

Clecio Bunzen
Ana Claudia R. Gonçalves Pessoa
organizadores

FORMAÇÃO E SABERES DOCENTES

DESAFIOS
PARA (RE)PENSAR
A PRÁTICA PEDAGÓGICA

FORMAÇÃO E SABERES DOCENTES

DESAFIOS

PARA (RE)PENSAR

A PRÁTICA PEDAGÓGICA

FORMAÇÃO E SABERES DOCENTES

DESAFIOS

PARA (RE)PENSAR

A PRÁTICA PEDAGÓGICA

Clecio Bunzen

Ana Claudia R. Gonçalves Pessoa

organizadores



RECIFE
2020

Catálogo na fonte

Bibliotecária Kalina Ligia França da Silva, CRB4-1408

F723 Formação e saberes docentes [recurso eletrônico] : desafios para (re) pensar a prática pedagógica / organizadores : Clecio Bunzen, Ana Cláudia R. Gonçalves Pessoa. – Recife : Ed. UFPE, 2020.

Vários autores.

Inclui bibliografia.

ISBN 978-65-86732-44-3 (online)

1. Professores – Formação. 2. Ensino. 3. Prática de ensino. I. Bunzen, Clecio, 1978- (Org.). II. Pessoa, Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves (Org.).

370.711

CDD (22.ed.)

UFPE (BC2020-069)

Todos os direitos reservados à



Rua Acadêmico Hélio Ramos, 20, Várzea

Recife, PE | CEP: 50.740-530

Fone: (81) 2126.8397 | secretaria.editora@ufpe.br

www.ufpe.br/edufpe

APRESENTAÇÃO

Clecio Bunzen (UFPE)

Ana Claudia R. Gonçalves Pessoa (UFPE)

O livro “Formação e Saberes Docentes: desafios para (re)pensar a prática pedagógica” focaliza a relação da formação inicial e/ou continuada dos professores alfabetizadores e de língua portuguesa no cenário brasileiro. Nos últimos anos, observamos muitos investimentos e um discurso pedagógico a favor da melhoria da formação inicial e do direito à formação continuada pelos profissionais da educação básica. Diversas redes de ensino (federais, estaduais e municipais) se engajaram na constituição de equipes de formação pedagógica e de acompanhamento do trabalho docente. A formação do professor alfabetizador e de língua materna tem sido discutida com pesquisas no campo da Linguística, da Linguística Aplicada e da Educação.

A presente obra reúne pesquisadores brasileiros que discutem diferentes aspectos e processos importantes para

uma reflexão crítica sobre os saberes docentes e os diversos percursos formativos. Destaca-se na obra a discussão sobre diferentes níveis de ensino (Ensino Fundamental e Médio), abarcando também a alfabetização no âmbito da Educação de Jovens e Adultos. Facetas das práticas docentes, dos materiais didáticos e das formas de organização do trabalho pedagógico compõem uma arena de vozes que procura contribuir para os cursos de formação inicial e continuada de professores. A questão dos saberes docentes necessários para atuação em salas de aula, em que as culturas escritas e as linguagens assumem um papel de destaque, também é discutida por alguns autores, especialmente em relação ao ensino da literatura, dos gêneros do discurso e da análise linguística. Além disso, a obra dialoga de forma intensa com experiências e desafios do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), lançando mão do vivido para (re)pensar as complexidades do cotidiano escolar.

Organizamos as produções em duas partes. A primeira é composta por sete artigos científicos os quais aprofundam aspectos do processo formativo e da prática pedagógica. Em seguida, professores participantes do PNAIC (2013-2014) elaboraram relatos de experiência com a formação continuada em determinados municípios.

No primeiro capítulo, intitulado “Teoria da Literatura e formação inicial do professor de literatura”, Marta Aguiar e Livia Suassuna discutem as transformações no âmbito dos estudos literários. As autoras enfatizam que, apesar dessas transformações, parte dos professores da educação básica parece ainda não dispor de condições para assumir uma postura teórico-crítica e reflexiva diante do trabalho com os textos literários. Defendem, ainda, a necessidade do docente possuir

um embasamento teórico, crítico e reflexivo consistente, e que domine os conceitos e pressupostos que permeiam a compreensão da obra literária, favorecendo uma maior clareza no ensino da Literatura. Assim, buscando compreender, dentre outras questões, a relação entre a Teoria da Literatura e a formação inicial do professor de língua materna, as autoras apresentam o resultado de uma pesquisa de mestrado desenvolvida em 04 IES particulares da região metropolitana do Recife que ofereciam curso de Letras e apresentavam, em sua grade curricular, a disciplina *Teoria da Literatura*.

O segundo capítulo de autoria de Helenise Sangoi Antunes apresenta o projeto “Laboratório de Alfabetização: repensando a formação de professores”, vinculado ao Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Formação Inicial, Continuada e Alfabetização (GEPFICA) do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria. Antunes discute os objetivos do projeto, destacando a promoção da interação entre professores e alunos da escola pública com os acadêmicos dos cursos de Pedagogia e Educação Especial da UFSM. O Laboratório de Alfabetização é uma proposta que vai ao encontro das demandas de formação inicial e continuada de professores alfabetizadores com o objetivo de favorecer a reflexão sobre a prática pedagógica. Por isso, diferentes saberes docentes são mobilizados em sua constituição.

Ana Paula Berford e Emília Lins apresentam, no terceiro capítulo da obra, os resultados de uma pesquisa que buscou conhecer de que modo a formação inicial, do curso de Pedagogia da UFPE, vem favorecendo a inserção de seus alunos no universo da cultura escrita, a fim de prepará-los para atender a estas novas exigências de usuário da linguagem escrita. Em “As práticas de escrita no cotidiano da formação inicial do

professor”, Berford e Lins partem dos estudos que discutem cada vez mais a necessidade de ampliação da compreensão escrita e seu domínio efetivo dentro e fora dos muros da escola.

Shirleide Pereira da Silva Cruz, ao longo do quarto capítulo, aprofunda discussões sobre a diversidade de concepções que envolvem a EJA o que, segundo a autora, complexifica a relação entre formação e atuação docente. Nesse sentido, o artigo analisa a relação entre formação e atuação docente no contexto da EJA e suas implicações para a alfabetização de jovens e adultos a partir do conceito de profissionalidade docente. Cruz examina a profissionalidade a partir dos currículos de formação com base em uma pesquisa de matrizes curriculares de cursos de Pedagogia ofertados em municípios localizados no entorno do Distrito federal. Além disso, amplia a discussão ao propor reflexões sobre a produção de conhecimento relacionada à formação de professores alfabetização e educação de jovens e adultos divulgada nas reuniões anuais da ANPED entre os anos 2000 e 2013.

Sônia Pereira, no quinto capítulo intitulado *A circulação de gêneros no sistema de atividades do PNAIC e as implicações para os letramentos*, apresenta uma discussão sobre os gêneros que circulam na formação continuada do PNAIC em seus diferentes segmentos: formadores, orientadores de estudo e professores alfabetizadores. Conceitos centrais são trazidos à reflexão para o desenvolvimento da análise e embasam teoricamente o estabelecimento da relação entre usos dos gêneros e as diversas práticas de letramento dos usuários. Pereira realiza também um mapeamento do uso dos gêneros textuais no PNAIC 2013, auxiliando-nos a refletir sobre as escolhas pedagógicas e formação docente.

Eleriza Melquiades Ribeiro, Juliana Lima de Azevedo e Telma Ferraz Leal analisam, no sexto capítulo da obra, a organização das práticas docentes, suas concepções sobre este tipo de trabalho envolvendo a leitura e a produção de textos de gêneros discursivos da ordem do argumentar, em sala de aula e as aprendizagens adquiridas pelas crianças. A discussão é realizada a partir da opinião de dez docentes, que atuavam em turmas de 1º e 2º ciclos das redes municipais da Região metropolitana do Recife, sobre o ensino organizado por sequências didáticas, focadas no trabalho com gêneros discursivos.

Ana Cláudia Pessoa, Yarla Alvares e Cinthia Silva continuam a discussão sobre a organização da prática docente. As autoras analisam a aplicação de uma Sequência Didática por professores do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental, buscando verificar que aspectos podem ser influenciados a partir de uma maior reflexão sobre os objetivos do trabalho a ser desenvolvido em sala de aula. Pessoa, Alvares e Silva partem do princípio que a Norma Ortográfica é uma convenção social que regulamenta a escrita das palavras, sendo necessária sua aprendizagem através de um ensino formal e frequente. Além disso, apresenta regularidades e irregularidades, o que exige uma condução diferenciada do professor durante o ensino de determinada regra ortográfica. Por tal razão, defendem que a organização do ensino por meio de sequências didáticas pode proporcionar à criança um avanço nos seus conhecimentos ortográficos.

A segunda parte do livro foi dedicada a dois relatos de experiências, pois eles complementam e aprofundam questões dos capítulos anteriores, com destaque para o relato reflexivo do fazer e do agir pedagógico no campo da formação continuada de professores. Ambos retomam a experiência viven-

ciada durante a formação continuada do PNAIC em dois municípios específicos: Brejo da Cruz (PB) e Capoeiras (PE). As autoras dos relatos apresentam as contribuições do processo de formação na prática de professores de seus municípios, seja do ponto de vista da prática alfabetizadora ou da possibilidade de trocas de experiências durante o processo formativo, proporcionando reflexões sobre a prática pedagógica. Adriana Fernandes Ferreira apresenta no seu relato os desafios vivenciados por ela na qualidade de formadora de um grupo de professores alfabetizadores, alguns com longa experiência em sala de aula. Apresenta, em linhas gerais, a dinâmica da formação com algumas temáticas que foram tratadas ao longo dos encontros com os professores alfabetizadores e como tais temáticas contribuíam para o processo de reflexão da prática docente. Já Lurdeane de Sobral Silva Caetano narra sua experiência no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa na qualidade de Coordenadora Local. Relata algumas ações que foram desenvolvidas no município, uma delas com o objetivo de fortalecer a parceria entre família e escola, outras com o intuito de incentivar à leitura e à produção de textos dos estudantes. Por fim, avalia como tendo sido positivo as ações desenvolvidas no âmbito do PNAIC no seu município.

Os organizadores.

SUMÁRIO

Teoria da literatura e formação inicial do professor de literatura 13

Marta da Silva Aguiar (UFPE)

Livia Suassuna (UFPE)

Laboratório de alfabetização e a formação inicial e continuada de professores 51

Helenise Sangoi Antunes (UFSM)

As práticas de escrita no cotidiano da formação inicial do professor 68

Ana Paula Berford Leão dos Santos (UFPE)

Maria Emília Lins e Silva (UFPE)

Formação e atuação docente no contexto da EJA: implicações para a alfabetização de jovens e adultos 92

Shirleide Pereira da Silva Cruz (UNB)

A circulação de gêneros textuais no sistema de atividades do PNAIC e as implicações para os letramentos 123

Sônia Virginia Martins Pereira (UFRPE)

**O ensino organizado por sequências didáticas voltadas
para os gêneros discursivos, sob o ponto de vista
de professoras do Ensino Fundamental** 160

Eleriza Melquiades Ribeiro (UFPE)

Juliana Lima de Azevedo (UFPE)

Telma Ferraz Leal (UFPE)

O uso de sequências didáticas no ensino da ortografia 197

Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves Pessoa (UFPE)

Yarla Suellen Nascimento Alvares (UFPE)

Cinthia Epitácio da Silva (UFPE)

**Pactuando experiências no ciclo de alfabetização:
relato de experiência de formação** 221

Adriana Fernandes Ferreira (UERN/UEPB)

**Formação de alfabetizadores: da conquista ao progresso,
fazendo a diferença no município de Capoeiras** 233

Lurdeane de Sobral Silva Caetano (AES/CESA/PE)

TEORIA DA LITERATURA E FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE LITERATURA

Marta da Silva Aguiar

Lívia Suassuna

Introdução

A partir da década de 1970, começa a se desenvolver no Brasil um intenso debate acerca da relação Literatura-ensino. Entre os aspectos discutidos, encontramos a crítica a um ensino de Literatura pautado em uma perspectiva historicista oitocentista ou caracterizado por uma fragmentação e cristalização dos conceitos da Teoria da Literatura¹.

¹ Tal crítica está presente em algumas obras de autores que se preocuparam com a relação Literatura-ensino. Citamos como exemplo o livro de Osman Lins, *Do ideal e da glória: problemas inculturais brasileiros* (1977), e dois estudos realizados também na década de 1970: a dissertação de mestrado de Maria Thereza Fraga Rocco, defendida em 1975 e publicada em livro em 1981, sob o título *Literatura/Ensino: uma problemática*, e a dissertação de mestrado de Marisa Lajolo, *Teoria literária moderna e ensino da literatura no Segundo Grau do Curso Secundário brasileiro*, também defendida em 1975.

De lá para cá, tivemos importantes transformações no âmbito dos estudos literários, transformações essas que foram incorporadas aos cursos de Letras e que dizem respeito, principalmente, ao papel da historiografia na análise do texto: aquela deixa de ser encarada como um determinante deste último para assumir um papel importante na compreensão da “evolução das formas literárias no tempo” (Rocco, 1981, p. 35). Também se pode citar as contribuições da Estética da Recepção, que nos levaram a perceber o leitor como um elemento crucial no processo de compreensão do texto literário. No entanto, mesmo diante desse cenário, parte dos professores da educação básica parece ainda não dispor de condições para assumir uma postura teórico-crítica e reflexiva diante das obras literárias.

Esse cenário nos levou a investigar os direcionamentos do ensino de Teoria da Literatura nos cursos de licenciatura em Letras e suas relações com a formação de professores. Um dos questionamentos que permearam a nossa investigação foi: por que alguns professores da educação básica parecem inaptos para assumir uma postura diferenciada diante do texto literário em sala de aula, ultrapassando os limites do historicismo, do biografismo, das análises meramente formais, e criando condições para que o aluno-leitor possa interagir com o texto literário, atualizando seus sentidos e atribuindo-lhe novos significados?

Assim, neste texto, fruto de nossa pesquisa de mestrado concluída em agosto de 2013, partimos do pressuposto de que, para guiar seus alunos no estudo do texto literário, é preciso que o docente da educação básica possua um embasamento teórico, crítico e reflexivo consistente, e que domine os conceitos e pressupostos que permeiam a compreensão

da obra literária (cf. AGUIAR, 2013). Acreditamos que isso lhe proporcionará mais clareza com relação aos objetivos do ensino de Literatura e mais autonomia para planejar situações de aprendizagem que garantam ao aluno uma experiência de leitura mais ampla e crítica.

O objetivo central da pesquisa foi investigar os direcionamentos do ensino de Teoria Literária nos cursos de licenciatura em Letras e suas relações com o processo de formação de professores da educação básica. A partir daí, estabelecemos como objetivos específicos: a) apreender as concepções de Literatura e de Teoria da Literatura dos docentes formadores que lecionam a disciplina Teoria da Literatura nos cursos de licenciatura em Letras de 04 instituições de ensino superior (doravante IES) particulares² da Região Metropolitana do Recife (RMR)³; b) identificar os objetivos estabelecidos para o ensino de Teoria da Literatura nos cursos de licenciatura em Letras de IES particulares da RMR; e c) averiguar o papel atribuído, pelos docentes formadores das IES particulares da RMR, à Teoria da Literatura no contexto da formação inicial de professores e do ensino de Literatura na educação básica.

Neste artigo, apresentaremos, especificamente, as reflexões desenvolvidas acerca da disciplina Teoria da Literatura em sua relação com a formação do licenciando em Letras. Na

2 As IES particulares, desde a década de 1960, têm tido significativa participação na formação de professores, mesmo se levarmos em conta a redução do crescimento do número de matrículas a partir da década de 1980 e o recente aumento desse número no setor público. Analisando o quadro dos cursos presenciais de licenciatura em Letras do Estado de Pernambuco, ao lado da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) e da Universidade de Pernambuco (UPE), além das faculdades de formação de professores do interior do estado, é nas instituições de ensino superior particulares que se tem formado boa parte dos profissionais que irão atuar como professores de literatura na educação básica. Recife e Olinda apresentam sete IES particulares que oferecem o curso de Licenciatura em Letras na modalidade presencial cadastradas no Ministério da Educação.

3 Ao longo do nosso texto, as IES particulares pesquisadas serão referidas como: Instituição 01 (Recife), Instituição 02 (Recife), Instituição 03 (Olinda) e Instituição 04 (Olinda).

análise dos dados, privilegiaremos a perspectiva dos professores formadores sobre a Teoria da Literatura em sua relação com a formação de professores e o ensino de Literatura na educação básica.

Fundamentação teórica

Conceituação da disciplina Teoria da Literatura
e de seu objeto

Investigar o processo de formação inicial dos professores de Literatura da educação básica a partir dos direcionamentos do ensino de Teoria da Literatura em nível superior nos leva a refletir sobre o contexto de surgimento dessa disciplina e sobre o que caracteriza essa área do conhecimento.

Souza (1987a) emprega o termo Teoria da Literatura para se referir à disciplina constituída no século XX que traz questionamentos sistemáticos acerca do fato literário, e que, sendo assim, estabelece fundamentos, conceitos e métodos de análise. Tal disciplina marca uma nova realização dentro dos estudos literários e tem sua unidade

estabelecida pelo destaque dado ao texto e à linguagem, apesar da desconcertante presença em seu âmbito de grupos e movimentos extremamente diferenciados entre si, em decorrência de suas opções por métodos e conceitos exclusivistas. (SOUZA, 1987b, p. 102).

Assim, apesar das múltiplas orientações e divisões internas que lhe são peculiares, a Teoria da Literatura apresenta como ponto de convergência entre as várias correntes, principalmente no início de seu desenvolvimento, o realce concedido à questão da linguagem.

Como segunda característica que compõe o “núcleo básico” da Teoria da Literatura, Souza (2006) aponta a sua dimensão problematizante, ou seja, a nova disciplina vai de encontro a uma concepção da Literatura como evidência objetiva que pode ser alvo de uma compreensão imediata. A Literatura deve ser sempre objeto de análises sistemáticas e atentas.

Uma obra específica contribuirá para a ampla divulgação da nova disciplina: *Teoria da Literatura* ([1949] 1976), de René Wellek e Austin Warren. Na visão desses autores, o estudo da Literatura deveria ser especificamente literário e, contra os argumentos de que o criticismo seria uma “segunda criação” e de que a Literatura não seria passível de teorizações e estudos sistemáticos, devendo ser apenas gozada, apreciada, eles levantam a ideia que o estudo da Literatura deve ser ao mesmo tempo literário e sistemático, ou seja, não se deve desprezar os aspectos estético, lúdico, imaginativo e ficcional da literatura, mas também se pode buscar estabelecer critérios, categorias, esquemas, conceitos, pontos de referência e generalizações.

Objetivando conceituar a natureza da Literatura, que seria uma das funções da teoria, Wellek e Warren ([1949] 1976) partem de uma visão intrínseca de Literatura. Os autores retomam duas das mais conhecidas tentativas de definição desse objeto para poderem chegar ao seu próprio conceito.

Primeiramente, a Literatura seria tudo aquilo que se encontra sob a forma escrita e que contribui para o estudo da história da civilização e da cultura, porém, identificar a Literatura com a história é negar a sua identidade específica, ou seja, seus aspectos estético, imaginativo, ficcional e lúdico. A segunda alternativa define a Literatura como a reunião dos “grandes livros”, livros esses que, seja por questões estéticas

ou por questões temáticas e intelectuais, são tidos como notáveis. Esse critério levaria a considerar como Literatura as grandes obras da filosofia, da história, de outros campos de um modo geral.

Contrapondo-se às duas concepções traçadas acima, Wellek e Warren ([1949] 1976) definem a Literatura como uma arte. A linguagem (que, diferentemente da pedra ou dos sons utilizados por outras artes, já é uma criação humana, imbuída de “herança cultural de um grupo linguístico”) é o material da arte literária, que a utiliza de modo particular. Destacar-se-iam também na obra literária a ficcionalidade e a função estética como predominantes sobre a função pragmática.

Ressalte-se que nenhum dos traços acima, considerado isoladamente, é suficiente para definir o que seja Literatura, pois esta deve ser vista como um elemento complexo, com vários estratos.

Eagleton ([1983] 2006) também discorre sobre o conceito de Literatura a partir da apresentação de algumas das mais conhecidas tentativas de definição desse objeto. O objetivo de Eagleton, ao retomar tais definições, não é, contudo, chegar a uma visão intrínseca de Literatura, como o fazem Wellek e Warren ([1949] 1976), mas sim demonstrar que “o ato de classificar algo como Literatura é extremamente instável” (EAGLETON, [1983] 2006, p. 19), pois está associado ao nosso sistema de crenças e valores, ou seja, às nossas ideologias.

A Literatura, para Eagleton, não pode ser vista, então, como uma categoria “objetiva”. Sua conceituação deve figurar como uma construção histórica e social. E é devido a tal característica que o autor chega a negar a possibilidade de existência de uma Teoria da Literatura e propor uma teoria dos discursos, que deveria preocupar-se com “os tipos de *efei-*

tos produzidos pelos discursos, e como eles são produzidos” ([1983] 2006, p. 309). Essa proposta, todavia, não chega a ser exposta na obra de forma sistemática.

Diante do pensamento de Eagleton ([1983] 2006), é preciso notar, como o fazem Freadman e Miller (1994), que a formulação de uma teoria a respeito de um objeto não implica considerar que o mesmo será totalmente explicável e exaurível por meio dessa teoria. A ideia de que a Literatura é, em muitos aspectos, *resistente à teoria* e que, sendo assim, qualquer atividade teórica irá deparar-se com limitações, não significa que devemos eliminar a possibilidade de uma teoria.

Ademais, é justamente por serem históricos que

os conceitos e modelos teóricos devem ser propostos e discutidos no âmbito de sua historicidade, o que não implica dizer que sejam incondicionalmente relativos e que não possam ser contestados, criticados, invalidados ou reformulados. (PEREIRA, 2006, p. 117).

Outro ponto ressaltado por Eagleton ([1983] 2006) é que a Teoria da Literatura não é uma disciplina uniforme, mas abarca uma multiplicidade de correntes, além de relacionar-se com outras áreas do conhecimento, como a Filosofia, a Sociologia, a Psicanálise e a própria Linguística. Entender que a Teoria da Literatura abrange correntes diversas implica compreender que cada uma delas irá levantar suas próprias questões diante do texto literário, concebendo esse objeto de diferentes formas e proporcionando diferentes modos de ver os processos de significação e interpretação, o que tem grande relevância para os processos de ensino-aprendizagem de Literatura e de escolarização da leitura literária.

Para Compagnon (2010), o papel da Teoria da Literatura não é problematizar a própria atividade literária, mas os estu-

dos literários, isto é, os objetos da Teoria da Literatura seriam os discursos sobre a Literatura,

a crítica e a história literárias, que ela questiona, problematiza, e cujas práticas organiza. A teoria da literatura não é a polícia das letras, mas de certa forma sua epistemologia. (COMPAGNON, 2010, p. 19).

Como tal, a Teoria da Literatura analisaria e poria em dúvida a prática das demais disciplinas. Na relação entre Teoria, Crítica e História, caberia à primeira explicitar os pressupostos implícitos que estão na base das outras duas práticas, criticar no sentido de separar, discriminar, a partir de um ponto de vista “metacrítico”. Nesse sentido ela é reguladora dos estudos literários.

Ainda que esse aspecto do pensamento de Compagnon seja um tanto problemático, por colocar a Teoria da Literatura como reguladora das demais disciplinas, é válido ressaltar o papel da teoria de esclarecer os conceitos fundamentais da Literatura e as hipóteses habituais que formulamos quando falamos de Literatura.

O objetivo da teoria, segundo Compagnon (2010), é desconcertar o senso comum, contestando-o e criticando-o. Não se trata aqui de abandonar o senso comum como proposto pelo modelo científico do século XIX, mas de reconhecer o contínuo movimento de resistência, de antagonismo entre teoria e senso comum. E também reconhecer que, nesse embate, muitas vezes, a teoria acaba por enrijecer-se em conceitos positivos e distanciar-se da própria Literatura. É por isso que questões como as levantadas por Compagnon (2010) – Literatura, valor, autor, mundo, estilo – acabam sempre ressurgindo, visto que “há uma verdade da teoria que a torna sedutora, mas

ela não é toda a verdade, porque a realidade da Literatura não é totalmente teorizável.” (COMPAGNON, 2010, p. 252).

Mas, ainda que a teoria não seja uma verdade absoluta, ainda que as questões levantadas pelo senso comum voltem sempre a emergir, é preciso admitir que as soluções por ela propostas têm o mérito de abalar certas ideias preconcebidas, de ir de encontro à simples intuição, reforçando seu caráter problematizador, contestador, crítico e reflexivo.

Algumas lições parecem importantes, então: não ver a teoria como um conhecimento a ser aplicado, não se fechar em certezas teóricas absolutas, lembrar que a teoria tem que questionar a si mesma, não absolutizar o senso comum, nem a teoria e nem compreender que os dois se anulam entre si. Nesse sentido questionador é que a teoria é relevante para o processo de formação dos alunos de Letras e futuros professores de Literatura da educação básica, pois, sendo problematizadora, questionadora, pode levar o discente e futuro docente a ter uma visão crítica e reflexiva diante do texto literário e de conceitos fundamentais, como autor, intenção, valor. Seu papel não é, portanto, o de oferecer receitas prontas, métodos fechados, classificações ou uma nomenclatura acerca do texto literário.

O ensino de Teoria da Literatura em nível superior:
entre a propedêutica e a sistematização

A institucionalização da Teoria da Literatura como disciplina no ensino universitário efetivou-se em 19 de outubro de 1962, quando foi incluída de modo facultativo no currículo oficial através da Resolução s/nº, baseada no Parecer nº 283, que instituía a reforma dos cursos de Letras. Segundo Leite (2005,

p. 226), nas primeiras décadas de seu desenvolvimento, enfatizando uma ou outra corrente crítica, a disciplina tinha como objetivo comum, nas várias universidades brasileiras, o fornecimento de “uma fundamentação teórica necessária ao estudo das obras”. A partir das opiniões de Afrânio Coutinho e Antônio Candido sobre a disciplina, a autora também mostra como, nas décadas iniciais após seu surgimento, o ensino de Teoria da Literatura nas universidades brasileiras poderia ser sintetizado em duas posições diferentes.

De um lado, Afrânio Coutinho, em projeto que introduzia a disciplina Teoria da Literatura no curso de Letras da UFRJ na década de 1950, insistia em um ensino “propedêutico”, introdutório, ou seja, os alunos deveriam ser levados a um conhecimento preliminar do fato literário, contemplando aspectos como sua gênese e estrutura, os gêneros, as formas de expressão, entre outros, antes de ter contato com as várias Literaturas. Coutinho também apontava para um entendimento da teoria como disciplina sistematizadora de uma experiência anterior com os textos, sendo, dessa forma, uma espécie de Filosofia da Literatura, perspectiva a ser explorada nos últimos semestres de cursos monográficos ou optativos, enquanto que a primeira tendência deveria figurar nos primeiros semestres dos cursos de Letras. Percebemos dos dois lados uma perspectiva dicotômica entre o estudo das obras e o ensino da Teoria da Literatura: ou a teoria deve vir antes, como propedêutica, ou depois, como caminho para a sistematização.

Antonio Candido, por outro lado, segundo a análise de Leite (2005)⁴, enfatiza o estudo direto e concreto das

4 A autora consultou cópia do texto-proposta do curso de Teoria Literária à Universidade de São Paulo, no arquivo de Antonio Candido.

Literaturas diversas. A Teoria da Literatura deveria ter um papel posterior na construção de um conhecimento teórico sistemático e a ela seriam conferidas três funções básicas: iniciar os estudantes nos problemas específicos da crítica literária, organizar e complementar o conhecimento sobre as diversas Literaturas estudadas nos anos anteriores e analisar as produções estéticas dentro do campo da cultura. Candido também destaca as inter-relações entre a Teoria da Literatura, disciplinas afins como a Linguística e a História da Literatura, e outras áreas das ciências humanas, como a Sociologia, a Psicologia e a Filosofia.

Tratando do modo como o papel da Teoria da Literatura é usualmente percebido nos cursos de Letras, Souza (2006, p. 58) afirma que o ensino dessa disciplina “permanece, de modo geral, submetido a concepções que lhe comprometem profundamente a qualidade”. Dentre elas, está justamente a visão da Teoria da Literatura como propedêutica, como um estágio preparatório que visa a instrumentalizar os alunos dos cursos de Letras para o verdadeiro estudo da Literatura e que, portanto, não teria um valor em si mesmo, na medida em que só se justifica ao habilitar para uma prática. Essa concepção, partilhada muitas vezes tanto por professores de Literaturas específicas como por professores de Teoria, evidencia-se na própria organização das grades curriculares dos cursos de Letras que, de forma geral, situa a Teoria da Literatura nos dois primeiros semestres, a ela se seguindo o estudo das Literaturas nacionais e clássicas.

Tal visão aproxima o problema do nível do senso comum, pois pressupõe que, por ser teórica, a disciplina em questão só adquiriria significado e pertinência caso se orientasse para uma prática de análise de obras, que consistiria no verdadeiro

estudo da Literatura. Apartam-se, assim, esses dois elementos (teoria literária e prática de análise e de estudo de textos concretos) ao se colocar um em uma posição anterior ao outro. Além disso, confunde-se um mecanismo de organização curricular

com um pseudoprincípio epistemológico, que fundamentaria a expectativa de se estudar uma Literatura nacional particular sem a implicação – ou a *implicância*, conforme háo de preferir ‘medrosos’ e ‘resistentes’ – da teoria da literatura. (SOUZA, 2006, p. 60, grifo do autor).

É preciso desenvolver, então, a consciência de que sempre existirá uma teorização implicada quando tomamos a Literatura como objeto de estudo e de que a teoria, sendo uma disciplina que articula conceitos e ideias diretrizes, não deve ser compreendida como uma esfera de pura abstração que visa a um emprego prático de suas formulações. Para Souza (2006), essa visão equivocada é fruto da não distinção entre “destinação à prática” e “interesse pelo concreto”.

A ideia de “destinação à prática” baseia-se em uma dicotomia entre teoria e prática, colocando a primeira como orientação da segunda, e a segunda como esfera de aplicação da primeira. Já a ideia de “interesse pelo concreto” parte do pressuposto de que o saber teórico não é constituído em um vácuo de puras abstrações e, sendo assim, mantém relações com a realidade concreta, que não deve ser confundida com a noção de prática.

Kothe (2002) também critica a função propedêutica atribuída à Teoria da Literatura no ensino universitário brasileiro. É no horizonte dessa disciplina que costumam ser discutidas as tentativas de definição da Literatura e da obra literária. Esse gesto, que poderia ser tomado como inocente, não é, se-

gundo o autor, tão inocente assim, pois, ao preparar os estudantes para o estudo das Literaturas nacionais com cânones já constituídos e institucionalizados, a Teoria da Literatura, tal como vem sendo trabalhada nos cursos de Letras, acaba por apresentar uma definição de Literatura que tem a “função de confirmar *a priori* aquilo que há de vir a seguir, como se aí estivesse o horizonte científico último.” (KOTHE, 2002, p. 12).

Como decorrência de tal postura, inibe-se a presença daquilo que é divergente e que possa questionar o discurso da tradição, bem como a tendência à criação e à descoberta, isto é, “a definição instituída nas Letras tende a inibir a perquirição do horizonte possível do literário, para reduzi-lo ao horizonte do discurso institucional” (KOTHE, 2002, p. 13).

Por fim, Bloomfield, Borck, Paulson e Federman (*apud* PEREIRA, 2006, p. 20), tratando do ensino de Teoria da Literatura, afirmam que

o conhecimento estrito de obras teóricas, obviamente, não forma bons professores e muito do mau uso que se faz da teoria se explicaria justamente pela falta de conhecimento que os alunos têm dos textos literários. A solução estaria no melhor equilíbrio entre a leitura de teoria e a de Literatura.

O estudo da Teoria da Literatura não pode, portanto, substituir a leitura e o estudo das obras e também da História e da Crítica Literária; em outras palavras, não pode transformar-se no centro da formação. Aliás, dicotomizar texto literário e texto teórico nesse processo é totalmente inadequado, pois os estudos literários deveriam guiar o estudante no processo de reflexão teórica, mas depois levá-lo de volta aos textos literários, então ampliando a compreensão de determinados aspectos com base na teoria (PEREIRA, 2006).

Acrescentaríamos aqui que é necessário um maior equilíbrio entre a leitura da teoria e da Literatura, e reflexões sobre a educação e o processo de ensino-aprendizagem para uma formação mais ampla e integrada dos futuros docentes da educação básica.

Leite (2005) enfatiza que a problematização do objeto e dos métodos da Teoria da Literatura deve levar à problematização, no plano dos conteúdos e também do próprio ensino da teoria. A autora, sem desconsiderar os aspectos específicos da disciplina, defende a ideia de que “teorizar sobre a Literatura é pensar historicamente o próprio conceito de Literatura e é também teorizar-se, pensando historicamente o próprio pensamento.” (LEITE, 2005, p. 231). Nesse modelo, os alunos dos cursos de graduação não podem ser tomados como sujeitos passivos a quem são transmitidos os resultados prontos e fechados de uma reflexão teórica. Eles devem ser levados a construir um saber sobre a Literatura, reproblematicando tal objeto.

Voltando-nos para a educação básica, quando a abordagem da obra literária ancora-se em conhecimentos provenientes da Teoria da Literatura, estes aparecem de forma fragmentada e estanque, pois, geralmente, como Cosson (2006, p. 21) afirma, são apresentados através de “rasgos teóricos” sobre diferentes elementos, sem que, na maioria das vezes, o próprio texto literário seja colocado em evidência. Este figura no final das explicações, exemplificando o conceito exposto, ou em exercícios em que o aluno terá que aplicar o conhecimento teórico trabalhado, classificando, por exemplo, diferentes trechos poéticos em épico, lírico ou dramático, ou, então, identificando o tipo de narrador de um texto em prosa.

O propósito desse tipo de ensino é levar os alunos a aplicarem de forma adequada um modelo teórico legitimado e consagrado, comprovando, assim, a operacionalidade dos conceitos que se transmutam em técnicas de análise e categorias para classificação e agrupamento dos textos. Aqui o processo de escolarização parece indissociavelmente ligado a uma cristalização e o que se concretiza no ensino de literatura no nível médio é um aplicacionismo teórico, uma utilização mecânica de conceitos que não auxilia na real formação de leitores de literatura (PINHEIRO, 2006).

O que foi dito acima, contudo, não deve levar à conclusão de que não consideramos tais conceitos válidos e relevantes. Acreditamos que o são, principalmente para estudiosos, críticos e professores. O que queremos ressaltar é que introduzi-los como parte inicial dos estudos literários para estudantes da educação básica em geral e do ensino médio em particular não contribuirá para uma satisfatória formação de leitores, tendo em vista a própria complexidade de tais conceitos e a forma simplista como são habitualmente ensinados.

Buscando, justamente, uma maior compreensão acerca dos aspectos envolvidos na abordagem da Teoria da Literatura em cursos de licenciatura em Letras e também acerca da relação entre Teoria da Literatura e ensino de Literatura na Educação Básica, empreendemos uma pesquisa de cunho qualitativo, cujos principais fundamentos e procedimentos apresentaremos no próximo tópico.

Fundamentos e procedimentos metodológicos

No processo de definição da perspectiva metodológica de nosso trabalho, optamos por uma abordagem qualitativa, pois

esta tem contribuído para o desenvolvimento de um grande número de estudos na área de educação, na medida em que permite a interpretação do processo educativo em várias instâncias e a partir de diferentes ângulos. Além disso, leva em conta a complexidade da realidade educacional que envolve instituições e sujeitos diversos, concepções de mundo e práticas específicas. Também adotamos em nossa pesquisa uma perspectiva dialética para a compreensão do nosso problema, pois a mesma, como forma de compreensão do real, não considera apenas os elementos isoladamente, mas também as relações dinâmicas e contraditórias entre eles e sua imersão em uma realidade histórica (RICHARDSON, 2009).

A pesquisa foi realizada em um universo de 04 IES particulares, distribuídas entre os municípios de Recife (02) e Olinda (02). Optamos pelos referidos municípios porque eles concentram o maior número de IES particulares que oferecem o curso de Letras em Pernambuco. As IES foram selecionadas de acordo com os seguintes critérios: (i) oferecem o curso de licenciatura em Letras; (ii) compõem o campo educacional e de formação de professores há longo tempo; (iii) e oferecem em sua grade curricular a disciplina Teoria da Literatura.

Buscando atingir os objetivos já descritos na introdução, utilizamos, como métodos para a coleta dos dados, a entrevista semiestruturada (com registro através de gravação direta em áudio) e a análise documental, além da aplicação de questionários. A entrevista semiestruturada e os questionários foram dirigidos aos professores formadores que lecionam a disciplina curricular Teoria da Literatura nas IES particulares selecionadas para a nossa pesquisa. Através dos questionários, intentamos traçar o perfil dos docentes e também recolher informações sobre sua formação e atuação acadêmica e

profissional. A realização das entrevistas teve como principal objetivo apreender as concepções dos professores acerca da Literatura, da Teoria da Literatura e do ensino de Literatura, além de buscar perceber quais as relações que estabelecem entre Teoria da Literatura, formação docente e ensino. Assim, foram levantadas, entre outras, as seguintes questões: *O que é Literatura?*; *O que é Teoria da Literatura?*; *O que é ensinar Literatura e quais seriam os objetivos desse ensino na Educação Básica e no Ensino Superior (mais especificamente em um curso de Licenciatura em Letras)?*; *Quais são as especificidades de um curso de Licenciatura em Letras?*; *Dentro de um curso de Licenciatura, quais os objetivos e funções do ensino de Teoria da Literatura?*; *Que procedimentos didáticos e que recursos pedagógicos são utilizados para problematizar a Teoria da Literatura no curso de Licenciatura?*; *Que competências/habilidades um professor deve possuir para lidar com o texto literário na Educação Básica?*; e *Quais as contribuições que a Teoria da Literatura pode dar ao ensino de Literatura na Educação Básica?* As respostas que analisaremos no próximo tópico foram obtidas a partir de tais questionamentos.

Por meio da análise documental, investigamos os documentos oficiais produzidos em âmbito nacional⁵ que passaram a reger os cursos de Letras e demais licenciaturas após a instituição da LDB 9.394/96, a qual aboliu a obrigatoriedade de um currículo mínimo para os cursos de licenciatu-

5 Dentre os documentos oficiais estão: a Resolução CNE/CP 1/2002 e pareceres que a fundamentam (Parecer CNE/CP 009/2001, de 17 de jan. de 2002, e Parecer CNE/CP 27/2001, de 17 de jan. de 2002); a Resolução CNE/CP 2/2002 e o respectivo parecer (Parecer CNE/CP 28/2001, de 17 de jan. de 2002); e a Resolução CNE/CES 18/2002 e pareceres que a fundamentam (Parecer CNE/CES 492/2001, de 09/07/2001, e Parecer CNE/CES 1.363/2011, de 25/01/2002).

ra (SEGABINAZI, 2011). Também empreendemos a análise de documentos técnicos (projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura em Letras e programas da disciplina Teoria da Literatura), produzidos no âmbito das IES pesquisadas, os quais orientam internamente o funcionamento dos cursos de Letras, bem como a organização das disciplinas que compõem o quadro curricular.

A análise dos dados foi realizada com base na análise de conteúdo proposta por Bardin (1995). Segundo essa autora, mais do que classificar ou categorizar os dados, a análise de conteúdo está preocupada em interpretá-los, com auxílio de um conjunto de instrumentos metodológicos que garantam a validação das análises, de modo a evitar uma “leitura simples do real”.

Neste artigo, tendo em vista a delimitação do espaço, iremos apresentar alguns dos aspectos que emergiram das entrevistas, considerando três das categorias estabelecidas durante a análise, por acreditarmos que sejam essas as que explicitam mais claramente a relação entre a Teoria da Literatura e a formação inicial do professor que irá atuar na Educação Básica: (1) conceito de Teoria da Literatura; (2) objetivos e direcionamentos da Teoria da Literatura na formação de professores de Literatura; (3) relações entre Teoria da Literatura e ensino de Literatura na educação básica.

Direcionamentos do ensino de Teoria da Literatura: o que revelam as vozes dos professores formadores

Os professores entrevistados serão nomeados aqui P1, P2, P3 e P4, correspondendo, respectivamente, ao número da instituição em que atuam. Antes de analisarmos os trechos das entre-

vistas, traçaremos um breve perfil desses docentes. No que diz respeito à formação acadêmica/titulação, 03 deles cursaram a graduação em Letras em instituições particulares, sendo que 02 o fizeram na mesma instituição em que lecionam atualmente (P1 e P2). Apenas P4 cursou Letras na Universidade Federal de Pernambuco. Os professores concluíram suas graduações entre as décadas de 1970 e 2000 (P1, em 1974; P2, em 1985; P3, em 2006; e P4, em 1990) e três deles cursaram mestrado em Teoria da Literatura também entre os anos de 1970 e 2000, na Universidade Federal de Pernambuco. A única exceção é P2, que cursou especialização em Teoria da Literatura na UFPE (em seu currículo da Plataforma Lattes do CNPq, não consta referência a curso de mestrado). Dois sujeitos possuem doutorado: P1, em Teoria da Literatura pela UFPE (2000) e P2 em Literatura e Cultura pela UFPB (2006). À época da pesquisa, P3 estava cursando doutorado pela UFPE em Teoria da Literatura, com previsão de término em 2014, e P4 estava cursando especialização em Literatura Brasileira na Instituição 02, com conclusão prevista para o ano de 2013. Os professores, com exceção de P3, atuam há um longo tempo nas IES pesquisadas: P1 – 30 anos; P2 – 25 anos; P4 – 10 anos. P3 atua há 03 anos e, assim como P2, também acumula a função de coordenador do Curso de Letras.

Em nossa análise, optamos por utilizar como unidade de registro o tema que, segundo Bardin (1995, p. 105), é a “unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo certos critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura” e que possibilita o recorte do texto de acordo com “ideias constituintes”, “enunciados” ou “proposições portadoras de significações isoláveis”. Durante o tratamento dos resultados obtidos, realizamos inferências e interpreta-

ções, tendo em vista os objetivos da pesquisa e a fundamentação teórica construída. Desse modo, consideramos, no que diz respeito às entrevistas: as concepções dos docentes sobre Literatura, Teoria da Literatura e ensino de Literatura; os objetivos por eles estabelecidos para o ensino de Teoria da Literatura nos cursos em que atuam; o modo como direcionam o ensino de Teoria da Literatura visando à formação dos professores de Literatura que irão atuar na educação básica; as relações que estabelecem entre Teoria da Literatura, formação inicial dos professores e ensino de Literatura na educação básica.

Uma primeira análise dos dados coletados nas entrevistas nos permitiu vislumbrar uma diversidade de concepções e perspectivas teóricas que coexistem e atravessam a formação do professor de Literatura que irá atuar na educação básica. A partir de agora, discorreremos sobre três das categorias estabelecidas durante a análise das entrevistas. Isso será feito por meio da apresentação de quadros constituídos de recortes das falas e pela “explicitação dos significados” apreendidos por nós durante o processo de interpretação dos dados.

QUADRO 1. Conceito de Teoria da Literatura

Trechos das entrevistas	Explicitação dos significados
Professor instituição 01: [...] <i>começo questionando a própria etiqueta como disciplina “Teoria da Literatura”, porque teoria é um espaço da ciência. Deveria ser “teorias da Literatura”, deveria ser “estudos de Literatura”, qualquer coisa assim. [...] Ou então falamos de uma ciência da Literatura, a partir do ramo alemão, <i>ecomo ciência da Literatura é metalinguagem</i> [...]. A teoria não deixa de ser uma metalinguagem, que é construída <i>a posteriori</i>, a partir da existência da Literatura. [...] serve de momento de investigação de determinado objeto.</i>	• Contestação da disciplina Teoria da Literatura • Teoria da Literatura como metalinguagem (se vista como ciência da Literatura)

Professora instituição 02: [...] a formação docente, ela não pode prescindir da questão teórica, de <i>uma forma de sistematizar, de organizar o conhecimento</i>, então, eu entendo, assim: a <i>Teoria da Literatura como uma espécie de concepção, de conceitos, de organização, de sistematização de conhecimentos, não para tolher o ato criador, a Literatura, mas são registros que podem ser utilizados na reflexão do texto literário</i>. Então a Teoria seria isso: um <i>elemento organizador, sistematizador, do processo criativo, artístico</i>.	• Teoria da Literatura como corpo de conhecimentos organizados e sistematizados que orientam a reflexão sobre o texto literário
Professor instituição 03: Na verdade, eu diferenciaria ainda Teoria da Literatura, Teoria Literária e a própria Literatura. Então, <i>a gente tem a Teoria Literária como algo [...] que se encontra com o formalismo russo, que é aquela análise voltada para entender o que faz com que um texto literário tenha efeitos literários; e a Teoria da Literatura eu entendo como sendo a polícia da Teoria Literária, então são mais ou menos os conceitos de Antoine Compagnon que sigo pra entender... [...] na verdade, a Teoria da Literatura é quem vigia a crítica, vigia a História da Literatura</i>. E a Teoria Literária tem essa formação com o formalismo russo, então, encontrar, num texto literário, o que faz com que ele tenha efeito literário; e a Teoria da Literatura serviria apenas, ou apenas entre aspas, como uma espécie de polícia, o Antoine chama assim de polícia... pra saber se, o que, como a análise da Literatura ainda é eficaz, ainda é viável, não se tornou um manual apenas, um esquema conceitual.	• Diferenciação entre Teoria da Literatura e Teoria Literária
Professora instituição 04: <i>A Teoria é necessária para dar suporte ao texto, mas ela não pode jamais sufocar o texto. Ela tem que seguir paralela ao texto de forma sutil, leve e por vezes, principalmente quando a gente trata de um texto poético, eu acho que ela tem que ser pouco perceptível, porque senão a Teoria mata a palavra, mata a essência do texto.</i> [...] <i>Teoria é árida</i>, tem que ter um jogo de cintura para tornar um pouco mais agradável. É árida não só para eles, mas pra gente também, pra gente ensinar é árido, pra mim mais ainda (risos) porque é... É complicado assim... Não que seja complicado, mas é que... Como é que eu posso lhe dizer... <i>A minha paixão é pela prática, é pelo texto e não pelas formas como eu posso abordar...</i> As formas que eu posso abordar são componentes que vão me permitir uma abordagem mais facilitada [...].	• Teoria como conjunto de formas de abordagens que não pode se sobrepor ao texto literário

Notamos que P1 contesta a própria denominação “Teoria da Literatura”, pois, para ele, a teoria se constitui como espaço da ciência, dentro da qual, provavelmente, não caberia, em sua concepção, o estudo da Literatura. Mas se, segundo ele, formos pensar em uma “ciência da Literatura”, “a partir do ramo alemão”, poderíamos tomá-la como uma metalinguagem que se constitui a partir da Literatura e que se presta à investigação do objeto literário. Contudo, Souza (1987b) esclarece que o termo “ciência da Literatura” pode apresentar duas concepções distintas: a primeira delas se refere a um antecedente próximo, no ramo dos estudos literários, ao desenvolvimento da Teoria da Literatura e que emerge justamente no intervalo em “que se dá a crise e decadência da História da Literatura e a emergência das orientações que convergirão na Teoria da Literatura” (SOUZA, 1987b, p. 97); já a segunda designa o estudo sistemático da Literatura, não se referindo a nenhuma disciplina específica, e cujo uso generalizado nesse sentido restringe-se ao domínio da língua alemã. Em nenhuma das situações, portanto, confunde-se com a Teoria da Literatura. Não descartamos o aspecto metalinguístico, exposto pelo professor, que permeia o fazer teórico acerca da Literatura, bem como toda investigação acerca da linguagem, mas temos que reconhecer que a Teoria da Literatura não se limita apenas a esse ponto, tendo em vista que trabalha com uma problematização mais ampla do objeto literário.

P2 apresenta uma definição de Teoria da Literatura enquanto um conjunto de conceitos, de concepções, de conhecimentos organizados e sistematizados que orientam a reflexão sobre o texto literário sem, contudo, sobrepor-se a ele, ao elemento estético. Nesse trecho do depoimento, ela ressalta ain-

da que a formação docente não pode prescindir desse embasamento teórico. A posição de P2 parece se aproximar da visão de Pereira (2006, p. 179), que vê a Teoria da Literatura “como a parte dos Estudos Literários voltada para uma reflexão sistemática, metódica e generalizante sobre a Literatura”, visão essa que compartilhamos, por acreditar que a teoria, ao articular conceitos, propor definições e discutir métodos de análise, orienta e estabelece caminhos para o estudo da Literatura.

P4 tem uma visão acerca da teoria que se aproxima daquela de P2, no que diz respeito à não-sobreposição do estudo teórico ao objeto literário. Para ela, a teoria se apresenta como um conhecimento, um conjunto de formas de abordagens que embasam a análise dos textos, mas, se esta não for trabalhada de forma adequada, de forma “sutil”, pode “sufocá-los” ou “matá-los”, ou seja, pode destituí-los de seus sentidos mais amplos, transformando-os em espaço para aplicação de técnicas.

Por fim, destacamos que P3 embasa-se em Antoine Compagnon, particularmente no livro *O Demônio da Teoria* (2010), para distinguir Teoria da Literatura de Teoria Literária. Porém, não existe um consenso, no campo dos estudos literários, sobre tal distinção e nem indicação de que a mesma venha a ser tornar amplamente aceita. Ressaltamos também que, apesar de nos basearmos em muitas das ideias de Compagnon (2010), acreditamos que tal distinção não traz contribuições significativas para as discussões da área e tampouco para a formação do professor de Literatura que atuará na educação básica. Além disso, parece haver um equívoco na compreensão da proposta de Compagnon por parte do professor, tendo em vista que o autor afirma que “a teoria da Literatura não é a polícia das letras, mas de certa forma sua

epistemologia.” (COMPAGNON, 2010, p. 19, grifo nosso). Ele apresenta, nessa perspectiva, uma reflexão sobre as condições da Literatura, da Crítica e da História literárias.

QUADRO 2. Teoria da Literatura na formação dos professores de Literatura: objetivos e direcionamentos

Trechos das entrevistas	Explicitação dos significados
Professor instituição 01: [...] a linguagem literária é uma linguagem bem típica, bem específica, uma linguagem poética [...]. Então, seria contribuir para que o aluno visse nessa especificidade, visse nessa linguagem, que é a linguagem da escrita... visse exatamente aí uma forma de construção também da identidade, de uma manifestação de um processo cultural, de uma das manifestações do processo cultural. [...] Eu faço sim de forma, de forma, é, assistemática [t.i.]* coloquei lá uma tela abstrata de Kandinsky [t.i.]. Aí cabe a consideração, aí cabe a consideração sobre a mimese, como é que a gente vai ver isso? Que a mimese em, a mimese em Aristóteles é isso, isso e isso. E agora com a pintura abstrata como é que fica a teoria da mimese? Aí eu tô discutindo a poética de Aristóteles. [...] <i>Estou estudando mais por temas.</i> [...] eu tenho cuidado de mostrar, essa teoria tá vindo de onde, quais os seus dobramentos, como é que você, pra que serve, pra quê: <i>Eu vou estudar isso pra quê?</i> A gente praticamente hoje não tá, [...], rigorosamente, não tá ensinando Teoria da Literatura, a gente tá vendo noções, noções do texto poético, noções preliminares... a gente tá trabalhando pro-pedêutica ao estudo de Literatura [t.i.] vai pegar Todorov, vai pegar Roland Barthes, vai pegar esse pessoal, Bakhtin, sei lá, pro pessoal de graduação é complicado. A gente não tá mais pegando isso, não, Teoria, a gente nem tem mais essa denominação de “Teoria da Literatura”, entendeu?	• A Teoria deve levar ao reconhecimento da organização da linguagem como forma de manifestação da cultura • O ensino de Teoria se dá de forma assistemática, a partir de um viés temático • Contextualização da produção do conhecimento teórico • Ensino de Teoria a partir de noções/ ensino propedêutico • Dificuldade de realizar um estudo teórico mais aprofundado diante do perfil dos alunos da graduação • Abandono da denominação Teoria da Literatura
Professora instituição 02: [...] não pode se afastar desse objetivo principal, geral, que é fazer com o que aluno reflita sobre o domínio da linguagem, apreensão da linguagem,	• Levar o aluno a uma reflexão sobre a linguagem (linguagem literária concebida a partir de uma perspectiva formalista)

* [t.i.] = Trecho incompreensível.

e, no caso da Literatura, essa linguagem de forma especial que proporciona essa percepção melhor da realidade, essa reflexão... Uma postura mais reflexiva [...] à medida que a gente expõe ao aluno a oportunidade de ler, de expressar, de refletir sobre a Literatura, a gente tá exercitando a linguagem, que, por sua vez, está delimitada de uma forma específica, uma forma singular... Eu acho que a primeira coisa que a gente deve usar pra problematizar é o próprio texto literário. [...] Então a partir daí é que a gente vai jogar com os atributos teóricos que perpassam aquele texto e chegar a... a uma categorização, de elementos, de componentes, os aspectos composicionais daquela obra [...]. [...] depois que a gente parte do exercício mesmo da vivência do texto acho que fica mais fácil chegar nos elementos conceituais [...] A teoria da recepção é importante, claro, eu acho que não pode conceber a Literatura sem a inserção do leitor, a forma que ele capta. [...] Mas a gente não tem a oportunidade de, digamos assim, de esgotar, e ver isso com muito tempo, com muito estudo, não. Só algumas noções. E com relação ao formalismo também. Eu, particularmente, gosto muito de Tomachevski, gosto de algumas ideias dos formalistas, mas a gente não tem assim uma disciplina, um momento do curso que trate estritamente dessa questão, dessas ramificações dos estudos da Literatura, o formalismo, o estruturalismo, a estética da recepção. É muito difícil pra gente trabalhar Teoria da Literatura quando as pessoas não conhecem nem a Literatura...	• Problematizar primeiro o texto literário para, a partir disso, explorar o conhecimento teórico • Valorização das concepções da estética da recepção /demonstração de uma predileção pela perspectiva dos formalistas russos • Dificuldade de realizar um estudo teórico mais aprofundado diante do perfil dos alunos da graduação
Professor instituição 03: [...] que o aluno reflita sobre o que está sendo ensinado, mas que principalmente que ele saiba reconhecer que todo texto, não só o texto literário, é reflexo de ideologias, e cabe a nós, leitores e professores, reconhecer essas ideologias e fazer com que elas sejam reveladas. [...] eu acho que a Teoria Literária, pelos menos como eu entendo a Teoria da Literatura e a Teoria Literária, ele serve de... ela que vai dar as ferramentas pra você entender Literatura. Então se a gente tem, aqui na [cita o nome da instituição], Teoria I e II, a gente vai dar ferramentas para que o aluno quando chegue na Literatura Brasileira I, II e III, Literatura Portuguesa I e II e as outras Literaturas estrangeiras, ele saiba analisar.	• A Teoria deve levar ao reconhecimento dos aspectos ideológicos do texto literário • Visão propedêutica do ensino de Teoria • Desconstrução do cânone • Adoção da perspectiva dos Estudos Culturais

[...] na minha gestão, tem sido de discussão [...] <i>discutir o que é Literatura, pensando não só em Shakespeare e Cervantes, mas pensando também na Literatura que a gente vê no dia a dia.</i> Eu acho que se fosse pensar numa abordagem que possa fazer com que nosso aluno reflita um pouco melhor sobre os problemas da educação seriam os <i>estudos culturais</i>. a gente ia discutir [na disciplina] sobre <i>religião, sobre gênero</i>, sobre tudo, de um modo geral, que se passa no mundo, eu senti que eles estavam muito animados. [...] <i>pensar um pouquinho mais que os textos muitas vezes têm um caráter de engano, ou de relevo, ou de representação de ideologia que estava na cara deles e eles nunca tinham percebido. Então, eu percebo que eles são um pouco tocados nisso, nem que seja pra daqui a um ano esquecer [...].</i>	
Professora instituição 04: <i>o papel da Teoria da Literatura é exatamente fazê-los é... compreender o texto literário</i>, pegar um texto literário, compreender, como penetrar aquele texto, fazê-los ver que o texto é como se fosse um cofre, tá certo, que está ali guardado com um tesouro ali dentro guardado e o papel do professor de Teoria Literária é dar a chave para que eles possam abrir o cofre, e se aquele cofre tiver vários compartimentos ele vai abrindo estes compartimentos e consiga penetrar nesses meandros do texto e apoiados pelo suporte todo que a Teoria dá, todas as correntes teóricas, desde os gregos até agora na pós-modernidade tá, e saber como utilizar essas ferramentas ou essas chaves para decifrar o mistério do texto literário. <i>Quando eu vou dar a teoria dos gêneros, a lírica, o drama aí a gente trabalha...</i> Eu mostro, falo sobre tudo, romance, conto... Saio dividindo quando eu chego por aí, eles tem um extrato de cada uma das coisas, nem que seja pequenininho é... Algum trecho de um drama... De uma obra dramática teatral [...] E eu apresento os trechos, vamos falar da lírica, da poesia. <i>A gente vai ver, vai identificar, os trabalhos deles, enfim.</i> As aulas são expositivas, a gente trabalha muito com leitura de texto, debate... [...] Eu não abro mão de dar as aulas pra que eles tenham a noção e depois partam para a pesquisa, porque <i>o objetivo principal é que eles pesquisem.</i>	• A Teoria fornece chaves/ferramentas para a compreensão do texto literário • Textos literários utilizados como espaço de identificação de conceitos e categorias • Predileção pelas correntes teóricas mais recentes

Na realidade, eu gosto mais das teorias mais recentes, eu gosto muito da estética da recepção, eu gosto muito dos estudos pós-coloniais, mas eu acho que pra, eu acho importante, claro que é importante porque a base está aí, os formalistas russos, o estruturalismo tcheco, enfim, francês por aí. Eu acho que é importante os alunos tenham conhecimento desse mecanismo, que eles conheçam todas essas teorias e conheçam o objeto, a especificidade do estudo de cada uma delas, o foco de cada uma delas.	
---	--

Para P1, a função do ensino de Teoria da Literatura em um curso de formação de professores de Literatura é fazer com que os alunos conheçam a especificidade da linguagem literária, concebendo-a como elemento que integra a construção de uma identidade cultural. Então, o reconhecimento do aspecto formal e linguístico dos textos literários não diz respeito a uma valorização da forma pela forma, mas a um reconhecimento dessa organização linguística como manifestação da cultura. O professor aposta em um ensino assistemático e aborda os conteúdos orientando-se por temas (de fato, o professor atua em uma das duas instituições em que não há nenhuma referência explícita nos programas das disciplinas a nenhuma das diversas correntes da teoria) e demonstra preocupação com a contextualização da construção do conhecimento teórico. No que diz respeito a este último, afirma ter sido um dos mentores do abandono da denominação Teoria da Literatura na grade curricular da instituição⁶ em que trabalha. Assim, o que tem sido explorado com os alunos são noções preliminares a partir de uma perspectiva propedêutica ao estudo da Literatura. Por um lado, tal posição parece se apoiar

6 Na Instituição 01, em que P1 atua, não há nenhuma disciplina na grade curricular com a denominação Teoria da Literatura. Na análise documental que empreendemos, identificamos: Iniciação aos Estudos Literários, Estudos das Formas Narrativas e Estudos das Formas Poéticas.

na opção de se trabalhar por temas e, por outro, no fato de que os alunos da licenciatura em Letras não parecem aptos a acompanhar estudos teóricos mais aprofundados.

O caráter propedêutico do ensino de Teoria da Literatura dentro do processo de formação também aparece na fala de P3. A disciplina forneceria ferramentas para que o aluno saiba analisar textos nas disciplinas seguintes (de Literatura Brasileira e de Literaturas de Línguas Estrangeiras). Não é nossa intenção negar que a teoria forneça elementos para a compreensão e estudo do texto literário, no entanto, o que deve ser criticado em tal perspectiva é a segmentação entre o momento de aquisição dos métodos de análise e o momento de sua aplicação aos textos. De acordo com Souza (2006, p. 59), tal ponto de vista “situa o problema ao nível simplório do senso comum, pressupondo assim o caráter anterior e apartado da teoria em relação à prática”.

A presença da teoria na formação, ainda segundo a ótica de P3, deve levar ao desenvolvimento de uma postura reflexiva acerca dos objetos de estudo e ao reconhecimento dos aspectos ideológicos que permeiam todos os textos, não só os literários. Ao tratar dos aspectos metodológicos da disciplina, o professor destaca seu caráter de discussão e debate sobre o que é Literatura (levando em consideração não apenas textos canônicos) e também sobre temas como religião e gênero. Nesse depoimento, quando questionado sobre qual perspectiva teórica poderia trazer mais contribuições para a formação do professor que irá atuar na educação básica, explicita sua preferência pelos Estudos Culturais.

De fato, como salientam Leahy-Dios e Lage (2001, p. 20),

por mais que apreciemos Machado, Clarice ou Alencar, precisamos também ampliar a leitura, a fim de compreender e levar os alunos a compreender os processos de produção de sentido, e a estimular o questionamento da rigidez do cânone, seu funcionamento, suas normas e ideologias, para otimizar a educação de professores.

Um aspecto importante a ser salientado na fala de P3 é que ele parece ter consciência de que os conhecimentos trabalhados nas disciplinas Teoria da Literatura I e II serão, em breve, abandonados pelos graduandos. Ou seja, tais conhecimentos, por não serem diretamente produzidos pelos professores em formação, irão ganhar um certo caráter de exterioridade, no sentido proposto por Tardif (2011), tendo em vista que provêm de um lugar situado fora dos locais em que realmente eles exercerão a profissão.

No depoimento de P2, percebemos uma filiação ao pensamento dos formalistas russos, quando ela define como objetivo da Teoria da Literatura, dentro do processo de formação de professores, levar a uma reflexão acerca da linguagem. Linguagem, no caso da Literatura, delineada “*de forma especial que proporciona essa percepção melhor da realidade*”. Esse delineamento especial e singular da linguagem parece remeter aos “artifícios” linguísticos presentes no texto, os quais, por desencadear um processo de “desfamiliarização” e “estranhamento”, levam à “desautomatização” de nossas percepções e reações à realidade.

Nota-se na fala de P2 uma preocupação com a apropriação do texto literário por parte dos licenciandos através de uma vivência e de uma experimentação diretas. Só a partir de uma problematização do próprio texto é que devem ser explorados os elementos teórico-conceituais. A nosso ver, tal postu-

ra metodológica pode levar à desconstrução de um perfil dos alunos de Letras como sujeitos “lamentavelmente amarrados a uma visão fechada e marcada do tratamento do texto literário”, afinal, “aprender teorias de forma acrítica e dissociada do texto e da leitura muitas vezes contribui para afastar o leitor e para a perda de sua autoconfiança e criatividade.” (LEAHY-DIOS; LAGE, 2001, p. 58).

P2 parece-nos tentar conciliar uma preocupação com a formação do leitor e a ênfase na linguagem artística, que se configura de forma especial e singular. Em sua fala, a professora ressalta a importante contribuição das concepções da Estética da Recepção, ao mesmo tempo em que demonstra uma predileção pela perspectiva dos formalistas russos. Ao analisarmos os programas das disciplinas da Instituição 02, na qual a referida professora atua como docente e coordenadora do curso de Letras, notamos que tal IES é a única que elenca um número razoável de competências e de temas de estudo relacionados aos aspectos estético, ideológico, político, histórico e social da Literatura, ao lado da forte ênfase dada aos aspectos estruturais e formais dos textos literários. Também é a única que destaca em seus programas aspectos como criatividade, sensibilidade e subjetividade.

P4 percebe que o papel da Teoria da Literatura na formação é o de fornecer “chaves”, ferramentas, para a compreensão do texto literário. A professora trabalha basicamente com aula expositivas e discussão de textos para que depois os alunos possam pesquisar sobre os temas estudados. No entanto, a relação estabelecida com os textos literários nas aulas parece ser a de utilização dos mesmos como espaço para identificação de conceitos e categorias.

QUADRO 3. Teoria da Literatura e Ensino de Literatura na Educação Básica

Trechos das entrevistas	Explicitação dos significados
Professor instituição 01: Eu acho que <i>a maneira que você estuda o que alguém disse de determinado objeto, você aprende a apreciar melhor o objeto...</i> Se, por exemplo, o aluno tá lendo Drummond, eles acham complicado, aí eu trago uns textos assim, nem de Teoria, trago uns textos de crítica literária, mostro pra eles que cada crítica está fundamentada em determinados princípios teóricos [...]. Esta palavra teórica foi acionada pelo crítico [t.i.] aí a gente volta a ler Drummond, <i>ai já vê melhor... eu acho que é descobrir possibilidades [...]</i>.	• Juntamente com a Crítica, a Teoria pode levar a uma melhor apreciação das obras
Professora instituição 02: [...] <i>na medida em que os professores conhecem conceitos, categorias, eu acho que ele vai ter condição de selecionar os textos, não é?</i> Não que categorizar seja o mais importante, mas ele, mesmo que não vá lidar com isso, esse conhecimento, que o aluno tenha que ter esse conhecimento, o seu aluno no ensino fundamental, <i>mas ele tem que ter pra poder fazer indicações boas de textos realmente de qualidade literária...</i> Também saber analisar o processo, os componentes do texto literário, eu acho que ele não pode deixar de ter esse conhecimento, <i>não é pra ele fazer daquilo o objeto principal</i>, mas que isso não pode deixar de faltar no momento que ele vai interagir com seus alunos [...]. <i>Depois que a gente percebe, que a gente sente, que a gente vivencia esse processo: “tacatá, tacatá, cavalinho na estrada, tacatá, tacatá”, que é um poema de Capparelli, então a gente vivencia isso, a gente brinca com a palavra, de uma forma lúdica, e faz as pessoas gostarem, rirem, ou não gostarem, aí depois é entrar um conceito do que é este ou aquele elemento... Eu acho que primeiro tem que ser uma ferramenta invisível mesmo, ela vem somente pra facilitar a percepção do texto.</i>	• A Teoria possibilita ao professor da educação básica selecionar textos de qualidade literária • O conhecimento teórico não constitui o principal objeto de ensino • Primeiro a vivência do texto. A Teoria figura como ferramenta invisível para ampliar a percepção do texto
Professor instituição 03: [...] eu acredito que a Teoria da Literatura tem esse caráter de <i>contestar, contestar o estado legítimo, contestar o status</i>, que é passado pra gente de goela abaixo, a gente acha que não pode fazer nada, mas a gente pode. Eu acho que a Teoria da Literatura tem esse poder. Ou poder dar esse poder, na verdade, pode dar, não estou dizendo dá, não. Pode dar, se a pessoa quiser.	• Reconhecimento dos aspectos ideológicos dos textos e contestação de uma ordem canônica já estabelecida

Professora instituição 04:

Eu acho que o professor tendo em mão essas ferramentas ele vai saber como utilizar... *O texto literário deixa de ser um enigma nas mãos dele, então o texto literário vai se tornar algo mais claro pra ele e sendo claro pra ele com certeza, consequentemente ele vai ter várias possibilidades ao seu alcance para poder transformar este texto em prazer, em um texto prazeroso e não em um texto amarrado que não anda e que o aluno não tem interesse.*

- A Teoria fornece ferramentas para a compreensão do texto literário, viabilizando um trabalho prazeroso e diversificado

Quando questionado sobre quais as contribuições que a Teoria da Literatura pode dar ao ensino de Literatura na educação básica, P1 remete à sua experiência no ensino superior para apontar a teoria, os estudos realizados sobre os textos literários, como um elemento que pode levar a uma melhor apreciação das obras. Na verdade, o professor faz mais referência aos estudos realizados no âmbito da Crítica Literária, ressaltando a sua capacidade de levar à descoberta de novas possibilidades de construção do sentido dos textos. Essa crítica, por sua vez, está fundamentada em determinados princípios teóricos. A posição do professor traduz a ideia de que a Teoria e a Crítica se constituem como elementos substanciais para a formação do aluno de Letras e para a atuação do professor de Literatura da educação básica.

Para P2, os conceitos e categorias da Teoria da Literatura proporcionarão ao professor da educação básica a possibilidade de selecionar e indicar para os alunos textos de “qualidade literária”. Pelo que foi percebido nas falas anteriores da professora, acreditamos que essa “qualidade literária” provavelmente se definiria através de um viés formalista, dentro do qual se encaixariam textos que fossem definidos por um uso especial da linguagem.

A professora em questão demonstra, primeiramente, uma preocupação com a vivência do texto literário, concordando com Todorov (2010) ao afirmar que a teoria deve figurar como uma ferramenta invisível para ampliar a percepção do texto. Retomando Pinheiro (2006), reforçamos que o saber teórico ou a leitura do crítico não deve ocupar o lugar da experiência de cada leitor com as obras, não deve vir antes de uma experiência significativa de leitura. Tomando esse cuidado,

estaremos ensinando realmente Literatura e, a partir dela, poderemos ir aproximando os jovens leitores dos diferentes modos como ela foi vista ao longo dos séculos, como foi percebida e apreciada (PINHEIRO, 2006, p. 115).

P3, ao falar sobre as contribuições que o conhecimento teórico pode dar ao ensino de Literatura na educação básica, assume posição semelhante à que foi percebida em sua fala quando tratou da função da teoria no processo de formação de professores em nível superior: a função do conhecimento teórico seria levar ao reconhecimento dos aspectos ideológicos dos textos e o de contestar uma ordem canônica já estabelecida.

P4 também reafirma aquilo que foi percebido na categoria anterior: a teoria fornece ferramentas para a compreensão do texto literário que proporcionarão ao professor a oportunidade de realizar um trabalho prazeroso e que permita a exploração das obras por meio de diversas estratégias.

Considerações finais

As diferentes vozes que emergiram das respostas às entrevistas nos revelam a multiplicidade de concepções, de problemáticas e de caminhos que perpassam a formação dos fu-

turos professores de Literatura. São diversas as concepções acerca da disciplina Teoria da Literatura, havendo mesmo a contestação de tal denominação por parte de P1 e P3. O próprio objeto literário ora é compreendido a partir de uma ótica formal-estruturalista, ora é tomado a partir de posições que enfatizam a desconstrução do cânone e dos valores e ideologias que subjazem à sua legitimação. Aliada a tais perspectivas, figura também uma forte preocupação com a formação do leitor de textos literários.

A visão da Teoria da Literatura como uma propedêutica ainda permeia a formação dos professores de Literatura em nível superior, como pode ser percebido através das falas de P1 e P3, o que faz com que as reflexões teóricas e o texto literário em si sejam colocados em posições estanques e dicotômicas.

Notamos desde a presença de posturas evasivas e reticentes diante de questionamentos importantes relacionados aos aspectos metodológicos que envolvem o ensino de Teoria da Literatura no curso de licenciatura em Letras, até o destaque da apropriação do texto literário através da vivência e experimentação concretas, colocando-se a teoria como um corpo de conhecimentos organizados e sistematizados que orientam a reflexão sobre o texto literário, mas que não pode sobrepor-se a ele.

Diante disso, gostaríamos de ressaltar que os aspectos metodológicos não podem ser colocados em um plano inferior. Tal atitude, como se revela na fala de P1, leva à negação do caráter político envolvido no processo de formação de professores da educação básica.

Acreditamos também que a prática do docente de nível superior não pode desconsiderar as questões relacionadas à normatização e ao funcionamento dos cursos de licenciatura

em Letras, como deixa transparecer P4, durante a entrevista, ao não demonstrar conhecimento acerca da Resolução n. 02/2002, que institui a duração e carga horária dos cursos de licenciatura em Letras, e ao afirmar que o seu “*metier* mesmo é de estar na sala de aula”. Tampouco nosso discurso pode restringir-se a uma crítica estéril ao academicismo que não apresente propostas concretas de intervenção.

A nosso ver, deve ser também uma preocupação dos cursos de licenciatura em Letras a formação de sujeitos críticos e reflexivos diante de aspectos políticos e ideológicos, diante do cânone e de leituras legitimadas pela tradição. É preciso, além disso, reafirmar o compromisso com a formação do leitor também no curso de Letras, reconhecendo que essa formação deve compreender as dimensões da criticidade, da reflexão e da fruição e vivência dos textos literários, dotando ao mesmo tempo o futuro professor de um conhecimento teórico consistente que, todavia, não deverá sobrepor-se ao direito de experienciar o mundo pela palavra literária.

Esta pesquisa nos fez perceber quão complexa é a problemática da formação do professor de Literatura da educação básica em nível superior e que muitos são os aspectos envolvidos nessa discussão. Muitos também são os desafios que ainda se colocam, dentre eles: a criação de meios que levem à interação sistemática entre as instituições de formação e as escolas de educação básica, como prevê o Art. 7º, inciso IV, da Resolução CNE/CP n. 1/2002; e a efetivação da articulação teoria-prática no cotidiano da formação docente. Acreditamos que tais realizações exigem, entre outras coisas, um diálogo mais estreito entre os professores que ministram as disciplinas relacionadas aos saberes linguísticos e literários, e os que

ministram as disciplinas relacionadas aos saberes didático-pedagógicos, e que o enfrentamento de tais desafios permitirá a consolidação de cursos de licenciatura em Letras com identidade própria, sem cariz bacharelesco.

Por fim, reafirmamos a importância da Teoria da Literatura dentro do processo de formação de professores, não como um elemento isolado em si mesmo (teoria pela teoria), mas como fundamento imprescindível para o desenvolvimento de uma capacidade crítico-reflexiva acerca do texto literário.

Referências

AGUIAR, Marta da Silva. *Teoria da literatura e a formação inicial do professor de literatura em instituições de ensino superior particulares*. Dissertação – Universidade Federal de Pernambuco. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Recife, 2013.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1995.

BRASIL. *Lei nº 9394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96). Brasília: MEC, 1996.

_____. *Resolução CNE/CP 1/2002*, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2012.

_____. *Resolução CNE/CP 2/2002*, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da educação básica em nível superior. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CPo22002.pdf>>. Acesso em: 15 fev. 2012.

COMPAGNON, Antoine. *O demônio da teoria: Literatura e senso comum*. 2. ed. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2006.

EAGLETON, Terry. *Teoria da literatura: uma introdução*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, [1983] 2006.

FREADMAN, Richad; MILLER, Seumas. *Re-pensando a teoria: uma crítica da Teoria Literária contemporânea*. São Paulo: Editora da UNESP, 1994.

KOTHE, Flávio R. *Fundamentos da teoria literária*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2002.

LAJOLO, Marisa. *Teoria literária moderna e ensino da literatura no Segundo Grau do Curso Secundário brasileiro*. Dissertação – Universidade de São Paulo. Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, São Paulo, 1975.

LEAHY-DIOS, Cyana; LAGE, Claudia (colaboradora). *Língua e literatura: uma questão de educação*. Campinas: Papirus, 2001.

LEITE, Ligia Chiappini Moraes. *Reinvenção da catedral: língua, literatura, comunicação, novas tecnologias, políticas de ensino*. São Paulo: Cortez, 2005.

LINS, Osman. *Do Ideal e da glória: problemas inculturais brasileiros*. São Paulo: Summus editorial, 1977.

PEREIRA, Júlio César França. *Teoria da literatura: anatomia de um conceito através da leitura de seus grandes manuais*. Tese – Instituto de Letras da UFF, 2006.

PINHEIRO, Hélder. Teoria da literatura, crítica literária e ensino. In: NÓBREGA, Marta; PINHEIRO, Hélder. *Literatura: da crítica à sala de aula*. Campina Grande: Bagagem, 2006.

RICHARDSON, Roberto Jarry. *Pesquisa social: métodos e técnicas*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

ROCCO, Maria Thereza Fraga. *Literatura/Ensino: uma problemática*. São Paulo: Ática, 1981.

SEGABINAZI, Daniela Maria. *Educação literária e a formação docente: encontros e desencontros do ensino de Literatura na escola e na Universidade do século XXI*. Tese – Centro de Ciências Humanas Letras e Artes/Curso de Pós-Graduação em Letras da UFPB, 2011.

SOUZA, Roberto Acízelo de. *Teoria da literatura*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1987a.

_____. *Formação da teoria da literatura*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico; Niterói: Universidade Federal Fluminense/EDUFF, 1987b.

_____. *Iniciação aos estudos literários: objetos, disciplinas, instrumentos*. São Paulo: Marins Fontes, 2006.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 12.ed., Petrópolis: Vozes, 2011.

TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo*. 3. ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2010.

WELLEK, René; WARREN, Austin. *Teoria da literatura*. 3. ed. Lisboa: Europa-América, [1949] 1976.

LABORATÓRIO DE ALFABETIZAÇÃO E A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES

Helenise Sangoi Antunes

Introduzindo a temática

Este capítulo busca auxiliar no processo de alfabetização, ao propor a reflexão sobre a prática pedagógica vigente nas primeiras séries do ensino fundamental, principalmente nas salas de aula de escolas da periferia de Santa Maria, RS. Apresenta, ainda, algumas reflexões sobre a relação existente entre a formação de professores e a alfabetização, a partir de observações e pesquisas realizadas no âmbito do projeto intitulado: “Laboratório de Alfabetização:repensando a formação de professores”, que está vinculado ao Grupo deEstudo e Pesquisa sobre Formação Inicial, Continuada e Alfabetização (GEPFICA), do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria.

O projeto também recebeu esse nome por estar vinculado aos Laboratórios de Ensino do Departamento de Metodologia de Ensino, que são constituídos pelo Laboratório de Artes Cênicas, Laboratório de Artes Visuais, Laboratório de Ensino de Biologia, Laboratório de Ensino de Física, Laboratório de Ensino de História, Laboratório de Línguas e Ensino, Laboratório de Educação Matemática Escolar, Laboratório de Educação Musical, Laboratório de Ensino de Química, Laboratório de Alfabetização e Linguagem e Laboratório do Ensino de Geografia do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria. Sendo o Laboratório de Alfabetização parte da estrutura do Departamento de Metodologia de Ensino, com uma estrutura física permanente, criou-se, em 2002, o projeto cuja proposta é a de ser um Laboratório de Alfabetização móvel, que vai ao encontro das demandas de formação inicial e continuada de professores, bem como das demandas de dificuldades das crianças nos processos de construção da leitura e da escrita.

Este projeto contribuiu tanto para as acadêmicas e professoras participantes, quanto para as crianças que dele se beneficiaram em toda a rede de ensino do estado do Rio Grande do Sul.

A proposta deste trabalho surgiu do interesse apresentado pelas professoras da área de alfabetização da rede de ensino de Santa Maria e região, que sentiam a necessidade de ampliar suas descobertas e estudos nesse campo, para que pudessem desenvolver práticas mais significativas com seus alunos. Partindo dessa necessidade, a pesquisa foi ampliada para também atender as alunas dos cursos de Pedagogia e Educação Especial da UFSM e oferecer-lhes um espaço de aproximação com as escolas e de construção de novas estra-

tégias de alfabetização. Buscou-se com isso possibilitar um aprofundamento de seus estudos sobre a compreensão dos modos de organização e das concepções das crianças de anos iniciais do ensino fundamental acerca do desenvolvimento da cultura escrita no cotidiano escolar.

Nesse sentido, são propostas estratégias de trabalho que possam propiciar experiências com diversificados materiais e/ou jogos voltados para a alfabetização, letramento e linguagem, envolvendo acadêmicos dos cursos de Pedagogia e Educação Especial da UFSM e professores e alunos dos anos iniciais das escolas participantes do projeto. Espera-se que esse processo se converta em uma experiência significativa, em que a reflexão considere o valor da escrita e da leitura enquanto objetos sociais, permitindo à criança a sua manipulação e apropriação, a fim de que ela possa transformar e recriar esses objetos.

As propostas-estratégias de trabalho foram construídas a partir das demandas que surgiram das escolas e através de um trabalho coletivo entre professores, alunos e equipe de pesquisadores da UFSM, formada por professores do Centro de Educação e alunos de graduação e pós-graduação.

Por meio do projeto que embasa este capítulo, foi firmado um convênio interinstitucional entre o CEALE/UFGM (Centro de Estudos em Alfabetização, Leitura e Escrita) e o GEPFICA/UFSM. Como parte desse convênio, fomos convidados a participar da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores onde desenvolvemos o Programa Pró-Letramento (2008). Em 2013 desenvolvemos o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa área Linguagem.

No ano de 2014 participamos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa área Linguagem e Matemática,

financiado pelo MEC\SEB e nos anos de 2016 a 2017 no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa financiado MEC/SEB.

Reflexões sobre a formação inicial e continuada de professores

As propostas de formação inicial e continuada de professores, quando desconsideram a memória docente, acabam produzindo ações sem significado para os sujeitos envolvidos nos processos de reflexão sobre seus saberes e fazeres. Antunes (2001), afirma que o distanciamento e o desconhecimento sobre as histórias de vida dos professores podem explicar, em certa medida, os motivos que os levam a participarem de cursos e seminários sem conseguirem, na maioria das vezes, articular esses conhecimentos na sua sala de aula. Os conhecimentos transmitidos carecem de sentido e de intensidade para provocar questionamentos e reflexões sobre a prática docente.

No decorrer da história da educação brasileira, o professor sempre foi considerado aquele que só recebe informações e as transmite para seus alunos. Isso fez com que os saberes oriundos da experiência fossem continuamente ignorados pelo poder instituído. Assim, é muito comum encontrar professores que acabam esperando dos outros as respostas que, de certa forma, conhecem, mas em cujo valor não acreditam. Para Nóvoa (1992, p.11), “os professores não produzem os conhecimentos que são chamados a reproduzir, nem determinam as estratégias práticas de ação”. Necessitam, segundo Antunes (2001), do crivo e da valorização do outro.

O processo de desvalorização profissional, o desconhecimento da memória docente e o descrédito em relação à pro-

dução de saberes docentes acabam contribuindo para o enfraquecimento da autoestima do professor e, conseqüentemente, da qualidade do ensino na sala de aula. Considerar os professores também como produtores de saberes é um meio de alterar a percepção acerca do que significa o conhecimento e dos processos de formação.

Além disso, a possibilidade de narrar suas histórias de vida como alunos, de refletir, através de processos de formação continuada, sobre os professores que deixaram boas ou más lembranças, suscita recordações que, trazidas ao contexto atual, constituem elementos essenciais na formação e (auto)formação dos professores. As lembranças escolares e os saberes necessitam ser conhecidos e aproximados dos processos de formação do professor. Esses elementos traduzem experiências que refletem ações, posturas, crenças, práticas e valores que são, segundo Leão (2004), os nossos primeiros saberes sobre a docência. Conforme Tardif (2002 p. 22), “devemos examinar seriamente a natureza desses fundamentos e extrair daí elementos que nos permitam entrar num processo reflexivo e crítico sobre nossas próprias práticas como formadores e como pesquisadores”.

Essa percepção é corroborada pela pesquisa desenvolvida por Antunes (2001) com alunas do Curso de Pedagogia e com professores da rede municipal de ensino, utilizando uma metodologia qualitativa que possibilitou a reflexão sobre a memória docente dos sujeitos investigados. Os resultados alcançados apontaram que, ao refletirem sobre suas histórias de vida, incluindo lembranças da escola, escolha profissional, processos de formação, prática pedagógica, os sujeitos instauraram novas significações sobre o ser professor nos diferentes ciclos da trajetória profissional. Em contrapartida, ainda

segundo Antunes (2001), notou-se, em um número significativo de formandas e em algumas professoras, a presença da “autonomia”, compreendida como a capacidade de refletir, criar e construir uma trajetória docente embasada na reflexão e na criatividade.

O relato das histórias de vida dos professores torna-se, assim, um elemento fundamental para acionar o processo de reflexão, inclusive sobre os motivos que levam homens e mulheres a tornarem-se professores. Permite também uma aproximação e compreensão dos fatores que contribuem para o desânimo, a intolerância, o egoísmo, a agressividade e o próprio descrédito em relação à ação docente. Nesse sentido, Nóvoa (1992, p. 23) afirma que “ouvir a voz do professor devia ensinar-nos que o autobiográfico, a vida, é de grande interesse quando os professores falam do seu trabalho”.

Prática docente e políticas públicas

A par das questões que envolvem a prática docente, deparamo-nos ainda com a constante produção teórica no campo da educação que frequentemente desconhece as diferenças regionais e culturais que caracterizam nosso imenso território. Além disso, chama a atenção a velocidade com que as políticas públicas sucedem umas às outras: muitas vezes, o professor mal teve o entendimento de uma política pública que está sendo implantada, e esta já passa a ser substituída por outra.

Magnami (1997) questiona a aplicação de “novas e revolucionárias teorias” que constantemente os professores são solicitados a adotar em suas salas de aula.

Mudar em relação a quê? O que é esse ensino tradicional?
Quando e por que se engendra um tipo de ensino inicial

de leitura e escrita que hoje é acusado de antigo e tradicional? O que representa para o momento em que ocorre seu engendramento? Qual a relação com a tradição que lhe é anterior? Como e por que ocorre sua disseminação no tempo? Como se pode explicar sua persistente permanência? Quais os sujeitos que se empenha(aram) na produção do novo e revolucionário? Por que razão e de que maneiras? Qual a relação entre tematizações e concretizações produzidas ao longo da história desse ensino? (MAGNAMI, 2000, p. 20)

Questionar o que significa uma prática docente tradicional parece oportuno no momento atual, principalmente quando nos deparamos com tamanho desejo de mudanças na área da educação. Desejamos práticas educacionais inovadoras, críticas, reflexivas e em conformidade com as demandas da realidade na qual estamos imersos. Mas o que são mudanças na educação? O que significa uma prática docente criativa na sala de aula, dentro de uma comunidade? Qual o desejo das crianças e dos jovens que estudam nessas escolas em relação às práticas de leitura e escrita? Pensar sobre ler e escrever faz sentido para as crianças e jovens brasileiros de hoje?

Os desafios são significativos tanto para os pais dessas crianças e jovens, quanto para os educadores, que permanecem em torno de vinte horas semanais ou mais com eles. Não é uma tarefa fácil, considerando as diferentes culturas, gerações, desejos e significados que estão envolvidos na formação desses professores e alunos.

Nivelar as culturas a partir de uma predominante, a do poder instituído, é uma violência simbólica que, por anos, a escola vem produzindo através do silenciamento de todos aqueles que pensam e agem de forma diferente do que é permitido e considerado legítimo. Corpos sendo disciplinados

pela cópia repetida de palavras sem sentido, desenhos pintados conforme as cores ensinadas, palavras escritas conforme o desejo do outro. Mas onde fica a autonomia? Não se pode ensinar extinguindo a chama criadora de quem ensina e de quem aprende, pois alunos e professores são sujeitos históricos. Em face disso, a progressão por série/ano de estudo, que nem sempre respeita o ritmo de aprendizagem de cada aluno, em muitos casos se torna um problema a mais a ser equacionado em sala de aula.

A Resolução CNE/CEB n. 07 de 14/12/2010, no seu artigo 30, inciso III, assegura “a continuidade da aprendizagem, tendo em conta a complexidade do processo de alfabetização e os prejuízos que a repetência pode causar no Ensino Fundamental como um todo e, particularmente, na passagem do primeiro para o segundo ano de escolaridade e deste para o terceiro”; e no parágrafo 1º do referido artigo, a Resolução estabelece, ainda, que:

Mesmo quando o sistema de ensino ou a escola, no uso de sua autonomia, fizerem opção pelo regime seriado, será necessário considerar os três anos iniciais do Ensino Fundamental como um bloco pedagógico ou um ciclo sequencial não passível de interrupção, voltado para ampliar a todos os alunos as oportunidades de sistematização e aprofundamento das aprendizagens básicas, imprescindíveis para o prosseguimento dos estudos.

Essas determinações nos levam a refletir sobre a necessidade de um trabalho de continuidade que aconteça do 1º ao 3º ano do ensino fundamental, pois não é admissível que em nosso país milhares de crianças e jovens deixem de concluir o ensino fundamental por falta de um trabalho articulado entre os primeiros anos de estudo.

Contudo, a referida Resolução (em especial o artigo 30) não pode ser vista como um incentivo à promoção automática. Muito pelo contrário, é necessário o comprometimento por parte do professor, que deverá realizar um trabalho sério, reflexivo, amoroso e dialógico com as crianças, que estão com seis anos de idade possuem um enorme desejo de conhecer o ambiente letrado ao seu redor. A Resolução vem, assim, fortalecer o trabalho articulado e interdisciplinar entre os professores, partindo do entendimento de que a etapa inicial do processo de leitura e escrita não se encerra no primeiro ano de estudo, mas estende-se ao longo do 2º e do 3º ano do ensino fundamental.

A execução do projeto “Laboratório de Alfabetização: repensando a formação de professores” está embasada na metodologia qualitativa, pautada nas reflexões propostas na produção teórica de Bogdan e Biklen (1994), escolhida principalmente por suas características no que concerne aos instrumentos de coleta de informações utilizados ao longo da investigação. Parte-se do entendimento de que a metodologia consiste num processo de reflexão sobre os elementos necessários para auxiliar o pesquisador na compreensão da realidade a ser investigada. Nesse sentido, este é um estudo que busca conhecer o significado de uma metodologia lúdica na construção da cultura escrita pelas crianças que frequentam a 1ª série do ensino fundamental.

Conforme estudos desenvolvidos por Bogdan e Biklen (1994), Antunes (2001) e Deslandes (1994), a interação do pesquisador com os sujeitos constitui-se como um fator significativo nas pesquisas qualitativas, pois permite uma aproximação entre os envolvidos, possibilitando um conhecimento

mais profundo do seu contexto sociocultural. Nessa interação, os instrumentos de coleta podem variar de acordo com a natureza da informação a ser coletada.

A metodologia do trabalho desenvolvido

Na pesquisa em questão, no que concerne ao trabalho com as professoras da escola e com as acadêmicas da UFSM, a coleta aconteceu através dos relatos autobiográficos, registros em diários e entrevistas semiestruturadas. No caso do trabalho desenvolvido com os alunos das séries iniciais, buscou-se perceber, através de observações, o desempenho das crianças e suas necessidades em sala de aula, para então escolher atividades relevantes para serem desenvolvidas. O trabalho com as crianças, com as professoras da escola, bem como com as acadêmicas do Curso de Educação Especial e Pedagogia, foi realizado alternadamente, buscando-se sempre a compreensão dos processos investigativos e das significações construídas pelos colaboradores da pesquisa sobre o trabalho e as práticas pedagógicas dele decorrentes.

No ano de 2007 o presente projeto foi desenvolvido na Escola Estadual Professora C.M e na Escola Municipal L.G. Dele participaram as acadêmicas dos cursos de Pedagogia e Educação Especial da UFSM, professores da rede municipal de ensino de Santa Maria, bem como um grupo de crianças que apresentava dificuldades quanto à lecto-escrita. Na Escola Municipal L.G, trabalhou-se também com a alfabetização de jovens e adultos.

A partir de uma testagem para verificar o nível de lecto-escrita, realizada com o grupo de alunos das séries iniciais do ensino fundamental, desenvolveu-se o trabalho voltado

para a dificuldade de cada criança, sempre numa perspectiva lúdica. Durante o período, também se desenvolveram pesquisas e discussões na área de alfabetização, a fim de fundamentar práticas pedagógicas para atender aos objetivos do trabalho e dos professores regentes das turmas. Nesse sentido, o planejamento encaminhou-se para suprir as dificuldades relacionadas à leitura, à escrita, à interpretação de textos e ao raciocínio lógico.

Foram utilizados, nos encontros com os alunos, os jogos lúdico-pedagógicos oferecidos pelo GEPFICA, com financiamento do FNDE/MEC, e atividades lúdicas elaboradas pelas bolsistas do projeto. Os planos de aula, produzidos sob a revisão da professora orientadora, eram baseados em atividades planejadas de acordo com a realidade sociocultural das crianças e sempre considerando as dificuldades de aprendizagem apresentadas.

Na Escola Estadual C.M, desenvolveu-se o trabalho envolvendo 24 participantes, atendendo mais de 40 crianças que apresentavam dificuldades de aprendizagem do 1º ao 3º ano do ensino fundamental. O apoio institucional por parte da equipe escolar foi imenso desde o primeiro dia, quando os integrantes do grupo de pesquisa estavam apenas de visita à escola, tendo sido preparado, inclusive, um vídeo de boas vindas, no qual se apresentava a realidade dos alunos e da escola.

Ficou combinado com a Direção da escola que um grupo atenderia as turmas de 1º e 2º anos, e um segundo grupo, os alunos do 3º ano. As crianças eram encaminhadas para o atendimento mediante sugestão da professora regente juntamente com a coordenação, e os encontros aconteciam uma vez por semana, com duração de uma hora, nos turnos manhã e tarde.

As atividades iniciaram-se com um número menor de participantes, mas esse número aumentou logo nas primeiras duas semanas. Isso indica a confiança que a comunidade escolar depositou no projeto e a compreensão dos envolvidos de que cada um precisa fazer a sua parte em relação ao processo de construção da leitura e da escrita.

O planejamento, de responsabilidade da bolsista, era enviado por e-mail para as acadêmicas dos cursos do Centro de Educação envolvidas no projeto, que, com autonomia, retiravam ou acrescentavam atividades para melhor atender às necessidades dos alunos, sempre com o auxílio dos jogos para tornar o trabalho ainda mais significativo para as crianças.

No ano de 2008, foram realizados estudos teóricos sobre a construção da lecto-escrita, buscando orientar as acadêmicas e professoras participantes para a etapa seguinte, que foram os encontros com as crianças dos anos iniciais para o posterior desenvolvimento de atividades lúdicas e jogos para a alfabetização. É relevante destacar que foram contempladas mais escolas durante esse ano, o que reforça a importância da continuidade do trabalho.

Também a partir de 2008 iniciou-se a participação na Rede Nacional de Formação Continuada de Professores, da Secretaria de Educação Continuada e Alfabetização do Ministério da Educação, através do Programa Pró-Letramento e Pacto Nacional para a Alfabetização na Idade Certa – PNAIC. Esse programa federal distribuiu o desafio da formação continuada de professores do Rio Grande do Sul entre a Universidade Federal de Santa Maria e a Universidade Federal de Pelotas, cada uma dessas instituições ficando responsável pela formação de metade dos professores do estado, na área de Alfabetização e Linguagem.

Os resultados da pesquisa

No ano de 2007, o trabalho atingiu resultados significativos para todos os participantes: a melhora no aprendizado das crianças e dos adultos envolvidos no projeto, através das aulas ministradas com o auxílio dos jogos pedagógicos; a qualificação dos processos formativos dos acadêmicos dos cursos de Educação Especial e Pedagogia da UFSM; o aumento da confiança das comunidades escolares envolvidas em relação ao trabalho desenvolvido pela universidade, especificamente no que tange à atuação do GEPFICA.

Na Escola Municipal L.G, os objetivos propostos pelo projeto foram alcançados em sua plenitude, pois foi possível proporcionar aos alunos experiências lúdicas também com a finalidade de melhorar o aprendizado dos adultos, a interação no grupo, a cooperação e a participação nas aulas. As atividades culminaram com uma exposição, no *hall* da escola, de todos os trabalhos construídos pelos participantes do projeto.

Outro resultado positivo atingido pelo projeto diz respeito aos benefícios para a formação de professores nos cursos do Centro de Educação, já que o projeto oportunizou a articulação da graduação não só com a escola, mas também com a pós-graduação, através da interação entre os participantes, oriundos da graduação e da pós-graduação, o que levou à melhoria na qualificação da produção científica do referido grupo de pesquisa.

Interinstitucionalmente, o projeto contribuiu para a consolidação do convênio entre o grupo GEPFICA/UFSM e o Centro de Estudos em Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE), da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Os resultados do convênio, no ano de 2007, foram o “II

Seminário Nacional e V Seminário Regional de Professores: Alfabetização e Letramento” e o “Dossiê sobre Alfabetização e Letramento”.

Entende-se que a busca dos caminhos percorridos pela criança para desenvolver os significados e sua consequente representação é um fator preponderante na criação e no desenvolvimento de propostas mais adequadas e coerentes para a alfabetização e a linguagem. Assim sendo, o projeto objetivava desenvolver trabalhos voltados para pesquisas sobre aquisição da lecto-escrita ao longo dos primeiros anos do ensino fundamental, buscando compreender as concepções apresentadas pelas crianças, bem como acompanhar seu desempenho ao longo desse processo.

Segundo Ferreiro e Teberosky (1985), a maneira como a criança concebe a leitura e a escrita é ponto de partida para que o professor possa propor uma linha de ação que contemple tais concepções. Luria (1990, Ferreiro e Teberosky (1985) e Ferreiro e Teberosky (1989, 1991) buscaram, em suas pesquisas, explicitar como a criança constrói a lecto-escrita, isto é, quais as concepções sobre seus usos e funções. Mais recentemente, Ferreiro (2003, 2004) amplia esses estudos, com uma pesquisa longitudinal feita sobre construções posteriores à consolidação da representação do sistema alfabético.

Considerações finais

No decorrer da pesquisa, observou-se a existência de práticas no ensino fundamental que ignoram, na maioria das vezes, a capacidade criadora dos alunos no processo de construção da leitura e escrita. Muitos docentes centram-se em um ensino que somente cumpre o papel de vencer programas e conteú-

dos, sem se preocupar em desenvolver a autonomia, a criticidade e a criatividade dos envolvidos nos processos de ensino-aprendizagem.

São questões perturbadoras como essas que instigam os pesquisadores do projeto: “Laboratório de Alfabetização: repensando a formação de professores” refletir e elaborar estratégias conjuntas que possam atenuar e progressivamente extinguir ações docentes acríticas, que subestimam a capacidade de reflexão sobre os processos de leitura e escrita. Não se pode assistir passivamente à perpetuação dessas ações docentes, sem construir um conjunto de estratégias para reverter situações que comprometem os processos de alfabetização.

O projeto partiu do entendimento de que a memória dos professores constitui um elemento a ser considerado, porque se percebe que as ações docentes estão vinculadas às lembranças dos antigos mestres, da prática pedagógica desenvolvida pela primeira professora – lembranças que possuem força e intensidade e que interferem na forma de ser e sentir-se professor.

Ao longo dos anos de implementação do projeto, verificaram-se vários resultados significativos. Pôde-se perceber o envolvimento dos participantes nas discussões sobre alfabetização e letramento, com a efetiva participação das professoras e acadêmicas dos cursos de Educação Especial e Pedagogia. Também foi possível verificar o interesse do grupo de professores em desenvolver práticas educativas de alfabetização e letramento numa perspectiva lúdica e interdisciplinar, possibilitando uma diminuição progressiva dos índices de evasão nas escolas envolvidas na pesquisa.

O desafio de trabalhar com a comunidade, e principalmente com as crianças, é muito grande, uma vez que se es-

pera dos acadêmicos e dos professores o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras e interativas. Infelizmente, a realidade com que ainda nos confrontamos é o descaso com a alfabetização e o letramento.

Num estágio que requer total dinamismo e muita reflexão, frequentemente o trabalho é desenvolvido por meio de um processo mecânico de cópia em sala de aula. O Laboratório de Alfabetização vem buscando mudar essa realidade, desde 2002, quando foi criado, e já tem proporcionado grandes mudanças no ensino-aprendizagem das séries iniciais em que atua.

O objetivo do projeto é continuar promovendo a interação, de forma cada vez mais efetiva, entre professores, alunos da escola pública e acadêmicos dos cursos de Pedagogia e Educação Especial da UFSM, buscando sempre a tão necessária articulação dessa instituição de ensino com a comunidade, principalmente através das ações desenvolvidas em 2014 e 2016-2017 pelo Programa de Formação Continuada de Professores do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

Referências

ANTUNES, H. S. *Ser aluna, ser professora: uma aproximação das significações sociais instituídas e instituintes construídas ao longo dos ciclos de vida pessoal e profissional*. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Rio Grande do Sul. Porto Alegre: UFRGS, 2001.

_____. As lembranças escolares de professores alfabetizadores e a relação com os processos formativos. In: BOLZAN, D. P. V. (Org.). *Leitura e escrita: ensaio sobre a alfabetização*. Santa Maria: Editora da UFSM, 2007, p. 159-171.

BOGDAN, R. e BIKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. 4. ed. Porto, 1994.

DESLANDES, S. F. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 1994.

FERREIRA, N. T. Para uma nova educação: resgate da imagem poética do professor. In: OLIVEIRA, V. F. de. (Org.). *Imagens do professor: significações do trabalho docente*. Ijuí: UNIJUÍ, 2000.

FERREIRO, E. *Com todas as letras*. Cortez, São Paulo, 2003.

FERREIRO, E. *Alfabetização em Processo*. Cortez, São Paulo, 2004.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *Alfabetização em processo*. São Paulo: Cortez, 1991.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *Reflexões sobre a alfabetização*. 14. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

LEÃO, D. O. de. *Memória e saberes de alfabetizadoras: representações sobre a leitura e escrita na história de vida de três professoras*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria: UFSM, 2004.

LURIA, A. R. *Desenvolvimento cognitivo: seus fundamentos culturais e sociais*. Tradução de Fernando Limogeli Gurgueira. São Paulo: Ícone, 1990.

MAGNANI, M. do R. M. *Os sentidos da alfabetização: a questão dos métodos e a constituição do objeto de estudo*. Presidente Prudente, SP: UNESP, 1997.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e a profissão*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

Resolução CNE/CEB n. 07 de 14/12/2010

TARDIF, M. *Os saberes docentes e a formação profissional*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

AS PRÁTICAS DE ESCRITA NO COTIDIANO DA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR

Ana Paula Berford Leão dos Santos

Maria Emília Lins e Silva

Introdução

As duas últimas décadas do século passado foram marcadas por transformações ocorridas na sociedade moderna, que se tornava cada vez mais grafocêntrica ou letrada, e já não bastava que os indivíduos soubessem ler e escrever. Era preciso que fizessem uso efetivo dessas habilidades além dos muros da escola, como condição para se inteirarem das mudanças sociais e desenvolverem suas potencialidades. Sendo assim, observou-se uma transformação na maneira de se compreender a leitura e a escrita, e uma ampliação significativa nas pesquisas dedicadas à formação de professores e aos diversos campos do saber, tendo em vista a melhoria da qualidade dos sistemas públicos de ensino brasileiros.

Esses estudos envolveram diferentes temáticas e questões relacionadas à necessidade de mudanças no âmbito educacional, aos papéis atribuídos aos profissionais da educação e à complexidade da atuação docente, num contexto de escola que integra dimensões culturais, sociais e políticas.

A formação inicial passou a ser tema presente nos debates educacionais, devido à sua importância, não apenas no sentido de ser responsável pela formação profissional do professor, mas também por ser considerada um dos principais meios de se alcançar uma educação escolar de qualidade. Desse modo, novos questionamentos sobre a formação oferecida ao professor quanto ao domínio da linguagem, envolvendo tanto sua vida pessoal quanto profissional, começaram a surgir, e outros estudos foram realizados (BATISTA, 1998; KRAMER, JOBIM E SOUZA, 1996; FREITAS, 1998; BRITTO, 1998; EVANGELISTA, 1998; PINTO, 2001; ROSA, 2003; entre outros), buscando investigar as leituras de professores, “enfocando o que lê, quando lê e como lê esse sujeito sociocultural que foi construído como leitor no decorrer de sua vida pessoal e profissional” (FRADE; SILVA, 1998, p. 94).

A partir desses trabalhos e do desenvolvimento do conceito de letramento no campo da linguagem, surgiu uma maior preocupação com a dimensão da escrita e, por esta razão, as pesquisas ampliaram seu foco de interesse para as questões do ensino de produção de texto, antes, mais voltadas para o ensino-aprendizagem de leitura (KLEIMAN, 1995).

Os discursos oficiais passaram a priorizar a formação de cidadãos capazes de compreender e produzir textos que circulem na sociedade e a impor um alto nível de exigência para o professor (Moraes, s/d; BATISTA, 1997). Na opinião de Moraes (2003), muitas vezes o docente não está preparado para de-

envolver essas novas competências de usuário da linguagem que passaram a ser exigidas, seja pelas suas experiências familiares e escolares, seja pela própria formação profissional, que pouco favoreceu a apropriação do letramento sofisticado, necessário para promover, em sala de aula, as práticas variadas de leitura, produção textual e análise linguística.

Os estudos voltados para as relações estabelecidas pelo professor com a leitura e a escrita, seja como produtor de textos, seja como leitor, retratam o uso da escrita e da leitura ainda muito restrito e pouco significativo nas atividades pedagógicas (ROSA, 2003; LINS e SILVA, 2004; SANTOS, 2004; SOARES, 2003; TAMBORIL, 2005; BATISTA, 1998), e apresentam a formação inicial como um espaço que pouco vem propiciando o acesso dos discentes aos bens e práticas culturais de escrita.

Essa constatação vem confirmar a posição defendida por Batista (1998), quando considera que a ausência de formação docente satisfatória tem se constituído um dos fatores responsáveis pelos descompassos entre as expectativas do PNLD¹ e as dos professores do ensino fundamental. A preocupação com a formação de professores surgiu quando se começou a perceber, mais claramente, a insuficiência e ineficácia na instrumentalização para o exercício da docência no quadro da escolarização brasileira e a dependência do professor aos modelos de ensino da escrita presentes nos manuais didáticos (GUERRA, 1999; MENEGASSI, 2003).

Procurando analisar de que maneira a formação inicial de professores vem permitindo que práticas mais significativas sobre a escrita e seu ensino sejam assimiladas por seus alunos, pesquisas foram dedicadas à inserção de estudantes

1 PNLD – Programa Nacional do Livro Didático.

nas práticas acadêmicas de letramento em diferentes cursos de formação de professores (KLEIMAN, MATENCIO, 2005; ASSIS; MATENCIO; SILVA, 2001; TAMBORIL, 2005; KRAMER, JOBIM e SOUZA 1996; LETA, 2005; PRADO; SOLIGO, 2005, entre outros). Esses trabalhos concluíram que os alunos que procuram as licenciaturas, em sua maioria, vivenciaram uma história de letramento que se afasta da idealizada pela instituição escolar. Consequentemente, não são raros os casos de alunos da graduação que não conseguem escrever com fluência, articulando as ideias com coerência, ou que não conseguem ler e entender o que leram a ponto de organizar uma opinião acerca do texto lido. Sendo assim, como podem os professores promover situações efetivas de produção escrita aos alunos, se eles próprios foram expostos a práticas precárias de escrita na escola e na graduação?

Soares (2003), em sua pesquisa sobre a prática docente iniciante, retrata a insatisfação de professores recém-formados com os cursos de graduação. Em seus depoimentos, eles expõem as dificuldades que enfrentam ao se depararem com o cotidiano escolar e a lacuna que surge entre os conteúdos adquiridos na formação e aqueles que são essenciais para a atuação profissional, tornando-se mais evidente, ainda, a dificuldade da graduação em preparar esse profissional para enfrentar a complexidade do processo educativo.

Imagina-se que essa dificuldade da graduação em favorecer uma maior aproximação entre os espaços da formação e o espaço da prática docente justifica-se pela forma como alguns cursos de Pedagogia estão estruturados: inicialmente o ensino das disciplinas de conteúdos específicos é ministrado e a parte prática do curso, ou seja, o contato do aluno com o ambiente profissional é realizado apenas no final deste, quan-

do a maioria dos conteúdos teóricos já foi estudada. Essa concepção formativa evidencia a dicotomia entre teoria e prática e parece equivocada por duas razões principais: Em primeiro lugar, pelo fato de que existem situações singulares na prática escolar, que requerem reflexões e soluções específicas e adequadas para cada uma; e, em segundo lugar, porque a vivência do aluno no contexto escolar durante o curso pode antecipar possíveis dificuldades do professor em formação, além de integrar os conhecimentos adquiridos na graduação com os adquiridos na prática. De acordo com Santos (2004), a possibilidade de vivenciar as situações de sala de aula na escola desde o princípio do curso oportuniza as discussões, os questionamentos e as avaliações no decorrer deste, e torna a aprendizagem mais significativa.

Dentro desse contexto de debates e discussões pedagógicas, no final de 2000, foi instituída uma reforma parcial² do curso de Pedagogia da UFPE, baseada na formação reflexiva do educador (ALARCÃO, 2001; PERRENOUD, 2002; SCHÖN, 1992; ZEICHNER, 1992).

A implantação de um novo perfil de curso, no contexto da formação inicial, despertou o nosso interesse pela investigação sobre a escrita do graduando, interesse que se justifica pelo fato de que a inserção do indivíduo no universo da cultura escrita constitui uma das metas para a melhoria da qualidade do ensino brasileiro, tanto no ensino fundamental e

2 Esta reforma foi inspirada no documento "A prática de ensino como eixo estruturador da formação docente", apresentado por Santiago e Batista Neto (2000), que possibilita a aproximação entre os espaços de formação e os espaços do exercício profissional (SANTIAGO; BATISTA NETO, 2000). O Estágio Supervisionado foi instituído a partir do terceiro período do curso, sob a forma de Prática de Ensino, e estende-se por todo o processo de formação inicial através das disciplinas Pesquisa e Prática Pedagógica (PPP) e Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). O Trabalho de Conclusão de Curso é apresentado na forma de artigo científico, como resultado da formação de professor.

médio quanto no ensino superior, e o professor representa um veículo para se alcançar uma educação de qualidade.

Ao mesmo tempo em que reconhecemos a importância da atuação do professor para a melhoria do ensino, somos conscientes de que as mudanças ocorridas em torno da concepção de linguagem e do trabalho pedagógico na área da linguagem passaram a exigir desse profissional um alto nível de competência que, na maioria das vezes, ele não está preparado para exercer. Passou-se a exigir do docente a competência para realizar práticas de produção e compreensão de gêneros orais e escritos diversificadas, tal como se dão no espaço extraescolar (BATISTA, 1997).

Nossos questionamentos em torno da escrita, nesse contexto de reformas, surgiram a partir de um interesse inicial: conhecer de que maneira a formação inicial do curso de Pedagogia da UFPE vem favorecendo a inserção de seus alunos no universo da cultura escrita, a fim de prepará-los para atender às novas exigências de usuário da linguagem escrita. A partir desse interesse, fomos construindo as seguintes questões em torno do nosso objeto de estudo: quais as demandas de escrita desenvolvidas no decorrer da formação inicial? Na nova configuração curricular do Curso de Pedagogia da UFPE, quais são as propostas de escrita que vêm favorecendo o desenvolvimento autônomo dessa habilidade? Que condições de produção auxiliam e/ou dificultam o desenvolvimento da escrita no decorrer da graduação? Quais as condições facilitadoras e/ou dificultadoras para a construção do artigo científico? Como os alunos percebem a contribuição da iniciação científica para o desenvolvimento da escrita? Na concepção dos alunos, qual a importância de se formar professores “*escritores*”?

O *corpus* da pesquisa foi constituído pelos depoimentos orais de 14 alunos que cursavam a disciplina “Trabalho de Conclusão de Curso II” do curso de Pedagogia da UFPE, no 2º semestre letivo de 2007, colhidos através de entrevistas. Quanto aos sujeitos entrevistados, em linhas gerais, observamos a predominância de alunos do sexo feminino, na faixa etária de 20 a 30 anos, provenientes tanto de escolas públicas quanto de escolas particulares.

A escrita no curso de Pedagogia

De acordo com os depoimentos dos estudantes, percebemos que a prática da escrita está presente diariamente no percurso acadêmico, seja nas atividades solicitadas pelo professor ou nas anotações sobre os conteúdos trabalhados nas disciplinas.

Na opinião dos estudantes, a formação inicial oportuniza o desenvolvimento da escrita pela grande quantidade de produções textuais que são realizadas e que fazem com que o aluno exercite essa habilidade em todo o percurso da graduação. A realização das atividades de escrita não se restringe à sala de aula, mas estende-se para o dia a dia em casa, seja em decorrência dos trabalhos passados para casa, seja pelo hábito que alguns alunos têm de estudar escrevendo.

Algumas disciplinas foram identificadas como mais favoráveis ao desenvolvimento da capacidade escritora, em decorrência da forma como foram conduzidas pelos docentes, principalmente no que se refere à significância das solicitações textuais, à exigência do professor, ao retorno das produções de escrita dos alunos e ao incentivo para o desenvolvimento do pensamento reflexivo do aluno.

Quando os docentes assumem atitudes que valorizam e encorajam os posicionamentos reflexivos dos alunos, estes respondem aos debates de forma mais crítica e se sentem com liberdade para exporem seu ponto de vista e dialogarem com os autores. Quando, ao contrário do que foi exposto, o professor posiciona-se como o único detentor do saber, ele favorece a formação de alunos reprodutores e omissos, como retrata a fala de Mariana:

[...] cabe ao aluno fazer separação né? dos professores que reproduziam e os professores que construíam com você a escrita né? Eu sabia que tinha professores que gostavam que eu escrevesse o que eles gostavam de ouvir né? Então, não que eu não refletisse, que eu não soubesse como é que deve ser, mas eu fazia isso, pra sobrevivência aqui dentro né? (Q7)

A disciplina “Trabalho de Conclusão de Curso” (TCC) foi citada como uma das disciplinas que mais favoreceu o progresso da escrita, porque o processo de construção do artigo científico é acompanhado diretamente por um professor-orientador, que auxilia o aluno desde a indicação bibliográfica até a revisão mais minuciosa do texto, fato que não é comum na elaboração de outras produções textuais. A orientação individualizada atende às dificuldades específicas de cada aluno e auxiliam-no no desenvolvimento da sua escrita e na superação de suas limitações. Além disso, a pesquisa exige que o aluno realize *“mais leituras para adquirir uma bagagem de conhecimento necessária tanto para escrever a fundamentação teórica, quanto para estabelecer um diálogo entre os dados coletados na pesquisa e a literatura, durante a análise dos dados”* (Milena: Q20).

As disciplinas de “Pesquisa e Prática Pedagógica” (PPP) também foram destacadas como disciplinas muito importantes da formação inicial, primeiramente, por favorecerem o diálogo entre conhecimentos, saberes e práticas. Em outras palavras, as PPP consistem numa oportunidade de “[...] investigar na, sobre e para a ação educativa e para partilhar resultados e processos com os outros” (ALARCÃO, 2001, p. 21). Esse confronto entre as realidades teórica e prática permitiu que os alunos tivessem um novo olhar para as ações desempenhadas nas escolas e pudessem identificar os efeitos que essas ações acarretavam para a aprendizagem dos alunos, nas diversas áreas do conhecimento.

As PPP se destacam na formação inicial, em segundo lugar, porque a prática dos relatórios está presente em todo o percurso dessas disciplinas. De acordo com os discentes, os relatórios são considerados um gênero textual que favorece o desenvolvimento da escrita, por exigirem um posicionamento reflexivo do discente, construído a partir do confronto entre as vivências na escola e a teoria recebida na universidade.

Apesar de ter sido unânime o reconhecimento de uma melhora significativa na escrita ao final do curso, através da realização de atividades de escrita presentes no universo acadêmico³, nem todos os alunos tiveram as suas expectativas contempladas em relação ao favorecimento dessa habilidade na graduação. A justificativa para as queixas refere-se à solicitação de atividades de escrita que pouco favoreceram o processo de aprendizagem, por não terem induzido o aluno a desenvolver uma análise crítica das leituras; à pouca diver-

3 Os principais gêneros escritos são: resumos, questionários, fichamentos, resenhas, crônicas, relatórios e artigos científicos.

sidade de gêneros textuais trabalhados; à frequência de debates, seminários, provas e produções textuais realizadas em grupo; e às falhas na atuação do professor frente às correções das produções escritas dos alunos.

Para os estudantes, a prática do resumo não induz à realização de uma análise crítica e reflexiva do texto, considerada por eles como a dificuldade mais frequente, encontrada na formação inicial, em relação à escrita. Isso pode ser observado no seguinte depoimento:

O problema realmente é criar a escrita. Porque uma coisa é você trabalhar resumindo e você só ter que mudar algumas coisas[...] Eu acho que a gente tem que trabalhar mais em cima de aprender a escrever mesmo, a construir os nossos textos, tá entendendo? [...] resumo mesmo não me ajuda muito, às vezes você nem entende determinados textos, mas você tá até fazendo resumo, entendeu? (Q5).

Essa representação que os estudantes têm dos resumos é fruto da forma como esse gênero textual vem sendo trabalhado na educação básica. Schneuwly; Dolz (1999) revelam que a cultura do sistema escolar define o resumo como uma representação sintética do texto que será resumido, razão pela qual uma grande parte dos estudantes, inclusive os que já estão no ensino superior, são levados a entender que a tarefa de resumir demanda apenas a manutenção das ideias do texto, preservando, inclusive, a forma de dizer do autor. Talvez seja esta a razão para que, na maioria das vezes, o resumo construído na escola apresente-se como uma cópia de trechos do texto-base, organizados com o fim de atestar, ao professor, que a leitura foi realizada (ASSIS, MATÊNCIO; SILVA, 2001; ASSIS; MATA, 2005).

As provas também foram citadas como uma das práticas de escrita realizadas na formação inicial⁴. A presença dessa atividade foi alvo de divergência entre as opiniões dos alunos. Há aqueles que caracterizam a prova como um método ineficaz de avaliação, por ser realizada sob um clima de tensão e dentro de um período de tempo limitado; e outros que a consideram um meio válido de o professor avaliar os conhecimentos do aluno e o seu desempenho na escrita. Esse fato nem sempre acontece com as demais produções de escrita solicitadas no curso. Conforme relata Jailson, existem muitas facilidades para o estudante adquirir um trabalho já pronto, através da internet ou do “Zé Moleza”⁵, como está exposto no seu depoimento:

[...] Eu via muita gente levando o curso com a barriga, fazendo o trabalho que o professor passava pesquisando na internet. Tinha gente que pagava 40 conto no Zé Moleza, pegava o trabalho feito. Tinha gente que trazia o trabalho e ainda tava com a nota de rodapé da página da internet [...] (Q6).

Essa prática mencionada pelo aluno tem-se tornado cada vez mais frequente, no contexto da sociedade informatizada, em que as facilidades se tornaram ainda maiores com a internet. Pesquisando sobre o plágio no universo acadêmico, Silva (s/d) observou que a internet está presente na vida dos discentes e que os mesmos utilizam os textos digitais para a ela-

4 Apesar de reconhecermos esse equívoco na conceituação de prova, já que a mesma consiste em uma forma de avaliar as produções textuais dos alunos, e não numa prática de escrita propriamente dita, consideramos mais correto comentá-la na forma como foi identificada pelos estudantes.

5 Site criado para “ajudar a vida acadêmica do aluno e a economizar o seu tempo e dinheiro nos trabalhos da faculdade”, segundo o depoimento dos alunos.

boração dos trabalhos solicitados pela universidade, seja para solucionar problemas referentes à falta de tempo, seja para dar-lhes embasamento teórico.

A grande frequência com que os trabalhos em grupo foram solicitados na formação inicial também foi alvo de críticas. Para a maioria dos discentes, os trabalhos em grupo não constituem um método eficaz para a avaliação do desempenho individual de cada um, nem em relação à apropriação dos conteúdos, nem em relação à capacidade escritora. Esse fato gera insegurança nos alunos, por não se sentirem capazes de realizar uma produção individual.

Apesar de reconhecerem o avanço conquistado em suas habilidades com a escrita, quando comparadas com a fase inicial da graduação, a dificuldade para escrever ainda é uma queixa constante nos depoimentos dos estudantes. Essa dificuldade refere-se a diferentes aspectos da escrita: dificuldade em expor as ideias no papel e dificuldades relacionadas à microestrutura do texto – grafia, seleção vocabular, pontuação, concordância, regência, entre outros –, trazidas desde o período escolar. Segundo os discentes, a formação inicial não promoveu a superação dessas deficiências da maneira como deveria, por terem sido pouco consideradas nas correções de suas produções textuais, pois os professores enfatizavam mais o conteúdo.

A ausência de correções impossibilita o aluno de avaliar a sua escrita e os erros que comete, dificultando a superação dos mesmos; além de ser interpretada como um descaso da parte do professor e uma desconfiança de que ele nem sequer leu os textos escritos.

O relato de Isabele demonstra a certeza que os alunos tinham de que, dependendo do professor, seus trabalhos não seriam lidos:

[...] a maioria não corrige todos os textos. Se você perguntar pros alunos de Pedagogia: “Você acha que os professores leem tudo que você escreveu?”, eles vão dizer: “50%, 60% não”. Eu tinha uma amiga que ela teve a coragem de escrever a letra de uma música no meio do texto, só pra ver se o professor lia o texto, aí ela escreveu e ele não percebeu, quer dizer que ele não leu. Ela recebeu nota boa e tal, passou e isso quer dizer o quê? [...] (Q5)

Nesse depoimento podemos perceber, além da ausência de correção nos textos produzidos pelos alunos, a reprodução de uma “*lógica escolar*” (SILVA, s/d), em que os textos existem para serem corrigidos, para o aluno ganhar nota ou apenas para cumprirem uma exigência do professor e os alunos serem aprovados na disciplina. Em outros relatos essa “*lógica escolar*” também se evidencia, na dependência do aluno diante das condições de produção criadas pelo professor. Podemos observar isso na fala de Milena, quando diz que “*é um querer do professor que a gente construa alguma coisa escrita ou não, tá entendendo? Porque quem cobra isso é ele*” (Q5); e de Marina, ao afirmar que “*depende do professor: aqueles professores que cobram, todo mundo faz; aqueles que não cobram, quase ninguém faz*” (Q16).

Nem todos os alunos entrevistados possuem dificuldades em relação ao uso da escrita e alguns afirmam terem ingressado na graduação apresentando uma boa relação com essa habilidade. Esses alunos atribuem às atividades realizadas no Magistério a responsabilidade pelo progresso de suas habilidades escritas: “*No Magistério a frequência da escrita era direta, direta... tinha muito trabalho individual, e também tinha muita prova*” (Luana: Q4).

Outros fatores que influenciaram no desenvolvimento da escrita foram: o período escolar: “*A gente tinha um livrinho*

de redação e sempre tava fazendo” (Marina: Q4); e o ambiente familiar: “meu pai e minha mãe sempre me estimularam bastante a ler e a escrever, agora não no sentido de dizer: ‘meu filho vá, pegue ali aquele livro’, mas eu via meus pais lendo livro” (Jailson: Q4). Segundo Lins e Silva (2004), esse fato justifica-se porque a família constrói um conjunto de disposições, crenças e atitudes mais favoráveis a uma relação menos tensa com a escrita, que induz o indivíduo a desenvolver os mesmos hábitos de leitura e escrita observados em casa.

Embora a leitura não estivesse formalmente presente em nossos questionamentos, ela foi um tema abordado em vários momentos da entrevista e apareceu sempre interligada ao processo de desenvolvimento da escrita, principalmente, pela bagagem de conhecimentos que o leitor adquire ao ler e que serve de embasamento teórico na construção de um texto. Outros benefícios mencionados que a leitura oferece são a oportunidade que o leitor tem de vivenciar diferentes gêneros textuais e apreender sobre a organização de cada um; e observar detalhes sobre a estrutura do texto, a construção de parágrafos, a grafia de palavras, dentre outros.

Infelizmente, nem todas as leituras solicitadas no curso foram realizadas pelos discentes, seja pelo tempo restrito dos alunos que trabalham; pela grande quantidade de textos, associada a pouca cobrança dos professores; pelos trabalhos em grupo, que levam os alunos a fazerem uma leitura recortada do assunto; pela pouca frequência de provas dissertativas; e pela pouca significância das indicações de leitura, que nem sempre despertam o interesse dos alunos.

A baixa frequência de leituras no decorrer da formação inicial traz consequências negativas, tanto para o momento da construção do trabalho de conclusão de curso, pela exigência

de leituras que a fundamentação teórica da pesquisa requer, como para a prática profissional daqueles que não apresentam facilidade para escrever.

Na concepção dos estudantes, é preciso que o professor tenha habilidade com a escrita para que possa melhor desenvolvê-la em seus alunos e propiciar ambiente estimulador para essa prática.

Com base nos depoimentos colhidos, fica evidente a ênfase no compromisso do professor em favorecer o desenvolvimento da escrita nos alunos, porém acreditamos que as atividades de escrita propostas pelos professores em sala de aula estão diretamente relacionadas com as suas experiências nos eventos de letramento, vivenciadas tanto dentro quanto fora do contexto escolar.

O próximo tópico busca discutir os dados que envolvem as experiências de escrita vivenciadas pelos alunos durante a construção do trabalho de conclusão de curso (TCC), desde a escolha da temática até a sua conclusão, e as suas contribuições para a formação do futuro professor.

O processo da construção escrita do artigo científico

Como referido anteriormente, o gênero artigo científico foi considerado, por todos os discentes entrevistados, uma vivência enriquecedora. A principal justificativa para essa consideração deve-se à oportunidade que o aluno teve de receber a assistência exclusiva de um professor (orientador), destinado a orientá-lo durante o percurso de construção do TCC.

Mais uma vez os estudantes remeteram a responsabilidade pelo progresso de sua escrita à figura do professor (orientador), como um elemento facilitador da construção do artigo

científico, pelas experiências que proporcionou aos alunos e que contribuíram para o amadurecimento destes, tanto em relação à escrita quanto em relação à aquisição do conhecimento.

A relação estabelecida com o orientador foi considerada fundamental para a realização do trabalho de conclusão de curso, por dois aspectos principais: Em primeiro lugar, pela relação de amizade e empatia estabelecida entre o orientador e os alunos. Os relatos revelam uma admiração pelo orientador e o estabelecimento de laços afetivos, construídos através de diálogos que auxiliavam a realização da pesquisa, dando o suporte necessário tanto para a superação de inseguranças e dificuldades quanto para o direcionamento do aluno na busca de conhecimentos (Côco, 2005b).

Em segundo lugar, pelas intervenções do orientador durante a construção do artigo científico, que ajudaram os alunos a vencerem suas próprias limitações em relação à escrita. Como defende Assis (2006, p. 14), a correção de texto consiste em uma “estratégia metodológica de destaque para o processo de ensino e de aprendizagem da escrita acadêmica”.

Além desses benefícios propiciados pelas orientações, o avanço alcançado em suas habilidades com a escrita também foi decorrência das experiências de leitura e escrita realizadas durante o processo de construção do TCC. Segundo os estudantes, o artigo científico exigiu que o aluno aprendesse a organizar suas ideias e a expressar melhor seu pensamento; que realizasse mais leituras para estabelecer uma relação dialógica com diferentes autores; e que buscasse os conhecimentos, trabalhados no decorrer do curso, que fossem afins à temática selecionada no TCC.

A busca por esses conhecimentos desenvolveu a capacidade reflexiva do aluno, na medida em que o levou a refletir

sobre as leituras realizadas no curso, tentando associá-las com a temática em discussão no seu trabalho, assim como a relacionar os conhecimentos teóricos pesquisados com a realidade da prática profissional.

Apesar de a maioria dos discentes considerar que todas as atividades de escrita trabalhadas ao longo do curso favoreceram a construção do artigo científico, foram frequentes as queixas quanto à pouca familiaridade com esse gênero textual, tanto em termos de leitura quanto em termos de escrita. Na opinião de Milena, se, ao contrário do que ocorreu, a graduação tivesse propiciado a prática do artigo científico em outras disciplinas da graduação, a realização do TCC teria sido uma experiência bem menos estressante: *“Até leitura de artigos não trabalharam muito com a gente em sala de aula, só esses textos normais de xerox”* (Q1).

Quando indagados sobre o surgimento da temática do TCC, os discentes retrataram experiências vivenciadas em diferentes momentos da formação inicial e nas atividades extracurriculares, oferecidas na graduação, como: monitoria acadêmica, atividades de extensão, grupo de estudo, atuação em sala de aula e iniciação científica.

A liberdade de decidir sobre qual assunto estudar levou os alunos a buscarem um tema de seu interesse, que trouxesse contribuições tanto para sua formação quanto para sua prática profissional. Por esse motivo, durante as entrevistas, foi possível percebermos o entusiasmo dos estudantes pela investigação do objeto de estudo e pela aquisição de novos conhecimentos (SNYDERS, 1995; AJUB BRIDI, 2004).

Dentre a diversidade de experiências oportunizadas pela formação inicial, as PPP constituíram um campo bastante rico para despertar o interesse dos estudantes pela investiga-

ção e para influenciar no surgimento das diferentes temáticas apresentadas. O contato com a realidade profissional durante os estágios de “Práticas de Ensino” permitiu que os estudantes vivenciassem não apenas a docência em sala de aula, mas também os problemas e dificuldades que o atual sistema público de ensino vem enfrentando, e tivessem o interesse de investigá-los através da iniciação científica oportunizada na construção do TCC.

A importância da formação científica nos cursos de graduação tem sido assunto presente nos debates que envolvem as universidades brasileiras, pela necessidade de se formar um profissional cada vez mais qualificado e preparado para enfrentar os desafios atuais da sociedade. Nesse cenário de profundas mudanças sociais e econômicas, ampliaram-se as necessidades educacionais da população, e já não basta que a formação inicial prepare o indivíduo para o exercício de uma profissão, apenas integrando-o ao mundo do trabalho (AJUB BRIDI, 2004).

Através dos depoimentos dos alunos sobre as experiências vivenciadas ao longo do curso e na construção do trabalho de conclusão de curso, percebemos que eles chegaram ao final da graduação conscientes dos avanços conquistados em relação à sua capacidade de escrita. O TCC constituiu uma das provas de que os alunos reconheceram o desenvolvimento de sua escrita, pela satisfação demonstrada por terem conseguido escrever um artigo científico de qualidade. Como afirma Renata:

Eu acho que a gente vai sair preparado da academia. Se alguém dissesse assim: “Renata, faz um artigo pra mim”, eu acho que eu seria capaz assim de revisar a literatura, fazer análise de dados, considerações, metodologia, introdução, objetivos... (Q19)

Considerações finais

Ao analisarmos as falas dos discentes sobre suas experiências com a escrita no decorrer da graduação, ficou claro o papel importante que o domínio dessa habilidade exerce na atuação profissional do professor.

Apesar de os alunos reconhecerem que o curso favoreceu o desenvolvimento da escrita e acreditarem no progresso alcançado em suas produções textuais, na concepção deles, foram poucas as oportunidades de vivenciarem a escrita de diferentes gêneros textuais e que, quando estas ocorreram, em sua maioria, não tiveram a orientação adequada do professor.

O processo de realização do artigo científico foi citado como um período que trouxe muitos benefícios para o discente, tanto no que diz respeito ao avanço conquistado na escrita, pela assistência individualizada recebida do orientador, como também pelas leituras realizadas em decorrência da necessidade de se estabelecer uma relação dialógica com os autores. O empenho dos alunos, demonstrado durante a realização do TCC, foi justificado por eles pela significância da atividade solicitada, não apenas por dependerem da aprovação do trabalho para concluírem a graduação, mas, também, por terem a certeza de que seria uma produção lida por uma banca, além de considerarem o tema interessante e/ou relevante para o meio educacional.

Essas colocações nos levam a refletir sobre a mudança de postura revelada pelos discentes quando acreditam que seu texto será valorizado pelo professor e que terão um retorno do trabalho realizado, seja pelo reconhecimento da relevância do tema, seja pelo interesse que desperta, ou pela própria elaboração da escrita e da estrutura textual.

Pelo que foi exposto, em função dos resultados encontrados na entrevista, pudemos perceber que, em todos os momentos, a evolução da sua própria escrita foi reconhecida pelos alunos. Ao lado desse reconhecimento também foi visível a satisfação dos discentes ao perceberem o progresso alcançado em suas produções, principalmente pelo fato de acreditarem que existe uma estreita relação entre a habilidade que o professor tem com a escrita e os eventos de letramento que poderá propor aos alunos no exercício da profissão.

Sendo assim, foi com satisfação que percebemos a competência da formação inicial do curso de Pedagogia da UFPE em favorecer o desenvolvimento da capacidade escritora dos discentes. Mas gostaríamos de apontar algumas reflexões que nos parecem relevantes para os estudos sobre os eventos de letramento no ambiente acadêmico.

Primeiramente, acreditamos que a formação inicial deva oportunizar mais a vivência dos alunos dentro da diversidade de gêneros textuais, que favoreça a sua inserção em práticas de leitura e escrita de maior prestígio na sociedade (KLEIMAN, MATENCIO, 2005), dada a exigência cada vez maior do uso proficiente da escrita no cenário social.

Além disso, por considerarmos o processo de formação de professores um processo contínuo relacionado intimamente com a linguagem, que não se conclui com o término da graduação, se faz necessário que o professor continue a receber, após a conclusão da graduação, através da formação continuada, os subsídios necessários para adquirir uma postura mais autônoma enquanto leitor e escritor. Concordamos com Chartier (2007, p. 184), quando afirma que “nunca se termina de aprender a ler e a escrever”.

Através deste estudo, buscamos trazer contribuições referentes ao estabelecimento de novas propostas de escrita na formação inicial, a fim de que os futuros professores se tornem mais proficientes no uso dessa habilidade e promovam, em sua prática pedagógica e em outras manifestações cotidianas, atos de escrita mais significativos e mais próximos da prática social de escrita, tendo em vista as mudanças que precisam acontecer no ensino e na escola.

Referências

ALARCÃO, I. Professor-investigador: Que sentido? Que formação? In: CAMPOS, B. P. (Ed.). *Formação profissional de professores no ensino superior*. Porto: Porto Editora, 2001. p. 21-3.

AJUB BRIDI, J. C. *A iniciação científica na formação do universitário*. Dissertação (Mestrado em Educação), UNICAMP, Campinas, 2004.

ASSIS, J. A.; MATENCIO, M. L.; SILVA, J. Q. G. Formação inicial e letramento do professor: uma proposta em implantação. In: KLEIMAN, A. B. (Org.). *A formação do professor: perspectivas da Linguística Aplicada*. Campinas, S.P.: Mercado de Letras, 2001, p. 281-309.

ASSIS, J. A.; MATA, M. A. da. A escrita de resumos do professor de Língua Portuguesa: movimento de aprendizagem no espaço da sala de aula. In: KLEIMAN, A. B.; MATÊNCIO M. L. M. *Letramento e formação do professor: práticas discursivas, representações e construção do saber*. Campinas, S.P.: Mercado de Letras, 2005, p. 181-202.

ASSIS, J. A. *Correção de textos, reescrita e formação de professores: diálogos do/no processo de ensino e de aprendizagem*. Trabalho apresentado no II Simpósio Internacional sobre práticas escritas na escola: letramento e representação. USP, São Paulo, agosto de 2006.

BATISTA, A. A. G. A leitura incerta: a relação de professores(as) de português com a leitura. *Educação em Revista*, 27: 85-103, 1998.

- BATISTA, A. A. G. *Aulas de português*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BRITTO, L.P.L. Leitor interditado. In: MARINHO, M.; SILVA, C. S. R. (Orgs.). *Leituras do professor*. São Paulo: Mercado de Letras, 1998, p. 23-60.
- CHARTIER, A. M. *Práticas de leitura e escrita: história e atualidade*. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2007.
- CÔCO, V. Escrita de professores em formação inicial. In: 28ª Reunião da ANPED. Caxambu, Minas Gerais, UFES/UFF. *Anais*, 2005b. GT: Alfabetização, Leitura e Escrita / n. 10.
- EVANGELISTA, A. A. M. A leitura literária e os professores: condições de formação e atuação. In: MARINHO, M.; SILVA, C. S. R. da (Orgs.). *Leituras do professor*. São Paulo: Mercado de Letras, 1998, p. 79-92.
- FRADE, I. C. A. S.; SILVA, C. S. R. A leitura de textos oficiais: uma questão plural. In: MARINHO, M.; SILVA, C. S. R. da. (Orgs.). *Leituras do professor*. São Paulo: Mercado de Letras, 1998, p. 93-117.
- FREITAS, M. T. de A. (Org.). *Narrativa de professores: pesquisando leitura e escrita numa perspectiva sócio-histórica*. Rio de Janeiro: Raval, 1998.
- GUERRA, C. T. *A Psicologia na Formação de Professores: concepções de desenvolvimento e aprendizagem de estudantes de cursos de licenciatura*. Campinas, 1999. (Exame de Qualificação Doutorado). Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, 1999.
- KLEIMAN, A. *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.
- KLEIMAN, A.; MATENCIO, M. L. M. *Letramento e formação do professor: práticas discursivas, representações e construção do saber*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2005.
- KRAMER, S.; JOBIM ESOUZA, S. *História de professores: leitura, escrita e pesquisa em educação*. São Paulo: Ática, 1996.
- LETA, M. M. *Relações de professores com a escrita*. Rio de Janeiro: H. P. Comunicação Editora, 2005.
- LINS E SILVA, M. E. “*Cara Professora*”: práticas de escrita de um grupo de docentes. 2004. Tese (Doutorado em Educação), UFMG, Belo Horizonte, 2004.

MENEGASSI, R. J. Professor e escrita: a construção de comandos de produção de textos. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, n. 42, p. 81-93, Campinas: UNICAMP, 2003.

MORAIS, A. G. de. Ensino de Língua Portuguesa na EJA: algumas reflexões. Disponível em: www.paulofreire.ufpb.br/paulofreire/Files/seminarios/mesao9-a.pdf. Acesso em 13/10/2013, s/d.

_____. *Ortografia: ensinar e aprender*. 4 ed. São Paulo: Ática, 2003.

PERRENOUD, P. *A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PINTO, A. L. G. Narrativas de práticas de leitura: trajetória da professora alfabetizadora. In: KLEIMAN, A. B. (Org.). *A formação do professor: perspectivas da Linguística Aplicada*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001, p. 69-94.

PRADO, G. do V. T.; SOLIGO, R. Memorial de Formação: quando as memórias narram a história da formação. In: PRADO, G. G., V. T.; SOLIGO, R. (Org.). *Porque escrever é fazer história: revelações, subversões, superações*. Campinas, SP: Graf: FE, 2005, p. 47-62.

ROSA, E. C. de S. *A leitura na vida de professoras: relatos, práticas e formação docente*. 2003. Tese (Doutorado e Psicologia), USP, São Paulo, 2003.

SANTIAGO, M. E.; BATISTA NETO, J. A prática de ensino como eixo estruturador da formação docente. In: X ENDIPE. *Anais*. CD-ROM. Rio de Janeiro, 2000.

SANTOS, C. F. *O professor e a escrita: entre práticas e representações*. 2004. Tese (Doutorado em Educação), UNICAMP, Campinas, 2004.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. *Revista Brasileira de Educação*, n. 11, 5-17, 1999.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SILVA, O. S. F. Entre o plágio e a autoria: qual o papel da universidade? Disponível em: www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT10-1744-Res.pdf. Acesso em 04/10/2013, s/d.

SNYDERS, G. *Feliz na universidade*: estudo a partir de algumas biografias. Tradução de Antônio de Padua Danesi. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

SOARES, C. M. G. *A prática docente iniciante*: elementos constitutivos a partir do cotidiano escolar. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação), Centro de Educação, UFPE, Recife, 2003.

TAMBORIL, M. I. B. Memórias de escrita e desenvolvimento da competência escritora na formação de professoras: uma experiência no “Portal da Amazônia”. In: PRADO, G. do V. T.; SOLIGO, R. *Porque escrever é fazer história*: revelações, subversões, superações. Campinas, SP: Graf. FE, 2005, p. 115-132.

ZEICHNER, K. Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, A. (Coord.) *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO DA EJA: IMPLICAÇÕES PARA A ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Shirleide Pereira da Silva Cruz

Introdução

Este texto analisa a relação entre formação e atuação docente no contexto da EJA e suas implicações para a alfabetização de jovens e adultos, a partir do conceito de profissionalidade docente. Nesse sentido, elege dois *corpora* considerados relevantes para análise da construção da profissionalidade docente para aquela modalidade: i) a análise dos currículos de formação, tomando como base uma pesquisa de matrizes curriculares de cursos de Pedagogia ofertados em municípios localizados no Entorno do Distrito federal; e ii) a reflexão sobre a produção de conhecimento relacionada à formação de professores da alfabetização e da Educação de Jovens e Adultos divulgada nas reuniões anuais da ANPED entre os anos 2000

e 2013. Considera-se, desse modo, que tanto os currículos de formação quanto a produção de conhecimento sobre alfabetização e a formação de professores são indicadores de como vem se dando a dinâmica de construção da profissionalidade docente para EJA. Assim, pode-se contribuir para uma maior aproximação entre formação e exercício profissional.

A questão da alfabetização de jovens e adultos está permeada de uma série de concepções que, por sua vez, complexifica a relação entre formação e atuação docente no contexto da Educação de Jovens e Adultos – EJA, trazendo sérias implicações para as práticas de alfabetização nessa modalidade de ensino.

Nos últimos anos observam-se alguns avanços em termos políticos e educacionais, expressados, por exemplo, pela inserção da EJA em um capítulo próprio na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9394/96); pela elaboração das Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos – DCN-EJA, no Parecer CEB nº 11/2000. Mais especificamente no âmbito da alfabetização, o Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA), incorporado recentemente pelo PNLD-EJA, configura-se como uma ação significativa para as práticas pedagógicas de alfabetização, dentre outras políticas que tem a EJA como foco de um dos seus eixos (a exemplo das políticas de educação do campo, da educação quilombola e da educação indígena, além da Política Nacional da Educação em Direitos Humanos e a implementação Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos-*Proeja*).

Entretanto, esses avanços entram em contradição com o que efetivamente tem sido feito nas salas de aula da EJA, ain-

da que de forma velada: uma oferta de educação de jovens e adultos muitas vezes associada a poucas ações de alfabetização, sem uma adequada relação com o ensino regular ou com as reais necessidades de aprendizagens dos adultos sobre o Sistema de Escrita, o que enfraquece um projeto educativo sólido para essa modalidade de educação.

A despeito dos avanços, então, convive-se ainda com programas dispersos em diferentes Secretarias, nos quais a EJA pode sofrer um certo reducionismo, sendo considerada como mera ação de alfabetização, como já mencionamos, o que gera também práticas que se aproximam, de uma certa maneira, de uma “desoficialização” dessa modalidade. Esse fato já foi identificado em estudo de Machado (2000), realizado a partir da análise das produções acadêmicas sobre EJA entre 1986 e 1998, e que parece ainda manter alguns resquícios.

Observa-se ainda a permanência da oferta da EJA por meio de exames do tipo supletivo e a convivência de mais de um programa para essa modalidade geridos pelos sistemas de ensino principalmente municipais, instância essa que recebeu o encargo maior da oferta o ensino fundamental seja regular ou na modalidade da EJA pós LDB de 1996.

Outro aspecto que parece não caminhar na mesma linha de ações políticas consideradas como avanços é que, nem sempre, essas ações estão acompanhadas de políticas de formação de professores para a EJA adequadas às realidades dessa modalidade e de suas políticas indutivas. Em muitos casos as ações não são articuladas entre as Secretarias municipais, estaduais, distrital e federal. Contudo, esse quadro vem mudando, com a instituição do projeto Rede no âmbito da Rede Nacional de Formação de Professores – RENAFOR, no qual, por meio da gestão da Secretaria de Alfabetização e

Diversidade – SECADI –, têm sido realizadas ações de formação docente, integrando as diferentes redes de ensino.

Porém, dado o seu período recente de desenvolvimento e uma certa ausência de um sistema avaliativo para identificar a efetividade social dessas ações da rede, ainda não nos é possível afirmar como se vem dando a formação. Qual o perfil dos docentes que são atendidos? Eles, efetivamente, após vivenciarem as ações de formação, continuam nas salas de aulas da EJA? Quais as suas percepções sobre a formação desenvolvida? Como a temática da alfabetização e do letramento está sendo tratada nos cursos de formação continuada realizados? Essas são algumas das questões que necessitariam de um maior aprofundamento.

Outro ponto problemático e que afeta também a formação e atuação para EJA, em relação à formação docente empreendida nesse período recente, diz respeito às reais condições de realização de um processo formativo. Isso porque na maioria dos casos os professores realizam os cursos em serviço e nem todas as Secretarias de ensino têm suas aulas-atividades regulamentadas conforme a Lei do Piso Salarial Nacional Docente – Lei nº 11.738. Então, os professores têm dificuldades de conciliar suas atividades laborais com os estudos necessários para desenvolver o curso de forma adequada.

Há uma tendência também de uso ampliado da educação a distância, o que, por um lado, pode favorecer uma diversificação dos modos de serem desenvolvidos processos formativos mediados pelo uso das tecnologias; por outro, entretanto, pode gerar uma intensificação do trabalho docente, como tão bem analisou o estudo de Garcia (2009).

Como se não bastassem essas contradições, esse contexto produz um outro aspecto também bastante difícil de ser en-

frentado, uma vez que reforça no meio educacional o discurso de que não é preciso ter formação docente formalizada para alfabetizar jovens e adultos. Esse discurso foi muito difundido em campanhas de alfabetização desenvolvidas na história da educação do país e persiste ainda no presente recente em muitas ações ligadas à alfabetização para esse público. (GALVÃO, SOARES et al., 2004).

O movimento da sociedade civil com foco na Educação de Jovens e Adultos tem sido responsável por diálogos interessantes, para um repensar sobre a questão da formação de professores da EJA. Para Soares (2006, p. 2), essa questão não é recente, contudo, tem-se articulado a própria discussão da EJA como “um campo pedagógico específico que, desse modo, requer a profissionalização dos seus agentes.”.

Além desse cenário político, no campo pedagógico a EJA também tem lidado com mudanças de paradigmas sobre o conceito de alfabetização, o que também tem gerado problemas quanto à formação e atuação docente nas salas de aula dessa modalidade.

Sobre o conceito de alfabetização e letramento: apontamentos para a profissionalidade docente na EJA

Compreendemos alfabetização atrelada ao conceito de letramento. Sendo assim, consideramos que a alfabetização apresenta conhecimentos e habilidades próprios que devem ser desenvolvidos também por meio de técnicas próprias. Tal prática, associada à perspectiva de letramento integrando o processo de apropriação do sistema de escrita alfabética (SEA),

favorece os modos de inserção no mundo da leitura e da escrita a partir do momento em que dá acesso dos sujeitos a um trabalho sistemático com a cultura escrita. Essa compreensão se coaduna com análise de Soares (1998), na qual os processos de alfabetização e de letramento podem ser considerados como distintos, porém, ambos têm um caráter indissociável.

Dessa forma, a relação entre esses conceitos vem explicar que pessoas – mesmo analfabetas – se envolvem em práticas de leitura e de escrita, porém, por si sós, essas práticas não garantem aos jovens e adultos a construção de uma autonomia para ler e escrever os diferentes textos que circulam na sociedade (ALBUQUERQUE; MORAIS; FERREIRA, 2010). Embora Galvão (2001) tenha identificado que, a partir da vivência de práticas de leitura de sujeitos jovens e adultos, na década de 1940, com folhetos de cordéis, eles tenham se alfabetizado construindo o domínio dos princípios do sistema de escrita alfabética, isso não acontece com o público em geral da EJA na escolaridade formal, e muito menos na sociedade em geral, na qual a maioria dos sujeitos se envolvem em diferentes eventos de letramento (STREET, 2010), mas não se apropriam dos princípios do SEA para se tornarem alfabetizados.

Depreende-se, então, a partir dessa relação entre os conceitos de alfabetização e letramento, que é necessário um trabalho sistemático por meio de uma metodologia que leve o alfabetizando jovem e adulto a refletir sobre as unidades sonoras da palavra integradas à apropriação e análise dos diferentes gêneros textuais que circulam na sociedade. Ou seja, um trabalho na perspectiva de alfabetizar letrando.

Diante do exposto, os avanços e mudanças no campo da EJA e nos estudos sobre alfabetização e letramento *per si* evidenciam a relevância de uma adequada formação de professo-

res para atender às especificidades das práticas de alfabetização no seio das salas de aula. Isso, principalmente, para se contrapor a uma compreensão equivocada de que a EJA se reduz à alfabetização. Mesmo tendo a EJA um importante papel a desempenhar nos processos de alfabetização da população, este não é o único eixo, porém, guarda uma especificidade da qual é relevante se construir uma profissionalidade docente para atuar nessa modalidade, na qual o sujeito professor reconhece as especificidades de práticas alfabetizadoras na perspectiva do letramento, que precisam ser realizadas, ampliadas e consolidadas.

Assim sendo, a alfabetização no contexto da EJA é um conteúdo de suma importância do qual o professor precisa se valer e que demanda um projeto de formação inicial e continuada, de modo a atender às demandas dos processos de alfabetização nas salas de EJA. Não se restringindo também às salas de aulas do primeiro segmento que comumente é responsável pela alfabetização nos sistemas de ensino, mas deve perpassar todo o período de escolaridade ofertado na EJA. Contudo, as duas questões que levantamos no início deste capítulo aparecem como elementos dificultadores para a construção de uma sólida formação docente para atuar nas salas de EJA e, principalmente, naquelas equivalentes aos anos iniciais do ensino fundamental, nas quais as práticas de alfabetização são centrais.

Desse contexto depreendemos a necessidade de se construir uma profissionalidade docente muito particular para que o profissional da EJA vivencie a profissão de forma a atender as reais necessidades do exercício profissional. ‘Profissionalidade’ é aqui entendida como os modos de ser e estar na profissão, que são construídos na dinâmica da inte-

ração entre os elementos de regulação social da profissão e as formas subjetivas dos sujeitos com que se faz o professor (CRUZ, 2012).

Por um lado, o quadro da profissionalização docente para a EJA ainda se apresenta em forma de recrutamentos e contratações precárias, nas quais não há quase nenhum estímulo para o professor efetivo permanecer; em alguns casos, quando o professor é chamado para atuar na EJA, a sua remuneração está muito próxima de um “bico”, pois não incide, por exemplo, em formas de organização diferenciadas dentro do plano de cargos e carreira. Geralmente, é o professor temporário que mais assume as classes de EJA. Essa realidade já tinha sido denunciada por Haddad e Di Pierro (1994) e ainda permanece inalterada nos tempos atuais. Por outro lado, os próprios docentes que assumem as salas de EJA como seu principal espaço de trabalho e de política têm feito um movimento por meio do qual se podem vislumbrar novos horizontes em relação a sua profissionalização.

Segundo Ramalho, Nuñez e Gauthier (2006, p.51), a profissionalidade docente pode ainda ser demarcada pela relação entre os saberes das disciplinas de referência das áreas de conhecimentos e dos saberes pedagógicos vinculados à prática. Nesse contexto, Dubar (1987) aponta que a profissionalidade é composta por duas vertentes: a profissionalidade empírica, que está relacionada à noção de competência, porque é voltada às qualidades pessoais provenientes das experiências e da personalidade, da qual se depreende uma dimensão mais subjetiva do trabalho do professor; e a profissionalidade científica, que é expressa pela qualificação objetivada pelos títulos escolares, a exemplo dos currículos de formação docente, no nosso caso, os de Licenciaturas e de Pedagogia.

Os currículos seriam, então, um dos aspectos de regulação social da profissão, além de outros já citados neste texto: as diretrizes curriculares para EJA, os programas específicos de alfabetização e de Educação de Jovens e Adultos de forma mais ampla, suas concepções e objetivos, as formas de recrutamentos de professores para a EJA, dentre outros. Esses aspectos destacam uma dimensão mais social de construção da profissionalidade.

Da dinâmica na qual se destacam elementos sociais de construção da profissionalidade docente nos propomos então, levantar em duas bases de dados, nas quais entendemos que existe um nível de interferência político-pedagógica para a construção da profissionalidade docente em EJA, com destaque para as suas práticas de alfabetização. Uma delas é a constituição dos currículos de formação inicial dos cursos de Pedagogia, que tem como uma das suas tarefas habilitar o docente para atuar nos anos iniciais do ensino fundamental na modalidade EJA, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais de Pedagogia, Resolução CNE 01/2006. A outra se articula a essa condição da formação inicial, bem como ao exercício profissional propriamente dito nas classes da EJA, e diz respeito à produção científica sobre formação docente e práticas de alfabetização para essa modalidade. Desta análise se podem inferir elementos aproximativos ou distanciados para uma sólida construção da profissionalidade docente na EJA.

Assim, realizamos um levantamento de matrizes curriculares de cursos de Pedagogia situados no Entorno do Distrito Federal. A oferta desse curso é feita por um total de 15 (quinze) instituições. Procuramos identificar nos cursos o lugar que a Educação de Jovens e Adultos ocupa no currículo para

a formação de professores. Procuramos, também, inferir que possíveis desdobramentos esse lugar teria no exercício profissional, principalmente em relação às práticas pedagógicas de alfabetização nas salas de EJA. As matrizes e as instituições pesquisadas são identificadas, neste trabalho, de acordo com a seguinte tabela:

QUADRO 1. Quantidade de matrizes e instituições

Matriz 1 – FTC
Matriz 2 – UNOPAR
Matriz 3 – FACEC
Matriz 4 – UNIDERP
Matriz 5 – UNISUL
Matriz 6 – UNINTER
Matriz 7 – FAEL
Matriz 8 – IESGO
Matriz 9 – UnB
Matriz 10 – UEG
Matriz 11 – NIFACS
Matriz 12 – UNIDESC
Matriz 13 – UNIP
Matriz 14 – ULBRA
Matriz 15 – COC

Fonte: Elaborado pela autora.

Outra perspectiva sob a qual analisaremos o processo de construção da profissionalidade docente para a EJA, na relação formação e atuação docente, é a partir da produção científica sobre práticas de alfabetização na EJA, bem como pesquisas sobre a formação docente para essa modalidade de

ensino. Tomaremos como base de dados os seguintes Grupos de Trabalho (GT) das reuniões anuais da ANPED, no período de 2000 a 2013: GT 8 – Formação de Professores; GT 10 – Alfabetização, Leitura e Escrita; GT 18 – Educação de Jovens e Adultos. Partimos do pressuposto de que a pesquisa reflete o movimento de constituição de práticas investigativas da realidade educacional e, assim, pode nos indicar como se configura o exercício profissional.

Os currículos do curso de Pedagogia: o lugar da EJA

Para realizarmos o levantamento de matrizes curriculares de cursos de Pedagogia situados no Entorno do Distrito Federal¹, inicialmente buscamos identificar se as Instituições de Ensino Superior (IES) dessa microrregião eram reconhecidas pelo Ministério da Educação, devendo estar cadastradas no portal e-MEC².

Dessa forma, constatamos que, dentre os vinte municípios que compõem o Entorno do Distrito Federal, oito não têm IES cadastradas no portal do e-MEC: Abadiânia, Água Fria, Cabeceiras, Cocalzinho, Corumbá de Goiás, Mimoso, Santo Antônio do Descoberto e Vila Boa. Nos doze municípios restantes, constatamos uma oferta de vinte e oito cursos de Pedagogia, em quinze instituições diferentes. Cinco desses cursos são ofertados na modalidade presencial e vinte e três

1 Os municípios dessa microrregião são: Abadiânia, Água Fria de Goiás, Águas Lindas de Goiás, Alexânia, Cabeceiras, Cidade Ocidental, Cocalzinho de Goiás, Corumbá de Goiás, Cristalina, Formosa, Luziânia, Mimoso de Goiás, Novo Gama, Padre Bernardo, Pirenópolis, Planaltina, Santo Antônio do Descoberto, Valparaíso de Goiás, Vila Boa e Vila Propício.

2 Sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação, avaliação e supervisão da educação superior no sistema federal de educação. Instituído pela Portaria Normativa Nº 40 de 12/12/2002.

na modalidade a distância. Em relação à dependência administrativa, apenas duas instituições são públicas, e as demais são IES privadas.

Do levantamento das matrizes curriculares de cursos de Pedagogia localizados, identificamos que em 13 (treze) matrizes, do total dos 15 cursos levantados, a oferta da disciplina de EJA é única, ou seja, apenas uma disciplina é ofertada, perfazendo uma média de 70 horas de carga horária destinada a essa oferta. Além da oferta única, uma outra questão se impõe: na maioria dos casos, a disciplina é ofertada como eletiva. Duas matrizes indicavam essa característica e, em outras, não ficou claro se ela era obrigatória ou eletiva. Isso denota uma fragilidade na formação inicial do pedagogo, uma vez que, se Pedagogia é o curso que habilita para o ensino no contexto da EJA, no que se refere aos anos iniciais do ensino fundamental, pouco se tem estudado sobre as suas especificidades.

Apenas em uma das instituições pesquisadas apresentou-se, além da oferta de uma disciplina, uma das fases do estágio supervisionado curricular referente à Educação de Jovens e Adultos. Desse quadro geral, podemos concluir que há uma tentativa muito incipiente de atendimento às prerrogativas das Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Pedagogia – DCNP (Resolução CP/CNE Nº 01/2006), que em seu art. 6º, alínea “e”, indica: a “aplicação, em práticas educativas, de conhecimentos de processos de desenvolvimento de crianças, adolescentes, **jovens e adultos**, nas dimensões física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biossocial.” Esse aspecto também é reforçado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da EJA (DCN-EJA), as quais preveem que

[...] o preparo de um docente voltado para a EJA deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, **aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino**. Assim esse profissional do magistério deve estar preparado para interagir empaticamente com esta parcela de estudantes e de estabelecer o exercício do diálogo. Jamais um professor aligeirado ou motivado apenas pela boa vontade ou por um voluntariado idealista e sim um docente que se nutra do geral e também das especificidades que a habilitação como formação sistemática requer (BRASIL, 2000, p.56. Grifo nosso).

Em relação ao estágio, as DCNP são claras quanto à proposição da oferta deste no âmbito da EJA, no art. 8º, inciso IV, alínea “d”. Contudo, vê-se que essa garantia na formação do pedagogo, na região geográfica analisada, está distante de ser alcançada, uma vez que apenas uma instituição oferece o estágio supervisionado.

Esse aspecto pode fragilizar as potencialidades do estágio para a formação do professor, com vistas a atuar em salas de aulas da EJA, o que já foi reconhecido em estudo de Ananias e Barbosa (2013, p. 2). A partir da escuta de estudantes que vivenciaram o estágio supervisionado no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco, as autoras destacam:

De modo geral, percebemos a importância do estágio supervisionado em EJA para a (res)significação de concepções grafocêntricas em relação a esta (EJA) e a seus educandos. A articulação entre teoria e prática, no âmbito do estágio, mobiliza conhecimentos sobre as especificidades da EJA, porém, cria zonas de tensão porque coloca em confronto concepções antigas e atuais sobre o objeto em reflexão. Imersos na realidade da escola, os licenciandos em formação para EJA, ao mesmo tempo em que atribuem a si uma grande responsabilidade em relação a esse

campo e a seus educandos, vislumbram a precarização do exercício profissional no futuro.

Depreende-se, então, que a não existência do estágio em EJA significa a impossibilidade de os estudantes de Pedagogia vivenciarem reflexões semelhantes às que as pesquisadoras apontaram, e assim vemos que pouco da relação entre os processos de formação e de como os estudantes atuam nas salas de aula dessa modalidade será modificado.

Quanto ao núcleo de estudos integradores propostos pelas DCNP, não pudemos identificar nas matrizes se a temática da EJA (bem como desdobramentos e interseções com as temáticas “a educação de pessoas com necessidades especiais”; “a educação do campo”; “a educação indígena”; “a educação em remanescentes de quilombos” e “a educação em organizações não governamentais”, por exemplo) poderia ser tratada e ganhar um lugar de destaque em ações curriculares dentro daquele núcleo. Foram indicados nas matrizes componentes curriculares que parecem ser um estudo ou projeto integrador, com as seguintes nomenclaturas: “Estudos independentes – Núcleos de estudos integradores” (Matriz 8 – IESGO); “Projeto interdisciplinar” (Matriz 14 - Ulbra).

Infelizmente não nos foi possível localizar todas as ementas de todos os cursos pesquisados. Ou seja, não nos foi possível identificar de forma adequada se a temática da alfabetização é tratada em toda a oferta levantada, nem se na identificação das disciplinas correlatas os sujeitos da educação e das práticas de alfabetização foram evidenciados no trato conceitual e pedagógico. Por exemplo, sem as ementas não pudemos identificar se na disciplina “Didática” ou “Avaliação” aparece um conteúdo específico para tratar da EJA. Isso também poderia

ser identificado nas disciplinas denominadas “Alfabetização e Letramento”, “Metodologias da Alfabetização” etc.

Em duas instituições, porém, tivemos acesso às ementas e identificamos que apenas em uma delas foram indicados conteúdos específicos para o campo da EJA e da Alfabetização. As disciplinas são: “Conceitos e Fundamentos da Educação de Jovens e Adultos” e “Abordagens Metodológicas da Alfabetização de Jovens e Adultos”. Nessas duas disciplinas, sim, os conteúdos foram claramente apresentados para o trabalho específico da alfabetização no contexto da EJA.

A produção científica sobre formação docente e alfabetização na e para a EJA

Como já dito, analisamos ainda o processo de construção da profissionalidade docente para EJA, na relação entre formação e atuação docentes, a partir da produção científica sobre práticas de alfabetização na Educação de Jovens e Adultos, bem como de pesquisas sobre a formação docente para essa modalidade de ensino. Tomamos como base de dados alguns GT das reuniões anuais da ANPED, no período de 2000 a 2013, como descrito anteriormente.

Elegemos os três Grupos de trabalho da ANPED (GT 8 – Formação de Professores; GT 10 – Alfabetização, Leitura e Escrita; GT 18 – Educação de Jovens e Adultos), por considerarmos que eles reúnem objetos de estudos que podem se relacionar a diferentes aspectos da construção da profissionalidade docente para a EJA. Assim, tomamos esta modalidade como campo político-científico que demonstra o quanto dessa profissionalidade está sendo analisada de modo sistemático, pelo exercício da ciência, e como a realidade da EJA pode es-

tar permeada de múltiplas determinações nas escolhas dos objetos de estudos.

Esse movimento político-científico na EJA reflete também a compreensão de campo científico apoiada nas indicações de Bourdieu (2004). Para esse autor, o campo científico é definido pela inter-relação de agentes e instituições que difundem, produzem e reproduzem conhecimentos sobre determinada área do saber. Depreende-se dessa compreensão que a formação de professores para EJA e a sua profissionalidade pode ser vista ou não como uma temática secundarizada, aspecto esse que pode fragilizar ainda mais a atuação nas salas de aulas, silenciando-se as reais necessidades dos professores que atuam nessa modalidade.

Para a análise dos trabalhos estabelecemos uma relação quantitativa e qualitativa de comparação entre os GT de formação (GT 08) e de alfabetização, leitura e escrita (GT 10) com o GT 18, que tem a EJA como objeto central.

O levantamento dos trabalhos apresentou a seguinte configuração:

TABELA 1. Ocorrência de estudos sobre formação de professores para EJA: Comparação entre GT 08 e GT 18

Ano	Trabalhos apresentados	GT 08	Trabalhos apresentados	GT 18
2000	11	-	16	2
2001	17	-	11	1
2002	10	-	10	1
2003	13	-	09	-
2004	22	1	10	-
2005	44	1	23	1

2006	28	-	14	2
2007	31	-	11	2
2008	18	-	15	3
2009	21	-	15	2
2010	21	-	13	-
2011	22	-	15	3
2012	22	-	16	2
2013	18	-	12	1
TOTAL	298	2	205	20

Fonte: www.anped.org.br

Assim, vemos que, na comparação da produção sobre formação de professores, inserida no GT 08, analisando a temática específica de formação de professores para a EJA, este GT silencia-se e não se insere como espaço aberto à reflexão sobre algumas especificidades da modalidade da EJA como campo pedagógico específico. Apenas dois trabalhos aprovados neste GT tratam dessa temática: *Alguns saberes necessários para professores de jovens e adultos*, de Sampaio (2004); e *A formação de educadores sem terra: um estudo de caso*, de Santos e Mazzilli (2007).

O primeiro desses trabalhos é apresentado em formato de pôster, o que, pela natureza do gênero textual científico, não requer uma verticalização sobre o tema de estudo, além de ter o momento de debate reduzido, se comparado ao de um trabalho que é apresentado em formato de comunicação oral, o qual tem um tempo de exposição maior e a possibilidade de debate ampliado, pela relação também ampliada com uma plateia mais definida, destinada para esse fim da discussão.

Não estamos, porém, menosprezando o trabalho apresentado nem afirmando uma inadequação do objeto e da forma investigativa utilizada pela pesquisadora. Apenas chamamos a atenção para o fato de a relação produção e difusão de conhecimentos na constituição do campo da formação de professores para EJA parecer fragilizada com tal condição de silenciamento e ainda mais de divulgação de um estudo que se propõe a debatê-lo, e encontrou apenas o espaço de pôster para assim o fazê-lo. Contudo, é válido ressaltar que, de acordo com a organização das reuniões, apenas o trabalho de pesquisa em andamento pode ser apresentado em formato de pôster, e talvez tenha sido apenas esse o critério que definiu a participação da referida pesquisa nesse formato.

Analizando um período anterior, de 1990 a 1996, em artigos publicados em 10 periódicos da área de Educação e em trabalhos nesse mesmo GT 08, André *et al.* (1999) identificaram que a temática da formação de professores para a EJA estava pulverizada no percentual de trabalhos ligados à temática da formação continuada. Em 14,8% do total de trabalhos sobre formação docente (quantitativo considerado pelos estudiosos como relativamente pequeno), estavam estudos específicos sobre nível ou modalidade, a exemplo da Educação de Jovens e Adultos.

Da mesma forma, o trabalho de André e Romanowski (1999) identificou que à época era pequeno, contudo crescente, o número de pesquisas específicas sobre a formação inicial dos docentes para a Educação de Jovens e Adultos. Porém, esse quadro dizia respeito às teses e dissertações defendidas em período equivalente, ou seja, quando se pensa em formas de divulgação de pesquisas por meio de congressos e reuniões científicas, infere-se um distanciamento entre produção e

difusão para o campo específico da formação de professores para EJA.

Percebe-se, portanto, uma permanência de silenciamento desse campo de estudo sobre aspectos específicos da profissionalidade na EJA, o que pode fragilizar a sua construção na análise especificamente da relação formação e atuação. Nesse sentido, passa a ganhar relevância a análise da profissionalidade docente, uma vez que esta resgata as particularidades do vivenciar a profissão em contextos específicos, tais como aqueles que caracterizam as especificidades de trabalho com determinado nível de ensino. Para Guerrero (*apud* CUNHA, 2006), a diferença na formação e na autonomia do professorado depende diretamente do grau de ensino em que ele atua. Parece, então, que, para o campo científico da formação de professores, essa particularidade não tem sido objeto de inquietação para se produzir estudos mais focalizados no âmbito da EJA.

A ocorrência maior de estudos sobre formação de professores para a EJA está realmente inserida no GT 18, entendido, então, como espaço político- científico consolidado para se tratar questões da EJA. Porém, essa temática apresenta-se ainda de forma incipiente. Ao mesmo tempo, revela-se persistente, pois se percebe que, em praticamente todos os anos, pelo menos um trabalho é apresentado sobre a temática da formação de professores, excetuando-se, nos 13 anos estudados, apenas os anos de 2003, 2004 e 2010. Assim, temos um percentual de trabalhos sobre formação de professores para EJA de 9,76% do total de trabalhos publicados nas reuniões científicas analisadas.

De forma geral, os trabalhos apresentados tiveram as seguintes características, relacionadas (a) aos objetos de estudo;

(b) ao campo teórico-metodológico; e (c) às principais perspectivas indicadas para a formação de professores para EJA:

- a) Dos vinte trabalhos identificados, a maioria buscou analisar a formação de educadores atuantes em salas de Educação de Jovens e Adultos. Seis deles, mais especificamente em salas de aulas inseridas em Programas de EJA promovidos por diferentes políticas, proporcionadas em âmbito federal, municipal (duas), estadual (duas) e da sociedade civil, a exemplo do Movimento dos Sem Terra. Uma sala de aula estava inserida num programa da rede privada (o SescLER) e outras duas, a partir da relação da universidade com a sociedade, via projetos de extensão universitária. Apenas em um texto se fez uma reflexão sobre a formação de professores sem a habilitação do magistério; já os outros textos trataram de análises sobre a formação inicial (quatro); formação continuada (sete); inserção profissional e estudo do egresso (dois); a prática pedagógica em alfabetização (cinco); formação e prática pedagógica em alfabetização (quatro); e atuação e a questão do letramento (um). Nos demais trabalhos, não ficou explicitado o objeto, mas sim a descrição e análise da vivência em determinados programas, a exemplo dos que mencionamos acima.
- b) Do total de vinte trabalhos analisados, apenas três apresentam claramente sob qual conceito de formação estão se baseando, a exemplo do texto de Pinheiro (2009, p. 2), que reconhece a formação como “um processo advindo do cotidiano das práticas culturais e amadurecimento na reflexão a partir de uma reelabo-

ração de saberes.”. Também apenas em um trabalho, o de Bandeira e Farias (2007, p. 7), articulou-se a análise da formação na perspectiva de desenvolvimento profissional docente, entendendo-o como “um processo que se prolonga no exercício profissional, mas do qual a formação constitui componente primordial”. Em três trabalhos foi identificada a temática dos saberes docentes, com destaque para os saberes experienciais. Em outros trabalhos, mesmo não sendo apontada tal temática, a questão da experiência profissional foi destacada como um elemento definidor relevante para o ser professor na EJA. Dela, da experiência prática, teriam origem os aspectos que diferenciariam um professor desta modalidade, tais como: *compromisso político com a educação e com a formação dos educandos, a constituição do trabalho coletivo, o respeito às dificuldades de particularidades culturais e sociais dos educandos, dentre outros elementos*.

- c) Como modelos de formação analisados por alguns trabalhos, pode-se identificar a vivência da pesquisa-ação, de grupos colaborativos, dos centros de estudos e de grupos de discussão. Esses modelos parecem se aproximar de uma perspectiva de pesquisa como articuladora da formação circunscrita à prática de sala de aula. Considerando-se que a pesquisa-ação procura realizar uma construção paralela e contínua da ação, desvelando os conhecimentos e relações tanto no nível macro como no nível micro, os trabalhos identificados se direcionem para análises que vão além da análise circunscrita da prática restrita às salas de aulas. Já os

outros trabalhos parecem se pautar pela epistemologia da prática mesmo. Em sua maioria, não há a citação clara de um referencial teórico que norteie os trabalhos sob essa perspectiva da epistemologia da prática. Exemplo disso se evidencia quando só localizamos em dois textos a indicação de Schön (2000) e em apenas um a referência a Tardif (2002), principais expoentes dessa linha.

Entretanto, pode-se inferir que, mesmo não apresentando de forma clara que estão baseados num referencial da epistemologia da prática, esses trabalhos desvelam duas relações intrigantes, quando destacam tanto a experiência como elemento relevante da formação e atuação do docente da EJA, como a reflexão sobre a prática a partir da vivência direta em sala de aula.

Uma delas parece indicar a influência dos referenciais curriculares legais que, nos últimos anos, destacam a prática como um componente curricular relevante para a formação de professores, ao mesmo tempo em que apontam a pesquisa dessa prática como um princípio formador. Nessa perspectiva, Silva (2008), ao analisar as concepções de pesquisa de professoras da Educação Básica em Goiânia-GO, conclui que o movimento das políticas docentes sobre a pesquisa/reflexão na epistemologia da prática é concebido num sentido amplo e pragmático, sem ter como referência o trabalho docente. Ela aponta, ainda, que tal concepção geraria a necessidade de se criar políticas de pesquisa e discutir as condições de carreira e material na escola, ou seja, pensar na profissionalização e profissionalidade docente.

Essa compreensão se coaduna com o que foi observado por Gatti (2001), quando buscou analisar a relação entre a pesquisa educacional e as possíveis influências na implantação de políticas e reformas promovidas pelas Secretarias de Educação situadas em diferentes estados do país. Os resultados apontaram que há

[...] uma porosidade entre o que se produz nas instâncias acadêmicas e o que se passa nas gestões e ações nos sistemas de ensino, mas os caminhos que medeiam essa inter-relação não são simples nem imediatos. (GATTI, 2001, p. 77)

A outra relação que estabelecemos com a relevância dada à prática se articula, em nossa análise, aos currículos de formação. Como foram identificadas lacunas nesses currículos para lidar com as especificidades da EJA, parece, então, que as pesquisas procuram dar destaque a elementos da experiência direta dos licenciados em Pedagogia e de outras licenciaturas, para problematizar e suprir as necessidades que parecem não estar sendo atendidas pelos cursos de formação.

Destaca-se, nesse sentido, que em dois trabalhos foi endossada a importância que têm as ações de extensão na formação de professores em EJA, ao serem analisadas as experiências de licenciandos e egressos nesse espaço de formação. Contudo, os trabalhos desvelam, também, a problemática de que a maioria dos pedagogos habilitados para atuarem na EJA são formados em instituições não universitárias. Nessas instituições, geralmente, não está garantida a tríade ensino, pesquisa e extensão.

No recorte geográfico que realizamos para o presente capítulo, por exemplo, a análise revelou que, de quinze instituições analisadas, sete eram instituições universitárias, e

as demais eram faculdades, em sua maioria privadas. Além disso, chama a atenção o fato de que, nas instituições universitárias, predomina a oferta de cursos na modalidade a distância. Assim, mesmo nessas instituições, o lugar da extensão nessa modalidade ainda está pouco definido, de modo que não se tem a garantia da vivência da extensão como possibilidade formativa para EJA, para os licenciandos.

Ainda em relação às perspectivas teórico-metodológicas dos trabalhos analisados, observou-se que os estudos de Paulo Freire são a principal referência. Em todos os trabalhos analisados foram citados diferentes textos desse educador. No campo específico de estudos sobre formação de professores da EJA, os principais estudos referenciados são os de Ribeiro (1998), Soares (2006) e Haddad e Di Pierro (1994).

Do breve cenário apresentado sobre as produções no GT 18 e sobre o silenciamento existente no GT 08, destacou-se que a diferenciação identificada entre a produção dos GT pode favorecer uma ausência de diálogo entre os fundamentos políticos e epistemológicos da formação de professores e as contribuições que estes podem dar ao campo específico do trabalho e da formação docente para a Educação de Jovens e Adultos.

Esses mesmos aspectos de silenciamento e de enfraquecimento do diálogo entre campos específicos de estudos permanecem quando comparamos o quantitativo de trabalhos sobre alfabetização entre os GT 10 e 18. No GT 10, há apenas um trabalho, apresentado em formato de pôster, e não em formato de comunicação oral. Sistematizado sob a forma de artigo científico, tratou da questão específica de alfabetização na EJA. Isso nos indica que, para o campo específico dos estudos da área de língua portuguesa representado por esse GT, as es-

pecificidades para as práticas pedagógicas da alfabetização e do letramento no âmbito da EJA não têm sido um tema de relevância para as suas investigações.

Em relação ao GT 18, Ananias e Barbosa (2013) já haviam analisado a produção sobre língua portuguesa, tendo encontrado os seguintes dados:

TABELA 2. Trabalhos selecionados nas reuniões do GT 18 da ANPED no período de 2000 a 2012

Reuniões anuais	Trabalhos apresentados	Trabalhos selecionados
23 ^a (2000)	16	01
24 ^a (2001)	11	03
25 ^a (2002)	10	01
26 ^a (2003)	09	0
27 ^a (2004)	10	04
28 ^a (2005)	23	05
29 ^a (2006)	14	03
30 ^a (2007)	11	03
31 ^a (2008)	15	01
32 ^a (2009)	15	0
33 ^a (2010)	13	01
34 ^a (2011)	15	03
35 ^a (2012)	15	01
TOTAL	179	26

Fonte: Ananias e Barbosa (2013).

Após o levantamento dos dados, as pesquisadoras organizaram oito categorias diferentes sob as quais analisaram a trajetória da pesquisa sobre língua portuguesa no GT 18. Foram elas: *Pesquisas sobre a alfabetização/letramento no âmbito*

dos Programas de Alfabetização na EJA; Apropriação do Sistema de Notação Alfabético e/ou de Práticas de Letramento na EJA; Letramento e gêneros do discurso; Oralidade e letramento; Letramento e interdisciplinaridade; Ensino da língua portuguesa e as novas tecnologias da informação e comunicação (TIC); Narrativas/relatos orais e letramento; Temas tangenciais ao ensino de língua portuguesa.

As principais conclusões a que as pesquisadoras chegaram sobre a questão foram:

A alfabetização e o letramento são as molas propulsoras do debate compartilhado no âmbito das reuniões investigadas; Porém, supervalorizam habilidades cognitivas ao associá-las ao processo de aprendizagem da leitura e da escrita por grupos diferentemente constituídos do ponto de vista social, cultural e histórico. Há a tendência entre os trabalhos em abordar o letramento em um debate amplo, sem se deter em especificidades do ensino da leitura, da escrita e da oralidade. No que se refere à metodologia adotada pelos trabalhos, prevalece o paradigma da abordagem qualitativa; que se pautaram no estudo de caso; na pesquisa ação e no relato de vida oral. Observamos a emergência de temas como: a relação do letramento com os gêneros do discurso, com as identidades dos educandos da EJA, com as questões de gênero afetas a processos identitários, com a relação letramento e oralidade. Os trabalhos analisados também sinalizam para a emergência do letramento digital, sua relação com as novas tecnologias da informação e comunicação na interface com o ensino de língua portuguesa.

Como o nosso olhar para os dados teve o corte específico para as temáticas de alfabetização e letramento, a partir das palavras-chave “alfabetização”, “alfabetismo”, “letramento” e para a comparação entre os GT 10 e 18, nossos dados foram organizados de uma outra forma, como se apresenta a seguir:

TABELA 3. Ocorrência de estudos sobre alfabetização, letramento, leitura e outras temáticas da Língua Portuguesa: comparação entre GT 10 e GT 18

Ano	Trabalhos apresentados	GT 10	Trabalhos apresentados	GT 18	
				Específicos de alfabetização	Leitura, gêneros textuais e letramento
2000	14	-	16		1
2001	11	-	11	2	1
2002	10	-	10	2	-
2003	08	-	09	1	1
2004	13	-	10	2	-
2005	19	1 (Pôster)	23	2	-
2006	11	-	14	2	2
2007	15	-	11	2	2
2008	18	-	15	1	1
2009	18	-	15	-	-
2010	17	-	13	-	1
2011	21	-	15	1	2
2012	18	-	16	-	-
2013	12	-	12	-	-
TOTAL		1		14	11

Fonte: www.anped.org.br.

O objetivo de desmembrar a temática da “alfabetização e letramento” surgiu justamente da leitura de Ananias e Barbosa (2013), uma vez que essas autoras identificaram um debate muito genérico sobre o conceito de letramento e relataram uma certa dispersão e reducionismo da temática da alfabetização ao âmbito cognitivo, sem aprofundamento das mudanças de paradigmas sobre estes dois conceitos, o de alfabetização e o de letramento.

Daquele universo já identificado pelas pesquisadoras e da forma como organizamos os dados para o presente estudo, depreendemos que as temáticas específicas da alfabetização e do letramento, mesmo aparecendo em maior quantidade no GT 18, ainda são de ocorrência um pouco tímida em relação ao total de trabalhos que são apresentados nas reuniões. Embora a temática da alfabetização pareça ter um lugar de certa relevância na produção desse GT, identificamos que, na maioria dos casos, os estudos ficaram mais num plano descritivo das ações de alfabetização em determinados programas, sem uma discussão muito aprofundada sobre quais conceitos e bases teórico-metodológicas as norteiam.

Considerações finais

Com o objetivo de analisar a relação entre formação e atuação docente no contexto da EJA e suas implicações para a alfabetização de jovens e adultos, buscamos, a partir do conceito de profissionalidade docente, analisar dois âmbitos que influenciam nessa construção: os currículos de formação e as investigações que analisam tanto a formação como a prática pedagógica de professores para a EJA.

Da análise desses dois âmbitos, pudemos problematizar as lacunas e fragilidades que se apresentam na construção da profissionalidade docente para a EJA, porque revelam de forma ampla o não reconhecimento das suas especificidades. A influência de modelos formativos oriundos dos discursos oficiais, de certa forma estanques, parece favorecer a prática em detrimento de aprofundamento de estudos sobre os conhecimentos profissionais para a atuação na Educação de Jovens e Adultos.

Por fim, constatamos a falta de diálogo entre os GT, que poderiam ser espaços político-científicos nos quais seria possível revisar e problematizar algumas questões que dificultam a alfabetização de jovens e adultos. Embora exista a busca de um novo paradigma para essa atividade, percebe-se uma dispersão e uma superficialidade no trato dessa questão específica, no âmbito da formação e atuação da Educação de Jovens e Adultos.

Referências

ALBUQUERQUE, E. B. C.; MORAIS, A.G.; FERREIRA, A.T.B. A relação entre alfabetização e letramento na Educação de Jovens e Adultos: questões conceituais e seus reflexos nas práticas de ensino e nos livros didáticos. In: LEAL, T.F.; ALBUQUERQUE, E. B. C.; MORAIS, A.G. (Orgs.) *Alfabetizar letrando na EJA: fundamentos teóricos e propostas didáticas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

ANANIAS, P. S. e BARBOSA, M. L. F. F. Pesquisa e ensino de língua portuguesa no GT 18 - educação de jovens e adultos – ANPED – 2000 a 2012. *Anais do XXI CONIC*, Universidade Federal de Pernambuco, 2013.

ANDRÉ, M.*et al.* Estado da arte da formação de professores no Brasil. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 20, n. 68, dez. 1999, p. 301-309.

ANDRÉ, M. A.; ROMANOWSKI, J. P. Estado da arte sobre formação de professores nas dissertações e teses dos Programas de Pós-Graduação das universidades brasileiras 17 (1990-1996). In: ANPED, 22, 1999, Caxambu. *Anais...*, Caxambu: Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, 1999.

BANDEIRA, E. M. S. FARIAS, I. M. S. Educar servidores públicos”: dilemas da docência no contexto de trabalho da educação de jovens e adultos In: *30ª Reunião Anual da ANPED*, Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, Caxambu, 2007.

BOURDIEU, P. *Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico*. São Paulo: Ed. UNESP, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes nacionais para a educação de jovens e adultos*. Brasília. 2000.

_____. *Resolução CNE 01/2006*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, Brasília. 2006.

CUNHA, M. I. Trabalho docente e profissionalidade na universidade. *Revista de Estudos curriculares*, Porto, Ano 4, n. 1, 2006, 67-84.

CRUZ, S.P.S. *A construção da profissionalidade polivalente na docência nos anos iniciais do ensino fundamental: as práticas e os sentidos atribuídos às práticas por professoras da Rede Municipal de Ensino do Recife*. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.

GALVÃO, A.M.O; SOARES, L.J.G. et. al História da Alfabetização de adultos no Brasil. In: ALBUQUERQUE, E. B. C.; LEAL, T.F. (Org.). *A alfabetização de jovens e adultos em uma perspectiva de letramento*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

GALVÃO, A. M. *Cordel: leitores e ouvintes*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

GARCIA, D. M. F. Educação a distância, competências, tecnologias e o trabalho docente: pontuando relações, fragilidades e contradições. In: CECÍLIO, S. (Org.). *Formação e profissão docente em tempos digitais*. Campinas: Alínea, 2009.

GATTI, B.A. Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo. *Cad. Pesqui.* [online]. 2001, n. 113, p. 65-81.

HADDAD, S. e DI PIERRO, M. C. *Diretrizes de política nacional de educação de jovens e adultos: consolidação de documentos 1985/94*. São Paulo, ago.1994.

MACHADO, M. M. A prática e a formação de professores na EJA: uma análise de dissertações e teses produzidas no período de 1986 a 1998. In: *23ª Reunião Anual da ANPED, 2000*, Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, Caxambu, 2000. (Edição eletrônica).

PINHEIRO, R. A. Formação de educadores de jovens e adultos: saberes na proposição curricular In: *32ª Reunião Anual da ANPED*, Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, Caxambu, 2009.

RAMALHO, B. L.; NUÑEZ, I. B.; GAUTHIER, C. *Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios*. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2004.

RIBEIRO, Vera M. Masagão. *Alfabetismo e atitudes: Pesquisa junto a jovens e adultos*. São Paulo/Campinas: Ação Educativa/Papirus, 1998.

SAMPAIO, M. N. Alguns saberes necessários para professoras e professores de jovens e adultos. In: *28ª Reunião Anual da ANPED*, Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, Caxambu, 2004.

SANTOS, F. M. dos; MAZZILLI, S. A formação de educadores sem terra: um estudo de caso. *30ª Reunião Anual da ANPED*, Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, Caxambu, 2004.

SCHÖN, D. *Educando o profissional reflexivo*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SILVA, K. A. C. P. C. *Professores com formação stricto sensu e o desenvolvimento da pesquisa na educação básica da rede pública de Goiânia: realidade, entraves e possibilidades*. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, UFG, Goiânia, 2008.

SOARES, L.J.G. O Educador de Jovens e Adultos em Formação. In: *29ª Reunião Anual da ANPED*, Caxambu, 2006.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998, v. 1 . p. 190.

STREET, B. Os novos estudos sobre o letramento: histórico e perspectivas. In: *Cultura escrita e letramento*. MARINHO, M. e CARVALHO, G. T. (Orgs.) Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010, p. 33-53.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

A CIRCULAÇÃO DE GÊNEROS NO SISTEMA DE ATIVIDADES DO PNAIC E AS IMPLICAÇÕES PARA OS LETRAMENTOS¹

Sônia Virginia Martins Pereira

Introdução

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), programa criado pelo Ministério da Educação (MEC) para a alfabetização e ampliação das práticas de letramento de todas as crianças do Ciclo de Alfabetização das escolas públicas de ensino, tem-se constituído como uma oportunidade para que alunos, professores, formadores e demais pessoas envolvidas em suas ações lidem com a cultura escrita de maneira frutífera, vendo a linguagem escrita como ferramenta indispensável para o uso efetivo em práticas letradas, escolares ou não.

¹ Com o termo *letramentos* estamos nos aliando à ideia defendida por diversos teóricos e pesquisadores do tema, como Street (2001), Rojo (2001); Soares (2004), entre outros, os quais admitem que os letramentos sejam variados e não se restringem a um único. Esses autores situam a leitura e a escrita em seus usos sociais.

Assim é que o PNAIC é tomado neste estudo: como um sistema de atividades que comporta diversificadas ações entre os entes federados e, no interior desse sistema, destacam-se os profissionais envolvidos como agentes de ações coordenadas, que vão do ato do Ministro da Educação, na instituição do Pacto, ao professor alfabetizador, na sua ação pedagógica de favorecer a alfabetização e a ampliação das práticas de letramento² dos aprendizes.

Nesse panorama, o estudo apresenta o recorte específico dos gêneros que circulam no processamento das diretrizes do PNAIC emergentes das atividades referentes aos eixos da formação continuada de professores alfabetizadores, bem como o da formação e constituição de uma rede de professores orientadores de estudo, como afirma o artigo 7º da Portaria 867/2012, do MEC. Nesse quadro, tomamos os processos ou processamento das ações próprias do Pacto a partir de Bakhtin (2000), para quem o caráter social das práticas de linguagem define o gênero como resultado da interação social, e as palavras são vistas como originadas nas trocas sociais, relacionadas a determinadas situações.

Portanto, o gênero tem sua origem nos processos que se realizam a cada situação comunicativa que, pela recorrência, mantém estabilidade relativa. No mesmo sentido, Miller (1994) contribui com a ideia do gênero como ação social, na qual uma situação retórica recorrente leva à sua tipificação. Bazerman (2005) acrescenta a noção de gênero como construção psicossocial, moldada pelos indivíduos nos processos de reconhecimento e construção de ações tipificadas em situações retóricas recorrentes.

2 A expressão *práticas de letramento* não nega a existência de letramentos variados, pois sinaliza para os diversos contextos de uso da leitura e da escrita.

No trabalho analítico sobre os gêneros que organizam e realizam as atividades dos agentes envolvidos num contexto restrito do Pacto – o das ações de formação de orientadores e professores – buscamos evidenciar as contribuições dos usos desses gêneros para as práticas de letramento profissionais no Programa, envolvendo leitura e produção de textos escritos.

Para a exposição do percurso trilhado na investigação proposta, na tentativa de evidenciar que a recepção e a produção de textos necessários à realização das atividades de orientadores de estudo e professores alfabetizadores implicam os letramentos desses agentes, buscamos compreender os contextos nos quais as práticas de letramento são acionadas. Tais práticas nos revelam as diversificadas orientações de uso da linguagem, conforme as necessidades e as finalidades de leitura e de escrita das diferentes situações de comunicação, como também das relações, demandas e objetivos dos participantes dessas situações. A perspectiva teórica assumida está ancorada nas contribuições dos Estudos do Letramento³, o estudo das práticas de escrita relacionadas a toda atividade da vida social, conforme Kleiman (2008) e dos Novos Estudos do Letramento, campo de pesquisa que reconhece a multiplicidade dos letramentos e os vê como prática social, segundo Street (2001).

O artigo está organizado em quatro partes. No *primeiro tópico*, conceitos centrais são trazidos à reflexão para o desenvolvimento da análise e embasam teoricamente o estabeleci-

3 Kleiman (2008) defende essa nomeação ao invés de Novos Estudos do Letramento, pois entende que, no Brasil, todos os estudos sobre os letramentos são novos, uma vez que têm origem na década de 1990. Esses estudos iniciaram em década posterior aos estudos em países de língua inglesa, que passaram a utilizar a nomeação *New Studies of Literacy* (Novos Estudos do Letramento) para diferenciar os estudos que consideravam os aspectos sociais do uso da escrita daqueles que não incluíam tais aspectos.

mento da relação entre usos dos gêneros e as diversas práticas de letramento dos usuários. Assim, no referido tópico, os conceitos de *sistema de atividades*, *conjuntos de gêneros* e o *conceito de gênero* em si são apresentados à luz dos Estudos Retóricos dos Gêneros. Igualmente importante, o conceito de *letramentos* é discutido com base no que defendem os Estudos do Letramento e os Novos Estudos do Letramento.

No *segundo tópico*, é exposto o mapeamento dos gêneros textuais em uso em diferentes segmentos do PNAIC 2013, com a categorização daqueles em relação aos contextos amplos ou restritos em que circulam. Nesse tópico o foco é o universo amplo de ações retóricas – o uso da linguagem como meio simbólico de induzir à cooperação – que os gêneros materializam, com a visão expandida sobre os conjuntos diversificados de gêneros presentes nas esferas do Pacto, ou seja, nos variados segmentos que envolvem aprendizes, professores, orientadores de estudo e outros.

No *terceiro tópico*, gêneros textuais, específicos do contexto de uso de formadores, orientadores de estudo e professores alfabetizadores, são agrupados para a apresentação do conjunto de gêneros desses agentes e segmentos do Pacto. Assim, os letramentos desenvolvidos por esses profissionais, por meio da recepção e produção desses gêneros, são destacados.

No *quarto tópico*, é analisado um *corpus* restrito de textos que mostram os modos de uso dos gêneros por orientadores e professores. O tópico destaca a interação entre formadora, orientadores e professores por meio da escrita, para a adequação de alguns gêneros às situações de uso, e indica a importância dessas interações e intervenções pedagógicas para os letramentos daqueles agentes.

Nas *considerações finais*, são ressaltadas as implicações da recepção, produção e usos dos gêneros pelos agentes do sistema de atividades do PNAIC diretamente ligados aos estudantes no seu cotidiano escolar, como rebatimento nas práticas de letramento desses alunos.

A contribuição das teorias

Os estudos retóricos de gêneros e o gênero como ação social

Entender o gênero como ação requer considerá-lo nos termos de Miller (1994), para quem “gênero é uma ação retórica tipificada baseada numa situação retórica recorrente”. Como a própria autora admite, tal definição parece ater-se mais na produção, no indivíduo que desenvolve a ação, do que propriamente na recepção. Entretanto, ainda assim, é possível considerá-la para pensar sobre o modo como alguém realiza uma ação e responde a ela. Entretanto, é preciso ressaltar que tanto a produção como a recepção são fundamentais para se pensar no gênero como ação, especialmente quando esses dois fatores estão relacionados aos usos de textos em práticas sociais.

Nessa compreensão de que os gêneros emergem dos processos sociais e são usados para coordenar atividades atreladas a propósitos práticos, os conceitos de *conjunto de gêneros*, *sistema de gêneros* e *sistema de atividades* são importantes ferramentas teóricas para se caracterizar como os gêneros se configuram e se inserem em organizações, papéis e atividades mais amplas. Embora esses conceitos tenham sido

formulados por teóricos que investigaram gêneros produzidos em processos de atividades do meio acadêmico, a aplicação desses conceitos é cabível, também, em outros ambientes, como o escolar e, mais especificamente, no caso deste estudo, com profissionais e estudantes inseridos no contexto do Ciclo de Alfabetização.

Como *conjunto de gêneros* define-se, conforme Bazerman (2005, p. 32), a “coleção de tipos de textos que uma pessoa num determinado papel tende a produzir”. Embora tal definição limite-se à produção do gênero, sem indicar, à primeira vista, os gêneros que no desempenho desse papel o indivíduo possa ler, o conceito é bastante aplicável, se pensarmos, por exemplo, sobre a coleção de textos com os quais um professor alfabetizador lida – planejamento anual, semestral ou bimestral, rotinas de trabalho semanais, planos de aulas, registro de perfil do aluno, parecer sobre o aluno, registro de aulas, avaliações de desempenho, atividades escritas para o aluno, além de outros, por meio dos quais podemos identificar grande parte do trabalho docente e das habilidades de escrita necessárias a esse professor para realizar suas atividades profissionais com eficácia.

Um *sistema de gêneros* é formado por vários conjuntos de gêneros utilizados por pessoas unidas de forma organizada por um trabalho. As relações padronizadas estabelecidas na produção, circulação e uso desses conjuntos de gêneros fazem parte desse sistema. Como modo de esclarecer o conceito, pode-se pensar nos conjuntos de gênero de professores e alunos, que, em seus usos distintos de gêneros, constituem seus próprios conjuntos, os quais, por sua vez, estão interligados com vistas ao desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem, formando, assim, um sistema de gêneros.

Se em níveis mais adiantados da escolarização básica e de toda a superior, alunos e professores podem vir a formar conjuntos bem distintos de gêneros e, mesmo assim, formar sistemas de gêneros – uma vez que estes capturam as sequências regulares com que um gênero segue um outro, mantendo um fluxo comunicativo típico entre as pessoas do grupo – no Ciclo de Alfabetização e nos anos iniciais do ensino fundamental, os gêneros produzidos pelo professor em função da aprendizagem dos alunos, ao que parece, formam um único conjunto. Os sistemas de gêneros, nesse particular, seriam formados pelos conjuntos de gêneros dos diferentes grupos que compõem o ambiente de uma determinada unidade escolar. Entrariam, assim, o conjunto de gêneros dos gestores e coordenadores, que estariam a serviço não somente do andamento das atividades institucionais, mas também do aprendizado do aluno.

Para Bazerman (2005, p. 34), “o sistema de atividades é organizado de forma central em torno de documentos escritos”, visto que “levar em consideração o sistema de atividades junto com o sistema de gêneros é focalizar o que as pessoas fazem e como os textos ajudam as pessoas a fazê-lo, em vez de focalizar os textos como fins em si mesmo”.

Diante disso, entendemos que ler e escrever determinados textos em determinadas atividades faz com que sejam configurados sistemas organizacionais articulados, nos quais modalidades específicas de textos circulam por caminhos previsíveis, tornando-se de fácil compreensão. Retornando a Bazerman (2005, p. 21), ao nos dizer que “temos gêneros altamente tipificados de documentos e estruturas sociais altamente tipificadas nas quais esses documentos criam fatos sociais que afetam as ações, direitos e deveres das pessoas”,

consideramos que estudar os gêneros próprios de um sistema de atividades possibilita analisar textos e discursos com uma visão da sociedade, com a linguagem sendo tratada em seu cotidiano nas mais diferentes formas e situações.

Sob esta visão, retomamos a ideia de que os gêneros são uma forma de ação social. E se gênero representa ação, conforme Bazerman (2005), envolve também situação e motivo, porque a interpretação de ações humanas, simbólicas ou não, deve ocorrer em um contexto situacional, com atribuição de motivos. Na ação social engendrada pelos textos, voltada especialmente para aspectos sociais das comunidades, os gêneros podem incorporar interesses e valores de um grupo social específico e reforçar regras sociais e relações entre as pessoas produtoras e leitoras de textos. É neste sentido que os gêneros podem ter efeitos sobre a vida das pessoas, possibilitando mudança de conhecimentos, crenças, atitudes e valores.

É a partir dessa visão sobre a mediação dos textos na vida das pessoas integradas em grupos sociais, que traçamos a relação entre os usos de gêneros no sistema de atividades que configura o contexto situacional do PNAIC e os letramentos dos envolvidos nesse contexto, no que, para termos uma compreensão ampla do fenômeno, é preciso entender a relação que envolve os participantes do evento social de que o texto faz parte, o que exporemos no próximo subtópico, destinado às contribuições dos Novos Estudos de Letramento em suas referências teóricas que embasam o presente estudo.

Os Novos Estudos de Letramento e seus conceitos gerais

O campo de estudos dos letramentos está voltado, em sentido amplo, à pesquisas que investigam a língua escrita em seus

usos, funções e efeitos para a sociedade, de modo geral e para o indivíduo. Daí a necessidade de se tratar esse fenômeno social em sua complexidade e heterogeneidade, sob um enfoque interdisciplinar, uma vez que investigar as relações entre indivíduo, sociedade e escrita requer acionar diferentes ordens de questões que estão envolvidas no fenômeno, merecendo este análises sob diferentes enfoques e campos disciplinares.

Decorrente disso e diante da impossibilidade de se definir consensualmente o conceito de letramento sob um enfoque único, alguns estudos têm sido realizados a partir de diferentes abordagens, que podem se diferenciar tanto pelas bases teóricas em que se alicerçam – seja pelo entendimento de que o letramento é uma questão ideológica, por envolver aspectos sociopolíticos, em contraposição a outros estudos que o consideram um fenômeno puramente linguístico, ainda que reconhecendo as nuances políticas, sociais e cognitivas que envolvem o conceito – como pelo objeto de estudo que delimitam para o alcance de objetivos específicos relacionados a esse objeto – seja estudando o letramento como uma capacidade metalinguística do sujeito em relação à linguagem, seja investigando-o como prática discursiva condicionada à função da escrita nas sociedades.

O fato de se localizar a leitura e a escrita em seus contextos sociais de uso possibilita a abordagem de diferentes aspectos que o conceito acolhe e novas visões sobre ele. Decorrente disso, alguns autores como Rojo (2001) e (Soares, 2004), entre outros – para nos limitarmos aos estudos produzidos no Brasil – defendem que não se pode falar em *letramento*, mas sim em *letramentos*, visto que o foco sobre os contextos sociais de uso da linguagem escrita em sua produção e recepção indica uma

variedade de letramentos. As práticas de letramento da esfera escolar, foco deste estudo, são vistas, assim, como uma entre tantas modalidades na diversidade de práticas sociais de letramento a que uma pessoa pode estar submetida.

Neste estudo assumimos a visão dos Novos Estudos de Letramento, que, conforme a retrospectiva traçada por Terra (2013), pauta-se por uma visão transdisciplinar na investigação sobre os letramentos, a partir de uma perspectiva sociocultural da linguagem e do letramento. Tendo essa visão por base, alguns princípios fundamentais dela serão expostos aqui, em linhas gerais, por sua importância para a compreensão dos conceitos nos quais este estudo está fundamentado.

Letramento autônomo e letramento ideológico são dois conceitos que se contrapõem, num certo sentido, pela visão sociocultural de investigação, mas entendemos ser preciso considerar a pertinência de ambos para a especificidade do letramento escolar, com o qual lidamos nas ações do Pacto.

Para Street (2001), o modelo autônomo apresenta o letramento como uma habilidade individual que independe das influências do contexto social mais amplo em que o indivíduo se encontra. Tal habilidade desenvolve-se, geralmente, no interior de um contexto educacional, com foco na oralidade, e envolve operações cognitivas, que proporcionariam um desenvolvimento nas capacidades cognitivas, tendo efeitos em outras práticas sociais e cognitivas. Na crítica posterior de Street (2001) a esse modelo, o teórico afirma que para os defensores do letramento autônomo essas práticas são universais e neutras, desconsiderando as questões culturais e ideológicas que estão presentes nelas.

Por outro lado, o modelo ideológico direciona-se para as práticas situadas de letramento, buscando desvendar os mo-

dos como a leitura e a escrita são usadas em sociedades ou grupos específicos. As práticas situadas se diferenciam de um grupo para outro e sofrem alterações decorrentes da mudança de períodos históricos. Os estudos ancorados na perspectiva sócio-histórica de letramento, a exemplo do de Street (2001), embora partindo de linhas de pesquisa diferentes, traçam em pontos comuns o pressuposto de que letramentos são práticas sociais, e não habilidades cognitivas e neutras; de que os diferentes modos como as pessoas utilizam a escrita decorrem de suas concepções de aprendizagem, identidade e existência pessoal e de que as práticas de letramento estão ligadas à cultura e às estruturas de poder numa sociedade. Esses princípios do conceito de letramento ideológico são contraposições a fundamentos do modelo autônomo.

Definir letramentos como *práticas* socioculturais, como o fazem Kleiman (2008; 1995/2001), Rojo (2000) e Soares (2003) é reconhecer a sua natureza social e a multiplicidade de suas práticas. Quanto a este último aspecto, os conceitos de *eventos de letramento* e de *práticas de letramento* são importantes para descrever os diversos letramentos em contextos e tempos específicos, reforçando os afastamentos conceituais entre letramento autônomo e letramento ideológico.

O conceito de *eventos de letramento* e de *práticas de letramento* estão interligados, embora tenham definições distintas, por questões metodológicas, nos teóricos que explicam esses conceitos, como apontado por Terra (2013), ao citar Heath (*apud* Terra, 2013), o primeiro a conceituar o *evento de letramento* como qualquer situação em que a escrita é parte integrante da natureza das interações entre as pessoas e de seus processos de interpretação naquela situação. Isso implica

dizer que para compreender a noção de letramentos é fundamental observareventos particulares nos quais a linguagem escrita é utilizada. É o que faz Heath (*apud* Terra, 2013), em seu estudo etnográfico, no qual indica que comunidades específicas desenvolvem modos próprios de lidar com os textos escritos e, por isso, estabelecem certas particularidades em suas práticas de letramento.

Conforme esclarece Street (2001), as *práticas de letramento* são os modos gerais, determinados culturalmente, que as pessoas, ao usarem a leitura e a escrita, produzem num determinado evento de letramento. Assim, se por um lado os eventos de letramento evidenciam as atividades particulares em que a leitura e a escrita têm um papel integral, por outro, as práticas de letramento referem-se tanto aos papéis desempenhados pelos participantes num evento de letramento quanto às concepções sociais e culturais que o identificam, embasam sua interpretação e proporcionam sentido aos usos da leitura e da escrita, ou de ambas, naquela situação particular.

Com a exposição desses conceitos gerais sobre letramentos, podemos chegar a um entendimento sobre as condições socioculturais em que ocorrem as diferentes práticas de letramento, em suas correlações com a diversidade de letramentos que ocorrem em contextos sociais específicos, tais como no contexto escolar, que, a partir do que se pode compreender do que foi exposto, mantém seus eventos e práticas de letramento dentro dos objetivos de escolarização dos indivíduos.

A relação entre os gêneros que circulam nos contextos situacionais do PNAIC, que se materializam em textos, para a recepção e/ou produção pelos agentes envolvidos no Pacto, e a configuração dessas ações em eventos de letramento, que

estão inseridos nas práticas de letramento do Programa, pode ser compreendida a partir do próximo tópico, na descrição dos conjuntos e sistemas de gêneros que circulam no PNAIC.

Os gêneros textuais: intenção, organização e efetivação de ações retóricas no sistema de atividades do PNAIC

Na adoção de uma teoria de gêneros que compreende estes como enunciados significativos, que não estão imediatamente atrelados a um texto, é possível entender que, ao se delimitar um gênero, de certa forma, promove-se um afastamento dele do texto, ou seja, o gênero vai além do texto, pois envolve ações anteriores que foram necessárias para organizar as atividades das pessoas. É nesse sentido, portanto, de gênero como fenômeno que não está localizado no texto, ou seja, no objeto em si, conforme a definição de Bazerman (2011), que nesta parte do trabalho são apresentados conjuntos de gêneros que movimentam o sistema de atividades do Pacto e que se materializam em textos adequados à organização e realização de certas ações.

Para a exposição desses conjuntos são consideradas as esferas de produção e recepção de gêneros textuais, as quais estão categorizadas e apresentadas em seus domínios discursivos⁴ nos quadros a seguir.

4 O conceito de domínio discursivo é tomado a partir de Marcuschi (2000), quando define a expressão como uma esfera ou instância de produção discursiva ou de atividade humana. Esses domínios não seriam os textos materializados e nem os discursos, mas são eles que possibilitam a geração de discursos específicos. Como exemplos de domínios discursivos temos discurso pedagógico, discurso jornalístico, discurso jurídico, discurso político, discurso religioso, entre outros, pois esses discursos oportunizam a criação de vários gêneros.

QUADRO 1. Domínio discursivo institucional

Gêneros institucionais – esfera restrita de produção		
Gênero	Produção	Função
Portaria nº 867/2012	Ministério da Educação	Definir as diretrizes gerais do PNAIC.
Decreto nº 7.084 de 2010 (art. 1º, parágrafo único)	Presidência da República	Dispor sobre os programas de material didático e dar outras providências.
Decreto nº 6.755 de 2009 (art. 2º)	Presidência da República	Instituir a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplinar a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -CAPES -no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dar outras providências.
Decreto nº 6.094 de 2007(art. 2º)	Presidência da República	Dispor sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando à mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica.
Lei nº 11.273/2006	Presidência da República	Autorizar a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica.
LDBEN 9.394/1996	Poder Legislativo	Regulamentar o sistema educacional brasileiro.
Constituição Federal/1988 (art. 87, inciso II, parágrafo único)	Assembleia Nacional Constituinte	Dar poder ao Ministro de Estado para expedir instruções para a execução das leis, decretos e regulamentos.

Fonte: Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012.

O conjunto de gêneros do Quadro 1 representa, de maneira geral, as ações tipificadas de quem representa a instituição federal, no caso, o MEC. O lugar de onde o Ministro da Educação se pronuncia, como Ministro de Estado, requer o embasamento legal do produtor do gênero, e, em vista disso, há a convocação dialógica de outros enunciados, materializados em outros gêneros, que subsidiam o ato prescritivo do

ministro. Daí que, para comprovar a legalidade do seu ato, é trazido o artigo da Constituição Federal que lhe delega aquele poder, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em que se tem a regulamentação do sistema educacional do país, que abrange da educação básica à educação superior. Esses dois macroatos, à maneira como expuseram Bezerra e Lêdo (2013), que são constituídos por outros atos, servem aos propósitos de agregar enunciados legais, com vista a direcionar as atividades do Pacto aos seus objetivos de alfabetizar e letrar os estudantes do Ciclo de Alfabetização até o 3º ano desse ciclo.

Como forma de atender a algumas necessidades pragmáticas da implantação do PNAIC, mais uma Lei e três decretos são acionados, para reforçar a legitimação do ato e atender às questões de pagamento de bolsas, de regime de cooperação de estabelecimento de planos e metas para a educação básica entre os entes federados e para ressaltar a política governamental referente ao programa de material didático.

A interconexão entre esses gêneros se fez necessária, pois cada um dos pontos constantes nos decretos e na Lei 11.273 são itens presentes na portaria de implantação do PNAIC.

QUADRO 2. Produção no domínio discursivo institucional

Conjunto de gêneros com esfera de produção restrita e de recepção ampla			
Gênero	Produção	Recepção	Função
exame avaliativo ⁵ – universal	INEP	estudantes do 3º ano do EF	Avaliar os estudantes no final de seu processo de alfabetização.

5 A avaliação a que se refere a Portaria nº867 está sendo exposta neste estudo como a materialidade que configura um gênero textual na modalidade escrita. Entretanto, ainda que visto como um gênero, em outros estudos o exame avaliativo talvez seja considerado como um suporte para outros gêneros, uma vez que pode conter gêneros diversificados que estão a serviço da avaliação do estudante. Não é pretensão aqui entrar no mérito dessa questão.

exame avaliativo – Provinha Brasil	INEP	estudantes do 2º ano do EF	Avaliar os estudantes no início e no final do 2º ano do Ciclo de Alfabetização.
instrumento de pactuação	MEC	entes federados: ⁶ estados, Distrito Federal, muni- cípios	Aderir ao PNAIC.
certificado	IES	orientadores de estudo e professores alfabetiza- dores	Certificar orientadores e professores pela conclusão do curso de formação.

Fonte: Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012.

No Quadro 2 o que destacamos é a recepção do gênero, uma vez que embora os orientadores e professores só estejam constando como público-alvo do gênero ‘certificado’, que não requer nenhum trabalho na sua recepção e uso, devem ser destacados os gêneros destinados aos estudantes, pois se ligam diretamente ao trabalho do professor.

Avaliações escritas fazem parte do universo escolar e o professor lida com elas no seu cotidiano pedagógico, o que faz com que precise ter a apropriação de gêneros que são ferramentas avaliativas. Em se tratando de avaliações externas, alguns professores podem não ter o conhecimento necessário, por diferentes razões, sobre o quê e como seus alunos serão avaliados, daí a importância de buscar conhecer as formas com que as avaliações do INEP se apresentam, para preparar seus alunos a realizá-las.

No caso do gênero exame avaliativo, composto por uma avaliação externa, o conhecimento do professor sobre as formas de composição do instrumento pode lhe conceder um tratamento restrito a seu ofício.

6 Neste caso estão sendo apontadas as instâncias federativas como receptoras do gênero textual, diferentemente do gênero anterior, em que é apontado o público-alvo específico. Embora, por se tratar de um programa da área da educação, tudo indique que seriam os Secretários de Educação a firmarem a pactuação por meio do gênero, nada garante isso, podendo esse receptor ser qualquer representante legal do ente federado.

As práticas sociais situadas de leitura e escrita de textos: o conjunto de gêneros e os letramentos de orientadores e professores

Nesta parte do estudo serão trazidos alguns exemplares de gêneros que medeiam as ações de orientadores e professores nas diferentes funções que esses agentes desempenham no Pacto. Para a descrição desses conjuntos de gêneros, eles serão classificados da seguinte forma: a) conjuntos de gêneros de orientadores de estudo; e b) conjuntos de gêneros de professores alfabetizadores. Esses conjuntos estão submetidos a um domínio discursivo pedagógico, próprio do campo da docência.

QUADRO 3. Gêneros em uso por orientadores de estudo: recepção e produção

Gênero	Produção	Recepção	Função
Cadernos de estudo ⁷	Pesquisadores, especialistas, professores	Orientadores e professores	Oferecer as bases teóricas e análises das práticas pedagógicas que devem nortear o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes do Ciclo de Alfabetização.
Relatórios	Orientadores de estudo	Formadores	Descrever as atividades desenvolvidas nos encontros de formação dos professores alfabetizadores.
Planejamento dos encontros de formação	Orientadores de estudo	Formadores	Organizar as atividades a serem desenvolvidas nos encontros de formação dos professores alfabetizadores.
Relatos, sínteses de textos, esquemas, rotinas de trabalho, aulas temáticas, sequências didáticas, projetos didáticos e outros	Orientadores de estudo	Formadores e professores	Realizar atividades propostas pelos formadores, como estratégias de formação.

7 Esses cadernos são denominados no portal do Pacto Nacional de Alfabetização, do MEC, *cadernos de formação*, mas neste estudo estão sendo nomeados como *cadernos de estudo*, para uma descrição como gênero textual, embora possa haver a possibilidade de serem como suporte de gêneros, uma vez que comportam outros gêneros, além dos artigos para estudo.

O Quadro 3 apresenta o conjunto de gêneros usados por orientadores – embora alguns sejam, igualmente, da recepção de professores, como assinalado no quadro, por serem os cadernos de estudo destinados a orientadores e professores – em sua ocorrência na modalidade escrita. Desse conjunto, alguns subconjuntos podem ser identificados, a partir de três critérios de agrupamentos:

a) Gêneros que fundamentam as concepções teóricas do PNAIC sobre alfabetização e letramento

Nesse subconjunto estão os diversificados gêneros contidos nos *cadernos de estudo*, entre os quais podemos destacar: artigos científicos, relatos, sínteses de livros, resenhas de obras infantis e de livros técnicos, roteiros de atividades, listas de obras, rotinas de trabalho, sequências didáticas, projetos didáticos, quadros de registro, de monitoramento e de direitos de aprendizagem, entre outros.

Considerando que tais gêneros estão inseridos nos cadernos de estudo, cada um com suas finalidades específicas para atender à demanda da formação continuada de orientadores e professores, nos pressupostos do Pacto, eles são ativados como forma de esses profissionais relacionarem teorias e concepções pedagógicas às práticas de sala de aula.

Assim é que, ao lerem/estudarem sobre a sequência didática como procedimento metodológico para a organização do trabalho pedagógico nos artigos científicos, lerem/analisarem relatos de professores que utilizaram essa metodologia no seu fazer pedagógico, lerem sínteses de autores de referência que investigam o procedimento metodológico e são orientados a elaborar sequências didáticas com os professores, os orientadores de estudos e professores têm uma rede de gêneros que

se entrelaçam em seus subconjuntos e formam os conjuntos de gêneros do ofício de sua área de atuação. Ao serem utilizados nas ações pedagógicas de orientadores e professores, esses gêneros contribuem para o letramento desses profissionais em um nicho específico do Pacto, mas que pode levá-los a outros letramentos, em outras áreas.

b) Gêneros que servem ao monitoramento das atividades realizadas pelos orientadores de estudo

Os relatórios que os orientadores de estudo prestam a seus formadores e o planejamento dos encontros de formação formam um outro subconjunto, visto que são gêneros produzidos pelos orientadores, de forma recorrente, para objetivos afins, embora sugestões de planejamento possam ser encontradas nos cadernos de estudos, para cada unidade. Então esse gênero tem a peculiaridade de, no contexto do Pacto, poder ser lido e/ou produzido com vistas à execução de atividades dos encontros de formação dos professores. Por outro lado, o gênero relatório tem sua produção garantida pelos orientadores, pela obrigatoriedade de “prestar contas” das atividades que realizaram exercendo a função que lhes cabe no PNAIC.

Pelo que pôde ser percebido na produção dos relatórios e dos planejamentos pelos orientadores, houve uma crescente apropriação desses gêneros por eles, pela necessidade de utilizá-los como práticas sociais de escrita.

c) Gêneros utilizados como estratégias de formação

O subconjunto que toma os gêneros listados como estratégia de formação aponta para a utilização de gêneros textuais que seriam do nicho profissional do professor alfabetizador, além de outros domínios discursivos. Como exemplos de gêneros

de outros domínios, que foram utilizados no sistema de atividades do PNAIC, temos paródia, jogral, telejornal, debate regrado, história em quadrinho, poema etc., usados como estratégias de formação pelos formadores, para a apresentação, pelos orientadores, de atividades solicitadas nos seminários de formação. Como já dito, esses gêneros ultrapassam a esfera de atuação do segmento dos orientadores, mas funcionam para a expansão do letramento destes para outras esferas sociais de uso da escrita.

Com o foco direcionado para os gêneros que seriam mais diretamente das práticas pedagógicas do professor alfabetizador, cabe justificar o uso desses gêneros pelos orientadores, pela questão de que alguns demonstravam uma certa dificuldade de compreendê-los só pela leitura deles.

Assim é que, ao lerem o relato de um professor sobre determinada atividade realizada na escola e intervirem pedagogicamente analisando os aspectos presentes ou ausentes na escrita e na reflexão sobre a prática pedagógica que o gênero proporciona, houve um ganho considerável para os orientadores. Alguns destes também conseguiram desenvolver as habilidades linguístico-discursivas necessárias para produzir seus relatos e traçar a relação entre teoria e prática por meio da análise sobre as práticas desenvolvidas pelos professores, descritas naquele gênero textual.

QUADRO 4. Gêneros em uso por professores alfabetizadores: produção

Gênero	Produção	Recepção	Função
Cadernos de estudo	Pesquisadores, especialistas, professores	Orientadores e professores	Oferecer as bases teóricas e análises das práticas pedagógicas que devem nortear o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes do ciclo de alfabetização.

Plano/roteiro de aula	Professores alfabetizadores	-	Organizar as atividades didático-pedagógicas a serem desenvolvidas em um dia ou em sequência de dias com os estudantes.
Rotina de trabalho/semanário	Professores alfabetizadores	-	Organizar o tempo pedagógico na distribuição de atividades a serem desenvolvidas ao longo da semana com os estudantes.
Sequência didática	Professores alfabetizadores	-	Planejar o ensino de um gênero textual (cf. Dolz & Schneuwly, 2004) ou uma forma de organização sequencial de atividades didáticas (cf. Leal, 2010), ao longo de um tempo variável, a serem desenvolvidas com os estudantes.
Projeto didático	Professores alfabetizadores	-	Organizar e planejar o tempo pedagógico e os conteúdos que envolvem uma situação-problema, articulando propósitos didáticos e propósitos sociais .

O Quadro 4 descreve pontualmente ações a serem realizadas pelo professor por meio dos gêneros textuais que organizam as atividades pedagógicas cotidianas em sala de aula. Nele é perceptível que é na esfera de atividades docentes que o objetivo maior do PNAIC de alfabetizar e letrar os estudantes no Ciclo de Alfabetização ganha uma certa concretude, uma vez que é o professor quem lida com os alunos. Está claro, portanto, que essa é uma esfera muito mais de produção de gêneros do que de recepção, por parte do professor, uma vez que é ele quem tem a autonomia para organizar o processo de ensino e aprendizagem no cotidiano escolar.

O quadro mostra a coluna de recepção dos gêneros produzidos pelo professor lacunada, exatamente porque não há receptores, necessariamente, desses gêneros, visto que não é obrigatório que o professor apresente esses gêneros que organizam suas ações pedagógicas ao orientador de estudo, por exemplo. Também os estudantes não seriam os receptores

res, pois não se constituem como leitores dos gêneros textuais produzidos.

No caso particular dos estudantes, eles estariam sendo favorecidos, de alguma maneira, pelo uso dos gêneros em seu processo de alfabetização e letramento, pela razão de que um professor que sabe o que precisa ensinar e com que finalidade vai ensinar – nesse aspecto, os direitos de aprendizagem estabelecidos no PNAIC fornecem bases sólidas aos alfabetizadores na indicação do que deve conter uma proposta curricular no Ciclo de Alfabetização – e organiza seu trabalho pedagógico com vistas ao desenvolvimento de situações e atividades didáticas que incidam sobre a apropriação do sistema de escrita alfabética, certamente contribui para o letramento escolar dos alunos. Ações pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento de habilidades de leitura e produção de textos e oportunizem práticas sociais de leitura e escrita em contextos reais de uso mostram a organização do professor, mediada pelos gêneros do seu domínio discursivo, o que pode favorecer amplamente a alfabetização e o letramento dos estudantes.

A interação entre formadores e orientadores/ professores mediada pelos gêneros: a análise do objeto de estudo

Nesta parte do estudo são apresentados dois processos de interação entre formadora-orientadora-professoras, fruto das reflexões sobre a prática pedagógica de professoras alfabetizadoras, reveladas pelos gêneros que estas produziram em função ou em decorrência de suas atividades docentes. Para a exemplificação e a análise, é exposto, em linhas gerais, todo o processamento de recepção e produção de gêneros do sistema de

atividades que envolve a formação dos orientadores de estudo para que estes desempenhem a função de formar os professores alfabetizadores nas concepções propostas pelo PNAIC.

Os gêneros textuais mais específicos de uso pelos professores, a exemplo da *rotina de trabalho*, foram destacados como importantes para a organização do trabalho pedagógico desde o primeiro seminário de formação dos orientadores. Como na sistemática desenvolvida na formação os tópicos trabalhados estavam constantemente sendo retomados, na realização dos seminários, esses gêneros passaram a funcionar para os orientadores de estudo como um termômetro em relação ao que seus professores realizam nas escolas após os encontros de formação destes nos municípios.

Nesse crescimento gradual de conhecimento e trabalho com os gêneros de um domínio pedagógico mais restrito ao professor é que, no Seminário 3, o destaque ficou para o trabalho com sequências didáticas e projetos didáticos, com estudos sobre essas metodologias de ensino nos cadernos de formação da unidade 6, além da temática da heterogeneidade, conceito estudado nos cadernos da unidade 7. Partindo disso, após a realização desse seminário e dos anteriores, os orientadores passaram a incentivar os professores a produzirem os gêneros propícios à ação efetiva do professor em sala de aula, como demonstrado no Quadro 4, exposto no tópico anterior.

Para ilustrar o sistema de atividades desenvolvido, mediado pelos gêneros que circularam nos espaços próprios de orientadores e professores, será exposto um plano de aula para a formação da rotina de trabalho da classe, elaborada por uma professora, na qual se percebe a intervenção pedagógica bastante produtiva da orientadora, no sentido de levar a professora a refletir sobre sua prática e aperfeiçoá-la em

pontos específicos. Com a análise dos exemplos, ressaltamos a interação entre formadores, orientadores e professores como fundamental para um monitoramento mais eficaz das atividades das instâncias onde as propostas do PNAIC precisam ser efetivadas.

a) A intervenção propositiva no planejamento inicial

Pacto - 3º ano					
Planejamento de uma aula - Foco: alguma regularidade ortográfica > Com base em atividades do LD de Língua Portuguesa					
Horário	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
	-Leitura de: "O que dizem as palavras?" -Sondagem sobre o que é o jogo: Quem sou eu. -Apresentação do jogo: -Ler e escrever as regras do jogo; -Listagem das palavras vistas durante o jogo na lousa; -Correção coletiva e registro no caderno; -Atividades para construção da base alfabética: Quais? Cruzadinha? Acróstico?	-Leitura de: "O que dizem as palavras?" -Atividade para casa: Solicitar aos alunos que tragam recortes de imagens para a confecção de novos jogos; - Objetivo: Trabalhar a escrita de diferentes palavras, atendendo para as regras ortográficas? Quais regras serão destacadas? B e S? M antes de P e B?			Aula Planejada pelas professoras: Adenice de Omena, Lucia Prestrelo, Polyana Vieira e Ana Paula. Obs.: Meninas, observem a proposta da atividade na pauta do encontro. Gentil falta da relação entre uso do LD e atividade proposta sobre a ortografia. Quando planejarem, não se esqueçam de observar o que está
Merenda/recreio					
	-Construção de uma tabela com dados coletados durante o jogo. -Matemática: multiplicação com a quantidade de alunos que acertaram as palavras;				Sugestão no rodapé deste quadro. Abraço, Elian
Observações quanto ao planejamento: Estabelecer objetivos e metas de aprendizagem para os alunos, considerando os Direitos de Aprendizagem; Contemplar os eixos de Língua Portuguesa; Sempre que possível, fazer a interdisciplinaridade entre as áreas do conhecimento; Propor atividades para casa e retomadas nos dias seguintes; Utilizar os recursos didáticos disponíveis na escola (acervo de livros, de jogos, LD, data show, etc.); Não esquecer de elaborar atividades visando a reflexão e a apropriação do SEA; Considerar que algumas atividades são permanentes (leitura de texto, roda de leitura e de conversa, registro da rotina diária na lousa, etc.); Orientadora de estudo, Elian Lopes.					

O destaque para essa intervenção decorre do que o relato de alguns orientadores indicou: a falta de uma prática dos professores de planejarem suas ações pedagógicas. Diante disso, a orientadora sugeriu aos professores que escrevessem como sistematizariam o ensino a cada semana e apresentou sugestões, com base nos estudos realizados tanto nos seminários quanto nos cadernos de formação, para que os professores iniciassem a prática de projetar, planejar o ensino. O gênero produzido, portanto, mostra que há uma tentativa embrionária de produção da escrita, com a orientadora intervindo com questionamentos e sugestões para que fossem mais bem pensadas e planejadas objetivamente.

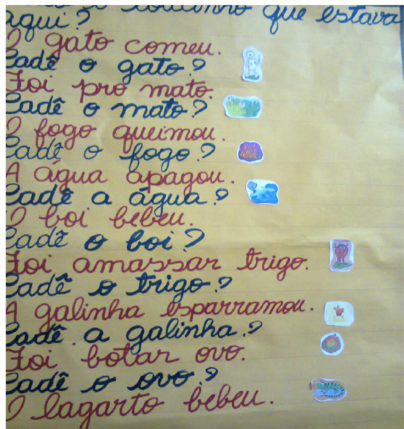
b) O processo de intervenção mediado por gêneros

As atividades a seguir foram elaboradas por professoras do município de Maceió, no terceiro encontro de formação dos professores, com base no texto *O ensino do SEA no segundo ano do ciclo de alfabetização*, no qual os autores destacam três tipos principais de atividades: as que envolvem o domínio de correspondência som-grafia; o reconhecimento e o uso de diferentes tipos de letras; e as que separam as palavras dentro do texto (chamadas de segmentação de palavras). A orientadora de estudos dessas professoras incentivou a socialização das atividades realizadas para que houvesse a reflexão das professoras sobre a sua própria prática, por meio de um relato escrito que elas deveriam produzir sobre tais atividades.

PROFESSORA 1: Ana Lúcia Duarte

TERÇA 10/09

Escrever a parlenda num cartaz.



Atividade:

1º) Descubra outras palavras trocando a letra inicial:

GATO	ÉGUA	FOGO
__ATO	__GUA	__OGO
__ATO		

2ª) Pinte AS PALAVRAS IGUAIS:

GALINHA *padre* galinha
 PADRE *trigo* padre
 TRIGO *galinha* trigo

3) Na parlenda abaixo as palavras foram escritas juntas. Reescreva separando as palavras em cada quadrinho

CADÊOTOICINHO
 QUETAVAAQUI?
 OGATOCOMEU.

Quantas palavras tem? _____

QUARTA 11/09

JOGO - TROCA LETRAS
 TRABALHANDO A ESCRITA.

QUINTA

LIVRO DIDÁTICO DO 3º ANO, PÁGINAS 23 e 24.

transformaria? Sugestão:

um camelo? Em um camelo.

uma mala? Em uma mala.

um joielho? Em um joelho.

um pente? Em um pente.

Você é capaz de sugerir uma palavra que se "transforma" e outra quando mudamos apenas uma letra?

Personal

2. Forme o maior número de palavras, mudando apenas a primeira letra de cada uma delas. Veja o exemplo.

LUA	DIA	RATA
NUA	RIA	ATA
TUA	PIA	OTA
SUA	PIA	OTA
RUA	PIA	OTA

3. Observe estas palavras.

BARCO COBRA

Você sabe dizer o que há em comum entre elas?

Após as aulas e atividades que você fez, você já sabe o que é uma palavra, como se escreve, como se fala, como se transforma.

Formar as palavras, é preciso combinar as letras entre si. As letras podem ser combinadas de diferentes maneiras.

Fique atento! Use todas as letras de cada grupo, sem repeti-las.

Combine as letras de cada um dos grupos seguintes, formando o maior número de palavras que você conseguir.

R A O T	M O R	T A R P O
ROTA	MORA	TARPO
ROTA	MORA	TARPO
ROTA	MORA	TARPO
ROTA	MORA	TARPO

5. A frase a seguir é uma brincadeira com a linguagem. Leia-a.

"As vezes, me sinto sem cinco."

8) Agora, explique o sentido da frase: "As vezes, me sinto sem cinco."

9) O que você acha de esta frase?

10) O que você acha de esta frase: "As vezes, me sinto sem cinco."

ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL SEI.MA BANDEIRA ALUNO(A): <u>Lucas Daniel Santos da Silva</u> PROFESSORA: <u>Marileide</u> SÉRIE: <u>2ª</u> DATA: <u>20/03/19</u>		
ATIVIDADE		
Cadê o toucinho que estava aqui? O <u>porco</u> comeu. 	Cadê o gato? Fugiu para o <u>mato</u> . 	Cadê o mato? O <u>fogo</u> queimou. 
Cadê o fogo? A <u>água</u> apagou! 	Cadê a água? O <u>boi</u> bebeu. 	Cadê o boi? Foi buscar <u>trigo</u> . 
Cadê o trigo? A <u>galinha</u> ciscou. 	Cadê a galinha? Está botando <u>ovo</u> . 	Cadê o ovo? O <u>porco</u> comeu. 
Cadê o padre? foi rezar a <u>missa</u> . 	Cadê a missa? está no <u>altar</u> . 	Cadê o altar? está na <u>igreja</u> . 

PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA ESCOLA: <u>PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO</u> NOME: <u>Lucas Daniel Santos da Silva</u> PROF: <u>Marileide</u> TURMA: <u>2ª</u>	
COMPLETE A PARLENDA E DESENHE: CADÊ O TOICINHO QUE TAVA AQUI? <u>O GATO COMEU</u> CADÊ O GATO? <u>FUGIU PARA O MATO</u> CADÊ O MATO? <u>O FOGO QUEIMOU</u> CADÊ O FOGO? <u>A ÁGUA</u> CADÊ A ÁGUA? <u>O BOI BEBEU</u> CADÊ O BOI? <u>FUGIU PARA O MATO</u> CADÊ O TRIGO? <u>A GALINHA CISCOU</u> CADÊ A GALINHA? <u>O PORCO COMEU</u>	

PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA

ESCOLA: Escola S. Maria Bani de Jina

NOME: Ana Carolina dos Santos

PROF: Angela de

TURMA: 3º ano

ATIVIDADE

1) Descubra outras palavras trocando a consoante inicial:

GATO
BATO
MATO
CATO
TATO
CATO
TATO
CATO

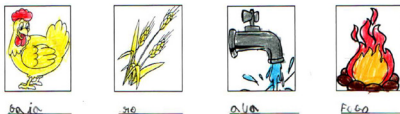
2) Pinte as palavras iguais:



3) Na parlenda abaixo as palavras foram escritas juntas. Reescreva separando as palavras em cada quadrinho:

CADÊTOICINHO
QUE TAVA AQUI?
OGATOCOMEU.
C A P E
O T I C I N H O
Q U E T A V A A Q U I ?
O G A T O C O M E U .
Quanta palavra tem? 9

4) Escreva o nome das figuras:



ata - os do laos

salva - o mundo sãe santo / pãe sãe uallãe sãe sãe sãe

cadê e tãe sãe que tãe sãe?

CADÊ O TOICINHO
QUE TAVA AQUI?
O GATO? COMEU
CADÊ O GATO
FOI MATO
CADÊ O MATO?
O FOGO QUEIMOU
CADÊ O FOGO?
A APAGOU
CADÊ A AGUA?
O BOI? BEBEU
O BOI
TA AMASSANDO
TRIGO? CADÊ
TRIGO A GALINHA
ESPALHOU CADÊ A
GALINHA TA BOTANDO
OVO

Escola S. Maria Bani de Jina

DATA: 11/04/2013

Trabalho realizado com as crianças da turma 3º ano
Rua J. J. da Silva Santos

GA TO
MATO
FOGO
ÁGUA
BOI
TRIGO
GALINHA
OVO

PROFESSORA 3: Cássia

ESCOLA PAULO HENRIQUE COSTA BANDEIRA

ALUNO(A): Juliana Estefane

PROFESSOR(A): Cássia

DATA: 06/04/13

- 1º) CADA LINHA DA PARLENDÁ FOI ESCRITA COM AS PALAVRAS GRUDADAS. ESCRVA-AS NOVAMENTE, DEIXANDO OS ESPAÇOS ADEQUADOS.

MIAGATO	<u>MIA GATO</u>
SENHORCAPITÃO	<u>SENHORCAPITÃO</u>
PRESTEBEMATENÇÃO	<u>PRESTE BEM ATENÇÃO</u>
NÃOVA SE ENGAMAR	<u>NÃO VA SE ENGAMAR</u>
QUANDO OGATO MIAR	<u>QUANDO O GATO MIAR</u>
MIAGATO MIAU.	<u>MIA GATO MIAU.</u>

- 2º) DESCUBRA NA PARLENDÁ, PALAVRAS QUE RIMAM COM:

ATO -	<u>GATO</u>
MÃO -	<u>CAPITÃO</u>
DECORAR -	<u>ENGAMAR</u>
ORAÇÃO -	<u>ATENÇÃO</u>

- 3º) REESCREVA A PARLENDÁ COM LETRA CURSIVA.

UM DOIS FEIJÃO COM ARROZ	<u>um dois feijão com</u>
TRES QUATRO FEIJÃO NO PRATO	<u>tres quatro feijão no prato</u>
CINCO SEIS FEIJÃO INGLÊS	<u>cinco seis feijão inglês</u>
SETE OITO COMER BISCOITO	<u>sete oito comer biscoito</u>
NOVE DEZ COMER PASTÉIS.	<u>nove dez comer pastéis.</u>

ESCOLA PAULO BANDEIRA
PROFESSORA CÁSSIA DATA: 03-09-2013

ALUNOS: ANITA LILIANE Juliana

uma vez inter do mundo
Juliana - NÍCOLA - VÍTOR - ANITA - LILIANE - JULIANA -

UM DOIS FEIJÃO COM ARROZ

TRES QUATRO FEIJÃO NO

PRATO CINCO SEIS FEIJÃO

INGLÊS SETE OITO COMER

BISCOITO NOVE DEZ COMER

PASTÉIS

Após a realização dessas atividades com os estudantes, as professoras repassaram as atividades para a orientadora fazendo um relato oral para esta. Em seguida, a orientadora repassou as atividades para a formadora, que analisou o processo de ensino das correspondências grafofônicas e, mantendo contato com a orientadora de estudos por email, propôs as seguintes reflexões-ações que poderiam ser feitas com as docentes:

Oi, Roseane.

Seguem algumas observações sobre as atividades de suas professoras. Elas capricharam bastante!

O que segue são orientações que você pode analisar a pertinência e conversar com suas professoras a respeito:

Abraço.

.....

Atividades da Prof. Ana Lúcia

- Oriente a professora a sempre destacar os direitos de aprendizagem que serão trabalhados em cada atividade proposta. Veja que você mesma fez isso ao relacionar as atividades das professoras ao que está proposto em um dos cadernos do Pacto. É preciso que os professores compreendam que devem partir de objetivos claros (os direitos de aprendizagem) para a realização das atividades com as crianças.

- As atividades da segunda e da terça poderiam ter ficado em um dia só, pois elas estão relacionadas, uma vez que não vejo razão para só apresentar a par-lenda escrita no cartaz no dia seguinte ao que foi trabalhada oralmente. A menos que a cada um desses dias a atividade proposta tenha gerado outras. Mas a professora pode descrever essas outras atividades no seu relato completo sobre o conjunto das atividades.

- Senti falta de uma atividade de “fechamento” da sequência de atividades na sexta-feira. Você pode ver com sua professora o gerenciamento do tempo pedagógico, pois, talvez, ela possa estar deixando a sexta-feira muito “livre”. Lembremos que o tempo escolar investido na alfabetização da criança é muito importante, pois, provavelmente, alguns dos alunos da Prof. Ana Lúcia só tenham a escola para a sistematização de atividades que os levem a se alfabetizar, por isso, todo tempo é muito precioso para esse processo.

Atividades da Prof. Marileide

- Muito rico o conjunto de atividades da professora. Elas têm por base a mesma parlenda que a professora Ana Lúcia utilizou. Gostaria que você me informasse se as duas professoras são da mesma escola, pois isso dá subsídios para pensarmos sobre a importância do trabalho coletivo das professoras, sem deixar de lado a autonomia do planejamento de cada uma e sem deixar de pensar na heterogeneidade das turmas.
- Cada uma das atividades propostas aborda um ou mais direitos de aprendizagem. Invista um tempo com suas professoras para pensar nessa relação entre os direitos de aprendizagem e as atividades desenvolvidas para o alcance deles.
- O relato da professora está muito bom. Ela explica como utilizou o livro didático e um dos jogos do CEEL. Quanto aos direitos relacionados às atividades, acho que “queimei a língua” por ter lido o que a professora relatou só depois de tecer os comentários anteriores, pois os objetivos dela estão descritos lá. Mesmo assim, vale sempre lembrar disso.

Atividades da Prof. Cássia

- Um dos aspectos mais importantes das atividades realizadas pela professora foi que ela utilizou estratégias didáticas – atividades escritas - diferentes para atender a dois agrupamentos distintos de criança, a fim de alcançar o objetivo de ‘segmentar palavras’.
- No relato sobre essas atividades, peça à professora que descreva o passo a passo da mediação dela para que a aluna Juliana escrevesse com autonomia, segmentando as palavras da parlenda com letra bastão (questão 1), identificando corretamente as rimas (questão 2) e copiando em letra cursiva (questão 3). Nas três questões há indícios de que houve tentativas anteriores para que Juliana conseguisse realizar as atividades (é muito normal a criança utilizar a borracha para apagar o que escreveu, na tentativa de acertar), por isso, é importante saber como a professora mediu esse processo, por meio dos desafios que propôs à menina com seus questionamentos a ela.
- Se Juliana representar o agrupamento de alunos já em hipótese alfabética de escrita (só a atividade escrita não garante sabermos se a aluna já está nessa hipótese), peça à professora para descrever o que fez depois que esses alunos acabaram, quais os desafios mais aprofundados que lançou para eles com relação à leitura e à escrita, não só de palavras, mas também de textos. Lembre-se do que destaquei no Seminário 3, no nosso “Sem Censura”, quando lembrei que às vezes o professor ‘esquece’ de que os alunos alfabetizados podem alcançar outros níveis de letramento com a realização de atividades sobre a linguagem escrita que lhes permita isso.
- Enfim, embora os objetivos das atividades estejam claros, é sempre bom lembrar à professora para relacionar direitos de aprendizagem e atividades propostas.

Como forma de estimular as professoras a refletirem sobre sua prática pedagógica, no que tange à realização daquelas atividades, a orientadora de estudos sugeriu que escrevessem um relato em que poderiam descrever suas ações pedagógicas e pensar sobre elas, reavaliando-as, para a adequação daquelas que não surtiram o efeito esperado e investimento naquelas que, de fato, possibilitaram que os estudantes pensassem sobre a língua escrita:

O relato da Professora 2

RELATÓRIO

Prof. Marileide da Silva Assunção Costa

Orientadora de Estudo: Roseane Santos

Inicialmente fizemos uma leitura compartilhada da parlenda “Cadê o toquinho que tava aqui?”, (p. 121 e 122), com a sala dividida em dois grupos (meninas e meninos), em que eles perguntavam e elas respondiam, a partir das perguntas e respostas contidas na parlenda. Após essa dinâmica, os alunos realizaram as atividades propostas no livro didático Letramento e Alfabetização, (p. 122, 123 e 124).

No segundo dia, observando o cartaz com a parlenda escrita de forma lacunada, os alunos, em dupla, recortaram letras de revistas e colaram em folha A4 formando as palavras que estavam faltando na parlenda. O interessante nesta atividade foi perceber como eles se concentraram, liam e reliam a parlenda para lembrar da palavra que deviam formar; um ajudava o outro distribuindo as letras. Ex: “a palavra é trigo, você recorta o T e o R e eu I, G, O”. Mesmo para os alunos com dificuldade na leitura foi positivo, pois com minha intervenção, eles conseguiram formar algumas palavras. A dificuldade foi identificar as letras G e L, escritas de outra forma.

No terceiro dia os alunos fizeram uma atividade xerografada que contemplava o trabalho com segmentação, diferentes tipos de letras e domínio som/grafia. Foi uma atividade que eles não tiveram muita dificuldade em executar; para complementá-la foi utilizado o jogo “Troca Letras”, onde os alunos brincaram e, principalmente, aprenderam de forma lúdica e divertida. No entanto, preparei mais duas atividades que contemplassem a segmentação, por sentir a necessidade da turma nesta questão. A 1ª foi para montar o texto

e a 2ª completar o texto. Ambas tinham o objetivo de fazer com que os alunos utilizassem estratégia de leitura e escrita para que eu pudesse observar se estavam separando corretamente as palavras com autonomia.

Enfim, acredito que os resultados foram satisfatórios, principalmente por perceber a evolução na aprendizagem dos alunos. Quando se trabalha uma sequência didática fica mais fácil perceber a necessidade e a dificuldade do aluno e com isso realizar atividades que as contemplem.

Esta é uma primeira versão do relato da professora. Ela entende a sugestão dada pela orientadora como a necessidade de elaboração de um relatório que deve prestar de suas atividades. Mas o teor do texto é, de fato, de um relato pedagógico, por meio do qual ela tece considerações sobre o seu fazer pedagógico, avaliando o que conseguiu de positivo com as atividades e que a fizeram atingir os objetivos que tinha proposto para aquela sequência de atividades sobre o SEA.

A partir do relato inicial da professora foram-lhe feitas algumas indagações que funcionaram como procedimentos que lhe faziam pensar em cada passo de sua prática, ao tempo que também lhe direcionavam para uma apropriação ampla do gênero que produzira:

- Como a professora introduziu a sequência de atividades por meio do livro didático? Ela fez a leitura da par-lenda antes de solicitar que fosse feita a leitura compartilhada? Pensando sobre isso, a professora pode ter uma boa introdução para seu relato.
- As atividades do livro didático estavam relacionadas aos objetivos propostos pela professora? Atendiam aos diferentes níveis em que os alunos se encontram na apropriação do SEA?

- Nas intervenções do segundo dia, a professora agrupou os alunos já alfabetizados em único grupo? Como conduziu a intervenção pedagógica com os não alfabetizados? Estes ficaram em único agrupamento?
- A descrição das atividades realizadas no terceiro dia da sequência está bem interessante, pois a professora expõe alguns detalhes importantes da ação interventiva dela e da resposta a essa intervenção pelos alunos, mas outras ações precisam ser descritas. Na atividade de estabelecimento de relações entre som-grafia, como a professora agia? Como foram feitos os agrupamentos dos alunos para a realização do jogo? Algum grupo de alunos, em particular, apresentou mais dificuldade na segmentação de palavras ou toda a turma?
- Em que pensar sobre os objetivos didáticos e planejar, sequenciar atividades para atingi-los contribuiu para a prática pedagógica da professora?

Essa dinâmica na condução de ações nessas esferas de atividades do PNAIC propiciou, de certa forma, uma interação entre formadora-orientadora-professora, mesmo que no campo de atuação do formador, o professor não seja o agente que esteja tão próximo. Por outro lado, as ações de formação dos orientadores nos seminários e no monitoramento de suas atividades visam, exatamente, atingir o professor, principal agente do PNAIC, em seu papel de alfabetizar e letrar os alunos do Ciclo de Alfabetização. Daí a importância de se ter ações conjugadas entre todas as instâncias que subsidiem as práticas pedagógicas do professor.

Considerações finais

Como as reflexões deste estudo tiveram como foco o uso situado dos gêneros textuais que configuram os conjuntos e sistemas de gêneros do PNAIC, no contexto de orientadores de estudo e de professores alfabetizadores, algumas conclusões são possíveis, como parte da reflexão empreendida sobre a recepção e a produção de gêneros nessas instâncias do sistema de atividades do Pacto.

1) Os conjuntos de gêneros textuais que circulam no sistema de atividades do PNAIC são ações tipificadas recorrentes, pela necessidade pragmática do contexto; 2) Orientadores e professores podem vir a alcançar outros letramentos com o uso sistemático de gêneros, no domínio de suas ações pedagógicas; 3) Orientadores de estudo e professores podem tornar-se agentes de letramento mais eficazes quando entendem e utilizam os gêneros que favoreçam suas práticas pedagógicas; 4) O sistema de gêneros que medeiam a interação formador-orientador-professor incide sobre a alfabetização e o letramento dos educandos.

Não se pode afirmar que a gama de gêneros textuais necessários para a mobilização do sistema de atividades do PNAIC contribua para o letramento de todos os agentes envolvidos no Programa, uma vez que, para que isso aconteça, é preciso que esses agentes façam uso efetivo desses gêneros em suas práticas de leitura e escrita para o desenvolvimento das atividades que lhes são solicitadas.

Entretanto, o Pacto fornece grande parte dos elementos necessários à formação adequada de orientadores e professores, no anseio de que o cotidiano da sala de aula favoreça a alfabetização e o letramento dos estudantes do Ciclo de

Alfabetização. E, acima de tudo, o PNAIC proporciona o acesso a práticas de leitura e escrita em usos reais, cabendo aos envolvidos a proatividade necessária para que consigam, no mínimo, o letramento no seu campo profissional de atuação. Certamente, professores com o domínio sobre essas práticas poderão contribuir mais eficazmente para o letramento escolar e outros letramentos dos estudantes que estão sob sua orientação pedagógica.

Referências

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: *Estética da criação verbal*. Tradução: Maria Emantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 2000, p. 277-326.

BAZERMAN, C.; MILLER, Carolyn. *Gêneros textuais*. DIONÍSIO, Angela Paiva *et al.* (orgs.). 1. ed. – Recife: [s.n.], 2011. 66p.; E-book. (Série Acadêmica, v.1 : Bate - papo Acadêmico).

BAZERMAN, C. Atos de fala, gêneros textuais e sistemas de atividade: como os textos organizam atividades e pessoas. In: BAZERMAN, Charles. *Gêneros textuais, tipificação e interação*. São Paulo: Cortez, 2005, p. 19-46.

BEZERRA e LÊDO. Atos de fala em fóruns de educação à distância. In: BEZERRA, B. G.; PEREIRA, S. V. M e LÊDO, A. C. O (orgs.). *Práticas discursivas em EAD: reflexões e aplicações*. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2013.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). . In: SCHNEUWLY, Bernard.; DOLZ, Joaquim. e colaboradores. *Gêneros orais e escritos na escola*. [Tradução e organização: Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro]. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004.

KLEIMAN, Angela B. Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. *Linguagem em (Dis) curso* – LemD, v. 8, n. 3, p. 487-517, set./dez. 2008.

KLEIMAN, A. B.(Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas-SP: Mercado de Letras, 1995/2001.

LEAL, Telma Ferraz. Estabelecendo metas e organizando o trabalho: planejamento no cotidiano docente. In: LEAL,T.F.; ALBUQUERQUE, E. B. C. DE e MORAIS, A. G. *Alfabetizar letrando na EJA: fundamentos teóricos e propostas didáticas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p.93-112.

MARCUSCHI, L.A. *Gêneros textuais: o que são e como se constituem*. (mimeo). 2000.

MILLER, Carolyn. Genre as social action. In: FREEDMAN, Aviva; MEDWAY, Peter, (Orgs.). *Genre and the new rhetoric*. London: Taylor & Francis, 1994,p. 23-42.

TERRA, M. R. *Letramento & letramentos: uma perspectiva sociocultural dos usos da escrita*. D.E.L.T.A, 2013. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/delta/v29n1/o2.pdf>. Acesso em 26 de março de 2014.

ROJO, R. H. R. Letramento escolar, oralidade e escrita em sala de aula: diferentes modalidades ou gêneros do discurso? In: SIGNORINI, I. (Org.). *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2001, p. 51-74.

_____. *Letramento escolar: Construção de saberes ou de maneiras de impor o saber?* Caderno de Resumos da 3a. Conference for Sociocultural Research. Simpósio Cultura da Escrita e Práticas Escolares de Letramento: 8o. Campinas: ISSCS/UNICAMP, 2000.

SOARES, M. *Alfabetização e letramento*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

_____. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, V. M. (Org.). *Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001*. São Paulo: Global, 2003.

_____. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998/2002.

STREET, B. (Ed.). *Literacy and development: ethnographic perspectives*. London: Routledge, 2001.

O ENSINO ORGANIZADO POR SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS VOLTADAS PARA OS GÊNEROS DISCURSIVOS, SOB O PONTO DE VISTA DE PROFESSORAS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Eleriza Melquiades Ribeiro

Juliana Lima de Azevedo

Telma Ferraz Leal

Introdução

Neste artigo, apresentaremos um estudo que investigou, através de entrevista semiestruturada, a opinião de dez docentes que atuavam em turmas de 1º e 2º Ciclos das redes municipais de Recife, Camaragibe e Jaboatão dos Guararapes, sobre o ensino organizado por sequências didáticas, focadas no trabalho com gêneros discursivos.

Elegemos a temática em questão por concebermos que tal tipo de organização didática pode oferecer boas oportunidades de aprendizagem, fornecendo aos alunos as condições

necessárias para que se apropriem de conhecimentos e habilidades importantes para lidarem com situações de leitura e escrita de textos. Acreditamos, também, ser de fundamental importância tal discussão, pois a mediação docente depende enormemente dos modos como os docentes concebem o trabalho pedagógico e de suas concepções sobre os objetos de ensino e modos de aprendizagem dos estudantes.

Desse modo, buscamos na pesquisa mais ampla: (i) identificar quais princípios subjacentes ao trabalho com sequências didáticas focadas no ensino de gêneros discursivos, em uma perspectiva sociointeracionista, são reconhecidos pelas professoras; (ii) analisar a opinião das professoras sobre esse tipo de organização do trabalho pedagógico, identificando os critérios que elas adotam para avaliar tal proposta didática; (iii) identificar possíveis dificuldades das docentes para desenvolver as sequências didáticas planejadas coletivamente, sob o ponto de vista das próprias docentes; (iv) investigar quais conceitos e habilidades as professoras avaliam que os alunos podem ter desenvolvido durante a realização de uma sequência didática.

Considerando tais objetivos, fizemos algumas reflexões sobre saberes docentes, planejamento do ensino, organização do trabalho pedagógico e sequência didática.

Saberes docentes

Conforme Ferreira (2007), o saber relativo à atividade profissional docente nem sempre esteve presente de forma muito evidente nos estudos na área de Educação. A preocupação centrava-se nas questões religiosas e morais, e, em outros momentos, girava em torno de aspectos políticos e técnicos.

Na atualidade, de acordo com a autora, a busca pelo entendimento relativo ao trabalho do educador tende a ir além do saber acadêmico/científico. Nesse sentido, algumas indagações são pertinentes: O que é necessário para saber ensinar? Quais saberes devem ser construídos pelos educadores em seu processo de formação? Quais saberes são necessários para que novas práticas proporcionem uma aprendizagem significativa?

Para Pimenta (1999), os saberes docentes constituem-se em três categorias: os relativos à experiência, os relacionados ao conhecimento, que correspondem aos de formação específica do professor e, por fim, os saberes pedagógicos, que possibilitam a ação do ensinar. De acordo com essa autora, os saberes necessários ao ensino são reelaborados e também (re) construídos pelos educadores, à medida que eles lidam com situações práticas no cotidiano da instituição escolar. Essa vivência favorece um processo de troca de experiências que envolve todo o grupo, possibilitando, dessa forma, que os professores, partindo de uma reflexão sobre essa prática, constituam seus saberes próprios, necessários ao ensino.

Tempo pedagógico e planejamento

Sabemos que, mesmo nos anos iniciais da escolarização, são muitos os objetivos de ensino. Por isso, é fundamental delimitar quais conhecimentos e habilidades são prioritários a cada ano. É preciso focar no que é indispensável, na tentativa de atingir as finalidades desejadas, organizando o tempo pedagógico, de forma que essas metas não venham a ser negligenciadas. Refletir sobre o ensino e a aprendizagem exige

definição de objetivos, seleção de conteúdos, intencionalidade educativa.

Conforme Leal (2005), planejamento diz respeito a uma ação preliminar para todo ato que expressa uma intencionalidade, sendo visto como uma forma de melhor direcionar as atividades desenvolvidas ao longo do processo de ensino-aprendizagem. Através do planejamento, o educador pode refletir acerca de suas escolhas e isso lhe possibilita conduzir melhor a aula, bem como enxergar possíveis dificuldades apresentadas pelos alunos.

Nesse sentido, Leal (2005, p. 76) propõe que, na atividade de planejamento, deve-se “desenvolver a atitude de registro e armazenamento de material, possibilitando [ao professor] reaproveitar ideias e repensar o que já foi feito”. Por meio do registro, o professor reflete sobre o que fez e o que poderá ser feito, o que propicia uma melhor organização do trabalho pedagógico.

A autora alerta, ainda, que, nesse processo, faz-se necessária a verificação dos conhecimentos prévios dos estudantes, de suas áreas de interesses, suas aspirações, seus ritmos, bem como seu contexto sociocultural, de modo que o planejamento possa centrar-se no que cada aluno tem de universal e singular.

Nessa direção, Bassedas; Huguet; Solé (1999, p. 113) acenam que “não há uma maneira única de planejar, nem um modelo ou planilha ideal à qual se possam ajustar as programações.” As autoras também asseveram o papel importante que o planejamento assume em relação às diferentes necessidades dos educandos. O respeito, bem como o cuidado com a diversidade, é fundamental nesse processo.

A atividade de planejar exige do educador atenção, sensibilidade e escuta. Requer considerar o que é próprio de cada

idade, a fim de estabelecer diálogos, compartilhar significados, pois existem diferentes modos de planejar o ensino. O importante é que os professores tenham clareza sobre suas escolhas acerca das proposições didáticas. Segundo Leal (2005), algumas formas de organização do planejamento são: atividades permanentes, projetos didáticos, atividades esporádicas, atividades sequenciais ou sequências didáticas. Todas essas diferentes formas de organização do trabalho didático, conforme a autora, possibilitam a aquisição de diversas aprendizagens.

Sequência didática como modo de organização da prática pedagógica

A sequência didática (SD) tem sido objeto de discussão por educadores de diferentes países. No Brasil, tal debate tem tido forte influência dos estudos do Grupo de Pesquisa em Didática, de Genebra. Nesse país, segundo Bronckart (2006), as primeiras sequências didáticas foram construídas pela Commission Pédagogie du Texte, de 1985 a 1989. Entretanto, só na década de 1990 é que elas começaram a centrar-se no ensino de gêneros, sobretudo com trabalhos que visavam ao ensino de gêneros da linguagem escrita; e só posteriormente, ao de gêneros formais da oralidade (Dolz, Schneuwly, 2004). O principal objetivo era evitar que o conhecimento do campo de ensino de línguas fosse transmitido de forma fragmentada. Segundo Machado e Cristovão (2006, p. 554),

a sequência didática é defendida como uma abordagem que unifica os estudos de discurso e a abordagem dos textos, implicando uma lógica de descompartimentalização dos conteúdos e das capacidades: elas deveriam englobar as práticas de escrita, de leitura e as práticas orais.

As autoras consideram essa forma de organização do ensino como um conjunto de atividades progressivas, delineadas, direcionadas por um tema ou por uma finalidade, sendo esse procedimento responsável por permitir um trabalho global e integrado, priorizando tanto conteúdos mais gerais como objetivos de aprendizagens mais específicos, todos organizados em atividades variadas.

Zabala (1998) compreende as sequências didáticas como uma maneira de encadear e articular as diversas atividades ao longo de uma unidade didática, sendo possível analisar as diferentes formas de intervenção, segundo as atividades que se realizam, e, principalmente, o sentido que adquirem quanto a uma sequência orientada para a realização de determinados objetivos educativos. Desse modo, não são restritas ao ensino de língua, e sim a qualquer componente curricular. Tal modo de organizar as atividades didáticas configura-se, nesta perspectiva, como um modo de promover um ensino mais integrador, com atenção à progressão de aprendizagem.

O grupo de Genebra dedica-se a refletir sobre sequências didáticas com foco específico no ensino de língua. Analisando mais detidamente as propostas elaboradas pelo grupo, é possível perceber que a ênfase recai mais especificamente em produção de textos orais e escritos. A leitura não é um eixo de ensino priorizado nas sequências do grupo. No Brasil, avançamos em tal direção. Assim, destacamos uma diferença entre o trabalho com SD no Brasil e o trabalho com SD em Genebra.

A escolha por uma abordagem fundamentada na teoria dos gêneros discursivos possibilitou a adoção de uma perspectiva sociointeracionista de língua que, ao mesmo tempo em que serve de referência teórica acerca do que se entende por língua e por gênero, também fundamenta a opção pelo

trabalho por meio de sequências didáticas. Autores como Machado e Cristovão fazem uma releitura da SD como estudada em Genebra, já ampliando o conceito dos pioneiros, como, por exemplo, o uso das SD no trabalho com a leitura, como foi citado acima.

Apoiados em Bakhtin (2000), autores como Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) propõem que, em cada ano de escolarização, diferentes gêneros discursivos sejam ensinados por meio de sequências didáticas. Tal proposição decorre do postulado bakhtiniano de que cada esfera social de interação constrói tipos relativamente estáveis de enunciados, denominados pelo autor de “gêneros do discurso”, que são caracterizados com base em seu conteúdo, estilo e construção composicional. A apropriação dos gêneros, segundo os autores citados, não ocorre sempre de modo espontâneo.

É importante compreendermos que o trabalho com os gêneros oportuniza o uso da oralidade e da escrita em seus usos culturais mais autênticos, sem forçar a criação de gêneros que circulam apenas no universo escolar (MARCUSCHI, 2002). As sequências didáticas, portanto, podem favorecer tais oportunidades.

Sequência didática na perspectiva da Escola de Genebra

Segundo Dolz e Schneuwly (2004), as sequências didáticas voltadas para a produção textual de gêneros específicos têm como características: favorecimento de atividades de linguagem voltadas para um gênero em uma situação de comunicação; estímulo à observação das capacidades e dificuldades dos alunos; trabalho com atividades diversas, para abordar o

gênero em seus diferentes aspectos; produção de um texto final do gênero trabalhado, para que sejam vivenciadas novas observações, análises e verificação dos progressos conquistados e das dificuldades ainda não superadas. Sendo assim, a produção textual escrita ou oral, além de apontar para a produção inicial, tem como objetivo ensinar a produzir gêneros específicos na escola.

Dolz; Noverraz; Schneuwly (2004) definem sequência didática – na área de língua – como um conjunto de atividades escolares organizadas, de forma sistemática, em torno de um gênero oral ou escrito. Nesse sentido, as sequências didáticas se constituem como ferramentas impressas, produzidas por equipes de didáticos, que podem guiar os docentes, possibilitando intervenções fundamentais para a aprendizagem de maneira geral, bem como para o progresso de apropriação de um gênero em particular.

Assim, a escola, como instituição formal de ensino, deve propiciar situações didáticas que possibilitem aos alunos o contato com os diversos gêneros, para que eles aprendam a ler e a produzir textos variados, em diferentes situações cotidianas e em contextos específicos. Entendemos, portanto, que, mais do que simplesmente entrar em contato com textos variados, os estudantes devem refletir sobre os gêneros e desenvolver *habilidades de leitura* e escrita de textos. Como explicamos anteriormente, no Brasil, as sequências didáticas focalizam leitura e escrita, diferentemente da prática em Genebra, que não focaliza a leitura.

O desafio de proporcionar que os educandos se apropriem dos instrumentos necessários ao desenvolvimento de suas capacidades de expressão oral e escrita, interagindo com a língua nas mais diferentes situações comunicativas, sugere,

segundo os autores citados, um ensino de produção textual de determinado gênero sob uma perspectiva modular.

Na visão dos autores, a sistematização do ensino, tendo por base a sequência didática, é organizada por etapas. A primeira etapa, que diz respeito à apresentação da situação, como o próprio nome sugere, consiste em descrever detalhadamente a atividade oral ou escrita que os educandos deverão desempenhar. Tal situação inclui: evidenciar o gênero trabalhado, a finalidade do texto, os possíveis destinatários, os suportes textuais utilizados, o espaço onde encontramos tais textos, e também os sujeitos incluídos nesse processo. Tratando-se do primeiro contato na escola com o gênero em questão, podem-se apresentar textos que promovam a discussão em torno do referido gênero, de modo a auxiliar os alunos na etapa seguinte.

Os autores defendem que a primeira produção textual do gênero é de fundamental importância, pois os professores, através dela, poderão orientar todo o planejamento da sequência, ante as possibilidades e dificuldades encontradas. Essa fase consiste em uma espécie de avaliação diagnóstica. Casanova Rodríguez (1996, p. 60) salienta que

a avaliação aplicada ao ensino e à aprendizagem consiste em um processo rigoroso de coleta de dados, incorporado ao processo educativo desde seu início, de maneira que seja possível se dispor de informação contínua e significativa para conhecer a situação, formar juízos de valor sobre ela e tomar decisões adequadas para fazer prosseguir e melhorar progressivamente a atividade educativa.

A partir dessa concepção, o professor estabelece o trajeto a ser percorrido, reorganiza, se necessário, a estruturação do ensino. Assim, a relação pedagógica assume os contornos das

diretrizes traçadas pela turma e, para os alunos, cria transparências, de modo que a sequência possa também atender às necessidades particulares de cada um. Em direção contrária ao que se especula, essa fase não põe os educandos em uma situação de fracasso. Quando a situação comunicativa é bem elucidada na primeira etapa, os alunos são capazes, mesmo os que apresentam mais dificuldades, de construir o que lhes foi proposto (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004).

Os módulos compõem-se por atividades com diferentes objetivos e procedimentos, para atender determinados fins. No decorrer dessas atividades, o docente pode avaliar, de forma contínua, o avanço dos discentes, estimulando-os e fornecendo-lhes os instrumentos necessários, na tentativa de superar as lacunas constatadas na primeira produção. Convém ressaltar a importância de que tais atividades possam fomentar a curiosidade, provocada pela instauração de dúvidas, a partir da provocação de conflitos cognitivos que impulsionem e favoreçam o progresso dos alunos.

Por fim, os autores apresentam a última etapa, denominada “produção final”. Com a sequência finalizada, é possível averiguar as aprendizagens de algumas dimensões do gênero. Esse momento possibilita ao docente a realização de uma avaliação do tipo somativa, uma vez que verifica o produto final da aprendizagem; e também formativa, pois serve “não só para avaliar no sentido mais estrito, mas também para observar as aprendizagens efetuadas e planejar a continuação do trabalho, permitindo eventuais retornos a pontos mal assimilados” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 107).

Diante do exposto, fica claro que essa forma de organização do ensino, proposta por esses autores, se insere dentro de um processo contínuo de transformação, pois nunca poderá

ser tomada como definitiva, uma vez que se apresentará em diferentes épocas e situações.

Muitos estudiosos direcionam seu olhar para o uso e a análise de sequências didáticas. Dentre eles, destacamos Cabral; Nunes; Leal (2005), que organizaram uma pesquisa com o objetivo de analisar as formas de condução de uma SD envolvendo o gênero carta do leitor e as produções iniciais e finais dos alunos. Elas observaram e analisaram 09 (nove) aulas de uma professora do 5º ano de uma escola municipal de Jaboatão dos Guararapes. Ao final, perceberam que os alunos conseguiram se apropriar de várias dimensões do gênero e atribuíram isso à intervenção docente e ao contato com situações reais de leitura e escrita. Novamente, a leitura foi valorizada em sequências didáticas, diferentemente do que acontece no Grupo de Genebra.

Também com foco na análise de sequências didáticas, Lima e Leal (2008) desenvolveram um estudo na busca de compreender como as crianças avaliavam estratégias de ensino adotadas em uma SD que envolvia o gênero reportagem. Elas observaram 13 (treze) aulas de uma turma do 5º ano da rede pública de Jaboatão dos Guararapes. Ao final de cada aula, entrevistaram 31 alunos. No estudo, concluíram que as crianças são capazes de avaliar a prática pedagógica, usando critérios pertinentes e relevantes, uma vez que elas identificaram as estratégias usadas pela docente, demonstrando interesse na sua própria aprendizagem. Além disso, valorizaram o trabalho com sequências didáticas com foco nos gêneros discursivos, explicitando argumentos que foram classificados em cinco categorias: estrutura das aulas, conteúdos trabalhados, material utilizado, estratégias de ensino e formas de interação presentes em sala de aula.

Após tomarmos conhecimento dos resultados dos trabalhos apresentados acima, acerca das sequências didáticas, nossa curiosidade foi aguçada, para descobrir o que as professoras achavam desse tipo de trabalho. E é isso que vamos revelar nas próximas seções deste capítulo.

Como se deu nossa pesquisa?

Para investigarmos a opinião de docentes sobre o ensino organizado por sequências didáticas focadas no trabalho com gêneros discursivos, entrevistamos 10 (dez) professoras, que participavam de um grupo de estudos denominado “Argumentação e Ensino de Língua Portuguesa”, organizado pelo Centro de Estudos e Educação em Linguagem (CEEL). As professoras tinham diferentes experiências de ensino, e participaram das atividades de planejamento e desenvolvimento de sequências didáticas com frequências diferentes.

Esse grupo se reunia no CEEL/UFPE, semanalmente, para discutir sobre o ensino de língua portuguesa, planejar e desenvolver sequências didáticas com foco em leitura e produção de textos de gêneros discursivos da ordem do argumentar, diferentemente do que ocorria em Genebra, onde as SD trabalhadas já são prontas e impressas, o que impossibilita aos professores planejá-las e produzirem-nas.

Tais docentes atuavam em turmas de 1º e 2º Ciclos das redes municipais de Recife, Camaragibe e Jaboatão dos Guararapes. Todas elas realizaram estudos organizados em quatro fases: estudo prévio da literatura sobre sequência didática e sobre o gênero em foco, para posteriormente ingressarem num planejamento coletivo da SD; aplicação de uma atividade de escrita de um texto pelos estudantes; desenvol-

vimento da SD, que era observada, gravada e filmada por bolsistas do grupo de estudo; aplicação de outra atividade de escrita de texto.

Em algumas reuniões do grupo, as docentes avaliavam as atividades realizadas e explicitavam o que consideravam ser os avanços das crianças. Assim, analisavam a sua mediação e a melhor forma de adequar o planejamento. Essa prática é bem distinta da maioria dos professores, que costumeiramente trabalham apenas em sala de aula e não têm a oportunidade de pensar, repensar e avaliar a sua prática. Destacamos aqui, como citado anteriormente, que a oportunidade que as professoras tiveram nesse grupo de estudos é avançada em relação aos estudos de Genebra, que apresentam modelos prontos de atividades aos seus docentes.

No total, o grupo desenvolveu, entre os anos de 2007 e 2009, SD envolvendo cinco diferentes gêneros discursivos. Vale ressaltar que algumas professoras atuaram em uma SD, outras desenvolveram SD diferentes em turmas distintas, num mesmo ano (uma turma em um turno e outra noutro turno), ou SD diferentes em turmas diferentes, em anos diferentes. Convém ainda esclarecer que, no período de realização das entrevistas, 04 (quatro) das docentes não atuavam mais em sala de aula, pois assumiram atividades relacionadas à gestão educacional e à coordenação pedagógica.

Utilizamos o método da entrevista semiestruturada porque possibilita uma maior interação entre os sujeitos envolvidos. Segundo Ludke e André (1986), a entrevista possibilita que a informação desejada seja apreendida de uma forma imediata, através de qualquer tipo de informante e sobre os mais variados temas.

Cada entrevista foi realizada em dois dias, uma vez que procuramos nos aprofundar nas questões levantadas pelas docentes e, ainda, propiciar mais de uma oportunidade para que se posicionassem diante da temática tratada. O local das entrevistas ficou a critério das docentes: algumas delas preferiram ser entrevistadas na escola em que trabalhavam; outras, em sua própria residência. Todas as entrevistas foram gravadas em áudio e posteriormente transcritas na íntegra.

Por meio da análise desses dados, identificamos quais princípios subjacentes à proposta didática são reconhecidos pelas docentes; analisamos os critérios que as professoras utilizavam para avaliar tal proposta; identificamos, sob o ponto de vista das próprias docentes, possíveis dificuldades que elas encontraram ao desenvolver as sequências didáticas; e, por fim, investigamos quais conceitos e habilidades as docentes avaliavam que seus alunos podiam ter desenvolvido, durante o processo.

Os dados obtidos na pesquisa foram explorados qualitativamente, a partir da análise de conteúdo defendida por Bardin (2002, p. 160). Essa abordagem é composta

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

Esse processo, segundo Bardin (2002), pressupõe três etapas: 1) a pré-análise; 2) a exploração do material ou codificação; 3) o tratamento dos resultados, inferências e interpretação.

Na pré-análise, tivemos um primeiro contato com os dados, fazendo a leitura de todas as entrevistas, e elencamos os principais pontos a serem discutidos. Na segunda etapa, codificamos os dados, a partir de unidades de registro, visando à categorização e à computação da frequência de referência a conceitos e princípios citados pelas docentes. Na última etapa, organizamos os dados em categorias que obedeceram a uma mesma temática, para, assim, interpretar os resultados. Nesta etapa, fizemos análises qualitativas aprofundadas dos depoimentos, relacionando o que as professoras disseram ao que está subjacente aos textos dos autores e que são destacados também nos trabalhos desenvolvidos no Brasil, que embasam essa forma de organização do trabalho docente.

Os resultados da pesquisa foram organizados em cinco blocos, contemplando: uma contextualização sobre as práticas das professoras, as concepções sobre sequência didática apresentadas, os aspectos positivos, as possíveis aprendizagens adquiridas pelos alunos através de trabalhos dessa natureza, segundo as docentes, e, por fim, os aspectos negativos destacados. Na sequência, serão apresentados os três blocos mais relevantes para este estudo.

a) Organização da prática docente

Buscamos apreender melhor a prática das docentes que participaram do estudo, identificando quais as suas prioridades e formas de organização do tempo, assim como averiguar se elas planejavam suas práticas. Para isso, inicialmente, questionamos se as docentes contemplavam todos os eixos de ensino, no trabalho com a língua portuguesa, e se havia ênfase maior em algum(ns) eixo(s).

Das dez (10) professoras entrevistadas (abaixo citadas pela sigla P seguida de um número), nove (09) indicaram trabalhar com todos os eixos de ensino, mas afirmaram que a prioridade era dada para o ensino da leitura e da escrita. Vejamos a resposta de P5:

P5: *“é a leitura e a escrita, né? Dentro da leitura e da escrita, os gêneros textuais, e aí, dentro deles, a questão da... da produção dos alunos, né?”*

Somente uma (01) professora, diferentemente das demais, disse que priorizava apenas o eixo da leitura. Segundo ela:

“geralmente, na maior parte do... das situações, era só a leitura mesmo, dificilmente a gente conseguia avançar mais”.

Com base nas respostas que obtivemos, podemos destacar que há uma grande diferença entre o trabalho feito no Brasil e o que se faz em Genebra, pois lá não se pensa em eixos de ensino, não se prioriza a leitura nem os conhecimentos linguísticos nas SD. O foco, em Genebra, é na produção textual escrita e oral (gêneros formais públicos). No Brasil, temos priorizado gêneros orais diversos e também temos investido num trabalho com “oralidade” que vai além do trabalho com gêneros.

Desse modo, a leitura foi indicada como prioridade pelas de (10) professoras entrevistadas, e a escrita, por nove (09). Solé (1998) acentua a importância de desenvolver estratégias de leitura, o que, de acordo com a autora, pode contribuir para transformar o aluno em um leitor crítico.

Além da leitura e da escrita, duas (02) professoras destacaram a oralidade, como pode ser ilustrado pelo que disse a P2:

P2: “no início eu priorizo oralidade. (...). Aí, depois eu vou pra escrita, né? A leitura (...) não tem como você sair da leitura, ou trabalhar oralidade e não trabalhar a leitura. Trabalhar a escrita e não trabalhar a leitura”.

Isso evidencia que o trabalho com o eixo da oralidade vai além das ideias trazidas pelo Grupo de Genebra.

Percebemos que as dez (10) professoras enfatizavam o trabalho com o texto, enfocando a leitura e a escrita, diferentemente de uma proposta mais tradicional, em que a prioridade seria dada ao ensino da categorização gramatical.

No que se refere ao planejamento, verificamos que todas as professoras deram indícios de que planejavam suas aulas. Para avaliar tal aspecto, questionamos: “Como você organiza o trabalho com Língua Portuguesa?”. Seis (06) professoras esclareceram como organizavam sua prática, apresentando algumas formas de articulação das atividades:

P6: “(...) geralmente, a gente divide o planejamento por gênero, né? Então, se aquele gênero tá sendo trabalhado naquele mês, eu procuro sempre explorar aquele gênero. (...) Se eu trago um texto, por exemplo, se eu tô trabalhando conto. Aí, eu trabalho as características do conto, (...) a ortografia, a pontuação, tudo o que eu posso explorar dentro daquele gênero, eu exploro. E também a produção textual”.

Uma (01) professora evidenciou que os gêneros eram o eixo principal de articulação das atividades propostas. Quatro (04) professoras também demonstraram tal concepção, no entanto, não esclareceram como organizavam o seu trabalho em sala. Elas reafirmaram a importância dada ao eixo da leitura e ao acompanhamento da evolução do aprendizado dos estudantes, com planejamento voltado para suprir suas neces-

sidades, mas não indicaram formas mais recorrentes de organização da prática.

Fenômeno semelhante ocorreu com a utilização de rotinas de trabalho. Quando questionadas sobre a adoção de rotinas (“Você estabelece alguma rotina semanal?”), nove (09) professoras afirmaram adotá-las em suas práticas. Entretanto, 06 (seis) docentes não conseguiram explicitar como organizavam essas rotinas, como se vê na resposta de P7, abaixo:

P7: *“Sim. Eles trabalham melhor quando eles têm... quando eles sabem a atividade que vai ser, depois disso o que vai ser. Eu sempre achei que com essa organização, eles... eles rendiam mais... do que com uma coisa solta. Eles mesmos já cobravam, quando não tinha aquela atividade, eles perguntavam: ‘hoje não é tal dia, num é dia disso?’ Eu acho melhor quando tem... um cronograma direitinho pra ser feito”.*

Nesse trecho de fala, percebemos que a docente, apesar de enfatizar a necessidade do estabelecimento de cronogramas de trabalho, não explicitou bem essa organização. No entanto, quando ela diz que os estudantes perguntam se *“hoje num é dia disso”*, deixa claro que os discentes tinham uma expectativa relativa a algum tipo de rotina de sala de aula. Três (03) professoras, por outro lado, indicaram, claramente, como funcionava a rotina de sala de aula. Vejamos um exemplo:

P1: *“Todos os dias nós temos uma agenda, que eu escrevo no quadro. Eu vou montando a agenda com eles, tem tudo o que nós vamos fazer durante o dia. E aí, vêm as horas de conversa, as leituras partilhadas, ou uma história que eles queiram contar pra turma...”.*

Podemos, então, afirmar que as professoras tinham clareza sobre a necessidade de planejamento e de organização do tempo pedagógico. Discutimos tal questão anteriormen-

te, salientando que é de fundamental importância a clareza, por parte dos alunos, sobre o planejamento. É importante eles terem ciência do que será trabalhado para que haja investimentos em aprendizagens que ainda estão por vir, o que coincide com o que defendem J. Downing e J. Fijalkow (*apud* BERNADIN, 2003).

Em suma, em relação ao planejamento do ensino da língua portuguesa, todas as professoras disseram ter o trabalho com o texto como eixo central e dedicar tempo para o ensino da leitura (100%) e da produção de textos (90%). Verificamos, também, que as professoras planejavam, de forma organizada, o ensino.

Com relação, mais especificamente, à adoção de formas mais sistemáticas de organização do trabalho pedagógico, verificamos que as professoras citaram: a presença de atividades permanentes, tema gerador, atividades esporádicas, jogos, projetos didáticos e, também, a sequência didática.

A modalidade mais recorrente, citada por seis (06) professoras, foi tema gerador. Em relação às atividades permanentes, cinco (05) docentes apontaram trabalhar com essa modalidade, e 04 (quatro) professoras citaram o trabalho com projeto didático. O uso de atividades esporádicas foi explicitado apenas por uma (01) professora, assim como a menção ao trabalho com jogos. A utilização de sequência didática, por sua vez, nosso foco central de estudo, foi destacada por quatro (04) docentes, como podemos observar no depoimento de P1, a seguir:

P1: *“Porque a parlenda, né?, termina e depois continua... Eles gostaram tanto que eu resolvi ampliar o trabalho, aí foi quando houve a sequência”.*

Ao que parece, as entrevistadas desenvolviam estratégias de planejar e conduziam a ação didática de forma articulada. Evidenciaram a preocupação com as prioridades, delimitando os objetivos principais, com a finalidade de focar no que é indispensável, conforme as necessidades dos alunos. Tal postura torna-se fundamental para um trabalho de qualidade, em que o processo de ensino deve atentar para as características específicas do grupo. Citaram diferentes modos de organizar o tempo pedagógico, dentre eles, o trabalho com sequências didáticas.

Apesar de a sequência didática não ter sido citada por todas as docentes, quando elas exemplificaram como ensinavam leitura e produção de textos, já se sabia que todas elas tinham realizado situações organizadas em sequências didáticas e, por tal motivo, foi possível dar continuidade às entrevistas.

b) Concepções apresentadas acerca de sequências didáticas

Para apreendermos a concepção geral das professoras, lançamos o seguinte questionamento: “O que você entende por sequência didática?”

Sete (07) professoras ressaltaram, logo de início, que a sequência didática é uma forma de trabalho sistemático, um processo que envolve etapas, um passo a passo de atividades articuladas. Isso remete a um princípio fundamental dessa modalidade, sendo defendido por diferentes autores, como Brousseau (1996) e Zabala (1998), embasados por Schneuwly e Dolz (2004).

Zabala (1998), por exemplo, traz a ideia de que a sequência didática é uma ferramenta que possibilita encadear e articular as diversas etapas de ensino, ao longo de um período.

Essa compreensão também pode ser observada no trecho da professora P2, a seguir transcrito:

P2: *“Eu vejo a sequência como uma continuidade, né? (...) daquilo que você propôs naquele dia, naquele mês, naquele ano. Então, a gente tem um trabalho que é difícil de você escorregar, porque ele tá tão arrumadinho, sabe, ele vem todo... passo a passo...”*.

Uma (O1) docente destacou que a sequência didática pode ser um instrumento para se valorizar os conhecimentos dos alunos, explicitando, desse modo, um princípio muito importante.

Duas (O2) professoras se referiram à SD como um instrumento de apropriação de um gênero. Tal concepção é defendida por estudiosos como Schneuwly, Dolz e outros autores genebrinos (2004), e pode ser evidenciada no discurso da professora P1:

P1: *“A sequência didática... são atividades que nós vamos usar, pra que a criança possa se apropriar, né? (...) ela propõe um desafio pra eles, uma apropriação de um gênero”*.

Desse modo, as docentes entrevistadas associaram esse tipo de organização do ensino a um objeto particular, o gênero. É provável que isso seja decorrente da participação das mesmas no projeto de pesquisa realizado pelo grupo, já citado na seção anterior.

Ressaltamos, em relação às conceituações expostas pelas professoras, que todas tinham uma capacidade de explicitação geral sobre o que seria uma sequência didática, com destaque a princípios fundamentais discutidos por diferentes autores. Para aprofundarmos nossas análises, investigamos que aspectos as professoras consideravam importantes em

uma sequência didática (“O que é importante numa sequência didática?”).

Constatamos que cinco (05) professoras consideraram que as SD devem ser elaboradas a partir do interesse das crianças. Tal consideração evidencia a preocupação das professoras com os alunos, levando em conta seus interesses e aspirações, de modo que a aprendizagem possa ser atrativa e prazerosa. Isso está evidenciado, por exemplo, na resposta da professora P1:

P1: *“Também ver algo que seja do interesse da criança, também é importante”.*

Os objetivos traçados na elaboração de uma sequência didática foram ressaltados como fundamentais por quatro (04) professoras. Vejamos duas respostas:

P2: *“Acho que você tem que ter objetivos definidos, né? (...) E mediante o objetivo que você tem, você tem que planejar essa sequência. (...) É importante você ter objetivos definidos pra você não se perder”.*

P9: *“O professor tem que ter em mente o objetivo que ele quer com aquela sequência”.*

O trabalho com sequências didáticas, *na perspectiva sociointeracionista*, possibilita a realização de atividades bem estruturadas, com objetivos claros, que devem ajustar-se às necessidades de cada sujeito, permitindo fazer e refazer o que for necessário (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004).

O momento de conversa com os alunos, para apresentação da SD, foi salientado por quatro (04) das docentes. Já a escolha do gênero discursivo a ser trabalhado e a avaliação feita no início do processo foram ressaltadas como aspectos importantes no momento de planejamento desse trabalho por

apenas duas (02) professoras, conforme se pode ver na fala da professora P8:

P8: *“Que aí, a partir dessa produção, você ia ver o que é que você teria que acrescentar enquanto informação pra... pra construção daquele gênero”.*

A produção inicial, conforme Dolz; Noverraz; Schneuwly (2004, p. 102), permite “refinar a sequência, modulá-la e adaptá-la de maneira mais precisa às capacidades reais dos alunos de uma dada turma”.

Ressaltamos também que sete (07) docentes mencionaram a elaboração e o desenvolvimento das atividades organizadas em fases que, para Dolz; Noverraz; Schneuwly (2004) são os “módulos da sequência” e que têm um período certo para acontecer. A professora, entretanto, não chegou a explicitar tal ideia, como se vê abaixo:

P6: *“Ah, eu acho que as atividades que você realiza, você vê o aluno, se o aluno tá interagindo, ou não, com o conhecimento. É ele realmente tá ali, envolvido com aquilo”.*

Assim como as atividades propostas, percebemos, novamente, a preocupação de que o trabalho seja pensado e repensado de acordo com as necessidades apresentadas pelo grupo. Isso está evidenciado na fala da professora P7:

P7: *“Também de acordo com as necessidades dos alunos da turma, né? (...) a gente organiza as atividades nessa sequência, né? Pra atender justamente as necessidades deles”.*

Por fim, detectamos que seis (06) professoras salientaram a avaliação feita ao final do trabalho como uma etapa importante. Elas parecem, após os estudos realizados, ter-se apro-

priado de alguns princípios da SD de Genebra. Vejamos dois trechos de fala:

P3: *“Eu acho interessante, porque você consegue ver um produto final daquilo que você planejou”.*

P8: *“Pode haver produção durante o desenvolvimento, mas que sigam a inicial, uma medial e uma final, para comparar o quanto os alunos cresceram”.*

Tendo em vista esses aspectos considerados pelas professoras, e na tentativa de compreender melhor as atividades realizadas ao longo das SD, fizemos a seguinte pergunta: “Como são as atividades aplicadas?”

Quando indagadas sobre essa questão, verificamos que todas as professoras mencionaram a diversidade das atividades como algo presente na sequência didática. Cinco (05) docentes também apontaram que as diferentes atividades estavam sempre relacionadas aos gêneros que eram o foco do estudo. Vejamos:

P3: *“A gente não chegou direto pra trabalhar reportagem. A gente trabalhou o que era o jornal, os cadernos. Teve trabalho pra diferenciar o que é a reportagem, o que é a manchete, eles, no final, eles já conseguiam identificar até o olho da reportagem (...) A isenção de falas, quem tá dizendo isso dentro da reportagem é a pessoa que foi entrevistada pelo repórter. A questão da idade, que geralmente vem: ‘José Antônio, 18’ (...) foram coisas que a gente foi descobrindo, durante a sequência, (...), e no final, o resultado foi bastante positivo. Trabalhamos a questão da imagem: ‘qual a importância da imagem ali?’ ‘Se aquela reportagem tivesse sem a imagem, isso ia contribuir para a interpretação do leitor?’ Então todo esse trabalho, que a gente fez, durante a sequência, fez com que o resultado final fosse positivo. Trabalhamos...*

uma mesma reportagem em jornais diferentes, como é que aquela mesma notícia pode tá sendo dada de forma diferente, dependendo do jornal que está abordando. E... foi uma discussão bastante rica, no final, a gente chegou além de ler, eles chegaram a fazer reportagens com tema específico. Onde a gente trazia a proposta do tema, fazia todo um trabalho antes, e depois (...) a gente fez a reportagem”.

Três (03) professoras destacaram a presença constante de atividades de leitura, como podemos perceber a seguir:

P6: “Eram atividades de leitura, rodas de leitura, né? Que a gente fazia. E... leituras e... nas últimas etapas, partimos pra a escrita, né? Eles foram produzir carta do leitor, mas foi muita leitura. Muita leitura”.

O que podemos perceber é que a diversidade de atividades e metodologias adotadas nos módulos da SD, mencionada pelas professoras como algo muito positivo, sempre em torno do gênero trabalhado, dava certo movimento às aulas, o que, segundo elas, facilitou a compreensão e a apropriação de determinadas dimensões do gênero que estava sendo objeto de estudo. A importância da diversidade das atividades, atrelada a questões de diferentes critérios, sempre em torno do gênero trabalhado, é, sem dúvida, um dos aspectos ressaltados por Dolz; Noverraz; Schneuwly (2004), conforme mencionamos anteriormente.

Com relação à necessidade de modificar o plano de aula desenvolvido coletivamente, lançamos a seguinte questão: “O planejamento desenvolvido foi seguido na íntegra, ou você sentiu necessidade de modificar alguma coisa?”.

Percebemos que apenas uma (01) professora afirmou não ter sentido necessidade de alterar o planejamento, ao passo

que nove (09) docentes necessitaram ajustar o planejamento inicial. A professora P2, por exemplo, declarou:

P2: “(...) Então, sempre tem algum acréscimo, mas eu não sentia tanta necessidade de mudar não. Eu achava muito... completo. Agora é claro que na hora da aula você... tem que ter uma postura de flexibilidade, né? E de abrir espaço pra outras coisas. Você não pode... se fechar, né? Ai... eu sentia necessidade e eu ampliava”.

Como já discutido, o planejamento deve ser concebido como uma forma de melhor direcionar as atividades pensadas e desenvolvidas ao longo do processo de ensino e aprendizagem. A atenção à necessidade dos alunos, a dinâmica do grupo e a compreensão do planejamento como ferramenta indispensável na mão do professorado, que pode e deve ajustar-se às necessidades dos estudantes, ficam evidentes na fala das professoras. Partindo dessa perspectiva, o planejamento só contribui para uma melhor organização e aproveitamento do trabalho pedagógico, em que todos os sujeitos envolvidos no processo saem ganhando.

Nesse sentido, Bassedas; Huguet; Solé (1999) asseguram que o planejamento não pode se constituir como uma ferramenta engessada, um modelo fixo, fechado. Concebê-lo desse modo é ignorar as diferentes necessidades dos educandos, bem como as situações e variações que, na prática, podem surgir.

Leal; Brandão; Correia (2009), ao analisarem a proposta de organização de sequências didáticas segundo Brousseau (1996), sistematizam alguns princípios didáticos fundamentais presentes nas proposições didáticas desse autor. São eles: valorização dos conhecimentos prévios dos estudantes; proposição de atividades desafiadoras, que estimulam a reflexão;

ensino centrado na problematização; estímulo à explicitação verbal dos conhecimentos pelos estudantes; ênfase na sistematização dos saberes construídos; ensino centrado na interação entre alunos; e progressão entre as atividades, com demandas crescentes quanto ao grau de complexidade.

Lima (2011), ao caracterizar o trabalho com sequências didáticas, além de fazer referência aos princípios enfatizados por Brousseau (1996) sobre situações didáticas, apontou a existência de mais três: favorecimento da argumentação, incentivo à participação dos alunos e diversificação de estratégias didáticas.

Durante as análises das entrevistas, buscamos verificar se as professoras consideraram tais princípios no momento do planejamento e do desenvolvimento da sequência didática, e quais outros aspectos podiam ser ressaltados por elas. Percebemos que seis (O6) professoras ressaltaram a utilização da SD como instrumento de incentivo à participação dos alunos, como pode ser visto a seguir:

P9: *“E pro... teve um menino que... às vezes, a gente se surpreende com uma coisa, né? Que ele, que ele, não era muito interessado não, mas ele ficou tão interessado nessa atividade que ele trouxe um jornal que... (...) tem um preço bem baratinho...”*.

Cinco (O5) das docentes entrevistadas citaram o favorecimento da argumentação, como pode ser visto na fala da professora P4:

P4: *“Que ele vai ganhando autonomia. Seja na escrita, seja de pensamento, seja é... do argumentar, do falar, do intervir, do expor seu pensamento sobre, de trazer a fala do outro como exemplo”*.

De forma semelhante, cinco (05) docentes salientaram a problematização viabilizada pelo trabalho com a sequência didática, ou seja, situações em que os alunos sejam desafiados.

Quatro (04) das docentes entrevistadas consideraram a sequência didática como promoção de um ensino centrado na interação em pares e em grupo. Além desse destaque, percebemos a defesa ao trabalho com a sequência didática como ensino reflexivo/crítico na fala de quatro (04) docentes. De forma semelhante, quatro (04) professoras destacaram o ensino centrado na progressão, bem como a menção ao princípio relativo à diversificação de estratégias didáticas. A valorização dos conhecimentos prévios dos estudantes, assim como a explicitação verbal, foram salientadas por duas (02) professoras.

O princípio menos citado foi a sistematização dos saberes, pois apenas uma (01) professora o destacou. Por que será que esse princípio foi o menos destacado? Provavelmente, por não ser uma prática tão recorrente em nossas salas de aula.

Durante as entrevistas, também verificamos a presença de mais quatro princípios apontados pelas professoras, que não tinham sido salientados pelas autoras anteriormente citadas. O primeiro deles, salientado por cinco (05) docentes, foi o aspecto formativo da sequência didática. Dolz; Noverraz; Schneuwly (2004) salientam que a SD pode ser um instrumento de análise do trabalho realizado, pois, através dela, o professor pode avaliar o processo e as conquistas, a fim de buscar o que ainda não foi alcançado. Esse princípio está presente na fala da professora P4:

P4: *“E... é assim... várias produções, pra gente ir acompanhando o processo, né? E pra que ele perceba também*

o quanto eles vão melhorando, né? A cada escrita. (...) A gente vai acompanhando o desenvolvimento dele e vai observando, né?”

O segundo princípio diz respeito ao favorecimento da autoavaliação por parte dos alunos, citado por três (03) docentes. Três (03) professoras também destacaram a metacognição como princípio promovido pela sequência didática. Vejamos um dos depoimentos:

P4: “Ela ajuda é... nessa questão da segurança, da autonomia, porque a criança vai percebendo, né? Onde errou, né? Onde precisa melhorar, é... o que deixou de trazer pro seu texto, né?”

Por fim, destacamos a menção ao desenvolvimento atitudinal, presente na fala da professora P8:

P8: “(...) teve desenvolvimento (...) atitudinal. A atitude de parar e ouvir o outro, levantar o dedo que não se tinha, falava todo mundo ao mesmo tempo”.

Tal tipo de princípio foi ressaltado pelas docentes, indicando a necessidade de agregarmos com mais ênfase a relevância de tais tipos de saberes às discussões sobre a didática. Não há ênfase nesses aspectos na abordagem difundida pelos autores genebrinos, mas há consideração mais explícita de questões desse tipo na abordagem de Brousseau (1996), na discussão sobre situações didáticas.

Diante do exposto, percebemos que as docentes entrevistadas apreenderam dimensões importantes do trabalho com sequências didáticas.

Para investigarmos as perspectivas de uso da sequência didática, na perspectiva de uma adaptação brasileira que vai além das ideias do grupo de Genebra, lançamos a seguinte pergunta: “Atualmente, o ensino com sequência didática está

presente no seu planejamento?”. As seis (06) professoras que continuavam lecionando afirmaram que “sim”. Segue a fala de uma delas:

P8: *“Está sim, está. Eu fiz uma sequência didática com cantigas de roda que melhorou a autoestima das crianças”.*

Vale ressaltar que, apesar de quatro (04) docentes não estarem mais em sala de aula, como já havíamos esclarecido, elas enfatizaram o interesse em trabalhar com essa modalidade didática, afirmando que ela certamente estaria presente em suas aulas. Vejamos o que disse uma das professoras:

P3: *“(...) a experiência que eu vivenciei com meus alunos. Com certeza, estando em sala de aula, que eu estarei algum dia, novamente, é uma... coisa que vai continuar acontecendo. Porque eu vi o resultado, eu vi o interesse do aluno e, modéstia à parte, eu aprendi a fazer junto com eles, (...) tanto eu aprendi como eles aprenderam. Então não dá pra dizer que não vá utilizar mais, se o resultado foi tão positivo”.*

Quando indagadas sobre o interesse em dar continuidade ao trabalho com as SD (“Você pretende desenvolver novas sequências?”), todas as professoras afirmaram que “sim” e apresentaram suas justificativas, ressaltando aspectos importantes dessa modalidade de organização do trabalho pedagógico, como podemos perceber nos seguintes extratos:

P3: *“Você comparar um produto inicial (...) o que foi que o aluno produziu naquele momento e você vê o produto final, depois de ter vivenciado todas as etapas, aí você vê quanto o aluno aprendeu, quanto cresceu”.*

P9: *“A gente vê o resultado, né? Não logo, mas no final a gente vê que é nítido, você vê a evolução da criança, o interesse dela...”.*

As professoras justificaram o interesse em dar continuidade ao trabalho com sequências didáticas destacando o ganho que os alunos adquirem em termos de aprendizagem. Ao mencionarem que há conhecimentos agregados pelos alunos após vivenciarem as etapas das sequências didáticas, as docentes sinalizaram reconhecer a importância de conduzir o ensino de modo a garantir progressão de aprendizagem. Elas também apontaram que as atividades propostas devem partir do que os alunos sabem no início da sequência (o que o aluno produziu naquele momento – situação inicial). Tal princípio remete à necessidade de considerar as especificidades de cada grupo classe e, assim, valorizar a necessidade de que os próprios docentes sejam capazes de planejar sequências didáticas. Isto é, que não fiquem restritos a desenvolver sequências planejadas por especialistas.

Quando questionadas sobre os tipos de atividades a serem desenvolvidos em sequências didáticas (“Em sua opinião, quais poderiam ser boas sequências a serem desenvolvidas?”), duas (O2) professoras apontaram a importância de se pensar em temáticas que sejam do interesse da criança. Quatro (O4) professoras destacaram sequências que envolvem gêneros, como entrevista, música, piada, adivinhas, cartaz educativo e júri simulado. Isso está explicitado no seguinte trecho de fala da professora P4:

P4: “O cartaz educativo mesmo, comunica, provoca reflexões e mudança de atitude. Assim como o júri simulado. Esses gêneros... é... é, ensina a questionar pontos de vista, é, é valores dos vários sujeitos, e ainda valoriza a escuta ativa. Esses pontos são extremamente importantes na organização da contra-argumentação”.

Duas (02) professoras também mencionaram a interdisciplinaridade. Evidenciaram uma clareza da potencialidade dessa forma de organização do trabalho pedagógico, que permite que o tempo pedagógico seja vivenciado de modo mais dinâmico e com maior possibilidade de apreensão da realidade.

Diante do exposto, percebemos que o trabalho com sequências didáticas era e certamente continuará sendo foco de interesse na prática das professoras entrevistadas. E que os princípios que foram neste tópico discutidos focam também em gêneros orais informais, não discutidos no Grupo de Genebra. Mesmo as professoras que estavam afastadas da sala de aula socializavam os conhecimentos que adquiriram sobre o trabalho com sequências didáticas para outros docentes da escola.

c) Aprendizagens adquiridas pelas crianças

Na tentativa de investigar questões relativas ao interesse dos alunos no período de execução das sequências didáticas, as professoras foram questionadas sobre esse aspecto (“Os alunos demonstravam interesse durante a aplicação da sequência?”). Todas elas afirmaram que “sim, os alunos demonstram interesse”. Quatro (04) professoras afirmaram que o interesse das crianças era constante, conforme o seguinte depoimento:

P4: *“E, assim, havia um entusiasmo, sabe? Aquele momento que era a hora da produção, de construção. Quando a gente tava trabalhando a sequência didática reportagem impressa era uma festa”* (risos).

Seis (06) professoras disseram que as crianças demonstravam interesse na maior parte do tempo, entretanto, em alguns momentos se desinteressavam, como comprova o seguinte excerto:

P3: *“Demonstravam! No caso da reportagem, (...) você percebia um interesse maior, tinha a ver com a identificação deles com o tema que estava sendo trabalhado. (...) houve interesse acredito que nas duas sequências que eu estou relatando, (...) e no momento que eu percebia que eles já estavam cansados ou ‘isso de novo?’, aí eu retomava o que a gente já tinha feito, dizia a importância da gente continuar, e que ia ter um fechamento aquela atividade. E esse fechamento só seria possível se a gente desse sequência ao que tava planejado”.*

Ainda no que se refere à aprendizagem dos alunos, quando questionadas sobre esse aspecto (“O que as crianças aprendem com a sequência didática?”), mais uma vez os gêneros discursivos foram citados. Três (03) docentes mencionaram que as crianças passaram a conhecer melhor os gêneros, e apropriaram-se de características estruturais e linguísticas em contato com os mesmos. Segue o depoimento da professora P8:

P8: *“Elas se apropriam mesmo das características de cada gênero e mesmo que elas não produzam legível, elas se apropriam do formato, e quando elas fazem de forma legível, sabe que o texto dela é comunicável, ela quer que o texto apareça, que tenha função”.*

Nesse sentido, segundo as docentes, o trabalho com a SD voltada para os gêneros favorece o acesso e a familiaridade dos educandos com os mesmos, contribuindo para que os alunos participem autonomamente e interajam melhor nas diferentes esferas sociais em que os textos circulam.

Três (03) professoras acentuaram o desenvolvimento da oralidade e da escrita, argumentando que os alunos passaram a adquirir mais autonomia na fala, como se vê na resposta da professora P4:

P4: “A gente vai acompanhando o desenvolvimento dele e vai observando que ele vai ganhando autonomia. Seja na escrita, seja de pensamento, (...) do argumentar, do falar, do intervir, do expor seu pensamento, de trazer a fala do outro como exemplo”.

Ainda foram ressaltados aspectos relativos ao estímulo à produção textual e à leitura, o favorecimento da autoavaliação realizada pela criança e a percepção de que a aprendizagem é um processo contínuo, que não se esgota em um momento.

Considerações finais

Tendo por base a análise dos dados que coletamos, concluímos que as professoras incluídas no nosso estudo avaliaram de forma bastante positiva o ensino organizado por sequências didáticas voltadas para os gêneros discursivos.

A partir desses resultados, podemos afirmar que as docentes atribuem grande significado à organização do ensino com base nessa modalidade didática, utilizam critérios pertinentes e evidenciam clareza sobre essa forma de organização pedagógica, demonstrando, portanto, uma capacidade de explicitação geral sobre o que é uma sequência didática. É possível concluir, também, que o estudo foi importante para o crescimento profissional, para a construção de uma prática mais bem organizada, articulada a objetivos claros e bem definidos.

Assim, podemos assegurar que os momentos destinados ao planejamento e discussões, em que há espaço para avaliar e analisar o desenvolvimento das SD, possibilitando fazer e refazer, sempre que necessário, conforme a dinâmica do grupo, sem dúvida, constituem-se como algo muito positivo, favorável, em grande medida, ao sucesso do trabalho docente.

Desse modo, com base em tudo o que foi descrito, na concepção das professoras, e na nossa concepção, o trabalho com sequências didáticas, pautado em uma perspectiva sociointeracionista, pode, quando bem conduzido, propiciar boas oportunidades de aprendizagem, trazendo aos alunos condições indispensáveis no que diz respeito aos conhecimentos e habilidades importantes para lidarem com situações “reais” de leitura e escrita de diferentes gêneros discursivos que circulam na sociedade.

Assim, é essencial pesquisar essa temática. Estudos desse tipo são importantes também para desmistificar a falsa ideia de que não há um trabalho de qualidade, nem bons profissionais nas instituições públicas. Acreditamos que quando se deseja fazer um trabalho bem feito, significativo, podemos colher bons frutos, contribuindo para uma conscientização política dos estudantes, para o desenvolvimento do sujeito ativo, participativo, que se perceba como um ser apto à construção do novo, enfim, um verdadeiro cidadão.

Diante do exposto, vale ainda ressaltar que as SD realizadas em escolas brasileiras se distanciam um pouco da proposta do Grupo de Genebra. O foco no Brasil amplia-se para o ensino da leitura, na perspectiva da interdisciplinaridade, na temática, etc. Assim, fica claro que, embora nossas SD sejam baseadas nas ideias desse Grupo, temos propostas que apontam também para a integração dos eixos de ensino.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 3ª ed. (1953 – 1ª ed.). São Paulo: Martins Fontes, 2000.

- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2002.
- BASSEDAS, Eulália; HUGUET, Teresa; SOLÉ, Isabel. *Aprender e ensinar na educação infantil*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- BERNARDIN, Jacques. *As crianças e a cultura escrita*. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- BROUSSEAU, G. Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques. *RDM* v. 7, n. 2, 1996.
- BRONCKART, Jean - Paul. *Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo*. Trad. Anna Rachel Machado, Pericles Cunha. São Paulo: EDUC, 2006.
- CABRAL, Ana Catarina dos Santos P.; NUNES, Valéria Lopes Rodrigues; LEAL, Telma Ferraz. *Produção de cartas à redação a partir de uma sequência didática*. Trabalho de Conclusão de Curso. Recife: UFPE, 2005.
- CASANOVA RODRÍGUEZ, Maria Antonia. Avaliação no Sistema Educativo. In: *IV Congresso de Estratégias de Intervenção na Educação Primária e Secundária*. Salamanca: INICO, 1996.
- DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Sequência didática para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim *et al.* *Gêneros orais e escritos na escola*. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.
- DOLZ, Joaquim e SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexão sobre uma experiência suíça (francófona). In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim *et al.* *Gêneros orais e escritos na escola*. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.
- FERREIRA, Andrea Tereza Brito. Os saberes docentes e sua prática. In: FERREIRA, Andrea Tereza Brito; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz (Orgs). *Formação continuada de professores*. 1ª ed. 2ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- LEAL, Telma Ferraz. Organização do trabalho escolar e letramento. In: SANTOS, Carmi Ferraz e MENDONÇA, Márcia. *Alfabetização e letramento: conceitos e relações*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- LEAL, T. F.; BRANDAO, A. C. P.; CORREIA, E. F. Prática docente e formação do leitor no ensino fundamental: análise de uma experiência com foco

em reportagens In: XV Encontro de Didática e Prática de Ensino, 2010, Belo Horizonte. *Anais do XV ENDIPE*. Belo Horizonte: UFMG, 2010. v.1. p.2 - 13

LIMA, Juliana de Melo e LEAL, Telma Ferraz. *O olhar de crianças sobre uma sequência didática...* Trabalho de Conclusão de Curso. Recife: UFPE, 2008.

LIMA, Juliana de Melo. *Os critérios adotados por crianças para avaliar as práticas de suas professoras*. Dissertação de Mestrado. Pós-Graduação em Educação da UFPE. Recife: UFPE, 2011.

LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. Métodos de coletas de dados: a observação, entrevista e análise de documental. In: *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Anna Rachel e CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. In: *Linguagem em (Dis)curso – LemD*, Tubarão, v. 6, n. 3, p. 547-573, set/dez. 2006.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente. Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim *et al.* *Gêneros orais e escritos na escola*. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. 6ª ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZABALA, Antoni. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

O USO DE SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS NO ENSINO DA ORTOGRAFIA

Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves Pessoa

Yarla Suellen Nascimento Alvares

Cinthia Epitácio da Silva

Introdução

Com alguma frequência, ouvimos estudantes do Ensino Fundamental I afirmarem que escrever é muito difícil, ou que deveríamos escrever da forma como falamos. Quando a criança começa a compreender o princípio alfabético da escrita, tende, primeiramente, a buscar uma relação direta entre letra e som, até chegar à percepção de que a escrita é ortográfica, e não exclusivamente fonética. Assim, uma letra pode representar mais de um som e vice-versa.

Entendemos que a norma ortográfica é uma convenção social que regulamenta a escrita das palavras, sendo necessária sua aprendizagem através de um ensino formal. Segundo

Moraes (2002, p. 8), “ortografia é um tipo de saber resultante de uma convenção, de negociação social e que assume um caráter normatizador, prescritivo”. Nesse sentido, é necessário que ocorram momentos de ensino específico desse objeto de conhecimento, não bastando apenas informar ao estudante como se escreve determinada palavra ou apontar os erros de escrita em uma produção textual.

Para ensinar ortografia, é importante compreender as especificidades da norma ortográfica da língua portuguesa. Ela apresenta regularidades e irregularidades. Estas últimas requerem do aprendiz uma tarefa de memorização, por não haver um princípio gerativo que justifique determinada notação. Já as regularidades podem ser compreendidas a partir da dedução dos princípios gerativos (regras) que as justificam. Os casos de regularidades e irregularidades estão presentes na relação entre sons e letras.

Em nossa língua, as correspondências regulares podem ser de três tipos: diretas, contextuais e morfológico-gramaticais (MORAIS, 1995; 1998). Assim, não se concebe que o ensino seja direcionado exclusivamente para a memorização, pois as especificidades da norma ortográfica devem ser observadas. Acreditamos que a organização do ensino por meio de sequências didáticas (SD) pode proporcionar à criança um avanço nos seus conhecimentos ortográficos.

Assim, neste capítulo, temos como objetivo analisar a aplicação de uma SD por professores do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental, buscando verificar que aspectos podem ser desenvolvidos a partir de uma maior reflexão sobre os objetivos do trabalho a ser realizado em sala de aula. Partimos da hipótese inicial de que a maior compreensão do professor sobre os objetivos das atividades propostas para o ensi-

no da ortografia pode levá-lo a um ensino mais reflexivo. Os professores participantes do estudo foram divididos em dois grupos: o grupo A discutiu a SD com a pesquisadora antes de aplicá-la; e o grupo B recebeu a mesma SD, porém não houve a etapa de discussão.

O ensino e a aprendizagem da ortografia

Ensinar ortografia ainda tem sido um grande desafio para os professores. Durante muito tempo, o trabalho com ortografia foi baseado em ditados, em memorização de regras, em exercícios repetitivos ou na escrita repetidas vezes de palavras que foram produzidas pelo aluno de modo errado em algum momento. De modo geral, o que se observava era a realização de atividades com foco na memorização.

O trabalho com ortografia em sala de aula tem ficado cada vez mais raro. Para alguns, existe a compreensão de que dedicar momentos do ensino à questão da ortografia pode significar um retorno a uma abordagem tradicional de ensino. A discussão mais relevante, entretanto, não deve ser sobre a presença ou ausência do ensino da ortografia, mas acerca de como a ortografia / a norma ortográfica deve ser ensinada (PESSOA; MELO, 2011).

Como referido anteriormente, a norma ortográfica da língua portuguesa é dotada de regularidades e irregularidades. Assim, o professor deve levar os alunos a refletirem sobre essas correspondências, além de levá-los a compreender que outras questões ortográficas dependem de memorização visual da palavra ou da consulta a um dicionário, por exemplo. A mediação do professor pode facilitar esse processo e, para isso, é importante um ensino sistemático da ortografia, bem

como um acompanhamento no qual se registrem os avanços do estudante na aprendizagem desse objeto de conhecimento.

O aprendiz reelabora continuamente as informações sobre a escrita correta das palavras. Para favorecer essa reelaboração, o professor pode desenvolver atividades que possibilitem ao aluno tornar consciente o conhecimento construído, de forma que este se torne cada vez mais manipulável. Segundo Karmiloff-Smith (1992), a mente armazena múltiplas redescrições de conhecimento em diferentes níveis e diferentes formatos representacionais, os quais se tornam progressivamente mais sensíveis e explícitos.

Em um nível inicial, *Implícito*, as representações adotam a forma de procedimentos pelos quais se analisam os estímulos apresentados pelo meio. Nesse primeiro momento, então, esses princípios se encontram contidos em procedimentos para responder ao meio. Nesse sentido, as representações só podem ser executadas do princípio ao fim, sem acesso a suas partes componentes. Para que eles se tornem disponíveis e seus componentes se tornem acessíveis ao sujeito, é necessário que passem pelo processo de Redescrição Representacional (RR). Posteriormente, esses conhecimentos passam por um processo de explicitação, que se traduz em compreensão e domínios crescentes das partes e das relações entre as partes do que se está aprendendo (MORAIS, 1998).

O conhecimento torna-se cada vez mais consciente, chegando, em algumas situações, a ser verbalizado. Apenas no nível *Explícito Consciente Verbal* é que o sujeito é capaz de verbalizar os porquês daquilo que está realizando (MORAIS, 1998).

Quando pensamos na aprendizagem da ortografia, deparamo-nos com algumas situações: o aluno sempre produz palavras de determinada regra de forma correta, porém não

consegue verbalizar como sabe que aquela é a forma certa de notar; o aprendiz escreve sempre corretamente e consegue explicitar o porquê de aquela notação ser a correta; o indivíduo ora escreve certo ora escreve errado palavras que se grafam conforme determinadas regras, ou seja, não apresenta domínio de determinada regra envolvida na escrita da palavra.

Nos dois primeiros casos citados acima, é possível perceber que o aprendiz explicita seu conhecimento, apesar de apenas no segundo caso ele ser verbalizável. No terceiro caso, não é possível perceber uma explicitação desse conhecimento, uma vez que os acertos apresentados pelo indivíduo podem ser puramente acidentais.

Como se pode observar, o fato de o aluno não conseguir verbalizar determinada regra não significa que não tenha o conhecimento da mesma. O importante é fazer com que as crianças manipulem o conhecimento de forma consciente: quanto mais elaborado o conhecimento, melhor o desempenho ortográfico das crianças (PESSOA, 2007). Desse modo, é importante levar os aprendizes a redescrever (reelaborar) os conhecimentos ortográficos através de reflexões baseadas na compreensão dos princípios gerativos da norma ortográfica (MORAIS, 1999; MOURA, 1999; MELO, 2001; PESSOA, 2007).

Para que o professor possa planejar seu trabalho com o objetivo de fazer o aluno refletir sobre a norma ortográfica, é importante, em primeiro lugar, entender o tipo de dificuldade apresentada pelo aprendiz, o que pode levar o docente a compreender o que a criança já sabe sobre a norma e o que ela ainda precisa saber. Esse entendimento pode ser facilitado pela realização de um diagnóstico ortográfico.

Morais (2005) sugere a realização de um mapeamento da turma, através da utilização de ditados nos quais as regras que

se pretenda observar apareçam nas palavras, e também através da escrita espontânea. Porém, o autor alerta que essa última atividade, apesar de ser aquela na qual os alunos apresentariam mais erros, não garantiria que todas as regras seriam evidenciadas no material produzido.

É importante que seja reservado um tempo para o trabalho mais específico de ortografia. Todavia, os momentos de reescrita dos textos e as demais atividades de produção escrita também devem configurar-se como oportunidades para reflexões sobre o sistema ortográfico. As SD com foco no ensino da ortografia podem auxiliar consideravelmente o professor no trabalho com esse objeto de conhecimento.

Como o trabalho foi desenvolvido

Participaram deste estudo 12 professores e 60 estudantes (5 de cada turma) de duas escolas de redes municipais da Região Metropolitana do Recife. De cada escola, participaram duas turmas de 3º, 4º e 5º anos. Os professores foram divididos em dois grupos: escola A – **EA**; e escola B – **EB**, assim definidos:

- a) na **escola A**, 6 professoras (2 de cada ano) passaram por 3 encontros com a pesquisadora, a fim de discutir o planejamento elaborado pelo grupo da pesquisa. Os horários dos encontros foram combinados com as docentes e as sequências didáticas elaboradas pela pesquisadora foram aplicadas em três aulas nas seis turmas;
- b) na **escola B**, 6 professoras (2 de cada ano) receberam as SD e foram convidadas a aplicarem-nas em suas respectivas turmas. Com esse grupo de professoras

não houve discussão prévia das SD, como também não foi estipulado o número mínimo de aulas para o desenvolvimento das atividades, porém o máximo de aulas observadas foi três. O objetivo era verificar como as docentes conduziam o trabalho sem a intervenção da pesquisadora, no sentido de refletir sobre as etapas da sequência.

As 60 crianças participantes do estudo realizaram, em momento anterior à aplicação das SD, um ditado de palavras reais com preenchimento de lacunas e uma entrevista clínica, cujo objetivo foi verificar o domínio ortográfico e o nível de explicitação sobre as regras ortográficas envolvidas no estudo.

Sequência didática para o ensino da ortografia

A Sequência Didática é uma das formas de organização do trabalho pedagógico. Pode ser compreendida, de modo geral, como um conjunto de atividades articuladas que são planejadas com a intenção de atingir determinado objetivo didático, no nosso caso específico, a aprendizagem da ortografia. Assim, as atividades propostas em um determinado momento são importantes para as atividades seguintes, havendo um grau de progressão entre as mesmas.

Em uma perspectiva sociointeracionista, os objetivos de uma SD são baseados nos seguintes princípios didáticos: valorização dos conhecimentos prévios dos alunos; ensino centrado na problematização; ensino reflexivo, com ênfase na explicitação verbal; ensino centrado na interação e na sistematização dos saberes; utilização de atividades diversifica-

das, desafiadoras e com possibilidade de progressão (LEAL; BRANDÃO; ALBUQUERQUE, 2012).

Nas Sequências Didáticas, as atividades planejadas devem desafiar os alunos, de forma que favoreçam a reelaboração de seus conhecimentos. As diferentes formas de agrupamento dos alunos no momento da resolução podem levar a algumas reflexões. Por exemplo, atividades em dupla podem gerar discussões importantes sobre diferentes estratégias para resolver os desafios propostos. Cabe ao professor, de acordo com seu objetivo, organizar a turma de diversos modos durante a realização da SD, para um melhor aproveitamento. Ao se planejar uma SD, é importante considerar outras dimensões além do agrupamento dos alunos, dentre elas: o tempo destinado à realização da SD; as etapas de desenvolvimento; os tipos de atividades; os recursos didáticos que serão utilizados e as formas de avaliação (LIMA; LEAL; TELES, 2012).

Lembramos que o trabalho por meio de SD é flexível. Assim, durante a realização de uma das etapas planejadas, o professor pode sentir necessidade de retomar algum aspecto trabalhado anteriormente ou acrescentar outros momentos que não estavam previstos no seu planejamento inicial. O andamento deve ser monitorado constantemente por meio de avaliações que devem ocorrer não só no final do processo, mas ao longo do desenvolvimento de todo o trabalho. O processo é finalizado quando o docente avalia que o conhecimento a ser ensinado atingiu o objetivo proposto inicialmente.

Na realização do estudo que discutiremos neste capítulo, foram propostas, pela pesquisadora, duas sequências didáticas: uma com a convenção ortográfica contextual R/RR para alunos do 3º e 4º anos; e outra com o uso de ESA/EZA (mor-

fológico-gramatical) para alunos do 5º ano. As regras selecionadas para o trabalho constituem-se em regularidades da norma ortográfica da língua portuguesa. Nesse sentido, o propósito da SD era levar os alunos a refletirem sobre determinada convenção, objetivando a explicitação de seus conhecimentos.

Buscaremos ilustrar essa discussão apresentando as SD elaboradas e aplicadas no estudo em questão. Conforme informado anteriormente, as SD foram aplicadas em três aulas, de duas horas cada. Cada momento poderia ser aplicado em uma ou mais aulas, dependendo do ritmo de cada turma. Os objetivos de cada momento são apresentados nos comentários ao longo deste artigo.

A primeira SD proposta visou trabalhar o uso do R e do dígrafo (RR), apresentando como objetivos: refletir sobre os sons do R em diferentes posições nas palavras (R no início de palavras, R em final de sílabas, R entre vogais com o som de /r/, uso do dígrafo RR); elaborar e reformular hipóteses para o uso do R e/ou do dígrafo – a pesquisadora/docente deveria levar as crianças a elaborarem a regra estudada; compreender a regra para o uso do R e/ou do dígrafo – fechando, desse modo, a SD.

1º MOMENTO

- Dividir as crianças em grupo; desenvolver as seguintes ações:
 - Vivenciar um trava-língua com o som do R (brincar com o gênero).
 - Depois da competição, cada grupo deverá circular as palavras que contenham a letra R.

- Listar as palavras que sejam grafadas com R ou RR, tentando estabelecer as relações entre a quantidade de letras e o som.
- Levantar no grupo hipóteses sobre o uso do R em diferentes contextos a partir da lista elaborada.
- Solicitar que as crianças listem algumas palavras (diferentes das do texto) que possuam a letra R (Que outras palavras conhecem?).
- Pedir às crianças para separarem as palavras que listaram em duas colunas: uma coluna das palavras com um R e outra coluna com o uso do dígrafo (completar a lista anterior).
- Estimular o grupo a pensar se existe alguma regra que ajude a perceber se devemos escrever a palavra com um R ou com o dígrafo (comparar com as hipóteses já levantadas anteriormente).

O momento detalhado acima busca levar as crianças a começarem a pensar sobre alguns pontos de conflito da norma ortográfica (uso do R/RR). Além disso, existe a preocupação de levantar conhecimentos prévios dos alunos, levando-os a construírem hipóteses iniciais sobre a regra estudada. O desenvolvimento desse trabalho em pequenos grupos promove interações que favorecem a aprendizagem.

2º MOMENTO

- Distribuir algumas palavras para cada grupo, as quais deverão ser anexadas em um quadro, conforme apresentado a seguir:

				
rato	carroça	xícara	carta	trem

Sugestão de lista de palavras: *rei, rosa, remo, rainha, rico; carro, carretel, marreta, corrente, ferro; máscara, tubarão, parede, barata, cadeira; martelo, porta, perto, marta, marte; livro, criança, sombrinha, primo, prego.*

3º MOMENTO

- Pedir que as crianças observem a sequência de palavras do momento anterior e circulem a letra R presente em todas elas.
- Perguntar aos alunos: o que há em comum entre as palavras que estão na mesma coluna?
- Confrontar as hipóteses iniciais dos alunos com as conclusões deste terceiro momento.

O confronto com as hipóteses apresentadas inicialmente pelas crianças é importante para que elas revejam suas conclusões iniciais e possam reformular suas hipóteses a partir das evidências que estão sendo observadas na realização das atividades.

4º MOMENTO

- Solicitar que os alunos verifiquem se o som do R é o mesmo em grupos diferentes (*rato* e *carroça* têm o mesmo som?) e tentem explicar por que esses vocábulos são escritos de forma diferente.

- Solicitar que os alunos pintem as letras que vêm antes e depois do R.
- Complementar as hipóteses já levantadas anteriormente com as levantadas neste momento. Fazer os alunos perceberem que é o contexto de aparecimento do R que determina a escrita da palavra, com R ou RR.

5º MOMENTO

- Realizar um ditado de palavras em grupo. Os alunos deverão discutir a escrita das palavras e posteriormente escrevê-las.
- Realizar a correção do ditado e aproveitar para refletir sobre o modo como as palavras foram escritas.

6º MOMENTO

- Listar as conclusões (regras) formuladas pelos alunos sobre o uso do R/RR em uma cartolina e deixá-la fixada na sala de aula.

7º MOMENTO

- JOGO BINGO: Montar uma cartela com 5 palavras com lacunas e distribuir para o grupo. Puxar do saco R ou RR. O grupo deve dizer se a(s) letra(s) apresentada(s) ocorre(m) na palavra incompleta, que palavra foi formada e por que naquela palavra se usa R ou o dígrafo.
 - Exemplo de palavra da cartela: (P__ATO)

Deixar fixadas, na sala de aula, as conclusões dos alunos sobre determinada regra ortográfica é importante, pois assim eles podem sempre recorrer a elas em caso de necessidade, em momentos de produção textual.

Em seguida, apresentaremos a SD destinada aos alunos do 5º ano. Essa sequência de atividades pretendeu trabalhar o uso dos sufixos -ESA/-EZA (regularidade morfológico-gramatical), tendo como objetivos: refletir sobre o uso dos sufixos -ESA/-EZA nas palavras; elaborar e reformular hipóteses para o uso de -ESA /-EZA; e, por fim, compreender a regra para o uso desses sufixos.

1º MOMENTO

- Informar que algumas palavras no português têm o mesmo som, mas são escritas de forma diferente; e que haverá uma discussão específica sobre a escrita de palavras que terminam em /eza/ e podem ser escritas com S ou com Z.
- Perguntar aos alunos se alguém sabe como fazer para descobrir quando se usa uma ou outra forma. Por exemplo: *magreza* é com S ou com Z?
- Anotar no quadro as conclusões a que os alunos chegaram.

2º MOMENTO

- Realizar junto com os alunos uma leitura da história da Branca de Neve.

- Conversar com os alunos sobre o texto: se já conheciam, o que acharam do texto, do que mais gostaram, do que menos gostaram etc.

3º MOMENTO

- Pedir para que os alunos observem as partes em negrito do texto da Branca de Neve lido anteriormente e apontem as características da princesa, do príncipe e da bruxa (fazer uma tabela no quadro, como detalhado abaixo).

Princesa	Príncipe	Bruxa
Bela	Rico	Malvada
Gentil	Triste	
	Esperto	

4º MOMENTO

- Solicitar que os alunos observem os enunciados (copiar no quadro):
 - A princesa era *gentil*.
 - Ela tratou o príncipe com *gentileza*.
- Perguntar à turma o que as palavras destacadas na frase têm em comum. (Observar as conclusões dos alunos – a primeira palavra indica uma qualidade, uma característica; e a segunda indica a maneira como a princesa tratou o príncipe, porque ela era gentil – a palavra *gentileza* vem de *gentil*).

- Propor, em seguida, que os alunos observem os seguintes enunciados:
 - A princesa tratou o príncipe com gentileza.
 - O que a bruxa fez com a princesa foi uma malvadeza.
- Pedir que os alunos tentem achar a resposta da seguinte questão: Se *gentileza* vem de *gentil*, *malvadeza* vem de qual palavra?

5º MOMENTO

- Lançar mais uma pergunta para a turma: as palavras *bela*, *gentil*, *rico*, *triste*, *esperto* e *malvada* acrescentam que tipo de informação no enunciado?
- Investigar se os alunos sabem que nome é dado a esse grupo de palavras.

6º MOMENTO

- Propor uma atividade em dupla: os alunos devem conversar entre si e preencher as lacunas de três enunciados, fazendo as modificações necessárias nas palavras dadas entre parênteses.
 - Sua _____ está no sorriso (belo).
 - A princesa se despediu do príncipe com _____ (delicada).
 - A _____ não oferece felicidade (rico).

- Levantar uma discussão no grande grupo, perguntando a cada dupla como as palavras criadas por eles foram escritas (com S ou Z?).
- Promover uma discussão que leve à conclusão sobre o emprego de EZA.

7º MOMENTO

- Pedir que os alunos observem uma série de palavras e separem-nas em dois grupos, considerando o uso das terminações ESA ou EZA:

Princesa, chinesa, grandeza, incerteza, frieza, firmeza, impureza, moleza, duquesa, baronesa, franqueza, lerdeza, marquesa, estranheza, gentileza, limpeza, francesa, inglesa, japonesa.

ESA	EZA

- Pedir que os alunos façam comparações entre as palavras e digam se os elementos finais ESA e EZA têm o mesmo som e se as palavras são escritas do mesmo jeito.
- Pedir que os alunos digam a que conclusões se pode chegar a respeito do uso de EZA? (Escrever no quadro as conclusões).

8º MOMENTO

- Orientar os alunos para que voltem ao quadro do momento anterior, observem as palavras que estão na coluna ESA e as reescrevam no quadro abaixo, de acordo com a indicação:

Masculino	Feminino	Masculino	Feminino
Príncipe		Chinês	
Duque		Francês	
Barão		Inglês	
Marquês		Japonês	

- Lançar a questão: observando o quadro recém-preenchido, que conclusão você pode tirar sobre o uso de ESA?
- Conduzir os alunos a uma conclusão final sobre o uso de -ESA e -EZA.

9º MOMENTO

- Construir um mural contendo as conclusões tiradas pela turma e deixar afixado na sala de aula.

Nas etapas seguintes do nosso capítulo, discutiremos a metodologia empregada no estudo e alguns dos resultados obtidos.

Discutindo os resultados

Na escola A e na escola B, foi possível observar uma variação na quantidade de aulas necessárias para a aplicação das SD.

Em geral, as professoras que discutiram as SD precisaram ampliar o tempo da aplicação, pois perceberam a necessidade de realizar ajustes que favorecessem uma melhor aprendizagem do grupo. O planejamento exige do professor uma constante atenção aos caminhos que os alunos estão traçando durante a experiência didática. Assim, a reorganização da SD se faz necessária para ajustar o tempo de aplicação das atividades ao ritmo e à dinâmica da aprendizagem dos alunos.

Os docentes da **Escola A**, em todos os anos de ensino, buscaram promover momentos de reflexão sobre a regra estudada; centraram-se na problematização, na integração entre os pares e na explicitação verbal; valorizaram os conhecimentos prévios dos alunos e sistematizaram os saberes em atividades práticas ao longo de todo o processo. As aulas, em sua maioria, favoreceram a reflexão sobre a norma ortográfica que estava sendo trabalhada. As docentes priorizaram a construção do conhecimento ortográfico pelo aluno, principalmente, através da reflexão contextualizada da norma. Isso é o que podemos ver no extrato abaixo, gravado na turma do 4º ano.

(A professora pede para que os grupos digam quais foram as palavras que ficaram em cada coluna)

P: Vamos minha gente!! Quero que agora vocês circulem o R das palavras que vocês colaram. Façam isso [...] E agora vamos corrigir. Quais foram as palavras que vocês colocaram na coluna da figura do RATO?

[...] (As crianças respondem e a professora retoma)

P: Vamos gente!! Na coluna de RATO estão as palavras RICO, ROSA, REMO, RAINHA e REI... Vocês circularam o R delas, não foi? O que essas palavras têm em comum? O que elas têm que faz delas palavras parecidas?

A: A letra R.

P: Sim, a letra R. Mas o R delas se encontra no mesmo lugar em todas?

A: No começo da palavra.

P: Isso! [...] E toda vez que o R está no começo da palavra, qual é o som que ele tem? Som forte, não é? Mas lembrem-se que vocês me disseram que era o RR que fazia o som forte e aqui não é RR... então por que é forte?

A: Porque não pode usar RR no começo das palavras, então com um R no começo das palavras o som é forte!

P: Isso mesmo! Então vamos ler as palavras da coluna de CARROÇA... [...] Então é como nosso amiguinho disse... As palavras com RR também têm som forte como essas que acabamos de ler.

[...]

P: Agora vamos pintar as letrinhas que vêm antes e depois do R ou do RR que a gente circulou... Pra a gente poder ir descobrindo mais coisas...

(PROFESSORA 2 – ESCOLA A)

É importante perceber no extrato acima que a Professora 2 (4º ano) conduz a discussão para que os alunos possam refletir sobre o que determina a presença da letra R ou do dígrafo RR na palavra. Quando a professora pede que as crianças pintem o R inicial, ela leva os alunos a perceberem que no início da palavra não usamos o dígrafo, apesar do som forte que ele apresenta.

Durante a atividade a professora 2 aproveita para “semear a dúvida” em relação à hipótese apresentada pela criança em atividade anterior. Ou seja, quando as crianças concluem que o R inicial tem um som forte, a professora remete à regra que

elas haviam elaborado anteriormente, lembrando que elas tinham dito que o dígrafo RR apresentava esse som (observar trecho grifado), levando as crianças a reelaborarem a hipótese sobre o uso do R no início de palavras.

Continuando a atividade, quando é solicitado que as crianças pintem as letras que vêm antes e depois do R, a professora busca levar os alunos a concluírem que entre vogais, para termos o som /r/, é necessário o uso de apenas um R.

No que diz respeito aos docentes da **Escola B**, apenas dois apresentaram aspectos favoráveis à reflexão sobre a norma ortográfica. Estes, mesmo não participando da formação, evidenciaram estratégias semelhantes às aquelas utilizadas pelos que participaram da formação junto à pesquisadora. Em contrapartida, os demais docentes da Escola B não aplicaram as SD de forma a que os alunos refletissem sobre o conteúdo trabalhado. Mesmo tendo as mesmas SD como norte do trabalho pedagógico, a maioria dos professores da Escola B deixou de favorecer a argumentação, a sistematização dos saberes e o ensino centrado na problematização, uma vez que não proporcionou uma reflexão sobre as atividades que estavam sendo realizadas pelas crianças.

As crianças, geralmente, realizavam as atividades individualmente, não conversavam sobre essas atividades e não construíam hipóteses sobre as regras. Um aspecto a salientar foi o fato de que, na maioria das vezes, as docentes tinham dificuldade de aguardar as crianças responderem a suas questões e raramente confrontavam e/ou debatiam seus pontos de vista. Esse fato pode ter ocorrido porque as docentes não visualizaram a proposta da SD como uma possibilidade de desenvolver um ensino de ortografia mais reflexivo, provavel-

mente pela tendência em desenvolver tal ensino com base em memorização/fixação de regras.

Os docentes da Escola A realizaram, em sua maioria, estratégias de mediação do tipo: ampliação dos momentos de discussão, oferecendo informações que auxiliavam a compreensão do aluno; favorecimento da execução das atividades com diferentes agrupamentos (em dupla, individual e/ou coletivamente); incentivo à participação dos alunos; apoio aos grupos durante a execução das atividades; espera das respostas das crianças, sem antecipá-las e esclarecendo as dúvidas; valorização das hipóteses construídas pelas crianças e promoção de ajustes para que elas avançassem nas conclusões; sistematização dos conhecimentos (elaboração das regras) de forma coletiva. Assim, foi possível constatar momentos ricos, em que os alunos refletiram sobre os conteúdos, desenvolveram atividades a partir de uma problematização significativa, interagiram em pares e com os docentes e tiveram seus conhecimentos valorizados.

Ao contrário da Escola A, a Escola B não apresentou, em sua maioria, aulas que favorecessem os aspectos já mencionados acima. As professoras, com exceção de duas, tenderam a ler os comandos presentes nas SD. Isso pode ter sido decorrente, como falado anteriormente, da própria concepção sobre o ensino da ortografia por parte das docentes. Além disso, a diferença da aplicação das SD pelos dois grupos pode evidenciar que, se os objetivos da proposta não estiverem claros para os docentes, a mediação pode deixar de favorecer uma reflexão sobre o objeto de conhecimento estudado.

Ao término da aplicação das SD, foi realizada uma entrevista com cada um dos estudantes. Nela questionamos se eles

gostaram das aulas, que parte das aulas eles acharam mais interessante, o que não gostaram e o que aprenderam. A maioria dos alunos afirmou ter gostado da aula e ter aprendido o conteúdo trabalhado nas SD.

As crianças foram submetidas, ainda, a dois ditados, os quais englobavam as regularidades trabalhadas, sendo um antes e outro após a realização da SD. Independentemente das escolas, as crianças apresentaram, em geral, um melhor rendimento após a aplicação das SD. Os avanços, entretanto, foram maiores nos alunos da escola A, o que reforça a ideia de que a forma de sistematização dos conhecimentos pode favorecer o aprendizado da norma. Quando esse ensino é baseado na reflexão, os aprendizes apresentam um rendimento maior.

Conclusões

A utilização de sequências didáticas para o ensino da ortografia pode ajudar o professor a desenvolver situações de ensino-aprendizagem que favoreçam uma reflexão maior sobre os conteúdos trabalhados. Além disso, a sistematização do trabalho com as convenções ortográficas também favorece a redescritção do conhecimento, que se torna cada vez mais explícito e acessível.

Assim como Morais (1998), acreditamos que aprender ortografia é um trabalho reflexivo e continuado, que requer situações didáticas provocativas, capazes de desafiar o aluno para ele aprender, de forma ativa, a norma ortográfica.

Referências

- KARMILOFF-SMITH, Annette. *Beyond modularity: a developmental perspective on cognitive science*. Cambridge, MA: Mit. Press/Bradford Books, 1992.
- LEAL, Telma Ferraz; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ALBUQUERQUE, Rielda Karyna. Por que trabalhar com sequências didáticas? In: FERREIRA, Andréa Tereza Brito; ROSA, Ester Calland de Sousa (Orgs.). *O fazer cotidiano na sala de aula: a organização do trabalho pedagógico no ensino da língua materna*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012, p. 147-174.
- LIMA, Juliana de Melo; LEAL, Telma Ferraz; TELES, Rosinalda. Sequência didática: sistematização e monitoramento das ações rumo as novas aprendizagens. In: Brasil. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: planejando a alfabetização e dialogando com diferentes áreas do conhecimento: ano 02, unidade 06* / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012, p. 21-30.
- MELO, Janaína Paes de. *Alternativas didáticas para o ensino das regras ortográficas de tipo morfológico: um estudo em didática da língua portuguesa*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2001.
- MORAIS, Artur Gomes de. *Representaciones infantiles sobre la ortografía del portugués*. Tese de doutorado. Universitat de Barcelona. Barcelona, 1995.
- MORAIS, Artur Gomes de. *Ortografia: ensinar e aprender*. São Paulo: Ática, 1998.
- MORAIS, Artur Gomes de. Se a escrita alfabética é um sistema notacional e não um código, que implicações isto tem para a alfabetização? In: MORAIS, A.; ALBUQUERQUE, E. B. C. & MORAIS, A. G. de. Ortografia como objeto de reflexão: quando o ensino ajuda o aprendiz a explicar seus conhecimentos sobre a norma. *Anais da 21ª Reunião Anual da ANPED* (CD ROM). Caxambu, 1999.

MORAIS, Artur Gomes de. Ortografia: este peculiar objeto de conhecimento. In: Moraes, Artur Gomes de (Org.). *O aprendizado da ortografia*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

MORAIS, Artur Gomes de. A norma ortográfica do português: o que é? Para que serve? Como está organizada. In: SILVA, Alessandro da; MORAIS, Artur Gomes de; MELO, Kátia Leal Reis de. (Orgs.). *Ortografia na sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MOURA, Edilsa. *Representando o ensino e a aprendizagem da ortografia*. Monografia de Especialização. Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 1999.

PESSOA, Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves. *Relação entre habilidades de reflexão metalinguística e o domínio da ortografia em crianças*. Tese de doutorado. Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2007.

PESSOA, Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves; MELO, Kátia Leal Reis de. Recursos didáticos e ensino de ortografia: jogos e dicionário. In: LEAL, Telma Ferraz; SILVA, Alessandro da. (Orgs.). *Recursos didáticos e ensino de língua portuguesa*. Curitiba: CRV, 2011.

PACTUANDO EXPERIÊNCIAS NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO: RELATO DE EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO

Adriana Fernandes Ferreira

A formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) promove, para os educadores, a renovação de conceitos teóricos, a valorização de suas experiências, a inserção do ensino em regime de ciclos – objetivando o trabalho com a linguagem como eixo integrador dos diferentes componentes curriculares, contribuindo para a consolidação da leitura e da escrita autônomas dos educandos –, sua compreensão de sociedade e ampliação cultural, bem como a reflexão e o aperfeiçoamento da prática docente alfabetizadora.

Este relato de experiência se propõe não apenas a apresentar as vivências da formação continuada do Pacto pela Alfabetização na Idade Certa da rede municipal de Brejo do Cruz-PB, como também a compartilhar as experiências da

Orientadora de Estudos, comentando as práticas exitosas e os resultados e pontos a serem melhorados.

O relato de experiência da formação continuada apresenta as contribuições da formação continuada do Pacto pela Alfabetização na Idade Certa para a prática docente alfabetizadora, analisa se as crianças estão sendo alfabetizadas na perspectiva do letramento nos três primeiros anos do ensino fundamental e discute metodologias, recursos e práticas que estimulem a formação dos professores e o ensino da leitura dos educandos a partir dos diversos gêneros textuais.

Caracterização do município e da turma envolvida

A cidade de Brejo do Cruz está localizada no sertão da Paraíba e possui uma população em torno de 14 mil habitantes. Sua principal atividade econômica concentra-se na agropecuária, porém, com o aumento da estiagem, o êxodo rural tem aumentado, reduzindo a população do campo e essa atividade comercial. Atualmente o município tem apresentado uma expansão significativa no setor industrial e comercial, na produção de produtos têxteis e artesanais.

A rede de ensino, no ano de 2013, dispunha de 94 educadores, sendo 29 professores alfabetizadores (1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental) distribuídos em 05 escolas urbanas e 09 escolas rurais. Em relação à formação, 02 professores tinham formação no nível médio (Magistério e Logos II), 11 eram especialistas, 09 eram graduados em Pedagogia e 07 estavam concluindo a graduação. Desses profissionais, 17 eram efetivos e 12, contratados. Na ocasião, tínhamos 07 professores lecionando no 1º ano, 05 no 2º ano, 08 que trabalhavam com o 3º ano e 09 com turmas multisseriadas. Assim, a for-

mação continuada foi realizada com uma turma mista de professores de todos os anos do Ciclo de Alfabetização, o que foi considerado pelo grupo como um ponto positivo para o aprendizado, para a troca de experiências, para o conhecimento da realidade das demais escolas e para o contato com os professores dos demais anos do Ciclo de Alfabetização.

Professores alfabetizadores: contribuições da formação continuada do PNAIC

Apesar dos avanços tecnológicos, da globalização, da modernidade e das políticas públicas, a educação brasileira enfrenta muitos desafios que resultam em dados negativos e em um alto índice de insucesso escolar.

Diante de tantos desafios, o trabalho docente tornou-se ainda mais imprescindível para a superação do fracasso escolar que assola nosso país. Esses profissionais necessitam cada vez mais de formação, para se qualificarem e promoverem a mudança dessa problemática realidade. Mas não podemos deixar de considerar que o fracasso escolar não é culpa apenas do professor e nem da falta de formação. Vários são os problemas intraescolares e extraescolares que contribuem para a não alfabetização dos educandos.

Todavia, a prática docente, aliada a outros aspectos, é a mais importante estratégia de mudança educacional, pois o professor está diária e intimamente ligado ao processo de ensino e aprendizagem dos educandos.

Professores precisam de formação sólida, específica e contínua para atuarem efetivamente em salas de aulas com uma ampla diversidade de alunos e de problemas sociais, políticos, culturais, cognitivos, dentre outros. Assim, segundo Barros

(2008, p. 68), a formação de educadores procura contribuir para a ruptura da “crença da impotência e inoperância das práticas pedagógicas”, que ameaça a educação e a vida.

A dimensão instrumental e técnica relacionada à formação continuada que dá suporte à prática pedagógica docente torna-se objeto de estudo, almejando a ressignificação do trabalho educacional e a superação do fracasso escolar. Desse modo, a formação continuada é uma das formas de intervenção no problema atual do baixo desempenho escolar, do analfabetismo e de outros problemas que impedem o avanço da educação brasileira.

Para o desenvolvimento eficaz do trabalho docente, foi abordada na formação continuada do PNAIC em Brejo do Cruz, pelos alfabetizadores e pela formadora, a “questão do conhecimento dos professores, isto é, dos saberes, do saber-fazer, das competências e das habilidades que servem de base ao trabalho dos professores no ambiente escolar” (TARDIF, 2012, p. 227). O desenvolvimento do trabalho educativo do professor depende do “saber-fazer”, que precisa estar em constante transformação, reflexão e capacitação.

Tardif (2012, p. 228) afirma que “os professores de profissão possuem saberes específicos que são mobilizados, utilizados e produzidos por eles no âmbito de suas tarefas cotidianas”. Esses saberes precisam ser estimulados, resgatados, aprimorados durante a carreira docente, uma vez que os indivíduos e a sociedade são dinâmicos, mutáveis, e cada vez mais a sociedade necessita de profissionais qualificados para superar os desafios que surgem e romper com paradigmas ultrapassados e sem resultados positivos.

Assim, superar ações não eficientes nas salas de aulas tem requerido a necessidade de formação prática voltada

para a resignificação dos saberes já existentes, a troca de experiências exitosas, a pesquisa, o estudo, aliando o conhecimento teórico ao prático, incluindo novos mecanismos e metodologias que favoreçam a aprendizagem e progressão educacional dos estudantes.

Dentre os objetivos da formação do Pacto pela Alfabetização na Idade Certa, também foi possível trabalhar com professores diversos temas, que permitiram a construção de novos conhecimentos e a quebra de métodos tradicionais e de antigos paradigmas.

O curso visa incentivar a formação dos professores alfabetizadores, para garantir a consolidação dos “Direitos de Aprendizagem” e a alfabetização das crianças até os 08 anos de idade (BRASIL, 2012), e para que os professores, bem formados, contribuam para elevar a qualidade do ensino na rede pública, sendo profissionais mais reflexivos e colocando em prática, efetiva e diariamente, os conhecimentos da formação continuada.

Experiência de formação

Assumir a função de Orientadora de Estudos da Formação Continuada do PNAIC para professores alfabetizadores da rede municipal de Brejo do Cruz - PB não foi tarefa fácil. Confesso que me enchi de dúvidas e medos, uma vez que iria formar professores alfabetizadores, muitos dos quais já possuíam anos de experiência, enquanto outros estavam apenas iniciando a docência.

Os primeiros encontros da Formação Continuada foram momentos de grandes expectativas, para os professores participantes e para mim, na posição de formadora. Sempre ini-

ciamos com um momento de “leitura deleite”, que tinha como objetivo, também, o de aproximar os alfabetizadores da proposta da formação, no sentido de que esses momentos de leitura passassem a fazer parte do seu constante planejamento e prática docente.

Cada professor compartilhou como se deu o seu próprio processo de alfabetização, quais os métodos utilizados, como era o trabalho docente; em seguida, fizemos um paralelo com os métodos atuais utilizados para alfabetizar os alunos da nossa rede. Isso facilitou o estudo dos textos das Unidades 1, 2 e 3 (1º, 2º, 3º e Educação do Campo). Tratamos do “Currículo no Ciclo de Alfabetização” e discutimos sobre as práticas e os métodos mais eficazes para o ensino da leitura e da escrita. Refletimos também sobre a prática de alfabetização que era voltada apenas para a aprendizagem do código escrito, desvinculada dos usos sociais da leitura e da escrita e desconsiderando o conhecimento das crianças. Enfatizamos que a alfabetização deve acontecer na perspectiva do letramento, o que fez com que os professores repensassem os métodos utilizados para alfabetizar.

O mais interessante para os educadores foi a reflexão sobre “as concepções do que ensinar no Ciclo de Alfabetização”, oportunidade em que aprofundamos os estudos sobre os níveis de aprendizagem apresentados na *Psicogênese da Língua Escrita*, de Ferreiro e Teberosky (1999). Essa obra rompe com os usos tradicionais da leitura e da escrita, e defende que a alfabetização deve acontecer a partir da interação da criança com diversos gêneros textuais, desde os primeiros anos de escolaridade.

Ao estudarmos os direitos de aprendizagem no Ciclo de Alfabetização em Língua Portuguesa, surgiram muitas dúvi-

das e questionamentos. Os professores ficaram um pouco inseguros e tivemos que discutir os eixos de ensino e os direitos um a um, mas só ao analisarmos as atividades dos livros e as planejadas por eles é que as dúvidas foram dirimidas.

Segundo os professores, os “Direitos de Aprendizagem” ainda são um grande desafio, principalmente porque os professores devem pensar no direito a ser trabalhado antes de planejar as atividades, e essa prática deve ser diária e contínua. A professora Geralda (1º ano) disse:

“Eu já trabalhava muitos desses direitos, mas não sabia; [...] agora sei o que devo trabalhar, qual a sequência”.

A professora Maria dos Milagres (3º ano) afirmou:

“Ficou muito mais fácil; já sei o que o aluno precisa aprender em cada ano”.

O processo de pensar no direito de aprendizagem antes de planejar a atividade; em seguida retomar a atividade e ver se ela promove um ensino aprofundado, responsável, garantindo a aquisição dos “Direitos de Aprendizagem” pelas crianças, deve ser prática constante dos professores. Dentre os “Direitos de Aprendizagem”, está o do eixo de “Análise Linguística: apropriação do Sistema de Escrita Alfabética”, que deve ser consolidado já no 1º ano do ensino fundamental. Portanto, esses direitos estiveram presentes em todos os encontros de formação e nos planejamentos dos educadores.

Como Orientadora de Estudos, também tive que me debruçar sobre as leituras, planejar e reorganizar várias vezes os encontros, promovendo avaliações orais e escritas que me ajudaram no percurso da formação.

Ao realizar visitas às escolas, observei na prática o trabalho dos alfabetizadores, suas dúvidas e seus avanços. A cada

encontro era gratificante ouvir os depoimentos dos professores sobre suas atividades em sala de aula, o reconhecimento da importância de se alfabetizar letrando e de garantir a consolidação dos direitos de aprendizagem.

Olhando retrospectivamente, posso afirmar que todos ganhamos: eu, enquanto Orientadora, os professores alfabetizadores, as escolas da rede, a Secretaria e, o mais importante, os alunos, que estão recebendo um ensino de melhor qualidade, condizente com suas necessidades e com sua realidade.

Podemos citar como ganhos objetivos para o grupo: uma prática pedagógica docente ressignificada; o uso de materiais, livros, jogos específicos para o Ciclo de Alfabetização; o aprofundamento e o uso de novos métodos de alfabetização; o ensino com currículo definido, flexível e adequado às necessidades e realidades dos educandos (direitos de aprendizagem); o ensino organizado em espiral e cíclico, com continuidade nos três primeiros anos do ensino fundamental; a formação continuada em serviço, com aplicabilidade prática em sala de aula; a troca de experiências; o monitoramento das atividades e metodologias aplicadas pelos professores e das devolutivas; e, o mais importante, o alto percentual de crianças alfabetizadas e letradas já no 1º ano e também no 2º e 3º anos do Ciclo. Esses resultados nos levam a sonhar e a lutar para garantirmos o direito de alfabetizar todas as crianças na idade certa.

Desse modo, já no início do segundo semestre letivo de 2013, foi verificado, nas atividades, nos relatórios e perfis das turmas da rede realizados com 527 alunos do Ciclo de Alfabetização, que os alunos do 1º ano, em quase sua totalidade, já dominam o sistema de escrita alfabética, resultado bem diferente dos anos anteriores. Além disso, verificou-se que os alunos do 2º e 3º anos mostram maior interesse e familiari-

dade com a leitura e a escrita, pois estão lendo com maior frequência e apresentam melhores resultados na aprendizagem.

Pensar o que ensinar em cada ano e trabalhar o ensino em ciclos não tem sido fácil, mas o primeiro passo foi dado. Apesar de a formação continuada do Pacto não estar concluída, podemos constatar os avanços, ganhos e resultados positivos nessas turmas, percebidos também na prática docente, que está mais bem planejada, visando quebrar o ciclo da exclusão social e garantir a alfabetização até os 08 anos de idade.

Conclusão

Com a experiência de formação, foram obtidos resultados positivos, tanto para os alfabetizandos quanto para os alfabetizadores, sendo os principais deles: a melhoria no processo de ensino e aprendizagem; a ampliação da leitura espontânea e diária dos livros de literatura e de gêneros textuais; aulas lúdicas, atrativas, bem planejadas, considerando a heterogeneidade e as particularidades dos níveis de aprendizagem das turmas do Ciclo; uma prática alfabetizadora ressignificada, melhorada e pautada em novos conhecimentos e teorias sobre alfabetização e letramento; docentes e discentes leitores; alunos, em grande parte, com “Direitos de Aprendizagem” consolidados; trabalho docente voltado para a inclusão dos alunos com necessidades especiais no processo de alfabetização; utilização de material didático adequado para as turmas de alfabetização.

Esses resultados também podem ser constatados através de depoimentos e relatos de alguns alfabetizadores, que atestam a importância da formação continuada para o seu trabalho alfabetizador. Eis alguns depoimentos:

“Nunca imaginei que pudesse utilizar tudo isso para alfabetizar [...]. Tenho que (re)planejar minhas aulas para trabalhar novos gêneros, métodos de alfabetização, livros de literatura, jogos. Com todos esses recursos, alfabetizar ficou bem fácil e divertido para os alunos” (PROFESSORA JANETE – turma multisseriada campo).

“Com a formação do Pacto aprendi a alfabetizar, melhorei meu trabalho e o resultado dos meus alunos foi muito bom. [...] Quero continuar aprendendo” (PROFESSORA AIDÊE – turma multisseriada campo).

“Esse curso contribuiu muito para nossa formação, pois aprendi outras metodologias e atividades para trabalhar em sala de aula e houve uma mudança em nosso trabalho” (ADELAIDE – turma multisseriada campo).

“A formação inovou e melhorou a minha prática. A leitura realmente aconteceu na turma, assim como a alfabetização e o letramento foi envolvido de forma intensa e prazerosa. [...] Descobri que eu e meus alunos precisamos ler e ler cada vez mais” (MARIA DE FÁTIMA – 1º ano).

“Além das excelentes orientações, também tivemos acesso aos recursos adequados a cada ano (livros, jogos). A cada encontro uma novidade. Os assuntos abordados, de extrema necessidade. Tudo isso foi um diferencial para dar certo” (MÁRCIA – 2º ano).

A semente foi plantada. Esperamos que os conhecimentos aprendidos se reflitam na prática alfabetizadora e continuem renovando-a, sempre; que os alfabetizadores compreendam conceitualmente como a aprendizagem das crianças no que se refere à escrita e à leitura ocorre no seu desenvolvimento, de modo a melhorar o planejamento das aulas.

Almejo que os conhecimentos apreendidos e compartilhados, assim como as experiências exitosas, passem a fazer parte do constante planejamento docente, garantindo a consolida-

ção dos direitos de aprendizagem e a alfabetização até os 08 anos de idade de todas as crianças desta rede.

A formação do PNAIC foi uma ampliação da minha qualificação profissional, tanto como professora alfabetizadora como Orientadora de Estudos dos demais docentes, uma vez que possibilitou uma visão macro do processo educacional da rede municipal de Brejo do Cruz, através das visitas, da troca de experiências, da análise de atividades e produções textuais dos alunos. Possibilitou, também, o aprofundamento de meus estudos sobre os direitos de aprendizagem, os métodos de alfabetização, as metodologias alfabetizadoras, dentre outros temas; e, ainda, a reflexão sobre os conhecimentos teóricos, de modo a aplicá-los nas turmas do Ciclo, aliando-os a uma prática renovada e melhorada.

Além dos conhecimentos e melhorias na prática alfabetizadora, tanto minha como de meus colegas professores, a contribuição mais gratificante desse trabalho, como profissional da Educação, foi verificar a qualidade na alfabetização e no processo de letramento dos educandos do Ciclo, que conseguiram ser alfabetizados já no 1º ano de alfabetização.

Referências

BARROS, Maria Elizabeth Barros de. Formação de professores/as e os desafios para a (re)invenção da escola. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo (Org.). *Cotidiano escolar, formação de professor(as) e currículo*. 2. ed. Série Cultura, Memória e Currículo. V. 6. São Paulo: Cortez, 2008.

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

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

FORMAÇÃO DE ALFABETIZADORES: DA CONQUISTA AO PROGRESSO, FAZENDO A DIFERENÇA NO MUNICÍPIO DE CAPOEIRAS

Lurdeane de Sobral Silva Caetano

Formar é acreditar

Em busca de uma Educação Básica de qualidade, o Governo Federal investe em programas educacionais que proporcionam a realização de formação continuada a todos os envolvidos no processo educativo, sendo os principais beneficiados os educandos e educadores, como produtos de uma sociedade igualitária-democrática.

Para que haja interação no processo educacional, faz-se necessária a participação de todos, pois a educação não diz respeito somente à escola, uma vez que o estudante inicia sua educação na família. Na escola, ele aperfeiçoa seu processo educacional, para viver em sociedade.

Como no município de Capoeiras-PE não existe um sistema próprio de formação continuada para profissionais da educação, a Secretaria de Educação desse município decidiu aderir ao PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa), se comprometendo a disseminar as ações oferecidas pelo Programa. Desde 2013 o município vem atendendo às necessidades do processo de formação oferecido pelas IES (Instituições de Ensino Superior), sendo assim repassado todo o material estudado.

Os profissionais da educação do município realizaram estudos, análises, intervenções e socializações de experiências pedagógicas vivenciadas em suas diferentes realidades de ensino-aprendizagem. Os momentos de socialização de experiências serviram de reflexão, estudo e valorização pessoal e profissional, fazendo com que seja repensada a prática pedagógica no seu dia a dia, o que tem sido contemplado no PNAIC. Consequentemente, nosso educando é favorecido em primeira instância, pois quando o professor qualifica-se, certamente apresenta suas aulas com mais segurança, qualidade e motivação, estimulando o educando a aprender e formar novos conceitos, referentes a diversas áreas do conhecimento.

Assim, tanto professores quanto os estudantes atuam com mais prazer no ensinar e aprender, pois uma aprendizagem lúdica torna-se mais significativa. Segundo Libaneo (s/d, p. 230),

... a profissão de professor combina sistematicamente elementos teóricos com situações práticas reais. É difícil pensar na possibilidade de educar fora de uma situação concreta e de uma realidade definida. Por essa razão, a ênfase na prática como atividade formativa é um dos aspectos centrais a ser considerado, com consequências decisivas para a formação profissional.

É imprescindível acreditar no potencial dos nossos educadores, pois é nas mãos deles que acreditamos estar o futuro dos nossos filhos e da nossa sociedade. Essa valorização não vem apenas através do reconhecimento financeiro, mas também do “querer bem”, do importar-se com o profissional, conhecer sua realidade (mesmo aquele que trabalha “bem distante”), procurar auxiliá-lo quando necessário e dentro das possibilidades. Assim, ele perceberá que faz parte de um cenário vivo, que trata de “gente”.

Esse profissional de atitude é o que buscamos encontrar ou aperfeiçoar em nossos grupos de Formação Continuada. Os encontros foram realizados durante todo o ano letivo de 2013 e acreditamos que eles foram o foco norteador para todos os trabalhos de sucesso significativo da equipe. Contamos com a disposição, o entusiasmo e as dinâmicas reflexivas das Orientadoras de Estudos Ana Karla Cordeiro dos Santos, Adriane Risoneide de Almeida e Ivonete Coutinho da Silva, que foram do movimento da dança “zumba” ao momento de reflexão com mensagens pedagógicas. Tivemos, assim, um resultado positivo, alcançado pela grande maioria do grupo de Professores Alfabetizadores, os quais deram depoimentos fantásticos, como o da professora Matilde Marlize, da Escola Gedeão Rodrigues de Lima. Ela nos diz:

O PNAIC me fez descobrir novamente a vontade de ensinar que estava guardada dentro de mim. Foi nas formações que encontrei apoio, orientações e muito mais para dar vida às minhas aulas, que agora estão muito mais interessantes e os alunos aprendendo com prazer.

Vimos e sentimos a satisfação de dever cumprido pelos envolvidos, nos anos iniciais do primeiro Ciclo de Alfabetização. Fizemos o possível, sem medir esforços, para alcançar me-

tas propostas no PNE (Plano Nacional de Educação) e PME (Plano Municipal de Educação), ainda oferecendo possibilidades de uma educação de qualidade, com direito à permanência em nossas escolas.

Família e escola: uma parceria que dá certo

É evidente a necessidade de haver uma parceria entre a escola e a família. Foi visando a essa parceria que foram desenvolvidas várias ações para trazer a família para junto da escola. Essa tarefa não é fácil, mas é essencial para que os pais estejam cientes do que se passa no ambiente escolar e das suas contribuições para o processo educativo dos seus filhos. Precisam saber, também, como facilitar essa parceria com a escola, possibilitando um melhor desenvolvimento, tanto no ensino quanto na aprendizagem. Nas palavras de Campbell (2011, p. 73), os pais

não sabem como proceder e estão perdidos quanto à melhor maneira de ajudar seus filhos. Ninguém melhor que os professores para dar as coordenadas, e não há ocasião melhor do que a reunião de pais e mestres para orientá-los. É a escola que precisa favorecer esta abertura para que os pais possam acompanhar de perto o aprendizado de seus filhos.

Na perspectiva de aproximar a escola da família – eixos fundamentais para uma sociedade consciente dos seus direitos e deveres – foi vivenciada uma Sequência Didática que buscou contextualizar uma data comemorativa (Dia dos Pais), de forma interdisciplinar, abordando conteúdos de disciplinas como Ciências, Arte, Língua Portuguesa e Matemática. As crianças fizeram os estudos básicos dentro dos requisitos dos

conteúdos, e as atividades culminaram com um grande encontro, no qual os alunos serviram um lanche saudável (salada de frutas, sucos etc.) a seus pais e apresentaram suas aprendizagens, de acordo com os estudos realizados.

De acordo com Campbell (2011, p. 62),

O trabalho com os pais ou os responsáveis é de suma importância para aproximar ainda mais as famílias dos alunos e a escola, e uma forma de facilitar essa aproximação é a participação dos pais em atividades que envolvam direta e indiretamente seus filhos no ambiente da escola, como jogos, por exemplo. Nesse tipo de atividade, a relação entre pais e filhos será fortalecida.

Com a certeza de que essa parceria entre escola e família dá certo, temos o cuidado em estar sempre convidando os pais para irem à escola, em dias de reuniões e outros, quando necessário, apresentando as necessidades educativas e até afetivas dos seus filhos, que geralmente apresentam um alto índice de carência familiar.

A leitura veiculando o saber

Quando nos referimos à leitura literária, isso logo nos remete ao acesso dos nossos estudantes ao mundo das letras e dos códigos. A leitura possibilita o conhecimento de mundo, o acesso a novas culturas, a lugares onde jamais o leitor imaginaria chegar. Além disso, desenvolve a imaginação, que é muito importante na infância.

O município de Capoeiras apresenta um considerável índice populacional de agricultores e pequenos pecuaristas. Não faz parte da cultura o hábito da leitura em família, e a população deixa para a escola toda a responsabilidade de apresen-

tar, incentivar e cultivar a leitura como veículo facilitador da comunicação e da melhor vivência social. É na escola que as crianças conhecem o papel social da leitura e da escrita, atividades que não podem ser vistas desassociadas.

É na escola que as crianças compreendem melhor a função social das habilidades de ler e escrever, passando a fazer uso dessas habilidades com mais propriedade. Nesse contexto, a leitura de textos literários desempenha um papel fundamental. Segundo Perrusi e Calland (2005, p. 103),

a leitura de textos literários, portanto, torna-se uma oportunidade para o desenvolvimento da capacidade de expressão e argumentação, de recuperar as sequências narrativas, de manifestar opiniões e desenvolver um diálogo entre leitores e ouvintes ou ouvintes que negociam diferentes possibilidades de sentido.

Nos encontros de formação, houve muitas ações de incentivo à leitura e à produção de textos. A contadora de histórias Ana Barbalho, que é da equipe da Secretaria de Educação, juntamente com toda a equipe, realizou várias contações de histórias, em encontros de formação de alfabetizadores, escolas do município e bibliotecas.

Recebemos também Vinícius Viramundos, que animou e fez viajar durante um dia inteiro vários grupos de ouvintes - estudantes e pessoas da comunidade. Essas ações serviram de exemplos e incentivos para todos os envolvidos no processo educacional, assim como professores que não possuíam o hábito da leitura e que iniciaram uma reeducação de leitura e até mesmo de escrita, o que facilita a maneira de mostrar ao educando a prática literária, tendo em vista o “espelho” que reflete – o professor.

O Nível de Desenvolvimento Real pode ser concebido como aquele referente às conquistas já efetivadas, já consolidadas. Esse nível corresponde àquelas tarefas e atividades que a criança já é capaz de fazer sozinha, sem a ajuda de ninguém, de modo independente, isto porque ela já as domina, tendo em vista que “o nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabeleceram como resultados de certos ciclos de desenvolvimento foram já completados (VYGOTSKY, 1998, p. 111).

Buscando um aprimoramento relacionado à leitura e, conseqüentemente, à escrita, trabalhamos na esperança de desenvolver um relacionamento de afetividade com o educando, para que o mesmo tivesse confiança e se sentisse bem ao procurar e encontrar no seu educador uma boa referência para a leitura e a escrita, atividades que fazem com os educadores e os estudantes conquistem uma posição social reconhecida pela sua cultura.

Projetos e Sequências Didáticas realizados no município de Capoeiras

Realizamos Projetos e Sequências Didáticas (SD) com enfoque interdisciplinar, que facilitaram as vivências em sala de aula, pois os professores alfabetizadores planejavam coletivamente suas SD e projetos, nos encontros de formação, com as Orientadoras de Estudos e Coordenadora local. Nos encontros também aconteciam as socializações dos projetos e SD, as quais contribuíam para a formação de outros profissionais da área.

Como exemplo, temos o Projeto intitulado “Animais do Campo”, vivenciado na Escola Municipal Pio XII, em Capoeiras, realizado pela Professora Alfabetizadora Ângela

Oliveira de Macêdo. Durante a realização do Projeto, a professora apresentou com mais propriedade a utilidade dos animais domesticados ou selvagens que vivem naquela comunidade e arredores.

Já no Colégio Municipal José Soares de Almeida, dentre outras SD realizadas, podemos destacar “A História de Dentinho”, a qual a alfabetizadora Nelma Leandro, sob a orientação da Orientadora de Estudos Ivonete Coutinho da Silva, mostrou, com estudos, experiências e exposição acerca da importância da higiene bucal. Além de discutir a reciclagem para o cuidado com o planeta, a turma confeccionou partes do corpo, como boca gigante e dentes, utilizando diversos materiais, como garrafa pet etc. Todo o material confeccionado foi exposto no pátio do colégio e visitado pela comunidade escolar.

Após as atividades, percebemos mudanças de hábitos de higiene, tanto na escola quanto na família, através de depoimentos dos estudantes. Para o educador que deseja desenvolver uma educação de qualidade, que colabora com a formação de cidadãos, é indispensável que ele saiba onde deseja chegar, ou seja, ter “intencionalidade” ao realizar uma proposta de ensino e aprendizagem. Uma vez que as experiências realizadas na escola passaram a fazer parte do dia-a-dia das famílias envolvidas naquela comunidade escolar, como afirma Zabala (1998, p. 54)

para compreender o valor educacional de uma sequência didática e as razões que a justificam, é necessário identificar suas fases, as atividades que a conformam e as relações que se estabelecem. A partir daí, pode-se introduzir mudanças ou atividades novas que a melhorem, tendo em vista atender às reais necessidades dos educandos.

Cultura e inclusão

Para garantir o direito, o acesso e a permanência em escolas de qualidade, onde temos públicos bem heterogêneos, acolheu-se a ideia de multiplicar as aulas de *Libras*, que eram necessárias em caráter de urgência.

O professor Josivaldo Lucena atendeu a nossa Rede de Ensino – Capoeiras/PE, fazendo esse trabalho para garantir a inclusão e facilitar a permanência de alunos com necessidades especiais. Mesmo sabendo das dificuldades em assegurar essa permanência nas instituições, em virtude de diversos fatores, é importante investir nessa permanência, buscando evitar que o aluno se feche em um mundo de solidão e se prive de conhecer outros mundos, dos quais tem o direito de fazer parte. A escola, por sua vez, tem a obrigação de apresentar esses outros mundos aos alunos.

(...) A leitura de mundo precede a leitura da palavra, (...) a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de “escrevê-lo” ou de “reescrevê-lo”, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente. (FREIRE, 2005, p. 211)

Na busca da valorização do ensino-aprendizagem, o município de Capoeiras realizou ações propostas pelo PNAIC e também implementou projetos de intervenção, de acordo com as necessidades que foram surgindo. As escolas que apresentavam uma necessidade maior de atendimentos específicos foram atendidas pela equipe PNAIC e por técnicas da Secretaria Municipal de Educação, que ofereceram os suportes necessários para o melhor desempenho na rede de ensino. Esses atendimentos geraram melhorias visíveis, sendo comprovadas através dos resultados dos índices de avaliações internas

e externas, que são realizadas periodicamente. As avaliações nos auxiliam na percepção das dificuldades e nos orientam a traçar novas estratégias pedagógicas para dar seguimento ao crescimento da nossa Rede Municipal de Ensino.

Referências

CAMPBELL, Selma Inês. *Reunião de pais e mestres*. Rio de Janeiro: Wak, 2011.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

SALES, Eugênio Queiroz. *As 60 ações inteligentes para o sucesso*. Rio de Janeiro: Qualitymar, 2012.

Libâneo, José Carlos, and Selma Garrido Pimenta. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. *Educação & Sociedade*. 20.68 (1999): 239-277.

UPE, Daniella Cavalcante Silva. O letramento literário e a formação de leitores nos anos iniciais do ensino fundamental. REGO, Teresa Cristina. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Editora Vozes Limitada, 2013.

Brandão, Ana Carolina Perrusi, and EC ROSA. A leitura de textos literários na sala de aula: é conversando que a gente se entende. *Explorando a literatura no ensino fundamental*. Brasília, DF: MEC (2010): 69-88.

Oliveira, M. K. D. (1993). Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento – um processo sócio-histórico. In: *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento – um processo sócio-histórico*. Scipione.

OS AUTORES

Adriana Fernandes Ferreira

Professora do Ensino Fundamental e Coordenadora Pedagógica na Prefeitura Municipal de Brejo do Cruz-PB, Supervisora Educacional do Município de São Bento-PB. Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), graduada em Letras e especialista em Coordenação Pedagógica pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Atua como Orientadora de Estudos do curso de formação continuada para Professores dos Anos Iniciais – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade (PNAIC). Tem experiência na área de Pedagogia e Letras, com ênfase em ensino, atuando principalmente nos seguintes temas: coordenação pedagógica, formação de professores, alfabetização e linguagem, ensino-aprendizagem, educação e tecnologia.

E-mail: ffadri@yahoo.com.br

Ana Claudia Rodrigues Gonçalves Pessoa

Professora do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco. Mestre em Letras e Doutora em Educação. Atua no curso de Pedagogia e na Pós Graduação em Educação da Universidade

Federal de Pernambuco, onde orienta dissertações de mestrado e teses de doutorado na linha de pesquisa Educação e Linguagem. É membro do Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL), onde desenvolve atividades de formação de professores, análise e produção de materiais didáticos.

E-mail: aclaudiapessoa@gmail.com

Ana Paula Berford Leão dos Santos Barros

Graduada em Pedagogia (1993), Fonoaudiologia (1998), especialista em Educação Infantil pela Universidade Católica de Pernambuco (2005), mestre em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (2008), na Linha de Pesquisa Educação e Linguagem e doutoranda da Universidade Federal de Pernambuco, na Linha de Pesquisa Educação e Linguagem. É membro do Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL / UFPE), onde desenvolve atividades de formação de professores e pesquisa na área de alfabetização e letramento, práticas de leitura e escrita e educação do campo.

E-mail: gapbarros@terra.com.br

Cinthia Epitácio da Silva

Mestre em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco. Graduada em Pedagogia pela mesma Universidade (2013) e técnica em Turismo pelo Instituto Federal de Pernambuco. Atualmente cursa, também, Especialização em Neuroeducação e Primeira Infância e executa a função de Chefe de Secretaria em uma escola pública estadual da Região Metropolitana do Recife. Desenvolveu pesquisas nas áreas de análise linguística, ensino da Língua Portuguesa e materiais didáticos.

E-mail: cind.epitacio@gmail.com

Eleriza Melquiades Ribeiro

Professora da Rede Municipal de João Pessoa - PB. Graduada em Pedagogia e Especialista em Educação Infantil. É membro do Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL), onde participou de atividades de pesquisa sobre leitura e produção de gêneros textuais e análise de propostas curriculares dos municípios brasileiros.

E-mail: elerizamel@yahoo.com.br

Helenise Sangoi Antunes

Professora do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria. Mestre em Educação e Doutora em Educação. Atua no curso de Pedagogia e na Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria, onde orienta dissertações de mestrado e teses de doutorado na linha de pesquisa: Formação de Professores, Saberes e Desenvolvimento Profissional. É coordenadora do Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Formação Inicial, Continuada e Alfabetização (GEPFICA), onde desenvolve atividades ensino, pesquisa e extensão nas temáticas de formação de professores, alfabetização e escolas rurais. Atualmente é a Diretora do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria.

E-mail: professora@helenise.com.br

Juliana Lima de Azevedo

Pedagoga formada pela Universidade Federal de Pernambuco.

E-mail: julilimaz@hotmail.com

Lívia Suassuna

É licenciada em Letras-Português pela Universidade Federal de Pernambuco, mestre em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e doutora em Linguística pela Universidade

Estadual de Campinas. Atua como professora associada na Universidade Federal de Pernambuco (Centro de Educação – Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino e Programa de Pós-graduação em Educação). Desenvolve estudos na área de Didática e Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Literatura, com ênfase em processos de ensino-aprendizagem de leitura, escrita, oralidade e análise linguística nos níveis fundamental e médio; avaliação institucional e da aprendizagem; livros e materiais didáticos; formação de professores; linguística aplicada e currículo.

E-mail: livia.suassuna@ufpe.br

Lurdeane de Sobral Silva Caetano

Coordenadora Local e professora na EREM Nossa Senhora do Perpétuo Socorro no Município de Capoeiras-PE. Graduação e Especialização em Letras pela AESA-CESA (Autarquia de Ensino Superior de Arcoverde-PE). Atua na coordenação de avaliações externas – SAEPE, SAEB, ANA, também é colaboradora do ENEM desde 2010. É membro da equipe de formadores da Rede Municipal nos anos iniciais PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na idade Certa desde 2013.

E-mail: lurdeane.sobral@gmail.com

Maria Emília Lins e Silva

Professora do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco. Mestre em Psicologia Cognitiva e Doutora em Educação. É membro do Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL), onde desenvolve atividades de formação de professores, análise e produção de materiais didáticos.

E-mail: emilialins@gmail.com

Marta da Silva Aguiar

Professora de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba – *Campus Itaporanga*, onde também atua como pesquisadora no Núcleo de Estudos em Tecnologias de Edificações. É Mestre em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco.

E-mail: silvaaguiar21@yahoo.com.br

Shirleide Pereira da Silva Cruz

Professora do Departamento de Planejamento e Administração da Universidade de Brasília. Mestre e Doutora em Educação. Atua no curso de Pedagogia e na Pós-graduação em Educação da Universidade de Brasília orientando trabalhos na Linha de Profissão Docente, Currículo e Avaliação. É membro do Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL), onde desenvolve atividades e estudos sobre de formação inicial e continuada de professores, alfabetização e letramento nos anos iniciais do ensino fundamental e Educação de jovens e adultos.

E-mail: shirleidesc@gmail.com

Sônia Virginia Martins Pereira

Professora da Universidade Federal Rural de Pernambuco – Unidade Acadêmica de Garanhuns. Mestre e Doutora em Letras pela Universidade Federal de Pernambuco. Desenvolve pesquisas sob a abordagem da Análise Dialógica do Discurso e da Análise de Gêneros, com ênfase no ensino de língua portuguesa. É membro do Conselho Deliberativo do Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL), onde desenvolve atividades de formação de professores.

E-mail: soniaauag@gmail.com

Telma Ferraz Leal

Professora do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco. Doutora em Psicologia pela Universidade Federal de Pernambuco, com Pós-Doutorado em Educação pela Universidad de Buenos Aires. É Pesquisadora Produtividade do CNPq e atua no curso de Pedagogia e na Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, onde orienta dissertações de mestrado e teses de doutorado na linha de pesquisa Educação e Linguagem. É membro do Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL), onde desenvolve atividades de formação de professores, análise e produção de materiais didáticos.

E-mail: telmaferrazleal36@gmail.com

Yarla Suellen Nascimento Alvares

Pedagoga formada pela Universidade Federal de Pernambuco. Professora da Educação básica em Jaboatão dos Guararapes-PE.

E-mail: yarlalvares@gmail.com

<i>Título</i>	Formação e saberes docentes: Desafios para (re)pensar a prática pedagógica
<i>Organização</i>	Clecio Bunzen Ana Claudia R. Gonçalves Pessoa
<i>Revisão de Texto</i>	Ana Lima
<i>Capa e Projeto Gráfico</i>	Ildembergue Leite
<i>Formato</i>	e-book
<i>Tipografia</i>	Georgia (<i>texto</i>), Azo Sans (<i>títulos</i>)
<i>Desenvolvimento</i>	Editora UFPE

