

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: o ensino da linguagem escrita nos anos iniciais de escolarização

Cristiane Batistioli Vendrame¹

Maria Angélica Olivo Francisco Lucas²

7. Alfabetização e formação inicial e continuada de professores

Resumo: Objetivamos refletir sobre o potencial formativo das formações continuadas em serviço, em específico, no que se refere ao processo de ensino para a apropriação da linguagem escrita. Tais reflexões fazem parte de um estudo maior que investigou a compreensão por professores dos anos iniciais do ensino fundamental acerca das orientações teórico-metodológicas para o ensino da linguagem escrita, envolvendo a aprendizagem da escrita e da reescrita de texto, por meio de formação continuada em serviço. Trata-se de um relato de experiência, por meio do qual pretendemos sintetizar algumas orientações teórico-metodológicas que apontam para a necessidade de o docente organizar sua prática pedagógica com encaminhamentos intencionais, sistematizados e adequados a cada turma. Primeiramente, trazemos o referencial teórico tomado para consecução da pesquisa. Posteriormente, discorremos acerca da metodologia adotada, sendo do tipo pesquisa-ação bibliográfica e empírica, com ênfase na pesquisa colaborativa considerando a participação efetiva de todos os envolvidos. Na sequência, trouxemos a análise dos dados em que relatamos um dos estudos propiciados a professores dos anos iniciais de escolarização, envolvendo o processo de ensino e da aprendizagem da linguagem escrita e da reescrita de texto. Por fim, expomos as considerações finais, em que evidenciamos a relação existente entre o conhecimento teórico-metodológico dos professores e o potencial formativo das formações continuadas em serviço.

Palavras-chave: Apropriação da linguagem escrita; Formação continuada de professores em serviço; Anos iniciais de escolarização.

Introdução

O presente relato constitui-se parte de uma investigação realizada a nível de doutorado, cujo objetivo consistiu em investigar a compreensão por professores dos anos iniciais do ensino fundamental acerca das orientações teórico-metodológicas para o ensino da linguagem escrita, envolvendo a aprendizagem da escrita e da reescrita de texto, por meio de formação continuada em serviço.

¹Doutora em Educação pela UEM. Supervisora Pedagógica da rede pública de ensino de Maringá-PR. Contato: cris_ven_drame@hotmail.com

²Doutora em Educação pela FEUSP. Professora do Programa de pós-Graduação em Educação da UEM. Contato: mangelicaofl@gmail.com

Como referencial teórico adotamos as contribuições da Teoria Histórico-Cultural (THC), a qual compreende a linguagem escrita como um fenômeno social, complexo, que resulta da interação verbal entre sujeitos, sendo esta dialógica e responsável por materializar as ideias e as experiências humanas por meio de códigos escritos (VIGOTSKI, 2009).

Na pesquisa, dentre outros procedimentos metodológicos, foram realizados encontros formativos semanais com três docentes dos anos iniciais do ensino fundamental de escola pública, com duração aproximada de uma hora, durante oito meses. Dentre os temas estudados nesses encontros, selecionamos para expor neste relato a distinção entre tipologias textuais e gêneros textuais.

Para a organização da exposição de nossas reflexões, primeiramente trazemos o referencial teórico tomado para consecução da pesquisa. Posteriormente, discorreremos acerca da metodologia adotada, ressaltando as contribuições da pesquisa-ação bibliográfica e empírica, com ênfase na pesquisa colaborativa considerando a participação efetiva de todos os envolvidos na educação. Na sequência, trouxemos a análise dos dados em que relatamos parte de um estudo maior propiciado a professores dos anos iniciais de escolarização, envolvendo o processo de ensino e da aprendizagem da linguagem escrita e da reescrita de texto. Por fim, expomos as considerações finais, em que evidenciamos a relação existente entre o conhecimento teórico-metodológico dos professores e o potencial formativo das formações continuadas em serviço.

2 Fundamentação teórica

A educação que separa as palavras das ações é um fracasso, a aprendizagem quando não vivenciada na prática pela criança, não promove nenhuma modificação autêntica à sua vida, à sua posição no coletivo. A educação que concebe a criança exclusivamente como um objeto e não a considera um ser vivo, despreza a sua atividade autônoma e mortifica a sua independência (KOSTIUK, 1991).

Cabe à escola a tarefa imprescindível de transmitir à criança os conteúdos produzidos historicamente e socialmente necessários; porém é preciso selecionar estes conteúdos. Se o conteúdo escolar estiver acima de sua capacidade de assimilá-lo, o ensino fracassará, uma vez que a criança é ainda incapaz de apropriar-se deste conhecimento. Por outro lado, caso se queira ensinar à criança um conteúdo que ela já conhece ou algo que possa fazer sozinha, então o ensino se tornará dispensável, pois “tal apropriação não produzirá nenhuma nova capacidade intelectual nessa criança, não produzirá nada qualitativamente novo, mas apenas um aumento quantitativo das informações por ela dominadas” (DUARTE, 2007, p. 98).

Segundo Vigotski (2006), ao organizar o ensino tendo em vista a aprendizagem da criança, o professor promove o desenvolvimento mental, ativando grupos de processos de desenvolvimento, algo que não poderia acontecer sem a aprendizagem. Vale destacar que cada conteúdo escolar estabelece uma relação própria com o movimento do desenvolvimento da criança e que essa relação é alterada à medida que ela passa de uma etapa para outra. Assim, a aprendizagem é um momento inerentemente necessário e universal, promotora de características humanas formadas historicamente, e não de características naturais.

Destarte, pensar a aprendizagem e o desenvolvimento da criança é pensar a possibilidade de promover momentos em que ela, por meio do brincar, das tarefas de casa, das compras feitas com os mais velhos, da imitação, entre outras ações, possa elaborar relações entre os elementos de uma situação. “Nessas situações, [...] os conhecimentos vão sendo elaborados ao ritmo da própria vida, entrelaçados as emoções, as necessidades e interesses imediatos da atividade em que está envolvida” (FONTANA, 1997, p. 66) gerando, desta forma, a aprendizagem do sujeito e, conseqüentemente, o seu desenvolvimento.

Assim sendo, em conformidade com os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, o ensino da escrita é papel do professor, a quem compete propor momentos intencionais em que isto aconteça e acompanhar essa dinâmica. Para tanto, faz-se imprescindível promover ações nas quais o aluno conviva com situações reais de leitura e escrita, movidas pela necessidade, pelo desejo de expressão, pelo cumprimento da sua função social. Dessa forma, a escrita não chega à criança como algo imposto, determinado, sem significado, o que nos permite afirmar que a ela é ensinado o verdadeiro sentido da língua escrita, e não apenas letras, como afirma Vigotski (1989) ao criticar a forma como a língua escrita era apresentada às crianças russas no início do século passado.

3 Metodologia

Em uma investigação do tipo pesquisa-ação de caráter bibliográfico e empírico, defende-se a participação efetiva de todos os envolvidos – pesquisador e sujeitos da pesquisa, sobretudo compreendendo o papel ativo dos partícipes, de modo que tenham voz e vez em expressar suas apreensões, compartilhar experiências, concordar ou discordar dos discursos alheios. Nesse ínterim, assumimos como metodologia a pesquisa colaborativa³, a qual possibilita um processo de indagação, teorização e revisão das práticas profissionais de educadores.

³ Segundo Ibiapina (2016), a pesquisa-ação pode ser classificada em colaborativa, emancipatória e crítica.

Em consonância a esses aspectos metodológicos, inicialmente, recorreremos a dois instrumentos de coleta de dados: questionário e entrevista semiestruturada, direcionados aos participantes da investigação. De posse dos dados, conhecemos o perfil dos sujeitos da pesquisa (formação profissional; situação funcional; experiência profissional) e elencamos eixos de análise que, posteriormente, culminaram nos temas a serem estudados nos encontros formativos. Entendemos por encontros formativos o movimento contínuo de estudo em que pesquisador e professores são agentes ativos do processo. Nessa direção estão os estudos de Dias e Souza (2017, p. 204), as quais sublinham

Há necessidade de espaços formativos que propiciem, em grandes e pequenos grupos, elaborações intelectuais em que se consideram a multiplicidade de fatores educacionais e as possibilidades de Atividade Pedagógica com estudantes reais, a fim de contribuir com sua formação humanizadora.

Objetivando essa formação humanizadora, seguimos na pesquisa com a finalidade de caracterizar o grupo de acordo com seus traços gerais.

4 Resultados e Discussão

Mediante os dados coletados ao longo da investigação, buscamos indícios de similaridades, particularidades, diferenças, no intuito de apreender qual a compreensão dos professores acerca do ensino da linguagem escrita e como tem-se configurado na prática pedagógica docente nos anos iniciais de escolarização. Em meio a transcrição das entrevistas, identificamos algumas inquietações das docentes, bem como algumas necessidades de aprofundamento ao estudo da linguagem, em específico no que concerne ao ensino da escrita e da reescrita de texto.

Diante dos resultados, estruturamos as formações continuadas em serviço, com o propósito de estudo de temas que contribuíssem com os conhecimentos teórico-metodológicos dos sujeitos, bem como oportunizassem a elaboração de práticas pedagógicas efetivas no que tange a apropriação da linguagem escrita.

Para materializar tal proposta, elaboramos um cronograma correspondente aos encontros com os temas, atividades e carga horária. O programa entregue a cada participante contemplava esses aspectos buscando favorecer a organização de estudos dos participantes.

Temas ministrados	Atividades	Carga horária
Tipologias textuais e gêneros textuais	Estudo coletivo	2h
	Leituras dirigidas	3h

Gêneros orais e escritos na escola	Estudo coletivo	2h
	Leituras dirigidas	2h
Agrupamentos dos gêneros textuais	Estudo coletivo	2h
	Leituras dirigidas	3h
Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento	Estudo coletivo	4h
	Leituras dirigidas	8h
Elaboração de sequência didática	Estudo coletivo	4h
	Leituras dirigidas	4h
Aspectos tipológicos do relatar e expor	Estudo coletivo	3h
	Leituras dirigidas	5h
Implementação da sequência didática	Estudo coletivo	10h
	Leituras dirigidas	5h
Gêneros híbridos	Estudo coletivo	2h
	Leituras dirigidas	3h
Encaminhamentos de práticas pedagógicas para correção da escrita	Estudo coletivo	10h
Avaliação e divulgação dos resultados das ações pedagógicas desenvolvidas	Estudo coletivo	8h

Quadro 1 – Programa de estudos
Fonte: as autoras (2020).

Conforme cronograma, os encontros formativos foram compostos por temáticas diversas, cargas horárias distintas e, perfazendo um total de 80 horas de formação. Tais estudos ocorreram semanalmente, as sextas-feiras, com duração de uma hora cada, aproximadamente. Todavia, parte da carga horária foi cumprida pelas professoras com atividades dirigidas, como leituras dos textos, reflexões acerca das problematizações elencadas e algumas tarefas dispostas ao grupo.

Para discutirmos a distinção entre gêneros textuais e tipologias textuais, selecionamos dois textos: o primeiro intitulado “Gêneros textuais” e o segundo “Tipologias textuais”, ambos de autoria de Vanilda Salton Köche, Odete Maria Benetti Boff e Adiane Fogali Marinello (2014). Decidimos, iniciar com essa temática por parecer-nos mais próxima das práticas pedagógicas executadas pelas professoras, conforme relatado nas entrevistas.

Como atividade de estudo, orientamos as professoras que considerassem, ao longo das leituras, a seguinte problematização: há gêneros textuais ideais para o ensino da linguagem? As respostas foram variadas, algumas afirmavam que sim e outras diziam não haver. Reafirmamos o posicionamento daquelas que diziam não existir. Respaldados em Marcuschi (2008, p. 207): “Tudo indica que a resposta seja não. Mas é provável que se possam identificar gêneros com dificuldades progressivas, do nível menos formal ao mais formal, do mais privado ao mais público e assim por diante”.

Em relação as dificuldades progressivas identificadas nos gêneros textuais, afirmaram perceber isso nos textos trabalhados em sala de aula. Em algumas práticas o gênero textual

selecionado era encaminhado e apropriado pelos alunos sem maiores dificuldades, em outras situações, a própria professora não conseguia encontrar a linguagem propícia para conduzir o ensino, como relata uma das docentes: *“A produção do gênero reportagem não foi como eu esperava, acho que em algum momento não fui clara, mas também não consegui achar outra linguagem para explicar”*.

Ao encontro dessa discussão, uma segunda partícipe expõe: *“Tem alguns gêneros que são um pouco mais fáceis, gêneros que fazem parte do cotidiano. Uma coisa que sofri muito foi trabalhar com gêneros que exigiam um pouco mais de conhecimento dos alunos, porque além de ter a dificuldade de conteúdo, tinha a do gênero. Eu percebo que quando é um gênero que o aluno está mais familiarizado, faz parte da realidade dele, conseguimos trabalhar melhor. É possível trabalhar os outros gêneros também, mas é mais sofrido”*.

Tais posicionamentos iniciais das professoras geraram motivos para discutirmos acerca do conceito de gêneros discursivos/textuais apresentado pelas autoras do texto em estudo como “tipos relativamente estáveis de enunciados produzidos pelas mais diversas esferas da atividade humana” (KÖCHE; BOFF; MARINELLO, 2014, p. 11). Enfatizamos que a expressão “relativamente estáveis” indica que estes podem sofrer modificações de acordo com a situação comunicativa a ser empregada. Por exemplo, ao organizar um e-mail e enviar a um professor utilizamos uma linguagem mais elaborada. O mesmo gênero textual (e-mail), porém, em outra situação comunicativa, encaminhado a um colega recorreremos a linguagem comum.

Dentre as esferas discursivas debatidas, optamos por aprofundar a discussão quanto aos gêneros textuais pertencentes a esfera escolar/acadêmica, cujo local de origem é a escola. Portanto, são gêneros que nascem na escola e que circulam neste espaço. No entanto, temos outros gêneros que adentram o espaço escolar, com o propósito de atender a um objetivo do professor, sendo uma decisão didática levá-lo para sala de aula.

Isto posto, é preciso esclarecer que quando determinado gênero textual é retirado de seu local social de origem, sofre modificações, não tendo mais o mesmo sentido. Passa então, a ser gênero a aprender, embora continue gênero a comunicar. Para Schneuwly e Dolz (2004, p. 70), “[...] toda introdução do gênero na escola faz dele, necessariamente, um gênero escolar, uma variação do gênero de origem”.

No que se refere as tipologias textuais, procuramos ouvir os partícipes sobre o que compreendiam por tipologias e como estas eram trabalhadas em sala de aula. Como resposta foi nos dito que as tipologias seriam: narração, descrição, dissertação, dentre outras. No intuito de aprofundar a discussão, a princípio, esclarecemos ao grupo que, assim como os gêneros textuais, as tipologias têm papel importante na produção da linguagem. Consideradas ferramentas essenciais a serviço dos gêneros (GERALDI, 1997), recomenda-se que sejam

estudadas no interior de cada gênero textual (SCHNEUWLY, 2004).

A expressão tipologia textual, muito usada no cotidiano da sala de aula e também empregada em livros didáticos, acaba sendo utilizada equivocadamente, por designar um gênero e não um tipo de texto específico. Reconhecemos que em todos os gêneros textuais estão presentes as tipologias textuais, podendo até encontrar em um único gênero duas ou mais tipologias textuais compondo o discurso. Para exemplificar, exibimos a carta pessoal mencionada por Marcuschi (2008, p. 156) em que demonstra com clareza essa composição interna dos gêneros textuais.

Sequências tipológicas	Gênero textual: carta pessoal
Descritiva	Rio, 11/08/1991
Injuntiva	Amiga A.P. Oi!
Descritiva	Para ser mais preciso estou no meu quarto, escrevendo na escrivantina, com um Micro System ligado na minha frente (bem alto, por sinal).

Figura 1 – Tipologias textuais na composição dos gêneros textuais
Fonte: Marcuschi (2008, p. 156).

De acordo com a figura 1, é possível visualizar que, em uma única parte do gênero textual, há a variedade de sequências tipológicas compondo o discurso. Admitimos que todo gênero textual tenha entre uma ou duas tipologias predominantes, no caso da carta pessoal, aqui exposta, as tipologias textuais predominantes foram as descrições e exposições, o que não impediu o autor de recorrer a outras sequências tipológicas para formular o texto.

É nessa perspectiva de totalidade, colaboração e envolvimento dos sujeitos que conduzimos os estudos, de modo a evidenciar que a fragmentação e a superficialidade impedem que práticas efetivas promotoras da apropriação da linguagem escrita se materializem em sala de aula.

5 Considerações Finais

Diante do exposto, é possível evidenciar a relação existente entre o conhecimento teórico-metodológico dos professores e o potencial formativo das formações continuadas em serviço. Dessa forma, não nos é permitido entender a aprendizagem da escrita como espontânea, que ocorrerá em um passo de magia; ao contrário, apropriar-se da escrita demanda trabalho e energia de ambos os sujeitos envolvidos no processo, professor e aluno,

logo a escrita é desenvolvida, ensinada e não inata ao sujeito.

Enfim, pensar a especificidade da formação continuada em serviço para a atuação docente nos anos iniciais de escolarização, não nos parece tarefa fácil, no entanto, uma questão é certa, a tarefa humanizadora do professor, independente da modalidade, não pode ser o mais simples, o mínimo, mas o mais complexo, o máximo (MARTINS, 2012).

Referências

- DIAS, M. S.; SOUZA, N. M. M. A atividade de formação do professor na licenciatura e na docência. In: MOURA, M. O. **Educação escolar e pesquisa na teoria histórico-cultural**. São Paulo: Edições Loyola, 2017, p. 183-209.
- DUARTE, N. **Educação Escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.
- FONTANA, Roseli. **Psicologia e trabalho pedagógico**. São Paulo: Atual, 1997.
- GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- IBIAPINA, I. M. L. M. Reflexões sobre a produção do campo teórico-metodológico das pesquisas colaborativas: gênese e expansão. In: IBIAPINA, I. M. L. M.; BANDEIRA, H. M. M.; ARAUJO, F. A. M. **Pesquisa colaborativa: multirreferenciais e práticas convergentes**. Piauí: Edufpi, 2016, p. 33-61.
- KÖCHE, V. S.; BOFF, O. M. B.; MARINELLO, A. F. **Leitura e produção textual: gêneros textuais do argumentar e expor**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- KOSTIUK, G.S. Alguns aspectos da relação recíproca entre educação e desenvolvimento da personalidade. In: LURIA, LEONTIEV, VIGOTSKY e outros. **Psicologia e Pedagogia I – bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento**. Lisboa: Editorial Estampa, 1991, 51-71.
- MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MARTINS, L. M. O ensino e o desenvolvimento da criança de zero a três anos. In: ARCE, A.; MARTINS, L. M. **Ensinando aos pequenos de zero a três anos**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2012, p. 93-121.
- SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, B. et al. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.
- SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 61-78.
- VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 7. ed. Tradução de Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 2006.
- VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.