

RESSIGNIFICANDO PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO CONTEXTO DA ESCOLA
PÚBLICA: O SABER E O FAZER DOS PROFESSORES DAS SÉRIES INICIAIS

RE-MEANING PEDAGOGICAL PRACTICES IN THE PUBLIC SCHOOL'S CONTEXT:
THE KNOWLEDGE AND THE ACTION OF TEACHERS FROM INITIAL GRADES

KOERNER, Rosana Mara

Universidade da Região de Joinville

rosanamk@terra.com.br

RESUMO Com base em uma capacitação oferecida aos professores dos 1^{os} e 2^{os} anos do Ensino Fundamental da rede pública, envolvendo temas como letramento, alfabetização e gêneros discursivos, pretendeu-se verificar o quanto tais discussões contribuiriam para a ressignificação de suas práticas pedagógicas. Entrevistas, questões, depoimentos e observações diretas nas salas de aulas dos 20 professores envolvidos constituíram o conjunto de dados, que possibilitaram a análise da efetividade pretendida no curso de formação continuada. Apontam-se três posturas distintas: professores que compreenderam a importância das propostas e conseguem incorporá-las ao seu fazer pedagógico; outra indica que há compreensão, mas não são incorporadas, com os professores optando por permanecer no modelo conhecido, e um terceiro grupo que demonstrou desinteresse pelas propostas, explicitado pela não participação nas discussões. Suas aulas refletem a ausência de atividades inovadoras. Principais autores: SIGNORINI (2006), GATINHO (In SIGNORINI, 2006) e CASTRO e ROMERO (In CASTRO e SILVA, 2006).

Palavras-chaves: Fazer pedagógico, formação de professores, gênero discursivo.

ABSTRACT Based on a capacitation offered to the teachers of the 1st and 2nd years of Elementary School of the State Net of Teaching, in which questions related to the literacy practices, alphabetization and the work involving discursive genders were discussed. The purpose was verifying how much such discussions would contribute for the resignification of their pedagogical practices. Interviews, questions, depositions and direct observations in the involved twenty teachers' classrooms constituted the data. Three distinctive postures can be pointed out: one is related to the teachers who, besides understanding the importance of the proposals, manage to incorporate them to their pedagogical "doing". Another indicates that there is an understanding, but it is not

incorporated. They remain practicing the known model. A third group represents the teachers that demonstrated no interest for the proposals, shown by the non-participation in the discussions. Their classes reflect the absence of innovative activities. Main authors: SIGNORINI (2006), GATINHO (In SIGNORINI, 2006) and CASTRO and ROMERO (In CASTRO and SILVA, 2006).

Keywords: pedagogical “doing”, formation of professors, discursive gender.

INTRODUÇÃO

As reflexões que aqui se apresentam são resultantes de um conjunto de atividades de pesquisa e de extensão, ligadas à Universidade da Região de Joinville. Desde o ano de 2007 está em andamento uma formação continuada para professores das séries iniciais, abordando temas como alfabetização e letramento, o sistema gráfico da Língua Portuguesa e a questão dos gêneros discursivos. Tais temáticas mostraram-se relevantes a partir de atividades de pesquisa, realizadas em 2005 e 2006, que mostraram a significativa distância entre o que preveem os documentos oficiais de Educação (Parâmetros Curriculares Nacionais e Proposta Curricular de Santa Catarina) e o que acontece, de fato, no espaço da sala de aula no que se refere a uma prática pedagógica efetivamente voltada para o letramento.

Ao longo de 2007 e 2008 foi, então, desenvolvido o já referido projeto de extensão, caracterizado como uma formação continuada de 60 horas, oferecido a professores da Rede Estadual de Ensino. Durante a realização das atividades de extensão, a temática dos gêneros foi apresentada e discutida como uma possibilidade de tratamento diferenciado para o ensino da língua materna. Também as relações entre letra e som foram abordadas, partindo sempre do que os professores demonstravam saber. Os participantes foram convidados a posicionar-se em diversas ocasiões e, de fato, houve uma participação bastante significativa, tanto para a apresentação de dúvidas como de algumas tentativas de práticas já indiciando uma ressignificação. Eram constantes manifestações como: *"Eu nunca pensei nisso!"*, *"Eu não sabia disso!"*, *"Sempre fiz de tal jeito..."*, revelando que havia se instalado o confronto entre práticas já cristalizadas e novas possibilidades de trabalho frente às novas necessidades que se impõem.

Em 2008, aliou-se extensão com pesquisa quando foi proposto investigar os reflexos que as discussões feitas no curso de capacitação traziam para a prática pedagógica dos professores participantes. Assim, foram feitas visitas às suas salas de aula na tentativa de perceber indícios de resignificação. É neste cenário tão rico que se inscrevem as ponderações expostas neste artigo. Início o texto com algumas reflexões sobre alfabetização, formação do professor, letramento, gêneros discursivos e práticas pedagógicas, baseando-me em alguns autores. Em seguida, caracterizo os dados que serão analisados e apresento os modos como foram obtidos. No momento seguinte, esses dados serão apresentados, bem como o resultado das reflexões feitas com base neles. Encerro o artigo com algumas considerações.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Refletir acerca das práticas pedagógicas e das resignificações nela possíveis implica reconhecer que há **significados** nelas presentes que podem ser questionados e reajustados, assumindo novos contornos. Há muitos elementos envolvidos no cenário de uma aula: os alunos, o professor, o objeto de ensino, os materiais; todos atuando/influenciando para que a aula tenha uma dada configuração. É nesse espaço de múltiplas atuações possíveis que alguns significados vão sendo construídos e outros desconstruídos. Assim, algo que pode ser observado, e que, talvez, deva mesmo ser o ponto de partida, são os modos como o professor ocupa os seus espaços no evento aula e as concepções subjacentes a estes modos.

Mesmo que não ocorra uma explicitação daquilo que dá base às práticas pedagógicas em sala de aula, são elas que refletem as crenças e perspectivas teóricas do professor. As práticas podem revelar, também, quais as concepções sobre o objeto de ensino (no caso da alfabetização, a linguagem, especialmente em sua versão escrita), sobre o papel do aluno e do professor nesse cenário organizado de uma dada maneira e, também, quais as concepções sobre essa organização. São essas concepções que determinam as formas como ocorrem as interações no ambiente escolar, não perdendo de vista que é a linguagem a forma privilegiada na escola para que ações sejam praticadas. São concepções/crenças que, nem sempre, são tornadas

explícitas ou conscientes para o professor e, como indicam William e Burden (1997), afetam tudo o que ele faz em sala de aula.

Nisto estão inevitavelmente inclusos os modos como os alunos ocupam os espaços que lhes são destinados. A distribuição desses espaços é atravessada pelo reconhecimento do professor quanto às dimensões que o objeto de ensino assumirá na formação do educando, vista, também, sob uma dada ótica. Quem é este educando? O que ele precisa saber? Quais os objetivos que devem ser por ele alcançados ao final de um determinado período de escolaridade?

Nas séries iniciais nas quais está focalizado este artigo, não há como escapar da questão da alfabetização. Parece estar suficientemente evidenciado que a preocupação maior nesse período é que o aluno adquira as habilidades de leitura e de escrita que se constituem, assim, no objeto de ensino central. A alfabetização pode ser considerada um momento pleno de significados e expectativas na constituição de um sujeito como membro participativo de uma sociedade cada vez mais letrada. Independentemente do mito criado em torno da alfabetização e dos seus benefícios (KLEIMAN, 1995; GRAFF, 1987), o fato é que ela assume um espaço cada vez maior nos discursos sobre a necessidade de desenvolvimento social, já que a geração e a transmissão de conhecimentos dá-se, crescentemente, por vias letradas. Assim, um membro não-alfabetizado em uma sociedade letrada pode estar fadado à marginalização. Desse modo, a alfabetização assume um caráter de vital importância, não só para o sujeito que precisa ter acesso ao conhecimento institucionalizado, mas para a própria escola, já que é ela que se assume como o local privilegiado para que ocorra esse acesso.

Assim, a alfabetização parece revelar-se como um momento muito delicado não só para o sujeito que ali está para adquirir a linguagem escrita, mas para a escola que precisa criar os meios para que essa aquisição se dê. A mediação entre o conhecimento do sistema de escrita da língua e o sujeito que pretende obtê-lo é feita, essencialmente, pelo professor, agente legitimado pela sociedade, e que dela, pretensamente, recebe a formação necessária para atuar como mediador. Parece óbvio, portanto, que ele seja bem formado e entre em sala munido das informações

necessárias para desencadear o processo ou, pelo menos, mostre postura de alguém que busca renovação de sua prática, num crescente aperfeiçoamento.

Nesse sentido, uma das ações do professor está na busca de atividades pedagógicas que promovam o envolvimento do sujeito em fase de aquisição em práticas sociais com a escrita. Tal proposta implica no reconhecimento daquilo que a criança já sabe sobre a escrita e na ampliação desse conhecimento mediante o trabalho com gêneros conhecidos e não-conhecidos, apontando novas possibilidades de interação por meio da escrita. O caráter mecânico do processo de alfabetização poderá, desse modo, dar lugar à dinâmica própria das interações sociais. O que se busca, desse modo, mais do que a sua alfabetização, é o seu letramento, a sua formação como sujeito capaz de participar de diferentes práticas sociais com a escrita. Subjaz a isso uma "... concepção sócio-histórica de linguagem, vendo-a como lugar de interação humana, de interlocução, como atividade/trabalho..." (MAYRINK-SABINSON, 2000, p.121/2)

Como o professor poderá delinear sua ação pedagógica nitidamente pautado em uma concepção sócio-histórica que pressupõe a efetiva participação do aluno em seu processo de construção dos conhecimentos, se, possivelmente, em seu processo de formação e de atuação não lhe foi dada a oportunidade de refletir sobre o que é linguagem e o que estas reflexões podem significar para a sua prática pedagógica? De acordo com Castro e Romero (*In* CASTRO e SILVA, 2006, p.127)

O processo de formação, na grande maioria dos casos, segue um modelo hierárquico, com ênfase na transmissão do conhecimento, em que não se associa teoria e prática, em que não é dada a oportunidade aos alunos de discutirem suas percepções e construções de forma crítica, e nem se examina o processo de ensino-aprendizagem pelo qual eles mesmos passaram (...), desperdiçando uma rica fonte de construção de conhecimento embasada na realidade.

Independentemente do método adotado, é preciso um conhecimento melhor organizado sobre o processo de aquisição da língua escrita, e que pode levar à compreensão dos caminhos percorridos pela criança para adquiri-la. Dos materiais e atividades de formação, tanto inicial quanto em serviço, que são oferecidos ao professor alfabetizador para dar sustentação ao seu trabalho em sala de aula emerge

uma grande preocupação com atitudes, com sequências de apresentação de determinados itens, com técnicas e recursos, mas nada ou pouco daquilo que constitui a matéria-prima das aulas: a própria língua. Parece que não há o reconhecimento de que alfabetizar é introduzir sujeitos no uso de um sistema de escrita que, no nosso caso, é o da Língua Portuguesa.

O confronto do que é feito e do que poderia ser feito tendo em vista a dinâmica das mudanças sociais nas quais se encontra inserido o aluno, poderia contribuir, em muito, para a ressignificação das práticas pedagógicas, sem antes ultrapassar as dúvidas e incertezas que, certamente, este confronto suscitaria. Serve como exemplo a observação do que é proposto pelos documentos oficiais de educação. Rojo e Cordeiro (*In* SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, p.12), atestam que os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) (1998) geraram muitas dúvidas, referindo-se especialmente ao ensino dos gêneros discursivos.

É ingênua a pressuposição de que a simples introdução de uma dada noção em documentos oficiais seja garantia para a sua compreensão e, posteriormente, sua aplicação. Decorridos mais de dez anos do documento, tem-se que as orientações nele propostas ainda não alcançaram a repercussão almejada. Prova disso está nos resultados da pesquisa, desenvolvida durante os anos de 2005 e 2006 (já referenciada na introdução), em que ficou nítido o distanciamento da escola das práticas sociais com a escrita. Na verdade, esse distanciamento reflete a compreensão que os professores têm acerca do objeto de ensino.

Apesar da oferta de inúmeras obras, encontros, simpósios, congressos ou eventos semelhantes, nos quais são discutidos temas da maior relevância para o processo ensino-aprendizagem (como é o caso dos gêneros discursivos, segundo KARWOSKY, GAYDELSKA e BRITO, 2005), tem-se a sensação de que tais discussões parecem não se dirigir ao professor que está lá no cotidiano da sala de aula, seja pelo seu teor extremamente acadêmico seja pelas condições de participação do professor em tais eventos ou de aquisição de obras.

Em 1983, Rocha, participando de uma Mesa-Redonda sobre a Formação do Professor Alfabetizador, durante a realização do Seminário Multidisciplinar de Alfabetização, em Brasília, apontou alguns pontos relevantes sobre a formação do

profissional em questão. Entre eles está a “...questão do fundamento linguístico de uma metodologia eficaz de alfabetização.” (ROCHA, 1984, p.66). Afirma Rocha:

Com base em minha prática pedagógica atual estou convencida de que o enfoque da teoria linguística contemporânea deve se constituir o principal fundamento de uma metodologia eficaz da alfabetização. (...) Significa (...) reconhecer o valor instrumental da linguística para a alfabetização. (...) A proposta do linguista é (...) que se trabalhe com o aluno as relações internas da língua, e que estas relações sejam trabalhadas o tempo todo. (Id.ib., p.66)

Estes conhecimentos básicos podem ser adquiridos ao longo da prática pedagógica, sempre como fruto de uma reflexão sobre os fatos e usos da língua. Melhor seria, no entanto, que o professor alfabetizador entrasse numa sala de aula já de posse desses conhecimentos (afinal, eles são *básicos!*). É de se questionar a quantidade e qualidade do conteúdo das disciplinas que compõem os cursos de formação de professores. Há uma tendência a uma distribuição irregular de pesos nestes cursos: disciplinas relacionadas a questões didáticas parecem merecer mais atenção do que aquelas referentes aos componentes curriculares. O professor deve sentir-se relativamente à vontade na disciplina que ministra; deve estar, na verdade, sempre em busca do conhecimento, ser um pesquisador em tempo integral. Talvez este seja um objetivo a ser alcançado nos cursos de formação de professores: a formação de professores também pesquisadores, das mais diversas áreas, capacitando-os, de fato, para o exercício da profissão e para uma constante ressignificação de suas práticas.

Por outro lado, é nítida a necessidade de um trabalho de apresentação aos professores já atuantes de novas diretrizes, como as orientações propostas nos PCNs quanto ao uso dos gêneros discursivos em práticas de leitura e de escrita, considerando aí as concepções de linguagem que a elas subjazem, além de questões teóricas propriamente ditas. E, mais que isso, faz-se necessário um cuidadoso trabalho de elaboração das atividades de ensino, de tal forma que sua aplicação seja plausível, fugindo da armadilha da eterna idealização, gerada, em boa parte dos casos, no distanciamento do que se propõe e da situação de aplicação. Para Bronckart (1999), a aplicação ou a transposição direta de questões teóricas ao espaço da prática, no qual

todo o contexto de ensino-aprendizagem deve ser levado em conta, é condição para uma reforma pedagógica.

Assim, a despeito de qualquer tentativa de simplesmente apresentar uma proposta de ensino, é preciso considerar os sujeitos envolvidos no processo, tanto os professores, em um primeiro momento, como os alunos que serão atingidos pela prática desses professores, em um segundo momento. O acesso a situações reais agiliza a reflexão entre teoria e prática que poderá ser feita quase em tempo real, ou seja, durante o processo de elaboração/aplicação de uma proposta de ensino, como é a intenção principal das atividades de formação continuada das quais os professores – sujeitos da pesquisa cujos resultados aqui se apresentam – tomavam parte. O olhar desse professor deve ser provocado para buscar em sua prática os resultados das reflexões feitas. O professor é parte significativa da investigação de sua própria prática, a partir do momento que é convidado a se manifestar por meio de breves depoimentos acerca das contribuições que as discussões trazem para o seu fazer: é o seu momento de DIZER.

A própria produção do relato, aliada a outras técnicas de percepção como observação direta da ação pedagógica, notas de campo, entrevistas, pode, de alguma forma, contribuir para a busca de significados das práticas do professor e, por extensão, servir para resignificá-la. De acordo com Signorini (2006), não só a figura do professor é resignificada, mas, por extensão, também do aluno e da escola/ensino. Contudo, não se pode perder de vista, servem apenas como ponto de partida para a reflexão das ações efetivadas no contexto de formação continuada. Na verdade, buscam-se possibilidades de resignificação, tanto dos participantes como dos agentes provocadores das ações, numa dinâmica de trocas que provocam/geram novos sentidos. Como afirma Gatinho (*In* SIGNORINI, 2006, p.145)

...se admitimos que o contexto de formação continuada é também um espaço de construção e transformação do saber, precisamos compreender que saberes de referência são mobilizados, como chegam aos professores e como esses saberes são interpretados, deslocados, alinhados e realinhados também pelos formadores para que as práticas de ensino possam responder às necessidades criadas pelos documentos oficiais (...) e pelas demandas reais da sala de aula.

3. O percurso metodológico:

A pesquisa, cujos dados aqui se apresentam, caracteriza-se como **pesquisa etnográfica**, uma vez que objetiva o estudo dos modos como determinados saberes são ou não assumidos em contextos muito específicos, como é o caso da sala de aula. Trata-se de investigar, por meio de diferentes instrumentos, as ressignificações das práticas pedagógicas a partir do reconhecimento que delas é feito pelo próprio professor e de observação externa a ele. O *corpus* se consubstancia em um todo descritivo, passível de análises e de reflexões na busca de respostas à seguinte questão: qual(is) a(s) interferência(s) que as discussões promovidas em um contexto de formação continuada provoca(m) na (re)construção desses significados?

O *corpus* está formado por respostas dadas a um questionário aplicado no início da capacitação, por breves depoimentos escritos acerca da contribuição que a temática dos gêneros poderia trazer para a sua prática pedagógica (serão apresentados alguns trechos dos depoimentos, assinados pelo apelido adotado pelo professor) e por notas de campo feitas a partir da observação direta do que acontecia nas salas de aulas dos professores participantes do curso de capacitação que se constituem, assim, como os principais informantes num total de 20.

Das 20 participantes, 16 afirmaram explicitamente terem feito o curso de Pedagogia; 12 referiram-se a um curso de pós-graduação (muitas mencionaram os dois: Pedagogia e pós-graduação). Uma participante é formada em Ciências Biológicas (não atua nas séries iniciais como professora, mas como Assistente Técnico-Pedagógica) e outra é graduada em Pedagogia e Educação Artística. Somente duas participantes informaram ter Magistério e uma se encontra cursando Pedagogia.

Os dados indicam tratar-se de um grupo relativamente homogêneo e com o nível de escolaridade que havia sido previsto em lei (curso superior). Apenas três participantes ainda não se encontram nesse nível. Vale destacar o significativo número de professores com pós-graduação, tendo sido feita referência a variadas temáticas, todas relacionadas ao espaço da sala de aula: gestão na educação, educação inclusiva, pedagogia da infância, psicopedagogia. Pode-se delinear dos dados um grupo com possibilidade de dar significativas contribuições às discussões que tomariam lugar durante o curso, especialmente aquelas envolvendo temas representativos da área da educação (metodologia, didática etc.).

A questão central é sobre como seriam essas contribuições acerca de temas aparentemente não tão presentes em grades de Pedagogia, especialmente aqueles envolvendo linguagem, gêneros discursivos e o funcionamento do Sistema Gráfico da Língua Portuguesa. Ou, ainda, questões mais recentes como os conceitos de alfabetização e de letramento que, de uma certa forma, têm implícitas as temáticas acima apontadas.

Certamente que o grupo não pode ser caracterizado como iniciante na área do Magistério. Dos 20 informantes, mais de 80% já têm mais de 6 anos de atividade, sendo que destes, metade já tem mais de 16. Nenhum professor do grupo estava em seu primeiro ano de atuação na profissão. Tal situação poderia servir para uma reflexão mais aproximada do dia-a-dia da sala de aula. muitas experiências poderiam ser compartilhadas.

Quando se observam os dados relativos ao tempo de serviço em turmas de alfabetização, tem-se uma significativa alteração se comparados aos do tempo de serviço na profissão. Desconsiderando-se três participantes que não informaram o seu tempo de atuação em turmas de alfabetização, tem-se que 58% têm menos de 6 anos (uma participante nem se encontra atuando nestas turmas). Presume-se que em algum momento de sua carreira os professores tenham sido desafiados a assumir uma dessas turmas, talvez, até, em decorrência de seu tempo de experiência no Magistério, significativamente maior.

APRESENTAÇÃO DOS DADOS E CONSIDERAÇÕES

Uma prática que tem sido adotada durante as atividades de formação continuada é a aplicação de sondagens, denominadas como "Entrevista com os professores", nas quais são feitas perguntas voltadas para a temática que será desenvolvida a seguir. Servem para dar certo direcionamento para as discussões, além de gerar no professor alguns momentos de reflexão acerca de seus conhecimentos e de sua prática pedagógica. Curiosas têm sido algumas das manifestações feitas pelos professores durante o preenchimento das respostas: "Eu não sei isto!", "Acho que vou me aposentar!", "Eu vou embora, porque não sei nada!"

Tais manifestações servem como um indício de que os professores percebem que estão um tanto "defasados" em relação a um conjunto de conhecimentos que reconhecem como necessários, mas que têm consciência de que não possuem. Isto leva à seguinte indagação: como o professor atuante pode manter-se atualizado? Uma resposta fácil talvez esteja na aquisição e leitura de revistas e livros de sua área. Contudo, a simples leitura não parece ser suficiente, ou, pelo menos, não é garantia para uma ressignificação de suas práticas pedagógicas.

Para este artigo foram selecionadas cinco questões relativas à sondagem que antecedeu a abordagem das relações entre letra e som e duas da abordagem sobre gêneros discursivos. No caso das primeiras, tinha-se o objetivo de verificar qual o conhecimento que os professores alfabetizadores tinham sobre aspectos de ortografia com os quais eles, certamente, iriam se defrontar em seu dia-a-dia, durante o processo de aquisição da língua escrita vivido por seus alunos. A última questão a ser apresentada serviria para observar os caminhos que o professor percorre para ajudar a criança em questões bem pontuais de ortografia. As respostas talvez pudessem indicar posicionamentos assumidos, valores já cristalizados ou o reconhecimento de que há lacunas a serem preenchidas. Com as outras duas questões (sobre gênero) a intenção era detectar o conhecimento dos professores acerca de uma temática tão intensamente abordada quando se fala de alfabetização e letramento.

A primeira questão a ser apresentada, "por que se escreve *m* antes de *p* e *b*?", quase que imediatamente nos faz lembrar de "dicas" como: "o *m* só pega na mãozinha do *p* e do *b*" e "a mamãe vem antes do papai e do bebê para cuidar deles". Podem até ajudar, mas não há nada de linguístico em tais explicações. Das 20 professoras participantes da formação continuada, apenas duas tangenciaram a resposta mais adequada, indicando uma certa atenção à articulação dos sons. Uma delas chegou a usar a expressão "bilabial", contudo, não dá, de fato, uma explicação. Cinco professoras responderam explicitamente que não sabiam e todas as outras se referiram à sua própria aprendizagem, afirmando terem aprendido que se trata de uma regra e que, portanto, apenas estavam repassando o que haviam aprendido. Em duas respostas há o claro reconhecimento de que não sabem o porquê. Uma delas foi: "Repassamos esse conceito de *m* antes de *p* e *b* sem nos preocupar com o devido uso

onde a criança acaba assimilando o conhecimento sem preocupação do porque.” [sic] (Téuo¹). Seis professoras enfatizaram a questão de, por ser uma regra, precisava ser repassada.

As respostas indicam que tais professoras tiveram poucas oportunidades de refletir sobre fenômenos de articulação da própria língua. Fazem com os seus alunos muito provavelmente o que foi feito com elas quando alunas. Repetem um círculo vicioso de submissão a uma explicação que pouco ou nada explica.

A questão seguinte, “como você diz para a criança que acabou de escrever ‘casa’ com z que a letra correta é s?”, volta-se já para a postura da professora frente ao “erro” da criança. Além disso, pensou-se que seria possível depreender alguma indicação quanto ao seu conhecimento sobre este ponto da ortografia da Língua Portuguesa, que sempre representa muita dificuldade.

A maioria optaria por dizer para a criança que quando o s está entre vogais acaba tendo o som de z. Algumas, em suas respostas, não especificaram a questão do estar entre vogais, dizendo apenas que as letras têm o mesmo som, e que a letra s naquele caso tem o som de z. Não são explicações incorretas, mas incompletas. Talvez sejam suficientes para a criança naquele momento. Contudo, se houver um pouco mais de insistência quanto ao porquê, certamente que tais professoras terão dificuldade em responder. Apenas uma professora fez referência à questão da origem da palavra. Uma resposta foi particularmente curiosa: “Explico que devido a [sic] diversidade cultural e a [sic] grande diversidade étnica, também a nossa língua sofre influência.” (Julieta) Vale questionar acerca da motivação que levou a professora a dar tal resposta. Talvez seja a resposta que, segundo a sua percepção, fosse esperada por mim, com formação em Linguística.

Nova explicação era solicitada na questão “Como você explica os usos de *r* e *rr* nas palavras?”. Aqui, um pouco distinto do que ocorre na primeira questão apresentada, há indícios de uma explicação mais “linguística”, enfatizando-se sempre a questão do *r* mais forte. Tanto que 4 professoras apontaram com clareza os dois aspectos que devem ser observados: a pronúncia distinta, mais forte no caso do *rr*, e a

¹ Foi proposto às participantes que se identificassem somente com o uso de um apelido.

sua posição entre duas vogais. A grande maioria se ateve ao que foi apontado acima: a distinção entre som forte e som fraco, sendo que duas professoras, mais atentas aos variados casos em Língua Portuguesa, destacaram que os dois *r* não podem ser usados no início da palavra. Tal preocupação parece indicar certa percepção de que se trata do mesmo som, como no caso de *rato* e *carro*. Apenas uma professora não respondeu.

Esta “tentativa” de dar um enfoque menos fabuloso como no caso do *m* antes de *p* e *b*, e mais “científico” às respostas, ficou nítida nas seguintes respostas: “O mesmo caso, porém digo a eles que com um *r* a língua, [sic] vai ao céu da boca e com 2 ‘erres’ a língua pesa e os *rr*, [sic] não vão ao céu da boca.” (Julieta), a mesma autora da resposta transcrita acima e “*r*. sai da ponta da língua – ex.: arara. *Rr*: arranha a garganta – ex.: torre (obs.: No início da palavra não usa-se *rr*.)” (Fadinha)

A próxima questão a ser analisada era: “Por que a criança, às vezes, quando quer escrever algo com *ga* usa a letra *h*?”. Metade das professoras deu respostas corretas, associando a ocorrência ao nome da letra *h* (“agá”) que acaba por remeter à sílaba *ga*. Houve uma professora que apenas limitou-se a dizer que a troca acontecia por causa da semelhança de som, sem especificar a que estava se referindo. Outra até tentou dar uma explicação mais detalhada, fazendo uso de palavras como “fonemas” e expressões como “pronúncia da boca”. Uma respondeu que não sabia e outra que a criança escreve como fala. Cinco professoras fizeram referência tão somente à “pronúncia do som”.

Considerando o que já foi destacado nas questões anteriores, o fato de 50% das respostas a esta questão indicarem certa compreensão do que acontece na substituição do *ga* pela letra *h* não deixa de merecer destaque. Fenômenos bem mais simples e comuns como é o uso do *r* e do *rr* foram bem menos compreendidos. No caso do *ga* e do *h*, é preciso que o professor compreenda que na relação entre letras e som há 3 princípios a serem observados (segundo Cagliari, 1999): o funcional, o gráfico e o acrofônico. E, mais especificamente, no caso em questão, que a letra *h* não atende ao princípio acrofônico (assim como o *w*), já que sua letra não indica nenhum som, mas somente um traço da memória etimológica que a língua preserva.

Uma explicação possível para a significativa quantidade de respostas corretas seja que tal explicação, em algum momento ganhou relevância para o professor. São comuns manifestações de surpresa quando em atividades de formação continuada os professores são apresentados à explicação de tal fenômeno.

Contudo, vale também observar as outras respostas que, de igual modo, correspondem a 50% do total. São respostas que se caracterizam pela imprecisão no uso de termos como “pronúncia” e “fonema”, ou por incompletude, apenas parecendo tangenciar a explicação mais adequada. Passam a impressão de que o professor sabe que a resposta tem a ver com som, com articulação, mas não sabe dar uma explicação satisfatória que, muito provavelmente, nunca lhe tenha sido dada.

A 5ª e última questão pode ser entendida como uma síntese das demais perguntas: “Como ajudar a criança quando ela tem dúvida sobre a escrita de alguma palavra?”. No questionário efetivamente respondido pelas professoras, essa era a questão de número 13, também sendo a última. É como se o professor, depois de ter sido “sabatinado” sobre os seus conhecimentos acerca de certos aspectos da língua, devesse tomar consciência de sua real condição para, então, poder reconhecer-se capaz (ou não) de auxiliar o seu aluno em suas justas dúvidas sobre a escrita de certas palavras.

Certa incompletude e incerteza também foi percebida nas respostas a esta questão. Em alguns casos, transparece uma certa má vontade em fornecer uma resposta mais reflexiva, mais elaborada: “Procurando resolver o problema” ou “Ensinar usando outras formas”. A referência mais recorrente foi ao *dicionário*, tendo sido citado por 7 professoras. Também a sua função como mediadora foi destacada, às vezes transcrita como a de esclarecer as dúvidas, explicar as regras, mostrar o alfabeto e as junções.

Houve referências a uma atividade mais compartilhada, envolvendo a troca de experiências e a observação conjunta da escrita de certas palavras. Algumas respostas indicam a crença que certos professores têm no “poder” da leitura no processo de retenção das formas ortográficas das palavras, ao apontarem a leitura de livros como saída para ajudar os alunos quanto a suas dúvidas. Também o incentivo à pesquisa foi

mencionado, talvez se subentendendo aí o uso do dicionário. Uma professora respondeu “não sei!”.

Uma resposta chama a atenção pela nítida referência às ideias de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1985) sobre as hipóteses que a criança levanta acerca da escrita das palavras: “Primeiro peço que escreva como acha que é, depois faço as trocas com ela para que perceba a diferença.”

A diversidade de respostas indicia a diversidade de opções que o professor faz para ajudar os seus alunos no momento da dúvida. Contudo, em boa parte delas, percebe-se um tatear meio intuitivo, às escuras, com base nos conhecimentos de que dispõe sobre o próprio funcionamento da língua. A própria incompletude das respostas parece apontar para isto. Como colaborar com este professor para que consiga fazer escolhas mais seguras?

As questões envolvendo a noção de gênero discursivo eram: a) Você já ouvir falar sobre gêneros discursivos? e b) Se a resposta foi afirmativa, o que você entende por gêneros discursivos?

Dos 20 professores, 11 responderam afirmativamente à questão a, um afirmou saber, mas tem dúvida, e os outros 8 distribuem-se entre respostas em branco, negativas ou evasivas como “não lembra”.

Apesar da maioria (12 professores) ter afirmado que já ouviu falar, tem-se um número bastante significativo (40%) que não ouviu falar (ou que não quis responder à questão). Recupera-se aqui algo que já foi dito na parte inicial deste artigo, quando foi abordada a questão das dúvidas acerca das orientações sobre o ensino apresentadas nos documentos oficiais como é o caso dos PCNs e da Proposta Curricular de Santa Catarina. No caso desses professores que aqui servem como informantes a situação não é de dúvida, é de desconhecimento: “não ouviram falar sobre gêneros discursivos”. Ou seja, não foram confrontados com as propostas de uso dos gêneros em sua prática, apesar dos mais de 10 anos decorridos da publicação do documento e das várias publicações abordando a temática e que têm tomado espaço crescente nas prateleiras de livrarias e de revistas da área.

Tal quadro pode indicar que tais professores não leram, nem mesmo, os documentos que deveriam, supõe-se, orientar o seu fazer pedagógico. Pode, também,

indicar que leram mas que tal temática não ganhou visibilidade ou mesmo significado para a sua atuação em sala de aula. Vale lembrar que não se trata de um grupo de docentes em início de carreira, mas já com uma significativa trajetória. Por que então este desconhecimento?

Quando se observam as respostas dadas à questão seguinte ("Se a resposta for afirmativa, o que você entende por gêneros discursivos?"), o desconhecimento se revela ainda mais amplo. Os mesmos 8 que não haviam ouvido falar de gêneros ou que não responderam à questão anterior, não responderam a esta questão. O curioso é que outros 3, que haviam dado resposta afirmativa, também não responderam. Tem-se, assim, que a maioria não soube explicar o que entende por gêneros. Das demais respostas, pode-se dizer que 3 foram corretas, apresentando definições; 3 professores optaram por citar exemplos, sem explicitar a definição e 3 respostas foram vagas, com pouca ou nenhuma relação com a questão proposta. Mesmo levando-se em conta todo um provável conjunto de fatores que pode ter influenciado o tipo de resposta dado (uma certa má vontade, dificuldade em se expressar por escrito, pressa etc.), os resultados apontam para uma significativa lacuna entre o que os professores supostamente deveriam saber e o que, de fato, eles sabem. A esperada transposição didática das orientações postas nos documentos oficiais parece exigir uma série de ações, que vai muito além de sua mera publicação e distribuição. A formação continuada da qual os professores estavam participando colocou-se como uma dessas ações possíveis, já pressupondo que este seria o cenário encontrado².

Foram despendidas 16 horas com a temática dos gêneros, entre exposições orais de cunho mais teórico, leituras de trechos dos documentos (especialmente a Proposta Curricular de Santa Catarina de 2005, em que os gêneros aparecem como um dos subitens) e produção de atividades a serem realizadas em suas salas de aula. Ao final desse período, foi solicitado que os professores produzissem breves depoimentos sobre as contribuições que tais discussões poderiam trazer para a sua prática pedagógica.

² Em pesquisa realizada em 2005, os resultados acerca do conhecimento dos professores sobre a temática dos gêneros foram muito semelhantes (KOERNER, 2006).

Na maioria dos depoimentos depreende-se que os professores perceberam as possibilidades do trabalho com os gêneros, alguns como se fosse algo diferente, novo ("Vimos a possibilidade de as varias [sic] maneiras de como usar os gêneros. Que é possível sairmos da 'produção textual' e tornarmos nossas aulas mais atraentes." LUA) e outros confirmando ações já realizadas ("Já trabalho com os diferentes tipos de gêneros e repensá-los para aplicação (usá-los) nos conteúdos foi ótimo." ***).

Muitos fizeram referência explícita a um "repensar as ações", iniciando pela questão do planejamento ("Contribuiu no sentido de como aplicar nos conteúdos do planejamento, sabendo sua função e seus objetivos." BIA). Houve casos de nítida associação da temática dos gêneros com a alfabetização e o letramento ("Como a aula pode ser enriquecida com a utilização de diferentes gêneros e como o entender dos diversos gêneros contribuem [sic] para formação de indivíduos críticos e letrados." BORBOLETA).

Apesar de tais respostas servirem para a configuração de um cenário favorável ao uso dos gêneros em sala de aula, alguns professores deslocaram o foco para uma espécie de "avaliação" do curso, talvez habituados com este tipo de procedimento, típico ao final de uma jornada de estudos ("É muito bom estar participando deste curso, (...), pois é muito lucrativo." SOL). Outros, ainda, dado ao clima de parceria estabelecido ao longo dos encontros, fez comentários de cunho mais pessoal ("E você está sendo maravilhosa." Sem identificação).

Tais depoimentos indicam, bem ou mal, que houve alguma reflexão sobre a temática proposta e que, em boa parte dos casos, tal reflexão se estendeu até a sua prática pedagógica, no seu dia-a-dia em sala de aula. Talvez estejamos aqui na região fronteira entre o saber e o fazer (como diz o título deste artigo). O dizer, como uma manifestação precária do saber, pode ser compreendido como um "ressignificar" do fazer pedagógico? Neste ponto, diferentes questionamentos poderiam ser feitos na tentativa de melhor compreender o papel a ser exercido pela formação continuada: o que dizem os professores sobre o seu fazer e o que fazem de fato? o quanto o dizer do professor reflete a sua leitura / avaliação do seu próprio fazer? que diferentes concepções de ensino, de aprendizagem, de linguagem podem ser percebidas no seu dizer? Essas e outras questões deixam claro, ante de tudo, que é preciso uma

compreensão mais ampla do professor, que ultrapasse a visão simplista de que se trata de alguém que quase automaticamente fará as transposições didáticas das propostas contidas em documentos e trabalhadas em cursos de capacitação. As ferramentas metodológicas para tal ainda precisam ser mais bem apuradas.

Passo, agora, a fazer referência às observações feitas nas salas de aulas dos professores participantes, não ignorando a precariedade de tal procedimento metodológico, mas levando-o em conta ainda assim, pelo que indicia de um fazer pedagógico que se deixou (ou não) ressignificar. Foram feitas observações nas salas de aula de quase todos os professores participantes da capacitação. A permanência nas salas variou entre uma e duas horas, em diferentes dias entre os meses de março a agosto de 2008. O número de visitas às salas também variou.

Em alguns professores perceberam-se pequenos movimentos na direção de uma prática pedagógica mais voltada para o letramento dos alunos, com atividades pedagógicas envolvendo gêneros discursivos. Um desses movimentos diz respeito ao reconhecimento de que o trabalho realizado pelo aluno não pode se restringir à sala de aula, à leitura e avaliação feita pelo professor. Assim, uma das professoras, depois que seus alunos preencheram balões típicos de histórias em quadrinhos, criou um cenário no qual tais balões seriam afixados e o conjunto todo seria exposto do lado de fora da sala. Esta mesma professora desenvolveu todo um trabalho com base em uma embalagem de um dado alimento achocolatado, na qual os alunos identificaram aspectos do conteúdo (telefone do SAC) e do suporte (uma lata cujo aspecto retorcido foi assunto para um telefonema, para a produção de uma carta e para a produção de e-mails).

Além desta professora, mais duas, pode-se dizer, promovem atividades pedagógicas que ultrapassam em muito o objetivo da alfabetização, voltando-se nitidamente para o letramento do aluno. Suas salas estão repletas de materiais diversificados, usados não apenas para recortar letras, mas para a compreensão de como circulam na sociedade. Pelas conversas mantidas em breves intervalos nas aulas, percebe-se que tais procedimentos já eram rotineiros para estas professoras que, no curso, apenas ratificaram suas ações. Enquanto cursistas, mostraram-se muito participativas, contribuindo com significativos depoimentos. Certamente no caso destas

professoras, os reflexos possíveis (se é que há) das discussões durante a capacitação são muito mais difíceis de serem percebidos. Houve alguma ressignificação?

Em outra situação, há os professores em cujas aulas observadas não pôde ser percebido nenhum indício de qualquer ressignificação. Excetuando-se o uso de algum poema, acróstico ou narrativa infantil (já corriqueiros no ambiente escolar), o trabalho envolvendo outros gêneros é inexistente. Ao contrário dos professores acima mencionados, como cursistas, estes nada participavam, embora se mostrassem atentos.

Além destes dois grupos distintos, há um terceiro, cujas observações são as que se mostraram mais interessantes para o propósito da pesquisa. São professores em cujas práticas pedagógicas percebem-se nítidos indícios de ressignificações, ainda em processo, mas já desencadeadas. Em uma das salas representativas deste grupo, o trabalho com os gêneros tornou-se fartamente visível na enxurrada de bilhetinhos produzidos pelos alunos e afixados nas paredes, para que os alunos do outro período os recolhessem e lessem. Tal atividade foi apresentada pela professora como resultante do curso, segundo seu depoimento empolgado durante a visita à sua sala.

Em outra situação peculiar, outra professora indignou-se porque o tempo de visitação à sua sala ficara reduzido em função da permanência quase exigida na sala da primeira professora. A indignação vinha da ansiedade de mostrar as atividades que estavam sendo feitas e que, de acordo com a sua perspectiva, correspondiam ao que fora discutido na capacitação. Houve o caso da diretora de uma das escolas envolvidas no projeto se manifestar favoravelmente, dizendo que as mudanças eram notórias nas práticas pedagógicas de alguns dos professores participantes.

Não há como negar o lado positivo que tais manifestações carregam consigo. São pequenos movimentos, como se disse em outro ponto, mas indicam que eles aconteceram e, mais que isso, indicam que eles são possíveis. Talvez só este fato, o de que são possíveis, sirva para justificar o investimento em formação continuada. Contudo, a própria pequenez dos movimentos indica que o investimento ainda é pouco, não suficiente para promover uma ressignificação realmente visível. Ela é possível? Qual a distância a ser percorrida entre o saber e o fazer? Ao lado disto, é preciso

salientar, nem sempre estes "pequenos movimentos" foram precisos, adequados. Valem mais pela intenção do que pelos resultados! Perdem a validade por isso?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste artigo foram apresentadas algumas respostas dadas por professoras alfabetizadoras a questões envolvendo alguns aspectos linguísticos e discursivos, presentes e necessários ao processo de aquisição da linguagem escrita. Foram algumas questões discutidas, sendo as primeiras estreitamente relacionadas a alguma questão ortográfica e à atitude do professor frente à dúvida dos alunos e as últimas relacionadas à questão dos gêneros discursivos e ao contato que o professor havia tido com tal noção.

No caso das primeiras questões, depreende-se que o professor pouco sabe sobre o funcionamento do sistema gráfico da Língua Portuguesa. Boa parte das explicações apresentadas aos fenômenos em questão apresentou incoerências ou incompletudes. Algumas delas indicavam um tímido movimento em direção a uma explicação mais "linguística", mas que, dada a pouca intimidade com tal área, acabaram por permanecer apenas como breves gestos.

A noção de regra, como algo a ser meramente cumprido e que foi, em algum momento, por alguém estabelecido (mas não questionado!), fez-se presente em algumas das respostas dadas. Há uma submissão clara nessas referências à normatividade, o que parece indicar uma confortável posição de alguém que apenas cumpre, sem, ao menos querer saber porque a "regra" existe.

Certo descaso também pode ser apontado em boa parte das respostas à questão "Como ajudar a criança quando ela tem dúvida sobre a escrita de alguma palavra?", quase sempre cifradas, vagas, incompletas. Apesar disto, houve significativas manifestações de auxílio ao aluno a partir do levantamento de hipóteses acerca da escrita de determinadas palavras, do dicionário e de explicações que pudessem ajudar os alunos em suas questões ortográficas. "

O cenário acima descrito não se mostra muito alentador se se buscam pistas mais visíveis para a resignificação da prática pedagógica a partir da participação em

ações de formação continuada. Não é alentador para a universidade que investe em uma aproximação com o que acontece na sala de aula, ali buscando pontos de reflexão, mas, também, ali investindo com novas proposições teóricas e metodológicas. Não é alentador para os condutores da formação que vêem seus esforços como de baixa repercussão justamente junto aos professores com práticas cristalizadas e nada voltadas para o letramento. E não é nada alentador para o próprio professor, já que, diante do exposto, facilmente poderá ser rotulado de avesso a mudanças.

Contudo, não seriam justas estas generalizações, especialmente quando se pensa naqueles professores que se sentiram confortáveis por perceberem a sintonia entre as discussões propostas no curso e a sua prática pedagógica e, mais ainda, naqueles professores que, ao contrário, perceberam-se desafinados com as propostas e, como consequência, desconfortáveis com o próprio fazer. Vale ressaltar que este desconforto promoveu mudanças perceptíveis até para pessoas da escola não participantes do curso.

O fato de haver um grupo de professores que, aparentemente não se "abalou" com nada do que foi exposto não pode (e não deve!) impedir que novos investimentos em formação continuada aconteçam. Talvez seja necessário pensar nos tempos de cada um para assimilar novos conceitos. Afinal, o professor é um sujeito atravessado por diferentes discursos. Também o discurso da capacitação fará parte deste conjunto e poderá trazer reflexos em outros momentos.

Outro aspecto a ser levado em consideração é o imediatismo com que se pensa a transposição didática, como se fosse somente ouvir, compreender e transpor os novos encaminhamentos, apagando-se completamente o professor e a sua história. Reconhecer que há lacunas em seu conhecimento (como foi o caso dos gêneros discursivos presentes na pesquisa aqui referenciada), que essas lacunas foram aparentemente preenchidas, não é garantia de transposição didática.

Há indícios claros de que há lacunas a serem preenchidas nos cursos de formação de professores, tanto inicial como em serviço. Para tal, faz-se necessária a compreensão de que alfabetização não envolve só processos, materiais ou metodologias, mas também um conteúdo sobre o qual se fala; na verdade, que constitui o ponto central de todo o processo. O professor deve conhecer sobre o funcionamento

da Língua Portuguesa, deve compreender que é com a língua que o sujeito pratica ações, deve reconhecer a necessidade de um trabalho com a escrita voltado para as práticas sociais com a escrita – os gêneros discursivos - para melhor exercer o seu papel de mediador. Para que possa, sempre que for preciso, auxiliar o aluno em suas dúvidas sobre a escrita, de forma não intuitiva, camuflada ou incompleta, mas pautada no que, de fato, ocorre com a língua e nas relações entre letra e som.

Há muito ainda a ser desvendado nesta trajetória entre o ouvir, o dizer, o saber e o fazer, passível de provocar ressignificações na prática pedagógica. Talvez nós, que trabalhamos com formação de professores, tenhamos que repensar nossas próprias expectativas e dar a elas a dimensão que lhes é possível, sem, contudo, deixar de tê-las. Afinal, se não houver a menor possibilidade de mudança, de ressignificação, o próprio significado da formação continuada (talvez até da inicial) deixa de existir.

ROSANA MARA KOERNER

Possui graduação em Letras pela Universidade da Região de Joinville (1987), graduação em Pedagogia pela Associação Catarinense de Ensino (1983), mestrado em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (1999) e doutorado em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (2003). Atualmente é professora titular, pesquisadora e extensionista da Universidade da Região de Joinville, nos cursos de Letras e de Pedagogia e no Mestrado em Educação. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Linguística Aplicada, atuando principalmente nos seguintes temas: gênero discursivo, letramento, formação docente, aquisição da linguagem escrita e alfabetização. É autora do livro **Entre saberes e fazeres da/na alfabetização: o ato de mediar do professor alfabetizador**, publicado em 2010, pela Editora CRV.

REFERÊNCIAS

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. [Trad. Anna Rachel Machado, Pericles Cunha] São Paulo: EDUC, 1999.

ASTRO, Solange T. Ricardo de. & ROMERO, Tania Regina de SOUZA. A linguagem na formação do educador. In CASTRO, Solange T. Ricardo de. & SILVA, Elisabeth Ramos da. (Org.). **Formação do profissional docente: contribuições de pesquisas em linguística aplicada**. Taubaté-SP: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2006.

FERREIRO, Emília. & TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

GRAFF, Harvey J. **Os labirintos da alfabetização**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GATINHO, João Beneilson Maia. Seqüências de atividades didáticas propostas por professores em formação continuada. IN: SIGNORINI, Inês (Org.). **Gêneros catalisadores: letramento e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

KARWOSKI, Acir Mário. GAYDECZKA, Beatriz. & BRITO, Karim Siebeneicher (Org.s). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. Palmas e União da Vitória, PR: Kayganguê, 2005.

KLEIMAN (org.), Angela. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

KOERNER, Rosana Mara. **Os gêneros discursivos em aquisição da escrita**. Projeto de pesquisa apresentado à Pró-reitoria de Pesquisa da UNIVILLE, 2005.

_____. O que os professores do Ensino Fundamental sabem sobre gêneros discursivos?. In: 1o. Congresso Latino-Americano sobre Formação de Professores de Línguas, 2006, Florianópolis. Anais do 1o. Congresso Latino-Americano sobre Formação de Professores de Línguas, 2006. p. 578-592.

_____. **Entre saberes e fazeres da/na alfabetização: o ato de mediar do professor alfabetizador**. Curitiba: Editora CRV, 2010.

LEMLE, Miriam. **Guia teórico do alfabetizador**. São Paulo: Ática, 2004.

MAYRINK-SABINSON, Maria Laura. **Fazendo humor no texto: a emergência do estilo a partir da análise de um corpus longitudinal em aquisição da escrita**. Trabalhos em Lingüística Aplicada. Campinas-SP, n.36, p.121, Jun./Dez. 2000.

MORAES, Eliana M. Machado. Tomada de notas: contrapalavras das professoras. IN: SIGNORINI, Inês (Org.). **Gêneros catalisadores: letramento e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa. Brasília, MEC/SEF: 1998.

ROCHA, Any Dutra Coelho da. Formação do Professor Alfabetizador. In **Seminário Multidisciplinar de alfabetização**. Brasília, Mec-Inep, p. 65-68, 1984.

ROJO, Roxane. & CORDEIRO, Glaís Sales. Apresentação: gêneros orais e escritos como objetos de ensino: modo de pensar, modo de fazer. In SCHNEUWLY, Bernard. & DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. [Trad. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro] Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004.

SIGNORINI, Inês (Org.). **Gêneros catalisadores: letramento e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

WILLIAMS, M., BURDEN, R. L. **Psychology for language teachers: a social constructivist approach**. New York: Cambridge University Press, 1997.