



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Campus de Presidente Prudente

FABIANA GOES DA SILVA AGOSTINHO

**FORMAÇÃO DOCENTE E ENSINO DE PRODUÇÃO TEXTUAL:
Concepções e possibilidades de mudança por meio de um processo
formativo**

**Presidente Prudente
2018**

FABIANA GOES DA SILVA AGOSTINHO

**FORMAÇÃO DOCENTE E ENSINO DE PRODUÇÃO TEXTUAL:
Concepções e possibilidades de mudança por meio de um processo
formativo**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP/Campus de Presidente Prudente, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Luzia Videira Parisotto.

**Presidente Prudente
2018**

Ficha catalográfica elaborada pela Seção Técnica de Aquisição e Tratamento da Informação - Diretoria Técnica de Biblioteca e Documentação - UNESP, Campus de Presidente Prudente

A221f Agostinho, Fabiana Goes da Silva.
Formação docente e ensino de produção textual : concepções e possibilidades de mudança por meio de um processo formativo / Fabiana Goes da Silva Agostinho. – 2018
141 f.

Orientador: Ana Luzia Videira Parisotto
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, 2018
Inclui bibliografia

1. Formação docente. 2. Ensino de língua materna. 3. Produção de textos.
I. Parisotto, Ana Luzia Videira. II. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Tecnologia. III. Título.

Alessandra Kuba Oshiro Assunção
CRB-8/9013



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Presidente Prudente

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: **FORMAÇÃO DOCENTE E ENSINO DE PRODUÇÃO TEXTUAL:
CONCEPÇÕES E POSSIBILIDADES DE MUDANÇA POR MEIO DE UM
PROCESSO FORMATIVO**

AUTORA: FABIANA GOES DA SILVA AGOSTINHO

ORIENTADORA: ANA LUZIA VIDEIRA PARISOTTO

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Mestra em EDUCAÇÃO, pela
Comissão Examinadora:


Profa. Dra. ANA LUZIA VIDEIRA PARISOTTO
UNESP/P.PRUDENTE


Prof. Dr. ODILON HELOU FLEURY CURADO
Linguística / UNESP/Assis


Profa. Dra. ROZANA APARECIDA LOPES MESSIAS
Depto. de Educação / UNESP/ASSIS

Presidente Prudente, 10 de maio de 2018

Às minhas raízes, minha base, o colo onde quero descansar: meus pais, Antônio e Luzia, minha irmã, Gabriele, meu marido, Tadeu.

AGRADECIMENTOS

Há quem diga que é só passageiro
Mas é certo que momentos ficam
Na memória de quem vive assim
Eu sei, e digo, que pessoas sempre
Deixam seu pedaço de amor aqui
É Deus que aparece num abraço
É Deus que se derrama nesse espaço
Que eu terei para sempre
Esse presente de Deus,

Num abraço, num sorriso que vem, de você.

(Banda Paz e mel. **Presente de Deus**. São Paulo: Paulinas, 2003)

Confesso que, assim que vi meu nome na lista de aprovados para o Mestrado, já fiquei sonhando com o momento de escrever meus agradecimentos. Confesso também que comecei a fazer isso ainda enquanto produzia o relatório de qualificação. Com tanto ainda a escrever e eu querendo pular as etapas. Acredito que o que motivou essa ansiedade é que aprendi a ser sempre agradecida e a fazer o possível para demonstrar isso de alguma forma. As pessoas precisam saber a importância que têm ou tiveram em nossas vidas. Sempre deixamos marcas. Especialmente as boas marcas, as de amor e de aprendizado, devem ser reconhecidas. O tempo de agradecer é agora, assim como o tempo de amar.

Agradeço a Deus, porque, desde o dia em que decidi me enveredar por seus caminhos, aprendi mais sobre mim mesma e isso me fez conhecer mais sobre Ele. E como é lindo reconhecer toda sua ternura, imensidão e infinitude nos mais simples gestos e entender como são grandiosos. Todos os outros agradecimentos são em consequência das coisas lindas que Ele fez em minha vida. Afinal, “coisas que os olhos não viram, os ouvidos não ouviram, e o coração humano imaginou, tais são os bens que Deus tem preparado àqueles que O amam” (I Cor, 2:9).

Às Luzias. Talvez seja bônus do nome, mas as Luzias que conheço são pessoas iluminadas por Deus e essa luz é tamanha que não cabe dentro delas; então resolvem distribuir por aí; ainda bem que estou sempre por perto e acabo recebendo também.

Uma dessas Luzias é minha mãe. E só tenho a agradecer a ela por ter me ensinado as coisas mais essenciais dessa vida: amar acima de tudo e ter empatia; acreditar em mim mesma e não esquecer de que a palavra tem poder, por isso posso escolher dizer coisas boas sempre; ser simples, não é preciso parecer importante, é mais importante ser. E eu sou absurdamente apaixonada por ela!

A outra Luzia é a Ana, minha orientadora, sempre paciente, serena, humilde. Depositou sua confiança em mim, sem rodeios. Minha admiração por você. Obrigada por todo o aprendizado proporcionado.

Agradeço ao meu pai, homem que sempre admirei, em quem sempre me espelhei e tenho orgulho de ser parecida com ele, até mesmo fisicamente. Com ele aprendi o que era vivenciar com a alma, com brilho no olhar, com entusiasmo na fala. Eu sentia vontade de gostar das coisas que ele gostava, pois ele fazia parecer as coisas mais maravilhosas do mundo. Eu vejo esse brilho no olhar dele, hoje, para mim e para minha irmã, com admiração pelas nossas conquistas.

À minha irmã, o amor da minha vida, aquela que veio ao mundo já me ensinando o que é amar sem limites, aquele amor que não cabe dentro da gente, então se torna risos, abraços, conversas infinitas, desejos semelhantes, sonhos parecidos. Não quero imaginar minha vida sem você. *“I carry your heart with me. I carry it in my heart. I am never without it. Anywhere I go you go.”* (E.E. CUMMINGS, 1952). Agradeço também ao meu cunhado, Daniel, que junto do meu marido, durante encontros gastronômicos, precisou escutar nossas conversas filosóficas sobre educação.

Ao meu marido, sempre acreditando mais em mim do que eu mesma um dia poderei acreditar. Essa admiração que ele tem por mim me movimenta e me faz ir além. E eu só posso também admirar esse homem, de coração bondoso, sempre se doando por todos. De poucas palavras, mas de muitos gestos de dedicação, de carinho, de amor. Sempre cuidando de mim, sendo colo quando preciso e escutando minhas histórias intermináveis, pacientemente.

Aos meus familiares, pela torcida e carinho, em especial minha avó Neusa, que mesmo sem compreender muito bem todo esse processo, percebia a importância disso em minha vida.

Aos meus amigos... fica difícil citar nomes, porque, com a graça de Deus, tenho muitos e eu sei o quanto eles me amam, querem meu bem e comemoram minhas conquistas. Alguns estiveram ainda mais próximos nos momentos de loucura e desespero que o mestrado pode proporcionar: Juliana Godoy, uma amiga que se tornou família, me conhece tão bem e eu a ela, nossas histórias se misturam; foram alegrias, dores, tantos momentos. Marcela Berard, minha prima irmã, que sempre intercede por mim; fico feliz em vê-la realizada. Lívia, que mesmo longe é sempre tão perto. Camila Bacarin, que me proporciona conversa madura e risadas sinceras. À Mar Prado, que não me deixa esquecer que a vida é uma só e que mesmo o mundo sendo tão grande, a gente se encontrou e isso não é acaso. E a uma amiga em especial, que nos deixou ainda tão nova. Com ela aprendi que o hoje é o que temos e precisamos dizer o que

sentimos, dar a risada mais escandalosa e viver intensamente, sem medo e sem vergonha; Mariana Braga, um sinal do céu em minha vida.

À família do Bem, que ganhei junto com o marido. Sogros, cunhados e agregados. Gente simples, sincera e feliz que fazem a vida parecer mais leve. Com eles eu podia descansar das dificuldades encontradas nesse processo, rir e extravasar. À minha cunhada Adriana, companheira de profissão, com a qual compartilho as angústias vivenciadas em sala de aula. A todos, obrigada pelo apoio.

Aos sobrinhos e afilhados, cujos abraços puros nem conheciam meu cansaço, mas confortavam minha alma.

Às pessoas que me ajudaram durante o processo de seleção, sem mesmo me conhecer direito, meu sincero reconhecimento, em especial à Gislene Barbosa e à Elisa Magalhães Celos.

Aos colegas de trabalho das escolas Carlos Castilho Cabral e Rosana Negrão F. dos Santos, por todo apoio, compreensão e aprendizados. Aos pais de alunos que sempre compreenderam minhas ausências, sem questionamentos e com votos de sucesso. Aos meus alunos, que me impulsionam a buscar ser melhor para atendê-los com qualidade, despertando neles habilidades e a paixão pela leitura e pela escrita; com eles aprendo um pouco mais, todos os dias, sobre educação, sobre dedicação, sobre respeito e sobre carinho.

Estendo esse agradecimento à SEDUC, que colaborou para que eu pudesse realizar o mestrado e à qual me coloco à disposição para contribuir por meio dos aprendizados que tive.

Ao grupo de pesquisa FPPEEBS - Formação de Professores e Práticas de Ensino na Educação Básica e Superior - coordenado pelas pesquisadoras Profa. Dra. Renata Portela Rinaldi e Profa. Dra. Ana Luzia Videira Parisotto. Minha pesquisa só existe por causa do trabalho e comprometimento das pesquisadoras e dos participantes desse grupo. Com eles aprendi e cresci como profissional e como pesquisadora.

Ao Prof. Dr. Odilon Helou Fleury Curado e à Profa. Dra. Rozana Aparecida Lopes Messias, pelas valiosas colaborações na banca de qualificação, por todo o aprendizado proporcionado, pela graça de tê-los novamente comigo neste momento ímpar. Minha admiração e gratidão.

Ao PPGE da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista - UNESP, de Presidente Prudente e professores das disciplinas que cursei. Meu muito obrigado.

“A vida não é uma sonata que, para realizar a sua beleza, tem de ser tocada até o fim. Dei-me conta, ao contrário, de que a vida é um álbum de minissonatas. Cada momento de beleza vivido e amado, por efêmero que seja, é uma experiência completa que está destinada à eternidade. Um único momento de beleza e amor justifica a vida inteira [...]”. (ALVES, Rubem. O que realmente importa. In: **Do universo à jabuticaba**. 2. ed. São Paulo: Planeta, 2013).

RESUMO

Este estudo está vinculado à linha de pesquisa “Processos formativos, ensino e aprendizagem” do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (FCT/UNESP). Decorre das inquietações a respeito do trabalho com a produção de texto no ensino fundamental I, que tem se constituído como um dos fatores determinantes das deficiências linguísticas observadas na comunidade estudantil em geral. Os sujeitos deste estudo são alguns professores da educação fundamental da rede municipal de Presidente Prudente/SP. O objetivo geral de pesquisa foi analisar como é praticado e em que é fundamentado o ensino da produção textual nos anos iniciais do ensino fundamental, a partir das respostas emitidas pelos participantes da pesquisa por meio de questionários e, posteriormente, de transcrições das aulas de um processo formativo, do qual alguns professores participaram. Os objetivos específicos foram: compreender e analisar quais são as concepções de linguagem, de texto, de alfabetização e de letramento apresentadas pelos professores sujeitos da pesquisa; descrever e analisar quais são os gêneros textuais trabalhados por esses docentes e a influência dessas escolhas no trabalho com a produção de textos; descrever um processo formativo e interpretar as possíveis contribuições que ele pode trazer aos professores, por meio de suas respostas a um questionário final, das transcrições das aulas e do um relato de uma professora participante. Para isso, contou com os seguintes procedimentos metodológicos: análise das respostas emitidas pelos participantes da pesquisa por meio de questionários, registros em caderno de anotações e transcrições das aulas de um processo formativo e análise do relato de experiência de uma das professoras participante da pesquisa. Dessa forma, a pesquisa é de base qualitativa e utiliza a análise de conteúdo. Os resultados obtidos e analisados indicam que há uma relação intrínseca entre as concepções apontadas pelos professores e o trabalho com a produção textual por eles descrito. Pode-se identificar que a concepção predominante está ligada à visão de linguagem de forma monológica, desconsiderando a interação humana e as práticas sociais. Outro apontamento importante é que o processo formativo, por ter origem nas dificuldades elencadas pelos próprios professores, contou com um maior comprometimento dos envolvidos. Além disso, é possível afirmar que o curso proporcionou a esses docentes a reflexão sobre a ação e a possibilidade de resignificação de algumas de suas práticas.

Palavras-chave: Formação docente, produção de texto, ensino de língua materna, concepções docentes.

ABSTRACT

This study is linked to the research line related to “Formative process, teaching and learning” which is part of the Postgraduate Program in Education from Science and Technology College of Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho” (FCT/UNESP). It arises from the concerns about the work with the text production in elementary school I, which has become one of the determining factors of the linguistic deficiencies observed in the student community in general. The subjects of this study are some teachers of the fundamental education of the municipal schools of Presidente Prudente in Sao Paulo state. The general objective of the research was to analyze how the teaching of textual production in the initial years of elementary school is practiced, based on the answers given by the participants of the research through questionnaires and later transcriptions of the classes of one formative process, where some teachers have participated. The specific objectives were to understand and analyze the language conceptions, text, literacy and literacy presented by the subject teachers of the research, describe and analyze what are the textual genres worked by these teachers and the influence of these choices in the work with the production of texts, to describe a formative process and to interpret the possible contributions that it can bring to the teachers, through their answers to a final questionnaire, of the transcripts of the classes and of an account of a participating teacher. In this way, the research is qualitative and uses content analysis. The results obtained and analyzed indicate that there is an intrinsic relation between the conceptions pointed out by the teachers and the work with the textual production described by them. One can identify that the predominant conception is linked to the monological view of language, disregarding human interaction and social practices. Another important point is that the training process, due to its origin in the difficulties listed by the teachers themselves, had a greater commitment from those involved. In addition, it is possible to affirm that the course provided to these teachers the reflection about the action and the possibility of re-signification of some of their practices.

Keywords: Teacher education, text production, mother tongue teaching, teaching conceptions.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Gêneros textuais.....	39-40
Quadro 2 - Informações relativas ao módulo I.....	83-84
Quadro 3 - Informações relativas ao módulo II	89-91
Quadro 4 - Informações relativas ao módulo III.....	96-99
Quadro 5 - Informações relativas ao módulo IV.....	105-107
Quadro 6 - Informações relativas ao módulo V.....	111-112

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Conceito de linguagem.....	60
Gráfico 2 - Conceito de texto.....	65
Gráfico 3 - Conceito de alfabetização.....	69
Gráfico 4 - Conceito de letramento.....	70
Gráfico 5 - Gêneros textuais.....	72
Gráfico 6 - Trabalho com a produção de texto.....	76
Gráfico 7 - Contribuições do processo formativo para a reflexão do trabalho em sala de aula.....	116
Gráfico 8 - Possibilidades de alteração da prática pedagógica.....	118

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Alfalettar.....	43
-----------------------------------	-----------

LISTA DE SIGLAS

ANA	Avaliação Nacional de Alfabetização
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFAM	Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DPD	Desenvolvimento Profissional Docente
FCT	Faculdade de Ciências e Tecnologia
FDE	Fundação para o Desenvolvimento em Educação
FPPEEB	Formação de Professores e Práticas de Ensino na Educação Básica e Superior
GP	Grupo de Pesquisa
HTPC	Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INAF	Indicador Nacional de Analfabetismo Funcional
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira
ISD	Interacionismo Sociodiscursivo
PCNLP	Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
Saeb	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SD	Sequência didática
SEE	Secretaria de Educação do estado de São Paulo
Scielo	Scientific Electronic Library Online
TDIC	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
TIC	Tecnologia de Informação e Comunicação

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	15
1.1 OS CAMINHOS QUE ME TROUXERAM ATÉ AQUI	15
1.2 INTRODUÇÃO À PESQUISA	16
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	24
2.1. ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E DE PRODUÇÃO TEXTUAL	24
2.2 CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM E DE TEXTO.....	33
2.3 GÊNEROS TEXTUAIS	39
2.4 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO	43
2.5 FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	45
2.6 PROFESSOR REFLEXIVO	50
3. METODOLOGIA.....	54
3.1 A PESQUISA GERADORA.....	54
3.2 A PESQUISA.....	55
3.3 PERFIL DOS PROFISSIONAIS ENVOLVIDOS.....	58
4. ANÁLISE DAS CONCEPÇÕES DOCENTES.....	60
4.1 CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM E TEXTO.....	60
4.2 CONCEITOS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO.....	68
4.3 GÊNEROS TEXTUAIS.....	71
4.4 O TRABALHO COM A PRODUÇÃO DE TEXTO: NUM TEMPO TÃO, TÃO DISTANTE?.....	74
4.5 O PROCESSO FORMATIVO	82
4.5.1 Processo formativo: Módulo I-Produção textual.....	83
4.5.2 Processo formativo: Módulo II- Alfabetização e letramento	89
4.5.3 Processo formativo: Módulo III- Correção e reescrita de textos.....	96
4.5.4 Processo formativo: Módulo IV- Tecnologias de informação e comunicação na educação e o ensino médio	105
4.5.5 Processo formativo: módulo V- Gramática.....	111
4.5.6 Avaliação do processo formativo	115
4.5.7 Relato da professora	121
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	125
REFERÊNCIAS	131
ANEXOS	137
ANEXO 1- QUESTIONÁRIO 1	137
APÊNDICES	137
APÊNDICE 1- QUESTIONÁRIO 2	140

1. INTRODUÇÃO

Renova-te.
 Renasce em ti mesmo.
 Multiplica os teus olhos, para verem mais.
 Multiplica os teus braços para semeares tudo.
 Destrói os olhos que tiverem visto.
 Cria outros, para as visões novas.
 Destrói os braços que tiverem semeado,
 Para se esquecerem de colher.
 Sê sempre o mesmo.
 Sempre outro.
 Mas sempre alto.
 Sempre longe.
 E dentro de tudo.

(MEIRELES, Cecília. **Cânticos**. 4. ed. Global Editora: São Paulo, 2015)

1.1 OS CAMINHOS QUE ME TROUXERAM ATÉ AQUI

O mundo da leitura e da escrita sempre despertou em mim ¹grande encantamento. Não demorou muito para que eu quisesse fazer parte dele. Ao descobrir a leitura, não havia placa na rua que passasse despercebida de minha leitura em voz alta, já que não era suficiente saber ler, eu precisava que o mundo soubesse que eu sabia ler.

Logo eu pretendi que minhas palavras fossem lidas. Mas ainda havia receio. Num tempo em que a rotina era descrita em diários pessoais e não em redes sociais, escrevia minhas poesias em diários trancados com cadeados. Depois me atrevi e passei a escrevê-las em cadernos abertos. Mais adiante conheci o *blog* e fiz algumas tentativas. Nesse caminho, a escola me possibilitou duas grandes oportunidades: ainda no ensino fundamental I, quarta série, escrevemos nossos primeiros livros, intitulados: A história da minha vida. Eu pensava ter tanto a contar, e contei. Já na oitava série, produzimos nossos livros e fizemos uma exposição, com direito a noite de autógrafos. Mesmo diante de tantas situações de escrita proporcionadas pela escola, lembro-me apenas dessas duas ocasiões em que pude ver minha produção sendo exibida a quem tivesse interesse em apreciá-la. E foi algo de magnífico em minha trajetória.

Acabei acreditando que minhas palavras tinham sentido. E sonhei em ser escritora.

Fiz esse passeio na memória, para justificar meu questionamento a mim mesma quando me vi como professora, em sala de aula. Quais oportunidades tenho dado aos meus alunos para que eles sejam lidos? Quais oportunidades eles têm tido para que se constituam como sujeitos discursivos? Precisam ser momentos tão pontuais e escassos?

¹ Nesta seção, no subitem 1.1, utilizarei a primeira pessoa do singular para expressar os caminhos que me levaram à pesquisa e à escrita dessa dissertação.

A participação no grupo de pesquisa “Formação de Professores e Práticas de Ensino na Educação Básica e Superior” (FPPEEBS), coordenado pela Profa. Dra. Ana Luzia e Profa. Dra. Renata Portela Rinaldi, foi essencial para meu crescimento como pesquisadora e para a delimitação da minha pesquisa, que tem como base os dados da pesquisa financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), “A formação do professor dos anos iniciais do ensino fundamental para superação do fracasso escolar”, entre 2014 e 2016, projeto do grupo. Além disso, os encontros possibilitam um aprendizado sustentado por teorias e estudos aprofundados sobre a formação docente, assim como valoriza a interação entre os participantes por meio da troca de experiências.

Concomitante a isso, pude participar também do curso de extensão “Ensino de língua materna: produção de texto na educação fundamental I”, oferecido pelo grupo aos professores participantes da pesquisa citada acima. O que contribuiu para minha pesquisa e aprendizado e levou-me à reflexão e à revisão das minhas práticas como professora em sala de aula.

Um ponto essencial nesse trajeto foi confirmar o que muitos duvidam: prática e teoria andam de mãos dadas. Minha prática como professora em sala de aula tomou novos rumos depois do ingresso no programa de pós-graduação.

1.2 INTRODUÇÃO À PESQUISA

Estar inserido na prática docente em contexto de sala de aula, ao contrário do que se espera, pode nos afastar das leituras de teóricos que poderiam minimizar nossas angústias, assim como poderiam trazer clareza quanto a alguns aspectos vivenciados. É comum ouvirmos que a realidade da sala de aula difere, em muito, das teorias que estudamos na universidade.

Façamos uma analogia: cada um de nós tem um navio em construção. A sensação é que durante a graduação não só esse navio está sendo finalizado, como também estamos estocando tudo aquilo que é necessário para a viagem, todos os suprimentos necessários para a aventura em alto mar. Ao finalizar a graduação, esse barco é lançado ao mar. Ainda há tempo para alguns ajustes finais, os acabamentos; há o batismo da embarcação e então as provas de mar. Quando finalmente estamos no mar, percebemos que há alguns problemas a serem resolvidos. Com medo de o navio afundar, lançamos mão dos suprimentos em estoque. Por um momento, o problema foi resolvido, mas como prosseguir viagem sem os mantimentos necessários para a sobrevivência?

Da mesma forma não é possível prosseguir com práticas docentes que não tenham base teórica e intencionalidade. Mesmo quando pensamos poder sobreviver sem as teorias, as

concepções que carregamos não podem ser abandonadas se não forem compreendidas e percebidas.

Quando analisamos a prática pedagógica de qualquer professor vemos que por trás de suas ações, há sempre um conjunto de ideias que as orienta. Mesmo quando ele não tem consciência dessas ideias, dessas concepções, dessas teorias, elas estão presentes. (WEISZ, 2001, p. 55).

Os questionamentos iniciais, dos quais se originou essa pesquisa, dizem respeito às propostas de produção textual aos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Por qual razão, ainda hoje, encontramos tanta dificuldade em realizar um trabalho eficaz com a produção textual em sala de aula? Por que os alunos têm tanta dificuldade em produzir textos, e os professores, em elaborar propostas de produção que incentivem a escrita desses alunos? Seria um descaso por parte dos alunos, seriam práticas antiquadas por parte dos professores?

Sendo assim, por nos concentrarmos na formação docente, apresentamos a pergunta que problematiza esta pesquisa: Quais são as concepções apresentadas pelos docentes em Língua Materna que subjazem seu ensino de produção textual?

Desta questão, e tendo como um dos objetos de pesquisa o processo formativo- Curso de Extensão Universitária “Ensino de Língua Materna: produção de texto na educação fundamental I”-, surge um outro questionamento: Quais as possíveis contribuições de um processo formativo para ressignificação de concepções e práticas voltadas ao ensino da produção textual?

Definimos então os sujeitos da nossa pesquisa: alguns professores da educação fundamental da rede municipal de Presidente Prudente/SP, representados por uma amostra, diferente em cada momento da pesquisa. Num primeiro momento conta com 158 professores que responderam a um questionário; num segundo momento, com 8 professores, que finalizaram o Curso de Extensão Universitária “Ensino de Língua Materna: produção de texto na educação fundamental I”. Esse baixo número de adesão ao curso será melhor justificado no capítulo referente à metodologia, mas adiantamos a relação deste fato com a questão da desvalorização da profissão docente. Sendo baixo o salário inicial do professor há a necessidade de buscar aumentá-lo por meio da ascensão no plano de carreira; a evolução se dá de acordo com o número de cursos de formação realizados pelo professor e com a carga horária destinada a eles. Dependendo dessa carga, há uma pontuação e é essa pontuação que eleva o nível do plano de carreira do professor. Para uma evolução rápida, o que consequentemente traz o aumento do salário, os professores optam por cursos breves, que requerem menos dedicação,

mas que nem sempre trazem aprofundamentos teóricos necessários à formação continuada do docente.

Ainda que a pesquisa esteja centrada nas questões de Língua Materna, os professores pesquisados não são especialistas, são polivalentes, ou seja, têm formação para lecionar as diferentes disciplinas dos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano).

Acreditamos ser de extrema importância essa temática por considerar que os professores que têm consciência de suas práticas e das teorias que as suportam têm mais autonomia para sistematizar seu trabalho, determinando objetivos, critérios e justificativas e a intencionalidade de suas ações, o que possibilitará um exercício constante de reflexão e melhoria do trabalho docente.

Ao iniciar a leitura dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa-PCNLP (BRASIL, 2001), para compreender a base teórica que norteia as práticas docentes, encontramos na introdução explicações importantes sobre a questionável qualidade da educação no país. O documento traz a discussão que tem sido central desde a década de 1980, quanto à melhoria da educação, cujo eixo central tem sido a leitura e a escrita nos anos iniciais. Aponta-nos as duas maiores dificuldades identificadas: primeiro, a dificuldade em alfabetizar, depois, a garantia do uso eficaz da linguagem. O documento continua apresentando fatos importantes, traçando uma linha do tempo. Antes de se investir nessa discussão, na década de 1960, a justificativa para o fracasso escolar encontrava o aluno como responsável, característica do inatismo. Na década de 1980, houve um deslocamento do foco da investigação no ensino, ao invés de se perguntar “como ensinar”, pergunta-se “como se aprende”. Percebeu-se que, para além de memorizações, a alfabetização necessita da construção de um conhecimento conceitual. Essa indicação provocou uma revisão das práticas de alfabetização e nos levou à compreensão de que o cerne da questão é a linguagem, ponto de partida e de chegada nas práticas de ensino.

As transformações educacionais realmente significativas- que acontecem raramente- têm em suas fontes, em primeiro lugar, na mudança das finalidades da educação, isto é, acontecem quando a escola precisa responder novas exigências da sociedade. E, em segundo lugar, na transformação do perfil social e cultural do alunado. (BRASIL, 2001, p. 22-23).

Essas transformações estão em andamento desde esse cenário apresentado inicialmente, mas ainda não alcançamos o resultado desejado. Se é que, no contexto em que vivemos, poderá ser alcançado a curto ou médio prazo. Novas discussões vão nascendo, na tentativa de compreender a problemática do ensino.

Segundo Gatti (2010, p. 1359),

Essa preocupação não quer dizer reputar apenas ao professor e sua formação a responsabilidade sobre o desempenho atual das redes de ensino. Múltiplos fatores convergem para isso: as políticas educacionais postas em ação, o financiamento da educação básica, aspectos das culturas nacional, regionais e locais, hábitos estruturados, a naturalização em nossa sociedade da situação crítica das aprendizagens efetivas de amplas camadas populares, as formas de estrutura e gestão das escolas, formação dos gestores, as condições sociais e de escolarização de pais e mães de alunos das camadas populacionais menos favorecidas (os “sem voz”) e, também, a condição do professorado: sua formação inicial e continuada, os planos de carreira e salário dos docentes da educação básica, as condições de trabalho nas escolas.

Para completar esse quadro temos o congelamento dos gastos destinados à educação por 20 anos, medida do governo federal atual, com a PEC 241, e por dois anos, pelo governo estadual de São Paulo, com o Projeto de Lei n. 920/2017.

Como podemos ver, as questões relacionadas à educação vão muito além do trabalho em sala de aula. Por isso, seguimos na luta com o objetivo de fazermos o melhor pelos alunos, ainda que nessa situação, numa espera ativa por mudanças significativas.

Quando pensamos em ensino da Língua Portuguesa, percebemos a necessidade de um ensino voltado às práticas sociais. Quantas vezes não ouvimos os alunos questionarem “para que preciso aprender isso? ”, gerando desconforto nos professores e até mesmo insegurança em responder a essa questão; mas, quando somos ‘obrigados’ a realizar algo, é comum que pensemos no motivo pelo qual realizamos algo. Fazer sem motivação provoca a falta de estímulo.

Mesmo sabendo que há outras questões além da sala de aula - como as condições de ensino, as questões políticas, sociais, culturais e econômicas historicamente construídas - seria relevante repensar nossas práticas docentes e avaliá-las, encontrando respostas a essas perguntas: Para que precisam aprender? Para que preciso ensinar? Por que é importante que saibam e o que precisam saber? Dessa forma eles realmente aprenderão a fazer uso dessa ferramenta?

Tratando-se da Língua Materna, o questionamento é ainda mais importante: Por que devo ensinar uma língua que é de todos e que é utilizada pelas crianças antes mesmo de adentrarem o contexto escolar?

A complexidade do processo pedagógico impõe, na verdade, o cuidado em se prever e se avaliar, reiteradamente, *concepções* (O que é a linguagem? O que é uma língua?), *objetivos* (Para que ensinamos? Com que finalidade?), *procedimentos* (Como ensinamos?) e *resultados* (O que temos conseguido?), de forma que todas as ações se orientem para um ponto comum e relevante: *conseguir ampliar as competências comunicativo-interacionais dos alunos*. (ANTUNES, 2009a, p. 34, grifos da autora).

Eis o motivo pelo qual os professores devem desenvolver o trabalho com a língua materna na escola. Para isso, se faz necessário clareza quanto às concepções e objetivos que determinarão os procedimentos e consequentemente os resultados, como afirma Antunes (2009a). Por isso, é de extrema importância conhecer quais são as concepções desses professores acerca de linguagem, texto, alfabetização e letramento, pois, possivelmente, são essas concepções que determinarão o trabalho com a produção textual.

Para além disso, conhecer essas concepções possibilitaria um encaminhamento de formação docente que pudesse trazer subsídios teóricos para atender as determinações de documentos, como o PCNLP² (BRASIL, 2001), que vê a língua numa perspectiva sociointeracionista, ou seja, a linguagem seria o lugar da interação.

Para Bakhtin (2015, p. 282-283),

A língua materna- sua composição vocabular e sua estrutura gramatical- não chega ao nosso conhecimento a partir de dicionários e gramáticas, mas de enunciações concretas que nós mesmos ouvimos e nós mesmos reproduzimos na comunicação discursiva viva com as pessoas que nos rodeiam.

Ou seja, na interação é que se descobre a função social da palavra. Utilizar a língua dentro da escola, como a usamos fora dela, possibilitará condições para a produção de textos adequados.

Segundo Colello (2012, p. 147), “não aprendemos (ou escrevemos) em função de um potencial cognitivo neutro, mas com base em situações concretas e significativas, mediadas pela interação com os outros e filtradas segundo um referencial de valoração e desejo”. Para a autora, “a atividade mecânica e as práticas descontextualizadas e pouco significativas, ao invés de promover a reflexão crítica ou a criatividade é uma promoção reducionista do conhecimento, que acaba por fazer surgir uma reação rebelde de descomprometimento” (COLELLO, 2012, p. 154).

Muitas vezes ouvimos os professores reclamarem sobre esse descomprometimento por parte do aluno, ou desinteresse em aprender; mas, quando isso é constante na sala de aula, o momento torna-se então de reflexão. Possenti (2012) aponta que somos nós, profissionais docentes, que temos o poder de rever e refletir sobre nossas práticas na tentativa de melhorar a educação e atender mais adequadamente aos nossos alunos.

² Nesta pesquisa utilizamos os PCNLP como documento orientador. Apesar de, durante a pesquisa, já estar em discussão a BNCC - Base Nacional Curricular Comum - ela ainda não havia sido homologada, por isso não utilizamos esse documento.

Se há tanto desinteresse, é preciso rever as concepções que trazemos conosco e determinam os caminhos que escolhemos em nossa prática docente. Por isso é tão importante reconhecê-las, para quebrar certos “tabus”, tradições nas salas de aula, referentes ao ensino de produção textual.

Trata-se de um movimento, uma mudança nesse ensino que, na perspectiva abordada nesta pesquisa, por meio dos autores que trazemos, seria um ensino que contempla a linguagem como forma de interação, que prevê um trabalho com o letramento e, dessa forma, com os gêneros textuais. Bakhtin (2006, p. 115), autor que é referência nesta perspectiva, afirma que:

Toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo ato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige a alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro.

A produção de texto, numa abordagem que prevê a interação, considera as condições de produção:

[...] é fundamental que o contexto de produção seja devidamente explicitado, no que tange ao objetivo pretendido (qual a razão da escrita?), ao espaço de circulação (em que âmbito o texto será divulgado?), ao leitor presumido (quem o escritor tem em mente, ao produzir seu texto?), ao suporte pressuposto (em que suporte o texto será disponibilizado?), ao tom que será assumido (formal ou informal, irônico ou amigável, próximo ou distante?) e, obviamente, ao gênero textual (poema, conto, crônica, fábula, reportagem, notícia, artigo de opinião, publicidade, panfleto, artigo científico, pôster, resumo, quadrinhos, tirinha, piada?) na relação com o letramento que se pretende produzir. (MARCUSCHI, 2010, p. 78-79).

É o escrever para a vida.

Acreditamos que conhecer as concepções docentes acerca da língua materna pode nos ajudar a compreender as relações que esses professores estabelecem com as práticas de produção textual por eles descritas. O acompanhamento do curso de extensão, elaborado com base nas dificuldades no ensino de língua, apontadas por eles no questionário inicial, levou-nos a observar o quanto a revisão dessas concepções, por meio de estudos teóricos e estudo de atividades de alunos, podem proporcionar a reflexão sobre suas práticas e, conseqüentemente, algumas mudanças.

Para isso, estabelecemos os seguintes objetivos:

a. Objetivo geral:

Analisar como é praticado e em que é fundamentado o ensino da produção textual nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a partir das respostas emitidas pelos participantes da pesquisa por meio de questionários e de transcrições das aulas de um processo formativo.

b. Objetivos específicos:

- Compreender e analisar quais são as concepções de linguagem, de texto, de alfabetização e de letramento apresentadas pelos professores sujeitos da pesquisa;
- Descrever e analisar quais são os gêneros textuais trabalhados por esses docentes e a influência dessas escolhas no trabalho com a produção de textos;
- Descrever um processo formativo e interpretar as possíveis contribuições que ele pode trazer aos professores, por meio de suas respostas a um questionário final, das transcrições das aulas e do um relato de uma professora participante.

Para alcançar esses objetivos, fizemos uso dos procedimentos metodológicos que, brevemente, descrevemos a seguir e que estarão explicitados no capítulo referente à metodologia da pesquisa.

Os dados analisados foram obtidos por meio do Questionário (Anexo 1) utilizado na pesquisa “A formação do professor dos anos iniciais do ensino fundamental para superação do fracasso escolar: perfil teórico-metodológico e propostas para o ensino de língua materna”, da pesquisadora Profa. Dra. Ana Luzia Videira Parisotto. Foram objeto de análise as questões 1 (itens a,b,c,d), 2 e 3 (item e) do Bloco C³, relacionadas às concepções de linguagem, texto, alfabetização e letramento e as questões referentes ao uso dos gêneros textuais e ao trabalho com a produção de texto em sala de aula. Utilizamos a análise de conteúdo: leitura analítica das respostas que geram categorias. Posteriormente elaboramos gráficos para ilustrar esses dados categorizados.

Diante das dificuldades apresentadas no questionário 1 (para além das questões analisadas nesta pesquisa), foi realizado um processo formativo pelo Grupo de Pesquisa Formação de Professores e Práticas de Ensino na Educação Básica e Superior (FPPEEBS). Participamos deste processo formativo como pesquisadora, uma vez que estava prevista uma análise de tal processo. Para tanto, fizemos uso de um diário de campo e da gravação em áudio dos encontros, os quais foram posteriormente transcritos. Os professores responderam ao Questionário 2 (Apêndice 1), cujas respostas também foram analisadas à luz da análise de conteúdo para identificar quais os possíveis avanços que esse curso proporcionou à prática dos envolvidos.

A dissertação está organizada da seguinte forma:

³ As questões analisadas fazem parte do questionário inicial da pesquisa geradora, que foi dividido em três blocos: Bloco A - Perfil Dos Professores, Bloco B - Formação, Bloco C - Concepções teóricas e práticas pedagógicas. As questões utilizadas nesta pesquisa fazem parte do bloco C.

Na seção 1 temos a introdução, na qual indicamos a justificativa da escolha temática e as questões norteadoras da pesquisa e apontamos os objetivos e os procedimentos metodológicos utilizados para alcançá-los.

Na seção 2 apresentamos a fundamentação teórica da pesquisa. Neste item referenciamos os autores que tratam das temáticas utilizadas: o ensino de língua materna e de produção textual, concepções de linguagem e texto, alfabetização e letramento, gêneros textuais, formação inicial e continuada de professores, o professor reflexivo.

A metodologia da pesquisa é explicitada na seção 3, na qual descrevemos os procedimentos metodológicos necessários para que fosse possível atingir os objetivos propostos e responder às questões levantadas.

As análises realizadas nesta pesquisa encontram-se na seção 4, em que apresentamos primeiramente as concepções docentes acerca da língua portuguesa: linguagem, texto, alfabetização e letramento. A essas concepções relacionamos as questões referentes ao uso dos gêneros textuais em sala de aula e em como se dá o trabalho com a produção de textos; o que se dará pelo uso de gráficos elaborados a partir das respostas analisadas e pela indicação de algumas dessas respostas, para elucidação. Em seguida, passamos à análise do processo formativo, por módulos, trazendo descrições resumidas das aulas, assim como explicações das participações dos professores, sujeitos da pesquisa, e por meio da avaliação (Questionário 2), além da análise do relato de uma das professoras participantes da pesquisa.

Na seção 5, apresentaremos as considerações finais referentes à pesquisa e aos resultados obtidos.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, apresentamos o embasamento teórico de nossa pesquisa. Inicialmente, discorreremos sobre o ensino de língua materna e produção de textos e quais as recomendações apontadas no documento oficial PCNLP (BRASIL, 2001) e em Projetos como o do governo federal, Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e o da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE), Ler e Escrever. Depois, adentramos nas concepções apresentadas por teóricos quanto à linguagem, texto, alfabetização e letramento. Tratando-se do uso dos textos no ensino de Língua Portuguesa, especialmente quando se pensa em produções de autoria por parte dos alunos, abordamos os gêneros textuais numa perspectiva do interacionismo sociodiscursivo, com o uso das sequências didáticas. Por fim, diante dos apontamentos, recorreremos aos teóricos que discutem a formação de professores e aspectos relacionados ao professor reflexivo como agente de mudança.

2.1. ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E DE PRODUÇÃO TEXTUAL

O ensino de Língua Portuguesa vem passando por várias modificações ao longo dos anos, numa tentativa de aumentar o aproveitamento dos estudantes, o que pode ser observado por meio dos indicadores educacionais, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), criado em 2007 e realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), calculado a partir dos dados obtidos pelo Censo Escolar e por exames padronizados como o Saeb (Sistema de Avaliação da Educação Básica) e a Prova Brasil, que trazem informações sobre aprovação e desempenho. Há dados que indicam que, mesmo alunos já alfabetizados, demonstram sérias dificuldades de leitura, interpretação e produção de textos. Conforme dados do Indicador de Analfabetismo Funcional (INAF), - que realiza pesquisas para identificar os níveis de alfabetismo funcional da população brasileira entre os 15 e 64 anos - apesar de haver um aumento da população alfabetizada funcionalmente de 2001 a 2011, apenas um em cada quatro brasileiros tem domínio sobre as habilidades de leitura, escrita e matemática. Dados de 2015, também do INAF, indicam que 27% das 2002 pessoas entrevistadas estão classificadas como analfabetos funcionais, sendo que apenas 4% são consideradas analfabetas. Sobre analfabetismo funcional, Colello (2012, p. 141) traz uma reflexão com base em Ferreiro:

[...] o fenômeno do analfabetismo funcional é em particular intrigante porque nos obriga a admitir a realidade aparentemente contraditória de indivíduos que, mesmo tendo passado pelo processo formal de escolaridade, são

incapazes de ler e escrever. Apesar da dificuldade conceitual em definir a funcionalidade da escrita em uma sociedade marcada pela explosão tecnológica e informativa, o descompasso entre as exigências do nosso mundo letrado e a resistência da escola ultrapassada parece indiscutível.

Segundo Soares (2009, p. 21), o “critério utilizado pelo Censo para verificar o número de analfabetos e de alfabetizados” não é mais o de verificar a capacidade de o indivíduo codificar o próprio nome, mas a capacidade que ele tem de usar a leitura e a escrita em práticas sociais, como ler e escrever um bilhete. Nessa perspectiva, já existem parâmetros que buscam determinar algumas concepções norteadoras das práticas dos professores, como o PCNLP (BRASIL, 2001).

Este documento aponta o domínio da língua estritamente ligado à possibilidade de participação social do indivíduo. Dessa forma, indica a necessidade de entender a linguagem como forma de interação, apresentando o uso dos gêneros textuais⁴, assim como as condições de produção necessárias para a escrita de textos. Baseado em Bakhtin (2006), Geraldi (2006), Koch (2010), o documento indica, como um dos objetivos, que o aluno seja capaz de “[...] expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação” (BRASIL, 2001, p. 8).

Para Suassuna (2014), as aulas de língua portuguesa encontram-se dissociadas em três dimensões: leitura, produção de textos e gramática, que são tratadas de maneira superficial, sem intenções de atender à indicação do uso da linguagem como forma de interação. Segundo a autora,

[...] são frequentes aulas de leitura que se reduzem à decodificação do texto, seguida de alguns exercícios de identificação de informações claramente presentes na superfície textual, o que conduz, ao nosso ver, à reprodução dos sentidos já postos. No que respeita à produção escrita, temos visto que essa é uma atividade pouco praticada e, quando ocorre, propõe-se aos alunos, de modo aleatório, que escrevam sobre temas cristalizados ou com algum apelo social [...]. Quando se trata da gramática, as atividades desenvolvidas demonstram, inequivocamente, o predomínio da vertente normativa e prescritiva dessa dimensão da língua, que se traduz em tarefas de reconhecimento e nomeação de estruturas, bem como de correção de amostras tidas como erradas em relação à norma culta. [...] por que, a despeito de tantas mudanças ocorridas nos campos epistemológico, social, político e educacional nos últimos tempos, esse modelo de ensino continua hegemônico? (SUASSUNA, 2014, p. 70).

⁴ Relacionamos o uso dos gêneros textuais com a concepção de linguagem como forma de interação, pois, neste caso, a linguagem está ligada ao uso nas práticas sociais. Os gêneros textuais são estruturas utilizadas em situações de interação, logo dependem da prática social em questão.

Diante desse panorama traçado por Suassuna (2014), confirmamos um ensino descontextualizado, longe da realidade de uso da língua. O que seria resultado desse ensino monologizante e artificial, que trata o aluno e não o sujeito discursivo que há nele. Costa Val (2009, p. 22) afirma que “se pensarmos que a tradição de ensino sempre privilegiou o estudo da forma em detrimento do conteúdo e da função, fica mais fácil entender a dificuldade de se materializarem novos níveis de análise e novos procedimentos metodológicos”. Privilegia-se a norma culta, ignorando as variações linguísticas possíveis.

Nesta perspectiva, podemos retomar o documento citado anteriormente - o PCNLP -, que já está em vigência há duas décadas, desde sua primeira edição. Apesar de ser uma orientação aos profissionais, ainda é possível perceber, no discurso dos professores, uma prática que não condiz com essas diretrizes. Antunes (2009a, p. 19) revela que

Um exame mais cuidadoso de como o estudo da língua portuguesa acontece, desde o Ensino Fundamental, revela a persistência de uma prática pedagógica que, em muitos aspectos, ainda mantém a perspectiva reducionista de estudo da palavra e da frase descontextualizadas.

Antunes (2009a, p. 26-27) completa ainda de maneira mais objetiva: “Parece incrível, mas é na escola que as pessoas ‘exercitam’ a linguagem ao contrário, ou seja, a linguagem *que não diz nada* [...] não se estabelece a relação pretendida entre a linguagem e o mundo, entre o autor e o leitor do texto”. A linguagem é vista como disciplina escolar e não como instrumento de interação sociocomunicativa. O que resulta na dicotomização - aluno e sujeito discursivo -, pois nega-se a ele a dimensão discursiva.

Sobre isso, é preciso compreender que o sujeito se constitui na linguagem. Segundo Luzzi (2014, p. 632), “o ensino que é voltado para a interação verbal proporciona aos alunos condições e possibilidades de se constituírem como sujeitos, que organizam seus enunciados na interação com outros sujeitos nas relações cotidianas”.

Para Geraldi (2010, p. 36),

[...] não há um sujeito pronto de um lado que se apropria de uma língua pronta de outro lado. Também os sujeitos se constituem à medida que interagem com os outros, sua consciência e seu conhecimento do mundo resultam como produtos desse processo. Neste sentido, o sujeito é social já que a linguagem que usa (na particularidade de suas interações) não é sua, mas também dos outros e é para os outros e com os outros que interage verbalmente. Trata-se sempre de sujeitos se completando e se construindo em suas falas e nas falas dos outros. Os conceitos que vão internalizando, e neles as formas de compreender o mundo (a consciência que é sónica na expressão de Bakhtin/Voloshinov), as significações negociadas a cada passo das interações, tudo vai construindo um interdiscurso de que cada discurso é parte.

O ensino de língua portuguesa nas escolas ainda privilegia o ensino de gramática como se fosse dissociada do texto. Ou ainda, utilizam o texto como pretexto para o ensino da gramática e da ortografia, acreditando que, ao utilizar textos para trabalhar essas questões, já estão contextualizando o ensino, todavia, esse tipo de ensino monologizante não é sógnico. Geraldi (2010, p.116-117) identifica que “[...] nossa questão pode ser resumida, então, numa dicotomia - um ensino baseado em textos ou um ensino baseado no conhecimento descritivo disponível”. Trabalhar um texto vai muito além, o contexto que se espera é o de uso da língua em suas práticas sociais, pois é isso que institui a linguagem e o sujeito discursivo.

É possível identificar, em pesquisas relacionadas à formação de professores, que muitas práticas ainda estão amarradas às tradicionais perspectivas de se ensinar a língua materna, de forma fragmentada, com ênfase nas atividades metalinguísticas. O PCNLP (2001) aponta que a língua materna pode ser trabalhada por meio de atividades de linguagem, de epilinguagem e de metalinguagem. As atividades de linguagem estão relacionadas à leitura e à produção de textos, as epilinguísticas dizem respeito às atividades de reflexão da língua em seu contexto de uso, em situações reais de interação comunicativa. Para essas atividades “faz-se necessário o planejamento de situações didáticas que possibilitem a reflexão sobre os recursos expressivos utilizados pelo produtor/autor do texto” (BRASIL, 2001, p. 38). As atividades metalinguísticas estão voltadas para a descrição, categorização e sistematização, é a preocupação de usar o código para explicá-lo.

Mesmo com orientações e teorias acerca das questões do ensino de Língua Portuguesa, é possível perceber que a prática nem sempre se vincula a esses saberes.

Para Libâneo (2010, p. 67), “a influência das teorias pedagógicas e de ensino nas representações dos professores não tem, necessariamente, equivalência com seus procedimentos, atividades, valores postos em prática nas salas de aula”.

Colello (2012, p. 25) traz uma importante reflexão sobre a apropriação de alguns modismos e métodos inadequados, por parte dos professores que, apesar de terem boas intenções, demonstram equívocos quando questionados sobre o porquê e para que alfabetizar. Para a autora, “as expectativas de ensino da língua escrita são tão imprecisas quanto a própria compreensão do alfabetizar”.

Alguns programas são viabilizados pelo governo, na tentativa de encaminhar o trabalho do professor. É o caso de programas como o “Ler e Escrever”, implantado, em 2007, pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE), juntamente com a Fundação para o Desenvolvimento em Educação (FDE), com o intuito de garantir o domínio da leitura e da

escrita aos alunos do Ensino Fundamental I, por meio do trabalho com os gêneros textuais em sequências didáticas; ou mesmo o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), criado em 2012.

O PNAIC é um compromisso assumido pelos governos federal, estadual e municipal de garantir a alfabetização de todas as crianças até os oito anos de idade, ou seja, até que concluem o 3º ano do Ensino Fundamental. Segundo Oliveira (2017, p. 98, grifos da autora),

A justificativa para a implantação do PNAIC retoma a dívida histórica brasileira de produção entre a população do analfabetismo e, mais recentemente, do analfabetismo funcional, que tem marcado a vida de crianças e adolescentes em etapas finais de escolaridade com o “estigma” da falta de domínio pleno de conhecimentos considerados básicos, ainda que seus “históricos escolares” atestem habilidades e competências que não se mostram presentes em situações de “uso social real”.

O programa possibilita a formação continuada aos professores e orientadores de estudo com um curso presencial e bolsa de estudo. Há também a entrega de uma caixa de livros literários destinada a cada ano de ensino (1º, 2º e 3º ano), assim como uma caixa de jogos de alfabetização (num total de 10 jogos que atendem a diferentes níveis de alfabetização). Os professores em formação precisam aplicar algumas atividades em sala de aula, durante o curso, criando um portfólio com o trabalho realizado. Existem também as avaliações anuais, como a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), aplicada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) aos terceiros anos, ciclo final da alfabetização.

Para Oliveira (2017, p. 98, grifos da autora), “[...] na perspectiva de educadores, critica-se o Pacto por haver o entendimento de que seja uma forma ‘mascarada’ de aceleração de aprendizagem”.

Sabemos que, como profissionais, devemos analisar e refletir sobre as informações que recebemos. Mas, algumas vezes, essas informações chegam como projetos que devem ser introduzidos na rotina escolar, acompanhados pela supervisão ao longo do ano, para garantir que esteja mesmo acontecendo esse trabalho em sala de aula. Dessa forma, os professores precisam lidar com uma ‘salada de teorias’ e acabam por deixar de refletir sobre quais são as suas concepções e não têm tempo de se aprofundar e se apropriar das metodologias e das teorias indicadas.

Um exemplo disso é que, há alguns anos, os professores não usam mais o termo redação para designar as atividades de escrita de textos em sala de aula, em vez disso tem havido uma preferência pelo uso do termo produção textual. No entanto, como aponta Geraldi (2013), não se trata apenas de uma troca de nomenclaturas. Existem diferenças essenciais entre redação e

produção de texto e, para que isso seja real e aconteça efetivamente nas escolas, a mudança de termos não é o suficiente, é preciso uma mudança de postura, uma mudança de concepção acerca do que é linguagem e do que é texto.

Albuquerque e Leal (2007, p. 100, grifos das autoras) afirmam que “se fora da escola, nós éramos e somos ‘produtores de textos’, na escola, éramos produtores de ‘redação’”.

Segundo Britto (2006, p. 125-126),

O processo de construção de redação é uma disputa (não uma integração) constante entre a competência linguística do estudante (basicamente oral, não-formal e desescolarizada) e a imagem de língua escrita que cria a partir da imagem de interlocutor e de interlocuções privilegiadas [...] A linguagem deixa de cumprir qualquer função real, construindo-se numa situação artificial, na qual o estudante, à revelia de sua vontade, é obrigado a escrever sobre um assunto em que não havia pensado antes, no momento em que não se propôs e, acima de tudo, tendo que demonstrar que sabe”

Ao pensarmos em linguagem como forma de interação⁵, supomos o texto como lugar de interação e, dessa forma, a nomenclatura “produção de texto” terá sentido e necessitará de algumas condições para que aconteça. Essencialmente, a proposta deverá indicar o destinatário e a situação de comunicação, pois, nesta concepção, a linguagem é dialógica, precisa do outro para acontecer. É construir uma representação sociofuncional da língua, que seria trazer para o texto o seu contexto, imediato e mediato (sócio-histórico e cultural).

Para Marcuschi (2010, p. 65):

Produzir um texto é uma atividade bastante complexa e pressupõe um sujeito não apenas atento às exigências, às necessidades e aos propósitos requeridos por seu contexto sócio-histórico e cultural, mas também capaz de realizar diversas ações e projeções de natureza textual, discursiva e cognitiva, antes e no decorrer da elaboração textual.

A autora nos apresenta uma viagem ao longo do século XX, a fim de levar a compreender as transformações, ou não, no ensino de produção de texto, a que ela chama de “elaboração textual”. Inicia relatando que, até o final dos anos 1980, o ensino de língua portuguesa estava voltado às questões do “bem escrever”, a escrita correta, que leva em conta as regras da gramática normativa e da ortografia. “Os textos eram vistos como um agrupamento de palavras e frases e, neste sentido, para se chegar à elaboração textual, bastava que os alunos aprendessem a escrever e juntar frases gramaticalmente corretas” (MARCUSCHI, 2010, p. 66).

Segundo Marcuschi (2010, p. 67, grifos da autora), até os anos 50, as atividades de escrita eram solicitadas na “forma de uma ‘composição livre’, de uma ‘composição à vista de

⁵ A concepção referente à linguagem e texto como forma de interação encontra-se no próximo item.

gravura’, de ‘trechos narrativos’ ou ainda de ‘cartas’. Aos alunos era dado um tema, uma quantidade de linha e um convite a ‘usar a imaginação, a criatividade’”.

Nas décadas de 1960 e 1970, o acesso à educação se estende, atendendo outras “camadas” da população, há a mudança do perfil do aluno, que já não é aquele que tem acesso aos clássicos literários. Neste contexto há a “explosão da comunicação de massa”. Nasceram os conceitos de emissor e receptor, advindos da teoria da comunicação⁶. “Há um modelo, um padrão de texto a ser obedecido, uma técnica de redação a ser aplicada [...] consolidam-se os chamados ‘gêneros escolares’ dissertação, narração e descrição” (MARCUSCHI, 2010, p. 73, grifos da autora).

A autora indica que nos anos de 1980 surgem estudos que

[...] associam a redação escolar a um não texto, na medida em que a entendem como um produto artificial desprovido das características interlocutivas próprias dos textos que circulam fora da sala de aula. Por essa razão, sugerem que se deixe de ‘fazer redações’ e se passe a ‘produzir textos’, respeitando-se assim o processo envolvido no ato de escrever. (MARCUSCHI, 2010, p.73, grifos do autor).

Marcuschi (2010, p. 75) afirma que:

Ainda que as reflexões da década de 1980 já apontassem a relevância de se explorar a escrita de modo contextualizado, na escola, a situacionalidade não chegou a se concretizar, pois os aspectos formais foram priorizados. Mesmo assim [...] foram fundamentais para que a perspectiva sociointeracionista da linguagem ganhasse força nas salas de aula de língua materna nos anos subsequentes, sobretudo a partir dos debates centrados nos estudos dos gêneros textuais.

De acordo com o PCNLP (BRASIL, 2001), um usuário competente da língua seria aquele capaz de participar efetivamente da sociedade. Para que isso aconteça, o professor precisa criar possibilidades de o aluno produzir discursos, levando em consideração as situações comunicativas e os sujeitos envolvidos. Ao fazer isso, o aluno dá espaço ao sujeito discursivo que nele há. “É preciso que se coloquem as questões centrais da produção desde o início” (BRASIL, 2001, p. 66). Neste sentido, Antunes (2009a, p. 46) afirma que “quem escreve, na verdade, escreve para alguém, ou seja, está em interação com outra pessoa. Essa outra pessoa é a medida, é o parâmetro das decisões que devemos tomar acerca do que dizer, do quanto dizer e de como fazê-lo”.

⁶ Teoria da comunicação: são pesquisas acadêmicas que buscam compreender o fenômeno da Comunicação Social, seus efeitos e seu funcionamento.

O mesmo é dito por Jolibert e Jacob (2006, p. 192, grifos das autoras): “Produzir é, ‘de cara’, assumir a perspectiva de um determinado tipo de texto, dirigido a certo destinatário, com uma intencionalidade específica”.

Estamos diante de novas exigências. Não é possível sustentar o discurso de que o desinteresse está no aluno, o qual não tem vontade de aprender, não demonstra interesse nas atividades de produção, que não lê e só se interessa por alternativas rápidas disponibilizadas pelo uso das tecnologias. Ainda que seja dessa forma, o desinteresse então não está no ato de ler e escrever, mas em como isso acontece na escola e como essas práticas estão desarticuladas de suas funções sociais, tornando-se insignificantes. Para Geraldi (2006, p. 65),

A produção de textos na escola foge totalmente do sentido usual da língua; os alunos escrevem para o professor (único leitor, quando lê os textos). A situação de emprego da língua é, pois, artificial. Afinal, qual a graça em escrever um texto que não será lido por ninguém ou que será lido apenas por uma pessoa (que por sinal corrigirá o texto e dará nota para ele)?

Essa circunstância é reveladora da monologização da linguagem e, pois, da dicotomização entre estudante e sujeito discursivo, destituindo esse do processo em curso.

Como já apontado antes, não é suficiente modificar a nomenclatura, de redação para produção de textos.

É necessário que os professores reflitam sobre quais seriam os motivos que levam as crianças a não se comprometerem com a escrita, já que o sujeito discursivo e o leitor se caracterizam de início por esse comprometimento. Ou ainda sobre as condições de produção de texto. Esses são antigos questionamentos que se fazem importantes.

Em sua pesquisa sobre a aprendizagem da linguagem escrita, Landsmann (1996, p. 39) identifica que,

No processo real de produção de um texto, existem momentos de reflexão solitária e elaboração pessoal (o escritor consigo mesmo e momentos nos quais o escritor dialoga, conversa, discute, lê). Esses diversos momentos não têm uma ordem estabelecida nem uniforme e podem ser mais ou menos intensos e prolongados, dependendo de uma multiplicidade de fatores. Mas a escola habitualmente propicia a produção paralela: as crianças têm de escrever cada uma consigo mesma, porém todas sobre a mesma coisa. Essa situação de produção dificilmente é encontrada em âmbitos não-escolares. Pois bem, a situação de produção escolar é uma situação de produção tão legítima como qualquer outra: não estamos propondo sua eliminação. O problema surge quando esta converte-se na situação de produção única ou privilegiada.

Dessa forma, aponta que a escola precisa trabalhar situações reais de uso da língua, de produção de texto, pois são elas que possibilitarão o comprometimento desses sujeitos. Isso

porque “para ser efetivo nos usos práticos, é preciso entender e saber reproduzir a língua escrita que aparece nos artefatos impressos, usados para cobrir as necessidades cotidianas de uma comunidade alfabetizada (ocidental urbana) [...]” (LANDSMANN, 1996, p. 57-58).

Para Costa Val (2009, p. 76),

De maneira geral, podemos afirmar que o sujeito-aluno tende a silenciar-se, a ausentar-se de seu texto quando se sente constrangido a cumprir rigidamente uma proposta, sobretudo se ela se choca com suas expectativas e possibilidades de trabalho cognitivo e linguístico. Mas há também a reação oposta, assumida por aqueles que parecem desconsiderar completamente a proposta escrita. Esses alunos podem estar se recusando a entrar no jogo interlocutivo e/ou se negando a cumprir determinadas tarefas que, em princípio, os levariam a ampliar sua competência comunicativa. É interessante, no entanto, perceber que num e noutro caso está presente o trabalho do aluno de construção de uma imagem do seu leitor para corresponder às expectativas dele ou para rejeitá-las. Esse trabalho é próprio da atividade comunicativa e resulta em parâmetros que vão orientar as decisões tomadas pelo autor, como já dissemos em outras passagens.

No entanto, no cotidiano escolar, além de não considerar o interlocutor, a escola não considera o aluno como sujeito discursivo, ou seja, aquele que produz discurso, por isso a escrita é vista como mera atividade escolar. O que realmente acontece é a utilização da produção de textos como um fim e não com um meio de participação social, cuja finalidade é inserir o estudante nas práticas sociais de escrita presentes no meio sociocultural em que ele se encontra. Colello (2012) escreve que a produção escrita dos nossos alunos, numa concepção ingênua, torna-se apenas um reflexo do conhecimento sobre o sistema linguístico, sendo um produto. O que justificaria um ensino focalizado na gramática e na ortografia. Trabalham com essa temática Jolibert e Jacob (2006), Parisotto (2006, 2009), Parisotto e Alves (2013) Trevizan e Parisotto (2012).

Refletindo sobre o ensino da produção textual e diante de um quadro de transformações sociais que, por consequência, apresenta um novo perfil de aluno, há a necessidade de mudanças e adequações em nossa prática. Sendo assim, o perfil do professor exige uma nova faceta, a de pesquisador da própria prática, pois há a necessidade de estar sempre em busca de novos caminhos para melhorar sua prática e atender às novas demandas educacionais. Antunes (2009a, p. 124) retrata um “professor que lê (tudo!), que pesquisa, que observa a língua acontecendo [...] e que sabe criar suas oportunidades de analisar e de estudar os fatos linguísticos que pesquisou”. No entanto, as condições de trabalho e a realidade desses profissionais nem sempre são favoráveis para que isso aconteça.

Sacristán (2010, p. 82) traz uma crítica, nesse sentido. Para ele, “o professor que trabalha não é o que reflete, o professor que trabalha não pode refletir sobre sua própria prática, porque não tem tempo, não tem recursos, até porque, para sua saúde mental, é melhor que não reflita muito”. Complementa relatando que

Existe um grande enfrentamento entre o discurso elaborado pelo pós-positivismo e a realidade flagrada pelo pós-weberianismo e as políticas de privatização. Dá-se uma situação paradoxal, lamentável: no momento em que são divulgadas as mais belas metáforas sobre professores, estas se encontram em situações laborais, pessoais e de formação bem piores do que já estavam. O professor não tem uma profissão em ascensão na sociedade atual, nem nos países mais desenvolvidos e nem naqueles em desenvolvimento [...]. A investigação educativa tem se preocupado com os discursos e não com a realidade que flagra a realidade profissional na qual trabalham os professores e as suas condições de trabalho. (SACRISTÁN, 2010, p. 83-84).

Dessa forma, podemos compreender que se exige demais da postura do profissional professor, espera-se qualidade, enquanto há desvalorização da profissão. O que dificulta a evolução e melhoria desse trabalho, pois há pouco estímulo e muitas exigências.

Quanto ao trabalho com a produção textual, a concepção de linguagem assumida pelo professor vem a ser um norteador de sua prática, assim como a clareza quanto aos objetivos que se tem ao se propor uma produção de texto. Mas, muitas vezes, isso é esquecido e o discurso que prevalece é o de que o aluno é que não tem vontade de aprender.

Como professores, devemos ter clareza dos objetivos que buscamos nessa área de ensino da língua portuguesa, para propor diferentes estratégias didáticas, que ajudem nossos alunos a desenvolver essa variada gama de capacidades e conhecimentos. (LEAL e BRANDÃO, 2007, p. 47).

As condições do aprender oferecidas pela escola sufocam o sujeito discursivo que está presente no aluno, impedindo ou dificultando a sua instituição. O que nos cabe, como profissionais da educação, é a reflexão para buscar maneiras de melhorar nossa prática em sala de aula.

2.2 CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM E DE TEXTO

Iniciamos esse tópico com duas reflexões sobre linguagem:

Entre todas as conquistas do homem, a linguagem é a que mais contribuiu para fazer dele um ser humano de fato. Na sua relação com o mundo, a palavra se constitui na melhor representação do potencial simbólico, capaz de fazer a

sutura entre o ser o indivíduo em particular, a sociedade e o quadro de referências que se concretiza em cada objeto, em cada indagação, em cada posicionamento pessoal. A linguagem garante ao homem o lugar de locutor, a constituição da consciência e a posição de sujeito que rege a própria vida e reage diante dela. Ela lhe permite considerar o ‘outro’ como alvo de interlocução, assegurando todas as práticas discursivas e sociais. Pela linguagem, cada um de nós consagra a essência do ser humano, em um constante vir a ser, integrando à condição de ‘habitantes do mundo’, por excelência dinâmico e complexo. (COLELLO, 2012, p.16, grifos da autora).

A linguagem é condição sine qua non na apreensão e formação de conceitos que permitem aos sujeitos compreender o mundo e nele agir; ela é ainda a mais usual forma de encontro, desencontro e confronto de posições porque é através dela que estas posições se tornam públicas. Por isso é crucial dar à linguagem o relevo que de fato tem: não se trata evidentemente de confinar a questão educacional à linguagem, mas trata-se da necessidade de pensá-la à luz da linguagem. (GERALDI, 2010, p. 34).

Para esta pesquisa é importante compreender as principais concepções de linguagem conhecidas e que aparecerão na análise dos dados referentes aos questionários dos pesquisados. Para Travaglia (2009), o modo como o professor estrutura seu trabalho com a língua materna está ligado à maneira com que ele concebe a linguagem e a língua. O autor apresenta, assim como Geraldi (2006), três possibilidades de concepção de linguagem:

A linguagem como expressão do pensamento: Segundo Curado (2011), esta é a primeira e mais antiga das concepções de linguagem humana. Nela, a linguagem é construída interiormente. Para traduzi-la externamente é preciso ser capaz de organizá-la. Para essa organização lógica do pensamento há a necessidade de regras a serem seguidas, que devem estar adequadas à gramática normativa. Pode trazer um aspecto negativo, pois, nesta ideia, se alguém não consegue se expressar é porque não pensa, já que a linguagem seria a representação do pensamento e de seu conhecimento de mundo. Nesta concepção “a enunciação é um ato monológico individual, que não é afetado pelo outro nem pelas circunstâncias que constituem a situação social em que a enunciação acontece.” (TRAVAGLIA, 2009, p. 21).

Segundo Koch (2010, p. 7), “o homem representa para si o mundo através da linguagem e, assim sendo, a função da língua é representar (= refletir) seu pensamento e seu conhecimento de mundo”. Resumidamente, a linguagem seria a exteriorização do pensamento.

Nesta concepção, de acordo com Koch (2006, p. 16-17), o texto é o produto do pensamento do autor, ele é “sujeito psicológico individual, dono de sua vontade e de suas ações” e ao leitor, completamente passível, cabe apenas captar a mensagem, que deve ser compreendida exatamente como o autor a pensou.

Para Doretto e Beloti (2011, p. 100-101), em quadro síntese elaborado, o sujeito tem o controle da comunicação, o texto é “produto pronto e acabado dependente da capacidade de criatividade individual, ligado à retórica” e seu sentido é único. Produzir texto significa “colocar o pensamento em forma de linguagem e seguir as regras impostas pela gramática tradicional”.

Bezerra e Luna (2016, p. 35, grifos dos autores) apontam que

Os fundamentos dessa concepção repercutiram negativamente no ensino de língua, no tocante à aprendizagem das competências linguísticas. Atribuem-se os insucessos quanto ao domínio das normas gramaticais a uma incapacidade dos indivíduos em se expressar bem, ou seja, o indivíduo que não se expressa ou faz “mau uso” das normas linguísticas possui uma cognição deficitária. [...] Esse período da educação brasileira é marcado por um destacado distanciamento dos conceitos de heterogeneidade da língua e do vínculo com o seu contexto sóciohistórico.

Por não considerar a heterogeneidade da língua e também da população- desigualdade social, dificuldades quanto ao acesso à educação, diferenças relacionadas à regionalidade - a variação linguística não é trabalhada na escola de maneira adequada, instituindo a norma culta como única. Assim, a escola acentua o mito da deficiência linguística (CAMACHO, 2011).

A concepção de linguagem como instrumento de comunicação “[...] foi inaugurada, no início do século 20, pelos estudos realizados por Ferdinand de Saussure (2006). Ele estabeleceu a dicotomia da língua e fala para, isoladamente, ater-se à primeira, como sendo, de fato, o objeto de estudo da linguística e concebendo-a como código, como estrutura” (BEZERRA e LUNA, 2016, p. 36). Na linguística, essa teoria ficou conhecida como estruturalismo.

A língua é código, conjunto de signos que seguem regras e tem o objetivo de transmitir uma mensagem. Para que exista a comunicação, falante e ouvinte devem dominar esse código, que será transmitido como mensagem através de um canal; o ouvinte, ao receber a informação, transforma-a novamente em informação, ou seja, decodifica-a. Segundo Travaglia (2009, p. 22), “essa concepção levou ao estudo da língua enquanto código virtual isolado de sua utilização”, não considera nem interlocutor, nem a situação de uso. Seria apenas a transmissão de informação. Neste caso, produzir um texto significa transmitir uma mensagem. Curado (2011, p. 27, grifos do autor) retrata-a, por isso, em uma visão monológica, já que “abstrata e coletiva, a língua define-se por um ‘código virtual’, isolado de sua utilização, e, enquanto norma pronta, disponível, opõe-se ao indivíduo, que se obriga a aceitá-la como tal”. A função principal da linguagem seria a transmissão de informação.

Na visão de língua como instrumento de comunicação, o texto é produto da codificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor ou ouvinte. Para isso, ele precisa apenas conhecer o código, continua, assim, sendo passivo e não participa da construção de sentidos.

Para Doretto e Beloti (2011, p. 100-101), nesta concepção, “[...] a linguagem é competência, o sujeito, determinado e assujeitado, ao codificar sua mensagem, espera que seu receptor decodifique-a exatamente da maneira que foi intencionalizada”. O texto é modelo a ser seguido, dessa forma, a produção textual significa “seguir os modelos já existentes baseados nas tipologias textuais [...]”. Percebemos que não há a tríade leitor- texto- autor e nem se considera o contexto de produção. Não há diálogo, o texto está pronto e é preciso interpretar segundo o autor, não há leque de possibilidades de leitura.

Segundo Bezerra e Luna (2016, p. 38-39)

[...] linguistas e educadores, preocupados com a competência linguística dos estudantes, questionaram o modelo de ensino focado nas normas e na estrutura gramatical, haja vista que a escola não alcançava os objetivos de ensinar a ler e a escrever adequadamente. [...] As reflexões de cunho filosófico contestavam as ideias que concebiam a linguagem centrada indistintamente na consciência do sujeito, levantando suposições que se tornariam o maior contraponto para um secular paradigma linguístico. As novas perspectivas linguísticas que se desenvolveram, em meados de 1960, como as difundidas pela Sociolinguística e pela Psicolinguística, são fruto de uma visão sobre a linguagem como meio de interação entre indivíduos, consigo mesmos, entre si e com o mundo e não um mero instrumento de transmissão de informações.

Essas reflexões e novas perspectivas é o que vemos, por exemplo, pensando em contexto nacional, nos estudos de Geraldi, já na década de 1980, quando lança seu livro “O texto na sala de aula”, em que apresenta a noção de trabalho com o texto como forma de interação entre os sujeitos envolvidos, seja na leitura, seja na produção de textos.

Nessa linha, destacamos a terceira concepção de linguagem, que é vista como forma de interação. Diferente das concepções anteriores, caracterizadas como concepções de base monológica, esta traz a visão dialógica. Geraldi (2006, p. 41) aponta que “a linguagem é vista como lugar de interação humana [...] com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não preexistiam à fala”. Dessa forma, ao se constituir, leva em consideração o que se diz, a quem se diz, em que situação e de qual lugar social.

Para Curado (2011, p. 27), “o indivíduo, ao fazer uso da língua, não exterioriza apenas o seu pensamento, nem transmite somente informações; mais do que isso, realiza ações, age, atua, orientado por determinada finalidade, sobre o outro”.

Koch (2010, p. 7) afirma que essa concepção

[...] encara a linguagem como *atividade*, como *forma de ação*, ação interindividual finalisticamente orientada; como *lugar de interação* que possibilita aos membros de uma sociedade a prática dos mais diversos tipos de atos, que vão exigir dos semelhantes reações e/ou comportamentos, levando ao estabelecimento de vínculos e compromissos anteriormente inexistentes. (grifos da autora).

Nesta concepção, o sujeito é “[...] psicossocial, ativo na produção de sentidos, construído na e pela linguagem [...] texto é o próprio lugar de interação, produzindo sentido conforme a situação” (DORETTO e BELOTI, 2011, p. 100). Dessa forma, a produção textual terá como objetivo a interação entre os sujeitos, tendo como ponto de partida necessidades e finalidades reais.

A linguagem tem um caráter fundador de realidade(s), e não de mera representação desta, como é sugerida nas demais concepções. É nesse sentido que, ao contrário do que entende, por exemplo, a visão estrutural; a concepção sociointeracionista compreende que as significações são distintas a cada ato de linguagem, pois são determinadas pelas condições de produção do discurso e pela conjuntura sócio-histórica. É, portanto, por meio de uma relação mútua entre falante e ouvinte que se constroem os sentidos. (BEZERRA e LUNA, 2016, p. 39).

É esta última concepção que encontramos na proposta de autores citados ao longo dessa pesquisa, como Geraldi (2006), Costa Val (2009), Marcuschi (2010) e também no PCNLP (BRASIL, 2001, p. 65), como podemos perceber no trecho que segue: “um escritor competente é alguém que planeja o discurso e consequentemente o texto em função do seu objetivo e do leitor a que se destina, sem desconsiderar as características específicas do gênero”.

Segundo Antunes (2009a, p. 39), “toda atividade pedagógica do ensino de português tem subjacente, de forma explícita ou apenas intuitiva, uma determinada concepção de língua”. Para Koch (2006), o conceito de texto está relacionado ao conceito de língua e de sujeito que se tem.

Quando trata da concepção interacional, Koch (2006) apresenta o texto como o próprio lugar de interação. Os sentidos do texto são construídos na interação autor- texto- leitor, por isso é polissêmico. Neste caso, são várias as possibilidades de interpretação, tendo “como pano de fundo, o contexto sociocognitivo dos participantes da interação.” (KOCH, 2006, p. 17).

Segundo Costa-Val (2006, p. 3), “pode-se definir texto ou discurso como ocorrência linguística falada ou escrita, de qualquer extensão, dotada de unidade sociocomunicativa, semântica e formal”. Para ela, um texto é avaliado em três aspectos: o pragmático, o semântico e o formal. É relevante destacar que um texto pode ser escrito ou falado. Para Koch e Elias

(2010, p. 13), “todo texto é resultado de uma coprodução entre interlocutores: o que distingue o texto escrito do falado é a forma como tal produção se realiza”.

Para esta pesquisa, é necessário fazer alguns apontamentos sobre textualidade, gramática e gênero textual, pois são dados existentes nas análises.

Iniciemos com o conceito de textualidade. Costa Val (2006, p.5, grifos da autora) afirma que

Chama-se de *textualidade* ao conjunto de características que fazem com que um texto seja um texto, e não apenas uma sequência de frases. Beaugrande e Dressler (1983) apontam sete fatores responsáveis pela textualidade de um discurso qualquer: a *coerência* e a *coesão*, que se relacionam com o material conceitual e linguístico do texto, e a *intencionalidade*, a *aceitabilidade*, a *situacionalidade*, a *informatividade* e a *intertextualidade*, que têm a ver com os fatores pragmáticos envolvidos no processo sociocomunicativo.

Para a autora, a coerência é responsável pelo sentido do texto, assumindo aspectos lógicos, semânticos e cognitivos. A coesão está diretamente relacionada à coerência e é construída por meio de mecanismos gramaticais e lexicais. Quanto aos cinco fatores pragmáticos, indica que a intencionalidade é estabelecida por meio do cumprimento dos objetivos de determinada situação de comunicação e a aceitabilidade diz respeito à expectativa do receptor nesta situação; a situacionalidade leva em consideração o contexto para a adequação à situação comunicativa; a informatividade diz respeito ao grau de expectativa, se é um discurso totalmente previsível ou inusitado, os dois extremos podem causar desinteresse, seria necessário encontrar um equilíbrio; a intertextualidade é o conhecimento de outros textos para a construção de relações e sentido.

Outro aspecto relacionado ao ensino de língua portuguesa diz respeito ao ensino de gramática. Para Antunes (2007, p. 25), ao pensar em gramática não nos referimos a uma única coisa. Gramática pode ser: as “regras que definem o funcionamento de uma determinada língua” e que corresponde a um saber intuitivo, a que chamamos de “gramática internalizada”; ou as “regras que definem o funcionamento de determinada norma”, ao que denominamos “gramática da norma culta”; ou “uma perspectiva de estudo ou de uma tendência histórica de abordagem”, a que chamamos, entre outros nomes, de “gramática tradicional”; ou uma disciplina escolar; ou mesmo um livro de estudo. A mesma autora, em outro livro, indica que “não se pode fazer texto algum sem gramática. Mas faz sentido também a certeza de que não se faz texto algum apenas com gramática” (ANTUNES, 2005, p. 169).

Para finalizar, a diferença entre textos e gêneros textuais: “em situações semelhantes, escrevemos textos com características semelhantes, que podemos chamar de gêneros de textos,

conhecidos e reconhecidos por todos, e que, por isso mesmo, facilitam a comunicação” (DOLZ, SCHNEUWLY e NOVERRAZ, 2004, p. 83). Sobre esse ponto nos aprofundaremos no item a seguir.

2.3 GÊNEROS TEXTUAIS

Primeiramente é necessário fazer uma importante distinção entre tipologias e gêneros textuais. Distinção essa causadora de muita dúvida e engano por parte dos professores. É comum perceber, na fala dos docentes, essa confusão. Marcuschi (2008) afirma que a distinção entre os gêneros é mais funcional que linguística; são designações sociorretóricas, enquanto os tipos são designações teóricas, cujos critérios de distinção são linguísticos e estruturais. Não há dicotomia entre gênero e tipo de texto, mas, sim, complementaridade.

Dolz, Schneuwly e Noverraz (2004) determinam agrupamentos de gêneros textuais de acordo com aspectos tipológicos. Antes conhecidos como tipos de texto narrativo, descritivo, dissertativo, argumentativo e injuntivo, neste novo agrupamento, os gêneros são classificados na ordem do narrar, do relatar, do argumentar, do expor e do descrever ações.

No quadro a seguir, os autores indicam as capacidades de linguagem dominantes, os domínios sociais de comunicação e apresentam exemplos de gêneros orais e escritos.

Quadro 1- Gêneros textuais

DOMÍNIOS SOCIAIS DE COMUNICAÇÃO	CAPACIDADES DE LINGUAGEM DOMINANTES	EXEMPLOS DE GÊNEROS ORAIS E ESCRITOS
Cultura literária ficcional	NARRAR Mimeses da ação através da criação de intriga	Conto maravilhoso Fábula Lenda Narrativa de aventura Narrativa de ficção científica Narrativa de enigma Novela fantástica Conto parodiado
Documentação e memorização de ações humanas	RELATAR Representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo	Relato de experiência Relato de viagem Testemunho Curriculum vitae Notícia Reportagem Crônica esportiva Ensaio biográfico

Discussão de problemas sociais controversos	ARGUMENTAR Sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição	Texto de opinião Diálogo argumentativo Carta do leitor Carta de reclamação Deliberação informal Debate regrado Discurso de defesa (adv.) Discurso de acusação adv.
Transmissão e construção de saberes	EXPOR Apresentação textual de diferentes formas dos saberes	Seminário Conferência Artigo ou verbete de enciclopédia Entrevista de especialista Tomada de notas Resumo de textos expositivos ou explicativos Relatório científico Relato de experiência científica
Instruções e prescrições	DESCREVER AÇÕES Regulação mútua de comportamentos	Instrução de montagem Receita Regulamento Regras de jogo Instrução de uso Instruções

Fonte: Joaquim Dolz, Bernard Schneuwly e Michele Noverraz (2004, p.121).

O quadro apresenta alguns exemplos de gêneros dentro de cada agrupamento, mas não é possível afirmar a quantidade de gêneros existentes, pois eles “[...], como práticas sociocomunicativas, são dinâmicos e sofrem variações na sua constituição, que, em muitas ocasiões, resultam em outros gêneros” (KOCH, 2006, p. 101). No entanto, são enunciados relativamente estáveis. Dolz, Noverraz e Scheneuwly (2004), na linha de Bakhtin, estabelecem três dimensões para definir gênero como instrumento: os conteúdos, a estrutura comunicativa e as configurações específicas de unidades linguísticas.

Segundo o PCNLP (BRASIL, 2001, p. 25-26), ao produzir linguagem, produzimos discursos, dizemos algo a alguém, em um contexto histórico. “Isso significa dizer que as escolhas feitas ao dizer, ao produzir um discurso, não são aleatórias - ainda que possam ser inconscientes -, mas decorrentes das condições em que esse discurso é realizado”. Dessa forma, podemos afirmar que um gênero serve para atender às práticas sociais.

Percebemos que a preocupação com a estrutura do gênero tem ganhado maior atenção nas salas de aula, com o intuito de que os alunos conheçam suas formas, o que indica ainda uma característica das concepções monológicas da linguagem. No entanto, na visão do Interacionismo sóciodiscursivo (ISD), na linha que seguem Dolz, Schneuwly e Noverraz (2004), baseados em Bakhtin, o estudo dos gêneros deve assumir um direcionamento voltado à função social. Os alunos devem ser capazes de interagir em práticas sociais.

Quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso. (BAKHTIN, 2006, p. 285).

O trabalho com os gêneros textuais, segundo o PCNLP (BRASIL, 2001), tem o intuito de possibilitar aos alunos práticas sociais de leitura e de escrita, com enfoque na função social de cada gênero para o desenvolvimento da competência classificada por Koch e Elias (2008) como metagenérica. Segundo as autoras, essa competência orienta a leitura e a compreensão de textos e a produção escrita, possibilita a escolha adequada do gênero a ser produzido, assim como a identificação das práticas sociais e do predomínio das sequências (narrativa, descritiva, expositiva, argumentativa, injuntiva). Indicam que em cada gênero é possível perceber mais de uma sequência; no entanto, há uma que predomina. Por exemplo, ao pensar no gênero receita, teremos presentes a sequência descritiva, mas com predominância da sequência injuntiva.

Koch e Elias (2010, p. 61), na linha bakhtiniana, afirmam que:

O ensino dos gêneros seria, pois, uma forma de dar poder de atuação aos educadores e, por decorrência, aos seus educandos. Isso porque a maestria textual requer - muito mais que os outros tipos de maestria - a intervenção ativa de formadores e o desenvolvimento de uma didática específica.

Dessa forma, é possível introduzir a metodologia apresentada pelo grupo de Genebra, representado por Dolz, Schneuwly e Noverraz (2004). A metodologia diz respeito ao uso das Sequências Didáticas (SD), que seria uma sequência de atividades ligadas entre si, em etapas, com um objetivo, a aquisição e compreensão de um determinado gênero textual.

O esquema de trabalho seria: Apresentação da situação (descrição da situação de interação que será efetivada por meio de determinado gênero); produção inicial (primeira versão do texto considerando a proposta de interação; serve como um diagnóstico, para observar o que os alunos já dominam e, a partir das dificuldades, elaborar as atividades que serão desenvolvidas nos módulos), módulos (devem contemplar essas dificuldades diagnosticadas; exige enfoque na análise linguística), produção final (neste momento, observa-se se os alunos conseguiram atender aos critérios do gênero estabelecido). Neste caso, admite-se que a proposta seja parcialmente fictícia, ou seja, não precisa existir um destinatário real. No entanto, isso contradiz a ideia de interação, pois não há uma prática social real e sim uma simulação.

Considerando que o contexto socioeducacional brasileiro é muito diferente do contexto da Suíça, Costa-Hübes e Simioni (2014) sugerem o seguinte esquema adaptado: Apresentação da situação de comunicação (apresenta-se a situação real de produção, um motivo

para que ocorra a interação, definindo por que e para quem escrever, para que seja selecionado o gênero); módulo de reconhecimento (diagnosticar o que o aluno já sabe sobre o gênero; disponibilizar exemplares para maior contato, explorando-os por meio da leitura, reconhecer função social, tema, meio de produção e circulação, estilo com foco na interação autor-texto-leitor; análise linguística para estudar a língua em seu funcionamento); produção inicial (neste momento é preciso deixar claro que a primeira produção é um rascunho do texto; desde esse momento deve haver uma situação real de interação; deve-se diagnosticar o que os alunos ainda não dominam em relação ao gênero); módulos de atividades (com o objetivo de possibilitar a reescrita do texto); produção final, circulação do gênero (fase em que se comprova que o texto tem uma função social).

Na proposta das autoras não se admite uma situação fictícia. Acreditam que isso contraria a concepção de linguagem adotada, que seria a linguagem como interação. Para que haja interação é necessária uma situação real com interlocutor existente. Acreditam também que, dessa forma, trabalhando uma situação real desde o início, na apresentação da proposta, os alunos se sentirão mais estimulados, especialmente no que diz respeito à reescrita de seus textos, pois terão a preocupação de que esses textos chegarão a alguém, que não apenas o professor.

Interessante lembrar que o trabalho com sequências didáticas em língua portuguesa ainda vivencia certos equívocos nas escolas brasileiras. Percebemos que muitos professores pensam que trabalhar sequência didática é escolher um tema e acerca dele introduzir variados gêneros textuais. No entanto, nesse caso o foco seria o tema e não o gênero, o que poderia até mesmo gerar confusão quanto às estruturas dos gêneros, por parte dos alunos.

A intenção do desenvolvimento das sequências didáticas é possibilitar ao aluno o conhecimento de determinados gêneros textuais, para que tenha domínio sobre ele e conseqüentemente sobre as situações comunicativas nas quais vivenciará seu uso. É possibilitar ao aluno sua inserção social, instituindo-o sujeito discursivo, compreendendo o funcionamento da língua em cada circunstância.

Outro fato importante é que esse trabalho exige que o professor faça adaptações. As sequências são previamente elaboradas, mas é no decorrer do processo que serão explicitadas as reais necessidades dos alunos.

É possível afirmar que essas atividades sistematizadas necessitam de um compromisso maior por parte do docente. Afinal, se a língua está em constante transformação, tanto que é impossível listar todos os gêneros textuais existentes, já que a cada momento surge algum novo, ou um antigo sofre mudanças, também o professor precisa estar em constante atualização,

buscando maneiras mais eficazes de atender esses alunos, que nos chegam também com novos perfis.

O estudo da língua deve ter a intenção de preparar o aluno para que saiba lidar com as situações comunicativas. Dessa forma, o ensino deve ser direcionado para que ele possa adquirir os conhecimentos a respeito da funcionalidade da língua. Os gêneros textuais possibilitam esse trabalho e é o condutor das sequências didáticas, já que as aulas de língua portuguesa devem oportunizar as situações de interação real e, portanto, social.

2.4 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Iniciando com uma importante referência no assunto, trazemos Soares (2009), que faz uma distinção entre alfabetização e letramento. Aponta a alfabetização como a aquisição da ‘tecnologia’ do ler e do escrever, ou seja, sustenta que estar alfabetizado é conhecer o sistema alfabético, dominar a escrita. O letramento vai além dessa aquisição e é entendido como sendo o uso desses conhecimentos em práticas sociais, ou ainda, o domínio da competência do uso desse sistema. Apesar dessa distinção, acredita que o trabalho deva ser único.

Magda Soares, em parceria com Secretaria de Educação do Município de Lagoa Santa (MG), deu origem ao projeto ALFALETRAR, em 2007. Daí este novo conceito. “ALFALETRAR é um verbo criado especialmente para expressar a concepção de ensino que fundamenta o Projeto”:

Figura 1 – Alfalettrar



Fonte: site <http://alfalettrar.org.br/>

Por se remeter às práticas sociais, o letramento está estritamente ligado a um trabalho voltado à utilização dos gêneros textuais, já que esta é uma forma de possibilitar engajamento social. Segundo o PCNLP (BRASIL, 2001, p. 26), “as intenções comunicativas, como parte das

condições de produção dos discursos, geram usos sociais que determinam os gêneros que darão forma ao texto”. Para isto é preciso conhecer esses gêneros e sua funcionalidade na vida social.

Para Soares, há indivíduos que sabem ler e escrever, mas não são letrados, não utilizam essas ferramentas nas práticas sociais, assim como há aqueles que, apesar de não saberem ler e escrever, são letrados, por fazerem uso, de alguma forma, da leitura e da escrita, envolvendo-se em práticas sociais.

Importante ainda ressaltar, que o que se observa no ensino, de maneira geral, é uma grande dificuldade, por parte dos alunos, em interpretar os textos lidos. Apesar de saberem ler, nem sempre compreendem aquilo que leem. Um exemplo seria a necessidade de conseguir interpretar uma situação-problema, método tão utilizado no ensino da matemática e que exige a compreensão daquilo que se lê para que seja possível criar caminhos que levem à solução desses problemas, identificando as informações necessárias para isso. Podemos dizer que essa dificuldade está ligada aos problemas no processo de letramento.

A realidade escolar brasileira, com relação ao ensino de língua materna, tem apresentado um quadro bastante desanimador, com problemas relacionados à alfabetização, à leitura, à interpretação e à produção de textos escritos. Isso vem se perpetuando ao longo dos anos, conforme dados do INAF (2015), já apresentados anteriormente.

Maciel e Lúcio (2008, p. 16) afirmam que ensinar a ler e a escrever, “mais do que possibilitar o simples domínio de uma tecnologia, cria condições para a inserção do sujeito em práticas sociais de consumo e produção de conhecimento e em diferentes instancias sociais e políticas”.

Seguindo esse raciocínio, Soares (2009, p. 17-18, grifos da autora) atesta que,

Em outras palavras: do ponto de vista individual, o aprender a ler e escrever-alfabetizar-se, deixar de ser analfabeto, tornar-se alfabetizado, adquirir a ‘tecnologia’ do ler e escrever e envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita- tem consequências sobre o indivíduo e altera seu estado ou condição em aspecto sociais, psíquicos, culturais, políticos, cognitivos, linguísticos e até mesmo econômicos; do ponto de vista social.

Este estado ou condição que o indivíduo passa a ter sob o impacto das mudanças é o que Soares (2009) denomina *literacy*. Esta afirmação demonstra a importância que há em adquirir e fazer uso desse aprendizado que é ler e escrever. O indivíduo passa a ter uma consciência de si como atuante, como ator social, participante das práticas sociais.

Maciel e Lúcio (2008) retratam as angústias observadas nos profissionais que têm medo de que suas práticas pareçam ultrapassadas e que, apesar de reconhecer a importância da

interação com diferentes gêneros textuais, acabam por recorrer aos pseudotextos. Sobre isso, o PCNLP (BRASIL, 2001, p.2 6) aponta que:

Analizando os textos que costumam ser considerados adequados para os leitores iniciantes, novamente aparece a confusão entre a capacidade de interpretar e produzir discurso e a capacidade de ler sozinho e escrever de próprio punho. Ao aluno são oferecidos textos curtos, de poucas frases, simplificados, às vezes, até o limite da indigência.

As autoras também identificam duas posturas nesses profissionais causadas por essa insegurança diante dos conceitos de alfabetização e letramento: muitos acreditam que precisam primeiro alfabetizar para depois letrar, enquanto outros, preocupados em privilegiar a interação com os textos, são negligentes quanto aos aspectos necessários para a aquisição da escrita. Encontrar o equilíbrio tem sido o grande desafio.

2.5 FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Um dos assuntos mais recorrentes em pesquisas na área da educação diz respeito à formação continuada dos professores. Considera-se que, ao estar inserido em sala de aula, o professor percebe situações que estão além de seus conhecimentos pedagógicos e de suas relações práticas advindas da graduação.

Segundo Gatti, Barreto e André (2011, p.89),

A formação inicial de professores tem importância ímpar, uma vez que cria as bases sobre as quais esse profissional vem a ter as condições de exercer a atividade educativa na escola com as crianças e os jovens que aí adentram, como também, as bases de sua profissionalidade e da constituição de sua profissionalização. Essa formação, se bem realizada, permite à posterior formação em serviço ou aos processos de educação continuada avançar em seu aperfeiçoamento profissional, e não se transformar em suprimento à precária formação anterior, o que representa alto custo, pessoal ou financeiro, aos próprios professores, aos governos, às escolas (GATTI, 2008). Esses processos têm sido desenvolvidos, em grande parte, para suprir lacunas básicas da formação inicial [...].

Gatti (2010, p. 1371) questiona se a formação anunciada nos currículos dos cursos de licenciatura em Pedagogia é o suficiente para que esses professores formados estejam aptos a “planejar, ministrar e avaliar atividades de ensino para os anos iniciais do ensino fundamental e da educação infantil. [...] há uma insuficiência formativa evidente para o desenvolvimento desse trabalho”. Segundo ela, esses currículos apresentam uma característica fragmentária, com predomínio de abordagens de caráter descritivo, com menor preocupação em relacionar teoria

e prática, cujo foco está mais em por que ensinar do que como e o que ensinar; neles há predomínio de referenciais teóricos e os conteúdos das disciplinas são abordados genericamente. A autora ainda destaca que, “no que se concerne à formação de professores, é necessária uma verdadeira revolução nas estruturas institucionais formativas e nos currículos da formação” (GATTI, 2010, p. 1375).

Para Pereira J. (2011, p. 92), retomando a década de 1970,

A separação entre *teoria* e *prática* foi um dos problemas que mais fortemente emergiu na discussão sobre a formação de professores naquele período. A falta de articulação entre *disciplinas de conteúdos* e *disciplinas pedagógicas* foi considerada um dilema que, somando a outros dois- a dicotomia existente entre bacharelado e licenciatura e a desarticulação entre formação acadêmica e realidade prática-, contribuiu para o surgimento de críticas sobre a fragmentação dos cursos de formação de professores. (grifos do autor).

Não faz muito tempo que aos professores de educação infantil e fundamental é exigida a formação em curso superior. Com a lei 9394/1996 isso fica determinado, mas só em 2006 o Conselho Nacional de Educação aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais por meio da Resolução n.1, de 15.15.2006. A preocupação com a formação de professores, inicialmente tem como foco os professores de ensino secundário. Geraldi (2013) afirma que, com a democratização do ensino, houve a necessidade de formar professores em cursos rápidos, para atender a demanda. A partir da década de 1970,

[...] Denunciou-se, por exemplo, que a expansão do sistema público de ensino e, conseqüentemente, a democratização do acesso à educação básica, não foram seguidas por um correspondente investimento das verbas públicas destinadas à educação. A demanda de um número cada vez maior de professores para uma população escolar crescente foi, de certa forma, atendida pela expansão do ensino superior, principalmente, por meio de uma ampliação do ensino privado e da criação indiscriminada de cursos de Licenciatura. (PEREIRA J., 2011, p. 91).

A necessidade do aumento de número de professores acelerou não só a formação, mas o planejamento dos currículos destinados às licenciaturas, sem os investimentos precisos. Máxima que permanece ainda hoje.

Segundo Libâneo (2011, p. 90-91),

Há um desinteresse geral dos Institutos e Faculdades pelas licenciaturas. Com isso, os professores saem despreparados para o exercício da profissão, com um nível de cultura geral e de informação extremamente baixo, o que resulta num segmento de profissionais sem as competências pessoais e profissionais para enfrentar as mudanças gerais que estão ocorrendo na sociedade contemporânea.

Da mesma forma, a procura por cursos de licenciatura está em baixa, o que indica o também desinteresse das pessoas em se tornarem professores. Isso em especial pela carência de atrativos da profissão, desde a falta de prestígio social, até as condições de desvalorização profissional.

Geraldi (2013, p. XIX) ainda relata que “[...] os programas de formação de professores, em sua maioria, acabam incorporando, como ponto de partida, uma concepção de trabalho como suplência de carências através de cursos de reciclagem, treinamentos e atualizações”. A denominada formação continuada é a alternativa encontrada para suprir essas carências advindas da formação inicial, ou mesmo na formação desses professores quando ainda eram alunos da educação básica.

Gatti, Barreto e André (2011, p. 101-102) relatam que

Não basta titular professores em nível superior, é necessário e importante que essa titulação corresponda a formação de características de profissionalidade consistentes com o exigido, para o bom desempenho em seu trabalho. Pelos dados curriculares disponíveis sobre esses cursos, estamos longe de uma política de melhor qualificação real dos professores da educação básica. As normatizações existentes não estão sendo suficientes para garantir minimamente essa qualificação, no que se refere à formação inicial.

Para Tardif (2011, p. 82), o processo de inserção na docência produz “confronto inicial com a dura e complexa realidade do exercício da profissão, à desilusão e ao desencanto dos primeiros tempos de profissão”. Apresenta autores que consideram os cinco ou sete primeiros anos de carreira como um período crítico, que seriam divididos em duas fases: a de exploração, na qual há uma porcentagem importante de iniciantes que abandonam a carreira; e a fase de estabilização ou consolidação.

O autor retoma os apontamentos de professores suíços que indicam certas condições necessárias para facilitar o período de consolidação e estabilização na carreira: “ter turmas com as quais seja fácil lidar, um volume de trabalho que não consuma todas as energias do professor, o apoio da direção ao invés de um controle ‘policial’, um vínculo definitivo com a instituição [...] colegas de trabalho acessíveis” (TARDIF, 2011, p. 85, grifos do autor). Sabemos que a realidade dos professores iniciantes nas escolas brasileiras traça caminhos inversos a essa proposta.

Dessa maneira, a formação continuada pode ser um auxílio na inserção desses professores na docência, assim como pode ser um auxílio e um estímulo àqueles já atuantes. Desde que esses professores sejam agentes e não meros expectadores, como acontece em grande parte dos cursos de formação.

Para Imbernón (2011, p. 57-58), “a formação deve apoiar-se em uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a lhes permitir examinar suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc, realizando um processo constante de autoavaliação que oriente seu trabalho”. Completa afirmando que “[...] uma formação deve propor um processo que dote o professor de conhecimentos, habilidades e atitudes para criar profissionais reflexivos ou investigadores.” (IMBERNON, 2011, p. 55).

Segundo o autor,

A formação continuada deveria apoiar, criar e potencializar uma reflexão real dos sujeitos sobre sua prática docente nas instituições educacionais e em outras instituições, de modo que lhes permitisse examinar suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes, etc., estabelecendo de forma firme um processo constante de autoavaliação do que se faz e por que se faz. Uma orientação formadora voltada para esse processo de reflexão, e os pressupostos subjacentes a ela, exige uma definição crítica da organização e da metodologia da formação continuada dos professores, já que deve ajudar os sujeitos a revisarem os pressupostos ideológicos e comportamentais que estão na base de sua prática. Isso supõe que a formação continuada deva se estender ao terreno das capacidades, habilidades, emoções e atitudes e deva questionar continuamente os valores e as concepções de cada professor e da equipe de forma coletiva. (IMBERNÓN, 2010, p. 47).

Sobre o papel da formação permanente, afirma Imbernón (2011, p. 61) que ela “tem o papel de descobrir a teoria para ordená-la, fundamentá-la, revisá-la e combatê-la, se for preciso. Seu objetivo é remover o sentido pedagógico comum, para recompor o equilíbrio entre os esquemas práticos e os esquemas teóricos que sustentam a prática educativa”. Para o autor “é preciso revisar criticamente os conteúdos e os processos da formação permanente de professor para que gerem um conhecimento profissional ativo e não passivo, e não dependente de um conhecimento externo nem subordinado a ele” (IMBERNÓN, 2011, p. 76).

Ao questionar o que fazer na prática da formação docente, Imbernón (2010) indica 3 fatores importantes: o primeiro é que não há necessidade de começar do zero, rever o que já foi feito é uma forma de avaliar o que funcionou ou não, e ainda, o quanto já aprendemos; o caminho pode ser traçado a partir dessa reflexão. Outro fator é a importância de evitar o que denomina “curto-circuitos” na formação, os processos inacabados; infelizmente esta é uma prática muito comum, mesmo porque a educação está ligada às questões políticas; com a entrada e saída de governos, novas aplicações e orientações. Ao apresentar o terceiro fator, indica que,

Se são realizados cursos de formação, estes não deveriam ficar apenas na teoria explicativa sobre a questão ou na superficialidade do estado da mesma, senão realizar demonstrações e simulações, para depois levar as questões para

a prática real e desenvolver sessões de retorno dos professores e discussão, em que se analise a concretização da prática nas diversas complexidades que forem surgindo. Posteriormente, pode-se propor uma assessoria, uma observação detalhada ou um acompanhamento, a fim de ver como a inovação será introduzida na prática. (IMBERNÓN, 2010, p.37).

Para Tardif (2011), os professores mantêm uma relação de transmissores e não de produtores do saber. Para ilustrar esse fato, apresentamos, a seguir, uma citação de Giroux (1997) que já conta com duas décadas de existência e é ainda tão real em nosso país, no que diz respeito às reformas educacionais e que podemos relacionar com a questão da formação continuada:

Diferente de muitos movimentos de reforma educacional do passado, o atual apelo por mudança educacional apresenta aos professores tanto uma ameaça quanto um desafio que parecem sem precedentes na história de nossa nação. A ameaça vem na forma de uma série de reformas educacionais que mostram pouca confiança na capacidade dos professores da escola pública de oferecerem uma liderança intelectual e oral para a juventude de nosso país. Por exemplo, muitas das recomendações que surgiram no atual debate ignoram o papel que os professores desempenham na preparação dos aprendizes para serem cidadãos ativos e críticos, ou então sugerem reformas que ignoram a inteligência, julgamento e experiência que os professores poderiam oferecer em tal debate. Quando os professores de fato entram no debate é para serem objeto de reformas educacionais que os reduzem ao status de técnicos de alto nível cumprindo ditames e objetivos decididos por especialistas um tanto afastados da realidade cotidiana da vida em sala de aula. A mensagem parece ser que os professores não contam quando trata-se de examinar criticamente a natureza e processo de reforma educacional. (GIROUX, 1997, p. 157).

Não se leva em consideração o que o professor tem a dizer, ou mesmo quais as reais dificuldades encontradas no cotidiano escolar. As formações vêm prontas e determinadas por profissionais que não vivem esse cotidiano.

De acordo com Imbernón (2010, p.77), “a formação continuada do professor passa pela condição de que este vá assumindo uma identidade docente, o que supõe ser sujeito da formação e não objeto dela, mero instrumento maleável e manipulável nas mãos de outros”.

Vaillant e Marcelo (2012, p. 167) utilizam a expressão “Desenvolvimento Profissional Docente” (DPD) “para referir-se aos processos de aprendizagem que os docentes desenvolvem ao longo de sua vida ativa”, numa concepção de docente como profissional do ensino. Para eles, “o desenvolvimento profissional caracteriza-se por uma atitude permanente de indagação, de formulação de perguntas e problemas e a busca de suas soluções”. Complementam afirmando que “estamos longe dos momentos nos quais se pensava que a bagagem de conhecimentos adquiridos na formação inicial docente, unida ao valor da experiência como fonte de

aprendizagem na prática, podia ser suficiente para exercer o trabalho docente.” (VAILLANT e MARCELO, 2012, p. 167).

Tardif (2013, p. 563) relata que “[...] os pesquisadores falam de uma intensificação do trabalho dos professores”, caracterizada pela necessidade de fazer mais com menos recursos, pela diminuição do tempo com os alunos, pela necessidade de assumir vários papéis, assim como trabalhar coletivamente, participando da vida escolar, pela gestão das crianças com dificuldades e “[...] finalmente, por exigências crescentes das autoridades políticas e públicas face aos professores que devem se comportar como trabalhadores da indústria, ou seja, agir como uma mão de obra flexível, eficiente e barata”. Para ele, a profissionalização do ensino não atingiu as expectativas delimitadas, o que se vê é a deteriorização das condições de trabalho do professor.

Pereira J. (2011, p.101, grifos do autor) traz uma importante contribuição para a reflexão acerca da formação de professores,

[...] gostaria de ressaltar, ainda dentro da discussão sobre a crise das licenciaturas no Brasil, que não podemos nos esquecer do princípio da ‘indissociabilidade’ entre a formação e as condições adequadas para a realização do trabalho docente (salários dignos, autonomia profissional, dedicação exclusiva a uma única escola, pelo menos um terço da jornada de trabalho para planejamento, reflexão e sistematização da prática, estudos individuais e coletivos, salas de aula com número reduzido de alunos). Caso contrário, poderíamos assumir, de um lado, uma posição de que tudo de ruim que existe na educação escolar acontece por causa dos professores e de sua ‘má formação’ (‘tese de culpabilização’) ou, de outro, a postura de que os docentes não têm nada a ver com os problemas atuais da escola, sendo, portanto, apenas vítimas de um sistema social e educacional perverso e excludente (‘tese da vitimização’). Tais posições - a primeira, em geral, adotada pelas secretarias de educação, e a segunda, pelos sindicatos dos professores- são pouco produtivas e pouco contribuem para o avanço desse debate.

Procurar e apontar um culpado não resolve o problema educacional vivenciado atualmente, mas não podemos deixar de enxergar que esse é um reflexo de más decisões e baixos investimentos ao longo de anos.

2.6 PROFESSOR REFLEXIVO

Usa-se com excesso a palavra reflexão relacionada à profissão docente, pois faz-se necessário que o professor reflita sobre suas práticas com o intuito de modificá-las na busca por um trabalho mais coeso e bem-sucedido. No entanto, essa palavra tem sido tão constantemente utilizada, que a própria reflexão sobre esse uso se faz necessária.

Pimenta (2010) faz um importante apontamento ao ressaltar a diferença entre o uso da palavra “reflexivo” como adjetivo e como conceito. Ao pensar no adjetivo vinculado ao professor, parece óbvio que o professor é reflexivo, já que esta é uma característica de todo ser humano. No entanto, ao pensar em professor reflexivo como conceito baseia a formação profissional numa epistemologia da prática, “ou seja, na valorização da prática profissional como momento de construção de conhecimento, através da reflexão, análise e problematização desta, e o reconhecimento do conhecimento tácito, presente nas soluções que os profissionais encontram em ato” (PIMENTA, 2010, p. 19).

Para Schön (1995, p. 83), “o processo de reflexão-na-acção [...] pode ser desenvolvido numa série de momentos subtilmente combinados numa habilidosa prática de ensino”. Descreve quatro momentos nesse processo, que não exige palavras: a surpresa do professor diante do que o aluno faz; a reflexão sobre o ato, na tentativa de compreender a razão de ter sido surpreendido; a reformulação do problema; a tentativa de novas hipóteses. Acrescenta:

Por outro lado, é possível olhar retrospectivamente e reflectir *sobre* a reflexão-na- acção. Após a aula, o professor pode pensar no que aconteceu, no que observou, no significado que lhe deu e na eventual adopção de outros sentidos. Refletir *sobre* a reflexão -na- acção é uma acção, uma observação e uma descrição, que exige o uso de palavras. (SCHÖN, 1995, p. 83, grifos do autor).

Pimenta (2010, p. 20) afirma que a reflexão sobre a reflexão - na ação leva a “uma busca, uma análise, uma contextualização, possíveis explicações, uma compreensão de suas origens, uma problematização, um diálogo com outras perspectivas, uma apropriação de teorias sobre o problema, uma investigação, enfim”.

Em consonância com o que afirma Schön (1995), a autora aponta o professor como pesquisador de sua prática. “Assinala que o professor pode produzir conhecimento a partir da prática, desde que na investigação reflita intencionalmente sobre, problematizando os resultados obtidos com suporte na teoria. E, portanto, como pesquisador de sua própria prática” (PIMENTA, 2010, p. 43).

Ghedin (2010, p.133-134) retrata a necessidade, na formação de professores, da mudança da epistemologia da prática, para a epistemologia da práxis, já que esta se dá pela junção da teoria com a prática, que são indissociáveis. Segundo o autor, “a consciência-práxis é aquela que age orientada por uma dada teoria e tem consciência de tal orientação”. Ao dissociar teoria e prática nega-se “aquilo que tornou o ser humano possível: a reflexão instaurada pela pergunta”, separa-se reflexão da ação. Para ele, é nessa relação entre teoria e prática que se constrói o saber docente.

Segundo o autor, não existe prática sem teoria, o que existe é uma percepção alienada que não percebe essa dialética. É muito comum ouvirmos professores fazendo o seguinte discurso: a teoria é diferente da prática; só quando estamos em sala de aula é que aprendemos realmente a realizar nosso trabalho; quando estamos no curso de graduação, tudo o que estudamos é muito bonito, mas na prática a realidade é outra. Não há dúvida de que a prática exige tomadas de posições, assim como exige novos caminhos. No entanto, o que orienta essas decisões é a teoria que aprendemos e que de alguma maneira se vincula à nossa prática. Dessa forma, teoria e prática são interdependentes.

Para Ghedin (2010, p. 132-133), a capacidade de questionamento e autoquestionamento é pressuposto para a reflexão, “esta não existe isolada, mas é resultado de um amplo processo de procura que se dá no constante questionamento entre o que se pensa (como teoria que orienta determinada prática) e o que se faz”. Segundo Pimenta (2010, p. 24),

[...] a teoria tem importância fundamental na formação dos docentes, pois dota os sujeitos de variados pontos de vista para uma ação contextualizada, oferecendo perspectivas de análise para que os professores compreendam os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si próprios como profissionais.

A capacidade de autoquestionamento e também de autoavaliação são características de um professor reflexivo, numa construção contínua, daí a necessidade de uma formação continuada, nessa perspectiva. Sabemos que um único curso não “transforma” um docente em professor reflexivo.

Libâneo (2010) expõe três significados distintos de reflexividade: como consciência dos meus próprios atos (conhecimento do conhecimento); como relação direta entre a minha reflexividade e as situações práticas (a capacidade reflexiva nasce de uma situação concreta e externa); como reflexão dialética (a realidade independe da minha reflexão, mas pode ser captada por ela). Para ele,

[...] o professorado tende a limitar seu mundo de ação e reflexão à aula e ao contexto mais imediato e, com isso, prefere submeter-se às rotinas e à sua experiência mais imediata sem conseguir ver os condicionantes estruturais do seu trabalho, da sua cultura e das formas da sua socialização. (LIBÂNEO, 2010, p. 67).

Interessante pensar nessa afirmação, pois, em contexto escolar, é possível presenciar essa realidade. Na tentativa de solucionar os problemas que encontra em sala de aula, o professor quer resoluções imediatas, por isso acaba por pensar ações com resultados a curto prazo. Ao mesmo tempo em que é compreensível essa atitude, pois o cotidiano escolar exige

que tudo seja logo resolvido, a verdade é que essas soluções acabam sendo “tapa buracos”, pois não houve um processo de reflexão sobre o contexto geral, já que isto exigiria tempo e as ações levariam a resultados que só seriam vistos a longo prazo. Essa situação é reflexo do que acontece em âmbito de secretaria de educação e a introdução de novas linhas metodológicas. Só é possível concluir se uma metodologia é eficaz ou não depois de alguns anos, pois são várias as etapas - introdução, adaptação, adequação - para poder colher resultados. Mas o que vemos são planos de curta duração, por meio dos quais não é possível fazer um trabalho aprofundado.

Para Alarcão (2010), o conceito de professor reflexivo passou por um processo de desilusão. Apresenta três hipóteses para esse fato: criou-se uma alta expectativa, como se o conceito fosse resolver os problemas de formação, de desenvolvimento e de valorização dos professores; o conceito de reflexão foi mal interpretado e mal compreendido; houve dificuldades pessoais e profissionais em pôr em prática programas de formação de natureza reflexiva.

Segundo a autora, “a noção de professor reflexivo baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reprodutor de ideias e práticas que lhe são exteriores” (ALARCÃO, 2010, p. 44).

Os professores, num processo formativo, estão exercitando essa capacidade de refletir. Um curso de formação deve, dessa forma, propiciar a reflexão para a formação do professor reflexivo.

No próximo capítulo apresentaremos os caminhos delineados e os procedimentos metodológicos adotados para alcançar os objetivos apontados inicialmente e para responder aos questionamentos que são inerentes a esta pesquisa.

3. METODOLOGIA

A pesquisa constitui-se em uma abordagem qualitativa. Segundo Goldenberg (2004, p. 14), neste tipo de abordagem “a preocupação do pesquisador não é com a representatividade numérica do grupo pesquisado, mas com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, de uma instituição, de uma trajetória”.

Nesta pesquisa, a preocupação está em, num primeiro momento, compreender as relações constituídas entre as concepções teóricas de um grupo de professores municipais e a descrição que fazem de suas práticas em sala de aula direcionadas ao trabalho com a produção de textos. E, num segundo momento, identificar as possíveis alterações neste trabalho por meio de um processo formativo.

A coleta de dados se deu, dessa forma, em dois momentos distintos, mas correlacionados.

3.1 A PESQUISA GERADORA

Na pesquisa maior, “A formação do professor dos anos iniciais do ensino fundamental para superação do fracasso escolar: perfil teórico-metodológico e propostas para o ensino de língua materna”, coordenada pela pesquisadora Profa. Dra. Ana Luzia Videira Parisotto, os sujeitos selecionados são professores e gestores de vinte e duas escolas municipais vinculadas à Secretaria de Educação do Município de Presidente Prudente. Todas as 32 escolas de Educação Fundamental do município foram convidadas, via e-mail, no entanto, apenas 22 responderam aceitando participar. Foram agendados horários com cada escola para uma conversa inicial com os professores e gestores e para a aplicação dos questionários. Para isso, os membros do Grupo de Pesquisa Formação de Professores e Práticas de Ensino na Educação Básica e Superior- GP FPPEEBS (UNESP)- se organizaram em duplas, geralmente constituídas de um mestrando e um aluno em iniciação científica, além do pesquisador (Profa. Dra. Ana Luzia Videira Parisotto ou Profa. Dra. Renata Portela Rinaldi).

A dinâmica de aplicação foi documentada pelos pesquisadores responsáveis. As escolas, em sua maioria, reservaram o horário de trabalho pedagógico coletivo (HTPC) para que esse encontro acontecesse, já que é neste momento em que há a possibilidade de reunir todos os professores da unidade escolar. Os membros do grupo tinham autorização para entrar nas escolas, além da aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa.

O Questionário 1 (Anexo 1) foi utilizado para caracterizar o perfil pessoal, profissional e teórico-metodológico do professor que leciona nos anos iniciais do ensino fundamental, bem como as dificuldades enfrentadas cotidianamente no ensino de língua materna, conhecer as práticas formativas que consideram eficazes, quais são as concepções teórico-metodológicas que trazem sobre alfabetização e letramento e o conhecimento que possuem sobre a Matriz de Referência de Língua Portuguesa da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA).

O projeto maior previu um processo formativo destinado aos docentes participantes da pesquisa, cujo questionário final de avaliação (Questionário 2- Apêndice 1), o diário de campo e as transcrições de áudios também constituem-se em nosso objeto de análise. O curso intitulado “Ensino de Língua Materna: produção de texto na educação fundamental I” foi elaborado levando em consideração os apontamentos identificados no questionário inicial que os professores responderam para que se pudesse atender as necessidades por eles elencadas. Para participar do curso, seria necessário então ser professor ou gestor em exercício nos anos iniciais do ensino fundamental, vinculado à rede Municipal de Educação de Presidente Prudente, cuja escola tivesse participado do Projeto de pesquisa. A carga horária do curso contabilizou 90 horas, distribuídas em módulos, da seguinte maneira: Produção textual (20 horas); Alfabetização e Letramento (20 horas); Correção e reescrita de textos (20 horas); Uso de recursos tecnológicos no ensino de língua portuguesa (20 horas); Gramática normativa (10 horas). Com duração prevista de março a maio de 2016, com aulas semanais aos sábados, precisou ser postergado, em decorrência da greve ocorrida na Universidade, tendo sua conclusão em 27 de agosto de 2016. O curso objetivou ampliar e aprofundar os conhecimentos dos docentes relacionados ao ensino de língua materna nos anos iniciais da educação fundamental; refletir sobre o processo de alfabetização e letramento; além de apresentar e discutir formas de reescrita e reestruturação de textos, a partir das dimensões semântica, gramatical e discursiva. Constituído de aulas expositivo-dialogadas, tinha como resultado previsto contribuir para a ampliação do repertório de conhecimentos teóricos e práticos dos professores e gestores para trabalho com a língua materna, visando à superação do fracasso escolar nos anos iniciais do ensino fundamental.

3.2 A PESQUISA

A pesquisa deriva da pesquisa maior descrita anteriormente. Como podemos observar, apresenta dois momentos importantes: primeiro a coleta de dados por meio de um questionário

e depois o desenvolvimento de um curso de extensão elaborado a partir das dificuldades relatadas pelos professores sobre ensino de língua materna, apresentadas no Questionário 1 (Anexo 1). Dessa forma, a pesquisa em questão também perpassa por esses dois momentos: o questionário inicial e o curso de extensão.

Teve início com o levantamento bibliográfico sobre o tema - produção de textos, concepções relacionadas ao ensino de língua materna, formação de professores -, priorizando os escritos de autores renomados, encontrados em livros, artigos originais e de revisão, com pesquisa em base de dados que disponibilizam artigos completos e selecionados, como a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes e Scientific Electronic Library Online- Scielo.

No primeiro momento, para esta pesquisa estabelecemos como recorte, na análise dos questionários destinados aos professores, somente as questões que versassem sobre o nosso interesse de pesquisa. Nesse sentido, do Questionário 1 (Anexo 1) destinado aos professores, interessam-nos da Parte C- Concepções teóricas e práticas pedagógicas, na questão 1 (conceitue), os itens c (texto) e d (linguagem) e os itens a (alfabetização) e b (letramento); a questão 2 (Com quais gêneros textuais você costuma trabalhar no ano em que leciona?); na questão 3 (parte C) somente o item atinente a como o professor trabalha com a produção textual.

De posse desses dados, fizemos a análise de conteúdo das respostas às questões indicadas no parágrafo anterior, para a criação de categorias e, posteriormente, a elaboração de gráficos, que facilitassem essa visualização.

O segundo momento diz respeito ao curso de extensão. Durante o curso, foram feitas anotações em um diário de campo, no qual relatamos o que houve de mais significativo a cada encontro, anotando as contribuições das docentes em formação ao apresentar suas práticas diante das situações apresentadas e ao refletir sobre essas práticas diante dos novos conhecimentos introduzidos, ou ainda do aprofundamento dos conhecimentos previamente estabelecidos. O mesmo foi feito com os áudios gravados nos encontros. Para finalizar esse curso de formação foi aplicado um questionário para que os professores participantes pudessem manifestar se suas expectativas foram alcançadas e o quanto esta formação poderia ou não impactar em sua prática pedagógica.

Um importante apontamento sobre a pesquisa qualitativa é que “o número de pessoas é menos importante do que a teimosia em enxergar a questão sob várias perspectivas” (GOLDENBERG, 2004, p. 50). Neste segundo momento da pesquisa, que é o acompanhamento do processo formativo, temos um número restrito de professores participantes, que em nada

prejudicou o acompanhamento da participação e das reflexões desses sujeitos durante e ao término desse curso.

O curso de extensão foi oferecido a todos os docentes participantes da pesquisa maior, os quais receberam um convite para inscrição através de e-mail. No entanto, apesar de haver um bom número de inscritos, muitos desistiram. As justificativas recebidas apontavam a questão da contagem de pontos na progressão funcional dos professores no município, ou plano de carreira, que leva ao aumento salarial. Na rede municipal em questão, os cursos de aperfeiçoamento têm duas categorias, 30 ou 180 horas, que equivalem a 0,5 e 3,0 pontos, respectivamente. Um curso de 90 horas é contabilizado como 30 horas, o que o torna menos atrativo. Alegaram que é possível participar de cursos a distância, que exigem menos compromisso, que podem ser realizados em um espaço menor de tempo e que geram maior quantidade de horas, o que seria mais vantajoso para a progressão funcional.

Infelizmente, a conhecida desvalorização profissional docente relacionada ao salário, leva muitos professores a quantificar cursos de formação, dando prioridade ao retorno financeiro imediato, em detrimento da qualidade. Dessa forma, poucos docentes assumiram o compromisso de participar de um curso presencial com um certificado de 90 horas, que contaria apenas 0,5 ponto em sua progressão funcional, mas reconhecendo a qualidade desse curso, com a intenção de refletir sobre conteúdos voltados para o ensino de língua materna e melhorar seu trabalho em sala de aula. Isso definiu uma menor adesão ao curso, totalizando 8 professoras, dos 158 participantes da pesquisa.

Bogdan e Biklen (2010) assinalam que é importante evitar que os participantes se sintam como “sujeitos de investigação”, o que levaria a um comportamento diferente do que costumam ter; faz-se necessário o estabelecimento de uma relação mais estreita para que se acostumem com a presença do pesquisador e deem menos importância a isso. Para eles, “os investigadores qualitativos tentam interagir com os seus sujeitos de forma natural, não intrusiva e não ameaçadora” (BOGDAN e BIKLEN, 2010, p. 68). Neste caso, isso foi possível, pois a pesquisadora, embora não tenha participado como sujeito da pesquisa maior, também é professora da rede municipal de ensino de Presidente Prudente, o que facilitou a aproximação e a relação de igualdade.

Além disso, temos também o relato de uma professora sobre as contribuições do processo, desde a fase inicial, até a conclusão do curso de extensão e quais as modificações que fez em suas práticas educativas relacionadas ao ensino de produção textual.

Dessa forma, os instrumentos de coletas de dados são: Questionário 1 (Anexo 1) destinado ao grande grupo de professores; anotações em diário de campo e transcrições de áudio referentes ao curso de extensão; Questionário 2 (Apêndice 1); relato de experiência de uma professora participante em ambas as fases da pesquisa.

Com a finalização desse seguimento, passamos à sistematização e análise dos dados levantados e dos reflexos do processo formativo. Os dados levantados pelos questionários 1 e 2 foram avaliados à luz da análise de conteúdo de Bardin (2011). De acordo com a autora, a análise de conteúdo diz respeito a:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens. (BARDIN, 2011, p. 48).

Como se tratava de questões abertas, as respostas foram analisadas e categorizadas, utilizando a categorização a posteriori, que, segundo Franco (2005, p. 59-60), “emerge da ‘fala’, do discurso, do conteúdo das respostas [...] as categorias vão sendo criadas, à medida que surgem nas respostas, para depois serem interpretadas à luz de teorias explicativas”.

Posteriormente, fizemos uma análise descritivo-analítica para possibilitar as correspondências entre as concepções de linguagem e texto, alfabetização e letramento, o uso dos gêneros textuais e as práticas de produção textual relatadas pelos sujeitos da pesquisa. Bem como analisamos o processo formativo, identificando as possíveis contribuições para a reflexão e alteração da prática dos professores participantes, evidenciadas nas respostas à avaliação, nas transcrições de áudio e no relato de uma das professoras cursistas.

3.3 PERFIL DOS PROFISSIONAIS ENVOLVIDOS

Dos 158 professores⁷ que responderam ao questionário da pesquisa, 99, 4% são do sexo feminino, ou seja, apenas um professor do sexo masculino. Essa realidade é muito comum e remonta à situação inicial da carreira docente, a que Tardif (2013, p. 555, grifos do autor) chama de idade da vocação, na qual “as ‘virtudes femininas tradicionais’ eram valorizadas e serviam

⁷Os dados referentes ao perfil dos professores participantes da pesquisa foram coletados e adaptados da pesquisa de mestrado da integrante do grupo de pesquisa FPPEBS (Formação de Professores e Práticas de Ensino da Educação Básica e Superior), Natália dos Santos Henschel, “Dificuldades e conceitos dos professores alfabetizadores no ensino da língua portuguesa”, de 2017.

de justificativa à ausência de formação: amor pelas crianças, obediência, devoção, espírito de sacrifício, espírito de servir [...]”.

A maioria desses profissionais encontra-se na faixa etária dos 24 a 31 anos de idade (30,4%). Entre 40 e 47 anos temos 25,9% dos envolvidos, seguidos de 21,5% entre 32 a 39 anos, 12,7% entre 48 e 55 anos e 5,7% acima de 56 anos. Os que apresentam idade inferior a 24 anos representam 1,3% do total de professores.

Parte significativa dos docentes que participaram da pesquisa está ainda em início de carreira: 3,2% com menos de um ano e 21,5% entre 1 e 5 anos de magistério. Representa 41,2% os profissionais entre 6 e 15 anos de magistério. Entre 16 a 25 anos, 28,5%. Acima do tempo de serviço antes determinado por lei para a possibilidade de aposentadoria, 5,1%, entre 26 e 35 anos de carreira.

Quanto à formação dos pesquisados, 10,1% são formados no magistério (CEFAM-Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério) ou Escola Normal. A grande maioria, 67,7%, tem a primeira graduação em Pedagogia. As outras licenciaturas somam 19,5% do total de professores. Além disso, um deles tem formação em Administração e 1 em Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas.

Possuem segunda graduação, 34,1% dos professores envolvidos na pesquisa e, desse grupo, 19,6% cursaram Pedagogia.

Dessas graduações, 53,2% foram realizadas apenas em instituições particulares de ensino, 39,9% apenas em instituições públicas e 5,7% em ambas.

Pouco mais da metade desses professores apresentam pós-graduação: 55,1% em especialização, 1,9% com mestrado e 0,6% com doutorado. Sendo que, 47,5% realizaram-na em instituição privada e 13,3% em instituição pública.

Na próxima seção iniciamos a análise do material coletado durante a pesquisa, que se deu em duas etapas: questionário inicial para o grupo maior de professores, a fim de compreender suas concepções relacionadas ao ensino de língua portuguesa e produção de textos; acompanhamento do processo formativo com o grupo menor.

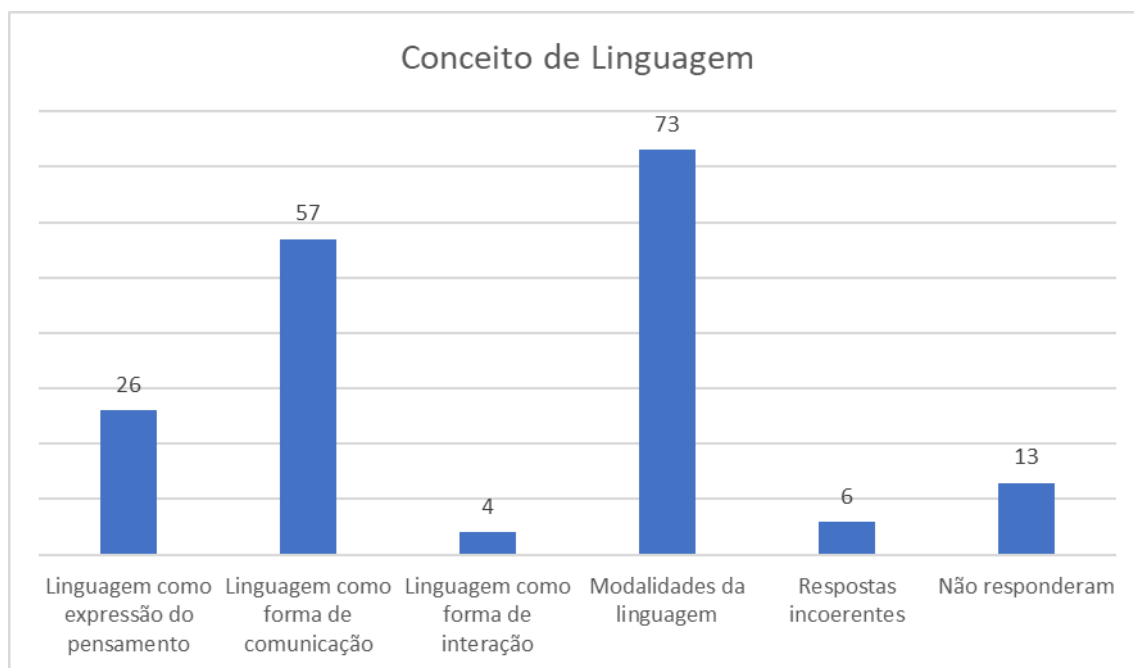
4. ANÁLISE DAS CONCEPÇÕES DOCENTES

As respostas apresentadas pelos professores ao Questionário 1 (Anexo 1), aplicado no decorrer da pesquisa geradora, do qual utilizaremos as questões 1 (itens a,b,c,d), 2 e 3 (item e) do Bloco C, foram avaliadas à luz da análise de conteúdo e de teóricos relacionados às temáticas trabalhadas e geraram as categorias apresentadas nos gráficos que serão inseridos nos estudos a seguir. Serão expostas também algumas das respostas vinculadas a essas categorias geradas, na intenção de justificá-las e compreendê-las mais profundamente.

4.1 CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM E TEXTO

Iniciamos pela análise do gráfico relacionado ao conceito de linguagem. O gráfico 1 indica as concepções de linguagem apresentadas pelos professores por meio da análise de conteúdo.

Gráfico1 – Conceito de Linguagem⁸



Fonte: Dados organizados pela pesquisadora, 2016.

Perceberemos, com os gráficos que seguem, que as concepções de linguagem estão associadas à maneira que o professor entende a utilidade do texto em sala de aula e é o que

⁸ O número indicado, nos gráficos numerados de 1 a 6, se refere à recorrência das respostas e não ao número de professores. Por se tratar de uma questão aberta, uma mesma resposta pode gerar mais de uma categoria. O número total de participantes, neste primeiro momento da pesquisa, é de 158 professores.

consequentemente guiará o planejamento de suas propostas de produção de texto. Como afirma Koch (2010, p. 32), “o modo pelo qual concebemos a escrita não se encontra dissociado do modo pelo qual entendemos a linguagem, o texto e o sujeito que escreve [...] ainda que não tenhamos consciência disso”. Desse pensamento partilham Possenti (2012) e Antunes (2009). E esse modo reflete, por sua vez, a formação inicial do professor e mesmo sua escolaridade anterior.

O nosso referencial teórico apresenta três concepções de linguagem, com base em Geraldi (2006), Travaglia (2009), Koch (2010), Curado (2011): a linguagem como expressão do pensamento, a linguagem como forma de comunicação e a linguagem como forma de interação. Dessas, destaca-se no gráfico a concepção de linguagem como forma de comunicação, o que foi identificado na resposta de 57 professores.

Nesta concepção de linguagem a ideia é mesmo a de transmitir informações. Para que aconteça, o código deve ser conhecido por emissor e receptor. Dessa forma, “a língua é vista como um código (conjunto de signos que se combinam segundo regras) por meio do qual um emissor comunica determinada mensagem a um receptor” (CURADO, 2011, p. 26). O que é possível identificar nas respostas a seguir:

Todo e qualquer tipo de expressão que nos permite estabelecer comunicação. (P1- Crisântemo)⁹

A forma que o indivíduo possui para se comunicar com o outro, podendo ser formal ou informal. (P2- Hortênsia)

Linguagem é a maneira de comunicar algo, podendo ser escrita, oral, etc. (P1- Margarida)

Refere-se à comunicação, à capacidade do indivíduo se comunicar de forma clara e objetiva. (P12- Alecrim)

Linguagem é um conjunto de palavras utilizadas por um povo para se comunicar, seja ela de forma culta ou popular. (P2- Azaléa)

Modo como se transmitem as ideias de um portador para o outro. (P7-Gérbera)

A forma de comunicação entre emissor e receptor, ou seja, a maneira de como nos comunicamos com o outro. (P8-Gardênia)

Linguagem remete à comunicação e a certas normas que viabilizam essa comunicação. Está relacionada à língua (idioma). (P3- Alfazema)

Nesta perspectiva, o trabalho realizado tem como finalidade o ensino da estrutura da língua, com atividades de metalinguagem, baseadas em modelos. Da mesma forma acontecerá o emprego da produção textual, com determinação de modelos a serem seguidos, dentro da norma culta. Como se os grandes escritores fossem exemplos de boas produções, mas ao mesmo

⁹ Utilizaremos a letra P acompanhada de um numeral para determinar o professor correspondente à resposta. Em seguida, os nomes das escolas serão representados por nomes de flores. Dessa forma, as identidades dos sujeitos da pesquisa serão mantidas em sigilo.

tempo, dificultando nos alunos a possibilidade de chegar a constituir-se como sujeito discursivo autônomo. E essa autonomia é fundamental.

A linguagem como forma de expressão do pensamento é a concepção que 26 professores apresentaram em suas respostas. É possível inclusive fazer uma relação com a questão da arte, o poder de expressar seus sentimentos por meio da dança, por exemplo. Dessa forma, a linguagem é a maneira que temos de “exteriorizar” nossos sentimentos, pensamentos, ideias. E por isso, por ser um ato solitário, mesmo que com a intenção de chegar a alguém, não há uma relação direta com o outro. Nessa concepção, o objetivo maior do ensino é o domínio da norma culta da língua, com atividades de metalinguagem. O trabalho com a produção de texto será, então, o de expressar o pensamento, seguindo as regras da norma culta, ou seja, as regras gramaticais.

Em algumas respostas podemos perceber a referência a mais de uma concepção; já que a linguagem seria mesmo um misto dessas concepções. Nos exemplos a seguir, a última resposta deixa bem clara essa “mistura”.

A linguagem oral ou textual, conforme a finalidade, é a forma de se expressar o pensamento. (P4- Orquídea)

É a manifestação de uma ideia que poder ser apresentada pela linguagem escrita, corporal, oralidade, enfim. (P9- Margarida)

É a expressão das suas ideias, pensamentos, argumentação oral. (P4- Tulipa)

A forma de expressar nossas opiniões e pensamentos, de nos relacionarmos com o mundo. (P6- Délia)

É a forma de comunicação, o desenvolvimento da capacidade de expor o pensamento. (P5- Alfazema)

A linguagem é um importante instrumento de aprendizagem, pois, ao fazer uso dela, podemos expressar nosso pensamento, transmitir informações, realizar ações, agir. (P2- Dália)

Podemos perceber que, um pouco mais da metade dos professores, 83 deles, determinam a linguagem de forma monológica, tanto quando a concebem como forma de expressão do pensamento, como quando a concebem como forma de comunicação, o que indica a não preocupação com o outro com quem se fala, ou com as condições em que essa interação acontece, ao contrário do que é determinado no PCNLP (BRASIL, 2001) e do que vem sendo estudado como maneira ideal de contemplar a linguagem nas situações de aprendizagem. Segundo Bakhtin (2006, p. 115),

Toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo ato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige a alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro.

A concepção de linguagem como forma de interação foi reconhecida em apenas 4 das respostas analisadas. Sendo que em apenas uma delas há um apontamento direto, que nos leva a crer que o professor conhece as concepções de linguagem, e tem clareza de qual delas carrega consigo.

Nas outras respostas, foi possível identificar essa concepção pelo fato de relacionarem a linguagem com uma situação de interação:

Forma de interação social. (P6- Hortênsia)

Por meio da linguagem é que o indivíduo se impõe e se posiciona na sociedade em que está inserido. (P2-Petúnia)

O uso da linguagem em nosso cotidiano determina sua variação e a forma que a usaremos em determinadas situações. (P1- Gardênia)

Usamos para nos comunicar dentro de um determinado grupo. (P2- Rosa)

Essas respostas pressupõem um trabalho destinado ao desenvolvimento das atividades linguísticas e discursivas, por meio de atividades epilinguísticas, além das metalinguísticas. A produção textual levará em consideração os sujeitos, a intenção comunicativa, as necessidades reais para que essa interlocução aconteça, com propostas que atendam a situações reais de interação.

Sendo assim, podemos indicar que, unindo as duas concepções de linguagem que apontam uma visão monológica, temos um total de 83 professores, ou seja, um pouco mais da metade dos pesquisados.

Retomemos uma questão central acerca dessas duas concepções de base monológica: a necessidade de conhecer e aplicar as regras da língua em uso, demonstrando domínio, priorizando o uso da gramática normativa e, conseqüentemente, a norma padrão. Dessa forma, podemos crer que, ao apresentar essa concepção, a preocupação central desses professores ao propor produções de texto será em avaliar se o aluno tem domínio sobre aspectos gramaticais da língua portuguesa, o que significa identificar se ele sabe utilizar as regras gramaticais e ortográficas, essencialmente. Para Geraldi (2013, p. 118),

[...] uma coisa é saber a língua, isto é, dominar as habilidades de uso da língua em situações concretas de interação, entendendo e produzindo enunciados, percebendo as diferenças entre uma forma de expressão e outra. Outra coisa é saber analisar uma língua dominando conceitos e metalinguagens a partir dos quais se fala sobre a língua.

Segundo o autor, importa ensinar a língua, a gramática é um dos caminhos para se atingir esse objetivo.

A pequena quantidade de professores que define a linguagem como forma de interação não apresenta ainda um trabalho de propostas de textos preocupado com a função social real da produção de textos. O que poderá ser observado na análise do gráfico 6, intitulado “Trabalho com a produção de textos”.

Dos professores pesquisados, 73 distinguem linguagem como verbal ou não verbal e como expressão oral ou escrita. Essas respostas estão concentradas na categoria “modalidades da linguagem”.

É a comunicação através da fala e da escrita (P3- Rosa)

Conceito voltado ao aperfeiçoamento da fala com a escrita (P3- Margarida)

Apropriação da escrita (P4- Hortênsia)

No entanto, a linguagem assume diversas formas, podendo ser verbal (oral e escrita) e não verbal (gestos, formas, imagens).

[...] na verdade, estamos diante de duas linguagens. Uma é objetiva, definidora, cerebral, lógica e analítica, voltada para a razão, a ciência, a interpretação e a explicação. A outra é muito mais difícil de definir, porque é a linguagem das imagens, das metáforas e dos símbolos, expressa sempre em totalidades que não se decompõem analiticamente. No primeiro caso, estão as palavras escritas ou faladas; no segundo, os gestos, a música, as cores, as formas, que se dão de modo global. (AGUIAR, 2004, p. 28).

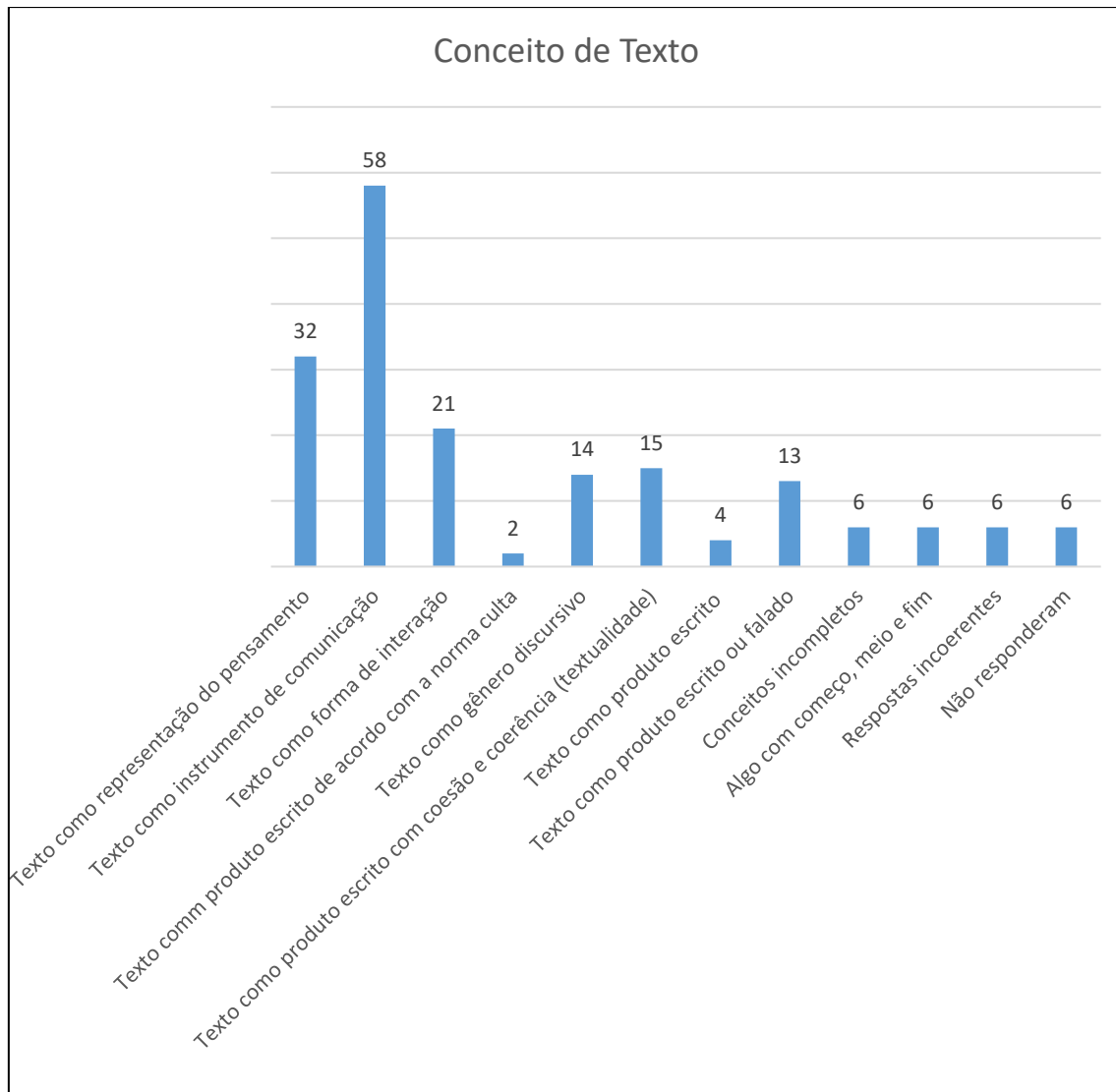
Podemos identificar as categorias relacionadas à linguagem verbal e não verbal a seguir:

Todo sistema de sons e sinais que usamos para nos comunicar. (P1- Rosa)

É a expressão da linguagem, que ocorre de variadas formas (corporal, escrita, artística etc.). (P3- Orquídea)

A linguagem pode se apresentar de forma verbal e não-verbal, a segunda é representada por imagens, símbolos, enquanto que primeira são as palavras. (P7- Margarida)

Seguimos a análise com a conceituação de texto, a fim de apontarmos a proximidade dessas respostas com aquelas da questão anterior.

Gráfico 2 – Conceito de Texto

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora, 2016.

Segundo Rojo e Cordeiro (2004, p. 7, grifo das autoras),

Não é de hoje que circula e é aceita, no Brasil, a ideia de que o *texto* - seja como material concreto sobre o qual se exerce o conjunto de domínio de aprendizagem, sobretudo leitura e produção de textos, seja como objeto de ensino propriamente dito- é a base do ensino-aprendizagem de língua portuguesa no ensino fundamental.

As autoras apontam que o uso do texto em sala de aula sofreu modificações no decorrer dos anos. Inicialmente, o texto era visto como material ou objeto empírico, o que possibilitava a leitura, produção e análise linguística. Nesta perspectiva vem o método de ensino criativo: o texto é estímulo para a leitura e para o melhor escrever, a produção é resultado dessa criatividade. Depois o texto aparece como suporte para o desenvolvimento de estratégia

procedimental, acontece a gramaticalização, o texto como “pretexto” para o ensino de gramática normativa e textual; o foco quanto aos gêneros textuais está em suas estruturas. Por fim, numa perspectiva atual, o texto é visto em seu funcionamento, em seu contexto de produção.

Percebemos, nesta exposição das autoras, a ligação entre os conceitos de linguagem e de texto, o que se evidencia na análise do gráfico 2.

Novamente, temos como principais conceitos de textos as respostas relacionadas à linguagem como forma de comunicação e de expressão, respectivamente. No entanto, aumenta o número de professores que compreendem texto como lugar de interação. Ou seja, compreendem que para a construção dos sentidos do texto há a necessidade da interação: leitor-texto-autor. Isto acontece porque o foco do trabalho com a língua portuguesa em sala de aula tem sido o texto. No entanto, esse uso não deve ser indiscriminado. Geraldi (2013, p. 111) alerta que é preciso compreender esse texto,

[...] não com sentido fixo e único, mas como uma das *condições necessárias e fundamentais* à produção de sentidos na leitura; seus espaços em branco aceitos como inevitáveis, em função da natureza do próprio funcionamento da linguagem, com preenchimentos diferenciados não só em consequência de diferentes interpretações das estratégias de produção, mas também em consequência do perecimento a universos discursivos diferentes (autor/leitor) e ao uso da linguagem em instâncias diferentes [...] tem seu preenchimento agenciado a partir do texto e das pistas que este oferece. (Grifos do autor).

A categoria texto como instrumento de comunicação representa a maioria das respostas.

Nesta concepção, segundo Koch (2006, p. 16), “[...] o texto é visto como simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor/ouvinte, bastando a este, para tanto, o conhecimento do código, já que o texto, uma vez codificado, é totalmente explícito”. Sendo assim, o papel do leitor/ouvinte é passivo, não há interação com o texto, não há interpretação. Como nos exemplos:

Um conjunto de frases que transmitem informações, conhecimentos. (P3- Crisântemo)
Instrumento linguístico que precisa ser decodificado. (P17- Alecrim)

O mesmo acontece na concepção de texto como representação do pensamento. O texto é produto do pensamento do autor, ao leitor/ouvinte cabe apenas captar o que o autor disse, ou escreveu, assim como as suas intenções. Exercendo também um papel passivo.

Não há uma finalidade social, assim como não se considera a interpretação daquele que recebe a mensagem.

Conjunto de ideias reunidas escritas para o outro ler. (P11- Margarida)
 Elaboração própria de uma informação, fictícia ou não. (P5- Azaleia)
 É um elemento em que é possível escrever determinados assuntos. No texto é exposto tudo o que se pretende expressar por quem o escreve. (P2- Petúnia)

Na concepção de texto como forma de interação, para que a linguagem aconteça é necessário levar em consideração o destinatário e a situação de comunicação, pois cada contexto determinará a maneira como devemos interagir.

Qualquer palavra dentro de um contexto. Ex: “socorro”, escrita com sentido e entendimento. (P2- Alecrim)
 Conjunto de informações que proporcionem uma conexão entre escritor/leitor. (P5- Lírio)
 A produção do texto tem como objetivo consolidar a compreensão do sistema de escrita. Os textos têm que ter uma função e um sentido, levando as crianças a entenderem que eles possuem finalidade comunicativa. (P3- Lírio)
 Que os alunos aprendam a construir suas redações com autonomia, interesse e com significado, respeitando o tempo cronometrado proposto pela professora. (P1- Bromélia)

No exemplo do P3-Lírio, percebemos que ele reconhece a finalidade comunicativa do texto, ou seja, compreende que ele tem função social, no entanto destaca como objetivo a consolidação da compreensão da escrita, a preocupação com o signo, com as regras, o texto seria um instrumento no ensino da Língua Portuguesa.

Na última resposta podemos identificar a utilização da palavra redação e, atrelada a ela, uma concepção de texto que não considera o destinatário, a situação comunicativa e muito menos apresenta uma finalidade, pois o objetivo é que o aluno seja capaz de escrever em um tempo determinado.

Construir um texto nessa condição, a de respeitar o tempo proposto, dificilmente levará a bons resultados, não atingindo as expectativas do professor, que ainda espera que o aprendiz tenha interesse na escrita.

Notamos que alguns professores conceituam texto como textualidade. O que é muito comum, já que um texto só é texto porque tem textualidade, como afirma Costa Val (2006, p. 5, grifo da autora): “Chama-se *textualidade* ao conjunto de características que fazem com que um texto seja um texto, e não apenas uma sequência de frases”. No gráfico isto está indicando em duas categorias: “Texto como produto escrito com coesão e coerência” e “Algo com começo, meio e fim”.

Escrita com coerência. É a junção de várias frases em que o autor consiga se expressar de maneira precisa. (P3- Alecrim)
 Como as ideias de um autor são manifestadas; conjuntos de frases articuladas entre si com sentido. (P12- Alecrim)

Tem começo, meio e fim; é uma história. (P1- Dália)

Alguns professores pesquisados apontam texto como gênero textual.

Existência de vários gêneros textuais (poemas, poesias, notícias, músicas, histórias em quadrinhos, fábulas, crônicas) que possam transmitir informações, diversão, imaginação. (P3- Jasmin)

O gênero é a indicação das especificidades dentro de cada função social, os textos podem ser “classificados” dentro de um gênero, mas não são o gênero. Segundo Marcuschi (2008, p. 155), os gêneros textuais “apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas”. Complementa indicando que “no caso dos domínios discursivos, não lidamos propriamente com textos e sim com formações históricas e sociais que originam os discursos.” (MARCUSCHI, 2008, p. 158).

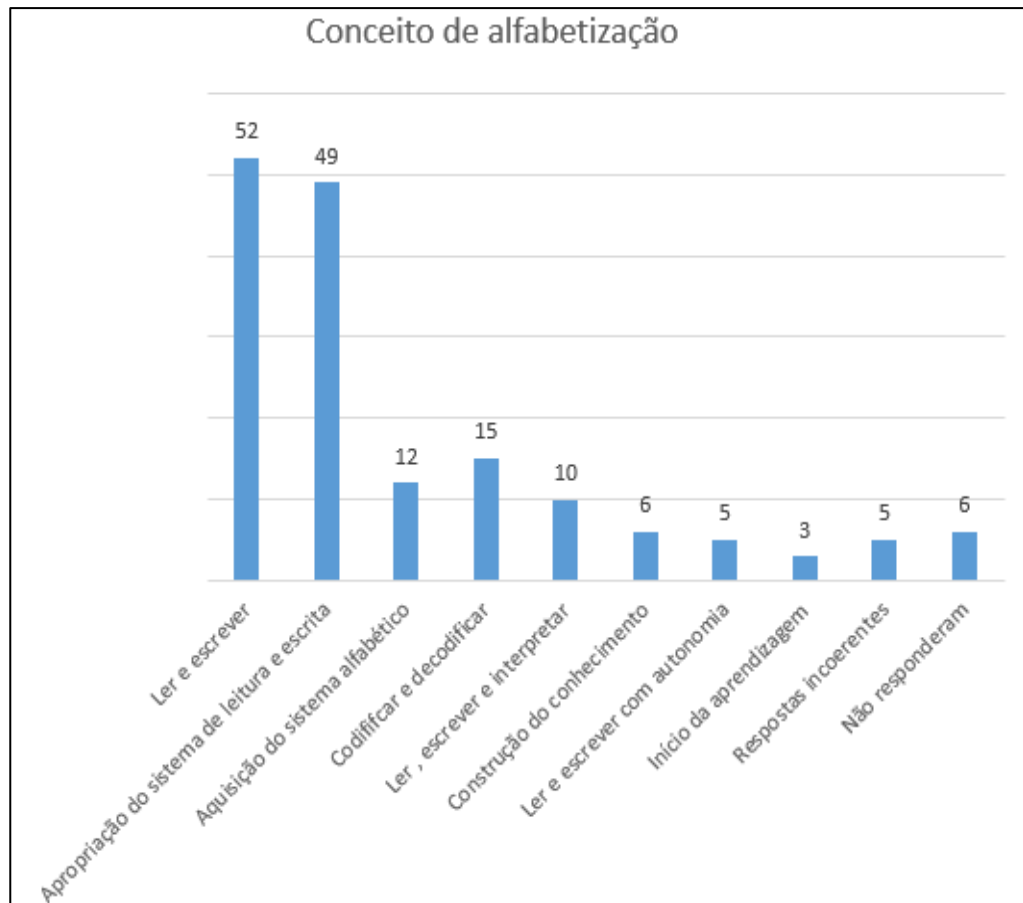
4.2 CONCEITOS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Os conceitos de alfabetização e letramento por muito tempo foram separados e determinados isoladamente, o que levou à aplicação de metodologias equivocadas por parte dos professores, já que muitos acreditavam que haveria distinção inclusive no ensino, sendo que a alfabetização deveria preceder ao letramento.

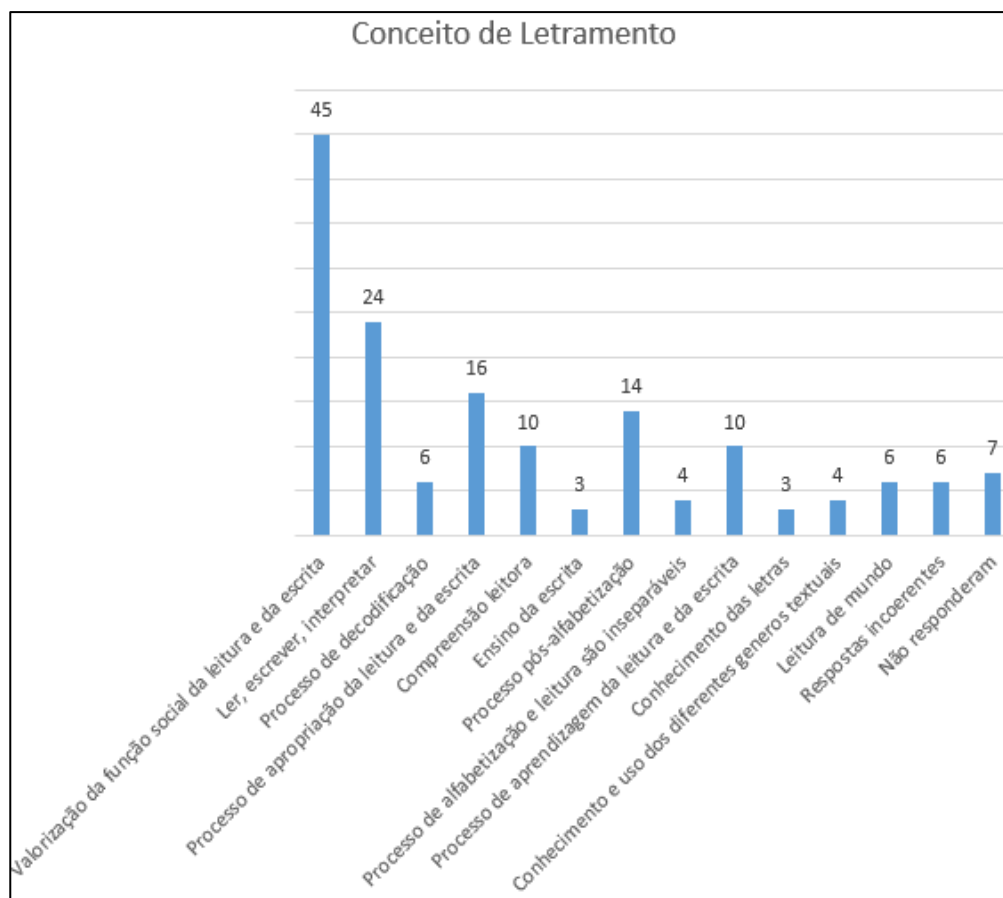
Para evitar essa confusão, tem-se introduzido um novo termo, uma junção de alfabetização e letramento, para que fique claro que são interdependentes. Soares (2016) tem usado o conceito “alfaletrar” para que o trabalho aconteça de maneira correlacionada.

Esta pesquisa não se aprofundará na análise desses conceitos, apenas os perpassaremos a fim de justificar que as concepções em língua portuguesa estão interligadas; o que se concretizará ao analisarmos a questão sobre o trabalho com a produção textual, foco do nosso estudo.

Seguem os gráficos com as categorias originadas a partir das análises das respostas dos professores quanto às questões: “Conceitue alfabetização” (questão 1.a, bloco C) e “Conceitue letramento” (questão 1.b, bloco C)

Gráfico 3 – Conceito de Alfabetização

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora, 2016.

Gráfico 4 – Conceito de Letramento

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora, 2016.

Ao analisarmos os dois gráficos, percebemos que a maioria dos professores indica a alfabetização como sendo o “ler e escrever” e consequentemente como a “apropriação do sistema de leitura e escrita”. Enquanto o letramento seria a “valorização da função social da leitura e da escrita”, mas no dado seguinte incluem a questão da interpretação ao ler e escrever. Dessa forma, a alfabetização seria conhecer o sistema e o letramento estaria ligado à função social da escrita. Assim como Soares (2009) afirmava até então, alfabetização como a aquisição da ‘tecnologia’ do ler e do escrever, ou seja, estar alfabetizado é conhecer o sistema alfabético, dominar a escrita. E o letramento, sendo a valorização da função social da leitura e da escrita. Nesta ocasião, Soares (2009), considerando essa distinção, apontava que o letramento vai além dessa aquisição, seria o uso desses conhecimentos em práticas sociais, ou ainda, o domínio da competência do uso desse sistema.

Não há problema em diferenciar alfabetização de letramento, mas é preciso se ter consciência de que a aprendizagem de ambos está ligada. Inexiste uma ordem, primeiro

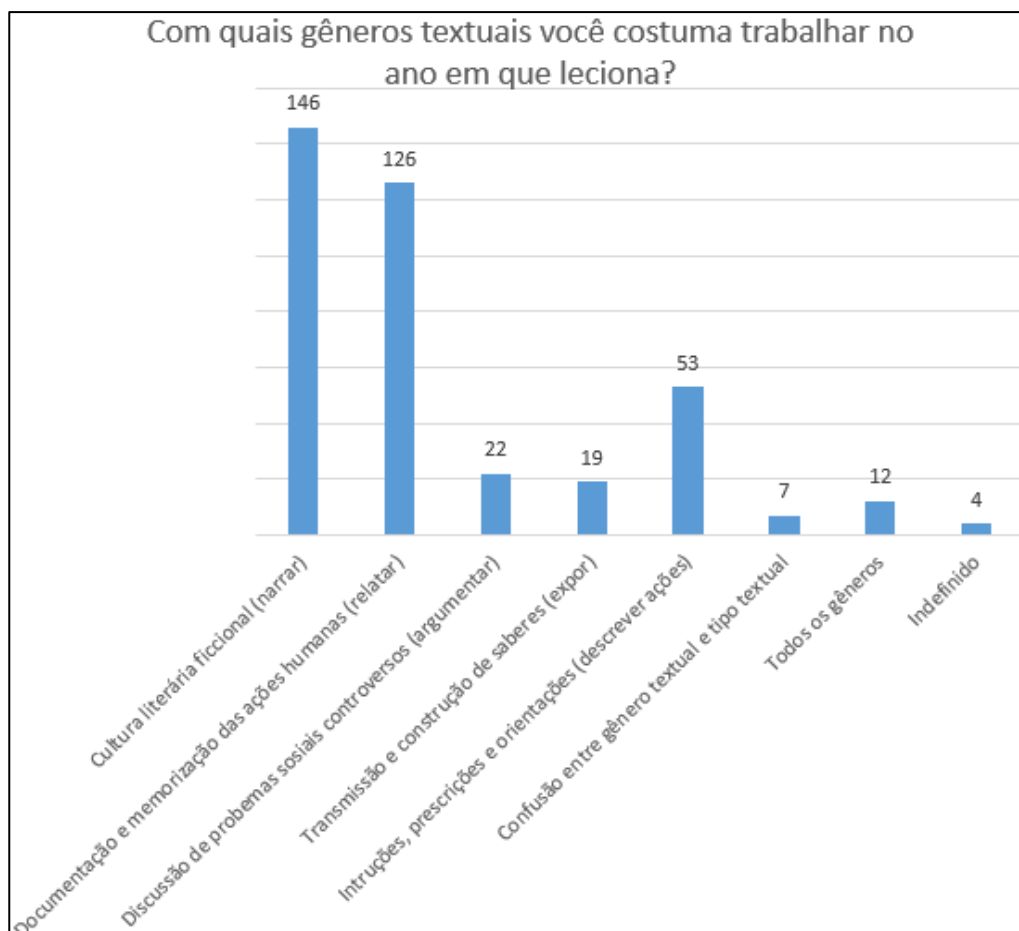
alfabetizar para depois letrar, esse aprendizado se dá em conjunto. Como o projeto de Magda Soares- ALFALETRAR - Alfabetizar letrando e Letrar alfabetizando.

São 45 respostas apontando a valorização da função social da leitura e da escrita, apesar de apenas 4 indicarem o conhecimento dos diferentes gêneros textuais. Ainda assim, ao analisarmos as respostas referentes ao trabalho com a produção textual, apesar de apontarem um trabalho destinado ao uso de gêneros textuais, reconhecendo sua função social, não há um trabalho em que essa função seja real. Essa situação é previsível ao retomarmos o gráfico 1 (p. 60).

4.3 GÊNEROS TEXTUAIS

Na fundamentação teórica apresentamos um quadro elaborado por Dolz, Schneuwly e Noverraz (2004), por meio do qual determinam os agrupamentos de gêneros textuais de acordo com aspectos tipológicos tendo por base os domínios sociais de comunicação. Classificamos da seguinte forma: cultura literária ficcional, documentação e memorização de ações humanas, discussão de problemas sociais controversos, transmissão e construção de saberes, instruções, prescrições e orientações.

No gráfico 5, podemos ver que ainda prevalece o trabalho com os gêneros textuais relacionados à tipologia narrativa:

Gráfico 5 – Gêneros Textuais

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora, 2016.

Apesar da evolução quanto à utilização do texto em sala de aula, que viabiliza um trabalho com os gêneros textuais, observamos que o ponto principal ainda não foi atingido. Percebemos o uso dos gêneros muito mais relacionado ao ensino de sua estrutura do que à sua função social em situações reais de comunicação. A escola continua sendo, como aponta Geraldi (2006), um ensaio para a vida real, uma simulação. O autor destaca a importância de passar a considerar os estudantes, não como meros aprendizes, mas como agentes do processo, “escrever é um gesto que implica necessariamente os sujeitos do discurso” (GERALDI, 2010, p. 166).

Para Luzzi (2014, p. 636),

Se considerarmos as experiências discursivas ponto base para a produção de texto- favorecendo os sentidos que os textos produzidos em sala de aula têm, o trabalho do professor como coautor e coenunciador, propicia ao aluno a aproximação do texto escrito com os sentidos que a linguagem lhe traz. Por isso, é relevante o acesso ao diálogo, a tensão, entre encontro/desencontro, entre o Eu e o Tu para que a constituição do sujeito na linguagem aconteça.

Rajo e Cordeiro (2004, p. 11), ao analisarem o PCNLP (BRASIL, 2001), afirmam que

[...] nesses referenciais, forma e conteúdo têm importância e são determinados apenas dentro do enquadre do funcionamento social e contextual do gênero. Duas novidades são bastante importantes nessa virada: o ensino de linguagem e de gêneros orais (formais públicos) e a valorização dos contextos de uso e circulação.

Acrescentam que essas orientações “geraram inúmeras dúvidas quanto a como pensar o ensino dos gêneros escritos e orais e como encaminhá-los de maneira satisfatória: dúvidas sobre *o modo de pensar e o modo de fazer* esse ensino de novos objetos” (ROJO e CORDEIRO, 2004, p. 11, grifos das autoras).

Essa dificuldade é identificada ao analisarmos as respostas dos professores quanto aos gêneros que desenvolvem em sala de aula, relacionando esse dado ao trabalho com a produção de texto. Percebemos que as propostas, apesar de serem voltados ao uso dos gêneros, não apresentam uma finalidade voltada à funcionalidade social.

Há alguns anos, essas atividades eram chamadas de redação. Não havia entendimento de gêneros textuais, mas tipologia, que era basicamente três: narração, descrição e dissertação, sendo que, nos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano), prevalecia o uso da narração.

Costa Val (2009, p. 135-136) revela que,

Observando o funcionamento efetivo da escrita na sociedade, é fácil constatar a multiplicidade de formas que os textos escritos apresentam para cumprir funções diversificadas e cobrir diferentes possibilidades de interação- são os diversos gêneros escritos. Considerando essa realidade, compreende-se que, para saber realmente escrever, não é suficiente ter aprendido algumas poucas formas textuais. No entanto, várias décadas a tradição escolar trabalhou exclusivamente com três tipos de composição textual- a narração, a descrição e a dissertação-, sem relacioná-los a qualquer intenção comunicativa ou contexto de uso, acreditando que assim estaria preparando os alunos para escrever em qualquer situação de suas vidas.

Quando se trata dos anos iniciais do Ensino Fundamental, a composição textual-narração- sempre foi destaque entre os trabalhos desenvolvidos com a redação em sala de aula. Ao observarmos o gráfico, apesar dos diversos gêneros trabalhados, a tipologia narrativa ainda é destaque, seguido do relatar. Isso não seria grande problema, desde que os gêneros desenvolvidos tivessem como enfoque a função social. No entanto, ao cruzar esses dados com a questão 3 (Como você trabalha com a produção de texto?), percebemos que não há um trabalho sistematizado, como o uso de sequências didáticas ou projetos. Assim, o foco do trabalho com os gêneros torna-se superficial.

É por esse motivo que doze professores afirmaram trabalhar todos os gêneros em sala de aula. Embora seja um número baixo, o que não geraria grande preocupação, é possível apontar um trabalho artificial, baseado na ideia de apresentar e interpretar diferentes gêneros textuais, sem aprofundamento. Sobre isso, Costa Val (2009 p. 137) afirma que

Não é possível nem necessário que o aprendiz tenha domínio de todos os gêneros textuais que circulam na sociedade. Ele precisará é de ter conhecimento de estratégias de leitura e de recursos de escrita que possa utilizar, caso venha a se defrontar com um gênero desconhecido.

Para Bakhtin (2015, p. 262),

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica determinado campo.

Apesar da indicação do trabalho com gêneros textuais em sala de aula, será possível perceber, no item que segue, a dificuldade em se desenvolver este trabalho de maneira sistematizada, que priorize a função social dos gêneros. O que veremos são propostas que nem sempre indicam esses gêneros e quando o fazem estão mais preocupados com a aquisição da estrutura do que com as condições de escrita.

4.4 O TRABALHO COM A PRODUÇÃO DE TEXTO: NUM TEMPO TÃO, TÃO DISTANTE?

Quando éramos estudantes, era muito comum, ao início do ano letivo, depararmos-nos com uma proposta de texto que nos direcionasse à escrita de uma redação sobre nossas férias. Ou ainda, alguma proposta relacionada a uma sequência lógica de imagens, sobre as quais deveríamos criar uma história. O que quase sempre se tornava uma descrição das imagens, para a frustração da professora.

Parecem cenas distantes, parte de nossas lembranças infantis, práticas antigas de uma educação ainda focada em uma concepção de linguagem monológica. As propostas eram redações, termo relacionado ao estruturalismo, à concepção de linguagem como forma de comunicação. O único leitor era o professor, avaliador, pois era para isso que escrevíamos, para sermos avaliados quanto às normatizações formais, a fim de sermos aprovados ou não, por meio de notas. As instruções que recebíamos para a escrita estavam restritas à temática e, quando

muito, ao tipo de texto, na maioria das vezes, a narração. Normalmente a proposta era “Escreva uma história...”.

Qual não seria nossa surpresa ao descobrir que essas lembranças não ficaram em um tempo distante. Essas práticas ainda existem. É possível perceber que, apesar de tantas atualizações no ensino de língua portuguesa, assim como a chegada de novas metodologias e documentos de referência que apontam a necessidade de uma concepção de linguagem como forma de interação, como é o caso do PCNLP (BRASIL, 2001), um documento que existe há duas décadas, as práticas docentes apresentadas nesta pesquisa mostram que o caminho ainda é longo. Mesmo quando assumem alguns novos posicionamentos, como quanto ao uso dos gêneros textuais, o discurso dos professores ainda aponta práticas descontextualizadas, sem sistematização, ainda confusas ou sem clareza o suficiente para encaminhar a produção do aluno.

No entanto, torna-se muito clara a relação entre as concepções vinculadas ao ensino de língua materna e a descrição que esses professores fazem de suas práticas de produção textual.

É possível apontar certa insegurança e desconforto no trabalho com a produção de textos. Assim como retomamos as memórias de nossas infâncias no início deste item, seriam esses modelos recebidos, enquanto ainda alunos no ensino fundamental, também retomados e reproduzidos por esses professores? São concepções construídas anteriormente à formação superior. Vieira-Abrahão (2014, p. 162) indica que há “um corpo de dados que evidencia o fato de que os alunos-professores tendem a recuperar suas próprias experiências enquanto alunos, adquiridas através da aprendizagem por meio da observação [...] e construir sobre essas lembranças seu conhecimento e suas experiências de ensino”.

Essa insegurança pode ainda gerar um trabalho totalmente apoiado na utilização de livros didáticos. Por ser um material disponível em sala de aula, facilita o trabalho do professor; porém, é preciso ser crítico, reflexivo e seletivo quanto à escolha do que podem ou não utilizar desse material, para que não se torne apenas um executor. Não há necessidade de seu uso na íntegra. É importante também apontar que

Hoje a cena já está bem mudada em relação às últimas gerações de manuais didáticos, tendo em vista o processo de avaliação por parte do MEC no Programa Nacional de Avaliação do Livro Didático (PNLD). Já se cuida mais da presença de uma maior diversidade de gêneros, de um tratamento mais adequado da oralidade e da variação linguística, bem como de um tratamento mais claro da compreensão. (MARCUSCHI, 2008, p. 53).

Contudo, as propostas de produção desses livros podem não priorizar um trabalho direcionado à função social dos gêneros textuais trabalhados, e, sim, à estrutura, o que levaria mais uma vez a produções sem finalidades e sem um destinatário, além do professor.

Estabelecer as condições de produção favorece a compreensão e o desenvolvimento da escrita, pois o aluno/sujeito-discursivo poderá perceber os propósitos, compreenderá para que escreve e conseguirá planejar sua escrita. Propostas bem elaboradas, com critérios de correção claramente estabelecidos, facilitam a vida do aluno e do professor, que não se frustrará, pois há clareza para os dois polos: o que o professor espera e o que o aluno é capaz de realizar a partir disso.

Ao analisar as respostas dos professores à questão “Como você trabalha com produção de textos?”, foi possível elaborar as categorias ilustradas no Gráfico 6:

Gráfico 6 – Trabalho com a produção de textos



Fonte: Dados organizados pela pesquisadora, 2016

Grande parte das respostas analisadas está ligada à organização da atividade de escrita, indicando se o trabalho com a produção se dá de maneira coletiva, individual, em duplas, ou em grupos.

Em seguida, com 35 respostas, aponta-se o trabalho com a produção de textos baseado no uso dos gêneros textuais. Entretanto, é preciso considerar que

A multiplicidade de gêneros precisa se articular com a compreensão da multiplicidade de funções, objetivos, público-alvo, suportes (jornal, revista, livro, etc.), do contexto de circulação e, principalmente, com a compreensão de como a seleção e organização dos conteúdos, a forma e o estilo de linguagem desses textos se relacionam com todos esses fatores. (COSTA VAL, 2009, p. 137).

É forte o discurso do “repertoriar” o aluno, apresentando outros textos do mesmo gênero a serem desenvolvidos, ou ainda a preocupação com a estrutura dos gêneros, apenas.

Sempre trabalho vários textos dos gêneros que vou realizar a produção, procuro discutir com os alunos as características do gênero, para depois realizar a produção. (P10- Crisântemo)

Reescrita de diferentes gêneros textuais, lendo e repertoriando os alunos quanto às características dos gêneros textuais a fim de que os mesmos reconheçam a função social. (P3- Crisântemo)

Trabalho destacando as características do gênero textual que vai ser trabalhado, dando exemplos, passando vídeos, analisando os vídeos; explorando textos e produções textuais. As dificuldades são trabalhadas durante a semana, como paragrafação, coesão etc¹⁰. (P16- Alecrim)

Realizo pelo menos 1 ou 2 vezes por semana, de acordo com o gênero estudado, após os alunos compreenderem a estrutura do mesmo. (P2- Hortênsia)

Para Costa Val (2009, p. 138),

Muitas experiências indicam que são mais produtivas as situações em que, num determinado intervalo de tempo, o aluno escreve poucos textos, mas a atividade de reflexão derivada do processo de produção lhe propicia um aprendizado qualitativamente superior àquele que teria se escrevesse grande quantidade de textos sem um acompanhamento sistemático e sem uma reflexão orientada sobre essa produção (no planejamento, na ‘escritura’, na revisão, na reelaboração).

De que adianta conhecer os gêneros textuais se não há uma circunstância efetiva de uso, para além das obrigações escolares? Como podemos ver, apesar de apontarem o trabalho com

¹⁰ Num trabalho sistematizado em uma sequência didática, a produção inicial é ponto de partida para a elaboração dos módulos que trabalharão as dificuldades apresentadas pelos alunos. Esses módulos devem priorizar as dificuldades relativas ao gênero trabalhado, para que o trabalho não seja repetitivo, como é o caso da afirmação-paragrafação e coesão- dificuldades genéricas que poderiam ser melhor aprofundadas de acordo com o gênero trabalhado. Por exemplo, se o gênero é conto popular, o trabalho com a coesão pode ser direcionado ao uso dos marcadores de tempo.

gêneros textuais, nenhuma das respostas analisadas demonstra qualquer trabalho sistematizado, como é o caso de uma sequência didática, ou de um trabalho com projetos. Se fosse dessa forma, mesmo a quantidade de produções seria menor, pois, para desenvolver esse processo, que inclui revisão, reescrita e outros procedimentos, exige-se tempo, acompanhamento e orientação por parte do professor diretamente com o aluno. Diferente da situação de recolher as produções e levar para casa para corrigir e devolver, sem maiores explicações e sem grande impacto na aprendizagem do aluno.

Das respostas, 23 indicam um trabalho com produção de texto por meio da reescrita e também por Sequência/ Descrição de imagens.

A reescrita¹¹, neste caso, não seria o ato de reescrever suas produções para se chegar a um produto final. Na realidade, trata-se de um recontar. São trabalhadas algumas narrativas (geralmente contos, fábulas), que depois são reescritas (ou recontadas) pelos alunos:

Reescrita de contos, fábulas, lendas. (P2- Dália)
Reescrita- início da história, final da história; Reescrita de fábulas, relatórios coletivos e/ou individuais, em duplas. (P6- Gérbera)

Nem sempre é possível construir um texto novo, original. Alguns gêneros textuais, como é o caso dos contos populares e das lendas, não possibilitam a criação de uma história. São gêneros de tradição oral, fazem parte da cultura popular de um povo, não é possível, dessa forma, inventar. Usa-se, então, a reescrita como forma de produzir textos desses gêneros trabalhados em sala de aula. Reescrita, nesse caso, seria reconto.

Uma das práticas que mais nos surpreende, por ser mesmo ultrapassada, e que ainda assim está presente na fala de alguns professores, é a da Sequência/ Descrição de imagens. Os professores descrevem um trabalho com o uso de imagens para que, a partir dela, se construa uma narrativa. Trata-se de imagens simplificadas, muitas vezes ainda mimeografadas, que não colaboram com a construção de um texto significativo.

Com figuras e sequência. (P3-Acácia)
Duas a três vezes por semana, com figuras para desenvolver a história. (P5-Tulipa)
Produção a partir de uma sequência de imagens. (P11- Gérbera)

Não é surpresa a frustração que essas práticas podem causar, tanto ao professor quanto aos alunos. Não havendo um propósito claro, ou sendo ele artificial, o aluno acaba por descrever

¹¹ O material didático “Ler e Escrever” usa a denominação reescrita correspondente a reconto.

as imagens que observa. O professor normalmente reclama diante dessa situação, questionando a criatividade do aluno.

Sobre o uso de gravuras, Geraldi (2013, p. 139-140) aponta que

Qualquer trabalho pedagógico com o texto deste exemplo exige que se ponha sob suspeita: a) o próprio apelo ao recurso didático da gravura; b) a própria demanda feita: uma história que se inventa a partir de uma gravura. Estes dois aspectos estão ligados ao que poderíamos chamar de “conteúdo a dizer” e “razões ou motivações para dizer”. A não ser que se aceite a escrita na escola como redação que prepara o aluno para depois (um depois que provavelmente não acontecerá) escrever. É possível contornar essa artificialidade? É possível recuperar, no interior da própria escola, um espaço de interação, onde o sujeito (des)vela, com uma produção de textos efetivamente assumidos pelos seus autores?

Seria diferente se a proposta fosse um trabalho com livro de imagens, por exemplo. Neste tipo de livros há uma sequência narrativa, na qual há uma gama de interpretações, que possibilita a construção por parte das crianças. Segundo Antunes (2009b, p. 214),

As motivações para escrever na escola deveriam inspirar-se nas motivações que temos para escrever fora dela. Se alguma vez fazemos descrições a partir de figuras, é com alguma finalidade definida; por exemplo, para apresentar a alguém um objeto que está à venda ou para fundamentar nossa discordância frente a uma solicitação de preço.

Das respostas, 19 indicam a construção de frases como um trabalho com a produção de textos. Esses professores provavelmente estavam lecionando nos anos iniciais, com alfabetização. Percebemos a ideia de síntese, partir do mais simples (palavra- frase- textos), para avançar às estruturas mais complexas. Isso por acreditar que a criança não seja produtora de texto se ainda não está alfabetizada. No entanto, este aluno é, sim, produtor de texto, apenas necessita da ajuda de um transcritor, que, no caso, seria o professor, mesmo porque um texto nem sempre é escrito. É a ideia daqueles que pensam que alfabetização e letramento acontecem separadamente.

Segundo Colello (2012, p. 145-146),

Conceber a aquisição da escrita como processo de construção cognitiva, levada a cabo pelo aluno com base em uma ativa e progressiva (re)elaboração conceitual, traz duas implicações imediatas. Em primeiro lugar, cai por terra a separação radical entre aprender a escrever e tornar-se produtor da escrita (o primeiro como pré requisito para o segundo). Desde que sejam respeitadas as possibilidades do aluno em cada estágio da construção cognitiva, toda tentativa de escrever merece ser considerada efetiva produção dado o seu legítimo potencial evolutivo.

Em segundo lugar, a compreensão da natureza do processo de alfabetização, tradicionalmente tido como domínio técnico e instrumental de um código (a

associação de letras e sons), permite configurar a aprendizagem como apropriação da cultura escrita, isto é, a compreensão ampla sobre a língua (modos de apresentação, funções, usos, gêneros, estilos e portadores de texto em situações socialmente contextualizadas) e a possibilidade de se inserir em práticas letradas.

A escrita de palavras pode ser uma produção de texto, desde que seja um texto que apresente textualidade, que tenha uma função sociocomunicativa. Por exemplo, ao planejar um piquenique com a turma, pode-se produzir listas de palavras: alimentos que levarão, brincadeiras que farão; brinquedos que podem levar. Assim, haveria um objetivo, que seria o planejamento do piquenique. O trabalho contaria com a participação e envolvimento da turma de alunos, pois haveria motivação real para a escrita, mesmo que a escrita de palavras, já que, dessa forma, enquanto lista, é um gênero textual, por isso não aconteceria de maneira descontextualizada.

Podemos perceber que quase a totalidade dos professores determinam a linguagem de forma monológica, o que indica a não preocupação com o outro a quem se fala, ou com as condições em que essa interação acontece.

Dessa forma, o tratamento voltado ao uso da língua formal, de acordo com as regras gramaticais e ortográficas, é o foco do trabalho, foco direcionado ao aluno, perdendo-se de vista o sujeito discursivo que nele há. O professor torna-se o principal, se não o único, leitor, que traz consigo a carga de avaliador. Sendo assim, o aluno-escritor sente-se na necessidade de agradar seu interlocutor, ao mesmo tempo em que não se sente atraído pelas propostas de produção. O que gera um desconforto tanto ao aluno-escritor quanto ao professor-leitor. Ao primeiro, por não compreender a proposta; ao segundo, por sentir-se frustrado ao ler a produção que não atinge os critérios por ele estabelecidos, já que não ficaram claros ao aluno.

Podemos perceber isso quando analisamos as respostas que indicam um trabalho com a produção de texto com base nas situações do cotidiano.

É uma produção oral, que fazemos em roda, na qual cada um conta como foi seu final de semana, do que gostam de brincar, enfim, são narrativas. (P3- Azaléa)

[...] Situações para descreverem o cotidiano, ou situações que já vivenciaram ou que imaginam. (P5- Magnólia)

O gráfico 6 (p.75) traz ainda cinco respostas que apresentam um trabalho de produção de parte de um texto narrativo. Essa prática é comum em avaliações externas, nas quais há uma parte de um conto para que o aluno escreva um final. Podem ser contos conhecidos ou não pelos alunos. Quando conhecidos, levam-se em consideração os episódios que fazem parte do conto

original. Quando desconhecidos, considera-se a evolução da história, se há ligação entre as partes (coerência).

Com o mesmo número de respostas, há o apontamento de desenvolvimento da produção de textos a partir da oralidade, que acontece por meio das “rodas de conversa” em alguns casos. Mas não há indicação de sistematização desse trabalho, como a transcrição ou a gravação em áudio, ou ainda a utilização dos gêneros orais. A oralidade é “restrita à promoção de situações de discussão e conversa, não ocorrendo um planejamento sobre que habilidades orais deveriam ser estimuladas e de que modo isso poderia ocorrer.” (LEAL; BRANDÃO; LIMA, 2012, p. 14).

Como confirmam Dolz, Schneuwly e Noverraz (2004, p. 125), “embora a linguagem oral esteja bastante presente nas salas de aula (nas rotinas cotidianas, na leitura de instruções, na correção de exercícios etc.), afirma-se frequentemente que ela não é ensinada, a não ser incidentalmente, durante atividades diversas e pouco controladas”. É a linguagem já utilizada no cotidiano da criança. Cabe à escola ampliar esse domínio, sistematizando esse trabalho.

Segundo Marcuschi (1997, p.126), “a oralidade seria uma prática social que se apresenta sobre variadas formas ou gêneros textuais que vão desde o mais informal ao mais formal e nos mais variados contextos de uso”.

As 3 respostas que apresentam um trabalho com “Projetos de escrita” estão indicando o uso do material didático “Ler e Escrever”. Na perspectiva de Lerner (2002), o ideal seria que os projetos e suas etapas fossem discutidos e construídos com as crianças. Os projetos do material citado já estão com uma estrutura pré-estabelecida, que deve ser seguida pelo professor. Mas isso não os impede de ter autonomia para que, mesmo utilizando esse material, possam adequá-lo conforme as necessidades de sua turma.

O que podemos perceber diante do que foi exposto até então é ainda a dificuldade em sistematizar o trabalho com a produção textual em sala de aula.

No entanto, mesmo com a penetração, nas propostas curriculares oficiais, de estudos que enfatizem a importância de um trabalho voltado para a concepção de gêneros textuais, não há um trabalho direcionado à produção de texto nas esferas de circulação e respeitando as funções sociais, mesmo quando assumem um trabalho com letramento; mas um trabalho focado na estrutura desses gêneros. Esse é um fator determinante da dicotomização aluno e sujeito discursivo. Propostas de produção que não trabalham o uso efetivo da língua, tornam-se treino. É o que Geraldi (2006) chama de treino para a vida, o simulacro. Quando na realidade a vida já está acontecendo, inclusive na escola e por isso é necessário possibilitar um trabalho com produção de texto de maneira que atenda as necessidades reais.

Em muitos casos, não é possível identificar clareza quanto aos objetivos, nem quanto a intencionalidade pedagógica.

Costa Val (2009, 138-139) afirma que “muitas vezes o professor tem boas intuições sobre seu trabalho e sobre a escrita, mas não tem clareza teórica ou metodológica sobre como explicitá-las ao aluno e nem de como transformá-las em um planejamento sistemático”. Por isso é de extrema importância que o professor compreenda que teoria e prática se relacionam.

O que se percebe é uma reprodução do que esses professores aprenderam ainda enquanto alunos na escola, os modelos de quando ainda eram crianças, não o que aprenderam enquanto estavam em formação inicial.

Vieira-Abrahão (2014, p. 162) aponta que, “[...] os conhecimentos implícitos, valores e práticas tendem a prevalecer sobre as intervenções dos programas de formação de professores, sejam quais forem as concepções de ensino subjacentes e as filosofias orientadoras dos cursos”.

A autora também apresenta os questionamentos que delinearam sua pesquisa e um deles pode nos ajudar na análise do próximo item: “Até que ponto essas crenças e esses pressupostos e conhecimentos sobrevivem ou se modificam com o desenvolvimento da reflexão teórico-prática (VIEIRA-ABRAHÃO, 2014, p. 164)” promovida, em nosso caso, pelo processo formativo a seguir?

4.5 O PROCESSO FORMATIVO

Após a tabulação e análise do Questionário 1 (Anexo 1), as necessidades formativas foram identificadas a partir das respostas às questões teórico-metodológicas (Parte C, Questionário 1, professor), bem como da resposta a uma questão específica que abordava essa temática (Parte C, Questionário 1, professor, questão 7).

Nesse sentido, foi organizado um curso de extensão intitulado "Ensino de Língua Materna: produção de texto na educação fundamental I".

O principal resultado almejado foi contribuir para a ampliação do repertório de conhecimentos teóricos e práticos dos professores e gestores para trabalho com a língua materna, visando à superação do fracasso escolar nos anos iniciais do ensino fundamental.

Infelizmente o curso teve uma adesão reduzida, no entanto acreditamos que o professor é um replicador, dessa forma ele pode levar algumas mudanças para a escola e contagiar outros profissionais.

4.5.1 Processo formativo: Módulo I-Produção textual

A seguir, apresentaremos a organização, uma breve descrição das atividades desenvolvidas nos módulos referentes à produção de texto e alguns comentários dos cursistas.

O módulo I, intitulado “Produção textual”, com carga horária de 20 horas, foi ministrado pela Profa. Dra. Ana Luzia Videira Parisotto. Teve como conteúdo a leitura e a escrita como práticas sociais.

Os objetivos foram conhecer e compreender as concepções de linguagem que fundamentam o ensino de língua materna; revisar o conceito de texto, observando os aspectos pragmático, semântico e formal; refletir sobre o ensino da produção de textos na educação fundamental, observando quais são as condições em que esses textos são produzidos; realizar um planejamento de propostas de produção de texto mais contextualizadas e compreender os processos de coesão e coerência textuais.

Quadro 2 - Informações relativas ao módulo I

TEMAS	TÓPICOS	ATIVIDADES	REFERÊNCIAS
Ensino de Língua materna: leitura e produção textual como práticas sociais.	- concepções de linguagem e de texto. - problemas relacionados ao ensino de língua materna.	sobre: - concepções de linguagem - concepções de texto; - função social da leitura e da escrita. Atividade em grupo para identificar as concepções que trazem sobre texto e linguagem.	BRONCKART, J. P. Atividade de linguagem, textos e discursos . São Paulo: Educ, 2007. COLELLO, S. M. G. A escola que (não) ensina a escrever . São Paulo: Paz e Terra, 2007. GERALDI, J. W. (org). O texto na sala de aula: leitura e produção . São Paulo: Ática, 2008. LERNER, D. Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário . Porto Alegre: Artmed, 2012.
Ensino da produção de textos: aspectos relacionados às condições de produção.	- preparar-se para escrever: o quê, como, para quê, para quem?	Atividades práticas para conhecimento das condições de produção de texto nos anos iniciais	ELIAS, V. M. Ensino de Língua Portuguesa :oralidade, escrita e leitura. São Paulo: Contexto, 2011.

		do ensino fundamental.	GERALDI, J. W. (org). O texto na sala de aula: leitura e produção. São Paulo: Ática, 2008. KLEIMAN, A. Oficina de leitura: teoria e prática. Campinas, SP: Pontes, 2008.
Propostas de produção de textos	- como elaborar propostas de produção de textos mais contextualizadas?	Atividades práticas para elaboração de propostas de produção de texto nos anos iniciais do ensino fundamental.	COLELLO, S. M. G. A escola que (não) ensina a escrever. São Paulo: Paz e Terra, 2007. ELIAS, V. M. Ensino de Língua Portuguesa: oralidade, escrita e leitura. São Paulo: Contexto, 2011. ROJO, R. Escola conectada: os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola 2013.
Aspectos relacionados à textualidade: coesão e coerência	- revisão de aspectos relacionados à coesão textual. - revisão de aspectos relacionados à coerência textual.	Atividades práticas para identificação e reflexão sobre recursos coesivos e elementos de coerência textual. Avaliação do módulo.	ANTUNES, I. Lutar com palavras: coesão e coerência. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. ELIAS, V. M. Ensino de Língua Portuguesa: oralidade, escrita e leitura. São Paulo: Contexto, 2011. GERMANI, M. M; HENSCHER, N. S; PARISOTTO, A. L. V. Investigando o fracasso escolar: o que revelam os professores do ensino fundamental I sobre coesão e coerência textuais. In: III Congresso Nacional de Formação de Professores (CNFP) e XIII Congresso Estadual Paulista Sobre Formação de Educadores (CEPFE), 2016.

Fonte: Elaborado pelos pesquisadores, 2016.

Neste primeiro módulo, no primeiro encontro, no dia 19 de março de 2016, houve a apresentação do curso, carga horária por módulo, assim como os temas, selecionados a partir das necessidades formativas apontadas no questionário inicial da pesquisa.

O primeiro encontro iniciou-se com uma dinâmica em grupos, que gerou uma reflexão quanto às noções de texto. Dessa forma, foi possível fazer uma sondagem com as participantes, identificando as concepções que as professoras cursistas traziam sobre texto e linguagem.

Partiu-se para a exposição das concepções de linguagem e língua, indicando três principais concepções: linguagem como expressão do pensamento, linguagem como forma de comunicação e linguagem como forma de interação.

Uma das professoras relatou que identifica a primeira concepção como sendo a correspondente na proposta do Projeto Ler e Escrever. Sobre esse projeto, inicia-se uma discussão, pois as professoras criticam a obrigatoriedade do uso desse material. Retomam que é preciso saber a concepção de texto para ver como será o trabalho com a produção de texto.

Organizo o trabalho com a produção de textos dependendo do feedback do aluno. (Pc1).¹²

Dessa forma, para ela, não seria possível apenas seguir essas sequências já estabelecidas. Melo e Silva (2007, p.85) afirmam que “a proposta de escrita pode surgir de situações próprias da sala de aula”. Observar se há algo que ainda não foi compreendido pelo sujeito, ou mesmo se há competências a serem melhor aprofundadas, possibilita um trabalho direcionado e não superficial e artificial. As propostas muitas vezes trazem competências que as crianças já apreenderam, e por isso não há necessidade de insistir, seria melhor buscar sanar outras dificuldades.

Ao conversar sobre a produção de texto como forma de interação, a mesma cursista traz uma interessante contribuição.

Na escola, o escrever acaba sendo o próprio fim da produção, não há um para que ou quem, o que faz perder o sentido da escrita. (Pc1).

Leal (2008, p. 54-55), apoiada em pesquisas, aponta que “o que se ensina na escola, desde as primeiras aprendizagens, longe de se constituir em espaço dialógico para produção de sentidos, transforma o texto escrito em um objeto fechado em si mesmo [...] o aluno não escreve para ser lido, mas para ser corrigido”. É o escrever enquanto treino, situações artificiais de produção textual que em nada contribuem para a aquisição das habilidades linguísticas e discursivas.

¹² As falas das professoras participantes do curso, para manter em sigilo suas identidades, serão indicadas dessa forma: Pc-Professora cursista, acrescido de um número. Em alguns momentos usaremos citações diretas, a partir da transcrição de áudios gravados durante o curso; em outros momentos faremos citações indiretas, utilizando as anotações do diário de campo produzido durante os encontros.

Ao assistirem a um vídeo sobre a produção coletiva de uma carta à redação, conhecida também como carta de leitor, percebem e comentam que os alunos foram repertoriados antes que se desse o processo da escrita. Além disso, destacam que a professora fazia a retomada constante durante a escrita atentando-se à estrutura do gênero textual desenvolvido, fazendo questionamentos aos alunos, reorganizando o texto durante a produção coletiva.

Sobre o vídeo, destacamos alguns comentários das cursistas:

Há necessidade de que o professor estude antes para poder executar essas atividades. (Pc2).

É interessante a construção de cartaz com a estrutura do gênero. (Pc3).

Para o primeiro comentário, Geraldi (2010) traz uma importante reflexão sobre a mudança do foco do professor do ensino de língua portuguesa, que determina como sendo o estudo do texto, em especial o texto do aluno. Há a necessidade de que esse professor tenha conhecimento teórico para que esteja pronto às instabilidades que o trabalho com textos permite. Para ele, “[...] o texto abre as portas para o inusitado, para o mundo da vida invadir a sala de aula, para o acontecimento conduzir a reflexão, sem que os sentidos se fechem nas leituras prévias e privilegiadas com que os textos têm sido silenciados quando presentes na sala de aula” (GERALDI, 2010, p.124).

No segundo encontro, dia 02 de abril de 2016, foram trabalhados os conceitos de coerência e coesão textual. Foi explicado que o estabelecimento da coerência textual depende de fatores linguísticos e pragmáticos.

Discutiram-se as insuficiências da escola com relação ao ensino da escrita: oralidade informal, escrita limitada à finalidade escolar, falta de planejamento do que vai ser escrito, correção inadequada, professor que não costuma escrever.

Pc2 questiona as possibilidades de transposição dos conteúdos aprendidos em cursos de formação e afirma que tem dificuldade para aplicar esses novos conhecimentos.

Pc1 destaca que, ao precisar escrever um relato de experiência para encaminhar a um concurso do qual está participando, percebeu suas dificuldades de escrita. Salienta que precisou do olhar de outras pessoas para perceber suas redundâncias, seus problemas de redação. E, finalmente, assume uma postura mais crítica, quando enfatiza que:

Os alunos também têm essa dificuldade de perceber seus erros, mas quando vão corrigir a produção de um colega, observam esses erros com mais facilidade. (Pc1).

Para Jolibert (2006, p. 192), “a escrita de um texto é um trabalho complexo (mesmo para os escritores famosos), que requer vários passos ou etapas, nos quais vai revisando-se os diferentes aspectos”. É um processo, não apenas um produto, exige constante reescrita e revisão, até se chegar a um resultado final.

Pc2 complementa a fala de Pc1, ao mencionar que os professores precisam escrever, precisam exercitar a escrita de gêneros diversos para perceber que não é fácil escrever. Dessa forma, acredita que será mais fácil compreender as dificuldades dos alunos.

Durante a apresentação sobre as questões relacionadas à coesão e coerência, Pc1 pediu orientações para ensinar a diferença entre pronome e advérbio (sic)¹³, quando se trata do uso do “se”, pois acredita que as crianças fiquem confusas. A Pc4 vem ao socorro da Pc1 e exemplifica, retirando alguns exemplos dos textos teóricos estudados. Assim, é possível perceber que no texto essa diferença é muito explícita, ao mesmo tempo em que não há necessidade em se preocupar com as nomenclaturas, pois o essencial é compreender as relações no texto e como funcionam.

A pesquisadora responsável pelo módulo esclarece que, na verdade, a Pc1 quer saber como se dá o uso do *pronome reflexivo se* e da *conjunção/conectivo se*. Só então, a pesquisadora traz, na lousa, outros exemplos para que observem as diferenças de uso do pronome e da conjunção.

Pc2 comenta sobre o trabalho com os conectivos:

No ano anterior levei uma lista pronta de conectivos e percebi que meus alunos ficaram muito presos a isso. Este ano estamos construindo esta lista através das análises textuais, estabelecendo as relações no coletivo. (Pc2).

A mesma docente percebe que, geralmente, os professores têm muita dificuldade de trabalhar a gramática de forma contextualizada, por isso não sabem desenvolver esse trabalho em sala de aula. Em suas palavras:

Muitas vezes tem uma visão simplificada, tímida. O curso, o módulo de hoje, ajuda a ampliar e compreender esses conceitos para melhorar a prática. Saber mais da teoria para ajudar mais aos alunos. (Pc2).

Geraldi (2013, p. 119-120) traz uma importante reflexão sobre o assunto:

Confunde-se estudar a língua com estudar Gramática, e a gramática, tal qual de ordinário se cursa nas escolas, não só não interessa à infância, não só, enquanto aos benefícios que se lhe atribuem, se reduz a uma influência

¹³ A professora se confundiu ao utilizar as nomenclaturas. Referia-se ao pronome reflexivo “se” e à conjunção “se”.

totalmente negativa, senão que onde atua positivamente, é como elemento de antagonismo ao desenvolvimento intelectual do aluno. [...] É exercendo a linguagem que o aluno se preparará para deduzir ele mesmo a teoria de suas leis.

Houve ainda, sobre o ensino de coesão e coerência, uma fala muito contundente de uma professora (Pc1), que, ao refletir sobre o conteúdo apresentado nesse encontro, destacou o fato de que trabalhar os recursos coesivos, tanto de coesão referencial quanto de coesão sequencial, é trabalhar gramática. Ela fica muito interessada a partir dessa constatação. Reconhece que, até então, trabalhava como os pronomes isolados do texto produzido por seus alunos. E solicita novos exemplos da pesquisadora.

É um grande passo essa reflexão e o reconhecimento de um trabalho por meio de textos. Como já retratamos, Geraldi (2013) acredita que esse é o principal fundamento da aula de língua portuguesa. O autor vai além, ele acredita que a produção de texto, seja oral ou escrito, deva ser o ponto de chegada e partida desse processo de ensino e aprendizagem.

[...] é porque no texto que a língua- objeto de estudos- se revela em sua totalidade quer enquanto conjunto de formas e de seu reaparecimento, quer enquanto discurso que remete a uma relação intersubjetiva constituída no próprio processo de enunciações marcadas pela temporalidade e suas dimensões. (GERALDI, 2013, p. 135).

São apresentadas algumas produções de textos de algumas crianças para análise e discussão, tanto a respeito dos recursos textuais quanto sobre a proposta de produção.

A proposta trazia a imagem de um lugar remontando a Era da Pedra, com vulcões, uma paisagem mais desértica e um homem. Pedia-se que a criança se imaginasse naquela situação, como personagem, naquela época e contasse como seria sua vida, sem as invenções que fazem parte do nosso dia-a-dia.

Pc1 observa que a criança, autora de um dos textos, não consegue atender aos requisitos da proposta, (colocar-se no lugar do personagem). No texto de outra criança, essa mesma cursista identifica a participação do autor como personagem da história (narrador-personagem). Percebe que, mesmo havendo várias necessidades de concordância, o aluno consegue atingir a proposta incorporando as questões na narrativa.

Sobre essa atividade, Pc5 compreende:

É preciso analisar observando as conexões que a criança estabeleceu. (Pc5).

Percebem então que, apesar de haver necessidade de um trabalho com a gramática, para escrever um bom texto é importante que existam coesão e coerência. E, mais ainda, que coesão, coerência e gramática estão interligadas.

Koch e Elias (2010, p. 191) indicam “[...] a concepção de escrita como uma atividade que demanda a ativação e a utilização de conhecimentos linguísticos, enciclopédicos, textuais e interacionais, em etapas realizadas recursivamente, que dizem respeito ao planejamento da escrita, à escrita propriamente dita e à reescrita”. Complementam apontando que “a noção de coerência não se aplica, isoladamente, ao texto, nem ao autor, nem ao leitor, mas se estabelece na relação entre esses três elementos” (KOCH e ELIAS, 2010, p. 194). Isso porque a noção da coerência é entendida como princípio de interpretabilidade¹⁴ (CHAROLLES, 1983, apud KOCH e ELIAS, 2010, p. 191).

4.5.2 Processo formativo: Módulo II- Alfabetização e letramento

O módulo II, ministrado pela Profa. Dra. Onaide Schwartz Correa de Mendonça, contou com a docente auxiliar Profa. Ma. Juliana Dalbem Omodei, doutoranda do PPGE/FCT- Unesp. Com carga horária de 20 horas, teve como conteúdo alfabetização e letramento.

Trouxe como objetivos: entender o conceito de alfabetização e letramento; refletir sobre as dificuldades docentes em relação ao trabalho com a língua materna nos anos iniciais do ensino fundamental, na perspectiva do alfaletramento e dos multiletramentos.; promover a reflexão sobre as dificuldades de aprendizagem; discutir estratégias de intervenção docente para a superação das dificuldades discentes constatadas no cotidiano escolar; refletir sobre o conceito de dificuldade e de distúrbio e sobre as condições necessárias para aprender; discutir e refletir sobre estratégias de intervenção a partir de alguns diagnósticos; compreender aspectos relacionados às dificuldades de leitura e escrita; refletir sobre a aprendizagem da leitura e da escrita a partir das contribuições de Vygotsky.

Quadro 3 - Informações relativas ao módulo II

TEMAS	TÓPICOS	ATIVIDADES	REFERÊNCIAS
Alfabetização, letramento e multiletramentos.	Dificuldades docente para o ensino de língua materna nos anos	- Apresentação dos motivos e objetivos da aula.	FERREIRO, Emília. Reflexões sobre alfabetização . 26. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

¹⁴ Interpretar é construir sentido, para isso há alguns fatores determinantes, como conhecimento de mundo, conhecimento linguístico e conhecimento interacional. É na tríade- autor, leitor e texto- que os sentidos são construídos.

	iniciais do ensino fundamental e estratégias de intervenção.	- Dimensões da não aprendizagem. - Considerações sobre alfabetização e letramento. - Alfaletramento e multiletramentos - Dificuldades de aprendizagem. - Estratégias de intervenção	LEITE, Sérgio Antônio da Silva; COLELLO, Silvia M. Gasparian; ARANTES, Valéria Amorim. Alfabetização e letramento: pontos e contrapontos. 2. ed. São Paulo: Summs, 2010. MENDONÇA, Onaide Schwartz; MENDONÇA, Olympio Correa. Alfabetização Método Sociolinguístico: Consciência Social, Silábica e Alfabética em Paulo Freire. São Paulo: Cortez, 2007. KLEIMAN, Angela B. Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995. ROJO, Roxane Helena R.; MOURA, Eduardo. Multiletramentos na escola. São Paulo: Parábola, 2012.
Dificuldades de leitura e escrita	Dificuldades de leitura e escrita e o papel das intervenções pedagógicas à luz dos estudos de Vygostky.	- Reflexão sobre o conceito de dificuldade e de distúrbio. - Reflexão sobre condições necessárias para aprender. - Diálogo e reflexão sobre estratégias de intervenção a partir de alguns diagnósticos. - Discussão sobre dificuldades de leitura e escrita.	LANDSMANN, Liliana Tolchinsky. Aprendizagem da linguagem escrita: processos evolutivos e implicações didáticas. 3ª ed. São Paulo: Ática, 2002. OLIVEIRA, Marta Kohl de. Vygotsky - aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. 5ª ed. São Paulo: Scipione, 2010. OSAKABE, Haquira. Linguagem e educação. In: MARTINS, Maria Helena (org). Questões de

		- Considerações sobre as contribuições de Vygotsky. - Discussão sobre intervenções pedagógicas.	linguagem. São Paulo: Contexto, 1991. p.7-10. REGO, Teresa Cristina. Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 17^a ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. SMOLKA, Ama Luiza B. A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
--	--	--	--

Fonte: Elaborado pelos pesquisadores, 2016.

No encontro do dia 09 de abril de 2016, inicialmente, foram apresentados os objetivos e motivos da aula. Abordou-se a questão 6 do questionário inicial respondido pelo professor: “quais as dificuldades que você enfrenta cotidianamente para o ensino de língua materna, no ano em que leciona?”, com a apresentação das categorias criadas. As respostas indicaram problemas relacionados à heterogeneidade nas salas de alfabetização (crianças em diferentes níveis de alfabetização); desinteresse dos alunos (e também à falta de maturidade); indisciplina, crianças com necessidades de atendimento especializado; crianças que falam errado por causa da família. Neste último caso, sabemos que não se trata de falar errado ou falar seguindo a norma culta, mas diz respeito à variação linguística e a necessidade de um trabalho adequado direcionado a esse tema.

Tem aqueles que a gente sabe que precisam de atendimento especializado, mas por negligência da família, não procuram um especialista. Os professores se esforçam, dão reforço, fazem atividades paralelas no nível em que estão, mas ainda é pouco. (Pc1)

Levantaram-se então novos questionamentos: por que os alunos não aprendem? Quais fatores contribuem para a não aprendizagem?

Para essas questões, possíveis respostas: conhecimento pouco significativo, práticas mecânicas, falta de dialogia, desconsideração da diversidade cultural. A lógica do não saber diz respeito a quatro dimensões: cultural, social, pedagógica e política.

A prática do professor deveria proporcionar um ensino desafiador, despertando no aluno o desejo de aprender e conhecer, sendo o professor menos explicador e mais provocador.

O número de alunos em sala de aula é, para mim, um dos principais fatores que dificultam que as crianças aprendam. Se tivéssemos um número reduzido de alunos, as diferenças dos níveis de alfabetização é até positivo, mas numa sala com 30 alunos, como dar conta? O professor fica desmotivado, ele acaba desacreditando na educação, ele não se prepara, ele não se renova e acaba acontecendo algo que eu considero grave, que é a falta de preparo. Hoje as crianças não aprendem e eu falo por experiência, que o rendimento de uma turma em relação a outra, eu mesmo refletindo a minha prática. O ano em que eu estava estudando eu queria aplicar em sala, ver se aquilo funcionava, eu ficava motivada. O ano em que eu não estava estudando, que eu não me aperfeiçoei, que não encontrei cursos de formação continuada, eu percebi que o rendimento da classe, de uma turma de mesmo ano, não foi tão bacana como a outra. Eu acho que a falta de preparo dos professores também acarreta nos problemas de aprendizagem das crianças. Há outros fatores, mas para mim, esses pontos são principais. (Pc1)

Nesta fala podemos perceber as questões relacionadas à formação docente e, especialmente, às consequências das difíceis condições de trabalho enfrentadas pelos professores. Uma dessas consequências é o desânimo e a intolerância aos cursos e pesquisas.

A pesquisadora pergunta às cursistas qual a diferença entre alfabetizar e letrar. Depois de uma discussão, a responsável pela aula afirma que alfabetizar refere-se à aquisição da língua materna, é a decodificação, é conseguir reconhecer os códigos, ou seja, as letras; enquanto letrar seria o desenvolvimento da língua materna, seria compreender sua funcionalidade em inúmeras situações comunicativas. Esse desenvolvimento é contínuo, por toda a nossa vida. Afirma que alfabetização e letramento não acontecem separadamente e, sim, em conjunto, é o alfabetizar letrando e o letrar alfabetizando. Quando se fala em alfabetização já está subentendido o letramento. Mas ainda há professores que fazem essa distinção e que inclusive acreditam que o que realmente funcionava era a utilização de cartilhas, como a “Caminho Suave¹⁵”.

Na escola o reforço é dividido em alfabetização e letramento. Na alfabetização são as crianças que estão com dificuldade de ler e escrever e no letramento as que tem dificuldade de interpretação de texto, não conseguem desenvolver essas habilidades. Eu já acho a separação do reforço estranha. Aconteceu que um menino chegou atrasado na minha aula porque estava terminando de copiar o texto na aula de reforço. Ele tem dificuldade de leitura, escrita, é uma criança que já está no reforço para aprender de modo diferenciado. A professora da aula de reforço que chama “letramento” e ela dá aula mandando que a criança copie um texto? Eu fico doida com um negócio desse. (Pc1)

Para Silva (2011, p. 217), “ser professor requer um repertório de conhecimento que implica uma didática de ensinar e de aprender a leitura e a escrita, e que também envolve uma

¹⁵ Caminho Suave é uma cartilha de alfabetização idealizada por Branca Alves de Lima, publicada pela primeira vez em 1948. Teve participação na alfabetização de grande parte da população brasileira e ainda hoje circula no país, com edição renovada. O método é a articulação entre as imagens e as letras.

concepção de alfabetização intrinsecamente ligada à visão de mundo, de educação, de aluno”. Se não há clareza do que se pretende ou de onde se parte, o trabalho será sem planejamento por não ter objetivos definidos. Ao rever a fala dessa professora, podemos nos perguntar qual a intenção da professora da aula de reforço ao exigir a cópia. Será que existe uma intencionalidade para chegar a alguma aprendizagem ou um simples cumprimento de horário?

Ao introduzir a questão das dificuldades de leitura e escrita, inicia indicando o que são distúrbios (disfunções neuropsicológicas- dislexia, disgrafia, discalculia etc. que necessitam de intervenções permanentes) e o que são dificuldades de aprendizagem (problemas na área de conhecimentos acadêmicos, decorrentes de fatores internos ou externos ao indivíduo).

Foram apresentadas as condições necessárias para aprender e estratégias de intervenção. A superação das dificuldades não ocorre de forma espontânea com o decorrer do tempo, a criança precisa ser submetida a uma intervenção consciente e planejada, respeitando sempre a fase de desenvolvimento em que se encontra.

No segundo encontro, dia 16 de abril de 2016, num primeiro momento, a pesquisadora responsável pelo módulo abre um espaço para que as professoras expressem suas angústias quanto às dificuldades de alfabetização:

A dificuldade da criança parece estar além, algo patológico, pois não consegue absorver. (Pc1).

A forma de organização da sala de aula no primeiro ano impede o atendimento individual. Algumas crianças parecem não ter maturidade, dizem estar cansados. Os pais também não colaboram. Os alunos pensam que o primeiro ano é para brincar. Acredito que a estrutura deveria ser como no antigo pré3. (Pc2).

Os pais ainda reclamam que estamos pegando no pé. (Pc3).

Alunos chupam chupeta, levam brinquedos. (Pc2).

As salas são numerosas, com alunos com problemas, apesar da falta de diagnóstico. (Pc1).

Percebe-se, nessas falas, as angústias das professoras em relação à aprendizagem dos alunos e às condições enfrentadas em sala de aula, como o número excessivo de alunos, especialmente em se tratando dos anos destinados à alfabetização e o não comprometimento dos pais, que não compreendem que os objetivos traçados para os anos iniciais do ensino fundamental e para a educação infantil se diferenciam.

Segundo Colello (2012, p. 25),

Parece indiscutível que as crianças de nossa sociedade devem aprender a ler e a escrever. No entanto, se perguntarmos aos pais e aos educadores por que e para que alfabetizar, encontraremos, com certeza, respostas vagas, por vezes, incompletas e até paradoxais. As expectativas de ensino da língua escrita são

tão imprecisas quanto a compreensão do alfabetizar. A despeito das boas intenções, as práticas pedagógicas patinam em concepções restritivas, por vezes equivocadas, modismos mal-assimilados e métodos inadequados. Além disso, tanto os processos formais de ensino como os resultados por eles promulgados nem sempre consideram o letramento, isto é, a condição dos indivíduos de- baseados em múltiplas experiências de ‘lectoescritura’- incorporarem a língua escrita às práticas sociais (ARANTES, 2011; COLELLO, 2012B; LEIMAN, 1995, 2001; MATÊNCIO 1994; MORTATTI, 2004; SOARES, 1998, 2003).

A responsável pergunta, então, como têm sido desenvolvido o trabalho com leitura em sala de aula.

Trabalho com parlendas e músicas (Pc2).

Peço para dizerem os sons das palavras, dependendo do nível. Percebemos quando a criança é pré-silábica e está caminhando para silábico com valor. A maioria, no primeiro ano, está pré-silábico. (Pc1).

A pesquisadora indica como atividade a leitura diária do alfabeto. Apresenta os períodos da Psicogênese e alguns questionamentos sobre o Ler e Escrever, programa implantado pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE), juntamente com a Fundação para o Desenvolvimento em Educação (FDE), com o intuito de garantir o domínio da leitura e escrita aos alunos do Ensino Fundamental I, por meio do trabalho com os gêneros textuais em sequencias didáticas.

O material traz sequências muito boas de ortografia. Para introduzir na correção de produção de textos. Ensinar evitando nomenclaturas. Houve troca de projetos, mas sempre houve sequência de ortografia”. (Pc1)

A única atividade que acho que tem coerência no Ler e Escrever é a com os nomes, os outros sem pé nem cabeça.(Pc2)

Não há formula pronta. Uso o material, o que for possível utilizar, mas se há outras necessidades, uso outros materiais.(Pc4)

O material em discussão foi incluído na rede municipal de Presidente Prudente, segundo as professoras cursistas, sem que houvesse, inicialmente, uma formação específica para sua aplicação. Há o livro destinado ao professor e um guia com orientações de aplicação.

É apresentado às cursistas o que a pesquisadora intitula como “método sociolinguístico”, fundamentado no método Paulo Freire. Este grande autor e pesquisador brasileiro desenvolveu o método para alfabetizar adultos; primeiramente compartilhando do universo desses educandos para identificar seu vocabulário, determinando as palavras geradoras, para, a partir dessas palavras, iniciar o processo de alfabetização. Para isso, passava-se pelos processos de codificação (reconhecimento da palavra) e decodificação (aprofundar os conhecimentos acerca dessa palavra); sua intenção era que o aluno deixasse seu conhecimento

superficial de mundo partindo para uma consciência crítica, por meio da leitura de mundo e das palavras. O método sociolinguístico traz outros dois processos: análise e síntese (desconstrução da palavra em sílabas, para a construção de novas palavras) e fixação da leitura e escrita (composição de palavras significativas para a construção de frases e textos, sem se esquecer da leitura de textos também significativos, ou seja, que desenvolvam a criticidade do aluno).

Todas as cursistas participam na elaboração da lista de palavras geradoras. A pesquisadora responsável pelo módulo dá a dica de iniciar com palavras de sílabas simples.

Percebo uma contradição com o material que recebemos, que pede que iniciemos com palavras monossílabas até polissílabas, com uso de campo semântico. (Pc1)

Esta fala se refere à avaliação bimestral dos conhecimentos prévios feita pelos professores, tabeladas e enviadas à Secretaria de Educação do Município, para controle do nível de alfabetização dos alunos, de 1º ao 5º ano. O professor escolhe um campo semântico, dita 4 palavras aos alunos (uma monossílabas, uma dissílabas, uma trissílabas e outra polissílabas) e depois pede que escolham uma dessas palavras para construir uma frase. Após a análise dessa escrita, indicam o nível de alfabetização de cada criança avaliada.

Quanto aos aspectos relacionados à síntese e à análise, alguns docentes questionam:

Esse processo não exige um nível da criança? Posso usar isso mesmo com os pré-silábicos? (Pc1)

A pesquisadora diz que sim, sendo que no início esse trabalho necessita de maior interferência do professor, depois ficam acostumados com a sequência de atividades e conseguem se organizar com mais autonomia.

Após esse momento, a professora exhibe vários exemplos de como utilizar esse método, em um material produzido por ela. Junto com as cursistas, criam novas possibilidades de atividades, sempre atentas aos critérios de escolhas das palavras geradoras (partir da realidade do aluno, apresentar teor de conscientização, produtividade fonêmica, gradação de dificuldade), anota as palavras sugeridas na lousa e indicando se são ou não uma boa escolha para desenvolver esse método. Orienta que se utilizem sempre palavras com, pelo menos, duas famílias silábicas.

Ao final do dia, avaliam o módulo e trazem novas considerações para serem trabalhadas em novas oportunidades.

4.5.3 Processo formativo: Módulo III- Correção e reescrita de textos

Tendo como conteúdo a sequência didática como forma de organização do trabalho com língua portuguesa, correção e reescrita de textos nos anos iniciais do ensino fundamental, o módulo III foi ministrado pela Profa. Dra. Ana Luzia Videira Parisotto e pela docente auxiliar Mestranda Andrea Ramos de Oliveira, com carga horária de 20 horas.

Os objetivos traçados foram: entender, refletir e analisar a organização do trabalho com a língua portuguesa através de sequências didáticas nas séries iniciais do Ensino Fundamental; entender o conceito de sequência didática nas aulas de língua portuguesa; refletir sobre a organização de sequências didáticas nas aulas de língua portuguesa; promover a reflexão sobre os princípios de aprendizagem que norteiam a elaboração de sequências didáticas; vivenciar oficina de análise de sequência didática; conhecer, discutir e refletir sobre processos de correção de textos, considerando-se o trabalho com gêneros discursivos no ensino de língua portuguesa nos anos iniciais do ensino fundamental; entender e refletir sobre os processos de reescrita de textos nos anos iniciais do ensino fundamental; entender e refletir sobre o conceito de autoria na produção de textos.

Quadro 4 - Informações relativas ao módulo III

TEMAS	TÓPICOS	ATIVIDADES	REFERÊNCIAS
Sequência didática e os princípios de aprendizagem	Sequência didática como elemento facilitador para o trabalho com gêneros discursivos.	Sondagem: Concepções dos professores sobre: - conceito de sequência didática; - função social da escrita, bem como de sua abordagem na escola; - contraposição da visão tradicional do ensino de língua materna e das exigências atuais, que consideram a concepção dialógica do texto na sala de aula. Discussão sobre a organização do trabalho com língua portuguesa a partir de sequências didáticas.	ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. Mudanças didáticas e pedagógicas no ensino de língua portuguesa: apropriações de professores. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. BARROS, Eliana Merlin Deganuttide; RIOS-REGISTRO, Eliane Segati. Experiências com sequências didáticas de gêneros textuais. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014. COLELLO, Sílvia M. Gasparian. A escola que (não) ensina a

		Diálogo e reflexão sobre princípios de aprendizagem aplicados às sequências didáticas. Análise de SD.	escrever. 2. ed. revisada. São Paulo: Summus, 2012. DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros orais e escritos na escola. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. FERREIRA, Andrea Tereza Brito; ROSA, Ester Calland de Sousa. O fazer cotidiano na sala de aula: a organização do trabalho pedagógico no ensino da língua materna. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. LANDSMANN, Liliana Tolchinsky. Aprendizagem da Linguagem Escrita: processos evolutivos e implicações didáticas. São Paulo: Ática, 1995. MARCUSCHI, Beth. Escrevendo na escola para a vida. In: BRASIL. Língua Portuguesa: ensino fundamental. Coleção Explorando o Ensino, v. 19. Coordenação: RANGEL, Egon de Oliveira; ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. p. 65-84. MARCUSCHI, Luiz Antônio. Produção textual, análise de gêneros e
--	--	---	---

			compreensão. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. WEISZ, Telma. O diálogo entre o ensino e a aprendizagem. São Paulo: Ática, 1999.
Correção e reescrita de textos	Correção e reescrita de textos como práticas cotidianas do trabalho com língua portuguesa nos anos iniciais do ensino fundamental.	Reflexão sobre concepções de correção de textos. Discussão sobre o conceito de avaliação de textos. Diálogo e reflexão sobre a produção e correção de textos como processos dialógicos. Diálogo e reflexão sobre critérios para correção de textos. Reflexão sobre oralidade e escrita. Reflexão sobre o conceito de autoria. Entendimento e reflexão sobre os conceitos de reconto, reescrita e refacção textual. Análise de produções infantis.	ABAUURRE, Maria Luiza M.; ABUAURRE, Maria Bernadete M. Um olhar objetivo para produções escritas: analisar, avaliar, comentar. São Paulo: Moderna, 2012. COLELLO, Sílvia M. Gasparian. A escola que (não) ensina a escrever. 2. ed. revisada. São Paulo: Summus, 2012. COSTA VAL, Maria da Graça [et. al]. Avaliação do texto escolar: Professor leitor/ Aluno-autor. Belo Horizonte: Autêntica/Ceale, 2009. DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros orais e escritos na escola. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. FERREIRA, Andréa Tereza Brito; ROSA, Ester Calland de Sousa. O fazer cotidiano na sala de aula: a organização do trabalho pedagógico no ensino da língua materna. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

			MARCUSCHI, Beth. Escrevendo na escola para a vida. In: BRASIL. Língua Portuguesa: ensino fundamental. Coleção Explorando o Ensino, v. 19. Coordenação: RANGEL, Egon de Oliveira; ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. p. 65-84. PARISOTTO, Ana Luzia Videira. O olhar docente: aspectos relevantes na correção e avaliação de textos escolares. Estudos linguísticos, São Paulo, 38 (2): 59-73, maio-ago. 2009. POSSENTI, Sírio. Reescrita de textos: sugestões de trabalho. MEC/IEL, 2008.
--	--	--	--

Fonte: Elaborado pelos pesquisadores, 2016.

A primeira aula do módulo aconteceu no dia 30 de abril de 2016. A pesquisadora responsável iniciou o encontro com a apresentação de várias placas de vendas encontradas pelas ruas, com erros ortográficos; no entanto, todas as cursistas conseguem compreender o que os autores dessas placas pretendiam dizer. Essa leitura torna-se mais complexa quando a placa visualizada indica problema na separação das sílabas (vendo este- rco), o que causou estranheza e dificuldade em compreender a mensagem.

Com isso, a pesquisadora teve a intenção de instigar as cursistas a pensarem o que é texto e como se tem desenvolvido o trabalho com eles, especialmente a produção textual em sala de aula. Apresenta então a diferença entre redação e produção textual: a redação enquanto processo de redigir, com a intenção de trabalhar formalidades ligadas à gramática e ortografia, é uma escrita para a escola; a produção de texto enquanto atividade dialógica, significativa, em que são apresentadas as condições para a escrita, uma escrita para ser lida socialmente, ou seja, com função social.

Uma professora relata:

Às vezes ficamos tão preocupadas em trabalhar a produção que há professoras que fazem uma vez por semana. Mas não tem um trabalho bem elaborado e explorado. (Pc1)

Interessante observar que há grande preocupação com a produção de textos na escola e é tentando fazer dar certo que algumas vezes podem-se cometer equívocos. Isso é significativo. Para Pereira (2011, p. 78),

Embora alguns professores ainda tratem essa atividade de modo mais ou menos indisciplinado e assistemático, como se escrever fosse uma questão de inspiração e de dom, cada dia mais a escola tem-se conscientizado de que é urgente introduzir novos hábitos e um pouco de fundamentação na prática de escrever em sala de aula.

Isso é o que se vê ao se adotar o uso dos gêneros textuais nas atividades em sala de aula, pois ainda não há um trabalho sistemático.

Uma das professoras responsáveis pelo módulo traz uma discussão para o grupo: o que considerar práticas sociais? As professoras reconhecem a importância de desenvolver um trabalho voltado ao uso dos gêneros textuais. A pesquisadora responsável apresenta alguns exemplos de atividades que exploram os gêneros textuais atendendo às práticas sociais e ressalta que o que parece existir nas escolas acerca do trabalho com produção de textos é uma confusão e um desconforto docente. Algumas professoras destacam o mau uso dessas práticas sociais:

Quando falamos de receita, não tem função social colocar pendurado no corredor da escola as receitas. Poderia fazer um caderno. (Pc1)
Mas é tão engraçado. Por exemplo, colocamos 12 fichas técnicas com o mesmo animal e as mesmas informações. Perde a função. Eles também têm interesse, têm conhecimento. Tinha uma menina, o ano passado, que desenhou muito bem um lobo e quando questionei o que ela sabia sobre isso, ela começou a falar muito sobre o assunto. Fiquei boba. (Pc2)

Segundo Costa-Hübes e Simioni (2014, p. 16),

Planejar o ensino da Língua Portuguesa à luz da concepção sociointeracionista significa, entre outras coisas, compreender a língua como algo que permeia o cotidiano, articulando nossas relações com o mundo e com os outros. Sob essa perspectiva, o enfoque dado ao ensino na sala de aula deve propiciar situações de interação por meio de práticas que propiciem aos alunos o uso real, portanto, social, da língua, que se concretiza por meio dos gêneros discursivos/textuais.

Observem que as autoras indicam o uso real. Nas situações apontadas nas falas das professoras, há a preocupação em tornar o trabalho das crianças público, para que se sintam motivadas, já que outras pessoas terão acesso aos seus textos. Porém, não é uma situação real do uso desses gêneros específicos. O que torna a atividade superficial, uma simulação. Ao pensar na produção de receitas, como indica a Pc1, poderia haver um trabalho direcionado à produção de um livro de receitas, ou utilizar outros gêneros atuais, como o *blog*, ou vídeos no youtube; neste caso expande-se para o uso de um gênero oral, tão pouco utilizado na escola.

A pesquisadora que conduz o módulo indica alguns problemas encontrados: o trabalho com sequências didáticas nem sempre é bem compreendido; produção textual como atividade escolar, que não consegue ultrapassar a situação de escrita para o professor como único interlocutor; nem sempre ficam bem esclarecidas as situações de proposição; dúvidas docentes quanto aos procedimentos de correção dos textos das crianças; falta de clareza docente sobre a diferença entre tipologia e gênero textual; quanto ao uso de gêneros textuais, foca-se muito mais na estrutura como algo determinante e não nas esferas de circulação e na função social dos textos.

A professora que desenvolve o Projeto *Blog* com as crianças, relata:

Eu não sabia da história do canal do *youtube*. Quando eu trabalhei com *blog*, três crianças me contaram que tinham canal. E disseram que tinham falado sobre o *blog* da turma no canal deles. Fiquei encantada. (Pc1)

Apesar de a professora desenvolver um trabalho que priorize o uso das tecnologias, seus alunos estão à frente, pois são da geração digital. Relatam o uso de vídeos em um canal da internet. Sobre isso, podemos nos apoiar no que apontam Costa-Hübes e Simioni (2014, p. 16-17)

[...] adotar os gêneros discursivos/textuais como objeto de ensino-aprendizagem da língua é justamente assumir seu caráter sócio-histórico/ideológico, materializado nas interações entre os homens. É, ainda, conceber a língua como produto histórico e coletivo, em constante processo de transformação, à medida que as relações sociais consolidam-se e modificam-se.

A responsável pelo encontro apresenta a sequência didática como uma forma de organizar as propostas de escrita na escola; além disso, há também o trabalho com projetos didáticos e atividades permanentes. Quanto à sequência didática, indica o reagrupamento dos gêneros em narrar, relatar, argumentar, expor e descrever ações; assim como as possibilidades de trabalho com os agrupamentos propostos. O esquema proposto por Dolz e Schneuwly (2004) é: apresentação da proposta - produção inicial - módulos (que desenvolvem as atividades de

análise linguística) - produção final. A adequação ao contexto brasileiro (SWIDERSKI e COSTA-HÜBES, 2009, apud COSTA-HÜBES e SIMIONI, 2014) a partir do modelo suíço seria: apresentação da situação e comunicação- módulo de conhecimento- produção inicial- módulos de atividades - produção final - circulação do gênero.

Partindo dessa introdução ao uso das sequências didáticas, traz novas indicações: as etapas para planejá-las, o processo de transposição didática dos gêneros, o cuidado com a identificação de gêneros (que depende do suporte textual, do contexto de produção e de outros critérios, pois o mesmo conteúdo pode ser determinado como diferentes gêneros textuais); exemplos de organização de sequências didáticas.

Como atividade, divide as cursistas em grupos para que planejem uma sequência didática. Para isso, disponibiliza como material um compilado de textos.

É possível perceber, durante a execução e a apresentação das cursistas um engano muito comum, a ideia de que trabalhar sequência é estipular um tema, sendo ele o fio condutor, possibilitando o trabalho com uma gama de gêneros textuais, quando, na realidade, o fundamento é a escolha de um gênero que será explorado durante toda a sequência, a fim de que os alunos possam compreender suas características e os aspectos discursivos, criando um repertório para sua própria produção textual.

Como avaliação do encontro, pediu-se a escrita de um parágrafo que sintetizasse as contribuições do encontro para o entendimento acerca do tema tratado.

O segundo encontro desse módulo ocorreu no dia 07 de maio de 2016. A pesquisadora inicia trazendo uma questão bastante presente e vivenciada por todos nós: o medo de escrever. É possível atribuir esse medo à maneira como é desenvolvido o ensino da língua materna, especialmente no que diz respeito à produção textual, cujo fim acaba sendo o de correção para indicar erros gramaticais e ortográficos. A forma como acontece a avaliação desses textos produzidos poderia incutir esse medo.

Apresenta às cursistas uma sequência didática sobre a dengue para que identifiquem o gênero, o que é priorizado no trabalho com esse gênero, quais os encaminhamentos para a apropriação desse gênero, quais atividades são propostas de maneira que contemplem a análise linguística, quais os encaminhamentos para a correção e avaliação do texto, o que faço com esse texto produzido.

Infelizmente a avaliação é usada única e exclusivamente para notas, não para diagnóstico. Não há retorno. O fim é ela mesma. Muitas vezes, na correção, alguns aspectos passam por nós e não damos importância. Como algumas questões de coerência. (Pc1)

É só para guardar? Para comprovar que faz. Eu não consigo trabalhar com caderno de produção. É mais difícil de corrigir, de dar retorno. (Pc2)
 Onde trabalho elas trabalham com esse tipo de caderno ao longo dos anos. Então as crianças chegam com o caderno, mas primeiro elas trabalham com o texto em folha separada, corrigem, para depois ir pro caderno. Passam a limpo no caderno, é a versão final de uma correção apenas no campo gramatical e de ortografia. (Pc3)

Segundo Antunes (2009b, p. 217-218, grifos da autora),

[...] ensinar e avaliar são ‘atividades’ e, como tais, são dependentes de um sistema de concepções, de um conjunto de princípios a partir dos quais se definem e se delimitam. Tais concepções ou princípios é que imprimem a direção da atividade, é que demarcam o fluxo, a direção e os objetivos de cada passo.

Para que sejam definidos objetivos e finalidades para as atividades e para a avaliação do texto produzido, é necessário que haja clareza quanto às concepções que nos guiam, como compreendo a produção de textos, o uso da língua, o aluno.

Para Costa Val (2009, p. 22)

[...] não basta a técnica de escrever segundo os padrões formais (gramaticais), é necessário perceber que um sistema de escrita cumpre, numa sociedade, inúmeras funções; daí a produção e circulação de tantos textos com diferentes formas e funções- ou seja, textos de diferentes gêneros. [...] se pensarmos que a tradição de ensino sempre privilegiou o estudo da forma em detrimento do conteúdo e da função, fica mais fácil entender a dificuldade de se materializarem novos níveis de análise e novos procedimentos metodológicos.

Partindo dessa discussão, percebem que a tradição escolar é a da correção e avaliação desses textos produzidos em busca de erros gramaticais. Outra preocupação é com o “conteúdo” do texto. O que é possível identificar em respostas de professores a pesquisas anteriores, como quanto a atribuição de critérios para a correção de textos.

Essa questão de trabalhar a produção uma vez por semana. Em alguns lugares há essa exigência. O que acontece, você acaba dando um visto e pronto, como é que você vai trabalhar, devolver. Não dá tempo. (Pc4)

Sobre isso, Costa Val (2009, p. 139) afirma que

O mínimo que poderíamos visualizar aqui é que o aluno precisa é de atividades sistematizadas e parceladas para chegar à escrita de um texto mais elaborado, cujo processo lhe permita aprender mais do que ele já sabia no momento em que começou determinada tarefa. Isso gastaria algumas aulas, e não apenas uma. Da mesma maneira, é inadmissível que o professor tenha de estar sempre com os pacotes de redação para ler e avaliar.

A construção de um texto bem elaborado exige um trabalho árduo, que não se limita em uma aula de alguns minutos. A vantagem está na qualidade e não na quantidade de produções. Na realidade, se pensarmos em quantidade, não podemos denominar essa prática de produção de textos e sim de redação.

Antes de pensar em critérios para atribuição de notas, ou desconto de pontuação, o professor deve se fazer os seguintes questionamentos: por que, para que e o que avaliar?

A Avaliação deve ser encarada como apreciação de ideias e da forma de um discurso, como parte do processo de interação linguística, como elemento do processo de ensino.

Ao estabelecer critérios para a correção, aponta as seguintes dimensões a serem analisadas: dimensão discursiva, dimensão semântica e dimensão gramatical.

Acho que poucas pessoas utilizam o do Saresp (critérios de correção de texto). É aquilo que você acha que tá certo, sem definição nenhuma de critério. Eu, pelo menos, não vi, nas avaliações, não vejo, nenhuma tentativa de fazer um quadrinho onde você tem um parâmetro que você está avaliando. Acho que de uma maneira global você lê aquilo. E coloca lá embaixo, tem uns que se dão ao trabalho de fazer isso, outros não, só colocam muito bom, você precisa melhorar, mas não colocam apontamentos do que precisa ser melhorado. Por exemplo, você não utilizou parágrafo, fica mais nos erros ortográficos. (Pc1)

Mais uma vez, se não há clareza quanto ao que se pretende ensinar e quanto às suas concepções de ensino, o trabalho será sempre artificial e superficial, pois não se sabe exatamente onde se pretende chegar.

Em função dessa compreensão sobre a natureza e o funcionamento da língua e dos textos, ao definir o conteúdo e os procedimentos para o ensino-aprendizagem da escrita, o professor precisa tratar dos aspectos discursivos, semânticos e gramaticais, com o objetivo de possibilitar que os alunos lidem com eles de maneira integrada na produção de textos. [...] Começamos pelos determinantes básicos da comunicação: o autor e o leitor, com seus objetivos e conhecimentos de mundo e de língua, o suporte da circulação do texto, enfim, os elementos da situação de produção e leitura, que têm influência decisiva na utilização e interpretação dos recursos linguísticos. (COSTA VAL, 2009, p. 140).

Para além da avaliação, a necessidade de desenvolver um trabalho que leve em consideração a reescrita. Para isso, a pesquisadora acha conveniente distinguir reescrita de reconto, pois o primeiro termo tem sido muito utilizado enquanto atendendo a estrutura do segundo, ou seja, enquanto reconstrução de outro texto. A reescrita, na verdade, seria o ato de retomar o texto para possíveis alterações e correções.

A pesquisadora responsável destaca que corrigir supõe compreender o que houve, quais as razões de um “erro”; revisar é ir além de corrigir, porque pode significar também alterar o

texto em aspectos que não estão “errados”; reescrever é também tornar o texto mais adequado a uma certa finalidade, a um certo tipo de leitor, a um certo gênero.

Lembra que devem ser pensadas atividades, ao longo das sequências didáticas, que permitam momentos de melhorias nos textos. É parte do processo de produção de textos “[...] possibilitar intervalos de tempo entre os atos de planejar, executar e entregar o texto à leitura. É possível pensar, escolher, rascunhar, escrever e reescrever, produzindo várias versões na busca da melhor forma. É assim que os melhores escritores escrevem” (COSTA VAL, 2009, p. 145).

A avaliação do encontro deu-se com a escrita de um parágrafo em que sintetizassem como se sentem em relação ao trabalho nos anos iniciais com a língua e com as exigências da escola e dos sistemas para o trabalho com sequências didáticas.

4.5.4 Processo formativo: Módulo IV- Tecnologias de informação e comunicação na educação e o ensino médio

Com carga horária de 20 horas, o módulo IV, ministrado pela Profa. Dra. Renata Portela Rinaldi, teve como conteúdo o uso de recursos tecnológicos no ensino de língua portuguesa. Os objetivos traçados foram: conhecer e compreender as concepções e fundamentos para o uso de tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) na educação e no ensino; conhecer recursos de tecnologias digitais de informação e comunicação e espaços virtuais que possam auxiliar no ensino da língua materna nos anos iniciais do ensino fundamental; aprender a operar diversos recursos tecnológicos (on-line e off-line) para o ensino da língua materna; realizar um planejamento de ensino incorporando recursos tecnológicos no ensino de conteúdos escolares.

Quadro 5 - Informações relativas ao módulo IV

TEMAS	TÓPICOS	ATIVIDADES	REFERÊNCIAS
TDIC na educação	Incorporação de TDIC na educação: um resgate histórico.	Sondagem: Concepções dos professores sobre: - conceito de TDIC; - função social da escola; - função social da escola com TDIC;	ALMEIDA, M. E. B. Educação, projetos, tecnologia e conhecimento. São Paulo: PROEM, 2001. Pesquisa sobre o Uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação no Brasil :TIC Domicílios e TIC Empresas 2008 = Surveyonthe Use ofInformationand Communication

		- desafios para o uso de TDIC no ensino; - formas de incentivar o uso de TIC na escola pelo professor e pelos estudantes. Diálogo e reflexão sobre aspectos históricos e emergentes da informática na educação. Conhecendo recursos off-line do computador (editor de texto, de desenho, de apresentação, jogos, etc.).	Technologies in Brazil : ICT Households and ICT Enterprises 2008 / [coordenação executiva e editorial/ executive and editorial coordination, Alexandre F. Barbosa ; tradução/ translation Karen Brito]. São Paulo : Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2009.
Recursos tecnológicos para o ensino	a. Recursos tecnológicos para alfabetização; b. Recursos tecnológicos para alfabetização e matemática e matemática;	Atividades práticas para conhecimento de recursos tecnológicos e digitais para o ensino de alfabetização, alfabetização matemática e matemática nos anos iniciais do ensino fundamental.	Sites diversos: Alfabetização: ○ Educar e crescer ○ Brasileirinhos ○ Vila Mundo ○ Objetos educacionais de alfabetização Alfabetização Matemática: ○ Hypatiamat ○ Guia do Estudante ○ Objetos Educacionais de matemática ○ Iguinho ○ Racha cuca ○ SUDOKU: 4, 6 e 9
Recursos digitais para o ensino	Aplicativos (APP) gratuitos para tablete ou celular: a. De 1 a 5 anos – Educação Infantil b. De 6 a 10 anos – Anos iniciais do ensino fundamental c. Jogos d. Filmes	Atividades práticas para conhecimento de recursos digitais para o ensino na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental.	APP De 1 a 5 anos – Educação Infantil: ○ Quero ser da Turma da Mônica ○ ToyStory ○ Matrioskas ○ Goodnight Safari ○ PicklesPaperDoll Lite De 6 a 10 anos – Anos iniciais do ensino fundamental: ○ Gatópolis – Educação brincando ○ Ler e contar ○ Luz do Saber

			○ Aprenda a ler com Sílabas ○ Science Art: Jigsaw Puzzle ○ 94 segundos ○ SUDOKU: 4, 6 e 9 Filmes: ○ Liberdade de ser e aprender ○ Quebrando a invisibilidade ○ Universo das Diferenças ○ Rompendo Barreiras
Internet como fonte de recursos para o ensino e espaço de aprendizagem	As TDIC e a prática docente: desafios e possibilidades para o ensino. Espaços virtuais de ensino e aprendizagem e troca de experiência (portais, <i>blogs</i>, plataformas de suporte para EaD)	Atividades práticas para explorar e conhecer espaços como: Portal do Professor; Banco Internacional de Objetos Educacionais, Site do INEP, <i>Blogs</i> diversos, comunidades virtuais de aprendizagem etc.	SANDHOLTZ, J. H.; RINGSTAFF, C.; DWYER, D. C. Ensinando com Tecnologia: criando salas de aula centradas nos alunos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. TEDESCO, J. C. Educar na sociedade do conhecimento. Araraquara: Junqueira & Marin, 2006.
Planejamento de ensino com tdic	Planejamento de ensino, currículo e TDIC.	Atividade didática de planejamento com incorporação de TDIC para o ensino de conteúdos escolares nos anos em que lecionam. Avaliação do módulo.	MARCELO, C. Lastecnologías para la innovación y lapráctica docente. Revista Brasileira de Educação, v. 18 n. 52 jan.-mar. 2013. RINALDI, R. P. Informática na Educação: um recurso para aprendizagem significativa de portadores de necessidades especiais. Rev. de Edu. Pública, v. 17, n. 35, p. 379-399, set./dez. 2008. SCHLÜNZEN, E. T. M.; SANTOS, D. A. do N. dos. Gestão da Escola: Projetos e Tecnologias integrando a cultura escolar inclusiva.

Fonte: Elaborado pelos pesquisadores, 2016.

No encontro, que aconteceu no dia 21 de maio de 2016¹⁶, as professoras cursistas discutiram as dificuldades encontradas no uso dos laboratórios de informática e destacaram que a principal delas tem sido o número reduzido de computadores, exigindo que se trabalhe com duplas ou trios. Além disso, os computadores apresentam problemas técnicos, com frequência, ficando por dias inutilizáveis. Tal situação força o professor a organizar grupos ainda maiores de crianças; chega-se a um ponto em que esse professor fica impossibilitado de trabalhar; ainda há a questão relacionada à gestão escolar, que pode se opor ao uso dessas salas, por medo de que esses computadores sofram danos.

A pesquisadora responsável indica a possibilidade de desenvolver um trabalho no formato utilizado por Freinet, organizando grupos com diferentes atividades, numa aprendizagem colaborativa. Dessa forma, não seria necessário ter todos os alunos utilizando o computador ao mesmo tempo.

Há no grupo uma professora que relata sobre seu Projeto *Blog*:

A sala de informática da escola em que trabalho não tem internet. Eles digitavam na escola, eu salvava em um pen drive e em casa fazia as postagens no *blog*. Depois os computadores também passaram a não funcionar, então usava o notebook e internet da escola, mostrando, com o auxílio do multimídia, para a sala. Assim, acompanhavam as postagens e os comentários. Percebendo que haviam comentários dos seguidores do *blog* (os pais, em sua maioria), ficaram empolgados e começaram a querer postar todas as produções que faziam em sala de aula, o que possibilitou a melhoria das produções, pois sabiam que outras pessoas leriam. Depois, ficou sabendo que alguns alunos tinham seus próprios *blogs* e canais no youtube. (Pc1).

Infelizmente, as limitações encontradas nas condições estabelecidas às escolas, financeiramente e burocraticamente impedem um trabalho mais profícuo. O *blog* existe porque há internet. Essa é a função real do gênero em questão. Se não há internet, mais uma vez, não se desenvolve o real, os alunos não têm a oportunidade de ver acontecendo, pois a postagem é feita posteriormente, sem que possam acompanhar. Os esforços da professora para que seja desenvolvido o trabalho é inestimável. Muitos desistiriam, antes mesmo de dar início, o que não deixa de ser compreensível. Nem tudo cabe ao professor resolver. Há impossibilidades que estão além deles. Alarcão (2010) apresenta o conceito infoexclusão, que seria mais um fator de exclusão social. É o que ocorre quando não há recursos, que são considerados básicos, atualmente, como o uso do computador e o acesso à internet. É preciso oportunizar acesso à informação.

¹⁶ Foi necessária a alteração da ordem dos encontros. Por isso, o módulo IV aconteceu posteriormente ao módulo V.

A pesquisadora afirma que seria exatamente essa a função da escola: aprender e saber utilizar o que se aprende. Explica o que se entende por TDIC- Tecnologias digitais de informação e comunicação. Questiona-se o que seria TIC e o que seu uso proporciona aos alunos.

Uso de todo o aprendizado da língua materna fora do contexto escolar. (Pc1)
Estudar para o uso. Ampliar a habilidade comunicativa. Valorização do aluno. (Pc2)

Com o perfil atual de alunos e com o uso de diferentes tecnologias é preciso rever as práticas em sala de aula para atender a esses alunos.

Se faz necessário possibilitar aos professores projetos que possibilitem o uso das Tic's, cursos de capacitação presencial. (Pc1)

No entanto, há ainda docentes que se recusam a modificar suas práticas.

Houve uma situação em que vi uma professora batendo o pé dizendo 'mas eu sempre fiz assim'. Não buscam melhorar, não veem importância. (Pc1)

Para Alarcão (2010, p.13), “a sociedade da informação, como sociedade aberta e global, exige competências de acesso, avaliação e gestão da informação oferecida”. Grande parte dos professores não tem formação básica em informática, apresentam dificuldades em utilizar mesmo os programas de ferramenta de texto, ou não sabem usufruir do Datashow e notebook em sala de aula. Há necessidade de formações direcionadas a esse uso, para que percebam que não é tão difícil quanto parece. Alarcão (2010) afirma ainda que nesta era de informação/comunicação a escola não é mais a única que detém o saber. Transformam-se os papéis do professor e do aluno, que precisam aprender a gerir essas informações e transformar em conhecimento e saber. A escola também precisa mudar, ser mais aberta ao novo e à comunidade. Segundo ela, “para não se sentirem ultrapassados, os professores precisam urgentemente de recontextualizarem na sua identidade e responsabilidades profissionais.” (ALARCÃO, 2010, p. 34).

A responsável pelo encontro aplicou um questionário sobre o uso dessas tecnologias, para diagnosticar o que se sabia sobre o assunto e a partir daí ampliou conceitos e apresentou possibilidades de trabalho. Além disso, entregou uma lista, dividida em níveis de ensino, com sites, objetos educacionais, *softwares*, propondo que aplicassem algum deles em sala para que no próximo encontro compartilhassem a experiência.

O segundo encontro do módulo aconteceu no dia 27 de agosto de 2017. Esse intervalo foi ocasionado em razão da greve realizada na universidade, mas o contato com as cursistas foi

mantido durante esse período, por e-mail, pelo qual também foram enviados materiais para leitura.

O encontro teve início com um bate papo a fim de fomentar questionamentos sobre o que significa TIC's, retomando esse conceito já apresentado na primeira reunião. Ao final do bate papo definiu-se que TIC's são Recursos Digitais que promovem uma interação entre as pessoas e o conhecimento, o que acontece de forma rápida e em um espaço virtual.

A pesquisadora apresentou duas abordagens para o uso das tecnologias da informação e da comunicação:

Instrucionista: consiste em implementar no computador uma série de informações que serão passadas aos alunos na forma de um tutorial, de exercício-e-prática, de jogo, de simulação. É a ação de transferir para o computador a tarefa de ensinar ou reforça as atividades realizadas em sala de aula. Este é meio mais utilizado ainda nas escolas (que se utilizam de jogos, vídeos, desafios)

Construcionista: nesta, o aprendiz constrói, por intermédio do computador, o seu próprio conhecimento. O computador passa a ser apenas um suporte. O aluno ensina o computador por meio da exploração, da interação, da investigação e da descoberta, e o professor é mediador. Como os alunos constroem partindo de seus interesses, a aprendizagem torna-se mais significativa. Um exemplo de atividade que pode ser desenvolvida neste paradigma é o uso da linguagem de programação Logo.

Para que entendessem, na prática, a diferença entre essas abordagens, a pesquisadora responsável propôs duas atividades.

A primeira atividade foi a apresentação de sites de jogos disponíveis para serem explorados em sala de aula. Esses jogos apresentavam comandos ao jogador, que respondia de acordo com a sua aprendizagem, e o computador por sua vez, através de sua programação pré-estabelecida, tinha por finalidade levar o jogador a novas etapas. As cursistas receberam da pesquisadora uma folha com várias sugestões de recursos tecnológicos a serem usados em sala de aula, como site de jogos, aplicativos, vídeos, tutoriais. É um exemplo da abordagem instrucionista.

A segunda atividade utilizou o programa de editor de imagens para que fizessem um desenho representando o encontro. Dessa forma, o computador foi utilizado como suporte para a construção do conhecimento. O que explora a segunda abordagem.

Ambas abordagens podem ser valiosas na aprendizagem do aluno dependendo do contexto, do objetivo da aula e da intencionalidade da atividade realizada. A pesquisadora

retoma o que já foi indicado em outros encontros, sobre a importância de se ter clareza quanto aos objetivos propostos, ou seja, a importância do planejamento.

Outra atividade proposta foi a elaboração de um projeto, em duplas, a ser desenvolvido em sala de aula, tendo como objetivo utilizar as TIC's para desenvolver e aprimorar aprendizagens sobre o tema “eleição”. Os projetos foram compartilhados e a pesquisadora fez as necessárias intervenções e sugestões para a melhoria deles.

A avaliação do módulo foi respondida em casa e enviada por e-mail à docente responsável. A avaliação teve a intenção de identificar a participação das cursistas em cursos de formação continuada que tratassem os recursos de tecnologias de informação e comunicação (TIC) como recurso pedagógico no ensino, quais foram esses recursos e como se deu a aplicação em sala de aula. Também pretendia elencar quais as possíveis dificuldade ou impasses para utilizar esses recursos e quais os possíveis caminhos para superar ou minimizar essas dificuldades. Pretendia saber o que as cursistas aprenderam com a experiência do módulo e em que esses aprendizados poderiam modificar suas práticas. Além disso, a avaliação pedia sugestões para o melhoramento do curso.

4.5.5 Processo formativo: Módulo V- Gramática

O módulo V foi ministrado pela Profa. Dra. Ana Luzia Videira Parisotto e teve como conteúdo o ensino de gramática, com carga horária de 10 horas. Objetivou conhecer e compreender as concepções de gramática e como estão relacionadas à produção de texto; compreender o conceito de gramática contextualizada; refletir sobre o ensino de gramática nos anos iniciais da Educação Fundamental; compreender que o ensino de gramática está atrelado a aspectos textuais.

Quadro 6 - Informações relativas ao módulo V

TEMAS	TÓPICOS	ATIVIDADES	REFERÊNCIAS
Ensino de Língua materna: gramática	- concepções de gramática; - a gramática e a produção de textos.	Sondagem: Concepções dos professores sobre: - gramática; - gramática contextualizada. Atividade em grupo para identificar as concepções que	ANTUNES, Irandé. Gramática contextualizada: tirando o pó das ideias simples. São Paulo: Parábola, 2014. FRANCHI, Carlos. Mas o que é mesmo

		trazem sobre gramática. Diálogo e reflexão sobre aspectos relacionados ao ensino de gramática nos anos iniciais da educação fundamental.	gramática? São Paulo: Parábola, 2006. KLEIMAN, Angela B. ; SEPULVEDA, Cida. Oficina de gramática: metalinguagem para principiantes. Campinas/SP: Pontes Editores, 2012.
Aula de gramática para o desenvolvimento da competência discursiva.	- como trabalhar a gramática nos anos iniciais da educação fundamental.	Atividades práticas para reflexão sobre ensino de gramática. Exemplário de textos para análise produzidos por alunos do ensino fundamental I.	ANTUNES, Irandé. Gramática contextualizada: tirando o pó das ideias simples. São Paulo: Parábola, 2014. POSSENTI, Sírio. Por que (não) ensinar gramática na escola. 2ed. Campinas: São Paulo: Mercado de Letras, 2012.
Aspectos relacionados à textualidade e ao ensino de gramática.	- Estabelecimento de relação entre recursos coesivos e aspectos gramaticais.	Atividades práticas para reflexão sobre ensino de gramática. Exemplário de textos para análise produzidos por alunos do ensino fundamental I. Avaliação do módulo.	ANTUNES, I. Lutar com palavras: coesão e coerência. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. ELIAS, V. M. Ensino de Língua Portuguesa: oralidade, escrita e leitura. São Paulo: Contexto, 2011. MASSINI-CAGLIARI, G. O Texto na Alfabetização: coesão e coerência. Campinas: Mercado de Letras. 2001

Fonte: Elaborado pelos pesquisadores, 2016.

A técnica *Brainstorming*¹⁷ é utilizada ao início do encontro, que aconteceu no dia 14 de maio de 2016, para que as cursistas apontassem o conceito de gramática que trazem consigo. Algumas de suas respostas: regras, análise de palavras, escrita correta, regras e normas.

¹⁷ Técnica de dinâmica em grupo conhecida como “tempestade de ideias”, ou “tempestade cerebral”, na qual os participantes dizem o que compreendem a respeito do assunto proposto, sem restrições, nada do que se diz pode ser descartado.

Um questionamento inicial: por que lecionamos aulas de Língua Portuguesa a falantes nativos se estes já conhecem a estrutura da língua? A pesquisadora responsável indica que esses falantes precisam desenvolver as competências comunicativas textuais (situação de interação), gramatical e linguística.

As professoras cursistas acreditam que a Língua Portuguesa é mais difícil de aprender do que outras línguas:

Eu acho que a gente mesmo acaba colocando essa dificuldade, porque quando você aprende outra língua, você fala “nossa, como é mais fácil”. E a nossa é difícil, eu considero o Português muito difícil. (Pc2)

Eu penso assim, por exemplo, no inglês, uma expressão é para aquilo. No português uma mesma expressão pode usar em muitas situações. A gente que cria esse preconceito, principalmente porque a gente vem de uma escolaridade que já passava a língua portuguesa como se fosse difícil, mas que tem que aprender. Eu lembro de uma experiência no CEFAM, eu tive uma professora e eu comecei a gostar de língua portuguesa por causa dela e eu fiquei pensando que diferença teria feito na minha vida se ela tivesse me dado aula há tempos atrás. No primeiro ano do magistério, do CEFAM, que eu comecei a gostar de língua portuguesa e por causa disso depois fui fazer Letras, porque eu passei a ver a língua portuguesa de uma outra forma, mas antes dela eu detestava. (Pc3)

Eu acredito que assim. Hoje o debate é muito diferente de ano atrás. Porque hoje a gente fala “olha qual a função social disso”. Você ensina a oralidade para a criança aprender a se portar em diferentes situações. Quando ela vai apresentar um seminário. A gente estudou a gramática de modo totalmente escolarizado. A gente não via função, a gente estudava para fazer a prova, mas você não fazia uma ligação, para que ia usar isso. (Pc2)

Sobre a simplificação dos fatos linguísticos, Antunes (2007, p.21) afirma que

Dessa redução provem os muitos equívocos que fortalecem os preconceitos linguísticos, que alimentam os programas irrelevantes e as práticas inadequadas de ensino, sobretudo quando se desembarca na plataforma da gramática. Pois, se são tortos os olhos com que se vê a língua, em geral, muitos mais tortos são eles quando se vê a gramática, em particular.

Após esse diálogo inicial há apresentação e um vídeo de Ariano Suassuna, discutindo a questão da variação linguística, assim como um texto de Luís Fernando Veríssimo, “Gigolô das palavras”.

Orienta-se um estudo do texto, apontando a crítica à escola tradicional, onde é raro que se estude a língua como meio de comunicação/interação atual, vivo e eficiente

É até interessante a forma como a gente, hoje, trabalha com os nossos alunos. Porque, por exemplo, antes era como se fosse uma coisa separado: agora eu vou ensinar verbo. Agora substantivo. Hoje os materiais que vem pra gente, eles estão dentro de um texto, dentro desse texto o aluno vai ter que localizar porque aquela palavra é um verbo, pra ter sentido para ele. É diferente daquela coisa solta, você apresenta um conceito e dá um monte de atividade. Hoje,

não, hoje você apresenta um texto, na ortografia também. Para ele perceber porque aquela palavra está ali, qual a função dela ali. E a partir disso a gente busca a gramática. (Pc1)

Costa Val (2009, p.23-24) aponta que

[...] língua é um sistema, mas um sistema que nasce, vive e se modifica na interação e que se estrutura para a interação. A realidade fundamental desse sistema é a interlocução- a ação linguística entre sujeitos- que se faz através dos textos ou discursos, falados ou escritos, e não de frases ou estruturas isoladas. [...] Já é comum que os alunos relacionem a aula de Português com o momento de interpretar textos e de produzir redações. É, sem dúvida, uma alteração significativa, que parte do pressuposto de que existem diversos usos linguísticos e, logo, admitem-se padrões linguísticos mais flexíveis. No entanto, conceitos como ‘texto’ e ‘interação’ ainda não foram suficientemente assimilados, nem do ponto de vista teórico nem do metodológico.

Vê-se aqui a necessidade de ampliar essa questão, pois muitos confundem o uso do texto como pretexto para ensinar gramática. Apontam-se alguns conceitos de gramática: reflexiva, normativa, de uso, contextualizada.

Então na escola ainda há muito a gramática não contextualizada, porque usa-se o texto sem reflexão. (Pc3)

Quando acontece essas situações, eu sempre lembro da aula da Ju. Ela colocou uma dinâmica. Ela disse “aqui estão todas as descrições para você fazer a sala de janta” e a gente tinha que ir desenhando. Quando chegou no final, cada uma tinha uma sala de estar diferente... aí a Ju olhou para a gente e falou “como vocês não conseguiram fazer, está tudo escrito”. Quando me pego na situação de falar para eles “mas eu já falei isso, já expliquei”, aí eu lembro da sala de estar da Ju. (Pc3)

Interessante observar o reflexo do curso na prática dessa professora, que faz reflexão acerca do que tem sido tratado diante das situações vivenciadas. O ensino da gramática descontextualizada seria exatamente isso, apresentar descrições e pedir que se coloquem em prática. O resultado possivelmente será desastroso.

A responsável pelo curso retrata que, muitas vezes, o conceito que o livro didático traz como gramática é uma definição que também é simplista e não vai dar conta de todos os fenômenos, não sendo possível usar em todas as situações de análise da língua. Nada é tão definido, por isso é necessário evitar a preocupação exagerada em classificar termos.

Aponta também a indispensabilidade de levar para a sala de aula uma variedade de textos, inclusive os textos dos próprios alunos. Esta prática auxilia na compreensão de que há situações de comunicação, um espaço social em que acontecem, o que pode levar a diferentes maneiras de escrever um texto.

O meu artigo, quando eu fiz letras, foi o internetês. O uso na sala de aula. Eu trabalhei um pouco a relação dos emoticons, a questão da expressão facial que o texto não tem. Em uma das leituras que eu fiz, não vou me lembrar agora o autor, ele dizia isso que a professora diz, que a gente não pode desvalorizar este uso. Até mesmo porque, o aluno quando ele aprende que lá no espaço da internet ele pode escrever daquele jeito, mas que na redação, no momento de escrita ele não tem que usar e quando ele consegue fazer essa diferenciação, olha quantas habilidades ele está desenvolvendo. Ele entendeu que para falar é de um jeito e para escrever é de outro, eles também devem entender isso no internetês. (Pc3)

Sobre isso, Geraldi (2008, p. 20) indica que

[...] A linguagem, enquanto atividade, implica que até mesmo as línguas (no sentido sociolinguístico do termo) não estão de antemão prontas, dadas como um sistema de que o sujeito se apropria para usá-las segundo suas necessidades. Sua indeterminação não resulta apenas de sua dependência dos diferentes contextos de produção ou recepção. Enquanto ‘instrumentos’ próprios construídos neste processo contínuo de interlocução com o outro, carregam consigo as precariedades do singular, do irrepetível, do insolúvel, mostrando sua vocação estrutural para a mudança.

A língua não é imutável, pronta, ela está em constante modificação e adequação. Assim, nós, professores, também devemos seguir esse movimento e estarmos prontos a nos adaptar, melhor e ampliar nosso trabalho e nossas perspectivas de ensino da língua portuguesa.

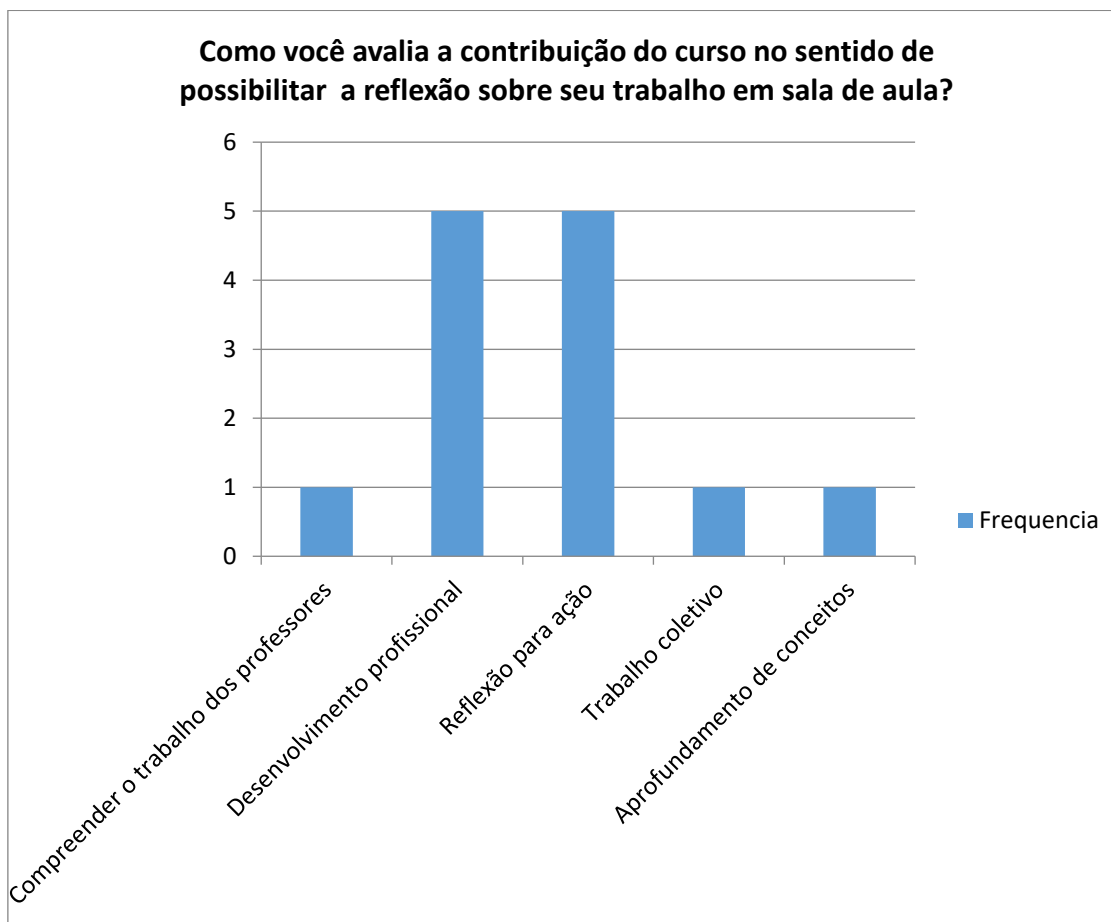
Após esse momento, ampliam-se as discussões com os estudos de alguns textos teóricos e textos para serem analisados.

4.5.6 Avaliação do processo formativo

A avaliação aplicada abrangia questões abertas e algumas fechadas. A partir das questões abertas, foram criadas categorias que foram analisadas à luz da análise de conteúdo, proposta por Bardin (2011). Depois de criadas as categorias, produzimos gráficos indicando a frequência dessas respostas; lembrando que uma mesma resposta pode ser incluída em mais de uma categoria.

O gráfico 7, a seguir, traz as respostas emitidas pelos cursistas sobre a contribuição do processo formativo para propiciar reflexão sobre o trabalho desenvolvido em sala de aula.

Gráfico 7- Contribuição do processo formativo para reflexão o trabalho em sala de aula.



Fonte: Dados organizados pelos pesquisadores, 2016.

As respostas dos profissionais envolvidos no curso de formação podem nos mostrar que a formação continuada, realizada a partir das necessidades formativas levantadas pelos próprios sujeitos, no caso, os docentes, pode contribuir para mudanças na prática desses profissionais. Segundo Imbernón (2011, p. 51):

A formação terá como base uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a permitir que examinem suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc., realizando um processo constante de autoavaliação que oriente seu trabalho.

Dessa forma, podemos observar essa afirmação estampada no gráfico estruturado a partir da categorização das respostas dos professores quanto à questão sobre potencialidade de contribuição do curso. Destacam-se as categorias: “reflexão para ação” e “desenvolvimento pessoal”.

Segundo Freire (2013, p. 4), “[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje

ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. Neste caso, a reflexão é o movimento inicial, assim como a autoavaliação, que leva a melhoria da prática profissional, pois proporciona a busca do aprofundamento das aprendizagens e apropriação do conhecimento por meio da formação permanente.

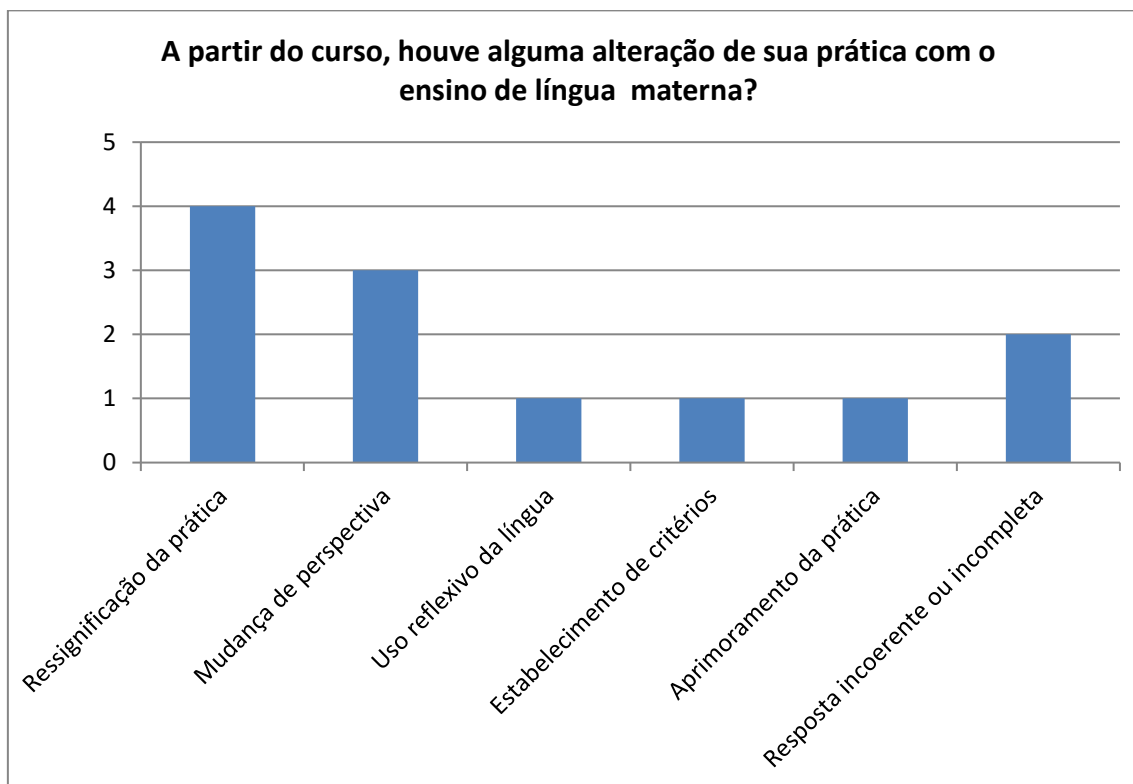
As respostas analisadas indicam a importância em compartilhar as experiências vivenciadas em sala de aula, possibilitando exemplos de práticas que obtiveram sucesso, o que desencadeia um processo de reflexão sobre a possibilidade de transformar sua própria prática. Algumas respostas demonstram que essa reflexão levou a uma mudança imediata, ou seja, assim que retornavam à sua rotina, após o encontro, procuravam já aplicar o que tinham aprendido. Em outra afirmação, o ato de compartilhar conhecimentos levou à reflexão da prática que teve como consequência a mudança de perspectiva, integrando esses novos saberes à prática que já tinha sido construída e executada anteriormente.

Imbernón (2011, p. 50) retrata a importância da “troca de experiência entre iguais para tornar possível a atualização em todos os campos de intervenção educativa e aumentar a comunicação entre os professores”.

O ato de refletir e trocar experiências com seus pares, possibilitando novas ações, leva ao desenvolvimento pessoal, categoria apresentada no gráfico. Além disso, proporciona o aprofundamento de conceitos.

Todo docente deve ter domínio quanto ao conteúdo que desenvolve em sala de aula, para que desenvolva um trabalho consciente e que trará vantagens ao aprendizado dos alunos. Sobre isso, Tardif (2011, p. 39) afirma que, além de conhecer sua disciplina, o professor deve possuir conhecimentos relativos à sua área de trabalho, ciências da educação e a pedagogia, para “[...] desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos”.

É possível afirmar que o curso de formação, da maneira com que foi planejado e executado, pode proporcionar a reflexão sobre as práticas dos docentes participantes diante das propostas apresentadas, possibilitando a troca de experiências, o que ampliou as perspectivas de trabalho em sala de aula. Dessa forma, os participantes puderam aprofundar seus conhecimentos e perceber que a formação deve ser permanente, pois a ação em sala de aula não é estática, enfrentamos constantes transformações sociais, o que exige também as transformações das práticas docentes. O Gráfico 8, apresentado a seguir, enfoca a possibilidade de alteração de alguma prática pedagógica a partir do processo formativo.

Gráfico 8- Possibilidade de alteração de prática pedagógica

Fonte: Dados organizados pelos pesquisadores, 2016.

Nesta questão, as cursistas indicam as alterações que o curso pode proporcionar em suas práticas relacionadas ao ensino de língua materna.

Vale ressaltar que os sujeitos da pesquisa poderiam elencar, em uma mesma resposta, várias possibilidades de alteração de suas práticas. Dessa forma, o número de menções não é o mesmo que o número de participantes que responderam à avaliação do curso.

Destaca-se a categoria “ressignificação da prática”. Percebe-se, pelas respostas dos sujeitos envolvidos, que, por meio da reflexão proporcionada pela dinâmica do curso, é possível dar novo significado às práticas docentes. Imbernón (2011, p. 73) aponta a necessidade de o professor ter a “predisposição a uma revisão crítica da própria prática educativa mediante processos de reflexão e análise crítica”. É possível afirmar que o curso possibilitou o início desse processo de reflexão.

Em seguida, apresenta-se a categoria “mudança de perspectiva”, criada mediante as respostas que indicavam uma nova forma de “olhar” o ensino da língua materna, o que contribui para alterações e melhorias na prática docente. Para mudar essa visão, faz-se necessária a mudança quanto às concepções de texto, de linguagem, de gramática.

Todas as categorias se interligam, pois é possível perceber, nas respostas das cursistas, que uma é consequência da outra. Ao pensar em uso reflexivo da Língua Portuguesa, podemos destacar que compreender efetivamente um conceito permite que o sujeito tenha base teórica, possibilitando a determinação de objetivos mais concretos e clareza quanto ao estabelecimento de critérios para a correção dos textos produzidos, o que contribui também para propiciar novo significado às práticas.

A ideia presente é a de formação permanente para aprimoramento da prática, por meio de novos aprendizados e reflexões. Esses estudos podem alterar a prática, pois o docente percebe a necessidade de dar novos significados. Teoria e prática relacionam-se. Sobre isso, Freire (2013, p.24) afirma: “A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação teoria/prática”. Segundo ele, pensar criticamente a prática de agora é poder melhorar a próxima prática.

Quando questionadas sobre os conteúdos abordados, é interessante identificar que consideraram os conteúdos como novos em sua formação, mesmo em se tratando de aspectos básicos do ensino da língua materna, como coesão e coerência. É possível afirmar que, mesmo conhecendo certos termos, não haviam ainda se apropriado deles.

Reconhecem que os conteúdos abordados foram apresentados de forma consistente, motivando a formação, facilitando a construção de conhecimento para aplicação em sala de aula, além de serem coerentes para sua formação.

Todas as participantes indicaram que houve mudança ou aperfeiçoamento quanto ao conceito de gramática, sequência didática e correção/avaliação de textos. Ressaltamos, pois, que estes conceitos estão interligados, já que a forma como se vê a linguagem interfere em como se desenvolverá o trabalho com a língua materna em sala de aula. Durante o processo formativo, assumiram ainda desenvolver um ensino gramatical compartimentado, usando texto como pretexto. Essa perspectiva pode ser modificada ao reconhecer o trabalho com a sequência didática, que incorpora a análise linguística e a correção acompanhada de reescrita de textos. Quanto à sequência didática, foi possível perceber que havia uma ideia errônea desse termo, pois pensavam que era a temática que deveria direcionar o trabalho quando na verdade é a escolha do gênero a linha condutora.

Mesmo não sendo unanimidade, houve mudança em relação aos outros conceitos elencados: linguagem, texto e coerência (7 professoras), língua, tipos textuais, coesão, produção de texto (6), gêneros textuais, letramento e alfabetização (5) e uso de tecnologias (7).

Sobre a carga horária e o horário dos encontros, as participantes os consideraram adequados. Apontaram que o tempo foi bem aproveitado e planejado, de forma que não ficasse cansativo. Também elogiaram a maneira como os momentos foram planejados, possibilitando momentos de compartilhamento, troca de experiências, sugestões de práticas e leituras para base teórica, além dos momentos de avaliação do curso e autoavaliação de suas práticas. Ressaltaram ainda a possibilidade de elaborar propostas didáticas, durante os módulos e o bom planejamento do curso, já que os módulos se complementavam e era possível fazer sempre a retomada dos conteúdos antes desenvolvidos.

Aproveitaram para indicar o quanto foram proveitosos os temas apresentados, especialmente o aprofundamento de alguns conceitos, pois, segundo elas, muitos desses conceitos não foram bem desenvolvidos em sua formação inicial; o curso de formação possibilitou sanar suas dúvidas, pois os conceitos foram muito bem trabalhados pelas formadoras, tornando-se claros e possibilitando a assimilação.

Como sugestões, as cursistas indicaram mais alguns temas para formações, segundo suas necessidades. Em destaque, solicitam cursos voltados para as dificuldades de aprendizagens relacionadas a transtornos neurológicos; como exemplo, indicam a dislexia e disgrafia. Juntamente com este pedido, mostram o anseio em compreender melhor como estipular os conteúdos específicos, de Língua Portuguesa, para cada série do Ensino Fundamental I. Outra sugestão que apresentam é um curso de formação direcionado ao trabalho com a Literatura Infantil.

Os comentários registrados foram de elogios ao curso de formação e às formadoras, que souberam planejá-lo de maneira coerente, levando em consideração a relação entre as temáticas e partindo das necessidades formativas apresentadas pelos professores e gestores, tanto no questionário inicial da pesquisa, realizado nas escolas, quanto no decorrer do curso em questão.

As participantes ainda citaram que o curso propiciou crescimento pessoal e profissional, pois possibilitou a ampliação e aprofundamento dos conhecimentos, além do compartilhamento e troca de experiências entre os docentes. Desta forma, o aprendizado teve como agentes, além das formadoras, os próprios cursistas, que, por meio de suas contribuições, oportunizaram a reflexão sobre suas práticas.

Como forma de exemplificar as reflexões e ressignificações do trabalho docente, optamos por apresentar o relato de uma das professoras cursistas participantes da pesquisa, que já desenvolvia um projeto de produção de texto com seus alunos e no decorrer do curso pôde

rever algumas práticas e fazer as adequações necessárias para que o projeto apresentasse resultados positivos.

4.5.7 Relato da professora

O uso de relatos de experiências e da investigação narrativa para pesquisas na área de Educação tem sido visto como um importante contribuinte para a compreensão do funcionamento da escola e, especialmente, sobre a visão do professor, como principal agente nesse ambiente.

Rabelo (2011, p. 172) retrata a necessidade em dar voz ao professor, que “não é só um trabalhador na sociedade, ele pode ser um formador de opiniões e um investigador de discussões”. A narrativa permite reconstruir “a experiência refletindo sobre o vivido e dando significado ao sucedido”. De maneira menos aprofundada, o relato de experiência também pode colaborar para essa reflexão. O ato de escrever permite que a experiência seja revisitada e repensada.

Para a autora, “no ato de relatar a reflexividade é ativada. Até mesmo porque ao interagir com outra pessoa o sujeito tem a possibilidade de tentar esclarecer os seus motivos e modos de ser.” (RABELO, 2011, p. 176).

Dessa forma, acreditamos ser de grande valia assimilar a relevância do curso de extensão oferecido, “Ensino de Língua materna: produção de texto na educação fundamental I”, pela ótica de uma das professoras participantes, e dos resultados alcançados por meio dele.

A professora selecionada para a produção do relato foi convidada por dois motivos, que esclarecemos agora.

Primeiro porque trouxe uma prática, que desenvolvia há dois anos na escola em que leciona: um projeto que trabalha o uso da língua portuguesa por meio do gênero textual *blog* e do multiletramento; esse projeto culminou num *blog* da sala. Não apenas expôs, ao grupo participante, essa prática como forma de exemplificar uma boa proposta de trabalho com a produção de texto em sala de aula, mas compartilhou sua experiência a fim de apontar as dificuldades vivenciadas durante o processo, as soluções que encontrou e, principalmente, esteve aberta a novas sugestões que pudessem melhorar suas práticas e bases teóricas.

O segundo motivo é que esse trabalho desenvolvido por ela resultou em sua participação em um concurso nacional “Educador Nota 10”¹⁸. No primeiro ano de projeto, enviou o trabalho, que foi recusado, por haver necessidade de um aprofundamento teórico e de algumas adaptações no desenvolvimento das atividades que levavam à produção final dos alunos, como o processo de correção e rescrita. No segundo ano, após a sua participação no curso de extensão apresentado, não só teve seu trabalho aceito, como ficou entre os 50 finalistas. Segundo a professora, isso foi possível por meio das adequações teóricas e metodológicas proporcionadas por meio das discussões vivenciadas durante as atividades propostas, as leituras contempladas e indicações de leituras disponibilizadas pelas responsáveis pelo curso.

Sendo assim, acreditamos ser interessante a apresentação do relato desta professora, pois comprova a importância de cursos de formação que ofereçam momentos de reflexão a partir das práticas compartilhadas.

Segue o relato elaborado pela professora, no qual apresenta o resultado alcançado por meio da experiência vivenciada no processo formativo.

RELATO DE IMPRESSÕES SOBRE O CURSO DE EXTENSÃO
"ENSINO DE LÍNGUA MATERNA:
PRODUÇÃO DE TEXTO NA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL I"

Relato aqui uma experiência bem sucedida de um projeto de letramento e produção textual que obteve resultados positivos a partir dos estudos e leituras vinculados de maneira específica ao curso de extensão: "ENSINO DE LÍNGUA MATERNA: PRODUÇÃO DE TEXTO NA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL I", oferecido pelo grupo de Pesquisa “Formação de Professores e Práticas de Ensino na Educação Básica e Superior” aos professores da Rede Municipal de Ensino de Presidente Prudente, SP.

Atribuo os avanços obtidos às ações teoricamente embasadas e às mudanças inseridas na prática docente que a partir dos conceitos apresentados e das reflexões fomentadas durante este momento formativo contribuíram para a proposição de um ensino-aprendizagem que se apoia no exercício persistente de atividades de leitura, de escrita, de fala, de escuta, de reflexão e interação com a língua, de uma gramática contextualizada para além dos exercícios

¹⁸ O Prêmio Educador Nota 10 é uma iniciativa da Fundação Vitor Civita, que teve origem em 1998 e que contempla todo o território nacional, com o objetivo de dar o devido reconhecimento ao trabalho realizado por professores, coordenadores pedagógicos e gestores, da Educação Infantil ao Ensino Médio. Há uma comissão selecionadora que analisa os trabalhos, escolhe 50 finalistas, dos quais são selecionados 10 “Educadores nota 10” e destes, um se torna o “Educador do Ano”.

repetitivos, descentrada do plano da abstração com foco na observação da língua real e nos usos cotidianos dessa linguagem numa perspectiva crítica de levantamento e confirmação de hipóteses.

Por meio deste processo formativo foi possível perceber que o aprimoramento da prática docente, simultaneamente, resultou em uma significação na aprendizagem discente.

Depois do embasamento teórico, apresentado pela bibliografia do curso, que apresenta a língua enquanto interação, foi possível refletirmos que uma prática de ensinar descontextualizada da real necessidade cognitiva do aluno favorece o aprender apenas de informações e não de conhecimento. Informações essas que, por serem decoradas, memorizadas para um teste ou um exercício exaustivo de repetição, não foram aprendidas e logo não serão transpostas em situações reais como nos registros de produções textuais.

Reconheço a extrema importância do curso "ENSINO DE LÍNGUA MATERNA: PRODUÇÃO DE TEXTO NA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL I" e aproveito deste processo formativo para ressignificar conceitos aproximando assim a teoria da prática, pois, como assevera Antunes (2003, p.40), “se nossa prática de professores se afasta do ideal é porque nos falta, entre outras condições, um aprofundamento teórico acerca de como funciona o fenômeno da linguagem humana”.

O projeto de produção textual, aqui inicialmente exposto, foi inscrito em um concurso nacional de boas práticas pedagógicas onde a prática docente, agora aperfeiçoada, foi avaliada e premiada como um dos 50 melhores projetos do país inscritos nesse concurso, atestando assim a urgente necessidade de mais momentos formativos e reflexivos que ajudem os professores a reciclar suas ideias e se aperfeiçoar profissionalmente.

Podemos perceber, por meio desse relato, três momentos significativos proporcionados pelo processo formativo: reflexão, aprimoramento da prática e aperfeiçoamento profissional e revisão das ideias.

A reflexão sobre a prática por meio das atividades proporcionadas, como a análise de algumas atividades propostas por professores, com embasamento teórico e o aprofundamento sobre algumas metodologias de trabalho com produção de texto, como a proposta do uso de projetos (LERNER, 2002) - adotada pela professora que escreve o relato - ou sequências didáticas (DOLZ, SCHENWLY e NOVERRAZ, 2014). Para Imbernón (2011, p. 51), “[...] a orientação para esse processo de reflexão exige uma proposta crítica da intervenção educativa, uma análise da prática do ponto de vista dos pressupostos ideológicos e comportamentos subjacentes”.

O aprimoramento da prática e aperfeiçoamento profissional é consequência desse processo de reflexão, que gera uma nova ação. O ato de refletir gera a necessidade de um movimento, que pode ser uma mudança ou uma melhoria.

Sobre a revisão das ideias, podemos citar Imbernón (2011, p. 63):

É preciso estabelecer um preparo que proporcione um conhecimento válido e gere uma atitude interativa e dialética que leve a valorizar a necessidade de uma atualização permanente em função das mudanças que se produzem; a criar estratégias e métodos de intervenção, cooperação, análise, reflexão; a construir um estilo rigoroso e investigativo.

A atualização permanente vai além do reciclar ideia, pois proporciona novas ideias, já que leva a mudanças e criação de novas estratégias. Isso se dá por meio da análise crítica e da reflexão sobre as práticas atuais, o contexto em que acontecem e as novas necessidades que vão surgindo e exigindo adaptações e alterações, seja no modo de planejar, seja na perspectiva diante de algumas concepções. Destacamos também dois importantes aspectos citados por Imbernón (2011) nesse trecho: a atitude interativa e a cooperação.

Acreditamos que um processo formativo deve conter essas características para que seja bem sucedido e leve a mudanças significativas na percepção dos professores, o que levará a novas práticas.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não temos a intenção de ditar, neste trabalho, caminhos a serem seguidos, assim como não temos a pretensão de apontar erros ou culpados. Compreendemos que a situação vivenciada nas escolas, no que diz respeito aos programas de governo, sejam municipais, estaduais ou federais, não possibilita, aos professores, um trabalho consistente, com os recursos necessários e nem mesmo com o reconhecimento merecido pela luta diária em sala de aula. Reflexo disso é o distanciamento dos professores de cursos de formação continuada, por não enxergarem neles uma evolução na carreira.

Sabemos que muito ainda se tem a estudar, pesquisar e compreender sobre o ensino da língua materna e sobre a formação de professores. Percebemos, no decorrer do trajeto, que processos formativos como o acompanhado em nossa pesquisa seria de grande valia aos profissionais docentes, pois eles foram ouvidos; foi por meio do que eles disseram e solicitaram que o curso foi planejado, para atender às necessidades descritas. E é nesse tipo de trabalho que acreditamos: dar voz àqueles que são atores na construção da educação do país e na união entre universidade e escola.

Apresentamos a seguir uma síntese do que realizamos nesta pesquisa, com base nos objetivos traçados, nas análises e nas conclusões a que chegamos.

Retomamos, neste momento final, a pergunta problematizadora desta pesquisa: Quais são as concepções apresentadas pelos docentes em Língua Materna que subjazem seu ensino de produção textual?

Tendo como objeto de pesquisa o curso de extensão Universitária “Ensino de Língua Materna: produção de texto na educação fundamental I” descrito neste estudo, tivemos outro questionamento: Quais as possíveis contribuições de um processo formativo para resignificação de concepções e práticas voltadas ao ensino da produção textual?

Dessas perguntas traçamos o objetivo geral, que teve a intenção de analisar como é praticado e em que é fundamentado o ensino da produção textual nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a partir das respostas emitidas pelos participantes da pesquisa por meio de questionários e de transcrições das aulas de um processo formativo. O questionário utilizado inicialmente possibilitou a análise das concepções docentes em relação ao ensino de língua materna. Tendo como sujeitos da pesquisa professores da rede municipal de ensino, de 1º ao 5º ano, contamos com 158 participantes nesse primeiro momento. Por meio desse questionário pudemos contemplar dois dos objetivos específicos: compreender e analisar quais são as

concepções de linguagem, de texto, de alfabetização e de letramento apresentadas pelos professores sujeitos da pesquisa; descrever e analisar quais são os gêneros textuais trabalhados por esses docentes e a influência dessas escolhas no trabalho com a produção de textos.

Nas respostas emitidas e analisadas, foram detectadas as principais necessidades formativas dos professores, que indicaram suas dificuldades em relação ao ensino de língua materna. Surge então o planejamento de um processo formativo que pudesse atender a essas necessidades. Participando, descrevendo e analisando esse curso, foi possível atingir o último objetivo específico - descrever um processo formativo e interpretar as possíveis contribuições que ele poderia trazer aos professores, por meio de suas respostas a um questionário final, das transcrições das aulas e do um relato de uma professora participante.

Desde a implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa – PCNLP - o ensino da língua materna assumiu uma nova perspectiva, que é a linguagem como forma de interação. A inclusão do trabalho com os gêneros textuais em sala de aula surge dessa visão, como maneira de possibilitar aos alunos contato com situações reais de uso da língua. No entanto, ao analisarmos as respostas dos professores ao questionário inicial, percebemos que, apesar de conhecerem essa perspectiva, suas concepções os impulsionavam a outra direção.

As categorias criadas indicaram que as concepções de linguagem e texto que se destacam estão ligadas à uma visão monológica da língua, o que leva a um trabalho com a produção de texto enraizado em tradicionais propostas de produção, como o uso de sequência de imagens, produção de frases soltas, situações descontextualizadas, falta de critérios bem estabelecidos.

Há a dicotomização aluno e sujeito discursivo. Como já nos apontou Geraldi (2006), o período escolar é visto como um treino para a vida real, no qual o aluno é preparado para fazer uso das habilidades discursivas em situações futuras, mas nesse período ainda não é considerado sujeito discursivo. Por isso, as propostas de produção não contemplam a linguagem de forma dialógica.

Como consequência disso, observamos, por meio do questionário inicial, nas descrições que os professores fazem do seu trabalho com a produção textual, propostas que apresentam inconsistência. Durante o curso, nas discussões possibilitadas nos encontros, podemos perceber o desconforto e a insegurança desses professores. Fazem esse trabalho de forma intuitiva, sem planejamento, retomando as vivências de quando ainda eram alunos, seja na escola, seja já na formação inicial em suas licenciaturas.

Mesmo fazendo uso dos gêneros textuais, há algum tempo, esse trabalho tem foco maior em ensinar o reconhecimento desses gêneros, sua estruturação, e menor em utilizá-lo em situações reais de interação. A indicação de um trabalho sistematizado, com etapas para elaboração, construção e reconstrução do texto é apresentado apenas em poucos projetos, que tem como base o material didático Ler e Escrever. Não há indicação de desenvolvimento de sequência didática. Destaca-se o trabalho com os gêneros da ordem do narrar, o que remonta a tradição do uso da narrativa nos anos iniciais do ensino fundamental.

Diferenciam alfabetização de letramento, reconhecendo o primeiro como a apropriação do sistema de leitura e escrita e o segundo, como valorização da função social da leitura e da escrita. Nesse segundo caso, há a associação ao uso dos gêneros textuais em sala de aula; no entanto, isso não é o suficiente, já que o trabalho descrito está mais preocupado com a forma e a estrutura desses gêneros, do que com a utilização deles em situações reais de uso.

São várias as lacunas e as inseguranças detectadas nas respostas dos professores quanto ao trabalho com a produção de textos. O objetivo da pesquisa maior, à qual nosso estudo está vinculado, não era apenas apontar as concepções e as dificuldades que os docentes trazem sobre o ensino da língua materna, traçando o perfil teórico-metodológico desses docentes, mas apresentar uma proposta de ação para contribuir com a superação do fracasso escolar, dando voz a esses professores, escutando as dificuldades e percebendo os limites que precisam ser ultrapassados.

Sabe-se que a procura pelo curso foi baixa, devido aos motivos já explicitados anteriormente, mas que sucintamente indicamos: a carga horária não era condizente com o plano de carreira do município de Presidente Prudente.

O curso de extensão, intitulado “Ensino de Língua Materna: produção de texto na educação fundamental I”, teve como objetivo principal a ampliação do repertório de conhecimentos teóricos e práticos dos professores.

A insegurança e a dificuldade em desenvolver um trabalho concreto com a produção de texto em sala de aula apareceram claramente nas respostas dos professores, no questionário inicial. Por isso, no processo formativo, a prioridade foi atender a essa necessidade. Os módulos apresentaram as possibilidades de trabalho, como o uso de projetos e sequências didática, além de retomar a necessidade de desenvolver um planejamento quanto à correção e reescrita de textos, que são partes da elaboração de um bom texto.

No primeiro módulo, sobre produção textual, propriamente dita, foram desenvolvidas temáticas cujo cerne é a produção de texto como prática social, indicando a necessidade de

apresentar as condições de produção, o que contribui para o uso adequado da coerência e dos recursos coesivos. A reflexão por meio de propostas de produção apresentadas levou as professoras à autoavaliação de seu trabalho em sala de aula.

No módulo seguinte, teve como foco o trabalho com alfabetização, letramento, multiletramentos e as dificuldades de leitura e de escrita apresentadas pelas crianças no cotidiano escolar.

O módulo III retoma a necessidade de um trabalho sistematizado com a produção de textos, que contemple o processo de correção e reescrita, para isso indicou-se o uso de sequências didáticas. Acompanhando o curso, percebemos algumas lacunas advindas da formação inicial desses docentes. Uma das observações é a confusão que se faz com o uso de sequências didáticas em língua portuguesa. Apesar de esse trabalho não ter sido indicado, no questionário inicial, as professoras participantes afirmavam utilizar tal procedimento de ensino. No entanto, para elas, a sequência didática em língua portuguesa não muito se diferenciava do seu uso em outras disciplinas. Por isso, pensavam que o foco seria um tema, que possibilitaria a utilização de variados gêneros textuais. Puderam entender que, esse uso, em língua materna, assume outro núcleo, que é o gênero textual. Outro ponto importante é o planejamento possibilitado por esse tipo de trabalho, desde o reconhecimento e utilização do gênero, até a escrita, correção e reescrita de texto.

No módulo seguinte resgataram a importância do uso das tecnologias de informação e comunicação para o ensino de língua materna e as dificuldades encontradas no ambiente escolar por falta desses recursos.

O último módulo caracterizou-se por evidenciar um tema polêmico, a gramática, ainda hoje utilizada de maneira descontextualizada, com atividades metalinguísticas. Foi apresentada a gramática contextualizada para o desenvolvimento da competência discursiva.

No decorrer do curso, as atividades e análises propostas levaram as professoras participantes a momentos de reflexão sobre sua prática. Puderam perceber a necessidade de aprofundamento teórico de alguns conceitos e, principalmente, reconheceram que o curso contribuiu para o desenvolvimento profissional delas e para a reflexão, que gerou novas ações em sala de aula, ou seja, a revisão e a resignificação de suas práticas.

Um importante dado indicado por elas é a mudança de perspectiva quanto ao trabalho com a língua materna, atendendo à necessidade de contextualizar, tanto as propostas de produção textual, quanto às atividades desenvolvidas com aspecto gramatical. Puderam compreender a relevância em reconhecer o aluno como sujeito discursivo.

O processo formativo foi bastante elogiado pelas participantes e culminou no relato de experiência de uma delas. Essa professora reconhece a importância dessa vivência, que proporcionou avanços teóricos, o que possibilitou embasamento e adaptações em seu projeto *blog*, desenvolvido com sua turma, com o qual participou de um concurso, denominado “Educador Nota dez”.

Percebendo a relevância do curso, principalmente porque ele surge das necessidades relatadas pelos próprios docentes, acreditamos ser necessário repensar a estrutura dos cursos de formação continuada, reconhecendo o professor como principal ator nesse processo, pois são eles que vivenciam a realidade da sala de aula e suas reflexões podem colaborar para mudanças significativas. No processo formativo percebemos que a qualidade do curso proporcionou reflexões importantes que contribuíram para a melhoria da prática das professoras participantes em sala de aula. Acreditamos que as mudanças por elas introduzidas em suas turmas podem contribuir para a melhoria do trabalho de outros profissionais com os quais elas convivem, pois todo professor é um replicador e pode contagiar outros colegas que o acompanham, ou com os quais discute e faz trocas de experiências em momentos de trabalho coletivo, como o HTPC. O bom professor não se contenta em apenas realizar um bom trabalho, ele está preocupado com seus alunos e em como atingir a todos, de maneira que tenham oportunidades de aprender e aprofundar conhecimentos. Dessa forma, ele quer que outros também melhorem sua prática. Torna-se o mensageiro da boa notícia. Por isso acreditamos que, apesar do baixo número de professores cursistas, o processo formativo traz bons frutos, porque pode ir além dos encontros vivenciados.

Sabemos que a questão da desvalorização profissional contribui para o afastamento do professor de cursos de formação que exigem mais tempo e dedicação, já que não há um retorno financeiro, reconhecimento profissional ou investimento para a aplicação de novos projetos. Por isso, é indispensável pensar em propostas que atendam a esses profissionais de maneira mais efetiva. No caso do curso oferecido, não houve custos. Além disso, é importante também considerar o uso do próprio ambiente escolar e as necessidades específicas de cada escola para se buscarem soluções por meio de processos formativos, ainda em parceria com a escola. É o que Imbérnon (2011) e Nóvoa (2011) chamam de formação em serviço.

O tema pesquisado não se esgota neste estudo. Há muito a se compreender, há tanto a se pesquisar. A questão sobre o trabalho com a produção textual é muito significativa, pois é um nó no ensino de língua materna. O aluno deve ser capaz de produzir textos, dessa forma, precisa ser visto como sujeito discursivo. A situação só começará a se modificar quando os

profissionais de ensino se derem conta disso. Para tanto, faz-se necessária uma nova perspectiva de formação docente, que supra as deficiências da formação inicial e que atenda às dificuldades que esses docentes encontram em seu cotidiano em sala de aula e que não podem ser previstas.

É de extrema relevância que estudos como esse tomem forma, na tentativa de atender às necessidades formativas e ampliar as perspectivas de trabalho com a língua materna.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Vera Teixeira. **O verbal e o não verbal**. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz. O contexto escolar de produção de textos. In: LEAL, Telma Ferraz; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi (Org.). **Produção de textos nas escolas: reflexões e práticas no Ensino Fundamental**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

ANTUNES, Irandé. **Lutar com palavras: coesão e coerência**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

_____. **Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

_____. **Aula de português: encontro e interação**. 8. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2009a.

_____. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009b.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da Linguagem**. 12. ed. São Paulo: HUCITEC, 2006.

_____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2015.

BARDIN, Lawrence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BEZERRA, Renato Gabriel; LUNA, Tatiane Simões de. Concepções de linguagem: uma análise preliminar do discurso docente e das práticas em sala de aula. **Revista Encontros de Vista**, Recife, v.16, p. 31-50, jul-dez, 2016.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 2010.

BRASIL. Casa Civil. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: CC, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 03/08/2016.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **IDEB - Resultados e Metas**. Brasília, 2016. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultadoBrasil.seam?cid=868993>>. Acesso em: 20/11/2016

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa**. Ensino Fundamental. 3. ed. Brasília: MEC/SEF, 2001.

_____. **Resolução CNE/CP nº 1/2006** – Portal do MEC. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 16/01/2017

_____. Secretaria de educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**: formação do professor alfabetizador: caderno de apresentação. Brasília: MEC, SEB, 2012.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Em terra de surdos-mudos: um estudo sobre as condições de produção de textos escolares. In: GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006.

CAMACHO, Roberto Gomes. Norma culta e variedades linguísticas. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. **Caderno de formação**: formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, v. 11 p. 34-49, 2011.

COLELLO, Sílvia M. Gasparian. **A escola que (não) ensina a escrever**. 2. ed. São Paulo: Summus, 2012.

COSTA VAL, Maria da Graça. **Redação e textualidade**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

_____(et al). **Avaliação do texto escolar**: professor-leitor/ Aluno-autor. Belo Horizonte: Autêntica Editora/ Ceale, 2009.

COSTA-HUBES, Terezinha da Conceição; SIMIONI, Claudete Aparecida. Sequencia didática: uma proposta metodológica curricular de trabalho com os gêneros discursivos/textuais. In: BARROS, Eliana Merlin Deganutti de; RIOS-REGISTRO, Eliane Segati (Orgs.). **Experiências com sequências didáticas de gêneros textuais**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

CURADO, Odilon Helou Fleury. Linguagem e dialogismo. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. **Caderno de formação**: formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, v. 11, p. 26-33, 2011.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard & NOVERRAZ, Michele. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: ROJO, Roxane; CORDEIRO, Glaís Sales. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas/SP: Mercado das Letras, 2004.

DORETTO, Shirlei Aparecida; BELOTI, Adriana. Concepções de linguagem e conceitos correlatos: a influência no trato da língua e da linguagem. **Revista Encontro de Vista**. Recife, v.8, p. 89-103, jul-dez, 2011.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 2. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**- Saberes necessários à prática educativa. 45. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010.

_____; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: Unesco, 2011.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006.

_____. A linguagem nos processos sociais de constituição da subjetividade. In: COSTA VAL, Maria da Graça; ROCHA, Gladys (Orgs.). **Reflexões sobre as práticas escolares de produção de texto: o sujeito-autor**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

_____. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010.

_____. **Portos de passagem**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

GHEDIN, Evandro. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médica, 1997.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa quantitativa em Ciências Sociais**. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

HENSCHER, Natália dos Santos. **Dificuldades e conceitos dos professores alfabetizadores no ensino da língua portuguesa**. 2017. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

_____. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

INAF. Instituto Montenegro. Letramento e Mundo do Trabalho. Disponível em: <http://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2016/09/INAF>. **Estudos Especiais**, 2016. Acesso em: 10/02/2017

JOLIBERT, Josette; JACOB, Jeannette et al. **Além dos muros da escola: a escrita como ponte entre alunos e comunidade**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

KOCH, Ingedore Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **A interação pela linguagem**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

_____; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender os sentidos do texto**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

_____; _____. **Ler e Escrever: estratégias de produção textual**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

LANDSMANN, Liliana Tolchinsky. **Aprendizagem da linguagem escrita**. 3. ed. Editora Ática: São Paulo, 1996.

LEAL, Leiva de Figueiredo Viana. A formação do produtor de texto escrito na escola: uma análise das relações entre os processos interlocutivos e os processos de ensino. In: COSTA VAL, Maria da Graça; ROCHA, Gladys (Orgs.). **Reflexões sobre as práticas escolares de produção de texto**: o sujeito-autor. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FaE/UFMG, 2008

LEAL, Telma Ferraz; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi (Orgs.). **Produção de textos nas escolas**: reflexões e práticas no Ensino Fundamental. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____; _____. LIMA, Juliana de Melo. A oralidade como objeto de ensino na escola: o que sugerem os livros didáticos? In: LEAL, Telma Ferraz; GOIS, Siane (Orgs.). **A oralidade na escola**: a investigação do trabalho docente como foco de reflexão. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

LERNER, Délia. **Ler e escrever na escola**: o real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. Reflexividade e formação de professores: uma oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. 13. e. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

LUZZI, Marta. O ensino de língua portuguesa e a constituição do sujeito leitor/escritor. **Estudos linguísticos**. São Paulo, v. 43, p. 631-650, maio-ago., 2014.

MACIEL, Francisca Izabel Pereira; LÚCIO, Iara Silva. Os conceitos de alfabetização e letramento e os desafios da articulação entre teoria e prática. In: CASTANHEIRA, Maria Lúcia; MACIEL, Francisca Izabel Pereira; MARTINS, Raquel Márcia Fontes (Orgs.). **Alfabetização e letramento na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica Editora/Ceale, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. Oralidade e Escrita. **Signótica**, Goiás, v. 9, n.1, p. 119145, jan./dez.1997.

_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARCUSCHI, Beth. Escrevendo na escola para a vida. In: RANGEL, Egon de Oliveira; ROJO, Roxane. **Língua Portuguesa**: ensino fundamental. Brasília: Ministério de Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

MELO, Kátia Leal Reis de; SILVA, Alexsandro da. Planejando o ensino de produção de textos escritos na escola. In: LEAL, Telma Ferraz ;BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi (Orgs.).**Produção de textos nas escolas**: reflexões e práticas no Ensino Fundamental. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

OLIVEIRA, Andréa Ramos de. **As contribuições do PNAIC para a prática docente: o que pensam e fazem os docentes do 3ºano e os gestores escolares.** 2017. 280 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente.

PARISOTTO, Ana Luzia Videira. Produção textual e formação docente: uma relação possível. **Nuances: estudos sobre Educação.** Presidente Prudente, SP, ano XII, v. 13, n. 14, p. 115-127, jan./dez. 2006.

_____. O olhar docente: aspectos relevantes na correção e avaliação de textos escolares. **Estudos Linguísticos.** São Paulo, p. 59-73, maio-ago. 2009.

_____.; ALVES, Telma Aparecida Luciano. Competência escritora de alunos de 6º/7º anos do Ensino Fundamental e o efeito-escola: um estudo de caso. **Revista Eletrônica Pesquisaeduca.** Santos, v. 5, n.10, p. 417-432, jul.-dez., 2013.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. Sinais e evidências da crise das licenciaturas no Brasil. In: PINHO, Sheila Zambello de (Org.). **Formação de educadores: dilemas contemporâneos.** São Paulo: Editora Unesp, 2011.

PEREIRA, Rony Farto. Produção de textos na escola. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. **Caderno de formação: formação de professores didática geral.** São Paulo: Cultura Acadêmica, v. 1, p. 77-88, 2011.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola.** 2. ed. Campinas: Mercado das Letras, 2012.

RABELO, Amanda Oliveira. A importância da investigação narrativa na educação. **Educ. Soc.,** Campinas, v. 32, n. 114, p. 171-188, jan.-maio, 2011.

ROJO, Roxane; CORDEIRO, Glaís Sales. **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas/SP: Mercado das Letras, 2004.

SACRISTÁN, José Gimeno. Tendências investigativas na formação de professores. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SÃO PAULO (Estado). Fundação para o Desenvolvimento da Educação. Ler e Escrever. **Programa Ler e Escrever.** Disponível em: <<http://lereescrever.fde.sp.gov.br/SysPublic/InternaPrograma.aspx?alkfjklkjaskA=260&manudjsns=0>>. Acesso em: 16/11/2016

SAUSSURE, Ferdinand. **Curso de linguística geral.** 27.ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

SCHÖN, Donald Alan. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antonio. **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1995.

SILVA, Martha Sirlene da. Histórias tecidas: possíveis relações dos professores com a leitura e a escrita. In: COLELLO, Silvia M. Gasparian. **Textos em contextos**: reflexões sobre o ensino da língua escrita. 2. ed. São Paulo: Summus, 2011.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

_____. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2016.

SUASSUNA, Livia. As práticas de linguagem como objeto de ensino-aprendizagem de Língua portuguesa. In: LEAL, Telma Ferraz; SUASSUNA, Livia (Orgs.). **Ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica**: reflexões sobre o currículo. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

_____. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três passos para trás. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 34, n. 123, p. 551-571, abr.-jun., 2013.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

TREVIZAN, Zizi; PARISOTTO, Ana Luzia Videira Leitura e Produção de texto no Ensino Fundamental: uma pesquisa colaborativa. **Boletim**, Londrina, n. 62, I-226, jan./jun. 2012.

VAILLANT, Denise; MARCELO Carlos. **Ensinando a ensinar**: as quatro etapas de uma aprendizagem. Curitiba: Ed UTFPR, 2012.

VIEIRA-ABRAHÃO, Maria Helena. A construção do conhecimento teórico-prático do professor de língua em formação inicial. **Revista Contexturas**, n. 23, p. 161-191, 2014.

WEISZ, Telma. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2001.

ANEXO

ANEXO 1- QUESTIONÁRIO 1

QUESTIONÁRIO PARA PROFESSOR

Caro (a) Professor (a)

A pesquisadora Ana Luzia Videira Parisotto, docente da FCT Unesp, está desenvolvendo o projeto de pesquisa intitulado “A formação do professor dos anos iniciais do ensino fundamental para superação do fracasso escolar: perfil teórico-metodológico e propostas para o ensino de língua materna” e, nesse sentido, solicita que você responda às questões abaixo e registre comentários que julgar necessários.

Esta pesquisa prevê uma etapa de formação para os professores/gestores, por isso a sua colaboração é muito importante.

Agradecemos antecipadamente por dispensar parte do seu valioso tempo.

A. PERFIL DOS PROFESSORES

1. Sexo
() Feminino () Masculino
2. Idade (em anos). _____
3. Nome da escola em que atua: _____
4. Em que ano atua? _____
5. Há quanto tempo atua como professor nesta escola? _____
6. Há quanto tempo atua como professor no magistério? _____
7. Qual é o seu vínculo empregatício?
() efetivo () contratado
8. Tem “acúmulo” de cargo? () Sim () Não

() No próprio sistema municipal () No sistema estadual () no sistema particular
9. Participou do PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa)?

() Sim () Não

B. FORMAÇÃO

1. Formação inicial

Curso de Graduação: _____ Ano de conclusão: _____
Instituição: () Pública () Privada

2. Possui outro curso de graduação na área de educação: _____

Ano de conclusão: _____
 Instituição: () Pública () Privada

3. Cursou Pós-Graduação?

Especialização (mínimo de 360 horas):
 () em andamento. Ano de início _____ () concluído. Ano de conclusão _____
 Instituição: () Pública () Privada

Mestrado:
 () em andamento. Ano de início _____ () concluído. Ano de conclusão _____
 Instituição: () Pública () Privada

Doutorado:
 () em andamento. Ano de início _____ () concluído. Ano de conclusão _____
 Instituição: () Pública () Privada

Pós-doutorado:
 () em andamento. Ano de início _____ () concluído. Ano de conclusão _____
 Instituição: () Pública () Privada

C. CONCEPÇÕES TEÓRICAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

1. Conceitue:

- a) Alfabetização
- b) Letramento
- c) Texto
- d) Linguagem
- e) Coesão textual
- f) Coerência textual

2. Com quais gêneros textuais você costuma trabalhar no ano em que leciona?

3. Como você trabalha com:

- a) Alfabetização
- b) Letramento
- c) Oralidade
- d) Leitura

e) Produção de texto

f) Ortografia

g) Gramática

4. Quais materiais didáticos você utiliza? (Livro didático?)

5. Elabore uma lista, por ordem de importância, de cinco aspectos que você considera relevantes, ao avaliar os textos de seus alunos:

1º _____

2º _____

3º _____

4º _____

5º _____

6. Quais são as dificuldades que você enfrenta cotidianamente para o ensino de língua materna, no ano em que leciona?

7. Você sente necessidade de aprofundar seus conhecimentos para melhor ensinar a língua materna? Caso responda afirmativamente, sugira temas de aprofundamento que considera importantes para sua formação como professor que ensina a criança a ler e a escrever.

8. O que contribuiu para que escolhesse a profissão de professor nos anos iniciais do ensino fundamental?

9. Há pessoas que marcaram positivamente a sua trajetória de formação? Em caso afirmativo, justifique.

10. O que você sabe sobre a ANA (Avaliação Nacional da Alfabetização), no que diz respeito à Matriz de Referência de Língua Portuguesa?

11. Comentários que queira registrar

APÊNDICE

APÊNDICE 1- Questionário 2

Questionário de Avaliação do Curso de Extensão "Ensino de língua materna: produção de texto na educação fundamental I" - 2016

1) Como você avalia a contribuição do curso no sentido de possibilitar a reflexão sobre seu trabalho em sala de aula?

() ótimo () bom () regular () insatisfatório

Justifique sua resposta:

2) A partir do curso, houve alguma alteração de sua prática com o ensino de língua materna? Justifique.

() sim () Não

3) Os conteúdos abordados: (É possível assinalar mais de uma alternativa)

- () foram apresentados de forma consistente, motivando a sua formação.
- () não se constituíram como novidades.
- () facilitaram a construção de conhecimentos para aplicação em sala de aula.
- () são coerentes para formação de professores dos anos iniciais.

4) A participação no curso mudou/ aperfeiçoou algum conceito sobre: (É possível assinalar mais de uma alternativa)

- () Linguagem
- () Língua
- () Texto
- () Gêneros textuais
- () Tipos textuais
- () Coesão textual
- () Coerência textual
- () Gramática
- () Produção de texto
- () Sequência didática
- () Correção/ Avaliação de textos
- () Letramento/Alfabetização
- () Uso de tecnologias
- ()

5) A carga horária do curso e o horário dos encontros foram adequados? Justifique.

6) Quanto aos módulos, avalie:

- módulo 1 (Produção de texto no ensino fundamental)

() ótimo () bom () regular () insatisfatório () não cursou

- módulo 2 (Alfabetização e letramento)

() ótimo () bom () regular () insatisfatório () não cursou

- módulo 3 (Correção e reescrita de textos)

() ótimo () bom () regular () insatisfatório () não cursou

- módulo 4 (Uso de recursos tecnológicos para o ensino de Língua Portuguesa)

() ótimo () bom () regular () insatisfatório () não cursou

- módulo 5 (Gramática)

() ótimo () bom () regular () insatisfatório () não cursou

7) Sugestões para outros cursos

8) Comentários que queira registrar