PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

AS PRODUÇÕES TEXTUAIS DOS ALUNOS DE QUARTA SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL: O QUE REVELAM SOBRE A PRÁTICA DOCENTE

RUTH MARIA GONÇALVES BARBIERI

Presidente Prudente
2009

Livros Grátis

http://www.livrosgratis.com.br

Milhares de livros grátis para download.

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

AS PRODUÇÕES TEXTUAIS DOS ALUNOS DE QUARTA SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL: O QUE REVELAM SOBRE A PRÁTICA DOCENTE

RUTH MARIA GONÇALVES BARBIERI

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação

Presidente Prudente
2009

RUTH MARIA GONÇALVES BARBIERI

AS PRODUÇÕES TEXTUAIS DOS ALUNOS DE QUARTA SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL: O QUE REVELAM SOBRE A PRÁTICA DOCENTE

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação

Presidente Prudente, 18 de dezembro de 2009

BANCA EXAMINADORA

_____
Profa Dra Helena Faria de Barros
Universidade do Oeste Paulista

_____
Profa Dra Ana Luzia Videira Parisotto
Universidade do Oeste Paulista

_____
Profa Dra Ana Maria da Costa Santos Menin
Universidade Estadual Paulista

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos meus queridos:
Thais, amor incondicional
Lucas, amor-desafio
Lívia e Letícia, alegrias do amor

E também a
José e Maria
“pai e mãe, ouro de mina...”

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por ter me permitido chegar até aqui.

À minha irmã Amélia, cúmplice das dificuldades, exemplo de persuasão.

À minha irmã Lidiane, destemida, valente em todas as horas difíceis.

Ao Luís, meu marido, pelo apoio incondicional aos meus estudos.

À professora doutora Helena Faria de Barros, pela condução segura e orientação sábia dos meus estudos, sua contribuição foi imprescindível a este trabalho.

Quanto mais me capacito como profissional, quanto mais sistematizo minhas experiências, quanto mais me utilizo do patrimônio cultural, que é patrimônio de todos e ao qual todos devem servir, mais aumenta minha responsabilidade com os homens.

Paulo Freire

RESUMO

AS PRODUÇÕES TEXTUAIS DOS ALUNOS DE QUARTA SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL: O QUE REVELAM SOBRE A PRÁTICA DOCENTE

A frequência com que diversos pesquisadores realizam estudos para entender os mecanismos de apropriação, pelas crianças, da leitura e escrita, e a relevância dos procedimentos didáticos em promover esta competência básica durante os primeiros anos escolares apontam a necessidade de relacionar o conhecimento teórico já produzido com as práticas diárias em sala de aula. O que se observa, geralmente, é que muitos professores não conseguem propor atividades de produção escrita subsidiados pelo conhecimento teórico sobre o assunto, foco de muitos cursos de formação continuada dos quais participam. A partir do levantamento bibliográfico realizado, pretendeu-se analisar os enunciados (consignas) de atividades de produção textual elaboradas pelo professor de uma 4ª série do Ensino Fundamental de uma escola pública de uma cidade do interior do estado de São Paulo, e relacioná-los às produções textuais escritas dos alunos. Procurou-se compreender as questões relevantes que permeiam produções escritas de professor e alunos, com a intenção de identificar influências de concepções e procedimentos pedagógicos arraigados na rotina dos enunciados e comandas das atividades elaboradas pelo professor, bem como verificar se essas influências contribuem ou não para a qualidade dos textos infantis. Por meio de estudo de caso, a pesquisa – de caráter qualitativo – foi embasada pela epistemologia histórico-dialética que evidencia a influência das relações sociais na dinâmica dos aprendizados individuais, constou de coleta e análise de dados. Os procedimentos para a coleta de dados foram: seleção de propostas de atividades de produção textual elaborada pelo professor; seleção de textos relativos às atividades selecionadas produzidas pelos alunos; entrevista, a partir de um roteiro, com o professor. Os procedimentos de análise dos dados foram: realização de um registro acerca da ocorrência de características procedimentais e atitudinais implícitas ou explícitas nas consignas do professor bem como na entrevista; realização de um registro acerca da ocorrência de características procedimentais e atitudinais implícitas ou explícitas nos textos dos alunos. A partir do confronto entre os textos verificou-se que há influência das práticas escritas – carregadas de significação – dos professores na qualidade da produção escrita dos alunos, uma vez que informações importantes referentes ao gênero de texto a ser produzido não foram contempladas pelo professor nas suas próprias consignas. Acredita-se que os resultados deste estudo poderão desencadear uma futura interferência nos modelos analisados com vistas à ampliação do olhar crítico da realidade dos atores a que se referem a pesquisa, levando-lhes questionamentos referentes à sua atuação profissional e à sua situação como agentes historicamente constituídos com possibilidades de escolhas, trocas e transformações. Também, espera-se que, ainda que de modo incipiente, o resultado do trabalho possa contribuir com as reflexões abordadas pela linha de pesquisa acadêmica a que este se refere.

Palavras-chave: Prática Docente. Mediação. Produção Textual

ABSTRACT

THE FOURTH GRADE STUDENTS` TEXTUAL PRODUCTIONS IN THE FUNDAMENTAL EDUCATION: WHAT THEY REVEAL ABOUT THE TEACHING PRACTICE

The frequency that several researchers have realized studies to understand the reading and writing appropriation mechanisms, by children, and the didactic procedures importance to apply this basic competency during the first school years have indicated the necessity to relate the theoretical knowledge already produced to daily practices in classroom. It can generally notice that a lot of teachers haven't gotten to propose written production activities subsidized by the theoretic knowledge about the subject, focus in many courses about continued formation in which they have participated. From the bibliographical study achieved, it was intended to analyze the enunciations (statements) of the textual production activities elaborated by a public school teacher in a fourth grade in the Fundamental Education in the countryside of São Paulo, and relate them to the students` written textual productions. It was tried to understand the relevant questions that have permeated the teachers` and students ` written textual productions with the intention to identify conception influences and didactic procedures rooted in the routine of the enunciations and commands in the activities organized by the teacher, as well as to check if these influences have contributed or not to the quality of the children's texts. By means of case study, the research – in a qualitative way – was based by the historical-dialectic epistemology that evidences the social relations influence on the dynamics of the individual apprenticeships, consisted of gathered and analyzed data. The procedures for the data gathering were: proposal selections for textual production activities elaborated by the teacher; text selection concerning the selected and produced activities by the students; interview, using a guide text, with the teacher. Procedures for the data analysis were: realization of an entry about the occurrence of proceeding and attitude characteristics implicit or explicit in the teacher's statements as well as in the interview; realization of an entry about the occurrence of proceeding and attitude characteristics implicit or explicit in the students` texts. Based on the comparison among texts verified that there is the influence of the teachers` written practices – full of meanings – in the students` written productions quality, whereas important information concerning the textual gender to be produced wasn't considered by the teacher in his own statements. It is believed that the results of this study can cause a future interference in the analyzed patterns having as an aim the ampliation of the critical sight of the actors` reality whom the research refers to, directing them questions related to their professional performance and their situation as historically constituted agents with choice, exchange and transformation possibilities. It also expecting that, though in an incipient way, the result of the work can contribute with the reflections studied by the line of the work can contribute with reflections studied by the line of academic research to this study refers.

Key words: Teaching Practice. Mediation. Textual Production.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 12
1.1 Objetivos 14
1.1.1 Objetivo Geral 14
1.1.2 Objetivos específicos.....15
1.2 Procedimentos Metodológicos 15
1.3 A Pesquisa Qualitativa 16
1.4 Sujeitos da Pesquisa.....19
1.4.1 O sujeito professor 19
1.4.2 Os sujeitos alunos 19
1.5 Procedimentos de Coleta de Dados.....19
1.6 Procedimentos de Análise de Dados 20
2 O PESQUISADOR E O PROFESSOR: UM DIÁLOGO POSSÍVEL 22
2.1 Os Saberes Necessários à Pratica Docente 32
3 ENSINO: CONTEXTO E DESAFIOS 35
3.1 Mediação e Interação: exigências da aprendizagem 38
3.2 Os Desafios do Letramento.....42
3.3 Os Gêneros do Discurso na Sala de Aula.....44
4. O DISCURSO DO PROFESSOR, SUAS PERCEPÇÕES E SUA PRÁTICA 48
4.1 A Entrevista.....48
4.2 Consignas e Textos de Alunos Selecionados pelo Professor 53
4.3 Análise dos Dados Coletados 58
4.4 Análise do Bloco 1 – Consignas do Professor.....60
4.5 Análise do Bloco 2 – Textos Produzidos por Alunos.....61
4.6 Relacionando as Consignas aos Textos Produzidos 65
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS 67
5 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....70
APÊNDICE.....72
Apêndice 1: Roteiro da entrevista semi-estruturada.....72
ANEXOS 73
Anexo 1: Autorização do Comitê de Ética.....73

1 INTRODUÇÃO

Durante 18 anos, o trabalho no âmbito da educação pública desencadeou questionamentos acerca dos problemas relacionados com a formação cultural e profissional dos professores das séries iniciais do Ensino Fundamental, período em que a criança requer, sobremaneira, atuações pontuais e focadas no desenvolvimento de atitudes, hábitos e competências para produzir textos de qualidade. A docência e, posteriormente, a atuação, como supervisora de ensino, na formação em serviço de professores de Ensino Fundamental e Médio da Rede Pública de Ensino, na área de Língua Portuguesa e Produção Textual, demandaram a presente pesquisa.

A partir do contato direto e cotidiano com professores e com alunos da primeira etapa da Educação Básica, alguns procedimentos em sala de aula, que minimizavam ações voltadas para o desenvolvimento de habilidades relacionadas à produção de textos de qualidade, tornaram-se objeto de questionamento. As dúvidas foram-se avolumando e requerendo um debruçar-se sobre a teoria, sobre a pesquisa bibliográfica, a fim de que pudessem ser dirimidas, explicadas ou entendidas.

Assim, o retorno aos bancos escolares se fez necessário, desta vez como aluna das disciplinas de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Oeste Paulista, para que subsídios à pesquisa fossem construídos e fortalecidos, não só pelo estudo, mas também pelo contato com o ambiente acadêmico, tão propício à reflexão, à construção e à produção de conhecimento sobre o assunto em questão.

Desde 2007, apoiada pela equipe de professores da Área de Concentração: Instituição Educacional e Formação do Educador – Linha de Pesquisa: Formação e Prática Pedagógica do Profissional Docente, e subsidiada por leituras e discussões teóricas específicas, a pesquisadora conseguiu superar muitas dificuldades para concluir a dissertação que ora apresenta. Foram tempos de muitas análises, reflexões e convivência fértil, que possibilitaram a imersão nos estudos acadêmicos tão necessários à presente pesquisa, numa instituição que acolheu *a aluna* com todas as suas dúvidas diante da grandeza dos conflitos que se vão avolumando à medida que se avança nos estudos e se constroem novos saberes.

Ao mesmo tempo, a convivência com profissionais atuantes em salas de aulas foi desvelando as necessidades de aprofundamento de estudo: a qualidade das produções textuais das crianças e sua relação com as consignas[1] de seus professores.

Durante o período de estudo, buscou-se encontrar referências sobre a relação entre a produção escrita do professor e a do aluno em pesquisas acadêmicas recentes. Algumas teses e dissertações (COELHO, 2002; DIAS, 2007; LUIZE, 2007; OLIVEIRA, 2008; SGAVIOLI, 2007) tratam especificamente das produções escritas infantis; outras, tais como ALMEIDA, 2007; LIMA, 2008; MARTINS, 2007; MEDEIROS, 2005, tratam da formação do professor ou de sua atuação mediadora na linguagem escrita. Não se observou, em nenhuma delas, a relação entre as produções textuais dos atores do processo de ensino e aprendizagem. Desta forma, foi-se delineando o caráter inédito e de relevância desta pesquisa que pretende, não concluir, mas iniciar discussões sobre problemas de ordem cultural ou de formação profissional que interferem na formação da cultura escrita dos alunos.

Para delimitar o foco da pesquisa, optou-se por analisar textos de alunos de quarta série, pois a produção de textos mais elaborados, diversificados e complexos, exigida após o período de alfabetização, não vem sendo garantida, haja vista os índices de avaliações externas que desafiam a gestão pedagógica das escolas e dos sistemas de educação como um todo.

Portanto, o problema que norteou a pesquisa foi: há relação entre a produção de texto dos alunos de quarta série e as consignas de seus professores?

O presente trabalho está organizado em capítulos, sendo que a parte inicial refere-se aos aspectos formais relativos à pesquisa realizada: introdução, objetivos e metodologia utilizada.

O segundo capítulo trata dos saberes necessários ao trabalho do professor e das questões relevantes que permeiam sua prática. Apresenta reflexões a partir da síntese de pesquisas referentes à prática docente, seus problemas e as possíveis soluções. Tais soluções se traduzem na necessidade de diálogos e mediações entre professores e pesquisadores, em que prática e teoria são confrontadas e postas à prova.

---

[1] Enunciados escritos que solicitam que os alunos realizem as atividades para o aprendizado.

As referências às políticas públicas educacionais, à realização de avaliações externas, ao desenvolvimento profissional dos docentes das escolas de Educação Básica estão apresentadas no terceiro capítulo. Há, ainda, reflexões acerca do processo de ensino e aprendizagem, dos desafios do letramento e dos gêneros do discurso na sala de aula.

No quarto capítulo, são apresentados a pesquisa realizada na escola, a entrevista semi-estruturada, as consignas do professor e os textos produzidos por alunos, bem como a análise referente a estes objetos de investigação.

As considerações finais são tecidas logo a seguir, abordando os aspectos significativos da realização da pesquisa, o alcance dos objetivos iniciais e propostas de encaminhamentos para uma atuação docente, um profissional que se apresenta pleno de possibilidades de escolhas, trocas e transformações.

As referências bibliográficas que subsidiaram a pesquisa fecham a dissertação. Finalmente, são apresentados o anexo e o apêndice, referentes ao trabalho.

O texto ora apresentado é, então, o diálogo entre o estudo acadêmico e o olhar para as relações e práticas em sala de aula, com foco na produção textual, um trabalho que, para a pesquisadora parece requerer estudos mais aprofundados, mas que, ainda que de modo incipiente, já vem lançando algumas explicações para dúvidas e respondendo aos primeiros questionamentos que a incomodavam no início deste caminho.

1.1 Objetivos

1.1.1 Objetivo Geral

Identificar se/como consignas de um professor influenciam na qualidade das produções textuais de alunos de quarta série de uma escola pública de uma cidade do interior do estado de São Paulo, na perspectiva da abordagem metodológica histórico-dialética.

1.1.2 Objetivos específicos

- Analisar consignas - orais ou escritas - de atividades produzidas pelo professor;
- Analisar produção textual de alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental (especificamente de quarta série);
- Identificar concepções, em relação aos conteúdos de natureza atitudinal e procedimental, implícitas nos textos analisados.

1.2 Procedimentos Metodológicos

Para fundamentar o presente estudo, optou-se pela pesquisa qualitativa embasada pela epistemologia histórico-dialética, uma vez que ao observar um fenômeno é necessário focalizar o particular no seu processo de desenvolvimento dentro de um contexto, considerando toda a complexidade que o permeia. A reflexão que segue é a justificativa para a escolha da metodologia utilizada.

A história aponta a evolução das sociedades ocidentais e o aumento das necessidades dos seres humanos como responsáveis pelo desenvolvimento das ciências sociais, bem como da pesquisa acadêmica neste campo. A contemporaneidade, desta forma, acena para necessidade de pesquisas voltadas para questões instáveis que povoam as relações humanas, que as revelem, que as descrevam, e que apontem caminhos para a solução de conflitos e para a organização mais justa das comunidades.

Embora as bases das ciências sociais tenham-se formado a partir da epistemologia das ciências naturais e do positivismo do século XIX, atualmente a construção do saber científico desta área do conhecimento vem se distanciando, e muito, das concepções teóricas das ciências naturais. Observa-se, assim, um movimento intelectual, em todas as comunidades acadêmicas, que estabelece novo corpus teórico para estas ciências.

A pesquisa acadêmica na economia, na política, na psicologia, dentre outras, tem-se revelado indispensável para a compreensão das relações sociais; é a partir de muitas destas pesquisas que se vão definindo políticas públicas, necessidades de ações pontuais em algumas instâncias sociais, parâmetros de

organização para determinados setores públicos ou privados etc. Mas as dicotomias e as contradições entre as abordagens metodológicas que embasam a pesquisa em ciências sociais requerem, se não a convergência de idéias, pelo menos o diálogo entre seus pesquisadores, como bem observa Santos Filho (2002, p.54) em relação à pesquisa educacional:

> Os diferentes níveis, tipos e abordagens de problemas educacionais, e os diversos objetos de pesquisa requerem métodos que se adéquem à natureza do problema pesquisado. Em última instância, porém, essas abordagens e metodologias precisam contribuir para a explicação e compreensão mais aprofundada dos fenômenos humanos que, pela sua grande complexidade, necessitam ser pesquisados sob os mais diferentes ângulos e segundo as mais variadas metodologias.

Desta forma, pode-se constatar que a Educação é um tema complexo a ser pesquisado, por trazer consigo reflexos da sociedade e abranger um extenso número de problemas a serem enfrentados por gestores, professores e comunidade em geral. Problemas estes, do âmbito da formação dos profissionais que atuarão nas escolas, da formação dos alunos, da elaboração do currículo, do preparo dos gestores escolares, além daqueles inerentes à sociedade (como violência, crianças em situação de risco, estruturas familiares); enfim, uma gama de assuntos que demandam pesquisas e estudos para serem compreendidos e para que se ofereçam finalmente propostas de superação de dificuldades.

1.3 A Pesquisa Qualitativa

Segundo Minayo, (2002, p. 10 e p. 12)

> O campo científico, apesar da sua normatividade, é permeado por conflitos e contradições. (...), citamos o grande embate sobre a cientificidade das ciências sociais, em comparação com as ciências da natureza. Há os que buscam a uniformidade dos procedimentos para compreender o natural e o social como condição para atribuir o estatuto de “ciência” ao campo social. Há os que reivindicam a total diferença e especificidade do campo humano.
> Poderíamos dizer, nesse sentido, que o labor científico caminha sempre em duas direções: numa, elabora suas teorias, seus métodos, seus princípios e estabelece seus resultados; noutra, inventa, ratifica seu caminho, abandona certas vias e encaminha-se para certas direções privilegiadas. E ao fazer tal percurso, os investigadores aceitam os critérios da historicidade, da colaboração e, sobretudo, imbuem-se da humildade de quem sabe que qualquer conhecimento é aproximado, é construído.

> Ora, se existe uma idéia de devir no conceito de cientificidade, não se pode trabalhar, nas ciências sociais, com a norma da cientificidade já construída. A pesquisa social é sempre tateante, mas, ao progredir, elabora critérios de orientação cada vez mais precisos.

É dentro desta lógica que o presente trabalho se construiu: na permissão para refletir e buscar respostas, talvez inconclusas, mas de conteúdo significativo que delinearam caminhos, mesmo que provisórios, a serem seguidos com mais estabilidade, com mais segurança.

O trabalho nas pesquisas qualitativas tem sido realizado sempre pautado pela historicidade dos sujeitos e a sua condição eminentemente social. Tal característica está bem evidenciada na abordagem dialética de pesquisa que vem equilibrar a epistemologia do Positivismo em relação à Sociologia Compreensiva, pois como evidencia Minayo (2002, p.25),

> A abordagem da Dialética faria um desempate nas correntes colocadas anteriormente. Ela se propõe a abarcar o sistema de relações que constrói, o modo de conhecimento exterior ao sujeito, mas também as representações sociais que traduzem o mundo dos significados. A Dialética pensa a relação da quantidade como uma das qualidades dos fatos e fenômenos. Busca encontrar, na parte, a compreensão e a relação com o todo; e a interioridade e a exterioridade como constitutivas dos fenômenos.
> Desta forma, considera que o fenômeno ou processo social tem que ser entendido nas suas determinações e transformações dadas pelos sujeitos. Compreende uma relação intrínseca de oposição e complementaridade entre o mundo natural e social, entre o pensamento e a base material. Advoga também a necessidade de se trabalhar com a complexidade, com a especificidade e com as diferenciações que os problemas e/ou “objetos sociais” apresentam.

E como Minayo (2002, p.54), também este trabalho pautou-se pela abordagem dialética, *embora saibamos que ela é mais um ideal que perseguimos do que uma realidade que conquistamos.*

As três esferas que delineiam a abordagem dialética puderam ser explicitadas durante a pesquisa, a saber:

- Relação parte/todo: Buscando na produção de textos dos alunos e nas consignas do professor a relação com a cultura escrita valorizada pela sociedade, encontraram-se problemas de ordem pessoal e da formação profissional docente, que refletem a complexidade das relações entre as

instâncias educacionais (sistemas de ensino e instituições acadêmicas de formação profissional);

- Conflitos: As divergências entre discurso e prática, já destacadas pelo próprio professor durante a entrevista, foram explicitadas e sujeitas à reflexão.
- Evolução histórica: Durante a pesquisa, e principalmente durante a seleção dos textos infantis, professor e pesquisadora atentaram para as características individuais, sociais e culturais de cada aluno, considerando todos como sujeitos com potencialidades que às vezes não se conseguem desenvolver por contingências externas ao seu desenvolvimento intelectual.

A partir da constatação das dificuldades que os alunos apresentam ao produzir textos, pretendeu-se determinar etapas de estudo a fim de refletir sobre o fenômeno para sistematizar conceitos.

Para o desenvolvimento da presente pesquisa, optou-se pelo Estudo de Caso, pois, conforme Ludke e André (1986, p. 17), esta técnica de pesquisa se caracteriza por se *constituir numa unidade dentro de um sistema mais amplo.* Neste sentido, apresenta-se ideal para a análise pretendida, cujo foco é a produção textual dos alunos, num universo mais amplo que é o processo de ensino e aprendizagem.

Ao realizar os procedimentos metodológicos de coleta e análise de dados (abaixo descritos) referentes à pesquisa qualitativa de abordagem dialética, levou-se em consideração que o conhecimento nunca está acabado: forma-se pelo processo de interação, é dependente de contextos e vivências, muitas vezes contraditórias, mas que se equilibram, à medida que os atores conseguem interagir.

Considerou-se também o caráter provisório da pesquisa acadêmica qualitativa, aberta à crítica e passível de questionamentos, tal é a complexidade da metodologia aplicada às ciências sociais. Articularam-se à perspectiva histórico-cultural, que focaliza nas práticas socioculturais o desenvolvimento do gênero humano, as análises dos textos; análises estas que procuraram considerar a dinâmica das ações coletivas como decisivas na transmissão da cultura, cuja apropriação é individual.

1.4 Sujeitos da Pesquisa

Optou-se por realizar uma entrevista semi-estruturada com um professor e analisar as consignas que elaborou para solicitar que os alunos produzissem textos e os textos produzidos por alunos de sua classe.

1.4.1 O sujeito professor

O professor, cujas propostas de atividades foram analisadas, tem formação em nível médio – Magistério (antigo curso Normal) e também formação em nível superior – Pedagogia, além de outros cursos: especialização em educação especial, alfabetização e letramento. Ministra aulas na quarta série do ensino fundamental há oito anos, em escola pública central de uma cidade do interior paulista, que atende a alunos das classes C e D.

1.4.2 Os sujeitos alunos

Os alunos de quarta série, cujos textos foram objetos desta pesquisa, são filhos de pais assalariados que trabalham no comércio local ou usinas do entorno da cidade, funcionários públicos, proprietários de pequenos comércios, ou prestadores de serviços autônomos. Estão todos alfabetizados e não apresentam nenhuma dificuldade grave de aprendizagem ou necessidade educacional especial.

1.5 Procedimentos de Coleta de Dados

Solicitaram-se consignas escritas pelo professor e, referentes às consignas, os textos produzidos pelos vinte e sete (27) alunos num período de três meses, que serviram de base para a análise. O professor, então, selecionou as três (3) consignas que considerou boas situações de aprendizagem desenvolvidas na sala de aula para serem analisadas.

Informado que deveria escolher três (3) textos referentes a cada uma das três (3) consignas que indicassem a média de desempenho da sua classe, o professor escolheu as consignas e as produções explicando como desenvolveu as atividades, por meio de uma entrevista semi-estruturada. Assim, apresentou para

análise três (3) textos produzidos por alunos, referentes a cada uma das três (3) consignas selecionadas: nove (9) produções no total.

1.6 Procedimentos de Análise de Dados

A definição dos aspectos a serem considerados para a análise dos textos foi objeto de estudos e reformulações ao longo da pesquisa e da entrevista, uma vez que as especificidades desta matéria tornaram tal decisão mais um problema enfrentado pela pesquisadora.

Considerar aspectos relevantes mostrou-se condição indispensável para que a presente pesquisa apresentasse resultados objetivos. E assim, os estudos sobre a aprendizagem dos conteúdos, especificamente os de natureza procedimental e atitudinal, fundamentaram a análise, mas com a atenção solicitada por Zabala (1998, p.39):

> (...) é conveniente nos prevenir do perigo de compartimentar o que nunca se encontra de modo separado nas estruturas de conhecimento. A diferenciação dos elementos que as integram e, inclusive, a tipificação das características destes elementos, que denominamos conteúdos, é uma construção intelectual para compreender o pensamento e o comportamento das pessoas. Em sentido estrito, os fatos, conceitos, técnicas, valores, etc., não existem. Estes termos foram criados para ajudar a compreender os processos cognitivos e condutuais, o que torna necessária sua diferenciação e parcialização metodológica em compartimentos para podermos analisar o que sempre se dá de maneira integrada.

Desta forma, os aspectos considerados foram:

- A análise das consignas escritas pelo professor foi realizada a fim de se elencarem as características procedimentais e atitudinais implícitas ou explícitas nas mesmas;
- O registro da entrevista ofereceu subsídio para o confronto entre o discurso do professor e as consignas que elaborou (coerência ou não entre discurso e prática)
- A análise dos textos dos alunos levou em conta se houve ou não a orientação prévia do professor acerca da produção; verificou no seu teor o conteúdo procedimental (o gênero escolhido e os elementos que o integram: conteúdo

temático, estilo e construção composicional), e o conteúdo atitudinal (valores sociais e culturais implícitos).

Em seguida, procedeu-se ao registro das inter-relações observadas nas análises dos dados coletados e às reflexões que o estudo suscitou, considerações tais que se revelaram à luz da literatura que versa sobre o tema.

Assim pretendeu-se que alguns aspectos da função dialógica da prática educativa fossem identificados: a partir das interações sociais analisadas por meio dos resultados da pesquisa, pode-se verificar a necessidade de procedimentos mediadores, ações internalizadas pelos atores desse processo, mediações que venham a garantir as aptidões necessárias para a incorporação da cultura letrada (especificamente a produção textual).

2 O PESQUISADOR E O PROFESSOR: UM DIÁLOGO POSSÍVEL

Este segundo capítulo trata dos saberes necessários ao trabalho docente e da contribuição das pesquisas acadêmicas para a otimização deste processo.

A ação do professor (seu modo de pensar e interagir) faz diferença na sala de aula, facilita ou dificulta a aprendizagem dos alunos, atenua ou acentua as características do desenvolvimento da criança, de seu próprio contexto social e até mesmo dos programas escolares, às vezes com maior intensidade, às vezes com menor.

Obviamente, que há outras relações que interferem na aprendizagem dos alunos, relações estas de valor histórico e comportamental, influências familiares e ambientais, características do desenvolvimento natural da criança.

E quando não há um suporte efetivo, um apoio consciente no âmbito sociocultural, é função da escola, principalmente da atuação docente, prover este aluno em condições de saberes que lhe permitam atuar com competência sobre sua comunidade e refletir sobre ela.

Este é um processo que se vai desenvolvendo ao longo de toda a Educação Básica, que coincide com o período de desenvolvimento mais fecundo do ser humano. Deve, portanto, haver uma atuação profissional consciente nesta etapa da escolarização do indivíduo para que possa por em prática todas as suas potencialidades e usufruir da produção cultural humana a que tem direito, uma vez que é parte da desta humanidade.

A atuação docente em sala de aula depende também de relações que se constroem ao longo do tempo: influências socioculturais, formação profissional, além da interferência das políticas públicas desenvolvidas pelos governos, por meio de seus sistemas de ensino.

Assim, observa-se uma rede de relações tensas que se contradizem muitas vezes, que se distorcem em outras, e que às vezes se correlacionam, contribuindo sobremaneira para o fracasso ou sucesso do aprendizado e do ensino.

Muito já se discutiu sobre o fracasso escolar, e sobre a necessidade de se adequar a Educação às novas demandas da sociedade contemporânea. C. Gauthier (1998, p.14) enfatiza as dificuldades pelas quais passa a escola:

> A escola vem sendo interpelada com insistência e vigor, e muitos a acusam de não cumprir convenientemente o seu papel. Uma crítica severa tem sido dirigida aos professores, mais especificamente, por serem eles os principais mediadores entre a escola e os alunos. Também são criticados aqueles que os formam, ou seja, as faculdades de educação ou as instituições que exercem tarefa semelhante (...). Questiona-se, assim, a qualidade da educação dispensada aos alunos, a competência dos professores e mesmo as instituições responsáveis por sua formação.
>
> A situação atual apresenta-se, assim, propícia a uma reflexão profunda a respeito da formação dos professores e da profissão docente. É evidente, todavia, que essa reflexão não deve se limitar às organizações técnicas ou estruturais. Ela deve considerar o próprio cerne da problemática do ensino que consiste em caracterizar (se é que isso é possível, evidentemente) a natureza dos saberes subjacentes ao ato de ensinar, isto é, o conjunto dos conhecimentos, competências e habilidades que servem de alicerce à prática concreta do magistério e que poderão, eventualmente, ser incorporados aos programas de formação dos professores.

É necessário, finalmente, promover intervenções consistentes em todas as etapas do processo de ensino e de aprendizagem que favoreçam um melhor desempenho dos sujeitos (ou atores) que interagem entre si.

Clermont Gauthier (1998), em seu livro *Por Uma Teoria da Pedagogia – Pesquisas Contemporâneas sobre o Saber Docente*, desenvolve uma reflexão bastante fecunda sobre a Educação, seu corpus teórico e sua função social como recursos de domínio de competências para o aprimoramento da profissão docente; é a síntese de estudos (teses e dissertações de mestrado) realizados sobre as práticas em sala de aula durante as últimas três décadas nos Estados Unidos. Mas, para além da reflexão e da teoria, pretende contribuir para a formação de um reservatório de saberes sobre o ensino que reorientem e repertoriem o docente, que possibilitem (ou favoreçam) a utilização de tais saberes em sala de aula.

Ao discorrer sobre os saberes do professor, o autor lembra que desde a Grécia Antiga, a sociedade ocidental tem notícia do ofício de ensinar, sendo que nos dias de hoje tal ofício exerce um papel fundamental na sociedade devido às demandas desta nossa cultura letrada e multifacetada.

Ensinou-se por toda a história da humanidade e em quase todas as partes do mundo e, mesmo assim, muito pouco se sabe sobre os fenômenos que acompanham tal ofício. Embora já se saiba que as ações do professor em sala de aula exercem influência na aprendizagem do aluno, muito pouco se consegue identificar desta interação entre tais sujeitos.

Segundo Gauthier (1998), algumas idéias ainda se constituem como relevantes para a atuação docente, o que limita e mantém como utopia esta profissão:

1. *Basta conhecer o conteúdo:* Ensinar se reduz a transmitir conteúdo a um grupo de alunos. Ou seja, quem sabe ler pode naturalmente ensinar a ler, quem sabe física pode facilmente ensinar física, um biólogo pode tornar-se um professor de biologia... Mas quem ensina sabe que é necessário muito mais que conteúdo para ensinar, é necessário planejar, organizar, avaliar, estar atento às características individuais de cada aluno, ter característica de liderança etc.
2. *Basta ter talento:* Ensinar se reduz a um saber inato, desqualificando o trabalho e a reflexão que dão suporte ao talento. Basta observar o atleta: se não houver exercícios, concentração, alimentação balanceada, orientação, desenvolvimento de estratégias, auto-avaliação, não haverá talento que o faça vencer uma prova, ou ganhar um jogo. Reduzir a atividade docente ao talento é, finalmente, negar os resultados das pesquisas e aqueles que realizam sua profissão embasados por trabalho, estudo e avaliação.
3. *Basta ter bom senso:* Esta expressão supõe que só haja um tipo de senso que pode ser aceito – o bom. Mas, na realidade, o que há de mais plural e discutível é o senso e suas variáveis. Ao citar o bom senso, ignora-se todo o conjunto de conhecimentos construídos pela humanidade e que interagem durante a ação docente. Por esta ótica, o próprio discernimento torna-se essencial ao processo, como se fosse uma característica individual do docente e que não necessitasse daquele conjunto de conhecimentos que se vão construindo, não individual ou solitariamente, mas que é fruto da interação com o outro.
4. *Basta seguir a sua intuição:* Esta expressão significa ouvir as mensagens da própria consciência, arriscando-se a ir de encontro à razão. De raiz humanista, tal expressão ignora os grandes filósofos da dúvida (Nietche, Marx...) esvaziando de significado a razão, a verdade e o senso crítico. Amparada pela intuição ou pela voz interior, a ação docente ignora os saberes que são necessários ao ofício e impede uma reflexão sobre estes mesmos saberes.

5. *Basta ter experiência:* Esta é uma afirmação tão arraigada entre os professores que, muitas vezes, desqualificam o estudo para a atualização profissional e as perspectivas de transformação e mudança – demandas tão relevantes nos ambientes escolares. Além disso, a experiência se sustenta num saber formal anterior a ela e negar isso seria não reconhecer o saber específico formalizado e adquirido na universidade.
6. *Basta ter cultura:* Muitos afirmam que um professor culto é a garantia da aprendizagem dos alunos. Mas, o mais importante para o professor é saber sobre o funcionamento real das referências culturais na atividade de ensino. Como acontece com o conhecimento da disciplina, o saber cultural é essencial para a ação docente, mas não é exclusivo.

As idéias descritas acima – que muitas vezes fazem parte do referencial profissional dos professores – prejudicam, sobremaneira, o desenvolvimento de um processo de profissionalização desvinculado da caracterização estereotipada do docente e ainda referendada pela sociedade, de uma maneira geral.

Mas o inverso desta caracterização também ocorre: quando se formaliza excessivamente o ensino e se reduz sua complexidade, ele perde sua referência na realidade. Levadas ao extremo, algumas correntes de pensamento foram estabelecidas como únicas em determinados meios acadêmicos, distanciando da realidade das salas de aula suas bases epistemológicas e revelando-se aos professores, desta forma, inócuas e radicais. Algumas delas: certas experiências behavioristas, outras influenciadas pela psicologia humanista, outras ainda de tradição piagetiana. Assim, C. Gauthier (1998, p.26) constata:

> Embora as faculdades de educação tenham produzido saberes formalizados a partir dessas pesquisas, esses saberes não se dirigiam ao professor real, cuja atuação se dá numa verdadeira sala de aula, mas a uma espécie de professor formal, fictício, que atua num contexto idealizado, unidimensional, em que todas as variáveis são controladas. (...) Em consequência, esse raciocínio demonstra que o agir do pedagogo pode ser executado com uma grande precisão, pois sua ação se apóia numa ciência pura. O pedagogo, assim se esperava, tornar-se-á uma espécie de engenheiro (ou de técnico) do ensino cujo papel consistirá em aplicar, aos problemas que encontra, soluções preestabelecidas cientificamente.
>
> Esse ideal de criar uma pedagogia científica, de redigir um código do saber ensinar, esfriou consideravelmente de muitos anos para cá, principalmente após as críticas epistemológicas formuladas por Schön (1994) em relação à racionalidade técnica, a qual, segundo ele, apresenta o defeito de não

> levar suficientemente em conta a complexidade e as inúmeras dimensões concretas da situação pedagógica. A crítica desse ponto de vista poderia ser levada mais adiante, visto que esse ideal de cientificidade jamais passou no teste da prática: na verdade, os professores criticam, com razão, a não pertinência prática desses saberes no contexto de trabalho. Esse fracasso do projeto da ciência da educação também contribuiu para desprofissionalizar a atividade docente, ao reforçar nos professores a ideia de que a pesquisa universitária não lhes podia fornecer nada de realmente útil, e que, consequentemente, era muito mais pertinente que uns continuassem se apoiando na experiência pessoal, outros na intuição, outros no bom senso, etc.

Observa-se, portanto, a necessidade de uma visão mais conciliadora do ensino, aquela que considera os vários saberes mobilizados pelo professor para a atuação em sala de aula.

Embasados por esta concepção de ensino, o pesquisador Gauthier (1998) e seu grupo de colaboradores descrevem o repertório de saberes, os quais devem ser mobilizados pelo professor para responder às exigências específicas de situações de ensino: 1. Saberes disciplinares (o conteúdo); 2. Saberes curriculares; 3. Saberes das ciências da educação; 4. Saberes da tradição pedagógica (o uso); 5. Saberes experienciais (de caráter individual); 6. Saberes da ação pedagógica (conhecimentos sobre o ensino ou de caráter público).

Além de saber o conteúdo de determinada disciplina, o professor deve conhecer o currículo e observar em qual série ou nível deverá ministrar este ou aquele conteúdo. As características mais gerais sobre o funcionamento das escolas, as noções sobre os sistemas de ensino, carga horária, regimentos e documentações escolares, desenvolvimento da criança, diversidade cultural e social, estereótipos, etc. compõem o saber das ciências da educação que não está diretamente ligado à ação pedagógica do professor, mas permeia seu modo de existir profissionalmente. Aliado a isto, observa-se que o “saber dar aula” – um modo singular de ação já cristalizado pela tradição pedagógica – e o saber experiencial vão completando o reservatório de saberes necessários à atuação docente.

Enquanto o professor mobiliza o seu saber experiencial e se utiliza das rotinas de sala de aula, consegue resolver os outros tipos de problemas inerentes à sua profissão. Seu saber experiencial lhe confere a propriedade de elaborar estratégias que ele imagina que sejam responsáveis pela aprendizagem do aluno. Este saber situa-se, assim, no âmbito privado pois não é testado publicamente, ou seja, não há verificação por meio de métodos científicos.

Quando o saber experiencial é testado por meio de pesquisas realizadas em salas de aulas reais, quando pode ser comparado e avaliado para ser aprendido por outros professores, torna-se público e se transforma no saber da ação pedagógica.

Segundo Gauthier (1998, p.33)

> Nota-se, de fato, que, no campo da pedagogia, o saber do professor é em grande parte privado e não passa por nenhuma comprovação sistemática como em outras profissões. Estamos ainda naquele ponto em que cada professor, sozinho em seu próprio universo, elabora uma espécie de jurisprudência particular, feita de mil e um truques que funcionam ou que ele acredita que funcionam. Contudo, exatamente por ser particular, essa jurisprudência só raramente chega ao conhecimento público para ser testada. Além disso, embora presente em toda prática profissional, uma jurisprudência particular não tem nenhuma utilidade para a formação de professores e não leva a um maior reconhecimento do status profissional dos docentes. Via de regra, esse saber se perde quando o professor deixa de exercer seu ofício. Os resultados das pesquisas sobre o saber da ação pedagógica poderiam contribuir enormemente para o aperfeiçoamento da prática docente.
> Os saberes da ação pedagógica legitimados pelas pesquisas são atualmente o tipo de saber menos desenvolvido no reservatório de saberes do professor, e também, paradoxalmente, o mais necessário à profissionalização do ensino. Não poderá haver profissionalização do ensino enquanto esse tipo de saber não for mais explicitado, visto que os saberes da ação pedagógica constituem um dos fundamentos da identidade profissional do professor. De fato, na ausência de um saber da ação pedagógica válido, o professor, para fundamentar seus gestos, continuará recorrendo à experiência, à tradição, ao bom senso, em suma, continuará usando saberes que não somente podem comportar limitações importantes, mas também não o distinguem de nada, ou em quase nada, do cidadão comum.

Deste modo, as dimensões epistemológica (natureza dos saberes envolvidos) e política (capacidade que um determinado grupo tem em envolver os demais a fim de que aceitem e se utilizem destes saberes) concorrem para que a profissionalização do ensino se estabeleça finalmente.

Tal desafio só será superado quando houver a legitimação dos saberes da ação pedagógica por meio da relação dialógica entre teoria e prática, entre universidade e escola, entre pesquisadores e professores.

Assim, por meio da análise, sob uma perspectiva histórica, das diferentes pesquisas realizadas sobre o ensino, principalmente nos Estados Unidos – país que desenvolveu uma maior e mais diversificada quantidade de pesquisas sobre este tema – a partir da década de 1960, Gauthier (1998, p. 80) observa que

> não somente não se pensa mais ser possível explicar a aprendizagem do aluno sem levar em conta as ações dos professores, mas também, (pois não se vê mais esse tema presente na literatura) parece ter sido achada a resposta para a pergunta surgida durante a década de setenta: sim, o professor faz diferença. Entretanto, a proliferação das pesquisas, com tudo o que isso pode comportar em termos de resultados fragmentários, complementares e contraditórios, oriundos de pesquisas extremamente diferentes, sobre objetos bastante diversificados, torna também mais difícil a formulação de um repertório de conhecimentos para responder ao desejo desse movimento de profissionalização do ensino.

Gauthier ainda justifica que seu trabalho de tentar sintetizar os saberes necessários para ensinar torna-se extremamente complexo pois comporta problemas de variadas dimensões. O desafio de situar as pesquisas num quadro teórico mais amplo e revelar os problemas inerentes a este procedimento permite encontrar soluções apropriadas e interpretar os resultados com maior precaução.

Esse exercício proporciona aos sujeitos (pesquisadores e professores), maiores interessados nos resultados, perceberem com clareza a necessidade de teorização para a construção de um repertório de conhecimentos específicos ao ensino.

Sucintamente, Gauthier (1998) revela e descreve os cinco grandes grupos de problemas, a saber:

1. Problemas epistemológicos – que parecem ser superados quando não se esquecem os contextos em que ocorrem as situações de ensino e se compreendem as dificuldades de utilização dos resultados de pesquisa.
2. O uso prudente dos resultados possibilita aos professores basearem sua ação em sala de aula em algo mais que aquelas ideias pré-concebidas que ainda povoam o imaginário da sociedade sobre os saberes para ensinar bem como vêm sendo praticadas por uma grande parte de docentes.
3. Problemas metodológicos: para além das características de cada tipo de pesquisa (qualitativa/quantitativa) há nomenclaturas, específicas de cada linha de pesquisa, há os resultados, sempre instáveis e provisórios, mesmo quando se referem à pesquisa quantitativa, há as variáveis que devem ser consideradas em cada pesquisa realizada, enfim, há a característica singular das ciências sociais (nas quais se insere o ensino) que escapam à teorização fechada e única que muitos pesquisadores são tentados a defender. A superação destes problemas só ocorre quando o professor avalia os

resultados e justifica seu uso ou não por meio de considerações técnicas e não tendenciosas ou leigas, e não se sente obrigado a por em prática tais resultados, mas os compreende como caminhos possíveis, bases científicas que proporcionam um melhor desempenho em sala de aula.

4. Problemas políticos: é uma dimensão muito importante, uma vez que os resultados da pesquisa são utilizados para desviar o foco de atenção. São eles: uso ideológico da pesquisa por políticos e dirigentes, quando a responsabilidade pelo fracasso escolar, por exemplo, recai exclusivamente sobre o professor, desviando assim a atenção dos problemas sociais ou de estrutura do próprio sistema educacional; utilização de resultados para selecionar ou avaliar o pessoal docente, sem considerar as deficiências das instituições de formação docente ou sem oferecer formação/capacitação em serviço para melhorar o desempenho do docente. A superação destes problemas ocorre quando políticos, dirigentes e professores passam a utilizar os resultados como meios para reflexão sobre o que fazem e o que seria necessário para superá-lo. Ou seja, os resultados devem ser o ponto de partida para que cada segmento envolvido se auto-avalie e defina metas a serem seguidas para superação das deficiências.

5. Problemas práticos relativos à formação: Os programas de formação não são planejados e desenvolvidos segundo resultados científicos, mas sim segundo processo deliberativo e político. Gauthier (1998, p.117) e seus colaboradores observam ainda que durante a formação, os futuros professores mantém ideias preconcebidas que

> vêm bloquear de maneira importante a aprendizagem de novos comportamentos cada vez mais legitimados pelas pesquisas, e, por conseguinte, defendem a necessidade de trabalhar diretamente as representações da profissão que os estudantes adquiriram como alunos durante a sua experiência escolar.

Desta forma, é necessário que se convençam os futuros professores a se utilizarem dos resultados das pesquisas para esclarecer suas situações pedagógicas; ou seja, fazer com que as ideias preconcebidas e os antigos

modelos de comportamento observados pelos alunos-professores nos seus antigos mestres sejam superados.

6. Problemas éticos: pontos de vista (diferentes, mas complementares) devem ser avaliados: o do professor e o do pesquisador.

Os pesquisadores não podem ditar as opções a serem privilegiadas pelo professor num contexto real. As pesquisas devem informar o professor, levando-o a realizar diagnósticos sobre a realidade, elaborar novas estratégias de ensino e tomar consciência sobre o comportamento dos alunos.

É necessário que pesquisador e professor estejam no mesmo patamar; assim sendo, o pesquisador deve considerar o professor como um profissional que reflete em situação e que para tanto pode utilizar os resultados das pesquisas.

Além disso, é de responsabilidade do pesquisador informar ao professor as limitações do seu próprio trabalho, bem como apresentar os resultados de modo que possam ser incorporados pelo professor na sua ação cotidiana. Deve haver uma comunicação geral entre todos os pesquisadores e todos os professores, feita não apenas por meio de publicações acadêmicas (de restrita circulação), mas por publicações em revistas profissionais de circulação nacional que utilizam uma nomenclatura acessível ao professor.

Em relação ao professor, é necessário que este fique atento à dimensão reflexiva de seu ofício: um voltar-se para si mesmo; aceitando a ideia preconcebida de que os saberes do professor são próprios de cada indivíduo, portanto saberes que se bastam a si mesmos, torna inúteis aos olhos do professor os estudos científicos sobre o ensino. Ele deve considerar outras ideias, muitas vezes contrárias às suas, que o olhar, externo ao seu trabalho, revela.

Se ele não pode ser responsabilizado, sozinho, pelo desempenho dos alunos, ele deve ser responsabilizado pelos meios utilizados em sala de aula, pois são escolhas exclusivas suas.

C. Gauhtier (1998, p.124) revela a finalidade das pesquisas nas escolas:

> Uma das maneiras de chegar a isso é conhecer as pesquisas sobre o ensino, seja através de revistas profissionais, de reuniões pedagógicas ou de outros meios considerados adequados. Cedo ou tarde os professores

> não mais poderão usar o argumento de que as pesquisas na área da educação não são pertinentes para as suas necessidades.

Desta forma, não será mais aceito o argumento de que as pesquisas não servem para a sala de aula e a prática docente irá sendo desvendada, à medida que os pesquisadores elegerem como seu campo de trabalho a própria sala de aula, pois, conforme C. Gauthier (1998, p.125)

> trata dos professores, de suas concepções prévias, de seus pensamentos, de suas ações e de seus efeitos sobre os alunos, então é difícil poder ignorar indefinidamente o que se faz sem mais cedo ou mais tarde ter de prestar contas diante da comunidade. Sair do segredo é uma exigência incontornável de toda tentativa de profissionalização: (...) *os profissionais têm a obrigação não só de tornar pública a sua maneira de pensar, como também de ouvir e levar a sério as respostas do público* (Donmoyer, 1996, p.112).
> Concluindo, as responsabilidades éticas dos pesquisadores e professores são semelhantes no tocante à pesquisa sobre o ensino. Enquanto os primeiros devem continuar a fazer com que suas pesquisas tratem do ensino na sala de aula e a prestar contas disso de maneira pertinente para os professores, estes não podem mais basear seu agir profissional em erros e acertos, ignorando as produções científicas que podem esclarecê-los.

Os resultados das análises realizadas por C. Gauthier levam a crer que existe um repertório de conhecimentos para a prática do ensino, que existe um saber da ação pedagógica comprovado e que há uma certa convergência dos resultados das pesquisas que tratam da gestão da matéria e da classe.

A gestão da matéria se refere às questões relativas (Gauthier, 1997) ao planejamento, ao ensino e à avaliação de uma aula. Por outro lado, a gestão da classe se caracteriza pelo processo de antecipação, por parte do professor, da trajetória provável das atividades em sala de aula e no conhecimento destas atividades sobre a aprendizagem dos alunos. Portanto, refere-se à seleção, organização e sequenciamento de rotinas pela implantação de combinados para estabilizar os comportamentos dos alunos e organizar a classe como um todo.

Certamente, é com muitas restrições que se especificam os conteúdos deste repertório, pois concorrem para isso diferentes pontos de vista que devem ser considerados.

A ciência pode ajudar o professor a ultrapassar o saber experiencial, ainda vigente nas esferas educacionais e construir o saber da ação pedagógica. A produção do conhecimento pela pesquisa, portanto, visa a transformar o raciocínio prático do professor; ou seja: fazê-lo refletir e optar ou não pela mudança de sua

prática. Em última análise, utilizar o conhecimento, produzido pela pesquisa, é uma ação que deve ser aceita pelo professor após a *reflexão.* E, é utilizando sua capacidade de julgar, mobilizando saberes provenientes de sua formação e de sua prática, que o professor consegue realizar este trabalho de construção racional. Assim, de acordo com Gauthier (1998, p.401),

> Os enunciados oriundos da pesquisa informam o professor, ajudam-no a compreender a situação e dão-lhe mais possibilidades de intervenção. Eles o tornam de um certo modo mais inteligente, porque fornecem-lhe novas possibilidades de análise de sua situação e de intervenções potencialmente pertinentes. Esses enunciados devem ser lidos como senhas e não como palavras de ordem.

Gauthier (1998) acredita que diante da linearidade do tecnicismo e do cientificismo possa haver sempre um professor em ação, inquieto, entusiasmado; e diante da objetividade da lei que haja sempre a escolha por meio de sua autoridade e do seu julgamento.

Para abrir seu trabalho, Gauthier usou a expressão *Conhece-te a ti mesmo* do oráculo de Delfos, que aparecia como um convite a pesquisadores e professores refletirem sobre si mesmos, a fim de encontrarem uma certeza para sua ação. E, transformando-a como o fez Aubenque (1986, p. 166), a lança para todos os envolvidos neste processo, genuinamente, humanizador chamado Educação:

> Conhece teus limites; sabe que és um mortal e não um deus. O conhece-te a ti mesmo não nos convida a achar em nós mesmos o fundamento de todas as coisas, mas nos desperta (a nós, professores e pesquisadores), ao contrário, para a consciência de nossa finitude: é a sentença mais sublime da prudência grega, ou seja, da sabedoria dos limites.

2.1 Os Saberes Necessários à Prática Docente

A fim de compreender os saberes necessários à gestão da classe e da matéria anunciada por C. Gauthier, é importante um diálogo com M. Tardif, estudioso francês que se dedica à formação profissional do professor. Em seu livro *Saberes Docentes e Formação Profissional* (2007), Tardif delineia os saberes necessários à prática educativa, quais sejam: aqueles oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais.

Os saberes da formação profissional são aqueles que as instituições de formação em Pedagogia ou em Educação procuram incorporar à prática docente. São os saberes pedagógicos que se apresentam como concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa.

A prática docente incorpora também os saberes disciplinares, construídos ao longo do período de formação inicial do professor. Conforme Tardif (2007, p.38),

> São saberes que correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes de que dispõe a nossa sociedade, tais como se encontram hoje integrados nas universidades, sob a forma de disciplinas, no interior de faculdades e de cursos distintos.

A peculiaridade desses saberes revela-se no caráter social de que se revestem, uma vez que, segundo Tardif, (2003), emergem da tradição cultural de grupos sociais específicos.

Há também os saberes curriculares, dos quais os professores se apropriam ao longo de sua carreira, são aqueles que se referem aos objetivos, conteúdos e métodos descritos nos programas escolares e que as instituições escolares solicitam aos professores que os apliquem em suas aulas.

Durante o exercício de sua profissão, os professores desenvolvem saberes específicos validados pela própria experiência, uma vez que nascem do seu cotidiano profissional. São os saberes experienciais que se vão incorporando à prática individual e coletiva, não estão sistematizados epistemologicamente, referem-se necessariamente à prática e, segundo Tardif (2007, p.49), formam

> Um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões. Eles constituem, por assim dizer, a cultura docente em ação.

Este saber experiencial se constitui, portanto, na atuação do professor diante de situações práticas de seu dia-a-dia, e não está condicionado às abordagens científicas ou técnicas dos modelos dos cientistas. Tardif (2007, p.49) comenta:

> (...) No exercício cotidiano de sua função, os condicionantes aparecem relacionados a situações concretas que não são passíveis de definições acabadas e que exigem improvisação e habilidade pessoal, bem como a capacidade de enfrentar situações mais ou menos transitórias e variáveis. Ora, lidar com condicionantes e situações é formador: somente isso permite ao docente desenvolver os habitus (isto é, certas disposições adquiridas na e pela prática real), que lhe permitirão justamente enfrentar os condicionantes e imponderáveis da profissão. Os habitus podem transformar-se num estilo de ensino, em "macetes" da profissão e até mesmo em traços da "personalidade profissional": eles se manifestam, então, através de um saber-ser e de um saber-fazer pessoais e profissionais validados pelo trabalho cotidiano.

O professor realiza um trabalho de interação com seus alunos e com seus colegas também; é uma relação entre sujeitos em que estão presentes (Tardif, 2007) símbolos, valores, sentimentos, atitudes, enfim, uma gama de elementos interferentes que trazem consigo diferentes modos de interpretação, avaliação, decisão. Exigem que o professor construa um saber comportar-se diante de situações e interagir com sujeitos num processo permeado pela heterogeneidade, pela diferença de opiniões, costumes, realidades e valores, muitas vezes distintos de sua visão de mundo.

Mas este saber, como lembra C. Gauthier (1998), é utilizado particularmente na sala de aula; e, embora seja o resultado das interações, raramente é socializado com outros professores, o que lhe confere o caráter individual – e também contraditório – e torna difícil a construção coletiva deste mesmo saber.

Posto à prova, diante da reflexão com os demais atores do ensino, o saber experiencial torna-se pertinente ou não. Quando pertinente, ao ser compartilhado com os demais professores, transforma-se no saber da ação pedagógica vislumbrado por Gauthier.

Cabe, desta forma, a pesquisadores, técnicos e professores, um esforço de interações, discussões e reflexões que se traduzam num exercício compartilhado para a construção de um corpus teórico sobre o saber experiencial. Que este saber possa influenciar a prática pedagógica e que contribua para que pesquisadores entendam (Tardif, 2007) o que é ensinar e o que é o ensino.

3 ENSINO: CONTEXTO E DESAFIOS

O presente capítulo apresenta algumas questões relevantes que permeiam o trabalho do professor: o contexto da Educação, as políticas públicas de capacitação de professores e de avaliação externa, o desenvolvimento profissional dos docentes das escolas de Educação Básica. Tece considerações acerca do processo de ensino e aprendizagem, dos desafios do letramento e do trabalho com gêneros do discurso na sala de aula.

Nos últimos anos, as instituições responsáveis pela Educação Básica no Brasil, e, mais especificamente, nas redes públicas estadual e municipais do estado de São Paulo, parecem não conseguir otimizar ações que resultem num ensino de melhor qualidade oferecido pelas suas unidades escolares. Embora haja uma quantidade razoável de professores que participam de cursos de capacitação cujo foco é a ação pedagógica docente e um volume substancial de verbas destinadas à qualificação profissional, os subsídios propiciados aos professores para que se habilitem a exercer com competência o gerenciamento das aprendizagens em sala de aula não se têm mostrado suficientes.

Os índices das avaliações externas (SARESP, SAEB, IDEB, ENEM)[2] demonstram a necessidade de uma educação que privilegie o letramento nas séries iniciais do Ensino Fundamental, visto que a produção textual da maioria dos alunos desta etapa da escolaridade não demonstra qualidade nos aspectos ligados à estruturação do gênero: conteúdo temático, estilo e construção composicional, bem como aspectos referentes à comunicabilidade: finalidade, âmbito de circulação e interlocutor escolhido.

Em muitas escolas, observa-se uma diversidade de textos produzidos sem objetivo contextualizado, portanto sem significado. A consciência, por parte do aluno, da intencionalidade do texto ou da sua função, são determinantes para a inserção eficiente da produção textual no cotidiano da sala de aula. De acordo com Jolibert (1994, p.16),

---

[2] SARESP (Sistema de Avaliação de Rendimento do Estado de São Paulo); SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Brasileira); IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica); ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio).

> Em definitivo, é preciso que, em cada criança, o escrever não seja sinônimo de trabalho enfadonho, bloqueio e fracasso, mas que evoque, em vez disso, projetos realizados graças à escrita, ou projetos de escrita de ficção concluídos: (...).

Os saberes trazidos do dia a dia dos alunos precisam ser valorizados e ampliados, o conhecimento dos gêneros do discurso e sua função nas esferas comunicativas precisam ser explicitados e vivenciados, a fim de que a compreensão de sua utilização seja, aos poucos, internalizada ao longo do processo de aprendizagem. A linguagem almejada pela escola só terá valor para o aluno quando tornar-se referência para a sua própria linguagem, quando passar a fazer sentido para ele e ser utilizável no seu dia a dia, além dos muros da escola.

Segundo Goulart (2007, p.100),

> Os modos como os alunos expressam suas vivências, crenças, sentimentos e desejos são suas formas subjetivas de apresentar seus conhecimentos e suas relações com o mundo. São, portanto, interpretações possíveis no/do interior de seus universos referenciais histórica e culturalmente formados. A linguagem tem papel fundador nesse processo, não só do ponto de vista da construção da singularidade dos sujeitos, mas também da construção das suas marcas de pertencimento a determinado grupo social.

Outra questão a ser considerada é o caráter político que permeia as abordagens sobre a linguagem: o que dá poder à linguagem são as relações sociais que emanam dessa ação. Foucambert (1989, p. 81) destaca:

> O que há em comum entre texto e poder é a exploração dos limites do que resiste; e o texto, devido às suas características materiais de objeto escrito (sua presença total e imediata que faz dele, antes de tudo, uma estrutura) impõe que se procure e produza uma coerência, ou seja, que se pense o mundo em vez de simplesmente nomeá-lo. (...) esse aprofundamento encarniçado pela linguagem quando se torna texto, essa passagem do particular ao geral, eis por que a luta pela escrita, bem como pela leitura, é essencialmente política. Mas desde que não nos enganemos com a política: seria um erro localizar as relações de dominação social na linguagem, mesmo que esta as expresse, reforce, mascare melhor. O pensamento constrói-se na linguagem, porém ele transforma a linguagem que o constrói. O que é político são as condições sociais que permitem a produção desses pontos de vista que teorizam o real graças à linguagem, não a própria linguagem. Preocupar-se com a escrita é estender a todos, em todas as áreas, o poder de transformar e assim compreender o mundo, ou seja, estabelecer mapas desse mundo: é promover as condições da produção de textos; é a conquista desse status de poder que inclui a escrita como meio de pensar o real. É impossível assumir o poder da língua sem compreender as relações sociais que conferem esse poder a ela.

Por outro lado, nota-se, muitas vezes, o esforço dos professores em reverter o quadro de fracassos ou equívocos denunciados pelas avaliações externas ou mesmo pelo desempenho dos alunos , mas nem sempre os avanços são substanciais. Parece que realizam a sua função, sem base para questionamentos, sem necessidades reflexivas, sem motivações que não sejam aquelas referentes à cotidianidade de sua vida. Como vítimas de uma situação cômoda, reproduzem nas salas de aula as mesmas relações de poder a que estão submetidos na sociedade. Escamoteiam as suas dificuldades pela imitação de antigos mestres ou pela reprodução alienada e alienante de modismos pedagógicos.

As políticas públicas de formação em serviço ainda não conseguem atender plenamente as demandas profissionais, uma vez que suas ações não atingem os objetivos de longo prazo, perdem o foco quando os governos são substituídos e finalmente não são capazes de acompanhar os resultados nas salas de aula. Obviamente que transformar uma cultura educacional, arraigada nas ações de professores que trazem consigo as suas próprias concepções de ensino e de aprendizagem, é tarefa para décadas de pesquisas e aplicação tanto nas escolas de Educação Básica como nas de Ensino Superior.

No diálogo com Newton Duarte, em *Educação Escolar, Teoria do Cotidiano e a Escola de Vigotiski*[3] (2001, p. 58) pode-se compreender a necessidade de superação desse estado de coisas:

> (...) cabe ao educador assumir sim uma posição consciente quanto aos rumos da prática social do educando, para os quais o trabalho educativo pretenda estar contribuindo. Trata-se de estabelecer conscientemente a mediação entre o cotidiano do aluno e as esferas não-cotidianas da vida social. Isso não significa pretender anular o cotidiano do aluno, o que seria, por si só, impossível. O que se pretende é que o aluno possa se relacionar conscientemente com esse cotidiano, mediado pela apropriação dos conhecimentos científicos, artísticos, ético-filosóficos e políticos.

Mas como almejar tão nobre objetivo, se o professor, o mediador sugerido por N. Duarte entre o conhecimento e o aluno, não é capaz de compreender tal necessidade, de entender-se no mundo como ser pleno de humanidade e de possibilidades, como indivíduo que necessita também atuar nas esferas não-cotidianas da vida social? Como solicitar que o professor aja na zona de

---

[3] Acompanha-se a nomenclatura utilizada pelos autores nas referências bibliográficas para citação do estudioso russo.

desenvolvimento proximal do aluno, para que as aprendizagens se efetivem, se não se consegue agir na sua própria zona de desenvolvimento proximal?

Como já se ressaltou, observam-se ações dos responsáveis pelos sistemas de ensino quando lançam projetos de reforço escolar, de capacitação em serviço, cursos a distância etc. Porém os resultados positivos e práticos ficam aquém das expectativas, uma vez que ainda se verificam hiatos entre a pesquisa científica acadêmica, as políticas educacionais e as relações mediadoras em sala de aula.

De uma maneira geral, toda a sociedade cobra muito da Escola – instituição marcadamente ideológica, historicamente legitimada como ambiente de transmissão de conhecimentos – avanços, progresso e qualidade, haja vista a recorrência desses temas em artigos de revistas e jornais de circulação nacional, programas de televisão e rádio: uma cobrança contundente de toda a mídia por respostas a questões educacionais consideradas imprescindíveis ao desenvolvimento da sociedade brasileira.

Todavia, infelizmente, o que se revela ao final de uma pequena produção textual de muitos alunos de quarta série, por exemplo, é a ineficiência dos mecanismos existentes para a melhoria dos níveis de educação.

3.1 Mediação e Interação: exigências da aprendizagem

A frequência com que diversos pesquisadores realizam estudos para entender os mecanismos de apropriação, pelas crianças, da leitura e escrita, e a relevância dos procedimentos didáticos em promover esta competência básica durante os primeiros anos escolares apontam a necessidade de relacionar o conhecimento teórico já produzido com as práticas diárias em sala de aula. Esse desafio conduz à investigação acerca dos sucessos e fracassos vivenciados por alunos deste período escolar de alfabetização, no que se refere à qualidade de suas produções textuais.

As formulações de Vigotski (2001) sobre o desenvolvimento do pensamento e da linguagem revelam que a interação com o meio social, anterior à escola, já desencadeia, na criança, a assimilação dos modos de comportamento e da cultura representativos da história da humanidade. A relação com o outro

fundamenta, alicerça a capacidade cognitiva da criança, levando-a a constituir-se como sujeito da aprendizagem.

SmolKa e Góes (1993, p.9-10) lembram,

> Ainda, dada a natureza social e simbólica da atividade humana, os processos de funcionamento mental, culturalmente organizados são mediados por signos que só podem emergir num terreno interindividual. Deste modo, na explicação do surgimento de formas mediadas de ação e da origem da ação individual, um papel fundamental é atribuído à palavra, signo por excelência. A mediação pelo outro e pelo signo caracterizam, portanto, a atividade cognitiva.

Desta forma, observa-se que a criança vai construindo conhecimentos e experiências, a partir da interação com o outro, de uma forma dinâmica e contínua. Ela vai aprendendo a organizar e reorganizar seus saberes pelo uso da palavra, principalmente; e então passa a desempenhar um papel individualizado na apropriação do conhecimento, tornando-se sujeito de sua aprendizagem sobre o mundo, porém em constante interação com o outro. Esse paradoxo se justifica pelo caráter eminentemente dialético, social e histórico do processo de assimilação cultural do gênero humano.

A assimilação da linguagem e dos conceitos sociais da realidade em que está inserida são apenas alguns dos desafios que a criança precisa enfrentar no percurso do seu desenvolvimento racional e lógico.

Conforme Vygotsky (1996, p.89),

> No desenvolvimento da criança (...) a imitação e o aprendizado desempenham um papel importante. Trazem à tona as qualidades especificamente humanas da mente e levam a criança a novos níveis de desenvolvimento. Na aprendizagem da fala, assim como na aprendizagem das matérias escolares, a imitação é indispensável. O que a criança é capaz de fazer hoje em cooperação, será capaz de fazer sozinha amanhã. Portanto, o único tipo positivo de aprendizado é aquele que caminha à frente do desenvolvimento, servindo-lhe de guia; deve voltar-se não tanto para as funções já maduras, mas principalmente para as funções em desenvolvimento.

Estas proposições sobre os processos que se verificam durante o desenvolvimento intelectual da criança remetem a questões referentes à época da escolarização. Mediação e reflexão parecem desempenhar papéis fundamentais necessários à alfabetização, como bem ressalta Vigotski (2001, p.336):

> A criança começa a aprender a escrever quando ainda não possui todas as funções que lhe assegurem a linguagem escrita. É precisamente por isso que a aprendizagem da escrita desencadeia e conduz o desenvolvimento dessas funções.

Frank Smith, em *Compreendendo a leitura* (1991, p.59), por sua vez, relata muitas observações de psicólogos e linguistas sobre como leitores compreendem a linguagem escrita:

> (...) Observaram que os textos não são, apenas, coleções de fatos, e outros tipos de conteúdos, apresentados em qualquer idioma, pelo menos não os textos bem escritos e compreensíveis. Ao contrário, o conteúdo de diferentes espécies de textos é apresentado e organizado em maneiras distintas e características. Cada espécie de texto possui seus próprios esquemas de gênero – convenções de apresentação, tipografia e estilo – que o distinguem de outros gêneros ou espécies de texto.

A compreensão de textos, então, passa pela necessidade de assimilação das convenções sociais acerca dos esquemas de gêneros a que cada um pertence. Estas convenções auxiliam a escritores e leitores: os escritores podem organizar seus escritos de acordo com certas convenções; já, os leitores, apropriando-se destas mesmas convenções acabam familiarizando-se com os diferentes gêneros de textos.

Ao assimilar as convenções sociais acima descritas, ao se conscientizar de que a linguagem escrita é diferente da falada, o aluno torna-se escritor. E o caráter processual dessa assimilação se inicia pela leitura mediada pelo outro, quando a criança ainda não lê convencionalmente.

A escola precisa considerar os saberes que as crianças trazem de fora e entender que elas desenvolvem um processo de aquisição da leitura e escrita, rico em hipóteses e estratégias, mediado pelo outro. Ou seja: estas são condições para que se reconheça a posição de autor desempenhada pelo aluno na produção textual.

Portanto, entende-se que é o ambiente circundante da criança que a insere no mundo letrado por meio de práticas, muitas vezes, mediadas por familiares mais próximos. Quando tal atuação não ocorre, o poder público deve ampliar o atendimento da Educação Infantil, conduzindo, por um projeto pedagógico eficiente, a inserção das crianças às práticas iniciais de letramento a que têm direito.

Quando se inicia a escolarização, é necessário que procedimentos coerentes sejam efetivados em sala de aula para que a aprendizagem da escrita se

realize dentro da zona de desenvolvimento proximal da criança; só assim esse será um processo fecundo, que desencadeará outras aprendizagens.

Nota-se aí a necessidade da mudança de paradigma; ou seja, o professor não mais pode se apresentar como detentor/fornecedor do saber, mas como mediador entre o saber do aluno e o saber formal, entre o que é espontâneo e o que é voluntário, para que assim o aluno vá desenvolvendo seu pensamento reflexivo sobre a escrita.

Como mediador, o professor torna-se o outro, parceiro experiente, privilegiado, que na sua interação com a criança possibilita boas situações de aprendizagem através de propostas de atividades desafiadoras, em que a língua é usada com o seu valor social, propiciando ao aluno uma contextualização do seu conhecimento e reflexão sobre o que aprende.

Além da mediação do professor, SmolKa e Góes (1993, p.115) ratificam a importância das interações na sala de aula:

> (...) Como agentes importantes aparecem, ainda, os pares da criança, que participam das atividades de texto e podem atuar como leitores, co-autores, comentadores etc. O oferecimento de condições para que toda essa rede de mediações aconteça depende fundamentalmente da prática pedagógica implementada, (...).

Quando se considera que o ato educativo se realiza num processo dialético, as reflexões de M. Gadotti (2003, p.79) são pertinentes:

> A educação é um processo contraditório (unidade e oposição), uma totalidade de ação e reflexão: eliminando a autoridade caímos no espontaneísmo libertário em que não se dá educação; eliminando a liberdade, caímos no autoritarismo, no qual também não existe educação mas domesticação ou puro adestramento. O ato educativo realiza-se nessa tensão dialética entre liberdade e autoridade.

Entender que há contradições que devem ser identificadas e compreendidas, conscientizar-se das peculiaridades individuais dos alunos são reflexões que devem ser feitas com intuito de ajustar os procedimentos do professor para que haja avanço na sua prática pedagógica.

Desta forma, entende-se que se não houver uma preocupação do professor em adequar sua didática às necessidades educacionais de sua classe, a aprendizagem de seus alunos ficará comprometida.

A reflexão que se apresenta, portanto, é esta: apropriar-se da teoria, interessar-se pelo desenvolvimento intelectual da criança são, com certeza, os primeiros passos para a adequação das práticas pedagógicas às necessidades emergentes nesta sociedade excludente, com objetivo de superação. E, devido a este contexto, verifica-se a urgência da apropriação, pelos alunos, das convenções específicas da linguagem escrita, a fim de que sua produção textual seja otimizada, não de repente, mas num processo de construção e reconstrução, que lhe permita *ler o mundo* e escrever sobre ele de maneira consciente.

3.2 Os Desafios do Letramento

A sociedade contemporânea tem exigido de todos os envolvidos no processo de educação formal um esforço muito grande para romper paradigmas já arraigados na cultura de escolarização. O processo de letramento, tema relativamente novo no Brasil, requer uma compreensão mais atenta do que seja o processo de alfabetização e seus desdobramentos durante o período da Educação Básica.

Segundo Brito (2004, p. 51),

> A introdução do termo letramento no Brasil resulta, como se sabe, da versão do termo inglês *literacy,* o qual tradicionalmente era traduzido por alfabetização. A opção por dar à palavra inglesa uma nova tradução advém dos sentidos que ela adquiriu, devido às novas compreensões do que significaria objetivamente ser alfabetizado na sociedade contemporânea (particularmente nos países do primeiro mundo, onde a universalização da educação básica já ocorrera há pelo menos meio século) e ao desenvolvimento de pesquisas sobre escrita, compreendendo-a como algo mais que a cópia infiel da fala ou a usurpadora do lugar original desta. Pode-se dizer, portanto, que a formulação e aplicação desse novo conceito resultaram de necessidades teóricas e práticas várias, em função dos avanços nos modos de compreender as relações inter-humanas, dos processos de participação social e do acesso ao processo de construção do conhecimento.

O termo letramento apresenta, dentre outras, duas distinções a serem consideradas; conforme Brito (2004, p.52)

> Uma primeira distinção necessária seria aquela que contrapõe os processos pelos quais uma sociedade estabelece a distribuição dos saberes, isto é, as ações político-sociais e pedagógicas de formação dos sujeitos na cultura escrita e a condição em que se encontram indivíduos ou grupos sociais e que lhes permite utilizar as competências de ler e escrever para atuar nos

> espaços sociais organizados em função da escrita. A primeira idéia remete para o conceito (ampliado) de alfabetização e de escolarização e supõe um agente formador, que define os modos de levar a cabo a tarefa do letramento. A segunda concepção associa-se à idéia de alfabetizado, letrado, educado, e supõe aquilo que uma pessoa é capaz de fazer com seus conhecimentos de escrita.

Portanto o resultado da relação entre o agente formador e o indivíduo a ser educado é a que se refere o termo letramento utilizado neste trabalho.

As concepções contemporâneas de alfabetização não mais consideram este processo como decodificação mecânica de letras para a produção de sons e escrita. Alfabetizar significa, antes de mais nada, orientar o outro no processo de leitura/escrita a partir do saber adquirido nas suas relações interpessoais, do saber que traz consigo, revelação primeira de sua cultura e fonte para a construção de sua identidade e de seu conhecimento, bem como de sua própria história. Os desafios propostos, sempre além do que é sabido, o fazer junto hoje aquilo que amanhã fará sozinho e auxiliará um outro a fazer, são partes de um processo que se multiplicará, que formará a cultura letrada de um indivíduo, e de uma sociedade.

É por meio desta interação com o outro que se pode compreender a importância do letramento para os membros de uma comunidade. Alfabetizar, no sentido mecânico do termo, já não tem mais relevância; é necessário que o indivíduo compreenda o que lê, faça inferências, dê opiniões, reflita, produza um texto que seja significativo.

O processo de letramento começa bem antes do ler/escrever convencionalmente. Começa em casa, quando possível; na Educação Infantil, sempre. Começa com o despertar das crianças para a leitura, para os diferentes suportes de textos, para os brinquedos que as estimulem e as desafiem, que as tornem letradas, muito antes de alfabetizadas.

A apropriação da linguagem escrita pela criança se inicia na Educação Infantil e se estende por toda a Educação Básica. Além da aquisição da base alfabética, há o desenvolvimento de conhecimentos que se referem à compreensão/ interpretação do texto escrito, e sua produção com relevância na seleção de conteúdos temáticos e de recursos expressivos bem como na construção composicional. É um processo que se constrói pela vida inteira, dentro e fora da escola. Na escola, precisa ser desenvolvido de maneira a favorecer a reflexão,

tornando a criança um adulto, não apenas alfabetizado, mas que se apropriou da cultura escrita, independente de suas características socioeconômicas.

Portanto, cabe à escola, em todos os seus níveis, desde a formação do professor até a formação do aluno romper com alguns conceitos ainda vigentes na sociedade para que a criança, e mais tarde o adulto, possam entender-se como indivíduos plenos de possibilidades, não sozinhos, mas interagindo numa sociedade que não é a mais justa, mas que pode se tornar solidária, primeiro passo para a justiça. E este entender-se no mundo como pertencente a uma sociedade, e este interagir na cultura letrada, se estabelecem pela/ na Educação.

3.3 Os Gêneros do Discurso na Sala de Aula

Em 1998, os Parâmetros Curriculares Nacionais já anunciavam a necessidade de reorientação da Educação Brasileira para responder ao novo perfil do alunado atendido pela escola pública e às novas exigências da sociedade contemporânea, no que se refere à comunicação em linguagem escrita. Desde 1980 que se vem questionando as dificuldades apresentadas em todos os níveis da Educação Brasileira por meio do desenvolvimento de pesquisas e estudos acadêmicos acerca de alfabetização e de outros temas referentes à aprendizagem.

Por um lado, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental, 1998, p.19) constatam que

> (...) a dificuldade dos alunos universitários em compreender os textos propostos para a leitura e organizar idéias por escrito de forma legível levou universidades a trocar os testes de múltipla escolha dos exames vestibulares por questões dissertativas e a não só aumentar o peso da prova de redação na nota final como também a dar-lhe um tratamento praticamente eliminatório.

Por outro, os mesmos PCN[4] observam que redes públicas de educação, municipais e estaduais, nos últimos anos, passaram a desenvolver, como resposta às constatações das universidades,

> (...) sob forma de reorientação curricular ou de projetos de formação em serviço, um grande esforço de revisão das práticas tradicionais de alfabetização inicial e de ensino de Língua Portuguesa.

[4] Parâmetros Curriculares Nacionais

Numa movimentação de diversas instâncias responsáveis pela Educação e com o apoio de outras ciências, tais como a psicologia, a sociolinguística, a semiótica e a análise do discurso, vem-se encaminhando, assim, algumas orientações para todos os níveis da Educação Brasileira. Neste sentido, os estudos do pesquisador russo Bakhtin sobre gêneros do discurso passaram a influenciar as vanguardas acadêmicas que iniciaram seus estudos e pesquisas embasadas pela nova teoria sobre linguagem e interação verbal. Entretanto, verificam-se dificuldades de compreensão e de implementação de práticas mais contextualizadas de produção de texto, uma vez que as influências de concepções mais tradicionais sobre o tema ainda povoam os referenciais dos professores e muitos deles trazem consigo as marcas da própria alfabetização e, mesmo que inconscientemente, ainda as reproduzem nas salas de aula – um empecilho grande para as mudanças e transformações.

Segundo M. Bakhtin (2003, p. 280), *qualquer enunciado, isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso.*

A organização em gêneros ocorre por meio do discurso, do enunciado: não só a emissão é importante, como o locutor, a sua relação com o receptor, a posição hierárquica ocupada por cada um dos agentes desta interlocução, e as demais variáveis envolvidas nesta interação; não é um processo simples, pois à medida que o interlocutor ouve ou lê um enunciado, já vai se preparando para a interlocução, passando assim a ser o emissor, numa dinâmica constante. Aquilo que lê ou ouve já não tem o mesmo significado que tinha quando o outro falou ou escreveu, pois os enunciados lidos, escritos, falados ou ouvidos o são com todo o conhecimento de mundo que o outro tem, sofrem todas as influências que emanam da vida real de um e de outro nesta interação verbal.

Quando se compreende a interação verbal por essa ótica, pode-se inferir que há um vasto repertório de gêneros do discurso orais ou escritos à disposição dos interlocutores; e, desta forma, a produção de textos, pura e simplesmente, acrescenta muito pouco à aprendizagem dos alunos.

Sobre a interação verbal, M. Bakhtin (2003, p. 280) tece algumas reflexões importantes:

> A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma das esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais – mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissoluvelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação.

Tendo o professor essa concepção, ele passa a refletir e compreender que a ação de solicitar a seus alunos uma produção textual é também um processo de interação verbal no qual estão presentes indissociavelmente os elementos acima descritos.

M. Bakhtin (2003, p. 290-291) discorre sobre o ato de comunicação, revelando o caráter dialético da interação verbal:

> A compreensão de uma fala viva, de um enunciado vivo é sempre acompanhada de uma *atitude responsiva ativa* (conquanto o grau dessa atividade seja muito variável); toda compreensão é prenhe de resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz: o ouvinte torna-se o locutor. A compreensão passiva do discurso ouvido é apenas o elemento abstrato de um fato real que é o todo constituído pela *compreensão responsiva ativa* e que se materializa no ato real da resposta fônica subseqüente. Uma resposta fônica, claro, não sucede infalivelmente ao enunciado fônico que a suscita: a compreensão responsiva ativa pode realizar-se (...) cedo ou tarde. (...)O que acabamos de expor vale também, *mutatis mutandis*, para o discurso lido ou escrito.

Assim, de acordo com este modo de compreender a produção escrita dos falantes de uma comunidade linguística, o professor pode inferir também que é necessário o uso especialíssimo da linguagem escrita pelos interlocutores para que haja de fato a comunicação. Em sala de aula, portanto, as consignas devem trazer em seu bojo a especificidade do gênero do discurso: conteúdo, estilo e construção composicional.

O professor precisa ajustar a sua escrita, tendo como referência seu interlocutor, condicionando sua linguagem às necessidades gerais de interação do seu grupo de alunos, para que eles tenham (Bakhtin, 2003) uma *compreensão responsiva ativa* e então se coloquem na posição de interlocutores a partir também

de um texto escrito tendo em vista, da mesma forma, os elementos indissociáveis necessários à construção de um enunciado. Assim, a revisão e a reescrita dos textos dos alunos tornar-se-ão uma etapa menos penosa para todos, uma vez que muitos problemas referentes à definição de gênero discursivo não mais aparecerão na maioria dos textos produzidos.

4. O DISCURSO DO PROFESSOR, SUAS PERCEPÇÕES E SUA PRÁTICA

Neste capítulo, é apresentada a pesquisa realizada na escola, por meio de entrevista semi-estruturada e seleção de consignas do professor e textos produzidos por alunos. As consignas e os textos produzidos foram analisados e confrontados, de acordo com as orientações constantes dos PCN e à luz da teoria sobre Gêneros do Discurso iniciada por Bakhtin e aprofundada por Schneuwly e Dolz (2004).

Após a permissão do Diretor de Escola, e atendido a todo o protocolo da Comissão de Ética da instituição, pode-se iniciar a pesquisa, a partir da entrevista com um dos professores do corpo docente da escola anteriormente citada.

O trabalho do referido professor é bem conceituado entre seus pares e na comunidade escolar. Desempenha suas funções de maneira muito comprometida e suas palavras traduzem sua intenção de propiciar uma educação de qualidade para todos os seus alunos. Além disso, demonstra especial atenção àqueles alunos que não conseguem acompanhar o desempenho da média da classe, e crê que, de uma maneira ou de outra, ao final do ano letivo todos estarão no mesmo nível de aprendizagem, uma vez que trabalha para isso.

4.1 A Entrevista

O entrevistado referiu que trabalha na rede pública como professor há quinze anos, e nos últimos oito anos especificamente em salas de quarta série, em diferentes escolas da rede municipal. Informou também os motivos pelos quais gosta de trabalhar com alunos daquela faixa etária: "*Gosto de crianças desta idade. Já são alunos mais autônomos, fáceis de manter o interesse e a dedicação. Procuram sempre saber mais. E isso me faz estudar também. Conversamos muito, somos muito companheiros. No começo do ano, quando posso escolher, prefiro* as *quartas séries*."

As questões abaixo são as principais de uma conversa que aconteceu durante duas horas.

1) Entrevistadora: Quais os tipos de atividades que mais gosta de realizar com seus alunos?

Entrevistado: *Gosto muito de conversar. Eles trazem seus problemas, suas histórias. Minha turma é muito comunicativa e isso é bom, pois as aulas ficam mais dinâmicas.*

2) Entrevistadora: Algum conteúdo específico?

Entrevistado: *Gosto de interpretação de textos. Quando lemos os textos sempre discutimos sobre os temas. Quando eles vão para as questões, já estão sabendo tudo.*

3) Entrevistadora: Com que frequência leva os alunos à Sala de Leitura?

Entrevistado: *Eu não levo, mas indico livros para serem emprestados. Já deixo reservado com a atendente. Então, no recreio ou no outro período, eles vão até lá e pegam.*

4) Entrevistadora: Você realiza alguma atividade em relação à leitura de livros?

Entrevistado: *Uma vez por bimestre, mais ou menos, eu peço um resumo ou um trabalho sobre um dos livros que leram. Todos os livros que lêem eu registro o título numa ficha de acompanhamento de leitura da classe.*

5) Entrevistadora: Seus alunos lêem livros na sala de aula?

Entrevistado: *Os livros que eles emprestam na sala de leitura podem ser lidos na classe quando terminam suas tarefas, mas não tenho um momento específico para isso. Eles lêem uns três livros por bimestre, em média, alguns mais, outros menos.*

6) Entrevistadora: Há algum aluno que não lê nenhum livro?

Entrevistado: *Não. Pelo menos um livro por bimestre uns três ou quatro que têm mais dificuldade lêem. Mas são livros mais simples, curtos, às vezes indicados para crianças menores. Mas mesmo assim eu aceito, pois é melhor ler estes que não ler nenhum. Livros com narrativas longas e com pouca ilustração, aluno com dificuldade não consegue ler inteiro, então se desinteressa.*

7) Entrevistadora: E você pede o resumo ou o trabalho também para estes com maior dificuldade?

Entrevistado: *Eu peço. Mas eles contam a história também. É para eu ter certeza de que leram*.

8) Entrevistadora: Sucintamente, você poderia explicar o tipo de dificuldade destes alunos?

Entrevistado: *São crianças mais carentes, que aprendem mais devagar, mas até o final do ano, conseguem melhorar bastante. As dificuldades aparecem principalmente na leitura e escrita, mas também há problemas de matemática, que eu acho mais difícil de resolver. Tenho que acompanhar quase que individualmente para obter resultado*.

9) Entrevistadora: Em relação à produção de textos, que atividade costuma desenvolver com seus alunos? Qual a frequência?

Entrevistado: *Aqui na escola tem um projeto, então, toda semana, na primeira aula da quinta-feira, eu trabalho a leitura de um texto e uma redação sobre ele. Sempre trago um texto sobre bons costumes ou uma história engraçada, uma crônica... Às vezes, assistimos a um filme e depois eles fazem o resumo, explicam se gostaram ou não... Tenho uma pasta – um portfólio – para cada aluno. Eles cuidam das suas pastas e sempre fazem ilustrações sobre os textos que escrevem.*

10) Entrevistadora: Como você anuncia para seus alunos a sua proposta de produção de textos?

Entrevistado: *Após a leitura do texto, ou depois que assistimos ao filme, costumo conversar sobre o assunto tratado, como já disse; então falo o que eu quero que eles escrevam, ou melhor, sobre o que deverão escrever. Mas eu também escrevo o tema e algumas orientações para a redação. Se não der tempo de escrever o texto na classe, eles levam para casa para terminar. Então, a proposta tem que estar escrita, aí eles não esquecem.*

11) Entrevistadora: Qual sua maior dificuldade em relação à atividade com produção de texto?

Entrevistado: *Todos fazem as redações, mas alguns escrevem pouco. Gostaria também de ler, corrigir e comentar todas as redações, mas nunca dou conta das vinte e sete durante a semana. Então, leio algumas, faço comentários depois, para eles. Quando há uma mais*

criativa, eu leio para a classe. É muito gratificante – o dono do texto fica orgulhoso de saber que seu texto está sendo lido para a classe.

12) Entrevistadora: Na sua opinião, qual o melhor gênero de texto para trabalhar com a sua classe? Por quê?

Entrevistado: *Eu não diria o melhor, diria que esta classe gosta de narração, talvez por causa dos livros emprestados da biblioteca, a maioria narração. Então temos mais facilidade com as histórias, mas acho que é muito importante as atividades com argumentação, opinião.*

13) Entrevistadora: Neste primeiro bimestre, das atividades de produção de texto que desenvolveu, quais as que você considera que foram proveitosas para os alunos? Por quê?

Entrevistado: *Eu acho que todas foram importantes para a aprendizagem deles, mas aquelas que começo lendo o texto e peço para que continuem e dêem um final são muito boas, pois todos participam e depois que leio os finais mais diferentes, leio o final que o autor escreveu. Eles são muito criativos e às vezes concordamos que alguns finais de textos são melhores que o final do autor.*

Ao término da entrevista, solicitou-se ao professor que escolhesse três propostas de atividades de produção de texto (consignas) que considerou boas situações de aprendizagem desenvolvidas na sala de aula para serem analisadas. Também solicitaram-se três textos produzidos por seus alunos, referentes às três propostas escolhidas. O professor analisou as pastas de textos de seus alunos e a partir dos textos escolhidos, apresentou as propostas. Explicou cada uma delas, e reiterou as condições de produção de texto: conversa, orientação, escrita da proposta na lousa. Ao separar os textos dos alunos, o professor justificou suas escolhas, dizendo que selecionara textos de alunos diferentes, que refletiam a média de desempenho da turma e que os problemas de grafia, paragrafação, concordância, pontuação, dentre outros, estavam sendo retomados com todos para que pudessem melhorar sua escrita.

Ao longo da entrevista, pode-se perceber que o professor se enxerga como sujeito do processo de ensino na sua classe, preocupa-se com o desenvolvimento dos seus alunos e realiza muitas atividades durante as aulas. Sua concepção ainda é tradicional em relação à leitura de textos, pois acredita que

comentar os textos lidos com os alunos garante a interpretação: (sic) *quando eles vão para as questões, já estão sabendo tudo.* Em relação a livros, as leituras são cobradas com apresentação de resumos, registro do título do livro e, para alguns, apresentação oral para o professor. A leitura apresenta-se como obrigação, e com o tempo, provavelmente, para muitos deixará de fazer parte de sua vida escolar, uma vez que acabará por se tornar enfadonha e vazia de sentido.

A relação entre dificuldade de aprendizagem e condição socioeconômica ainda está presente nas percepções do professor, embora em nenhum momento ele tenha se manifestado displicente em relação a alguns alunos, que considera carentes. Esta percepção fragiliza o processo de ensino e aprendizagem, uma vez que as potencialidades dos alunos não são todas postas à prova para que se efetivem.

Em relação à produção de textos, pode-se observar que o professor desenvolve atividades a partir de uma leitura ou filme. Percebeu-se que a intenção era repertoriar seus alunos para a produção de texto posterior. Ficou claro também que a explicitação das características essenciais dos gêneros do discurso, necessárias para fundamentar uma prática escrita, ficou prejudicada. Assim, o procedimento de escrever um texto torna-se inócuo e descontextualizado, pois não se revelam, nos textos, as características de objeto sociocultural real: são escritos para serem avaliados e corrigidos pelo professor, apenas.

O procedimento de correção dos textos apareceu como uma grande dificuldade para o professor, que revelou não conseguir ler e corrigir todos. Desta forma, observa-se que também não há as atividades de reescrita dos textos, um trabalho elaborado, que requer dos alunos a capacidade de auto-avaliação e revisão de texto. Revisão e reescrita são procedimentos complexos que se constroem ao longo da escolaridade, desde o período da alfabetização, e acrescentam qualidade aos textos produzidos, uma vez que são internalizados de acordo com o desenvolvimento escolar dos alunos. Estes procedimentos não foram referidos pelo professor.

A atividade de socializar os textos produzidos demonstrou a intenção do professor em cativar, divertir e manter o interesse de seus alunos, embora também não garanta a melhora da qualidade dos mesmos.

Quando questionado sobre o gênero a ser trabalhado em sala de aula, pode-se verificar, pelo seu discurso, que tem algum conhecimento sobre o assunto,

embora não seja pauta constante de sua reflexão. Sabe que deve proporcionar atividades de escrita de gêneros variados, citando (sic) *narração, argumentação e opinião.*

Pela entrevista, pode-se perceber uma das faces do saber experiencial do professor, que, posto à mostra foi tema de reflexão e questionamento com a pesquisadora. Um saber que necessita ser discutido com o grupo de professores para que se inicie um estudo mais aprofundado, com a mediação da equipe técnica da escola, e se produza, finalmente, o saber da ação pedagógica, vislumbrado por Gauthier (1998).

4.2 Consignas e Textos de Alunos Selecionados pelo Professor

Consigna 1

Após a leitura do conto Biruta, conte você também uma história em que dois animais sejam os personagens principais. Não se esqueça do título.

Texto 1

O coelho e o cachorro

Era uma vez um lindo coelho que vivia num lindo bosque ate que um dia ele achou um cachorro bravo bravo.
Chegou um dia o coelho ficou provocando o cachorro
Foi ai que o cachorro correu atrás dele ele entrou, numa casa e ficou escondido.
E o coelho falou:
_ Vamos parar vamos ser amigo para sempre
Ate que o cachorro concordou
E falou:
_ Vamos
Hoje os dois são amigo ate hoje e foi feliz para sempre.

Texto 2

O gato e o pinto

Um serto dia um galhinha botou um só ovo e o chocou e nasceu um pinto.
Mas só que o pinto se sentia só e resolveu fugir para encontra amigos. Ele andou, andou e andou sem saber por onde ia derrepente ele viu um gato sozinho e falou:
_ Por favor, por favor, não me devora só estou procurando um amigo. Mas só que o pinto não sabia que o gato estava também procurando um amigo o gato falou:
_Não se preocupe eu também estou procurando um amigo não vou te devorar quer ser meu amigo sim disse o pinto. Falou o gato:
_ Meu nome é Mau Mau:
_E o meu é Chico disse o pinto.
E começaram falar sobre as suas vidas e ficaram amigos de verdade e ficou muito feliz.

Texto 3

O cachorrinho amoroso

Era uma vez um cachorrinho muito bonitinho, andando pela rua passeando, quando ele viu um gatinho que também estava andando lá na praça, o cachorro saiu correndo atrás do gatinho.
As pessoas diziam:
_ O que é isso? Que correria?
E o cachorro continua correr atrás do gatinho. Mas só que o gatinho não sabia o que o cachorro queria, ele estava pensando que o cachorrinho queria matá-lo.
O gatinho não aguentava mais correr até que ficou cem força e parou.
O cachorrinho foi até onde ele tava, os dois estavam num gramado, o cachorrinho foi chegando até no gatinho e começou a fazer carinho.
O gatinho ficou muito aliviado depois que o cachorrinho fez carinho, aí os dois ficaram brincando e fazendo carinho e ficaram todos felizes.

Consigna 2

Conte uma experiência que você vivenciou. Pode ser alegre ou triste, pode ser uma travessura, uma situação engraçada ou até de dar medo... Pode escolher.

Texto 4

O casamento

Era o dia mais feliz de minha família, a minha irmã ia se casar e ela estava muito feliz.
Tinha chegado a hora e minha irmã estava linda, maquiada com os cabelos lindos e com sua roupa meu tio muito legal pegou e levou ela e começou o casamento e ela se casou com o Jairo no cartório.
Depois fizemos uma festa ele ponhou a aliança nela tiramos fotos.
Meus tios deram presentes um microondas, uma colcha, uma coberta, um jogo de facas de garfos e de colheres.
Nós da minha família estávamos muito felizes.
Vieram meus tios de Santos.
O Jairo o marido da minha irmã comprou as coisas para a casa e estão até hoje juntos.

Texto 5

Uma noite esquisita

Uma noite de domingo eu, minha irmã e a minha prima, estávamos no meu quarto tentando dormir, era base de 3:00h da madrugada e ninguém conseguia dormir, então resolvemos contar histórias que tinham acontecido em nossas vidas.

Eu comecei contando uma história engraçada, depois a minha irmã contou uma história de dar medo, e por fim a minha prima começou a contar a história dela. Então ela começou a contar:

_ Um dia eu e meu irmão estávamos dormindo, quando de repente eu ouvi um barulho muito esquisito então eu abri os olhos e lá estava um homem com um capuz preto, então eu comecei a gritar e a puxar a coberta e daí o meu irmão acordou e o homem desapareceu e nunca mais voltou.

_Eu fiquei muito traumatizada, disse ela.

Ela terminou a história e nós fomos dormir.

Texto 6

O balneário

Em um dia meus amigos me chamaram para jogar bola no campo. No caminho, o meu amigo que se chama Nardo me chamou para ir ao balneário e daí eu fui com os meus amigos. Quando nós chegamos lá, eu tirei a camiseta e pulei e os meus amigos também pularam.

Quando eu estava fora da água, eu vi meu irmão vindo, daí eu pulei e bati a cabeça na parede e me machuquei. Quando eu coloquei a mão na cabeça, estava com sangue. Daí eu passei por dentro do túnel e disse para meus amigos:

_ O meu irmão está aqui no balneário.

Quando meu irmão me viu daí eu fui embora apanhando.

Consigna 3

Agora que você já conhece a história de Aladim e a Lâmpada Mágica, escreva uma história atual em que alguém tem a oportunidade de fazer três pedidos para uma Lâmpada Mágica.

Texto 7

Uma lâmpada destrambelhada

Um menino seguia por uma estrada quando viu, a beira do caminho, uma garrafa de formato estranho. Lembrou-se das histórias que ouvia sobre garrafas mágicas, com gênio dentro, que atendia a três pedidos a quem libertasse.
Imediatamente o garoto começou a listar os seus desejos. Então ele mexia a garrafa, fazia de tudo para que alguma coisa saíce de lá de dentro, mas nada de lá saía.
_ Tenho certeza que tem alguma coisa aqui, e era verdade que tinha um gênio.
Então ele já pósse a pedir coisas. Claro! Pedia dinheiro, comida, roupa. Porque coitado ele era um pé no chão.
Mas tudo que ele pedia o gênio trazia ao contrário. Ele achou melhor ficar sem a lâmpada mesmo, e ficar pobre por que com aquela lâmpada não dava pra nada.

Texto 8

Uma grande oportunidade

Numa tarde domingo eu ia passando em frente de um pasto, que havia um pé de manga. Aí subi no pé de manda. Aí chegando vi um negócio brilhando, fiquei encantado. Cheguei mais perto e era uma garrafa e era uma gênia que havia naquela garrafa. E eu conversei com ela e anciosamente fui pedindo os meus desejos.
Ela me falou calma menino, vou apenas realizar 3 pedidos. Está bem, o primeiro é que você mide uma televisão LCD, e o 2 quero um celular, e o 3 uma Honda Biss vermelha.

Está bem, mas quero saber o seu nome menino. Eu me chamo Tiago e você Gênia da garrafa mesmo. Um, agora vamos ver que jeito vou dar para levar seus pedidos. Você leva esse dinheiro e aluga um taxi qualquer coisa. Mas agora Tiago tenho que ir. Obrigado por tudo gênia.
Nada esse é o meu trabalho realizar o pedido das pessoas.

Texto 9

Os três pedidos

Um belo dia, um menino desídia passear um pouco. E quando estava andando percebeu uma garrafa cheia de pó.
Então pegou e começou a lembrar da História que tinham contado para ele, que o gênio saia da lâmpada e consedia os três pedidos.
O menino logo pensava o desejo que escolhia, sem ter aberto a garrafa ele sozinho pensava e se eu abrir e não sair nada? então contou um, dois, tres e abriu e saiu um gênio e falou:
_ Você tem tres desejos o moleque não acreditava então falou:
_ Quero ser bonito, inteligente e ter a vida saudavel e ficou feliz.

4.3 Análise dos Dados Coletados

O trabalho de análise tornou-se um exercício de reflexão sobre todas as leituras realizadas até então e a tentativa de travar um diálogo entre a teoria e a prática, entre o que está posto para o olhar e o que se revela nas entrelinhas.

Como o objetivo era realizar a análise das consignas do professor e dos textos produzidos pelos alunos, decidiu-se por organizá-los em categorias que atendessem às necessidades da pesquisa qualitativa.

Desta forma, elencaram-se quatro categorias para analisar os dois blocos de textos que ora são apresentados. Para tanto, utilizaram-se os PCN (Brasil, 1998, p.58) que orientam que devem ser considerados quatro elementos básicos como necessários às condições de produção escrita: finalidade, especificidade do gênero, lugares preferenciais de circulação e interlocutor.

Assim, infere-se que as consignas do professor deveriam fazer referência a estas categorias, para que os alunos pudessem escrever seus textos com mais propriedade, uma vez que tais informações orientam a produção: os alunos já saberiam para quê, o quê, para quem escreveriam e onde seriam publicados os textos, ainda que tais contextos se inserissem no “reino do faz de conta”.

Separaram-se também os textos em dois grandes blocos: um que se refere às consignas e outro que se refere aos textos produzidos pelos alunos a partir das comandas do professor.

A seleção, então, foi representada da seguinte maneira:

- Bloco 1 – Consignas do professor:

Consigna 1
Consigna 2
Consigna 3

- Bloco 2 – Textos produzidos por alunos:

Texto 1
Texto 2
Texto 3
Texto 4
Texto 5
Texto 6
Texto 7
Texto 8
Texto 9

A cada consigna corresponderam três textos produzidos por alunos, a saber:

- À consigna 1, referem-se os textos 1, 2 e 3.
- À consigna 2, referem-se os textos 4, 5 e 6.
- À consigna 3, referem-se os textos 7, 8 e 9

4.4 Análise do Bloco 1 – Consignas do Professor

A análise das consignas escritas pelo professor, considerou todo o contexto em que as mesmas foram feitas, uma vez que durante a entrevista e a escolha dos textos realizada pelo próprio professor, o mesmo foi explicando como realizou a atividade com seus alunos. Desta forma, verificou-se que o professor se preocupou em solicitar atividades de produção que considerassem um texto anteriormente lido e/ou comentado com os alunos. Pode-se observar que o professor se apoiou também na linguagem oral para dar aos alunos algumas informações acerca da atividade, deixando claro para a entrevistadora que sempre fazia este tipo de intervenção a fim de que as crianças não tivessem dúvida quanto à realização da atividade.

Conforme os PCN (1998, p.58) para a produção de textos escritos devem ser considerados quatro elementos básicos como necessários às condições de produção escrita: finalidade, especificidade do gênero, lugares preferenciais de circulação e interlocutor. Assim, infere-se que as consignas do professor deveriam fazer referência a estas categorias, para que os alunos pudessem escrever o texto com mais propriedade, uma vez que muitos elementos já estavam definidos.

Em relação à finalidade, pode-se verificar que em nenhuma consigna há referência aos fins a que se propunha a atividade. Estava apenas implícito para os alunos que deveriam escrever o texto para realizarem a atividade solicitada ou para serem avaliados.

Quanto ao gênero, observaram-se algumas referências – sutis – que indicavam para os alunos o texto a ser produzido: na consigna 1, havia a indicação de escrever uma história a partir de um conto; na consigna 2 a solicitação para contar a experiência revelava que os alunos deveriam escrever um relato de experiência; e a consigna 3 fazia referência a um conto de fadas, embora solicitasse que os alunos escrevessem uma “história atual”.

O interlocutor, certamente o professor, e o lugar de circulação – a sala de aula – poderiam ter sido explicitados para que os alunos realizassem a atividade a partir de informações mais específicas. Por outro lado, poderiam ser modificados a fim de instigá-los a realizar uma tarefa incomum e estimulante, ainda que fictícia, portanto: com maiores possibilidades de melhorar a qualidade de seus textos, uma vez que partindo da realidade seriam convidados explicitamente a reinventá-la.

4.5 Análise do Bloco 2 – Textos Produzidos por Alunos

Os textos produzidos por alunos, objetos da presente análise, foram escolhidos pelo professor entrevistado e são de autoria de alunos distintos; além disso, para o professor, traduziram a média de desempenho de sua classe.

A leitura dos textos revelou que todos os alunos conheciam o sistema de escrita da língua portuguesa, sabiam que a produção de texto exige o uso de certas convenções, tais como pontuação, paragrafação, uso de determinadas expressões da língua para sinalizar o gênero e características específicas de personagens ou situações descritas. Sabiam que um texto comunica algum fato ou transmite uma mensagem, e que era necessário dar um título ao texto também. São conteúdos importantes para a formação de sua cultura escrita, e que foram construídos ao longo de sua escolaridade.

Havia, nas produções, referências à linguagem que se escreve:

- Referência ao gênero conto de fada:

Texto 1: era uma vez, vivia num lindo bosque, foi feliz para sempre
Texto 2: um serto dia, e ficou muito feliz
Texto 3: era uma vez, e ficaram todos felizes
Texto 9: um belo dia, e ficou feliz

- Referência ao gênero relato de experiência:

Texto 4: era o dia mais feliz, e estão juntos até hoje

- Repetição de palavras para enfatizar a ação ou a caracterização de personagem e dar o ritmo da narrativa:

Texto 2: Ele andou, andou e andou
um cachorro bravo, bravo

- Uso de expressões verbais no passado, característico do texto narrativo convencional:

Texto 1: que vivia, ele achou, correu atrás, ficou escondido, falou, concordou,
Texto 2: botou um ovo, se sentia só, resolveu fugir, viu, falou, e começaram
Texto3: saiu correndo, diziam, não sabia, queria matá-lo, foi chegando, começou a fazer, ficou aliviado
Texto 4: ela estava, ia se casar, e ela se casou, deram presentes, tiramos fotos, comprou
Texto 5: estávamos, ninguém conseguia, comecei, começou, ouvi, abri, estava, comecei, acordou, desapareceu, voltou, fiquei, terminou, fomos
Texto 6: chamaram, chamou, fui, chegamos, tirei, pulei, pularam, estava, vi, bati, machuquei, coloquei, estava, passei, viu
Texto 7: seguia, viu, lembrou-se, ouvia, atendia, começou, mexia, fazia, saía, pedia, era, pedia, trazia, achou
Texto 8: ia, havia, subi, vi, fiquei, cheguei, era, conversei, fui pedindo, falou
Texto 9: estava, percebeu, pegou, começou, escolhia, pensava, contou, abriu, saiu, falou

- Uso de verbos que apresentam o diálogo dos personagens no passado e discurso direto no presente (exemplos):

Texto 1: E o coelho falou:
_ Vamos parar vamos ser amigo para sempre
Texto 2: ... o gato falou:
_ Não se preocupe eu também estou procurando...
Texto 3: As pessoas diziam:
_ O que é isso? Que correria?
Texto 6: ... e disse para meus amigos:
_ O meu irmão está aqui...

- Expressões formais usadas na linguagem escrita:

Texto 2: E começaram a falar sobre as suas vidas

Texto 7: Um menino seguia por uma estrada quando viu,
a beira do caminho,
lembrou-se, imediatamente,
listar desejos,
mas nada de lá saía

Pode-se observar também a interferência bastante acentuada de marcas da oralidade, não como recurso de estilo ou mesmo de representação da fala de algum personagem ou do próprio narrador. As marcas da oralidade apareceram para suprir deficiências de conhecimento da linguagem que se escreve e estão fundamentadas no seu repertório de fala:

Assim, citam-se alguns exemplos:

Texto1: até que um dia ele achou um cachorro, foi ai que o cachorro
Texto 2: Mas só que o pinto
Texto 3: Mas só que o gatinho, foi chegando até no gatinho
Texto 4: meu tio muito legal pegou e levou ela,
ele ponhou a aliança nela,
comprou as coisas para a casa
Texto 5: era base de 3:00h da madrugada
Texto 6: e daí eu fui com os meus amigos

Além disso, observaram-se repetições de expressões que tornam o texto cansativo, embora a intenção do aluno tenha sido dar encadeamento à narrativa, aspecto também característico da linguagem oral, conforme os exemplos:

Texto 2: E começaram falar sobre suas vidas e ficaram amigos de verdade e ficou muito feliz (fragmento retirado de um parágrafo)
*Texto 6: Quando nós chegamos ... quando eu estava fora... quando eu coloquei a mão...quando meu irmão (*fragmento retirado de dois parágrafos)

Os discursos diretos, em vários excertos, mostraram-se confusos pois mesclam as falas dos personagens, é interessante observar também que num mesmo texto havia o discurso direto representado convencionalmente e logo a

seguir distorcido, não mais aparecendo as marcas gráficas do mesmo discurso. Como exemplo, citam-se:

Texto 2: _ Por favor, por favor, não me devora só estou procurando um amigo. Mas só que o pinto não sabia que o gato estava também procurando um amigo o gato falou:
_Não se preocupe eu também estou procurando um amigo não vou te devorar quer ser meu amigo sim disse o pinto.

Em outros exemplos, observa-se o discurso direto totalmente desviado de sua forma convencional, como em:

Texto 8: Está bem, mas quero saber o seu nome menino. Eu me chamo Tiago e você Gênia da garrafa mesmo. Um, agora vamos ver que jeito vou dar para levar seus pedidos. Você leva esse dinheiro e aluga um taxi qualquer coisa. Mas agora Tiago tenho que ir. Obrigado por tudo gênia.

Em relação às questões referentes a gênero, como já fora mencionado, pode-se observar algumas marcas características, embora não se tenha conseguido determinar com precisão qual o gênero de texto escolhido para ser escrito.

Segundo Schneuwly & Dolz (2004) os gêneros são utilizados como meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares; assim sendo, é necessário que as práticas sociais que ocorrem na sala de aula sejam, não uma simulação das atividades realizadas fora da escola, mas uma extensão de tais práticas de modo que os textos produzidos por alunos reflitam as características daqueles existentes na vida prática das comunidades letradas.

Desta forma, as marcas presentes nos textos analisados revelam que não há ainda uma atividade nem de reprodução nem de extensão das práticas de linguagem escrita características da cultura letrada. Tais textos se apresentam como textos escolares descaracterizados, produzidos para avaliação, alguns com esforço de reprodução, outros escritos apressadamente, sem leitura posterior para revisão.

Além disso, quando relacionados às características essenciais do gênero, de acordo com Scheneuwly & Dolz (2004), que fundamentam sua teoria nos estudos de Bakhtin, nenhum deles atende às especificidades de cada dimensão, pois quando são lidos não se consegue apreender: 1) os conteúdos e os conhecimentos que se tornam dizíveis através dele, 2) os elementos das estruturas comunicativas e semióticas partilhadas pelos textos reconhecidos como pertencentes a um determinado gênero, 3) as configurações específicas de unidades de linguagem, traços, principalmente da posição enunciativa do enunciador e dos conjuntos particulares de sequências textuais e de tipos discursivos que formam sua estrutura.

Assim, as regularidades que determinam o gênero não estiveram visíveis em nenhum dos textos analisados. Fora da sala de aula, fora do contexto específico de atividade proposta para serem avaliados e corrigidos, os textos perdem sua função comunicativa, uma vez que não correspondem a nenhum gênero utilizado nas práticas sociais comuns de linguagem escrita e não suscitam ao interlocutor o que Bakhtin chamou de compreensão responsiva ativa. A compreensão do receptor torna-se passiva: apenas lê.

4.6 Relacionando as Consignas aos Textos Produzidos

As consignas do professor – orais e escritas – ao serem correlacionadas à produção escrita efetivamente realizada pelos alunos justificam a descaracterização de gênero do discurso acima assinalada. As informações pouco precisas referentes a finalidade, especificidade do gênero, lugares preferenciais de circulação e interlocutor desfavoreceram a produção de um texto mais consistente em que elementos importantes integram sua feitura de modo a possibilitar o reconhecimento das regularidades que indicam o gênero textual.

As marcas de estilo, o uso de recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais escolhidos intencionalmente pelo aluno, salvo em raras exceções, como no texto 1 (*Era uma vez um cachorrinho levado, levado; e viveram felizes para sempre)* não estiveram presentes de maneira frequente, internalizada pelos alunos. Embora sejam marcas do gênero conto de fadas, neste texto, particularmente, tais elementos acabaram por se esvaziarem de significado, uma vez que o gênero textual não se definiu por completo, tornando o texto irrelevante.

O conteúdo temático de todas as produções analisadas também se descaracterizou, justamente pela necessidade da determinação de um gênero, muito embora todos os textos tenham apresentado referências à consigna inicial do professor.

A partir da observação das marcas da oralidade presentes em vários textos (*tava; mas só que; e daí eu fui.. e daí...)* pode-se inferir que apareceram justamente por não haver uma orientação explícita do professor acerca da linguagem que se escreve; assim, ano após ano, vão-se internalizando marcas da linguagem oral na escrita do aluno, sem que haja uma intervenção eficiente por parte do professor. Desta forma, vão organizando seu texto sem intencionalidade, sem refletir sobre as escolhas que necessitam fazer para imprimir características específicas da linguagem escrita a seus próprios escritos.

Observou-se também que o professor não conseguiu em nenhuma das consignas analisadas obter dos alunos aquela compreensão responsiva ativa (Bakhtin, 2003), em que o receptor passa a ser o locutor numa situação de comunicação e seu enunciado se constrói pleno de significado para o outro, num diálogo constante e coerente.

Compreende-se que, como se apresentaram, as consignas do professor não ofereceram desafios para os alunos, não oportunizaram questões para serem refletidas durante a produção dos textos, e finalmente não conseguiram possibilitar que o professor agisse na zona de desenvolvimento proximal do aluno, a fim de que o conhecimento se consolidasse.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A base da presente análise foi a questão processual dialética que garante a visão de que o conhecimento se forma pelo caráter provisório da pesquisa, não mais compreendida como verdade absoluta, mas como parte de um todo complexo, repleto de indagações e, sem dúvida, objeto de novos questionamentos.

Algumas considerações já se fazem necessárias: apenas ao escolher as produções de textos e as próprias consignas, durante a entrevista, o professor já começou a sair da zona de conforto em relação ao seu trabalho, questionou algumas de suas próprias consignas e citou a necessidade de retomar os PCN para embasar teoricamente a sua prática. Referiu os cursos dos quais participou e considerou que na prática do dia-a-dia acaba se esquecendo da necessidade de novos posicionamentos diante das demandas da sua profissão.

A retomada do problema que norteou a pesquisa possibilitou inferir que as consignas relacionam-se aos textos produzidos por alunos no que se refere a gênero do discurso e demais elementos que a ele dizem respeito, acentuando o caráter de textos produzidos para avaliação ou para serem corrigidos. Quando finalidade, especificidade do gênero, lugares preferenciais de circulação e interlocutor não constam das consignas ou das orientações orais do professor, (Bakhtin, 2003) a atitude responsiva ativa dos alunos, seus interlocutores, fica prejudicada e seus textos perdem as características de objeto sociocultural real.

Além disso, é necessário que tais elementos sejam evidenciados pelo professor de maneira incisiva e constante para que os alunos possam internalizar as convenções da linguagem que se escreve, na construção de procedimentos formais que os tornem competentes produtores de textos. Desta forma, o professor passa (Duarte, 2001) a assumir uma posição consciente em relação à aprendizagem, realizando a mediação entre as esferas cotidianas e as não-cotidianas da vida de seus alunos. Mediação esta que exigirá do professor um aprofundar-se nos estudos, nas práticas sociais de leitura e de produção de textos também. À medida que o professor consolidar suas práticas referentes à linguagem escrita e explicitá-las em sala de aula, seus alunos também serão beneficiados, numa relação real de ensino e aprendizagem, obviamente que sem desconsiderar toda a história de letramento e de vida escolar e extra-escolar dos alunos até a quarta série. Talvez alguns alunos

terão dificuldades com a produção textual, outros, mais habituados à leitura e escrita, superarão com mais facilidade seus desafios, porém todos estarão em condições de aprender de forma contextualizada as convenções da linguagem escrita.

A partir da realização da entrevista e da análise das consignas, pode-se observar que os objetivos anteriormente descritos foram atingidos, pois se identificaram os problemas na elaboração das consignas e nas abordagens do professor em relação à produção de textos de seus alunos. A pesquisa ofereceu oportunidades para pesquisadora e professor iniciarem um trabalho de parceria na formulação de atividades que possam ajudar os alunos a compreenderem melhor a linguagem escrita e suas normas e a produzirem textos com intencionalidade. Os elementos essenciais relacionados foram:

- em relação à leitura: compartilhamento de leitura, com indicações inclusive pelo professor de livros lidos.
- em relação à produção de textos: elaboração de consignas pelo professor com referências explícitas ao gênero, realização de atividades de revisão e reescrita de textos pelos alunos.

Por outro lado, é necessário o apoio de todo o corpo técnico da escola para o desenvolvimento de uma cultura de letramento que influencie não só alunos, mas também professores. É importante que se compreendam as especificidades dos saberes necessários à prática docente, uma vez que a consciência sobre suas possibilidades de troca e transformações possibilitam também a mudança de concepção em relação ao ensino, sempre a partir do estudo, da formação em serviço e da mediação de colegas, pedagogos e pesquisadores.

As crenças desenvolvidas pelo senso comum, anteriormente anunciadas por Gauthier (1998), que professavam que para ser professor bastavam conhecer o conteúdo, ter talento, ter bom senso, seguir a intuição, ter experiência e cultura perdem seu valor a partir da construção de uma rede de interações que se vai fortalecendo à medida em que seus atores (professores, pedagogos e pesquisadores) passam a refletir sobre a prática e a atuação do professor na sala de aula.

Possivelmente esta rede de interações conseguirá agregar os saberes disciplinares (o conteúdo), os saberes curriculares, os saberes das ciências da educação, os saberes da tradição pedagógica (o uso), os saberes experienciais (de caráter individual), os saberes da ação pedagógica (conhecimentos sobre o ensino ou de caráter público), elencados por Gauthier (1998) e que se referem aos saberes descritos por Tardif (2007), quais sejam: aqueles oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais. O desenvolvimento destes saberes, na interação, teórica e prática, com o parceiro de profissão , confere à gestão da classe e da matéria um significativo aumento na qualidade, que certamente interferirá na aprendizagem dos alunos.

Acredita-se que os resultados deste estudo poderão desencadear uma futura interferência nos modelos analisados com vistas à ampliação da visão crítica da realidade daquele professor, levando-o a questionamentos referentes à sua atuação, especificamente nas esferas não-cotidianas da vida social e a sua situação como agente historicamente constituído com possibilidades de escolhas, trocas e transformações.

Também, espera-se que, ainda que de modo incipiente, o resultado do trabalho possa contribuir com as reflexões abordadas pela linha de pesquisa acadêmica a que o estudo se refere.

5 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, B. de. **A escrita na formação continuada de professoras alfabetizadoras: práticas de autoria.** 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação – Universidade de São Paulo, São Paulo.

AUBENQUE, P. **A Prudência em Aristóteles**. São Paulo: Paulus, 2008.

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRITTO, L. P. L. Sociedade de Cultura Escrita, alfabetismo e participação. In: RIBEIRO, V. M. (org.). **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2004.

COELHO, M. A. **Produção de Textos Escritos e suas Relações Cognitivas**. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação – Universidade de Campinas, Campinas.

DIAS. M. A. L. **Relação entre a língua escrita e a consciência histórica em produções textuais de crianças e adolescentes.** 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação - Universidade de São Paulo, São Paulo.

DUARTE, N. **Educação Escolar, Teoria do Cotidiano e a Escola de Vigotsk**i.Campinas: Autores Associados, 2001.

FOUCAMBERT, J. **A Leitura em Questão.** Porto Alegre: Artmed, 1994.

GADOTTI, M. **Concepção dialética da educação: Um estudo introdutório**. São Paulo: Cortez, 2003.

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí: UNIJUÍ, 1998.

GOULART, C. Uma abordagem bakhtiniana da noção de letramento: contribuições para a pesquisa e para a prática pedagógica. In: FREITAS, M. T.; JOBIN E SOUZA, S.; KRAMER, S. **Ciências Humanas e Pesquisa: Leituras de Mikhail Bakhtin.** São Paulo: Cortez, 2007.

JOLIBERT, J. **Formando crianças produtoras de textos.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

LIMA, V. M. M. **Formação do professor polivalente e saberes dos docentes: um estudo a partir de escolas públicas.** 2008. Tese. (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação – Universidade de São Paulo, São Paulo.

LUDKE, M; ANDRÉ, M. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

LUIZE, A. **O processo de apropriação da escrita na infância**. 2007. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação – Universidade de São Paulo, São Paulo.

MARTINS, D. **Atividades mediadoras nas aulas de linguagem escrita**. 2008. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências – Universidade Estadual Paulista, Marília.

MEDEIROS, F. S. **Leitura profissional docente em tempos de universitarização do magistério das séries iniciais.** 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2002.

OLIVEIRA, C. G. de. **Do rascunho ao texto final: o que motiva as transformações em textos de alunos da escola básica?** 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

SANTOS FILHO, J. C.; GAMBOA, S. S. (org.). **Pesquisa Educacional: quantidade – qualidade.** São Paulo: Cortez, 2002.

SCHENEUWLY, B.; DOLZ**. Gêneros Orais e Escritos na Escola.** Campinas: Mercado das Letras, 2004.

SGAVOLI, P. C. **Os projetos de leitura e escrita e a formação de leitores e produtores de textos.** 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília.

SMITH, F. **Compreendendo a leitura: uma análise psicolingüística da leitura e do aprender a ler.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

SMOLKA, Ana Luíza B; GÓES, Maria Cecília R. de.(org.) **A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento.** Campinas: Papirus, 1993.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis: Vozes, 2007.

VIGOTSKI, L. S. **A Construção do Pensamento e da Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, L S. **Pensamento e Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1996.

ZABALA, A. **A Prática Educativa – Como Ensinar**. Porto alegre: Artmed, 1998.

APÊNDICE

Apêndice 1: Roteiro da entrevista semi-estruturada

Questões a serem pontuadas na entrevista com o professor:

1) Tempo no magistério
2) Tempo em que trabalha com quarta série
3) Motivos pelos quais trabalha com quarta série

Perguntas:

a) Quais os tipos de atividades que mais gosta de realizar com alunos em sala de aula?
b) Com que frequência leva alunos à Sala de Leitura?
c) Com que frequência leva livros para que os alunos leiam em sala de aula ou levem para casa emprestados?
d) Que tipos de atividades de produção de texto costuma desenvolver com alunos? Qual a frequência?
e) Qual sua maior dificuldade em relação à atividade com produção de texto?
f) Na sua opinião, qual o melhor gênero de texto para trabalhar com a sua classe? Por quê?
g) Das atividades de produção de texto que desenvolveu com alunos, quais as que você considera que foram proveitosas para os alunos? Por quê?
h) Selecione três propostas de atividade de produção de texto que considerar boas situações de aprendizagem desenvolvidas na sala de aula para serem analisadas. Justifique sua escolha.
i) Selecione três textos produzidos por alunos, durante cada uma das atividades escolhidas, que representem a média de desempenho da sua classe. Justifique sua escolha.

ANEXOS

Anexo 1: Autorização do Comitê de Ética

Universidade do Oeste Paulista
UNOESTE
Presidente Prudente - SP

Coordenadoria Central de Pesquisa
Comitê de Ética em Pesquisa
UNIVERSIDADE DO OESTE PAULISTA

PARECER FINAL

Declaramos para os devidos fins que o Protocolo de Pesquisa intitulado "Produções textuais de alunos de quarta série do Ensino Fundamental: o que revelam sobre a prática docente?" e cadastrado no CEP sob o número 015/09 e na CCPq sob nº 133/09 tendo como pesquisador(a) responsável o(a) **Profa. Dra. Helena Faria de Barros** e a mestranda **Ruth Maria Gonçalves Barbieri,** foi avaliado e **APROVADO** nas duas instâncias da Universidade do Oeste Paulista - UNOESTE de Presidente Prudente-SP, em reunião realizada em 14/04/2009.

Declaramos, ainda, que o Relatório Final do projeto deve ser entregue na secretaria da CCPq em 09/11/2009.

Presidente Prudente, 15 de abril de 2009.

Prof. Dr. Jair Rodrigues Garcia Jr.
Coordenador Científico da CCPq

Profa. Dra. Rosa Maria Barilli Nogueira
Coordenadora do CEP - UNOESTE

Livros Grátis

(http://www.livrosgratis.com.br)

Milhares de Livros para Download:

Baixar livros de Administração
Baixar livros de Agronomia
Baixar livros de Arquitetura
Baixar livros de Artes
Baixar livros de Astronomia
Baixar livros de Biologia Geral
Baixar livros de Ciência da Computação
Baixar livros de Ciência da Informação
Baixar livros de Ciência Política
Baixar livros de Ciências da Saúde
Baixar livros de Comunicação
Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE
Baixar livros de Defesa civil
Baixar livros de Direito
Baixar livros de Direitos humanos
Baixar livros de Economia
Baixar livros de Economia Doméstica
Baixar livros de Educação
Baixar livros de Educação - Trânsito
Baixar livros de Educação Física
Baixar livros de Engenharia Aeroespacial
Baixar livros de Farmácia
Baixar livros de Filosofia
Baixar livros de Física
Baixar livros de Geociências
Baixar livros de Geografia
Baixar livros de História
Baixar livros de Línguas

Baixar livros de Literatura
Baixar livros de Literatura de Cordel
Baixar livros de Literatura Infantil
Baixar livros de Matemática
Baixar livros de Medicina
Baixar livros de Medicina Veterinária
Baixar livros de Meio Ambiente
Baixar livros de Meteorologia
Baixar Monografias e TCC
Baixar livros Multidisciplinar
Baixar livros de Música
Baixar livros de Psicologia
Baixar livros de Química
Baixar livros de Saúde Coletiva
Baixar livros de Serviço Social
Baixar livros de Sociologia
Baixar livros de Teologia
Baixar livros de Trabalho
Baixar livros de Turismo