em processo de apropriação da linguagem escrita.

É interessante que o professor, durante a mediação de atividades que envolvam cópia, notadamente nas primeiras experiências com atividades dessa natureza, leve em consideração o fato de que seus alunos ainda não têm determinados conhecimentos, portanto, deve orientar para o espaçamento da folha, margens, tamanho da letra etc.

Uma estratégia que beneficia a criança em fase inicial de apropriação da linguagem escrita é o professor escrever “linha a linha” do texto, aguardando que todos copiem o que ele escreveu. Nesse momento, o professor deve fazer a mediação dessas convenções da escrita com a qual lidamos na distribuição espacial e na organização da página escrita. Para isso, se fazem necessários o acompanhamento e a observação de todas as escritas realizadas pelas crianças, atendendo individualmente segundo as necessidades que perceber. Esse procedimento deve ser realizado aluno a aluno e não no

coletivo, como se faz presente em algumas práticas pedagógicas, em que não atentam para a devida intervenção pedagógica nesse momento.

Sobre esses gêneros, um dado que nos chama atenção: as professoras não reconhecem esses textos como gênero textual, pois nenhuma delas no momento das entrevistas, quando perguntamos sobre os textos trabalhados em sala de aula, trouxeram o quadro de rotina e a agenda escolar como exemplos; no entanto, fazem um investimento sistemático em sua prática pedagógica.

Somente na nossa observação constatamos sua utilização. Ressaltamos que isso só foi possível pelo fato de este estudo articular diretamente o gênero textual e sua utilização na prática pedagógica.

### 6.2.2 Calendário

Referido gênero textual tem uma organização espacial bastante peculiar, em que apresenta o ano civil ou religioso, povos ou instituições antigos ou modernos<sup>56</sup>. “Calendário é, pois, um sistema que apresenta o ano resultado da formação de determinados números de dias, semanas e meses, conforme as regras estabelecidas por cada povo ou nação ou instituição”. (COSTA, 2008). Sua função social é indicar e orientar os sujeitos em relação aos dias, semanas e meses do ano.

No uso escolar, a utilização desse gênero permite a consulta para o acompanhamento de atividades diversas do dia-a-dia, além de possibilitar o monitoramento do tempo para atividades previstas.

Além do uso dos gêneros agenda escolar e quadro de rotina, descritos na seção anterior, o calendário também era um gênero textual sistematicamente empregado pelas quatro professoras deste estudo. Todas as professoras faziam o uso cotidiano desse gênero textual, variando apenas sua forma de apresentação material, ou seja, o suporte, e o tipo de intervenção utilizado pela professora.

Destacamos, a seguir, um exemplo ilustrativo dessa utilização, pela professora Anita, em uma de nossas observações, quando ela estava na condução da atividade com o calendário.

---

<sup>56</sup> Há vários calendários nomeados conforme o povo, na ação ou instituição: egípcio, romano, muçulmano, hebreu ou israelita ou judeu, grego, gregoriano, eclesiástico, republicano (Revolução Francesa); Ou conforme a referência astronômica: lunar, solar, lunisolar. (COSTA, 2008, P. 49).

No momento da rodinha, a professora chama a atenção das crianças para o calendário do mês e pergunta: O que é isso? Uma criança diz que é um quadro e os demais alunos ficam em silêncio. A professora lê os dias da semana e diz que hoje é terça-feira, 6 de novembro. A professora prossegue, comentando para as crianças que naquele dia havia uma nova pessoa na sala [referência à pesquisadora] e mostra no calendário quantos dias essa pessoa iria permanecer com a turma.

(DIÁRIO DE CAMPO)

A análise dessa atividade apresentada requer que façamos algumas considerações quanto aos aspectos pedagógicos que precisam ser envolvidos na mediação do gênero textual calendário: uso, identificação, função social e intervenção pedagógica.

Inicialmente, ressaltamos como relevantes dois aspectos em particular na condução do trabalho desenvolvido com o calendário pela professora do exemplo citado: o uso sistemático desse gênero textual em suas aulas e nessa situação apresentada, o uso que ela fez do calendário na ocasião da nossa apresentação para as crianças, quando demonstra a quantidade de dias que passaríamos em sala de aula. Assim procedendo, a professora se utiliza dessa circunstância, e materializa a utilização desse gênero textual em sua funcionalidade.

Quanto à forma de utilização do calendário no contexto da sala de aula, este era preenchido dia-a-dia pela professora, juntamente com o grupo de alunos. Em todas as aulas observadas, a professora Anita chamava a atenção da turma para a visualização do calendário, apontando os dias da semana, informando o dia do mês em que se encontravam para, em seguida, escrever no espaço correspondente.

Observamos que, na mediação promovida pela professora, ela já apresentava aos seus alunos as informações (o dia correspondente do mês, da semana etc), que deveriam ser problematizadas coletivamente *a priori* com o grupo, a fim de construir os conhecimentos da lógica de feitura do calendário, sua função social por meio da reflexão dos alunos, desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático e da noção de tempo.

A leitura dos dias da semana e do mês é um procedimento importante para que os sujeitos se situem no calendário em relação ao tempo social, todavia, da forma em que foi conduzido em todas as aulas das quais participamos, não favorecia a promoção de conflitos cognitivos nos alunos, nem a apropriação das especificidades desse gênero textual. Em nenhum dos momentos observados, a professora em questão possibilitou reflexões que pudessem produzir dúvidas, questionamentos e hipóteses entre os alunos

acerca das informações contidas nesse texto. Dessa forma, perdia sistematicamente a possibilidade de potencializar a interação dos alunos com o calendário na exploração da apresentação gráfica, organização e distribuição sequencial dos dias, como noções mais abstratas de ideia de tempo e localização.

Assinalamos como relevante o investimento da professora na classificação do gênero, explicitado na interrogação feita à turma sobre a nomenclatura do texto apresentado. Assinalamos, todavia, as lacunas em seu procedimento de não considerar a resposta de um aluno e o silenciamento da maioria do grupo, dando continuidade à sua exposição, sem explorar as características pertinentes a um trabalho didático com o gênero trabalhado. Assim procedendo, referida professora diminuía a possibilidade das crianças adquirirem conhecimentos acerca desse gênero textual, bem como demais elaborações de natureza conceitual.

Consideramos que a nossa presença pode ter interferido na condução da atividade da professora, mas, convém destacar, esses procedimentos se repetiram da mesma forma durante todas as aulas observadas, o que nos faz pensar que essa é uma prática comum na utilização desse gênero.

Mediações importantes de realizar para favorecer o trabalho com esse gênero situam-se em torno da reflexão acerca das especificidades desse texto quanto à forma, ao conteúdo e à função social. Para tanto, é preciso garantir um trabalho pedagógico que vise ao desenvolvimento de estratégias de leitura para localização da informação desejada (relação do dia do mês com o dia da semana, sequenciação dos numerais, dos dias da semana e dos meses, quantidade de dias de cada mês etc.). Além de tais situações didáticas, o professor pode fazer o levantamento dos dias que faltam para a realização de determinadas atividades e/ou eventos, relacionar ocorrências e fatos passados, presentes e futuros, formular noções de tempo, como ontem, hoje e amanhã.

Um procedimento comum na prática das professoras Isaura e Terezinha era solicitar o preenchimento diário do calendário por uma criança da turma. Elas sempre iniciavam esta atividade perguntando qual era o dia do mês, da semana, fazendo a indicação no cartaz que apresentava graficamente esse gênero.

Com tal atitude, as professoras atendiam a um princípio de base ao processo de ensino e de aprendizagem, que é o de implicar os alunos na atividade, buscando elaborações mais significativas com o uso do calendário.

Costumeiramente, as professoras desse exemplo finalizavam esse momento, cantando uma canção cuja temática fazia alusão aos dias da semana. A foto a seguir mostra os calendários utilizados pela Professora Terezinha em sua sala de aula:

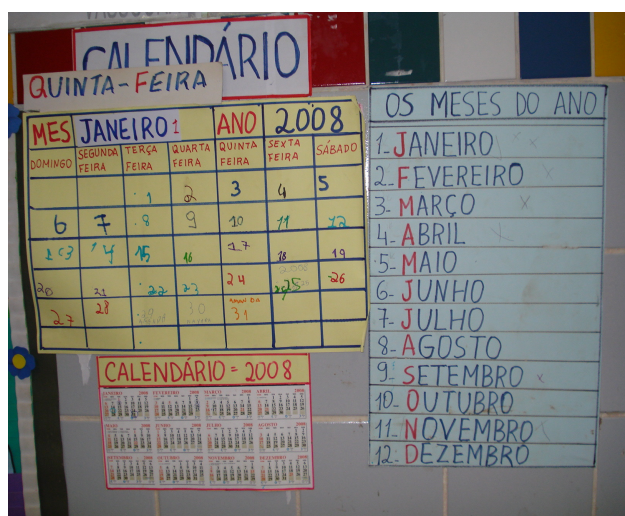


Foto 18: calendário anual e mensal da sala da Professora Terezinha

Foi possível perceber no uso desse gênero pelas professoras, no decurso da investigação, que não houve nenhum trabalho voltado para a apropriação das especificidades desse gênero, notadamente quanto à forma/estrutura textual. Com frequência, foram enfatizados com maior propriedade, nesse trabalho, apenas a localização e o preenchimento do dia da semana e do mês.

Uma diferenciação no uso do calendário entre as professoras ocorreu na sala da Professora Estela, em função da inexistência do suporte material para esse trabalho. A professora relatou que, no início do ano, mandou confeccionar por uma artesã alguns cartazes de uso permanente de algumas atividades (aniversariantes do mês, calendário e outros). Na volta das férias de julho, no entanto, não encontrou nenhum desses materiais em sua sala. Por essa razão, a Professora Estela trabalhava utilizando como substituição ao calendário fichas com nomeações dos dias da semana e do mês. Assim, a professora informava o dia do mês, perguntava às crianças como se escrevia o numeral correspondente à data e solicitava às crianças que identificassem as respectivas fichas.

Tal situação comprometia o trabalho que poderia ser desenvolvido, por causa da descaracterização desse gênero em sua apresentação e uso real. Ademais, assim procedendo, não possibilitava a reflexão de suas características.

Sabemos que gêneros textuais cuja proposta é organizar o cotidiano escolar guardam, além desse objetivo, a função de automonitoração das ações dos alunos e de

apoio mnemônico nos usos recorrentes em sala de aula (LEAL e ALBUQUERQUE, 2005).

Cabe ainda destacar que o uso desses gêneros é fundamental em turmas de alunos em fase de aquisição da linguagem escrita, por serem textos que apresentam uma organização espacial específica, além de exibirem a escrita de palavras ou frases curtas, o que facilita a promoção de estratégias de leitura e de escrita por parte dos alunos.

### 6.2.3 Conto

O gênero textual conto tem como função entreter, divertir, comunicar fantasias ou fatos extraordinários, transmitir valores culturais, sociais e também morais. Tem como características: a estrutura narrativa, que consiste no desenvolvimento de acontecimentos narrados numa sucessão de fatos ou ideias ordenados cronologicamente. O tempo verbal, em geral, é utilizado no passado, e as formas sintáticas na 3ª pessoa (CURTO; MORILO; TEIXIDÓ, 2000).

Labov e Walestsky (apud GOMES, 2006 P. 123) assinalam que uma sequência narrativa é composta por cinco fases:

- 1) situação inicial – há a apresentação de um estado que pode ser considerado equilibrado; no decorrer da história é introduzida uma perturbação;
- 2) complicação – é introduzido um conflito, criando uma tensão;
- 3) ações – são apresentadas as ações que são desenvolvidas em função da fase anterior;
- 4) resolução – inserem-se acontecimentos que geram a resolução da tensão originada na fase da complicação; e
- 5) situação final – com a resolução é gerado um novo estado de equilíbrio.

Por se tratar de um gênero textual cujo emprego se justifica pelas reflexões, lembranças, situações vividas, prazer, fantasias e desejos que proporcionam ao leitor/ouvinte, é altamente recomendável sua utilização em sala de aula. Sabemos que a presença de vários textos desse gênero no ambiente das crianças favorece essencialmente o acesso à língua escrita, a formação do leitor e o desejo de aprender a ler. Além disso, possibilita uma série de aprendizagens para o processo de aquisição da leitura e da escrita, bem como favorece a interação do aluno com o texto. As histórias podem privilegiadamente subsidiar explorações pedagógicas desde a leitura feita em

voz alta pelo professor, objetivando a construção do sentido do texto, a ampliação do vocabulário dos alunos e a percepção da relação linguagem oral com a linguagem escrita etc.

Durante o período de nossa observação, presenciamos nas turmas das Professoras Isaura e Terezinha a leitura diária de contos clássicos e contemporâneos para os alunos e a leitura assistemática das Professoras Anita e Estela.

Nas salas das quatro professoras, a leitura de contos era um dos momentos ricos de suas aulas, pois seus alunos demonstravam grande envolvimento e interesse. Durante toda a leitura, eles ficavam muitos atentos e participativos, revelando familiaridade com esse tipo de atividade e com a linguagem desse gênero.

Na prática dessa atividade, a Professora Terezinha se destacava entre as colegas, pois era visível a satisfação com que ela lia contos para sua turma. Rememoramos ao leitor o fato de que, em seus relatos acerca de suas experiências com gêneros textuais, Terezinha trouxe com destaque a presença de familiares leitores e contadores de histórias e o quanto isso foi importante para ela.

A esse respeito, em entrevista, Terezinha identifica a relação da sua vivência pessoal com a prática pedagógica que realiza:

Eles [os alunos] gostam de ouvir história como eu gostava, né, de ouvir minha vó. Às vezes, mesmo ela trabalhando, não podia tá lendo a história, mas ela contava e eu gostava de ficar sentada ali ouvindo. Então, eu acho que toda criança gosta de história e eu gosto de contar história, porque eu também gosto de história e eu acho esse momento, assim, muito importante pra eles, principalmente porque eles não tem mais essa oportunidade em casa.

A seguir, apresentaremos um momento de leitura da história “A pequena sereia” vivenciada por Terezinha e sua turma:

Ainda na rodinha, Terezinha apresenta o livro “A pequena sereia” e pergunta qual o título. Todas as crianças respondem. Uma criança pergunta quem é o autor e ela informa que ele fez uma adaptação à história. Depois pergunta: “O que será que aconteceu com a pequena sereia? Onde será que ela vive?”

Em seguida, começa a ler a história e, à medida que lê os episódios, faz perguntas relativas ao texto. Ao final do texto, quando a professora disse: “casaram-se”, a turma em coro respondeu: “e foram felizes para sempre!”

Ao término da leitura, retoma a história fazendo perguntas visando à compreensão do texto.

DIÁRIO DE CAMPO

Destacamos o fato de que, durante toda a realização da atividade, a professora oportunizou aos alunos expressarem seu conhecimento prévio a respeito da história, bem como de seus pontos de vista. A expressão de ideias pelas crianças era bastante estimulada e permitida nesses momentos de contato e interação com as histórias.

Segundo Jolibert (1994, p. 12), é “na medida em que se vive num meio sobre o qual é possível agir, em interação com os outros, tendo a oportunidade de discutir, decidir, realizar e avaliar, é que são criadas as condições mais favoráveis ao aprendizado”.

Outro aspecto importante observado foi a familiarização das crianças com esse gênero, ao demonstrarem conhecer as fórmulas de iniciar e terminar os clássicos infantis, por exemplo. Consideramos este fato muito importante, pois denotava o investimento da professora nesse tipo de interação com histórias.

Teberosky e Colomer (2003) defendem a potencialidade de se interagir com textos escritos, pela mediação do adulto que lê em voz alta, pois, segundo as autoras, esse é um processo de aprendizagem desconhecido para a criança, o que constitui inserir-se em um campo para explorar novas formas de linguagem. Assim, é papel do professor fazer com que

(...) as crianças “entrem” no mundo do texto, que participem da leitura, olhando as imagens enquanto o professor lê o texto, aprendendo a reproduzir as respostas verbais, imitando o escutado anteriormente, memorizando histórias, incorporando traços lingüísticos dos discursos escritos. Ao escutar a leitura as crianças aprendem que a linguagem escrita pode ser reproduzida, repetida, citada e comentada. (P. 127).

Com efeito, ao ler para os alunos priorizando tais atitudes recomendadas pelas autoras citadas, o professor desenvolverá uma leitura interativa com seus alunos. Paralelamente a esse trabalho, é importante ao professor chamar a atenção dos seus alunos para as particularidades dessa forma de linguagem, destacando a sua estrutura textual e as convenções da escrita (por exemplo, que se escreve de cima para baixo, da esquerda para direita...). Ao escutar histórias, os alunos também devem ter a oportunidade de folhear os livros, lê-los e compartilhá-los, levantar pontos de vista, discutindo suas impressões e compreensões, além de poder vivenciar as narrativas por meio de dramatizações, produção de murais etc.



É importante ainda destacar que além de desenvolver todo esse trabalho, é necessário também envolver as crianças em atividades de produção textual. Dessa forma, criam-se hábitos de leitura e escrita, permitindo um acesso ao mundo da escrita, das suas funções, formas, expressões e diversidade.

Nas duas salas de aula em que vimos o investimento maior por parte das professoras em práticas sistemáticas de leitura desse gênero, não presenciamos durante o período de nossa observação nenhuma atividade de produção textual baseadas nos contos lidos. Isto se revelava como importante lacuna no processo de ensino e aprendizagem, visto que não eram trabalhados aspectos importantes desse gênero oportunizados pela produção de textos.

Somente na sala da Professora Estela (na qual a leitura de contos era assistemática), presenciamos uma atividade de reconto para a produção de um livro de histórias elaboradas pela turma.

Como a produção de textos é um ato complexo, pois é uma atividade cognitiva e social, visto que pressupõe diversas decisões e processos cognitivos, relacionados às condições e ao contexto de produção dessa atividade, faz-se necessária uma ação pedagógica específica e sistemática em sala de aula. A frequência desse tipo de atividade é de fundamental importância para o desenvolvimento das capacidades necessárias para produzir textos, pois permite que, gradativamente, o aprendiz se aproprie de conhecimentos sobre os textos, compreendendo seu modo de funcionamento e aprendendo sua estrutura.

Sobre a produção dos textos e concernente ao desenvolvimento da capacidade de produzir textos escritos, Jolibert (1994) apresenta as operações de *planejamento textual*, *textualização* e *revisão de texto*, como os modelos teóricos enfatizados atualmente pela Literatura. Segundo a autora, deve-se observar:

O planejamento textual, que significa não o fato de “fazer um plano”, mas de levar em conta, na elaboração do texto, o destinatário e o objetivo (macroplanejamento) e a “organização que deve levar ao texto na sua forma final (microplanejamento).

A textualização, que “concerne aos processos postos em ação para linearizar um texto”.

A revisão dos textos (ou releitura) durante a produção ou depois do texto terminado. “Um tal processo parece exigir de parte do autor uma capacidade de se distanciar em relação aos seus escritos”. (P. 25).

Assim, durante o processo de escritura do texto, ou seja, nas etapas que constituem esse ato (planejamento, produção e revisão textual), acontecem variadas operações, coordenadas e integradas, que envolvem conhecimentos de naturezas diversas, incluindo as dimensões linguísticas, cognitivas e sociais. Daí a complexidade da escrita.

Para os escritores iniciantes, principalmente aqueles que ainda estão se apropriando desse processo, se faz necessário que o ensino dessa atividade seja pautado na reflexão e na execução das diversas etapas da produção de um texto: geração, seleção e decisão de ideias, rascunho, revisão e edição final. Importante também é dar oportunidade às produções realizadas individualmente, em duplas e coletivamente, de forma sistemática e dentro de um espaço de problematização de formas de expressão.

Nesse sentido, Teberosky e Colomer (2003) argumentam que na reescrita<sup>57</sup> os textos apresentados são tomados como modelos, no entanto, a reescrita de um texto, não pode ser vista como mera cópia, pois, apesar de haver um modelo, a criança no momento da escrita faz a transposição das ideias e das informações contidas no texto original, mas de forma selecionada, desconsiderando ou modificando o que lhe convier. Nessa atividade, a criança se utiliza de várias estratégias para produzir o seu texto, que passa a ter a sua autoria. Para produzi-lo, fará escolhas, tais como o vocabulário a ser utilizado, o que de fato quer escrever, como sequenciará essas escolhas, além de ter que refletir sobre o sistema de escrita alfabética em cada palavra escrita.

Outro aspecto a ser considerado é a revisão desses escritos pela própria criança, mas é preciso que sejam possibilitados diversos momentos em que a criança simplesmente produza textos para um determinado objetivo comunicativo, a fim de se desenvolva boa relação com a escrita, assim como a compreensão de suas funções e usos cotidianos.

Compreendemos que diante da complexidade de tal proposta metodológica, uma indicação para sua implementação junto aos alunos é a mediação da professora

---

<sup>57</sup> Um leitor hábil lê um texto e o aluno é convidado a escrevê-lo, sem ter acesso ao texto escrito no momento da reescrita.

envolvendo coletivamente a turma para esse tipo de produção, conduzindo por meio de questionamentos e intervenções, quanto à forma de organização de textos de estrutura narrativa, suas semelhanças e diferenças. Acreditamos que, assim agindo, a professora beneficiaria as elaborações conceituais das crianças, com a sua ação colaboradora.

Esclarecemos, ainda, que os procedimentos metodológicos apontados para a produção textual baseada em contos, não podem se sobrepor ao principal objetivo do trabalho com esse gênero – o prazer e o gosto pela leitura – para não cairmos no equívoco da didatização da literatura infantil<sup>58</sup>, aqui neste texto representada pelos contos.

A didatização da literatura infantil remete a um fenômeno escolar, que é alvo das principais críticas de autores que se dedicam a pensar sobre o uso da literatura em sala de aula (ABRAMOVICHI, 2002; CUNHA, 2002; LAJOLO, 2002). Esses autores advertem para o fato de que, ao “didatizar” o uso da literatura infantil, a escola limita suas contribuições para a formação do sujeito, ou seja, sobrepõe o objetivo didático das histórias à fantasia das crianças.

Por isso, reconhecemos ser preciso principalmente dar oportunidade a práticas de leitura de gêneros diferentes da literatura infantil, com o objetivo de fomentar o gosto e o prazer por esses textos, para então envolvê-los em situações didáticas que visem à intervenção pedagógica.

#### 6.2.4 Poema

O poema infantil é um gênero textual cuja “linguagem é fortemente entrelaçada com o imaginário em todas as dimensões dessa palavra” (JOLIBERT 1994, P. 8). Nele, estão presentes o jogo sonoro, a beleza estética e o lúdico apresentados em versos livres<sup>59</sup> e em rimas. É um gênero especialmente adequado para promover a criatividade infantil, a beleza estética, o lúdico, o prazer com a leitura e a escrita, fato importante a ser considerado na formação do leitor (CURTO; MORILO; TEIXIDÓ, 2000; BRASIL, 2006).

---

<sup>58</sup> Destacamos que, quando nos referimos à Literatura Infantil, estamos falando de um conjunto de gêneros textuais: contos clássicos e contemporâneos, lendas, fábulas, poemas, adivinhas, parlendas, trava-línguas etc.

<sup>59</sup> Segundo Cunha (1984), são períodos rítmicos que não apresentam igualdade silábica entre eles. Portanto a versificação é irregular ou livre.

Alguns poetas da contemporaneidade (VINÍCIUS DE MORAES, TOQUINHO, FLÁVIO PAIVA, entre outros), que destinaram composições para crianças, assumiram um paradigma estético incorporando a musicalidade na poesia.

Costa (2007) assinala a controvérsia que há nos meios literários entre a canção e a poesia, considerando adequado classificá-los como dois gêneros específicos, que mantêm zonas de interseção pelos aspectos da materialidade e por alguns momentos de sua produção: “a canção tende a lançar mão de recursos semelhantes ao processo de criação poética, quais sejam, a métrica, o sentido figurado e a rima”. (COSTA, 2007, P. 112).

Assim, estamos considerando para análise neste trabalho o gênero poema, inclusive quando ele se apresentava na forma musicalizada. Identificamos a presença maior desse gênero utilizado em sala de aula sob a forma musicalizada.

Esclarecemos, ainda, que as professoras informaram, em entrevista, que havia sido trabalhado no período anterior à nossa observação o Projeto Poesia, no qual houve um grande investimento nesse gênero textual, sendo abordadas questões relacionadas ao desenvolvimento do gosto por esse gênero, à estrutura, à leitura e à escrita. Talvez por essa razão, nos momentos em que vimos as interações dos alunos com os poemas musicalizados, estes demonstraram um conjunto de conhecimentos sobre a estrutura deste gênero, como a identificação de estrofe e verso, utilizando-se inclusive dessas denominações.

Todos os dias, na rodinha, professoras e alunos cantavam diversos poemas musicalizados. Era um momento em que todas as crianças participavam ativamente e com grande interesse. Na oralidade, as professoras utilizavam esses gêneros textuais com a função de divertir, entreter e acalmar.

Também era comum a apresentação desses poemas em textos ampliados para atividades de leitura coletiva, localização de palavras, análise estrutural das palavras, reescrita do texto etc. Em geral, esse gênero era tomado e trabalhado como música e era utilizado pelo interesse demonstrado pelas crianças e para o desenvolvimento de atividades que visavam à aquisição da linguagem escrita. É como afirma a Professora Anita:

(...) eu trabalhei com eles [alunos] música, que é o que eles mais gostam. (...) Quando você pega um texto que é música, pra eles é mais fácil, porque existe o fator melodia.

Embora tenham sido registrados trabalhos com poemas musicalizados em todas as turmas observadas, selecionamos para análise as atividades desenvolvidas pelas Professoras Anita e Estela. A escolha da Professora Anita, por exemplo, justifica-se pelo fato de esse gênero ter sido o mais frequente em sua prática pedagógica e de Estela por ser a única professora que estabeleceu vinculação do uso desse gênero a outros componentes curriculares.

A seguir, descreveremos uma atividade desenvolvida por Anita, na ocasião em que estava trabalhando o poema musicalizado “O Pato”, de Vinícius de Moraes.

Na parede, havia afixada a canção O Pato. O texto utilizava a técnica do *cloze*<sup>60</sup>. A professora retirou as fichas móveis que havia no texto. Mostrou a ficha com a palavra PATO e disse que era o nome do texto [título]. Foi lendo a canção e afixando as fichas com as palavras (pato, galinha, caneco, cavalo, tigela). Depois perguntou:  
- Quantas palavras estão faltando no texto? Ela e as crianças contaram.  
- Pato começa com que letra? E caneco? E cavalo? E tigela?...  
Retirou todas as fichas novamente, colocou-as no chão e pediu que algumas crianças localizassem a palavra que ela falava e afixassem no texto. Como a atividade demorou muito, as crianças foram se dispersando e, ao final, só restaram umas quatro junto ao cartaz e à professora.

DIÁRIO DE CAMPO

Na análise dessa atividade, destacamos que há uma tentativa da professora em garantir na sua prática pedagógica o trabalho com texto, visto que em todas as aulas observadas, as atividades partiam dele. Percebemos, no entanto, como característica do trabalho dessa professora com a linguagem escrita uma ênfase em atividades de reflexão acerca do sistema de escrita alfabética.

Acreditamos que a professora, nessa situação didática com esse gênero textual, perde a oportunidade de desenvolver a leitura e a escrita desse texto como uma atividade de construção de sentidos, visto que o esforço está apenas no que diz respeito à reflexão do sistema de escrita. Em nenhum momento, ela promoveu discussão visando à compreensão do texto nem para as questões pertinentes ao gênero (função social, estrutura do texto, estilo da linguagem etc).

Durante toda a 1ª semana de observação de sua prática, referida professora utilizou esse texto com a única finalidade de refletir sobre sua escrita, perdendo inclusive a oportunidade de envolver a fantasia e o imaginário da turma com a personagem principal do texto: um pato pateta, que faz travessuras, que morre ao final.

---

<sup>60</sup> Texto com espaços em branco (ausência de algumas palavras) para posterior preenchimento.

Além disso, não presenciamos as crianças falarem sobre o que perceberam, seus pontos de vista, suas impressões e seus conhecimentos. Elas sequer sabiam cantar toda a canção, demonstrando conhecer apenas fragmentos do texto.

Sabemos da importância de possibilitar aos alunos o domínio da base alfabética da escrita, para uma leitura eficiente e para a produção de texto com autonomia. Em se tratando, porém, de uma turma de jardim I, esse não deve ser o principal objetivo pedagógico. Acreditamos que para esse público é mais adequada e necessária a utilização da leitura e a da escrita como práticas sociais e como atividades de construção de sentidos.

Na sala da Professora Estela, o poema musicalizado “O relógio”, de Vinícius de Moraes e Paulo Soledade, foi assim trabalhado:

Professora Estela apresentou em cartaz o poema abaixo e pediu que as crianças lessem em voz alta.

### O RELÓGIO

Vinícius de Moraes

Passa tempo, tic-tac  
Tic-tac, passa hora  
Chega logo, tic-tac  
Tic-tac, vai-te embora  
Passa tempo  
Bem depressa  
Não atrasa  
Não demora  
Que já estou  
Muito cansado

Já perdi  
Toda alegria  
De fazer  
Meu tic-tac  
Dia e noite.  
Tic-tac  
Tic-tac...

Depois fez algumas perguntas: o que acontece no texto? Quem é o tic-tac? Quem está cansado? Quando o relógio atrasa é sinal de quê? Quantas estrofes tem o texto? Qual o primeiro verso? As crianças responderam.

Em seguida contou (oralmente) a história do relógio, apresentando figuras de relógios usados ao longo dos tempos (sol, água, areia, com pêndulo, de corda, automático, digital). Dividiu sua turma em duplas para confeccionarem relógios de areia (ampulheta), utilizando garrafas plásticas e de ponteiro. Apresentou esses relógios feitos por ela e explicou como os alunos os confeccionariam. Depois do recreio, com os relógios de ponteiro, a professora trabalhou o conteúdo: horas.

DIÁRIO DE CAMPO

Considerando a descrição das atividades desenvolvidas pela Professora Estela, ressaltamos como relevante a inclusão do gênero poema no contexto da sua sala de aula, bem como a seleção de tal texto para leitura, fato que destacamos como cuidado dessa docente em promover a interação de seus alunos com textos de qualidade, além da rica sequenciação de atividades que elaborou.

O poema, no entanto, foi utilizado apenas como um pretexto para o conteúdo principal a ser trabalhado: hora. Sequer a professora promoveu um momento em que ela lesse o texto em voz alta de acordo com a entonação e ritmo que a composição pedia. Percebemos na análise da atividade que o trabalho pedagógico com o referido gênero se limitou à compreensão literal do texto.

Apesar do interesse demonstrado pelas crianças no momento de apresentação do poema, não foi possibilitado ler e reler para buscar explorar o sentido explícito ou implícito do texto. A fantasia, a imaginação em torno do tic-tac do relógio, da passagem do tempo, do ritmo, foram aspectos não trabalhados nessa situação didática.

Acreditamos que a sequência de atividades desenvolvidas após a leitura desse poema foram relevantes e ensejavam grande interesse aos alunos, mas poderia ter sido aliada ao trabalho que visasse à construção de sentido, à imaginação poética e ao senso estético possibilitados pelo poema.

Consideramos que, na inserção da poesia na escola, é preciso atentar não só para a qualidade dos textos poéticos apresentados, mas principalmente levar em consideração a interação leitor/texto, o significado mais amplo do texto e as significações dele decorrentes. Dessa forma, é indispensável desenvolver nos alunos a sensibilidade de ler nas entrelinhas do poema, de emocionar-se e de comprometer-se com o escrito.

#### 6.2.5 Lista

A lista é um gênero textual cuja função sociocomunicativa é relacionar nomes de pessoas ou coisas para a organização de uma ação. Sua estrutura é bastante simples, visto que apresenta disposição gráfica do texto na vertical, com um elemento em cada linha e abaixo do título.

Por essa razão, é um gênero textual bastante usado junto a alunos que ainda não sabem ler e escrever convencionalmente. Este gênero possibilita o trabalho com palavras do mesmo campo semântico e com sílabas canônicas e não canônicas. O professor tem a oportunidade de dar atenção ao nível de construção do sistema de

escrita alfabético e às questões pertinentes ao trabalho com esse gênero: título, adequação, verticalidade, codificação (CURTO; MORILO; TEIXIDÓ, 2000; BRASIL, 2006).

O professor deve aproveitar todas as situações que esse gênero possibilita para listar o que for necessário e útil à turma: lista de alunos, de elementos de um campo temático, de materiais que seja preciso organizar, de tarefas pendentes ou realizadas, títulos, brincadeiras etc.

Esse trabalho pedagógico permite prioritariamente ao aprendiz refletir sobre a escrita no que diz respeito ao repertório de letras a serem usadas, quais, quantas e como organizá-las.

A produção escrita desse gênero privilegia a escrita diferenciada do título do texto, adequação de cada elemento que compõe a lista ao seu conteúdo e finalidade, além de requerer que o aluno selecione o conteúdo da lista e o relacione ao tema a que se refere. Essa ação vai possibilitar ao aluno levantar hipóteses de leitura e de escrita, confrontando-as com indicadores quantitativos e qualitativos da palavra escrita convencionalmente. Outra possibilidade pedagógica é o fato de que, na revisão ou correção, o aluno pode proceder a ajustes na sua escrita por meio da reflexão do componente fonético das palavras.

O uso de listas foi observado nas turmas das Professoras Anita, Isaura e Terezinha. Em todas elas, esse gênero textual era utilizado segundo sua função social. Dessa maneira, vimos situações de aprendizagem em que os alunos escreveram listas de brinquedos preferidos, de títulos de poemas memorizados, de meios de transporte, com apoio no que estava sendo discutido e trabalhado.

A professora que utilizava mais intensivamente esse gênero textual era Isaura. Trazemos a seguir uma fala dessa professora, que explicita a frequência com que utiliza a lista em sua prática pedagógica, destacando sua importância no trabalho alfabetizador:

(...) a lista de palavras, que é um tipo de texto, eu também uso frequentemente. Cada projeto que a gente trabalha, formulo uma lista. Desde o começo do ano, foi a primeira lista que eu fiz [se referindo aos nomes das crianças], aí sempre eles pedem: tia a lista de palavras! Sempre eu coloco como lista de palavras, aquela relação em baixo da outra. Então, é uma forma que eu vi, que eles cresceram. Aprenderam a escrever muitas coisas ali em cima das palavras, que eles viam na lista de palavras. Hoje eles identificam palavras, embora não é leitura convencional, mas eles identificam, porque tava na parede a lista dos brinquedos.



Aliado a essa fala, nossas observações à prática pedagógica dessa professora, nos faz inferir que o uso frequente da lista em sua prática pedagógica decorre de alguns aspectos: por se tratar de um gênero caracterizado por ter uma estrutura mais simples do que outros gêneros e, portanto, não apresentar maior complexidade para as crianças no momento do seu registro; por possibilitar a reflexão do sistema de escrita alfabética, no momento da escrita das palavras; pela familiaridade e sensação de segurança da professora na condução das atividades envolvendo tal gênero – em virtude das experiências de formação com foco nesse gênero, que Isaura evidencia ter vivenciado. No momento de entrevista desse estudo, a professora argumenta que,

(...) no PROFA, o que eu aprendi mais foi a lista, porque o que eu via mais era lista de palavras...

É necessário ainda considerar que, apesar da aparente simplicidade do trabalho com a lista, se faz necessário que o professor garanta a reflexão acerca das especificidades desse gênero, nas questões de ordem macro e micro que envolvem o seu uso, tais como: função social, formas de circulação das listas e estrutura do texto.

Fazemos tal consideração, porque observamos na produção escrita de algumas crianças dessa turma, em cópia ao modelo formulado coletivamente, tendo a professora como escriba, listas com as palavras dispostas uma ao lado da outra, ou seja, na mesma linha. Desse modo, ocorria o não-atendimento do critério de verticalização e, conseqüentemente, descaracterização desse gênero.

Entendemos que esse fato não ocorreria no caso de uma mediação mais próxima durante o momento de escrita realizado pela criança. Além desse aspecto, percebemos que não era atribuído o devido destaque para as formas de circulação desse gênero na sociedade.

Em suma, no domínio da diversidade textual, a lista era o gênero mais trabalhado por Isaura, e sob o qual eram desenvolvidos procedimentos pedagógicos adequados à apresentação e exploração desse texto, excetuando a lacuna, na intervenção da atividade escrita pela criança.

A prática pedagógica das demais professoras se assemelhava na sistematização do trabalho na abordagem do gênero textual, todavia, aproveitavam melhor as possibilidades de intervenção na escrita das crianças.

## 6.2.6 Jogo de regras

O gênero textual “jogo de regras” tem como função sociocomunicativa orientar as ações dos interlocutores para a realização de uma brincadeira. Tal gênero tem como característica a predominância de sequências imperativas e enunciados incitadores à ação (MARCUSCHI, 2002). Nele “utilizamos com frequência frases curtas, com muitos verbos no infinitivo, imperativo ou presente do indicativo, usamos articuladores temporais e muitos advérbios”. (LEAL e BRANDÃO, p. 130, 2005).

Com relação ao brincar, alguns autores se dedicaram a buscar compreender a sua importância para o desenvolvimento humano. Nesse sentido, ressaltamos as contribuições de Piaget (1975), Huizinga (1990), Kishimoto (1996) e Vygotsky (1998), entre outros.

Para Piaget, os jogos podem ser classificados conforme a evolução das estruturas mentais do sujeito, assim dividindo-se em: jogos de exercício, jogos simbólicos e jogos de regras. Os jogos de exercício se ligam à formação de esquemas de ação, marcados pela repetição de ações automatizadas. Os jogos simbólicos caracterizam-se pela substituição de objetos no uso da representação. Os jogos de regras são caracterizados pela capacidade de reversibilidade do pensamento operatório concreto.

Vygotsky (1998) assinala que a situação imaginária e o estabelecimento das regras possibilitadas pelo ato de brincar criam uma zona de desenvolvimento proximal, visto que, na brincadeira, a criança manifesta atitudes sempre além do habitual de sua idade ou de seu comportamento diário; “no brinquedo<sup>61</sup>, é como se ela fosse maior do que a realidade. Como no foco de uma lente de aumento, o brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo, ele mesmo, uma grande fonte de desenvolvimento”. (P. 134).

Na perspectiva defendida pelos autores citados, as brincadeiras e jogos<sup>62</sup> constituem-se como possibilidades lúdicas e de experimentação de variadas situações para as crianças, defrontando-as com desafios e problemas, além de produzir satisfação e envolvimento desses sujeitos nessa ação. Dessa forma, possibilita aprendizagens significativas e desempenham um importante papel no desenvolvimento das crianças.

---

<sup>61</sup> Vygotsky emprega o termo brinquedo num sentido mais amplo, referindo-se ao ato de brincar.

<sup>62</sup> Pela diferenciação pouco precisa, utilizaremos neste texto os termos brincadeiras e jogos como sinônimos.

Nesse sentido, a escola deve garantir espaços para a brincadeira, que se desenvolvam tanto de forma livre quanto mediada pelo professor. Assim, defendemos a utilização de jogos em sala de aula, sob essas duas proposições, visando a aprendizagens diversas nos aspectos cognitivo, afetivo e motor.

Na situação escolar a utilização do jogo deve ser adotada pelo professor a partir do planejamento em que constem atenção ao conteúdo abordado, a definição clara dos objetivos a serem atingidos e do material a ser utilizado, além da descrição da metodologia para efetivação do jogo (MOURA, 2008). Além disso, a utilização do jogo e das brincadeiras requer do docente cuidados em relação à frequência, sistematização, metodologia e registro da brincadeira vivenciada (SMOLE et. al. 2000).

Quanto à aprendizagem da linguagem, Moura (2008) defende a utilização de jogos que “estimulem a descobertas, de modo que a aprendizagem da língua, no tocante à apreensão de estruturas lingüísticas, à ampliação do vocabulário e ao desenvolvimento da compreensão leitora, realize-se de forma significativa”. (P. 85).

Esta seção se dedica a analisar atividades de tal natureza manifestada na prática pedagógica das quatro professoras quanto à proposição do trabalho específico na área da linguagem, com o gênero textual jogo de regras. Um quadro geral de constatação perfilado em nossa observação traz peculiaridades que aproximam e distinguem quanto à prática pedagógica das quatro professoras na utilização dessas atividades na sala de aula.

As Professoras Anita e Isaura propunham atividades cotidianas envolvendo brincadeiras e jogos dentro da rotina pedagógica, no entanto, eram visíveis as diferenciações de interações estabelecidas nesses momentos entre professor-aluno e atividade desenvolvida. A Professora Isaura possibilitava às crianças brincadeiras livres e dirigidas. Quando sob sua orientação na condução, envolvia-se na ação do brincar com as crianças, utilizando esse momento como espaço de mediação das situações de ensino e de aprendizagem que as brincadeiras possibilitavam. Em contrapartida, na prática da professora Anita, estas eram propostas exclusivamente livres, ocorrendo isentas de sua participação. Em sua rotina pedagógica, o espaço reservado para as brincadeiras se estabelecia cotidianamente no início da aula, aproximadamente por 15 minutos, antes do recreio, quando ela liberava as crianças para brincarem no parque da escola e, ainda, ao final da aula nos “cantinhos da brincadeira”.

Do ponto de vista pedagógico, com o objetivo de promover a aprendizagem da linguagem escrita, a condução dada pela Professora Isaura se estabelecia mais favorável

do que a realizada pela Professora Anita. A rotina de Isaura se caracterizava pela proposição e exploração de diferentes situações, envolvendo jogos e brincadeiras. Além de promover a interação dos alunos e trocas de informações que se estabeleciam na circunstância da brincadeira, a professora se utilizava desse momento para observação e intervenções que tinham como ponto de partida os procedimentos das crianças. Entendemos que a interação do professor junto aos alunos nas brincadeiras, assim como fazia Isaura, é uma via privilegiada de atuação no curso das aprendizagens das crianças, se estabelecendo como um parceiro fundamental nessa interação.

No caso da Professora Terezinha, as situações de brincadeiras e jogos na sala de aula eram utilizadas igualmente àquelas desenvolvidas por Anita, ou seja, de forma livre e sem sua intervenção direta, aparentemente com o objetivo de interação das crianças na brincadeira. Eram possibilitadas com frequência assistemática, mobilizadas pelo término das atividades planejadas para aquele dia, ou como forma de aguardar a atividade subsequente.

Para a Professora Estela, a frequência de proposição dessas atividades também eram assistemáticas, todavia, quando as realizava, era perceptível a articulação estabelecida com os componentes curriculares trabalhados, caracterizando-se o uso com fins didáticos.

Kishimoto (1996) assinala que o jogo educativo se caracteriza por suas duas funções: a lúdica (que promove diversão, prazer e até o desprazer) e a educativa (o jogo propicia a apreensão de novos conhecimentos). Assim, utilizam os jogos e brincadeiras em situações didáticas, nomeadamente para desenvolver práticas em leitura e escrita. Pela inter-relação estabelecida com o objeto deste estudo, apresentaremos e discutiremos especificamente situações observadas em sala de aula, em que essas atividades foram desenvolvidas. Desta feita, Isaura e Estela são as professoras que vão utilizar o jogo com caráter educativo explícito.

Situações possibilitadas pelas brincadeiras e jogos era uma experiência nova na prática pedagógica da professora Isaura. Em um relato numa entrevista, ela revela que passou a utilizar a brincadeira na sua rotina por incentivo da pesquisadora do projeto GAD, no desenvolvimento da formação continuada da qual participava. Nessa fala, Isaura analisa recente incorporação dessa atividade ao seu planejamento e exprime as dificuldades vivenciadas na primeira experiência com o brincar com seu grupo de alunos.

A primeira vez que eu brinquei com os meus meninos, lembro como hoje, a Ruth [pesquisadora do GAD] estava na minha sala. Gente foi um caos! Todos caindo, foi triste, triste. No começo, pra mim brincar era um fracasso, eu não consegui brincar com meus alunos, porque eu nunca brincava. (...) Aí eu comecei a brincar, brincar, brincar... Quando ela chegou lá outro dia, a brincadeira foi tão perfeita (...) Hoje eu sei, que quando tem uma rotina, não acontece aquilo, como eu não tinha a rotina... É por isso, que ela [pesquisadora do GAD] faz comparação. Que as crianças elas são assim se tiver rotina, as crianças vão naquela rotina e dá tudo certo, agora quando não tem, não dá.

De acordo com o relato, podemos perceber que, por meio da vivência com as brincadeiras, Isaura passa a compreender a importância da sistematização das atividades na rotina.

Dessa forma, constata que é preciso possibilitar à criança a vivência das atividades, para que ela, gradativamente, vá se familiarizando e se habituando a determinadas atividades e comportamentos.

Assim, o que a princípio ensejou um conflito em sala de aula, com a sistematização da atividade, passou a ser conquista e aprendizagem para a professora e para os alunos. Nesse sentido, presenciemos, por exemplo, a Professora Isaura, ao terminar uma brincadeira que não atingiu os objetivos estabelecidos, possibilitar ao grupo discussões acerca de determinados comportamentos e ações, viabilizando reflexões dos alunos acerca do ocorrido. Dessa forma, utilizava a circunstância gerada e os comportamentos manifestados pelas crianças como recurso de construção para aprendizagem e internalização de hábitos importantes na efetivação desse tipo de atividade.

É necessário esclarecer, portanto, que a sistematização de que tratamos não é a mera repetição da atividade, mas sim sua frequência de proposição prevista no planejamento, com a garantia de situações que possibilitem intervenções pedagógicas intencionalmente destinadas à promoção da aprendizagem dos alunos.

Podemos constatar, no entanto, que a ênfase dada às brincadeiras por essa professora no seu planejamento, segundo ela, em detrimento de outras áreas do conhecimento, poderia ter implicações negativas na aprendizagem dos conteúdos. Em algumas conversas informais que tivemos, Isaura se apresentava visivelmente

incomodada com os resultados do desempenho das crianças de sua turma, revelados em uma avaliação em leitura e escrita<sup>63</sup>.

Na análise dos resultados da avaliação de sua turma, a professora argumenta:

Estou muito preocupada com a minha turma. Agora a “ficha” caiu! Com essas avaliações agora eu acordei. Deixei muito de trabalhar com a linguagem, porque usei muitas brincadeiras. Estou preocupada...

Pela fala da professora, compreendemos a vinculação direta estabelecida por ela entre o baixo desempenho da sua turma em leitura e escrita e as brincadeiras que oportunizou às suas crianças. Por certo, isso pode justificar a incorporação das brincadeiras no trabalho com a linguagem escrita, utilizando-as como recurso à aquisição do sistema de escrita alfabética por seus alunos.

A atividade descrita a seguir, produzida em um dos momentos de prática observada, explicita a relação estabelecida pela professora entre o brincar e as atividades de linguagem escrita:

A professora solicitou aos alunos que escutassem em roda a canção “Pula corda”. Depois, pediu que pulassem ao som da canção, como se estivessem pulando corda. Em seguida, organizou a turma para brincar de pular corda e assim todas as crianças brincaram muito envolvidas. Após a brincadeira, a professora informou que queria escrever no quadro as regras da brincadeira. Então escreveu o título: PULA CORDA. A professora registrou algumas regras da brincadeira, solicitando aos alunos a forma de escrita das frases que ela citava:

DUAS CRIANÇAS GIRAM A CORDA.

UMA CRIANÇA FICA NO MEIO PULANDO.

QUANDO ELA ERRA, OUTRA CRIANÇA ENTRA NO MEIO DA CORDA.

A atividade foi interrompida pelo lanche. Após esse momento, dando continuidade à atividade, a professora solicitou que as crianças desenhassem e escrevessem o nome da brincadeira. Enquanto isso, a professora escreveu em uma cartolina as regras da brincadeira que ela havia escrito no quadro. Depois, se dirigiu às mesinhas das crianças e ajudou-as na escrita do título na tarefa. Quando todos terminaram, a professora leu o cartaz com as regras e afixou na parede. Logo abaixo desse cartaz, afixou as produções das crianças.

Diário de campo

Na atividade anteriormente descrita, destacamos a intenção da professora em apresentar textos significativos aos seus alunos e contextualizados em atividades que se desdobram em uma sequência. Ela insere a brincadeira com uma canção que tem como temática a própria brincadeira e vive um significativo momento com sua turma, quando cantam e brincam simultaneamente, para depois trabalhar com o texto escrito.

<sup>63</sup> Avaliação promovida pelo GAD em todas as turmas da escola, com a implementação de várias atividades diagnósticas em leitura e em escrita.

Na realização da atividade, ao registrar o texto vivenciado na brincadeira, Isaura possibilitou o conhecimento da relação entre o oral e o escrito, potencializou a compreensão da intencionalidade comunicativa do texto, além de apresentá-lo graficamente aos alunos.

A análise mais minuciosa da atividade, no entanto, revela que a professora não destaca para seus alunos a função desse gênero nem chama atenção de suas características e do fato de que esse gênero textual sempre requer a escrita daquilo que é essencial para a realização do jogo, independentemente de conter outras informações. Outro aspecto pedagogicamente importante de ser efetivado na condução dessa atividade, e que foi negligenciado pela professora, diz respeito à estrutura sintática das frases elaboradas por Isaura para contemplar as regras dessa brincadeira.

Verificando essas frases, podemos perceber que sua estrutura não atende plenamente às exigências da linguagem escrita desse gênero textual, pois, nos enunciados, há predominância da oralidade e pouca atenção à estrutura que constitui o gênero textual jogo de regras. O texto que a professora elabora, com o qual se pretende apresentar as regras da brincadeira, se assemelha mais a um registro da atividade vivenciada do que a um texto que contenha a explicação detalhada do jogo e o seu objetivo “incitador da ação” (MARCUSCHI, 2002). Portanto, o texto apresenta fragilidades em dois aspectos importantes que caracterizam os escritos desse gênero: conteúdo e organização da estrutura sintática.

Dessa forma, apesar do trabalho realizado com leitura e escrita desse gênero, a professora perdeu algumas possibilidades de trabalho que permitiriam maior apropriação desse gênero textual pelas crianças.

Alguns procedimentos importantes a serem desenvolvidos no trabalho pedagógico com esse gênero textual<sup>64</sup>, e que a professora Isaura poderia ter implementado com o objetivo de ampliar as possibilidades de sua intervenção, se referem a:

- a) retomada oral da vivência da brincadeira;
- b) reconstituição coletiva das regras do jogo;
- c) escolha das principais regras enunciadas pelo grupo para o registro escrito, atentando para que o texto apresente as informações necessárias à compreensão dos participantes para o êxito na realização

---

<sup>64</sup> Esses procedimentos indicados se baseiam em nossa experiência como educadora e nas indicações teóricas que fundamentam o trabalho com gênero textual “jogo de regras”.

da brincadeira. É importante ao professor discutir sobre a organização da sequência dessas regras; e

- d) registro das regras, utilizando frases curtas e precisas, contendo especialmente verbos de ação, uso de formas impessoais e partículas temporais para ordenar a sequência de ações.

Apesar de sabermos que os procedimentos citados não esgotam todas as possibilidades de exploração desse gênero, tais propostas oferecem uma sequência de intervenções possíveis e necessárias na prática pedagógica de todo professor, no caso aqui em questão, complementariam a ação realizada pela professora Isaura.

Ainda na intenção de compreender como as professoras promovem a interação dos alunos com os gêneros textuais, e aqui especificamente do jogo de regras, trazemos como outro exemplo ilustrativo uma atividade desenvolvida pela Professora Estela em sua sala de aula:

A professora informou aos alunos que iriam brincar de amarelinha e que toda brincadeira tem suas regras. Então, perguntou quem sabia falar alguma regra dessa brincadeira. As crianças falaram, mas nada foi registrado. Em seguida, a professora informou que a amarelinha também é chamada de macaca. Depois, apresentou o globo terrestre para mostrar o local de origem dessa brincadeira, o Continente europeu. Explicou, ainda, que a brincadeira teve origem na França. A professora indicou que a parte azul do globo representava água e as partes coloridas representavam os continentes, informando seus respectivos nomes. Então, escreveu como na França chamavam essa brincadeira: MARELLI. Todas as crianças ficaram muito atentas às explicações da professora. Em seguida, fizeram combinados orais acerca de suas regras. Como vivência da atividade, Estela levou sua turma para a quadra e lá desenhou no chão quatro tipos de amarelinha e dividiu a turma em quatro grupos. Como cada tipo de amarelinha desenhada pela professora tinha regras específicas ao modelo, somente um grupo conseguiu realizar a brincadeira e isso em virtude de terem se organizado espontaneamente, combinando como poderiam brincar. Apesar de três grupos não terem realizado a atividade e se dispersarem, ao voltar à sala, a professora pediu que cada grupo desenhasse o tipo de amarelinha que brincaram e registrassem as regras de que se lembrassem.

Diário de campo

Na análise dessa atividade, podemos perceber a interdisciplinaridade que a professora faz com a atividade. Ela aborda, ainda que brevemente, questões relacionadas às áreas de conhecimento: Língua Portuguesa, Geografia, História e Matemática.

Devemos, portanto, destacar como significativa a criatividade da professora na elaboração de atividades, capazes de gerar alegria e interesse nas crianças, fato este que se evidenciou na observação de todas as aulas desenvolvidas por essa professora,



mesmo nessa atividade exemplificada, na qual percebemos que alguns dos objetivos didáticos não foram possíveis de atender, haja vista a desarticulação do grupo na vivência da atividade. Apesar da circunstância que se estabeleceu, todas as crianças se mostraram bastante envolvidas e felizes na realização da brincadeira.

Podemos afirmar que, no âmbito da sequência dessas atividades, algumas questões se estabelecem na condução metodológica da professora: todas as ricas e contextualizadas informações dadas pela professora foram apenas expressas verbalmente aos alunos. Destacamos que houve um importante investimento da docente em pesquisa acerca dessa brincadeira, todavia, em nenhum momento, as crianças foram envolvidas na circunstância de pesquisa, ou sequer convidadas a ler textos para buscar tais informações. As regras desse jogo também foram apenas combinadas oralmente, sem nenhum registro ou sistematização prévia à brincadeira. Dessa forma, compreendemos que a oralidade foi o principal recurso utilizado pela professora no momento anterior à brincadeira. Este fato traz uma lacuna, particularmente por se tratar de uma classe de 2º ano, em que é imprescindível o trabalho pedagógico articulado da oralidade, leitura e escrita.

Defendemos o argumento de que o jogo e a brincadeira, quando utilizados com fins didáticos, devem ser explorados não somente na forma oral, mas aliado à vivência o registro pelo desenho e/ou escrita, como subsequente exploração. Oportunidades para falar, expor ideias e experiências pessoais com os colegas, refletir sobre o significado das ações que irão realizar avaliar seu desempenho e do grupo de colegas, a um só tempo, amplia o vocabulário e a competência linguística dos alunos, além de possibilitar apropriação de conceitos e noções que se expressam pela linguagem (SMOLE et. al. 2000).

No que diz respeito à exploração da atividade desenvolvida por Estela, pautada apenas na oralidade, percebemos que a professora perdeu uma rica oportunidade de possibilitar o contato das crianças com o gênero textual jogo de regras na forma escrita. Além disso, limita ampliações possíveis de implementar com base na disponibilização de outros gêneros, como reportagem e artigos científicos em que o conteúdo veiculado estivesse relacionado à temática em estudo.

Notamos que a única situação de escrita viabilizada ocorreu após as crianças brincarem na solicitação de escrita das regras do jogo. As crianças escreveram espontaneamente sem nenhuma intervenção da professora, no sentido de realizar reflexões sobre a escrita e em função das características desse gênero. Assim

procedendo, a professora não possibilitou o confronto das hipóteses de escrita das crianças, que emergem na escrita espontânea, com a interação com a forma convencional, devendo a professora mediar esse processo de apropriação do sistema de escrita alfabética. Além desse aspecto, Estela também não oportuniza aos seus alunos a apropriação das características desse gênero, expressos na compreensão da estrutura (diferenciado graficamente de outros textos) e da presença de léxicos específicos (verbos de ação e enunciados na forma imperativa), além da função social desse gênero.

Outras explorações importantes que poderiam se desencadear do trabalho com esse gênero são ainda, a identificação das etapas do processo temporal presente neste gênero (o que é primeiro, seguinte etc.), exploração e compreensão dos verbos de ação, procedimento de consulta no decorrer da realização da tarefa etc.

Em relação ao contexto de ensino e aprendizagem da linguagem propriamente dita, uma situação favorável para o uso e/ou produção desse texto em sala de aula é, particularmente, a exploração dos critérios de ordenação lógica das ideias expressas no texto, disponíveis pela fácil interpretação em virtude da sua constituição em frases curtas e precisas, além do caráter instrucional, pois se volta às orientações de determinadas atividades.

Sobre a atividade de ler e produzir textos, é importante ainda lembrar que todo gênero textual demanda conhecimentos acerca das suas especificidades. Para tanto, é fundamental ao professor uma prática de análise linguística. E, nesse sentido, se faz necessária a busca pela compreensão do funcionamento do gênero que está sendo trabalhado em sala de aula e a reflexão sobre os aspectos linguísticos e normativos que o constituem.

Como afirmado anteriormente, os gêneros textuais estão presentes nas práticas sociais, por isso o trabalho sistemático e consciente desenvolvido pela escola, sobre o que há de específico em cada gênero, possibilita a inserção cada vez maior de seus alunos em diversos eventos de letramento.

Nesse sentido, Mendonça (2005) acentua que “a análise linguística seria um meio para os alunos ampliarem as suas práticas de letramento, já que auxilia na elaboração e compreensão de textos orais e escritos dos mais diversos gêneros”. (P. 74).

Apesar de o gênero regras de jogo ser um texto frequentemente utilizado pelas crianças, mesmo que com maior frequência na oralidade presente nas brincadeiras, na escola se faz necessário um trabalho efetivo voltado à exploração da dimensão sociocomunicativa (finalidades, destinatários, contextos de circulação), bem como para

os aspectos estruturais, o que exige a apresentação de modelos (LEAL E BRANDÃO, 2005). Estes aspectos devem ser explorados tanto na oralidade quanto na leitura e na escrita desse texto.

#### 6.2.7 Receita

Assim como as regras de jogos, gênero discutido na seção anterior, a receita é um gênero textual que apresenta as informações divididas, em geral, em duas partes: ingredientes e modo de fazer. Essas informações são organizadas em sequência, para ajudar o ouvinte/leitor a aprender de maneira mais rápida e fácil, os passos que deve seguir. Nesses textos, as frases devem ser curtas e alguns aspectos formais não de ser considerados: presença de muitos verbos no infinitivo, imperativo ou presente do indicativo, de articuladores temporais e de muitos advérbios (LEAL E BRANDÃO, 2005).

No caso da receita, a indicação dos ingredientes a serem usados e as orientações detalhadas em que eles devem ser ajuntados são condições necessárias na produção oral/escrita desse texto.

Sobre essa questão, Leal e Brandão (2005) assinalam que, para lidar com cada gênero textual, faz-se necessário participar das práticas de linguagem em que eles estão inseridos (p. 130). Assim, o conhecimento de determinadas expressões próprias do contexto social em que o texto é produzido e usado é imprescindível para a compreensão desse gênero, como, por exemplo: “cozinhe a massa até ficar *al dente*”, “claras em neve” etc. Tais conhecimentos são necessários para se interagir de forma autônoma e eficiente nas situações mediadas pela receita.

Com pauta nesses pressupostos teóricos, analisaremos o uso desse gênero nas situações didáticas vivenciadas pelas professoras Anita e Estela, visto que, das quatro professoras, somente nas salas destas, ocorreram trabalhos com a receita, durante nossa permanência no campo da pesquisa. Sobre a utilização da receita, a Professora Anita relatou que

(...) quando você pega um texto que você pode transformar em concreto, como o da receita da farinha, pra eles [alunos] também se torna fácil porque eles estão praticando ali, estão exercendo.

Em uma aula dessa professora, após o intervalo do recreio, ela informou aos alunos que iriam preparar uma massa de modelar caseira, referindo-se à produção artesanal da massa de modelar:

Anita organizou seus alunos em círculo, sentadas ao chão, e, em seguida, mostrou a farinha de trigo, o sal e o açúcar e apresentou rapidamente na oralidade a receita, iniciando a mistura dos ingredientes, produzindo a massa de modelar. Nessa ocasião, todas as crianças ficaram em total silêncio e atentas à professora. Após produzir a massa de modelar, a professora a dividiu em pequenas partes, distribuindo entre os alunos para que eles modelassem o que quisessem. Depois da realização dessa atividade e decorrido o tempo em que as crianças brincaram, a professora liberou a turma para pegarem brinquedos.

DIÁRIO DE CAMPO

A atividade da receita da massa de modelar, vivenciada por essa turma, é um exemplo exponencial de um dos poucos momentos em que presenciamos todo o grupo de crianças implicados de fato em uma atividade. Eram notáveis o interesse, a alegria e o envolvimento das crianças. Essa atividade gerou um comportamento atípico nessa turma, visto que as crianças nas atividades desenvolvidas, em geral, se mostravam comumente dispersas<sup>65</sup>.

Enquanto as crianças brincavam com a massa de modelar por elas produzida, a professora aproximou-se de nós e comunicou, muito satisfeita, que já havia trabalhado anteriormente com receita. Ante essa afirmação dela, perguntamos quando isso havia ocorrido e ela disse que no começo do ano letivo, tendo apresentando, inclusive, esse gênero em sua forma escrita. Assinalamos, todavia, que a atividade observada de receita da massa de modelar ocorreu no mês de setembro e a atividade por ela comentada, ocorrida no início do ano, se distanciavam em um intervalo de aproximadamente cinco meses.

Esse dado nos faz inferir que a concepção de que uma só exposição do texto escrito aos alunos é suficiente para compreendê-lo e apropriar-se de suas particularidades e significações. Acentuamos que, mesmo utilizando o gênero textual receita como um problema, o uso exclusivo da oralidade na produção desse texto por essa professora, o que pode ser constatado no exemplo descrito, que, aliás, é um aspecto recorrente na prática pedagógica dessa educadora.

---

<sup>65</sup> Essa era uma marca comum na maioria das atividades desenvolvidas pela Professora, cujas propostas tinham longa duração e privilegiavam a leitura e a escrita com enfoque na aquisição do sistema de escrita alfabética.

Acentuamos que, mesmo apresentando na oralidade o gênero textual receita, a professora poderia se utilizar de procedimentos mais adequados ao trabalho com esse gênero, na forma de exploração oral. Observamos que, em nenhum momento, a professora utilizou expressões peculiares a esse gênero, como ingredientes e modo de fazer, a fim de promover maior familiaridade das crianças com esse gênero.

Dessa forma, comprometeu a atividade na perspectiva do trabalho com gênero textual e outras mediações importantes à construção de conhecimentos acerca da linguagem, tais como: a diferenciação entre forma oral e escrita, sua relação de interdependência, estabilidade da escrita, bem como a imersão em eventos de letramento.

Considerando ainda que o grupo dessa professora se tratava de crianças com idades entre quatro e cinco anos, ou seja, pertencente à educação infantil, o trabalho desenvolvido com relação ao conhecimento da leitura e da escrita poderia se voltar à constituição de um ambiente de letramento, permeado por atividades significativas e interessantes com esse objeto de conhecimento, tendo por finalidade mediar o acesso e a interação da criança com a leitura e a escrita.

A educação infantil é, portanto, um espaço privilegiado de formação de um leitor e escritor competente, cujo trabalho deve assegurar a interação com a cultura letrada em suas diversas formas de manifestação. A participação das crianças em práticas de leitura e de escrita contribui para um avanço na evolução do entendimento e das hipóteses a respeito da linguagem escrita: experimentação de situações reais de leitura e de escrita, possibilidades de escrita espontânea, ler por antecipações por meio de gravuras, reconhecimento de palavras conhecidas e outros indícios textuais, na compreensão da estabilidade que a escrita apresenta. Mesmo antes de saber ler e escrever de forma convencional, as crianças podem fazer descobertas fundamentais sobre a organização do sistema de escrita alfabética, por meio do contato e da experimentação em que a linguagem apareça de uma forma lúdica e interessante.

Concordamos que inserir as crianças em situações em que aprendam a entender a produção de tais textos, mesmo que só na oralidade, são capazes de produzir saberes nas crianças, especificamente na dimensão do conhecimento das características desse gênero. Em uma pesquisa com crianças ainda não alfabetizadas provenientes de famílias de baixa renda, Val e Barros (2003) constataram que, “mesmo com a restrição

do acesso a materiais escritos, elas já produziam textos do tipo instrucional<sup>66</sup> materializados nos gêneros receita e regras de brincadeiras, por exemplo. Neste estudo, observaram que as crianças revelavam noções adequadas dos temas, formas composicionais e estilos próprios desses gêneros textuais”. (P. 143).

Nos sujeitos investigados pelo estudo citado, entretanto, esses conhecimentos não eram suficientes para que produzissem textos escritos nesses gêneros com a devida competência, de forma a atender sua função sociocomunicativa. Segundo as autoras, isso se explica porque a produção escrita desses textos traz dificuldades para as crianças pelas demandas da representação verbal, lexicalizada e “sintatizada”, havendo dessa forma grande apoio na oralidade.

Nesse sentido, a Professora Estela, após a realização de uma atividade envolvendo o gênero receita, fez uma reflexão<sup>67</sup> acerca dos procedimentos por ela adotados, pronunciando-se com a seguinte constatação:

(...) agora, pensando nessa atividade, percebi que as crianças que tinham que escrever uma receita, apresentaram muita dificuldade. Elas sabem reconhecer uma receita, mas construir [escrever] uma receita, não! (...) As crianças deviam ter mais familiaridade com o texto, acho que trabalhei pouco!

Cabe explicitar, ainda, que a atividade de receita a que a professora se refere foi destinada somente às crianças que sabiam ler e escrever, mas, mesmo assim, elas não produziram com êxito o texto solicitado. Para podermos analisar de modo mais amplo e contextualizado a prática dessa professora, em relação ao uso desse gênero, recorreremos à descrição das atividades ao longo de dois dias. A sequência dessas atividades foi assim desenvolvida:

A professora informou à turma que no dia seguinte iriam fazer uma salada de frutas e

<sup>66</sup> Tipo de texto é uma classificação usual que considera as semelhanças entre gêneros textuais, agrupando-os em grandes classes textuais. Texto instrucional é aquele que se caracteriza por organizar informações e instruções ou ordens com a finalidade e orientar determinado comportamento do interlocutor. Esse tipo de texto se manifesta, por exemplo, nos gêneros regras de jogos, receitas culinárias, regulamentos, instruções de uso de máquinas e aparelhos eletrodomésticos, entre outros (VAL E BARROS, 2003, P. 135-136).

<sup>67</sup> Durante a realização dessa pesquisa, acompanhamos a professora em duas sessões de análise de práticas pedagógicas promovidas por uma pesquisadora do GAD, responsável pela formação e acompanhamento dessa docente. Esses momentos ocorriam no horário da aula, enquanto seus alunos ficavam com uma estagiária. Como nosso foco se voltava à ação da professora em sala de aula, acompanhamos como observadora esses momentos. A Professora Estela, juntamente com duas colegas, refletiam sobre algumas ações e atividades desenvolvidas em sala de aula. A reflexão citada, ocorreu depois da realização da aula em que foi trabalhada a receita, em que ocorreram as atividades anteriores da produção da salada pelos alunos.

solicitou que as crianças trouxessem os ingredientes. Depois, apresentou o cartaz no qual as crianças teriam que escrever os nomes e a quantidade das frutas que iriam trazer (foto 17). Em seguida, dividiu a turma em grupos (organizou as crianças de acordo com os níveis psicogenéticos) e entregou quatro atividades diferenciadas entre si, sendo que para as crianças alfabéticas solicitou que escrevessem uma receita. No dia seguinte, combinou oralmente como seria feita a salada e levou seus alunos para o refeitório para a realização da salada de frutas (foto). Na volta à sala, a professora retomou oralmente a produção da salada e argumentou para as crianças que só não foi mais organizado por causa da pequena quantidade de facas em relação ao número de alunos (só havia três facas para cortar as frutas). E, então, perguntou se as crianças haviam gostado de preparar a salada e outra vez retomou, oralmente, os procedimentos de produção da receita (lavar as mãos e as frutas, cortá-las e misturar os ingredientes).

DIÁRIO DE CAMPO

PROJETO: ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL

LISTA DE FRUTAS



FRUTAS	NOME	QUANTIDADE	ALUNO
	A. BACURI		RENISE
	ABACAXI	2	TALIA
	ABACAXI		
	BANANA	10	5. SOUZA
			3. SOUZA
			2. SOUZA
			ETIENNA

Foto 19: cartaz preenchido pelos alunos salada



Foto 20: crianças e professora preparando uma salada

Percebemos na análise dessas atividades o objetivo da professora Estela em trabalhar com as crianças de forma significativa e também real.

Uma fragilidade que se apresenta na realização do trabalho com esse gênero, entretanto, nessa determinada circunstância observada, é o fato da permanência do uso da oralidade como principal recurso de exploração de um conteúdo. De forma semelhante ao que foi observado no caso da atividade com o gênero textual jogo de regras, a única interação com o texto escrito possibilitado pela professora foi na solicitação da escrita espontânea pelas crianças.

Embora tenhamos percebido, por meio da reflexão sobre essa atividade, que seus alunos têm conhecimentos sobre a receita, mas não fazem seu registro com eficiência, mesmo assim, ela não retoma o texto na forma escrita, perdendo a oportunidade de aproveitar o momento favorável da realização da salada de frutas, e tampouco promove reflexões sobre suas características.

É interessante destacar o fato de que a professora conseguiu refletir sobre sua prática, apontando falhas, mas isso não foi suficiente para ensejar mudanças na reestruturação de sua prática pedagógica.

Ampliando a análise para o aspecto da formação, podemos relacionar com as argumentações de Nóvoa (1992), quando ele assinala que a formação docente passa por processos de investigação sobre suas práticas educativas, que transita pela experimentação, pela inovação, o ensaio de novos modos de trabalho pedagógico, e por uma reflexão crítica sobre a utilização (p. 28).

A ideia proposta por Nóvoa (1992) nos faz acreditar que, para gerar transformações na prática, e conseqüentemente, o desenvolvimento profissional, é preciso que a formação do professor se desenvolva de forma investigativa em duas dimensões: na reflexão sobre sua prática pedagógica e na busca de novos modos de trabalho. Para isso, é preciso que o professor, ao chegar a uma conclusão ocasionada pela análise de sua prática, busque conhecimentos teóricos que lhe possam dar condições de uma atuação mais aprimorada que atenda aquela determinada realidade investigada.

Relacionando a análise aqui tecida com a condução da Professora Estela nas atividades em torno da receita da salada, inferimos que, apesar de ela haver chegado a algumas importantes conclusões oportunizadas pela reflexão sobre sua prática, nesse caso, isso parece não ter sido suficiente para melhor intervenção com esse gênero textual. Acreditamos que isso ocorreu porque faltaram à professora conhecimentos necessários sobre o que deve ser abordado no trabalho com os gêneros textuais e como fazê-lo. Daí, a ênfase que ela concede à oralidade e a inexistente intervenção antes e depois da produção escrita desse gênero.

Mendonça (2005) ensina que, no trabalho com gêneros textuais, é fundamental que o professor articule o conhecimento que diz respeito às questões macro (função social, formas de circulação, interlocutores privilegiados, organização geral da informação) e micro (estruturação dos tópicos, escolha das palavras, expressões etc.) do gênero.



A autora argumenta ainda que “o professor deve estar atento para o fato de que essa organização micro dá sustentação para que o gênero cumpra com sua função social; as escolhas linguísticas-discursivas presentes num dado gênero não são aleatórias, mas ali estão para permitirem que um gênero funcione socialmente”. (P. 76).

Dessa forma, consideramos que se faz necessário o professor, ao trabalhar com determinado gênero textual, chamar a atenção para as dimensões macro e micro do texto, para possibilitar o gradativo domínio de um conjunto de recursos linguísticos e apropriação do gênero. Para isso, deve apresentá-lo e explorá-lo formalmente, tanto na oralidade quanto na escrita, além de fazer um trabalho voltado para seu uso social e para o reconhecimento de suas especificidades.

Apesar de não termos registrado nenhum trabalho com receita durante o período de nossa observação na sala da Professora Terezinha, em entrevista, ela revelou que já havia utilizado esse gênero. Relatou, ainda, que seus alunos compreenderam melhor as características desse gênero quando passaram a associar a leitura do texto com a preparação passo a passo do alimento. Segundo ela,

(...) agora eles estão gostando muito das receitas, né. Facilitou muito a receita, porque, foi a prática. Estudaram a receita e depois praticaram. Então pra eles, isso ficou muito mais claro o que é uma receita depois que eles praticaram. Por que antes, a gente estudava uma receita e eles ficavam... [só na leitura do texto] A receita pela receita. Mas depois que a gente estudou a receita e pôs em prática, pra eles foi uma coisa bem simples. É tanto, que quando você fala numa receita, aí eles dizem assim: tia, que ingrediente é que tem nessa receita, como é que faz? Então, eles já sabem agora que tem duas etapas. Aliás três etapas: fazer a leitura da receita, dos ingredientes e como vai fazer com aqueles ingredientes para se transformar num produto final. Então, pra eles ficou assim muito claro.

Pelo que expressou Terezinha, a partir do momento em que as crianças passaram a utilizar o texto de acordo com sua funcionalidade, compreenderam que era necessário agir de acordo com as etapas da receita. Foi, então que o uso desse gênero passou a fazer sentido e gerou interesse para elas.

Na fala da professora, fica evidente que houve um investimento sobre as questões micro e macro do texto, facilitando a compreensão das crianças acerca das especificidades da receita.

Isso nos faz inferir que a familiaridade da professora com esse gênero contribuiu de forma significativa em seu trabalho e para consequente êxito da atividade.

#### 6.2.8 Bilhete

O bilhete é um gênero textual que tem função sociocomunicativa de interação dos interlocutores. É um texto conciso e breve, que apresenta em sua estrutura os seguintes elementos: destinatário, formas sintáticas de cortesia (saudação e/ou despedida), sequência do texto e assinatura. Os verbos presentes no conteúdo da mensagem podem aparecer no presente, passado e futuro, além da frequência de formas interrogativas (CURTO; MORILO; TEIXIDÓ, 2000).

A interação social via bilhete, assim como as cartas, cartões postais, telegramas, *e-mails* e convites, faz parte do universo das práticas epistolares, caracterizando-se pelos atos de ler, escrever, enviar e receber.

O uso do bilhete tem importância no ensino da linguagem escrita, por estimular o diálogo entre os correspondentes e pelos desafios cognitivos requeridos de atenção aos aspectos textuais e de conteúdo, convencionais ao gênero, tais como: reflexão e registro do destinatário; seleção do tema e circunstância; seleção das formas de cortesia; criação, expressão e articulação das ideias a serem redigidas na mensagem.

Nesta seção, nos deteremos a analisar a experiência cotidiana de troca de bilhetes entre os alunos da turma da Professora Estela<sup>68</sup>. Essa correspondência se realizava de acordo com a necessidade das crianças e ocorria para atender a motivações diversas dos alunos, de ordem afetiva e social.

Dessa forma, o que presenciamos foram situações em que os alunos procediam à escrita de bilhetes, que se destinavam aos colegas e/ou outras pessoas da escola. Os alunos depositavam suas escritas espontâneas em um grande envelope afixado na parede, identificado por um cartaz como “cantinho do recado”. A professora era a responsável pela distribuição diária das correspondências, que ocorria em um determinado momento da aula. A foto a seguir ilustra o espaço reservado na sala de aula para esse “cantinho”:

---

<sup>68</sup> Durante o período de nossa observação, não houve registro de trabalho com esse gênero nas salas das outras professoras deste estudo.

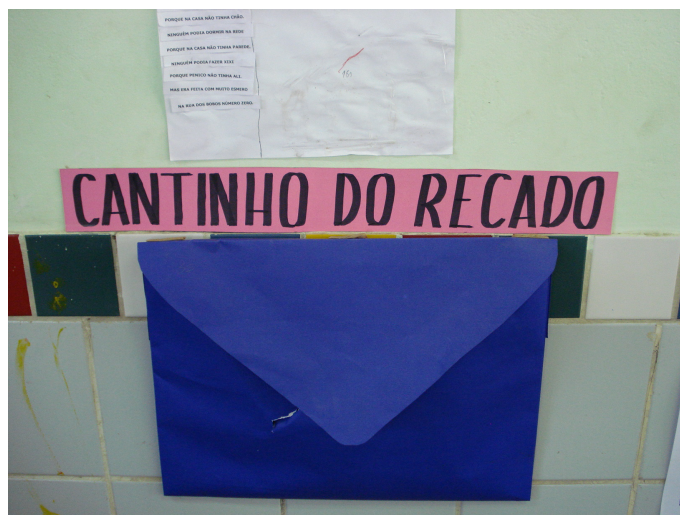


Foto 21: envelope que a turma utilizava para entregar e receber bilhetes dos colegas.

A professora justifica o surgimento dessa correspondência entre seus alunos, como aliada à inserção que fez dos cantos de atividades em sua rotina pedagógica motivada pela formação implementada pelo projeto GAD, particularmente em função dos estudos realizados em uma disciplina<sup>69</sup> intitulada “Prática pedagógica e gestão da sala de aula inclusiva”.

Eu comecei [com os bilhetes] quando eu inseri os cantinhos. Aí, foi o cantinho do recado, que eu falei para eles que eles poderiam mandar mensagens pros outros, ou pras outras salas ou pra quem quisesse.

Mediante a exposição da professora acerca da utilização do bilhete em sua prática pedagógica, solicitamos detalhes sobre os procedimentos efetivados quanto ao uso desse gênero. Nesse sentido, Estela argumenta que

(...) apresentei oralmente o bilhete e disse como era o bilhete e pronto. A partir daí, eu coloquei ele no cantinho e pronto. Outra atenção especial eu não dei. Talvez eu deveria ter dado, mas às vezes a gente “passa batido” nas coisas. Eu faço assim, não sei se é correto. A única coisa que eu trabalho diariamente é DE [se referindo ao remetente], de quem é o bilhete, e PARA QUEM vai o bilhete [se referindo ao destinatário]. É o que estou sempre dizendo pros meus alunos.

---

<sup>69</sup> Disciplina ministrada por uma pesquisadora do GAD, como ação complementar de aprofundamento teórico ligada ao acompanhamento que recebia para a reconstrução de práticas pedagógicas voltadas ao ensino diferenciado. Referida disciplina foi promovida no curso de Especialização em Educação Inclusiva, de uma faculdade da rede privada de ensino de Fortaleza.

As informações que emergem da fala de Estela esclarecem que a implementação do cantinho do recado tem a intenção de garantir no cotidiano da sala de aula um espaço onde as crianças produzissem textos, utilizando interlocutores reais, vivenciando, assim, a escrita como prática significativa.

O uso do bilhete no contexto da sala de aula de Estela mostra-nos o cuidado dessa professora em dar sentido à escrita. Para as crianças dessa turma, nessa situação, escrever se efetivava como algo carregado de significação, alicerçado no desejo ou interesse de comunicação demandada por alguma circunstância surgida naquele contexto. Essa comunicação não era controlada nem dirigida pela professora, sendo motivada apenas pelo desejo de comunicação das crianças.

Procedendo assim, a professora rompe com as tradicionais práticas pedagógicas que priorizam a análise estrutural desse gênero em detrimento dos aspectos múltiplos de sua utilização social, garantindo que a atividade pedagógica ocorresse o mais próximo da forma em que se apresenta na circulação social. Assim, promove aos seus alunos situações de inserção em eventos de letramento.

Quanto à utilização pedagógica, todavia, era notória a ausência de intencionalidade da professora no trabalho com gênero bilhete, visto que a tarefa impescindia de intenções favoráveis e sistematizadas que se destinassem ao trabalho tanto ao gênero em questão, quanto às possibilidades de exploração didática em leitura e escrita.

Na análise sobre a forma de introdução desse gênero, pela professora, novamente percebemos a recorrência no trabalho situado exclusivamente na oralidade. Identificamos o fato de que a professora não fez uso, no início dessa atividade, de procedimentos e recursos que pudessem possibilitar a visualização gráfica do texto e a reflexão sobre os elementos que o constituem, tendo como apoio o texto escrito, como modelo, procedimentos estes fundamentais em trabalhos dessa natureza.

Nesse caso, a professora delegava unicamente às crianças a responsabilidade pela descoberta e apropriação das características desse gênero, algo que na escola deveria ser intencionalmente planejada e realizada sob sua mediação direta.

Outro procedimento necessário que poderia ser realizado pela professora era o levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos a respeito desse gênero, quando o professor, na apresentação visual do texto, organiza alguns questionamentos aos alunos. Assim, por exemplo, ela poderia ter indagado: como chamamos esse texto? O que é um bilhete? Em que situações do cotidiano o utilizamos? O que não pode deixar de conter

em um bilhete? Que outros textos se parecem com o bilhete? O que eles têm de parecido e diferente? – entre outras indagações possíveis de ser suscitadas.

Na nossa análise, inquirições respaldam o ensino da linguagem escrita baseada em gêneros textuais, visto que se ancora em questões relacionadas às elaborações conceituais específicas a determinado gênero.

Portanto, o trabalho do professor, independentemente do gênero explorado, deve se destinar a garantir duas dimensões importantes: a primeira, dirigida à compreensão dos alunos sobre o gênero trabalhado (função sociocomunicativa e estrutura) e a segunda, que vislumbra a compreensão e construção de sentido das ideias do texto. Vale ressaltar que, no trabalho com o texto em si, relativo à segunda dimensão, o professor deve contemplar, portanto, a localização e a exploração das unidades linguísticas, parágrafos, estrofes, versos, rimas etc.

Destacamos ainda que, apesar da excelente iniciativa da professora em oportunizar à interação constante dos seus alunos por meio dos bilhetes produzidos, em sua função sociocomunicativa real, nos períodos de nossa observação, foram inexistentes os momentos de intervenção pedagógica sobre as produções desses textos. Não presenciamos por parte da professora nenhuma análise sobre as escritas das crianças. Dessa forma, os “erros” encontrados nos bilhetes, de natureza ortográfica, gramatical e/ou da estrutura do gênero, não eram tomados como ponto de partida para revisões textuais e consequentes intervenções didáticas.

Apesar dessa circunstância descrita, os alunos estavam continuamente envolvidos na produção dos bilhetes, de uma forma prazerosa e significativa. Por outro lado, ficavam sem a oportunidade de participar de momentos reflexivos acerca do sistema de escrita alfabética e sobre o gênero textual que utilizavam.

Dessa forma, os alunos perdiam diversas possibilidades de aprendizagens, pelo fato de a professora não organizar essa experiência como situação didática, definida em objetivos previamente planejados. Nesse sentido, expressamos que os alunos se beneficiavam de aprendizagens de caráter procedimental e atitudinal, todavia, o mesmo não ocorria quanto ao componente conceitual (ZABALA, 1995).

#### 6.2.9 Parlenda

A parlenda é um texto breve, presente na poética popular, com arrumação rítmica em forma de versos com cinco ou seis sílabas declamadas, que podem conter

rimas ou não. A sonoridade presente nesse gênero textual é uma forte característica que se desenvolve pelo jogo das palavras, dando a esse texto um caráter lúdico (BRASIL, 2006).

Esse gênero tem a função de entretenimento e diversão às crianças, assim como as adivinhas, as quadrinhas e os trava-línguas, textos de domínio público, constituídos por meio de manifestações da cultura popular, universalmente conhecidas e repassadas por meio da tradição oral. Em geral, suas temáticas envolvem brincadeira, jogo, movimento corporal ou manifestações da tradição cultural.

Dessa forma, a presença desse gênero na sala de aula, favorece a valorização e a apreciação da cultura, além de alguns, em específico, propiciarem a transmissão e a perpetuação das tradições culturais. Assim, traz diversas possibilidades de trabalho e de aprendizagens aos alunos.

Por se tratar de um gênero pelo qual as crianças demonstram grande interesse e prazer, e por ser um texto de fácil memorização, é bastante utilizado no ensino e na aprendizagem da linguagem escrita, já que ele possibilita fazer importantes relações entre o oral e o escrito, desenvolvido em um contexto de ludicidade.

A seguir, veremos o trabalho desenvolvido pela Professora Terezinha com parlenda, uma vez que essa foi a única professora que desenvolveu um trabalho com esse gênero, durante o período de efetivação desse estudo. Disponibilizamos na descrição a seguir o trecho do diário de campo, referente a uma das aulas:

Professora Terezinha: Lembram que a gente leu o texto da Macaca Sofia? Esse texto era uma história, um trava-língua ou uma parlenda? Era o quê?

Crianças: Parlenda!

Professora Terezinha: hoje vou ler outra parlenda. Agora é a parlenda do macaco.

A professora leu o texto e algumas crianças que conheciam a parlenda foram recitando junto com ela. Terezinha mostrou o cartaz com texto e ilustração, fazendo algumas perguntas após a leitura: “Se vocês fossem à feira, saberiam o que comprar? Disse ainda: “Depois, vamos fazer uma lista da feira”. “O que tem numa feira?”

A professora entregou aos alunos a parlenda do macaco fotocopiada e orientou que os alunos escrevessem seu nome completo no espaço indicado. Em seguida, solicitou que numerassem as linhas do texto e escrevessem o título da parlenda. Em seguida, perguntou: Como escreve macaco?”

A professora solicitou à turma que lesse o texto e informou que a numeração das linhas servia para facilitar a leitura. Fez as seguintes mediações nesse momento: Qual o número da linha que contem a frase “O macaco foi à feira? Solicitou, em seguida, que os alunos apontassem com o dedo a frase de número 1. Terezinha fez a indicação de que a frase começava com a expressão “O MACACO” e terminava com “A FEIRA, prosseguindo de forma semelhante com todas as frases da parlenda. Depois, pediu que localizassem no texto a palavra MACACO e orientou

que pintassem de vermelho. A professora escreveu no quadro a palavra MACACO com a ajuda das crianças, dando continuidade às seguintes perguntas: “Se eu tirar o M de MACACO, eu posso ler ainda? Se eu tirar a letra O, como fica?” Pediu também que localizassem e pintassem as palavras COMADRE, CADEIRA, COMPROU e FEIRA. A intervenção seguinte solicitava às crianças a identificação da quantidade de letras de cada uma dessas palavras e a pintura dos espaços entre elas.

DIÁRIO DE CAMPO

A experiência descrita, vivenciada pela professora e seus alunos com o gênero parlenda, descrita anteriormente, nos indica diversos aspectos a analisar. Inicialmente consideramos como adequada a forma como a professora introduz o trabalho com esse gênero, uma vez que subjaz à atitude dela a intenção de os alunos identificarem o gênero apresentado, quando retoma um texto do mesmo gênero anteriormente trabalhado. Tal conhecimento é importante para a interação com o gênero. Ela, porém, não realizou, logo em seguida, a análise das semelhanças/diferenças das características dos dois textos, pertencentes ao mesmo gênero, tampouco mobilizou uma discussão entre as crianças acerca dessas características.

Dessa forma, consideramos que a professora procede ao que poderíamos chamar de “ensaio” a um trabalho pedagógico na abordagem do ensino, com base no gênero, não particularizando ainda muitos dos procedimentos próprios dessa perspectiva.

A exploração didática da parlenda, realizada por Terezinha, centrou-se no próprio texto, fenômeno esse que se apresentou de forma recorrente no trabalho com todos os gêneros textuais nas práticas de todas as professoras deste estudo, sobre o qual já tecemos algumas considerações. Tal constatação se apresenta sensível quando observamos sua intervenção visando à compreensão, localização e leitura de frases e palavras dentro do texto, não contemplando no trabalho pedagógico os objetivos sob o ponto de vista do gênero.

Nessa situação, seria indicado ampliar as reflexões, voltando-se a estabelecer com os alunos a apropriação sobre as características do gênero, no caso aqui, a parlenda. Uma estratégia possível seria a professora proceder a solicitações de comparação entre a parlenda da Macaca Sofia (texto apresentado nessa aula) e a parlenda do Macaco (texto estudado em aula anterior), vislumbrando a elaboração sobre as similaridades entre os textos.

Uma atitude importante que a professora não conduziu seria a comparação desse gênero parlenda com algum outro gênero, trabalhado pela turma, inclusive

apresentando-os sob a forma ampliada (apresentação gráfica) em cartaz ou outro suporte.

Reforçamos a ideia, já defendida anteriormente neste texto, de que o texto pode ser explorado tanto do ponto de vista do texto (aspectos linguísticos, compreensão do texto) quanto do gênero (função sociocomunicativa). Assim, os alunos “devem perceber que os aspectos socioculturais (externos ao texto) e os linguísticos (internos ao texto) são componentes indissociáveis na produção dos sentidos por meio da linguagem”. (SANTOS, MENDONÇA, CAVALCANTE, 2006, p. 40). Portanto, essas duas dimensões precisam ser trabalhadas pedagogicamente de forma articulada.

Concluindo, podemos asseverar que a beleza maior deste estudo, por certo, se insere na possibilidade de conhecermos a interseção dos gêneros textuais na prática pedagógica das professoras, de suas histórias de vida e de formação docente.



## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluir as análises das informações produzidas nesta pesquisa, emergem, nesse momento final de escrita, sentimentos e sensações que são frutos da instigante e desafiadora caminhada realizada ao longo do trabalho. Cada problematização realizada e cada levantamento de hipótese e análise desta pesquisa trouxeram importantes considerações para as questões em torno das temáticas aqui abordadas: formação docente, alfabetização/letramento e gêneros textuais.

As informações aqui elencadas também possibilitaram reflexões *sobre* o percurso de construção de nossa identidade docente e da prática pedagógica desenvolvida ao longo de nossa experiência profissional como alfabetizadora e formadora de professores.

É relevante ainda dizer que cada comentário expresso nesta seção conclusiva resulta da busca por uma síntese entre as interrogativas iniciais que motivaram o estudo e os “dados” revelados e analisados no corpo deste trabalho. Ante todos os depoimentos das professoras apresentados ao longo deste trabalho, acerca da presença dos gêneros textuais em suas experiências familiares, escolares, acadêmicas e profissionais, fazemos algumas considerações mais gerais, no tocante ao conteúdo enunciativo, cheio de sentido.

Desta forma, a seguir, apresentaremos tanto as questões que encontramos em comum no percurso das quatro professoras, quanto aos aspectos específicos de cada experiência analisada.

A primeira conclusão que surge a partir das análises e, para o qual chamamos a atenção nesse momento, é a ênfase concedida, em suas narrações, para fatos ocorridos principalmente na infância, na escolarização inicial, particularmente no processo de alfabetização.

As falas das professoras coletadas neste estudo aproximavam o passado, consolidado em suas experiências vividas, e o presente, materializado no fazer pedagógico que hoje realizam. Embora saibamos que é com o olhar de hoje que essas docentes compreendem suas lembranças, é sobre a relação de implicação que fazem essas experiências rememoradas, que se situa a importância de suas narrativas.

É também necessário levar em consideração o fato de que o objeto de pesquisa deste estudo pode ter influenciado os discursos desenvolvidos pelas docentes nas entrevistas, quando, em especial, escolheram narrar fatos principalmente da infância.

Uma hipótese provável para isso pode ser o fato de elas terem se reportado ao período em que essa aquisição se deu, mas, também, pelo lugar de importância que alguns gêneros textuais, em particular, têm para a infância, dentre eles, com destaque, os contos, as lendas, as fábulas e as histórias em quadrinhos, juntamente aos seus protagonistas contadores.

É preciso destacar, todavia, o fato de termos consciência de que não podemos tomar ingenuamente os discursos dos sujeitos, uma vez que estamos cientes que, muitas vezes, fazemos ponderações adequadas e em certo sentido idealizadas dos fenômenos, além de identificarmos também da existência de uma espécie de demarcação do lugar de onde se fala e para quem se fala.

Nesse sentido, ainda perseguindo a intenção de entender as relações de sentido estabelecidas nos dados da pesquisa, um aspecto importante a considerar são os pontos comuns nas histórias enunciadas por essas professoras sobre como aprenderam a ler e a escrever: sem exceção, elas foram alfabetizadas pelo uso da cartilha, como principal recurso. Percebemos nessa dimensão que a escola possibilitou uma vivência demarcada pela carência da diversidade textual, visto que restringiu, como única via de acesso a esse objeto de conhecimento, textos oriundos desse suporte. Consta-nos que, fundamentalmente, essa instituição pouco ofereceu no processo de escolarização dessas professoras, em matéria de possibilidades de práticas que pretendessem desenvolver o prazer de ler, por exemplo, como exercício de fruição e de *sapere*; aspecto este tão importante para a formação do leitor e definidor para a relação estabelecida com o texto e com a leitura de mundo.

Essa lacuna deixada pela escola representa significativo *deficit* no processo de letramento dessas educadoras, porquanto limitou sua participação social, nas diferentes situações de interação verbal, ou seja, de uso dos diferentes gêneros textuais. É imperativo destacar a ideia de que por serem professoras que têm como principal função ensinar a ler e a escrever, acreditamos que essa lacuna encerra repercussões para as práticas pedagógicas das professoras, apesar de não podermos medir em ordem de causa e efeito essas implicações.

Em meio a essa lacuna deixada pela escola, todavia, exposta nas informações prestadas pelas professoras, podemos identificar o fato de que, felizmente, todas essas educadoras tiveram no processo de escolarização a presença atuante de um leitor em suas famílias e/ou em suas vidas na infância. Essas pessoas apareceram de forma importante em suas narrações: percebemos que foi na família que se constituiu a

possibilidade de interação com os gêneros textuais que lhes geravam interesse e gosto pela leitura, nomeadamente, os contos, as lendas, fábulas e as histórias em quadrinhos.

Dessa feita, Anita, Isaura, Terezinha e Estela, ao rememorarem os momentos vivenciados com esses leitores, acessaram as recordações do prazer de ouvir e de ler histórias.

É importante assinalar que as histórias (gêneros textuais como, por exemplo, contos, lendas, fábulas e romances) apareceram com destaque nas lembranças das professoras, referentes às experiências mais significativas que relatavam haver experimentado com a leitura. Segundo os relatos de suas memórias, as histórias infantis foram responsáveis pelo prazer e interesse em leitura quando crianças.

As práticas sociais de leitura garantidas pelas famílias não preencheram totalmente a lacuna deixada pela escola, instituição responsável pelo acesso à cultura escrita e pelo letramento dos sujeitos, mas deram sentido à aprendizagem da leitura e da escrita e representaram a importância dessas experiências para a formação pessoal e profissional dessas educadoras.

Com efeito, essas professoras asseveravam que têm como propósito garantir, no trabalho que desenvolvem juntos aos seus alunos, práticas pedagógicas que promovam o prazer e o gosto pela leitura, principalmente oportunizados pelos contos. Dessa forma, podemos perceber uma possível relação entre as experiências significativas vividas em seus contextos familiares e a intencionalidade de suas práticas cotidianas.

Com relação à formação profissional, essas docentes evidenciaram que a formação inicial se configurou como experiência positiva e de importância para suas atuações no magistério, uma vez que possibilitaram aprendizagens sobre os processos de ensino e de aprendizagem. Contudo, não localizamos evidências de subsídios teóricos que sistematizassem o trabalho com gêneros textuais. As críticas levantadas pelas professoras acerca dessa etapa da formação diziam somente respeito à dicotomia entre a teoria e a prática. Outro aspecto referente a esse nível de formação é o fato de ela aparecer como um período em que foram possibilitadas experiências importantes para a consolidação do hábito de leitura, tanto do gênero acadêmico, mediante o contato com artigos científicos, relatos de pesquisa, por exemplo, quanto do literário. O romance aparece como o gênero textual lido nessa fase de formação.

No tocante à formação continuada, alguns gêneros textuais como lista, conto, e outros que as crianças saber de cor (parlendas, poemas etc) emergem como componente

de estudos, muito embora os conhecimentos revelados acerca desses gêneros se apresentaram de forma fragmentada e superficial entre as docentes.

Outra informação que emergiu também dos relatos das professoras foi que as experiências de maior significação para a ação docente foram aquelas desenvolvidas sob um “modelo” de formação que articulava estudos teóricos e reflexões sobre a prática, além de possibilitar a interlocução sistemática dos professores com seus respectivos formadores.

Nesse sentido, formações realizadas com esse “modelo” foram apresentadas pelas falas das professoras com riqueza maior de detalhes, especificados na metodologia e procedimentos adotados nesses cursos. Segundo as docentes, esses tipos de cursos constituíram-se como as experiências formativas que mais produziram mudanças em sua prática pedagógica. Conforme as professoras relataram, as metodologias utilizadas pelo PROFA e pelo GAD são exemplos de formações nesse sentido.

Com expressão na prática pedagógica, observamos que os gêneros textuais mais utilizados pelas professoras em suas práticas pedagógicas foram o conto, calendário, agenda escolar/quadro de rotina, lista e poema (este último, muitas vezes sob a forma musicalizada). De forma menos frequente e de uso não comum a todas as professoras identificamos o uso dos jogos de regras, receita, parlenda e bilhete.

De posse dessas informações, compreendemos que o emprego dos gêneros textuais na sala de aula parece ter tido implicações de alguns fatores: familiaridade da professora com o gênero, por meio das experiências pessoais e profissionais vivenciadas; gosto pessoal da professora por determinados gêneros; interesse demonstrado por seus alunos; e segurança didática que a docente acreditava ter no trabalho com alguns gêneros. Esses fatores se apresentaram como variáveis importantes para definir a presença, frequência e a qualidade do trabalho pedagógico desenvolvido com gêneros textuais na sala de aula.

Ao que parece, pelos dados que obtivemos, as professoras incluem em sua prática pedagógica aqueles gêneros textuais que foram (ou são) significativos em sua vida e ainda aqueles que elas reconhecem e cujo uso dominam principalmente no trabalho pedagógico. Esses são os critérios que parecem definir e orientar o uso dos gêneros textuais na prática pedagógica.

Os dados revelaram, ainda que, as dificuldades pedagógicas das professoras no trabalho com determinados gêneros textuais se concentram na elaboração de situações didáticas, com seus objetivos, procedimentos de uso e de intervenção, ou seja, “como”

trabalhar com o gênero textual. A dificuldade de proposição de uma variedade maior de gêneros, (incluindo, por exemplo, as notícias, anúncios, textos de opinião) para o trabalho alfabetizador é justificada pelas professoras em função da fragilidade nos conhecimentos que subsidiem a elaboração de procedimentos didáticos, adequados aos interesses e níveis de aprendizagem dos alunos.

Confirmando a nossa percepção sobre as fragilidades pedagógicas das professoras, verificamos a ausência de produção textual para o conto. Essa dificuldade assume significação maior em virtude de ser esse um dos gêneros mais utilizados em sala de aula pelas professoras. Em se tratando da sistematização necessária ao trabalho alfabetizador, isso se revelava como lacuna no processo de ensino e de aprendizagem da linguagem escrita, particularmente, considerando as turmas de 1º e 2º anos.

Interessante é destacar, ainda, que o saber-fazer das professoras, quando no uso de alguns gêneros textuais, parecia não ser acessado quando no trabalho com outros: um exemplo disso era o uso da “lista”, em que as professoras incorporaram os procedimentos de explorar as regularidades do texto (estrutura), função, conteúdo etc., porém, não conseguiam generalizar esses procedimentos para situações didáticas com outros gêneros.

Uma explicação provável para esse fato é a de que o uso pedagógico dos gêneros parecia não ser guiado por uma fundamentação teórica consistente, capaz de subsidiar a exploração didática com a diversidade textual. Por muitas vezes, o trabalho realizado em sala de aula denotava uma “reprodução” de procedimentos aprendidos ao longo da experiência profissional e das formações ocorridas, com suas fragilidades e limitações.

Isso nos leva a crer que alguns dos procedimentos incorporados nas atividades foram formulados sem a devida apropriação e reflexão. Muitas vezes, o professor, na ânsia de aprender-fazendo é absorvido num automatismo que o aprisiona e o impede de refletir e tomar consciência de sua ação.

Um aspecto positivo que podemos destacar no desenvolvimento da prática pedagógica de todas as professoras foi que todas as atividades se desenvolviam baseadas em textos, que eram significativos às crianças e, portanto, geravam interesse e motivação do grupo de classe; geralmente, eram utilizados de acordo com suas funções sociais.

Outrossim, sobre o trabalho com gêneros, destacamos o fato de que as professoras não reconheciam o calendário, quadro de rotina e a agenda escolar como

textos, apesar de fazerem uso cotidiano e sistemático, presentes em sua rotina em decorrência provavelmente pela formação desenvolvida pelo GAD na escola.

Um gênero do qual todas as professoras faziam uso e reconheciam sua legitimidade junto às crianças era o conto (e outros gêneros de estrutura narrativa, como lendas e fábulas), comumente nomeado por elas como história. Defendemos a ideia de que a presença constante do gênero conto na prática pedagógica dessas professoras se articulava às experiências vividas na infância, com seus familiares leitores e contadores de histórias. Essas experiências apareciam como marcantes na vida dessas docentes e eram expressas no desejo de fazer a transposição dessa mesma experiência e de seu significado para seus alunos.

Isso nos leva a crer que a prática de ler para os alunos tinha relação com o que elas viveram nas suas experiências familiares. Tal conclusão nos oferece importantes indícios de que experiências significativas vivenciadas vão ter implicações na prática pedagógica do professor; ou seja, algo vivido que ensejou aprendizagem significativa terá possibilidade de se projetar na prática pedagógica.

Acreditamos que as vivências com os gêneros textuais ao longo de suas vidas exercem algum tipo de influência no fazer pedagógico dessas professoras.

Em suma, conhecer as histórias de vida das professoras e seus processos formativos nos fez entender que o uso de determinados gêneros textuais na prática pedagógica têm relação estreita com as experiências que essas professoras tiveram com esses gêneros, ao longo de suas vidas.

Por certo, essas evidências trazem como conclusão a ideia de que as experiências significativas com os gêneros textuais ao longo da vida, nas diversas instâncias formativas, têm repercussões para a prática pedagógica e para o desenvolvimento pessoal e profissional do professor alfabetizador.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVICHI, Fanny. **Literatura Infantil: gostosuras e bobices**. 5ª edição. São Paulo: Scipione, 2002.

AGUIAR, Rui Rodrigues; GOMES, Ivo Ferreira; CAMPOS, Márcia O.C. (Orgs). **Relatório final do comitê para a eliminação do Analfabetismo escolar: Educação de qualidade começando pelo começo** - Fortaleza: Assembléia Legislativa do Ceará, 2006.

ALVES, F. Wanderson. **A formação dos professores e a teoria do saber docente**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.33, n.2, p. 263-280, maio/ago. 2007.

ANDRÉ, Marli Eliza; DALMAZO, Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líber Livro editora, 2005.

ARCE, A. **Compre o kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo**. Educação & Sociedade, ano 22, n. 74, p. 251-283, Campinas, abr. 2001.

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

BARRETO, M. Socorro. **Professoras alfabetizadoras e seus saberes: os desafios da relação entre teoria e prática**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Ceará, 2004.

BOGDAM, R.; BIKLENS, S. **Investigação qualitativa na educação** – Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto Alegre: Porto Editora, 1991.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 02 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa**. Secretaria da Educação Fundamental. Brasília: 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa de Formação de professores alfabetizadores – PROFA**. Brasília: 2006.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudo e Pesquisas Educativas Anísio Teixeira – Inep. **Sinopse do Censo dos Profissionais do Magistério da Educação Básica: 2003**. Brasília, DF: Inep, 2006.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. São Paulo: Educ, 1999.

\_\_\_\_\_. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano** – Campinas, SP: Mercado das letras, 2006.

CAGLIARI, Luis Carlos. **Alfabetização e Lingüística**. Local. Scipione, 1997.

CARRAHER, Terezinha Nunes. **Leitura e Escrita: processos e desenvolvimento**. In SORIANO, Maria Eunice. **Novas contribuições da Psicologia para o ensino e aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 1992.

CODO, Wanderley (org). Burnout, a Síndrome da Desistência da educação, que pode levar à falência da educação. Petrópolis: Vozes, 1999.

COSTA, Nelson Barros. As letras e a letra: o gênero canção na mídia literária. In DIONÍSIO, Ângela, Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs). **Gêneros textuais e ensino** – Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

COSTA, Sergio Barreto. **Dicionário dos gêneros textuais** – Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

CURTO, Maruny Lluís, MORILLO, Ministrat Maribel, TEIXIDÓ, Miralles Manuel. **Escrever e ler: como as crianças aprendem e como o professor pode ensiná-las a escrever e a ler**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

D'AVILA, Cristina, M; SONNEVILLE, Jacques. Trilhas percorridas na formação de professores: da epistemologia da prática à fenomenologia existencial In. VEIGA, Ilma P. A. (org). **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas** – Campinas, SP: Papirus, 2008.

DESLANDES, Suely Ferreira. **A construção do projeto de pesquisa**. In. Mynayo, Maria Cecília de Souza (org.). Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. 11ª edição. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

DUARTE, N. **Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor** (por que Donald Schön não entendeu Lúria). Educação & Sociedade, v. 24, n. 83, p. 601-625, Campinas, ago. 2003.

DUBAR, Claude. A socialização: construção das identidades sociais e profissionais. Porto: Porto Editora, 1997.

FERRAZ, Beatriz; FLORES, Fernanda. **Espaço Atraente: espelho de valores**. In. Revista Criança do professor da educação Infantil. Secretaria de Educação Fundamental do MEC, p. 34-39, dez.1999.

FERRAZ, Leila Nívea Bruzzi. **Formação e profissão docente: a postura investigativa e o olhar questionador na atuação dos professores**. Movimento Revista da Faculdade de Educação da Universidade Federal fluminense, Rio de Janeiro, n. 2, p. 58-66, set, 2000.

FERREIRA, Aurélio Buarque H. **Aurélio: o dicionário da Língua Portuguesa** – Curitiba: Positivo, 2004.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

\_\_\_\_\_. **Cultura escrita e educação: conversas** de Emília Ferreiro com José Antonio Castorina, Daniel Goldin e Rosa Maria Torres. Trad. Ernani Rosa – Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a Crise do Capitalismo Real**. 5. edição. São Paulo: Cortez: 2003.



FORNEIRO, Lina Iglesias. A Organização dos Espaços na Educação Infantil. In. **Qualidade em Educação Infantil**. Editora Artes Médicas. Porto Alegre, 1998.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: Aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Vozes, 1996.

GALVÃO, Andréa; LEAL, Telma F. Há lugar ainda para os métodos de alfabetização? Conversa com professores(as). In. MORAIS, Arthur G; LEAL, Telma F; ALBUQUERQUE, Eliana B. C.(orgs). **Alfabetização – apropriação do sistema de escrita alfabética – Belo Horizonte: Autêntica, 2005.**

Galvão, Izabel. **Henri Wallon**: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. 6ª ed. Petrópolis, Vozes, 1999.

GARCIA, C. Marcelo. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor In. NÓVOA, A. (coord). **Os professores e sua formação**; tradução de Graça Cunha, Cândida Hespanha, Conceição Afonso e José António Souza Tavares- Lisboa: Publicações Dom Quixote/Instituto de Inovação Educacional, 1995.

GASPARIAN, Silvia M.; LUIZE, Andréa. Aventura lingüística In: Coleção Memória da Pedagogia, n.5: FERREIRO, Emília: **A construção do conhecimento** / editor Manuel da Costa; [colaboradores Telma Weisz et al.] – Rio de Janeiro: Ediouro; São Paulo: Segmento –Duetto, 2005.

GHEDIN, Evandro. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In. PIMENTA, Selma G., GHEDIN, Evandro (orgs) **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 4ª ed. – São Paulo: Cortez, 2006.

GOMES, Adriana L. L. **Como subir nas tranças que a bruxa cortou?** Produção textual de alunos com síndrome de down. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Ceará, 2006.

GOODSON, Ivor F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e seu desenvolvimento profissional In. NÓVOA, A. (org). **Vidas de professores – Lisboa: Porto editora, 1992.**

GÓMEZ, A. P. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. NÓVOA, A. (coord). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

HERNENDEZ, Fernando. **A importância de saber como os docentes aprendem**. Pátio Revista pedagógica. Porto alegre: Artes Médicas Sul, fev/abr 1998.

HOLLY, Mary Louise. Investigando a vida profissional dos professores: diários biográficos In NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. Portugal: Porto, 1992.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In. NÓVOA, Antonio (coord). **Vidas de professores**. Porto – Portugal: Porto Editora, 1995.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**: o jogo como elemento da cultura, São Paulo, Editora Perspectiva, 1990.

JESUS, Regina de Fátima. Sobre alguns caminhos trilhados... Ou mares navegados... Hoje sou professora. In. **Como me fiz professora**. Rio de Janeiro: DP&A. 2000.

JOLIBERT, Josett e col. **Formando crianças produtoras de textos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

KATO, Mary A. **No mundo da escrita**: uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Ática, 1990.

KISHIMOTO, T. **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e Educação**. S.P, Cortez, 1996.

KLEIMAN, Angela. **Oficinas de Leitura**. Teoria & Prática. Pontes - Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1993.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura Infantil brasileira**: histórias & histórias. 6ª edição. São Paulo: Ática, 2002.

LEAL, Telma Ferraz; MELO, Kátia L. R. Produção de textos: introdução ao tema. In. LEAL, Telma F; BRANDÃO, Ana Carolina P (orgs). **Produção de textos na escola** – reflexões e práticas no ensino Fundamental – Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

LEAL, Telma Ferraz; BRANDÃO, Ana Carolina P. Usando textos instrucionais na alfabetização sem manual de instruções. In. **Leitura e produção de textos na alfabetização**. – Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana B. C. Textos que ajudam a organizar o dia-a-dia In BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi (org). **Leitura e produção de textos na alfabetização** – Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

LIBÂNEO, José Carlos. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In PIMENTA, (org) **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 4ª ed. – São Paulo: Cortez, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente**. São Paulo: Cortez, 2006.

LIMA, Emília Freitas (org). **Sobrevivências no início da docência** – Brasília: Liber Livro editora, 2006.

LUSTOSA, Francisca Geny; MELO, Claudiana M. N.; SANTOS, José Alex S. **VIDA DE PROFESSORA**: condições da profissão e da ação docentes na escola pública de fortaleza. Artigo apresentado

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **A questão do suporte nos gêneros textuais**. UFPe/CNPq-2003.

\_\_\_\_\_. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação In KARWOSKI, Beatriz et al. **Gêneros textuais**: reflexões e ensino – palmas e União da Vitória, PR: kaygangue, 2005.

MAMEDE, Inês Cristina de Melo. **Professoras Alfabetizadoras: quem são, o que pensam e como alfabetizam.** Tese de Doutorado. Universidade Federal do Ceará, 2000.

MEIRELES, Cecília. **Os melhores poemas de Cecília Meireles/** seleção Maria Fernanda. 14ª edição. São Paulo: Global, 2002.

MELO, Claudiana M.N. Crer-Ser: uma proposta de trabalho com as emoções” – Artigo publicado no livro resumo GT 09 do II Encontro de Pesquisa da Universidade Federal do Piauí em dezembro de 2002.

\_\_\_\_\_. **Alfabetizar na perspectiva do letramento:** da intenção à ação. Fortaleza, 2006. Monografia (Especialização em Alfabetização). Fortaleza, Faculdade 7 de Setembro.

MELO, Claudiana M.N; FREIRE, Paula F. **Alfabetização e Letramento:** um encontro possível? revista *Tecer Conhecimentos* Ano 1 – 2005.

MENDONÇA, Márcia. Análise lingüística: refletindo sobre o que há de especial nos gêneros. In. **Diversidade textual:** os gêneros textuais na sala de aula – Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

\_\_\_\_\_. Gêneros: por onde anda o letramento? IN: **Alfabetização e Letramento:** conceitos e relações – Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MÉSZÁROS, István. **A Educação Para Além do Capital.** Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

MEURER, J. Luiz; O Conhecimento de Gêneros Textuais e Formação do Profissional de Linguagem In. FORTKAMP, Mailce B. M. **Aspectos da Linguística Aplicada** – Florianópolis: Insular, 2000.

MEURER, J. Luiz; MOTTA-ROTH, DÉsirÉE. **GÊNEROS TEXTUAIS E PRÁTICAS DISCURSIVAS:** subsídios para o ensino da linguagem – Bauru, SP: EDUSC, 2002.

MYNAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** 11ª edição. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

MORÉ, Marisa M. **Pela Não artificialização da Prática Alfabetizadora.** In. *Leitura: Teoria e Prática*, ano 11: 3-6.

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e de Trans-formação In. NOVÓIA, A (org.). **Vidas de professores.** Porto: Porto Editora, 1992.

MOURA, Ana Célia Clementino. O fazer e o refletir entram em jogo. In. PONTES, Antônio L.; COSTA, Maria A. R. **Ensino de Língua Materna na Perspectiva do Discurso:** uma contribuição para o professor – Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2008.

MOTTA-ROTH, Désirée. Gêneros Discursivos no Ensino de Línguas In. FORTKAMP, Mailce B. M. **Aspectos da Linguística Aplicada** – Florianópolis: Insular, 2000.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias de vida. In NÓVOA, António (org). **Vidas de professores** – Porto: Porto Editora, 1992.

\_\_\_\_\_. Formação de professores e a formação docente. In NÓVOA, António (coord). **Os professores e sua formação**; tradução de Graça Cunha, Cândida Hespanha, Conceição Afonso e José António Souza Tavares - Lisboa: Publicações Dom Quixote/Instituto de Inovação Educacional, 1995.

\_\_\_\_\_(org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1991.

\_\_\_\_\_(org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

\_\_\_\_\_. Entrevista concedida em 13 de setembro de 2001 ao Programa Salto para o Futuro.

NUNES, Ana Ignêz B. L. **Políticas educacionais e formação docente**. In: 25ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação-ANPED, 2002, Caxambu/MG. Educação: manifestos, lutas e utopias. Rio de Janeiro : ANPED, 2002.

PASSOS, Mailsa. C. Memória e história de professores: como praticar também é lembrar In VASCONCELOS, Geni Amélia Nader (org.). **Como me fiz professora**. Rio de Janeiro: DP&A. 2000.

PERRENOUD, Philippe. **Pedagogia Diferenciada: das intenções a ação**. Trad: Patricia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

\_\_\_\_\_. **A Prática Reflexiva no Ofício de Professor**: Profissionalização e razão pedagógicas. Porto Alegre : Artmed Editora, 2002.

PESSANHA, E. C. **Ascensão e queda do professor**. São Paulo: Cortez, 1994. v. 34 (Coleção Questões da Nossa Época).

PIAGET, J. **Seis estudos da Psicologia**. Rio de Janeiro: Forence Universitária, 1995.

\_\_\_\_\_. **A psicologia da criança**. São Paulo: Difel, 1974.

\_\_\_\_\_. **A formação do símbolo na criança**: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

PIMENTA, Selma G., GHEDIN, Evandro (orgs) **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 4ª ed. – São Paulo: Cortez, 2006.

ROJO, Roxane (org). **Alfabetização e letramento**. Perspectivas lingüísticas. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

SACRISTÁN, Gimeno José. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Tradução Ernani F. da F, da Rosa; 3ª edição. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, Carmi ferraz. O ensino da língua escrita na escola: dos tipos aos gêneros. In SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia; CAVALCANTE, Marianne C.B.(orgs). **Diversidade textual: os gêneros textuais na sala de aula** – Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia; CAVALCANTE, Marianne C.B. Trabalhar com gêneros é trabalhar com texto? In. SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia; CAVALCANTE, Marianne C.B.(orgs). **Diversidade textual: os gêneros textuais na sala de aula** – Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SANTOS, Ademir Valdir; VERCHIA Ariclê: **As Práticas Pedagógicas Contemporâneas:** constituindo um objeto de pesquisa educacional. In: [www.utp.br/proppe/X%20seminario\\_pesquisa/Artigos%20completos](http://www.utp.br/proppe/X%20seminario_pesquisa/Artigos%20completos), 2008.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros escolares.** Das práticas de linguagem aos objetos de ensino, 1995 (mimeo).

\_\_\_\_\_. Trad e org. ROJO, Roxane; CORDEIRO, Gláís S. **Gêneros orais e escritos na escola** – Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (SAEB). **Médias de desempenho do SAEB/2005 em perspectiva comparada.** Brasília, 2005.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In. NÓVOA, A. (Org.). **O professor e sua formação.** Lisboa: D. Quixote, 1992.

SILVA, José Amiraldo A; ATAÍDE, J. Irelanio L. Políticas públicas e profissionalização docente no Brasil: breve incursão histórica IN OLINDA, Ercília M. B. (org) **Práticas e aprendizagens docentes** – Fortaleza: Edições UFC, 2007.

SMOLE, Kátia Stocco (org). **Brincadeiras infantis na sala de aula** – Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização:** as muitas facetas. In: Anais da 26ª Reunião Anual da ANPED, em outubro de 2003.

\_\_\_\_\_. **Letramento:** um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. **Os professores face ao saber docente:** esboço de uma problemática do saber docente. Teoria e educação, Porto alegre, 1991.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** RJ: Vozes, 2002.

\_\_\_\_\_. **O trabalho docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Tradução de João Batista Kreuch. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

\_\_\_\_\_. LESSARD, Calude (Orgs.). **O ofício do professor: histórias, perspectivas e desafios internacionais.** Tradução de Lucy Magalhães. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

TANURI, Leonor M. **História da formação dos professores**. Revista Brasileira de Educação. Mai/Jun/Jul/Ago 2000. Anped.

TEBEROSKY, Ana; COLOMER, Teresa. **Aprender a ler e a escrever: uma proposta construtivista**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

TONET, Ivo. **Educação, cidadania e emancipação humana** – Enjuí: Unijuí, 2005.

VAL, Maria de Graça C.; BARROS, Lúcia Fernanda P. Receitas e regras de jogo: a construção de textos injuntivos por crianças em fase de alfabetização. In: ROCHA, Glayds; VAL, Maria de Graça C. **Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto: o sujeito-autor**. Belo horizonte: Autêntica, 2003.

VASCONCELOS, Geni Amélia Nader (org.). **Como me fiz professora**. Rio de Janeiro: DP&A. 2000.

VEIGA, I.P.A. (org) **Didática: o ensino e suas relações**. Campinas: Papirus, 1996.

VEIGA, I.P.A. et al. **Formação de professores: políticas e debates**. Campinas: Papirus, 2002.

VEIGA, Ilma P. A; D'AVILA, Cristina.(orgs). **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas** – Campinas, SP: Papirus, 2008.

VIEIRA, Martha L; VAL, Maria da Graça Costa. **Produção de textos escritos: caderno do formador** – Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFGM, 2005.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. Trad. José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

\_\_\_\_\_. **A construção do pensamento e da Linguagem**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ZABALA, Antoni. **A prática Educativa: como ensinar**. Trad: Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed. 1995.

ZABALZA, Miguel. **Qualidade em Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZEICHNER, Keneth. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa: EDUCA, 1995.

## **APÊNDICES**

## APÊNDICE 1 - Questionário - aspectos norteadores da observação da escola

Escola: \_\_\_\_\_

Data da fundação: \_\_\_\_\_

A escola tem Projeto Político Pedagógico? \_\_\_\_\_

A escola tem Plano de Desenvolvimento da Escola? \_\_\_\_\_

A escola atende alunos com necessidades educacionais especiais?

SIM ( ) NÃO ( )

Que tipo(s) de necessidade especial é (são) atendidas?

Visual ( ) Auditivo ( ) Física ( ) Mental ( ) Múltipla ( ) Outras ( )

Qual o número de alunos com necessidades educacionais especiais na escola? E no 1º ano? \_\_\_\_\_

Adota cartilha? SIM ( ) NÃO ( )

I - Caracterização geral da escola – estrutura física

Quantidade de salas de aula funcionando:

MANHÃ ( ) TARDE ( ) NOITE ( )

Condições em que se encontra a escola, com respeito a:

Iluminação:

Ventilação:

Limpeza:

Decoração:

Ambientação:

Adequação do espaço:

Estado de conservação:

Adequação do material:

Visita à biblioteca:

Quantidade de livros na biblioteca:

Utilização do Laboratório de Informática:

Disponibilidade de brinquedos no pátio:

Quadra de esportes:

Acesso a bebedouros:

Qualidade da merenda escolar:



Regularidade da merenda escolar:

II - Equipe de profissionais da escola:

- a) Diretor \_\_\_\_\_
- b) Secretário(a) \_\_\_\_\_
- c) Supervisor \_\_\_\_\_
- d) Orientador(a) educacional \_\_\_\_\_
- e) Total de professores \_\_\_\_\_
- f) Auxiliar de serviços gerais (merendeira) \_\_\_\_\_
- g) Vigia \_\_\_\_\_
- h) Outros \_\_\_\_\_

III - Equipamentos disponíveis na escola (indicar (S) se existe e (N) se não existe).

	Nº suficiente	Em bom estado	Observações
Retro-projetor			
Data-show			
Caixas de som			
Televisão			
Vídeo			
DVD			
Fotocopiadora			
Mimeógrafo			
Computador			
Microfones			
Quadro de avisos			

IV - Caracterização geral da escola – funcionamento e clientela

A) turnos

B) Nº de alunos: Educação infantil ( ) 1ª a 5ª ( )

## Apêndice 2 – Questionário - identificação da professora

### I – Dados Pessoais:

- a) Nome: \_\_\_\_\_
- b) Sexo: feminino ( ) masculino ( )
- c) Data do nascimento \_\_\_\_\_
- d) Local do nascimento: \_\_\_\_\_
- e) Profissão do pai: \_\_\_\_\_
- f) Profissão da mãe: \_\_\_\_\_
- g) Escolaridade do pai: \_\_\_\_\_
- h) Escolaridade da mãe: \_\_\_\_\_
- i) Quantos irmãos: homens \_\_\_\_ mulheres \_\_\_\_ total \_\_\_\_\_
- j) Estado civil \_\_\_\_\_
- l) Profissão do esposo ou companheiro \_\_\_\_\_
- m) Grau de escolarização do esposo ou companheiro: \_\_\_\_\_
- n) Quantos filhos: homens \_\_\_\_\_ mulheres \_\_\_\_\_ total: \_\_\_\_\_
- o) Idade dos filhos homens \_\_\_\_\_ mulheres \_\_\_\_\_
- p) Endereço atual e telefone \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- q) Pessoas que moram com você na mesma casa:  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- r) Distância casa/escola (em km): \_\_\_\_\_
- s) Forma de acesso à escola: \_\_\_\_\_

### II – Dados escolares

- a) Com quantos anos você começou a ir para a escola? \_\_\_\_\_
- b) Onde você aprendeu a ler e a escrever? ( ) em casa ( ) na escola ( ) em outro local
- c) Com quantos anos aprendeu a ler e a escrever? \_\_\_\_\_
- d) Quem alfabetizou você? \_\_\_\_\_
- e) Com quantos anos você concluiu o curso de magistério?  
\_\_\_\_\_
- f) Assinale abaixo qual o seu atual nível de escolarização:  
Ensino Médio incompleto ( )  
Ensino Médio completo ( )

Curso universitário incompleto ( ) Qual \_\_\_\_\_

Curso universitário completo ( ) Qual \_\_\_\_\_

Especialização - completo ( ) incompleto ( )

Qual \_\_\_\_\_

g) Outros cursos: \_\_\_\_\_

h) Cursos mais significativos na área da linguagem e da alfabetização:

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

### III – Dados profissionais

a) Quando você começou a trabalhar como professora? \_\_\_\_\_

b) Em que série? \_\_\_\_\_

c) Que idade tinha quando começou a trabalhar? \_\_\_\_\_

d) Quantos anos você tem de experiência docente? \_\_\_\_\_

e) Em que séries você tem experiência docente? \_\_\_\_\_

f) Em que turnos você trabalha atualmente:

manhã ( ) tarde ( ) noite ( )

g) Em qual ou quais séries? \_\_\_\_\_

h) Quantos alunos você tem em cada série? \_\_\_\_\_

i) Tempo de serviço na série em que está lecionando nessa turma? \_\_\_\_\_

j) Tem outra turma? Qual? \_\_\_\_\_

k) Qual a forma de ingresso na educação municipal? \_\_\_\_\_

l) Tem outra ocupação? Qual? \_\_\_\_\_

m) Qual a sua renda média? Assinale:

( ) até 1 salário ( ) de 1 até 2 salários ( ) entre 2 e 3 salários ( ) de 4 até 5 salários

### IV- Formação

a) Que método foi alfabetizada? \_\_\_\_\_

b) Fez curso pedagógico (mencionar ano em que terminou)? \_\_\_\_\_

c) Estudou alfabetização na faculdade? \_\_\_\_\_

d) Fez curso de especialização? Qual? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

e) Participou de programa de formação continuada? Qual?

---

f) Informar o ano da última capacitação de 40 horas. \_\_\_\_\_

g) Está fazendo algum curso na área da educação? Qual?

---

## APÊNDICE 3

### Roteiro para a 1ª entrevista

A primeira entrevista (semi-estruturada) realizada com as professoras foi dividida em quatro blocos. Os blocos trabalhados foram os seguintes:

1. Âmbito familiar
2. Vida escolar
3. Formação inicial
4. Formação continuada

#### 1. Âmbito familiar

Eu gostaria que você contasse fatos significativos de sua infância e de sua família com relação ao seu acesso aos livros, revistas, cinema, passeios, bibliotecas..., à sua relação com sua família (pai, mãe, irmãos e vizinhos), às experiências vividas em seu meio com a leitura e a escrita.

#### 2. Vida escolar

Agora gostaria de saber um pouco da sua vida escolar. Como foi sua alfabetização? Como a professora ensinava? O que você lembra dessa época? Que experiências você recorda como positivas ou negativas? Como foi a sua relação com a leitura e a escrita durante a educação infantil, o ensino fundamental e o médio? O que você lia nessa época?

#### 3. Formação inicial

Sobre a sua formação inicial no magistério, o que de relevante você gostaria destacar? O que você achou do seu curso de formação inicial? O que você lia nessa época?

#### 4 Formação continuada

Sobre a formação continuada, o que você gostaria de destacar? Existiu algum curso que você queira destacar que contribuiu em sua formação? Qual? Por que? Você percebe algum tipo de repercussão dessa formação em sua prática pedagógica?

Cite pelo menos 3 livros que você leu sobre a aquisição da língua escrita. Sobre as ações de formação da pesquisa “Gestão da aprendizagem na diversidade”, o que você considera que realmente contribuiu para sua aprendizagem? Houve mudanças na sua prática pedagógica com relação à área da linguagem e gestão da sala de aula? De que tipo? Qual ou quais gêneros textuais (histórias, textos informativos, receita, bilhete, anúncio, e-mail, peças teatrais...) você costuma ler? Por que?

## **APÊNDICE 4**

### **Roteiro para a 2ª entrevista (semi-estruturada)**

1. Quais gêneros textuais você mais trabalha em sala? Por quê? As suas experiências ao longo da sua vida com os gêneros textuais têm repercussões na sua prática pedagógica? Como?
2. Dos gêneros textuais utilizados em sala, qual você sente mais facilidade em trabalhar e mais dificuldade? Por quê? Essa facilidade/dificuldade é decorrente de que?
4. Quando você trabalha em sala com um determinado gênero textual, o que você considera importante explorar?
5. Quais os benefícios para a aprendizagem da leitura e da escrita dos seus alunos você percebe no trabalho com gêneros textuais?

## APÊNDICE 5

### Roteiro de observação da sala de aula e prática pedagógica

I - Equipamentos disponíveis na sala de aula (indicar (S) se existe e (N) se não existe).

	Nº suficiente/Quant	Em bom estado	Observações
Carteiras			
Cadeira professor			
Mesa professor			
Estantes			
Quadro de giz			
Quadro branco/pincéis			
Apagador			

II – sala de aula – espaço físico

III – Material didático exposto

	Sim	Não	Comentários
Alfabeto			
Numerais			
Produções infantis			
Portadores de textos			
Literatura Infantil			

IV – Síntese das atividades desenvolvidas de linguagem.

Data:

início	Atividade

V – Material didático utilizado

	Sim	não	comentários
Lousa/giz/apagador			
Caderno individual			
Tarefa em folha			
Livros didáticos			
Livros de literatura Infantil			

VI – Interações (observações)

a) professor x alunos \_\_\_\_\_

B) alunos x alunos \_\_\_\_\_

VII - Comentários complementares: