



UNIVERSIDADE da MADEIRA

Faculdade de Ciências Sociais

Departamento de Ciências da Educação

Mestrado em Ciências da Educação - Inovação Pedagógica

Maria do Carmo Cipriano Alves

Gêneros textuais para a produção de textos com estudantes do 5º ano de uma escola municipal de Chã de Alegria: um auxílio para a inovação pedagógica?

Dissertação de Mestrado

FUNCHAL - 2018

Maria do Carmo Cipriano Alves

Gêneros textuais para a produção de textos com estudantes do 5º ano de uma escola municipal de Chã de Alegria: um auxílio para a inovação pedagógica?

Dissertação apresentada ao Conselho Científico da Faculdade de Ciências Sociais da Universidade da Madeira, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação.

Orientadores: Professora Doutora Alice Maria Ferreira Mendonça

Professora Doutora Rilva José Pereira Uchôa Cavalcanti

FUNCHAL - 2018

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos meus pais, João Lourenço (in memoriam) e Regina, minhas primeiras motivações para os estudos, compartilhando sempre com seus cuidados, suas normas e atenção.

AGRADECIMENTOS

A Deus, início de tudo, minha fonte de coragem e inteligência, pela permissão de mais esta vitória e como orientador principal deste trabalho.

À minha família pelo apoio constante nas mais urgentes necessidades, reforço a minha filha Hiliana, meu primeiro incentivo para o ingresso ao mestrado e com palavras de magnitude durante todo o curso.

À professora Doutora Alice Maria Ferreira Mendonça, minha orientadora, pela atenção e motivação na realização deste trabalho.

À professora orientadora Doutora Rilva José Pereira Uchôa Cavalcanti, pelas constantes orientações, motivações e contribuição durante todo o processo de realização desta pesquisa.

Aos professores do mestrado, com consideração especial aos professores Doutor Carlos Fino e Doutora Jesus Maria, base primordial para os meus conhecimentos pedagógicos inovadores.

A Carlos Gonçalves, amigo fiel, que tanto me motivou com palavras de incentivo e confiança nos momentos mais difíceis, meus sinceros agradecimentos.

À Graça Alves, irmã de fé, pelo apoio constante sempre disposta com palavras de motivação e confiança.

Enfim, à professora e alunos da turma do 5º ano/2015, da Escola João Cavalcanti Ferraz Filho, aos colegas, amigos e todos os que compartilharam comigo dos momentos de desafios e realizações contribuindo de variadas formas para esta grande vitória, meu muito obrigada.

EPÍGRAFE

Ninguém garante, no entanto, que, apenas pela exposição a estas teorias, os futuros professores se tornem educadores realmente inovadores. Talvez ainda prevaleça, no final, o peso da tradição, notoriamente difícil de desmontar. Mas só um professor reflexivo, capaz de usar o pensamento crítico, e bem equipado teórica e metodologicamente pode desafiar a ortodoxia, criando contextos de prática em que os alunos sejam os protagonistas. (FINO, 2011, p. 53).

RESUMO

Esta pesquisa ocorreu a partir do Curso de Mestrado em Ciências da Educação na especialidade de Inovação Pedagógica pela Universidade da Madeira- Funchal- Portugal. Traz como tema “Gêneros textuais para a produção de textos com estudantes do 5º ano de uma escola municipal de Chã de Alegria: um auxílio para a inovação pedagógica?”. Tem como objetivo investigar se os gêneros textuais para a produção de textos com estudantes do 5º ano de uma escola municipal de Chã de Alegria em Pernambuco/Brasil constituem uma inovação pedagógica. Uma vez que os gêneros textuais representam a única forma de comunicação verbal entre os sujeitos na sociedade procurou-se compreender se os gêneros podem possibilitar a vivência a uma prática pedagógica inovadora rompendo com o paradigma fabril que impede os educandos à sua liberdade de expressão publicamente na sociedade. Realizamos um estudo de caso de cariz etnográfico, de abordagem qualitativa e os dados foram coletados através da observação participante, entrevistas, pesquisa bibliográfica e documental. A pesquisa teve como sujeitos participantes a professora e os alunos da turma do 5º ano “B”. O conceito de gêneros textuais utilizados para a produção escrita de textos teve como respaldo as obras de Marcuschi, Bakhtin e Bronckart. O conceito de inovação pedagógica teve como base Fino e a prática pedagógica na educação baseou-se em Papert e Vygotsky entre outros autores que apresentaram aportes para fundamentar teoricamente esta pesquisa. Os resultados mostram a influência dos gêneros textuais no desenvolvimento crítico e sócio comunicativo dos educandos como aporte para a prática pedagógica inovadora. As conclusões deste estudo revelam que a produção escrita por meio dos gêneros textuais constitui uma inovação pedagógica, visto que proporciona uma aprendizagem autêntica e significativa que favorece a prática interdisciplinar e o protagonismo dos sujeitos sociais.

Palavras-chave: Educação; Prática Pedagógica; Gêneros Textuais; Inovação Pedagógica.

ABSTRACT

This research resulted from the Master's degree Course in Sciences of Education, in Pedagogical Innovation specialty, by the University of Madeira – Funchal – Portugal. As a theme, it brings Textual Genres for textual production in 5th year students from a public school of Chã de Alegria: an aid for pedagogical innovation? It aims to investigate if the textual genres for textual production in 5th year students from a public school in Chã de Alegria, Pernambuco/Brazil, constitute a pedagogical innovation. Once the textual genres represent the only way for verbal communication between subjects in society, it sought to understand how the genres can enable the experience of an innovative pedagogical practice breaking with the manufacturing paradigm that vetoes the students' freedom of expression in society. We perform a work through the qualitative methodology of ethnographic character. Data were collected through participant observation, semi-structured interviews, bibliographic research and documental analysis. The participating subjects were the teacher and the 5th year, B class students. The concept of textual genres used for textual production had as a starting point, the works of Marcuschi, Bakhtin and Bronckart. The concept of educational innovation was based on Fino and the pedagogical practice in education was based in Papert and Vygotsky, among other authors, which present contributions to theoretically substantiate this research. The results demonstrate the influence of textual genres in student's critical and social-communicative development, as contribute for innovative pedagogical practice. The conclusions of this study reveal that written production, by means of textual genres, aids the pedagogical innovation, as it provides an authentic and significant learning which promotes an interdisciplinary practice and the prominence of social subjects.

Keywords: Education; Pedagogical Practice; Textual Genres; Pedagogical Innovation.

RESUMEN

Esta investigación surgió a partir del curso de Maestría en Ciencias de la Educación en la especialidad de Innovación Pedagógica llevado a cabo en la Universidad de Madeira, Funchal, Portugal. Trae como tema, géneros textuales para la producción de textos con los estudiantes de quinto año de una escuela municipal de Chã de Alegria: una ayuda a la innovación pedagógica? Pretende investigar si los géneros textuales para la producción de textos con estudiantes del quinto año de una escuela municipal de Chã de Alegria en Pernambuco, Brasil, representa una innovación pedagógica. Puesto que los géneros textuales constituyen el único medio de comunicación verbal entre los individuos de la sociedad, hemos tratado de entender cómo el género puede permitir la experiencia de una práctica pedagógica innovadora rompiendo con el paradigma, de que impide a los estudiantes su libertad de expresión públicamente en la sociedad. Hemos realizado un trabajo por medio de la metodología cualitativa de indole etnográfica a través de la observación participante, entrevistas, literatura y análisis de documentos. La investigación tubo como participantes la profesora y los alumnos en la clase de quinto año "B". El concepto de los géneros textuales utilizados para la producción de textos escritos tuvieron el apoyo, en particular, de las obras de Marcuschi, Bajtín y Bronckart. El concepto innovador de pedagogía se basa en Fino y la práctica pedagógica en la educación, se basa en Papert y Vygotsky entre otros autores, que han presentado contribuciones para apoyar teóricamente esta investigación. Los resultados muestran la influencia de los géneros textuales en el desarrollo crítico socio-comunicativo de los estudiantes como contribución a la práctica pedagógica innovadora. Los resultados de este estudio demuestran que la escritura por medio de la producción de géneros textuales contribuye a la innovación pedagógica, ya que proporciona un aprendizaje auténtico y significativo que favorece la práctica interdisciplinaria y el rol de los Individuos en la sociedad.

Palabras-clave: Educación; Práctica pedagógica; Géneros textuales; Inovación pedagógica.

RÉSUMÉ

Cette recherche a résulté d'une Maîtrise en Sciences de l'Éducation, dans la spécialité de l'Innovation Pédagogique de la Université du Madeira – Funchal – Portugal. Comme thème, il apporte genres textuels pour la production des textes des élèves du 5ème année d'un Public Etablissement en Chã de Alegria: une aide pour l'innovation pédagogique? Il vise à étudier si les genres textuels pour la production textuelle des élèves de la 5ème année du Publique Etablissement de Chã de Alegria, Pernambuco/Brésil constitue une innovation pédagogique. Une fois que les genres textuels représentent l'unique forme de la communication verbal entre les sujets dans la société, ce a cherché comprendre de quelle manière les genres permettre l'expérience de la pratique pédagogique innovatrice, en rupture avec le paradigme de fabrication qui oppose son veto à la liberté d'expression publiquement en société. Cette étude a été réalisée avec une méthodologie qualitative ethnographique. Les données ont été recueillies par observation participante, entretiens semi-structurés, recherche bibliographique et analyse documentaire. Les sujets participant étaient l'enseignant et les élèves de la classe B do 5ème année. Le concept des genres textuels utilisés pour la production écrite des textes a eu comme point de départ, à savoir, les œuvres de Marcuschi, Bakhtin et Bronckart. Le concept d'innovation pédagogique a été basé sur l'auteur Carlos Fino et le practice pédagogique dans l'éducation a été basé en Papert et Vygotsky, entre autres auteurs, qui présentent contributions pour soutenir théoriquement cette recherche. Les résultats démontrent l'influence des genres textuels au niveau de développement critique et socio-communicative de l'étudiant, comme contribution pour la pratique innovante pédagogique. Les conclusions de cette étude révèlent que la production écrite, à partir de genres textuels, assiste l'innovation pédagogique, car il fournit un apprentissage authentique et significatif qui favorise la pratique interdisciplinaire et l'importance des sujets sociaux.

Mots-clés: Education; Pratique Pédagogique; Genres Textuels; Innovation Pédagogique.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Representação da intergenericidade	57
Figura 2. Organização interna dos gêneros textuais	62

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AP – Ação Pedagógica

EF – Ensino Fundamental

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EPMCA – Escola Pública Municipal de Chã de Alegria

ISD – Interacionismo sócio-discursivo

LP – Língua Portuguesa

MIT – Instituto de Tecnologia de Massachusetts

PAS – Programa Alfabetizar com Sucesso

PPP – Projeto Político Pedagógico

SEDUC – Secretaria da Educação

SEE-PE – Secretaria da Educação do estado de Pernambuco

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

Dedicatória.....	v
Agradecimentos.....	vii
Epígrafe.....	ix
Resumo.....	xi
Abstract.....	xiii
Resumen.....	xv
Résumé.....	xvii
Lista de Figuras.....	xix
Lista de Siglas.....	xxi
Introdução.....	1
PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	5
1 Prática Pedagógica: conceito, organização e concepções de orientação.....	7
1.1 Conceituando prática pedagógica.....	7
1.2 A organização da prática pedagógica na escola.....	12
1.3 Diferentes concepções que orientam a prática pedagógica.....	14
1.3.1 Tendência liberal tradicional.....	16
1.3.2 Tendência liberal renovada progressivista.....	17
1.3.3 Tendência liberal renovada não-diretiva.....	20
1.3.4 Tendência liberal tecnicista.....	22
1.3.5 Tendência progressista libertadora.....	24
1.3.6 Tendência progressista libertária.....	26
1.3.7 Tendência progressista crítico-social dos conteúdos.....	28
2 Inovação pedagógica.....	33
2.1 Reflexão conceitual.....	34
2.2 Prática pedagógica inovadora a partir de gêneros textuais.....	43
2.3 O auxílio dos gêneros textuais numa prática pedagógica inovadora.....	49
3 Gêneros textuais: o que são e sua presença na prática pedagógica.....	54
3.1 O que são gêneros textuais?.....	54
3.2 Os gêneros textuais na prática pedagógica.....	57
3.3 A produção do estudante a partir dos gêneros textuais.....	59
PARTE II - METODOLOGIA DO ESTUDO EMPÍRICO.....	66
4 Procedimentos metodológicos de pesquisa.....	68

4.1 O estudo de caso de cariz etnográfico como opção de pesquisa	69
4.2 Paradigma qualitativo	71
4.3 Técnicas de coleta de dados.....	73
4.3.1 Observação participante	76
4.3.2 Entrevista semi-estruturada	78
4.3.3 Diário de Campo.....	81
4.4 Tipos de pesquisa	82
4.4.1 Pesquisa bibliográfica.....	83
4.4.2 Pesquisa documental.....	84
4.5 Contexto e sujeitos da pesquisa	85
4.5.1 Campo de pesquisa	86
4.5.2 Sujeitos da pesquisa.....	87
4.6 Procedimentos éticos	88
PARTE III - APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS	91
5 O procedimento da análise dos dados.....	93
5.1 Observação participante	93
5.2 Entrevista semi-estruturada	98
5.3 Os gêneros textuais: das práticas pedagógicas para a vida social	101
5.3.1 A apreensão sobre inovação pedagógica.....	105
5.3.2 Inovação pedagógica na produção de textos de diferentes gêneros textuais.....	108
Considerações finais	113
Referências bibliográficas.....	117
Apêndices.....	123
Apêndice 1 - Carta de apresentação e aceite da pesquisa.....	125
Apêndice 2 - Termo de consentimento para realização de observação participante.....	126
Apêndice 3 - Roteiro de entrevista semi-estruturada realizada com a professora.....	127
Apêndice 4 - Ficha de acompanhamento mensal do Programa Alfabetizar com Sucesso.....	128
Anexos.....	130
Anexo 1 - Horário das aulas.....	132
Anexo 2 - Atividades realizadas.....	133
Anexo 3 - Diário de Campo.....	138

INTRODUÇÃO

Diante das realidades relacionadas com o estudo da linguagem pautamos os grandes desafios na preparação de futuros agentes sociais objetivando sua inserção no mundo pós-moderno. A sociedade contemporânea, que nos leva ao encontro dos desafios vigentes, nos alerta para a educação do futuro nos responsabilizando para um fazer pedagógico voltado para a inovação pedagógica na educação.

Neste sentido, propomos um ato pedagógico, centrado nos contextos socialmente vividos pelos educandos, visto que é a partir de suas realidades concretas e suas experiências que poderão ampliar conhecimentos que os levam ao encontro dos seus interesses na sociedade.

Partindo dessas premissas esta investigação será realizada a partir do tema “Gêneros textuais para a produção de textos com estudantes do 5º ano de uma escola municipal de Chã de Alegria: um auxílio para a inovação pedagógica?” Nesse contexto procurou-se investigar quanto à possibilidade dos gêneros textuais nas atividades de produção escrita na sala de aula contribuírem para uma prática pedagógica inovadora em detrimento das práticas pedagógicas convencionais.

Temos como objetivo geral desta pesquisa investigar os gêneros textuais para a produção de textos com estudantes do 5º ano de uma escola municipal de Chã de Alegria em Pernambuco/Brasil, verificando se estes constituem inovação pedagógica.

A fundamentação teórica desta pesquisa foi embasada em renomados autores entre os quais citamos André (1995), Bakhtin (1953-1979), Benedict (2013), Behrens (2011), Bourdieu e Passeron (2014), Bronckart (1999), Dewey (2007), Fino (2000, 2001, 2003, 2008, 2011), Freire (2005, 2006), Freinet (2004), Lapassade (2005), Libâneo (1994), Luckesi (1994), Marcuschi (2008), Mendonça (2009), Papert (2008), Rogers (1973), Saviani (2012), Sousa (2007), Toffler (1970), Triviños (1987), Vygotsky (2010), Yin (2001) e várias outras obras e autores apresentados no texto desta pesquisa.

Optou-se pela metodologia qualitativa de cariz etnográfico para realização desta pesquisa com o emprego das seguintes técnicas: pesquisa documental e bibliográfica. Os dados foram recolhidos mediante entrevistas semi-estruturadas e observação participante com registro em diário de campo. A recolha dos dados aconteceu entre os meses de junho e setembro do ano de 2015.

A estrutura deste trabalho encontra-se organizada em três partes: a primeira parte está dividida em três capítulos.

O capítulo I aborda o conceito da prática pedagógica como prática educativa, a maneira como está organizada e as diferentes concepções que a orientam. Com base em Souza, procuramos clarificar as múltiplas dimensões da prática pedagógica, “professor, aluno, metodologia, avaliação, relação professor e alunos, concepções de educação e de escola”. Ressaltam-se os desafios e as dificuldades que tornam a prática pedagógica uma prática complexa. Procura-se conscientizar sobre o papel do professor quanto às práticas tradicionais que atendem à ideologia do poder dominante, bem como explicita a divisão das práticas em seu caráter antropológico e institucionalizado.

Ainda este capítulo considera o planejamento um importante instrumento que potencializa o trabalho pedagógico e se refere a importância da participação de todos os interessados na sua elaboração: o planejamento escolar, o plano de ensino e o plano da escola. Estes são abordados fazendo uma distinção pormenorizada de suas características. No que tange às concepções da prática pedagógica procura mostrar formas de adaptação dos dois grandes grupos das tendências liberais e progressistas com base em Freinet (2004), Rogers (1973), Saviani (2012), Dewey (2010), Luckesi (1994), Freire (2005/2006) e vários outros estudiosos, mostrando uma trajetória dos momentos sócio-históricos pelos quais passaram a educação permitindo a compreensão de cada fase e as influências advindas das manifestações políticas e sociais.

O capítulo II reflete sobre o conceito de inovação pedagógica e faz reflexão com foco na redefinição da prática pedagógica em termos qualitativos contrapondo a prática tradicional e atrelando para ambientes inovadores a aprendizagens dos gêneros textuais. Tráz referências sobre a conscientização do papel inconforme do professor tradicional em detrimento do desenvolvimento cognitivo dos educandos, o que lhes impossibilita a construção e reconstrução do conhecimento metacognitivo. Discorre quanto à produção escrita a partir da disponibilidade de gêneros textuais por meio dos meios de comunicação tecnológica como rica atividade que favorece o contato dos educandos não apenas com as diversidades de gêneros textuais, mas ainda com culturas diferenciadas da língua provindas de pessoas de vários países, bem como o favorecimento da correção ortográfica pelos próprios educandos.

Com base em Marcuschi (2008) fez-se uma seleção dos gêneros textuais mais conhecidos no meio virtual nos quais a comunicação acontece por meio da linguagem escrita.

Enfatizamos a necessidade de um currículo escolar relacionado com as realidades dos educandos, conforme teoria de Mendonça (2008), como fator importantíssimo para a aprendizagem motivadora.

O capítulo III mostra a importância dos gêneros textuais como prática discursiva por denotar todas as formas de comunicação sócio-verbal da escrita, esclarece a função dos gêneros e sua adequação no ato comunicativo. No tocante à prática pedagógica na sala de aula à luz do ensino e aprendizagem dos educandos, clarifica-se a necessidade dos trabalhos com os gêneros textuais buscando inseri-los no domínio das formas dinâmicas da linguagem. Aborda a questão da produção textual por meio dos gêneros textuais considerando os conhecimentos empíricos dos educandos como fator primordial para o ponto de partida do ensino e da aprendizagem da escrita na escola. Com base nos pressupostos teóricos de Marcuschi (2008), apresenta o trabalho de produção voltado para o desenvolvimento de uma gramática transfrástica, baseado em textos naturais do uso, contrariando as teorias linguísticas tradicionais.

A segunda parte consiste na explicação dos procedimentos face à aplicação da metodologia. Explicita quanto à natureza da pesquisa focando para a visão naturalística que possibilitou a geração de dados em permeio desta investigação baseada num estudo de caso etnográfico. Apresenta o *lócus* da pesquisa, os sujeitos participantes e suas características, o período da observação de campo, os motivos que nos levaram a escolha do campo da pesquisa, a aceitação no referido campo e as regras de acesso ao campo conforme Lapassade (2005). As técnicas e instrumentos de coleta de dados são apresentados em suas minúcias, bem como a análise qualitativa detalhada dos dados recolhidos com base na prática pedagógica da professora, que nos possibilitou compreender e interpretar as ações dos sujeitos pesquisados e obter respostas em relação ao tema abordado ao longo dos três meses, tempo necessário para efetivação da observação participante.

A terceira parte da pesquisa consta da apresentação e da análise qualitativa dos dados coletados a partir das observações e das entrevistas semi-estruturadas, visando legitimar as questões norteadoras da pesquisa. Para isto, apresentamos cada questão com uma análise minuciosa dos dados coletados de acordo com as descrições feitas pelos sujeitos envolvidos objetivando a compreensão do foco da investigação.

Enfim, ressaltamos que este estudo trouxe uma completa visão de como são trabalhados na realidade de sala de aula, as atividades propostas de produção escrita, como se dá a interação professor aluno mediante estas atividades, como os alunos são avaliados e da importante influência do ambiente inovador para o ensino e a aprendizagem dos gêneros.

Portanto, este trabalho poderá servir de grande utilidade para orientação da prática pedagógica vivenciada por professores e alunos na sala de aula, nas atividades de produção escrita utilizando-se dos gêneros textuais com responsabilidade social e comprometida com práticas inovadoras em sala de aula.

PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1 Prática Pedagógica: conceito, organização e concepções de orientação.

Este capítulo está estruturado em três tópicos. O primeiro tópico intitulado “Conceituando Prática Pedagógica” busca definir a prática pedagógica no campo de suas dimensões e conceitos visando ao reconhecimento de suas características mediante as estruturas sociais. Através dos variados conceitos atrelados à prática pedagógica sugeridos por vários autores, procura-se aqui apresentá-los intencionando a compreensão das funções sociais destas práticas no tocante aos trabalhos nas escolas entre alunos e professores. O entendimento das funções dinâmicas sociais da prática pedagógica tem como base os pressupostos teóricos de Franco (2012), Papert (2008), Caldeira (2010), entre outros.

O segundo tópico intitulado “A organização da prática pedagógica na escola” trata da forma de como está organizada a prática pedagógica em atendimento às perspectivas dos aprendizes nas escolas. Procura focar de modo claro quanto ao processo do planejamento como instrumento potencializador de tais práticas e a necessidade que leva os participantes à compreensão da forma organizacional na elaboração dos diferentes planos que o constituem: o plano escolar, o plano de ensino e o plano de aula. Para isto procurou-se definir a elaboração de cada um desses planos considerando as suas especificidades, assim como as possíveis adequações às realidades escolares. Para isto buscaram as contribuições teóricas de Libâneo (1994), Pimenta (2008), entre outros autores.

O terceiro tópico intitulado “Diferentes concepções que orientam a prática pedagógica”, apresenta-se um pouco mais longo possibilitando um detalhamento pormenorizado das diferentes concepções que nortearam as práticas pedagógicas nas escolas ao longo dos anos. Aborda a organização dos dois grandes grupos das tendências pedagógicas e suas respectivas concepções que orientaram tais práticas com o passar dos séculos. Com base nos fundamentos teóricos dos precursores e seguidores de cada concepção pedagógica, procurou-se explicitar a estrutura organizacional da educação de acordo com os fundamentos educacionais de cada um, apontando de forma direta as suas contribuições para o desenvolvimento de tais concepções relacionadas ao grupo das tendências liberais e progressistas.

1.1 Conceituando prática pedagógica

Partindo do princípio de que a prática pedagógica norteia os caminhos vivenciados por alunos e professores tanto das redes públicas como das redes privadas de ensino em todo o mundo contemporâneo, consideramos os conceitos teóricos práticos defendidos atualmente, pautados por uma infinidade de teóricos que desvendam este fenômeno educacional com base no ensino e aprendizagem vivenciados nas escolas. Tendo como base essa realidade objetiva-se reconhecer o conceito de prática pedagógica e a necessidade do planejamento no processo de sua organização e identificar as tendências educativas em seus momentos históricos ao longo dos anos.

De acordo com Souza:

No campo das múltiplas dimensões da prática pedagógica (professor, aluno, metodologia, avaliação, relação professor e alunos, concepção de educação e de escola), as características conjunturais e estruturais da sociedade são fundamentais para o entendimento da escola e da ação do professor. Na esfera do cotidiano escolar e das reflexões conjunturais, a gestão democrática da escola e processos participativos são elementos fundantes para o repensar da prática pedagógica. (SOUZA, s/d, p. 2).

Com foco na sala de aula, ressalta-se aqui a grande importância do trabalho pedagógico voltado para a consideração das estruturas sociais como fator primordial para o entendimento da escola e da ação docente. As influências sociais circunstanciadas das transformações provindas socialmente assim como políticas e culturais tende a permear a prática pedagógica dos docentes e é através da gestão democrática da escola que neste sentido surge à necessidade de repensar a prática pedagógica.

Quanto a isto, a prática pedagógica de acordo com Veiga (1999 apud SOUZA, s/d, p. 2) é “[...] uma prática social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos, e inserida no contexto da prática social [...] é uma dimensão da prática social”. Veiga entende a prática pedagógica como uma resposta às características da sociedade, com seus objetivos e suas finalidades em atendimento aos fatores sócio-culturais contextualizadas na esfera social.

Para Caldeira (2010):

A Prática Pedagógica é entendida como uma prática social complexa, acontece em diferentes espaços/tempos da escola, no cotidiano de professores e alunos nela envolvidos e, de modo especial, na sala de aula, mediada pela interação professor-aluno-conhecimento. (CALDEIRA, 2010, p. 2).

De acordo com Caldeira (2010), são elementos particulares que fazem parte da prática pedagógica: o aluno, sua idade e sua condição sociocultural, o professor com sua experiência,

formação e escolhas profissionais, o projeto político pedagógico, o currículo, a organização escolar e suas condições materiais, assim como todos os profissionais da escola. Tal prática poderá sofrer influências de forma direta ou indireta providas “de sua constituição histórica, políticas públicas e o momento sócio-econômico-político” (idem, p. 2).

Vale aqui ressaltar que a prática pedagógica difere das práticas educativas. Estas práticas são “próximas, mutuamente articuladas, mas com especificidades diferentes” (FRANCO, 2012, p. 152).

Na visão desta autora pode-se considerar a educação como objeto de estudo da Pedagogia e esta pode atuar organizando, compreendendo e transformando as práticas sociais educativas dando sentido às práticas educacionais.

Seguindo o pensamento de Franco (2012), a prática pedagógica é uma prática complexa e sua complexidade pode ser evidenciada diante das dificuldades que a escola apresenta para educar, mediando com base numa multiplicidade de grandes influências educacionais tais como “[...] processos vinculados à mídia, a TV, as redes sociais on-line e à internet [...]” (p. 153). Estas influências sobre a geração atual competem com as escolas, pois estas não oferecerem condições quanto ao acompanhamento das atuais realidades providas desses avanços. Quanto a isto, Franco afirma que “a escola e suas práticas pedagógicas têm tido dificuldade em mediar e potencializar tais alcances” (idem). Considera que a questão está na utilização da Pedagogia como mediadora destes recursos e na transformação dos mesmos em processos educativos, o que evidencia a complexidade da prática pedagógica na educação contemporânea.

A supracitada autora conceitua prática pedagógica como “práticas que se organizam intencionalmente para atender a determinadas expectativas educacionais solicitadas requeridas por dada comunidade social” (idem, p. 154). Tais práticas em suas construções resultam de organizações que representam os dilemas resultantes de “pactos sociais, de negociações e de deliberação com o coletivo” (idem).

De acordo com Franco (2012, p. 159), as práticas pedagógicas:

[...] adentram na cultura escolar, e modificam-na; b) pressupõem um coletivo composto de adesão/negociação ou imposição; c) expressam interesses explícitos ou disfarçados; d) demonstram a qualidade dos processos educativos de uma sociedade, marcando uma intervenção nos processos educacionais mais espontaneístas; e) condicionam e instituem as práticas docentes. (FRANCO, 2012, p. 159).

A autora menciona também que a prática pedagógica deve buscar a intenção prevista na ação pedagógica para a formação do aluno, dialogando com as suas necessidades, com persistência para a sua aprendizagem e para seus interesses. Dessa forma, nem sempre devemos considerar uma determinada prática docente como prática pedagógica, pois a prática docente só poderá ser considerada como prática pedagógica quando a mesma está inserida na “intencionalidade prevista para sua ação”. (FRANCO, 2012, p. 160). Ainda assim, se faz necessário que haja uma articulação atendendo a um grupo em suas expectativas. A existência de um coletivo só poderá ser compreendida na perspectiva da totalidade como categoria essencial ao sentido da prática pedagógica que retrate alguns fatores como “momento/espço histórico, permeada pelas relações de produção, culturais, sociais e ideológicas” (idem, p. 162). Por ser uma prática social, gera entre o dentro e o fora da escola uma dinâmica social.

Complementando, Souza (s/d, p. 6), acrescenta que “[...] a totalidade das relações sociais e dos determinantes econômicos sociais interfere na prática pedagógica, tornando-a rotineira, minemônica ou possibilitando a superação da ideologia dominante [...]”. Esta autora enfatiza que a prática pedagógica se concretiza em atendimento a realidade social de um grupo, com práticas constantes de aprendizagem voltada para novos caminhos ou para a superação das ideologias dominantes, favorecendo os professores e os alunos a adentrar, verdadeiramente, no processo pedagógico.

Assim, a prática pedagógica deverá atender ao paradigma emergente levando os aprendizes ao encontro com o funcionamento da sociedade contemporânea, com propostas significativas e uma visão crítica. O fazer pedagógico neutro, de forma mecânica e descontextualizada corrobora com o desencontro dos aprendizes na sua esfera social. Apesar de conceituarmos tais realidades sobre a prática pedagógica na educação, convém ressaltar que nos deparamos ainda na contemporaneidade com práticas estereotipadas provindas de um arraigado método de salas de aulas tradicionais.

A prática pedagógica contextualizada socialmente procura definir o que realmente interessa ao aprendiz para seu convívio na sociedade, com práticas produtivas e planejamentos eficazes através do conhecimento “matético” corroborando com o domínio de conhecimentos necessários à participação social dos aprendizes.

Papert (2008) enfatiza o conhecimento matético para que se compreenda de que forma realmente acontece a aprendizagem. Para o autor o termo “matética” significa a arte de aprender, de descobrir como se dá a aprendizagem, a mudança da maneira de pensar sobre a eficácia ou não de formas utilizadas na aprendizagem. Papert ressalta que a educação tradicional considera que a mente humana já é naturalmente dotada de inteligência sem a

necessidade de ser aprendida. Assim as escolas devem atentar apenas para os ensinamentos de “fatos, ideias e valores” (p. 90). As escolas inibem os alunos da própria liberdade de pensamento e expressão, levando-os a obedecerem apenas às instruções dos professores que exigem dos alunos uma resposta à maneira de pensar do professor sem considerar a amplitude de conhecimentos que atendem ao pensamento cognitivo dos alunos, ignorando o seu poder de metacognição, podendo levá-los aos bloqueios da fala.

Sobre isso, Papert (2008) afirma que:

[...] Um princípio central da matemática é que a boa discussão promove aprendizagem. E um dos objetivos centrais da matemática é elucidar, por meio de pesquisa, os tipos de discussão que promove maior ganho e as circunstâncias que favorecem tais discussões [...] na maioria dos círculos, falar sobre o que realmente se passa em nossa mente é bloqueado por tabus [...] Esses tabus são encorajados pela escola. (PAPERT, 2008, p. 93).

Sabemos que a prática pedagógica deve estar comprometida com a formação de futuros cidadãos e inibir o ato da fala significa vedar o direito dos aprendizes de se expressarem e este é um fator importante para o seu exercício de cidadania.

Nesse contexto, o comportamento arreigado de professores atuantes em processos antimatéticos juntamente aos alunos tendem a resultar na inibição dos mesmos e levá-los à formas destrutivas pela escola, as quais são formas provenientes de nossa cultura “antimatética”. (PAPERT, 2008).

Por sua vez, Moreira (2011) lembra que, como principal instrumento norteador da prática pedagógica, para a maioria, o livro didático tem sido o recurso de orientação mais utilizado na sala de aula. Tal recurso poderá servir como fonte orientadora nas atividades didático-pedagógicas desde que seja utilizado como um recurso de produção e reprodução de conhecimento, que traga informações corretas e atualizadas, não devendo ser veículo de preconceitos ou estereótipos nem ser trabalhado de forma acrítica.

Desta forma, Moreira afirma que para o trabalho com o livro didático se faz necessário que sejam envolvidos:

[...] escola e alunos, para que possam ser adotados livros que contemplem questões de gênero, etnias, classe social, multiculturalismo, culturas locais, dentre outros, empenhados em desmistificar supostas verdades absolutas que, coincidentemente, procuram legitimar os valores e ideais de culturas hegemônicas [...]. (MOREIRA, 2011, pp. 1-2).

Na visão deste autor “o livro didático deve ser fonte de ideias. Não pode ser um curso, mas sim um recurso” (idem, p. 2). Indica que a utilização deste instrumento como recurso único de apoio é feita com apego exagerado pela maioria. Contudo, o mesmo pode ser usado com dialogicidade, enriquecendo a prática pedagógica não sendo necessário descartá-lo.

Portanto, em Moreira (2011) os livros não devem continuar a servir como fontes dos conhecimentos transmitidos pelos docentes, nem memorizados pelos discentes, nem são a única menção de acesso aos conteúdos disciplinares.

1.2 A organização da prática pedagógica na escola

Discorrer sobre a organização da prática pedagógica na escola implica a compreensão da necessidade de realizar um planejamento cujo processo no ato de ensino/aprendizagem, atenda às perspectivas do aprendiz como um ser sócio-histórico. Ao contrário do planejamento educacional, que visa estabelecer as políticas educacionais, o planejamento escolar, incorporado nas escolas no início do século XX e como afirmado por Pimenta (2008, p. 9) “[...] consiste na prática de elaboração conjunta dos planos (Plano Escolar, Plano de Ensino e Plano de Aula), com discussão pública, tendo como principal característica o caráter processual, ou seja, é uma atividade constante de reflexão e ação”. Portanto, constitui um instrumento potencializador do trabalho pedagógico, de organização da prática pedagógica, de garantia da eficiência, fazendo-se necessário a participação de todos os interessados, alunos e professores da disciplina no ato de planejar visando a elaboração de um instrumento real, na seleção dos objetivos, conteúdos, metodologias, avaliação etc. Portanto, deverá ser concreto e almejando a execução como um todo tendo como foco o aprendiz, com contínua avaliação e reavaliação a fim de possíveis adequações às necessidades.

Como processo organizador da prática pedagógica, Pimenta (2008) faz ressaltar para o planejamento ao longo dos anos em sua relação com as ações do cotidiano escrevendo que “sua sistematização esteve ligada ao mundo da produção a partir da 1ª e da 2ª Revolução Industrial e das emergências da Ciência da Administração, no século XIX” (p. 15). Neste século o americano Taylor e o francês Fayol “tornaram-se emblemáticos na configuração do planejamento, na elaboração de objetivos e estratégias” (idem). A partir do início do século XX, o planejamento começa a atender às perspectivas da sociedade, inclusive na educação.

Assim, considerando o plano da escola também chamado de Projeto Político Pedagógico (PPP), que constitui um planejamento, enfatizamos suas características com

especificidade para seus processos participativos com vínculo para os processos democráticos da educação.

De acordo com Franco (2012), as intenções do grupo escolar deverão estar expressas no Projeto Político Pedagógico (PPP), o qual dará sustentação às novas práticas circundantes. Por este motivo, “[...] as práticas pedagógicas deverão reorganizar-se e recriar-se a cada dia para dar conta do projeto inicial, que se vai transmutando à medida que a vida, o cotidiano, a existência o invade. Não há projeto pronto; não há práticas prontas”. (FRANCO, 2012, p. 164).

Já o plano de ensino, deverá ser elaborado de forma criativa e contextualizado focando a organização da prática pedagógica. A este cabe “acompanhar os objetivos determinados pelo plano da escola, com a especificidade de ser voltado para o processo ensino-aprendizagem, bem como para a relação professor aluno” (PIMENTA, 2008, p. 11). Neste se evidencia a previsão de objetivos propostos por área do saber para o ano letivo, com a participação da equipe técnica pedagógica assim como do professor.

Portanto, o plano de ensino se constitui dos elementos a serem abordados ao longo do ano como objetos de conhecimento, atividades (estratégias), metodologia de ensino obedecendo “à realidade escolar, cultural e social do aluno, bem como à prática avaliativa que será desenvolvida na relação professor/aluno/objeto de conhecimento” (idem, p. 12). Por ser um documento de grande importância para a organização da prática pedagógica, tem um caráter provisório e dinâmico passivo às reformulações necessárias. Ao plano de ensino cabe a organização das unidades didáticas anuais ou semestrais visando o domínio do conteúdo central através de conteúdos diversos, com relevância social e com sentido para os alunos. Quanto ao plano de aula funciona como um delineamento do plano de ensino.

Quanto a isto, Libâneo (1994) relaciona itens importantíssimos para a organização da prática pedagógica na sala de aula através do plano de aula a seguir. Para Libâneo (1994, p. 241) “é na aula que organizamos [...] as condições e meios necessários para que os alunos assimilem ativamente conhecimentos, habilidades e desenvolvam suas capacidades cognoscitivas”. Se faz necessário que seja estabelecida, “[...] uma ponte de ligação entre as tarefas cognitivas os (objetivos e conteúdos) e as capacidades dos alunos para enfrentá-las, de modo que os objetivos da matéria sejam transformados em objetivos dos alunos” (idem, p. 241). Para este autor na preparação da aula, o professor deverá organizar os conteúdos, sequenciá-los de forma que atenda ao objetivo geral e em continuidade ao tópico anterior, considerando o nível de preparação inicial dos alunos para uma nova matéria. Para cada tópico serão redigidos os objetivos específicos. Destes objetivos dependerão “[...] os métodos

e procedimentos de transmissão e assimilação dos conteúdos e as várias formas de avaliação (parciais e finais)” (idem, p. 242).

Para Franco (2012, p. 162), a organização das práticas pedagógicas parte da intencionalidade em atendimento a “determinadas expectativas educacionais” em uma dada comunidade social. Dessa forma é desempenhada com “[...] finalidade, planejamento, acompanhamento, vigilância crítica e responsabilidade social” (idem). Assim, para esta autora as práticas pedagógicas articulam com suas expectativas em coletivo e significam “[...] práticas sociais que se organizam para dar conta de determinadas expectativas educacionais de um grupo social [...]” (idem).

1.3 Diferentes concepções que orientam a prática pedagógica

Consideramos que o conceito de prática pedagógica tem sua divergência na mente dos profissionais da educação com principalidade da sala de aula, porque cada um realiza as suas práticas a seu modo, consoante o seu entendimento e isto depende dos valores que cada um prioriza na orientação das suas práticas. Alguns insistem com resistência na utilização das práticas pedagógicas concebidas tradicionalmente, enquanto outros profissionais da educação consideram a concepção construtivista como prática que atende ao atual paradigma, necessária ao levar o aluno ao encontro das suas realidades atuais na sociedade. Essas formas de conceber a prática pedagógica levam a pedagogia a caminhos diferenciados, pois a tendência tradicional não leva os alunos à obtenção de sua autonomia ou criticidade, impede-os de fluir para sua inserção social e atende à alienação dos poderes dominantes em pleno século XXI.

Por outro lado, ressaltamos os caminhos que nos mostra a concepção construtivista considerada como teoria progressiva, norteando a prática pedagógica com suas possibilidades de atender ao aprendiz segundo suas necessidades e atuá-lo em sua esfera social.

Mediante as presentes realidades que permeiam a prática pedagógica, consideramos urgente definirmos qual a concepção de ensino e aprendizagem que se faz necessária adotar para conduzir e orientar os trabalhos na sala de aula. Temos de refletir o que queremos para os nossos alunos, para o que estão sendo formados e como estamos contribuindo nesta formação.

Complementando a isto, Franco escreve:

[...] a questão colocada à pedagogia será a de formar indivíduos na e para a práxis, conscientes de seu papel na conformação e na transformação da

realidade sócio-histórica, pressupondo sempre uma ação coletiva, ideologicamente constituída, por meio da qual cada sujeito toma consciência do que é possível e necessário, a cada um, na formação e no controle da constituição do modo coletivo de vida. É uma tarefa política, social e emancipatória. A formação humana é valorizada no que diz respeito às condições de superação da opressão, da submissão e da alienação, quer do ponto de vista histórico, cultural ou político. (FRANCO, 2008, p. 67).

Nesta abordagem, observamos que a concepção tradicional vivenciada nas escolas está muito longe de atender a esses patamares provindos de uma sociedade em constante transformação e que exige do educando uma postura de superação quanto ao poder da dominação. Por outro lado, se considerarmos a prática pedagógica como um trabalho em atendimento aos processos sócio-históricos, verificamos que a formação dos nossos alunos carece do entendimento de que suas atitudes e decisões requerem criticidade e atitudes autônomas de análise aos significados dos processos sociais e culturais.

Portanto, os fatores influenciadores da prática pedagógica estão de acordo com os processos sócio-históricos, considerando o homem como um ser histórico, isto é, sujeito às transformações e mudanças logo, nem sempre a prática educativa traz a especificidade da prática pedagógica em si.

A cada momento sócio-histórico a escola em si, assim como suas práticas pedagógicas, se adaptam para vivenciar uma nova realidade social e dessa forma as concepções e tendências pedagógicas surgem em atendimento às manifestações políticas.

Assim, consideram-se dois grupos nas tendências pedagógicas: liberais e progressistas. Observamos a seguir uma organização destas com suas devidas características para melhor compreensão e entendimento quanto à evolução da escola ao longo dos anos.

1. Tendência Liberal

1.1 Tradicional

1.2 Renovada progressivista

1.3 Renovada não-diretiva

1.4 Tecnicista

2. Tendência progressista

2.1 Libertadora

2.2 Libertária

2.3 Crítico-social dos conteúdos (LUCKESI, 1994, p. 54).

1.3.1 Tendência liberal tradicional

Entende-se como tendência liberal a doutrina que retrata a sociedade capitalista e que teve seu início com a pedagogia tradicional. Aqui, o funcionamento da escola atende aos interesses da burguesia e manifesta-se aos interesses da sociedade de classes. A prática pedagógica nas escolas tende à preparação dos indivíduos para atender às normas provindas da sociedade de classes desenvolvendo a cultura individual. Apesar de pregar a igualdade desconsidera a desigualdade de condições entre os indivíduos.

A educação tradicional, surgida em meados do século XIX, traz em sua abordagem o ensino humanístico e a cultura geral. A escola funciona como espaço de disciplinamento e único meio de aquisição do conhecimento e do saber.

De acordo com Saviani (2012, p. 5) a organização da pedagogia tradicional foi inspirada “no princípio de que a educação é direito de todos e dever do Estado”. A expressão “direito de todos”, para o autor, refere-se à educação voltada para o tipo de sociedade correspondente aos interesses da burguesia, ou seja, construir uma sociedade democrática onde se tornasse mais forte o poder da classe burguesa.

De acordo com Luckesi (1994), a visão tradicional da escola se funda na aquisição pelos alunos das aptidões intelectuais e morais para que possam se posicionar na sociedade. Os alunos são preparados para a vida através das matérias de estudo, determinadas pela sociedade em forma da lei. Adota conteúdos enciclopédicos e trata dos “conhecimentos e valores sociais acumulados pelas gerações adultas [...] separados da experiência do aluno e das realidades sociais, valendo pelo valor intelectual” (LUCKESI, 1994, p. 56), motivo pelo qual a pedagogia tradicional é denominada criticamente de pedagogia intelectualista. Tais conteúdos são passados para os alunos como verdades absolutas e incontestáveis, descontextualizados e de forma fragmentada. Com métodos de ensino voltados para exposição verbal das matérias, onde a criança é considerada como um “adulto em miniatura”.

Complementando, Luckesi apresenta os seguintes passos seguidos pelo professor como práticas metodológicas vividas na educação tradicional:

- a) Preparação do aluno (definição do trabalho, recordação da matéria anterior, despertar interesse); b) apresentação (realce de pontos-chaves, demonstração); c) associação (combinação do conhecimento novo com o já conhecido por comparação e abstração); d) generalização (dos aspectos particulares chega-se ao conceito geral, é a exposição sistematizada); e) aplicação (explicação de fatos adicionais e/ou resoluções de exercícios). (LUCKESI, 1994, p. 57).

De acordo com o pensamento pedagógico de Herbart, defensor da prática pedagógica tradicional como mencionado por Ferrari (2011), a preparação consiste em que seja despertado pelo aluno o interesse pela matéria, através de um conteúdo novo referente aos conhecimentos e lembranças dos alunos. Posteriormente, estes conteúdos são apresentados aos alunos. Na próxima fase a associação, consiste em estabelecer a comparação destes conteúdos com conteúdos prévios. Na quarta etapa do processo a generalização, parte para um conceito geral através dos conteúdos recém-aprendidos. Finalmente o último passo do processo a aplicação, tem o objetivo de mostrar a utilidade para o que foi aprendido.

A aplicação consiste no emprego das matérias através da resolução de exercícios como comentado por Luckesi (1994, p. 57) “a ênfase nos exercícios, na repetição de conceitos ou fórmulas na memorização visa disciplinar a mente e formar hábitos”.

Desta forma, os alunos se realizam através do esforço próprio e são preparados através da prática da memorização e trabalhando com atividades isoladas.

O autoritarismo do professor tradicional se evidencia claramente mediante sua prática mecânica e centrada na crença de que os alunos são “tabulas rasas” enquanto que o professor é o “dono do saber”.

Por sua vez, Bourdieu e Passeron (2014, pp. 26-27) denominam de “violência simbólica” as ações pedagógicas utilizadas na educação de maneiras impostas e incontestáveis em dissimulação das forças de classes dominantes “Toda ação pedagógica (AP) é objetivamente uma violência simbólica enquanto imposição, por um poder arbitrário, de um arbitrário cultural” isto é, a violência simbólica se evidencia nas escolas enquanto reprodutora da classe dominante nas AP, contribuindo para fortificação do sistema de ensino dominante.

Dewey (2010) referindo-se à educação tradicional afirma que se este modo de conceber a educação, com suas ideias genericamente organizadas sem a consideração de sua especificidade, podem ser entendidas como: “[...] a matéria ou conteúdo da educação consiste em um conjunto de informações e de habilidades elaboradas no passado, sendo, portanto, a principal tarefa da educação transmiti-las às novas gerações” (pp. 19-20). Este autor chama a atenção para a forma distinta em que a escola se mantém na organização do seu plano geral, pois a mesma se mantém uma instituição radical entre qualquer que seja outras instituições sociais e isto se evidencia como afirma “na sala de aula comum, seus horários, seus esquemas de classificação, de avaliação e reprovação, de regras de disciplina [...]” (idem, p. 20).

1.3.2 Tendência liberal renovada progressivista

Esta tendência surge como uma crítica à escola tradicional. Dewey é a favor de uma sociedade democrática e ver o objetivo da educação como “[...] habilitar os indivíduos a continuar sua educação - ou que o objetivo ou recompensa é a capacidade de desenvolvimento constante”. Porém, para Dewey, isto depende de uma inter-relação entre os homens, da relação mútua, e este objetivo só poderá ter sua aplicação a partir de uma sociedade democrática, onde os objetivos educacionais são na realidade efetivados para todos (DEWEY, 2007, pp. 11-12).

Quanto a isto, o objetivo da educação obedece ao seguinte critério como afirmado pelo autor:

[...] não estamos preocupados em encontrar um fim externo ao processo educativo, ao qual a educação esteja subordinada [...]. O que nos interessa, antes, é a diferença entre os objetivos intrínsecos ao processo em que operam e aqueles estabelecidos externamente. E este último estado de coisa se constitui quando as relações sociais não são equilibradas. (DEWEY, 2007, p. 12).

A escola vivenciada no final do século XIX, também denominada de Escola Nova teve duas vertentes: diretiva e não diretiva. Na concepção diretiva a escola deve favorecer através de ambientes favoráveis a aprendizagem do aluno, o auto aprendizado, o “aprender a aprender”. A escola centra-se na filosofia da experiência educativa, reflete à adequação progressiva ao meio social quanto às necessidades individuais. Trata da organização progressiva das matérias e dos conteúdos onde os conteúdos passam a serem vivenciados através de práticas pedagógicas partilhadas com a realidade do aluno, isto é, de suas experiências já internalizadas favorecendo para a aprendizagem de novas experiências como proposto por Dewey. O aluno desenvolve sua aprendizagem de acordo com sua maturidade, utiliza o que foi experimentado “[...] de forma mais ampla e rica e também de forma mais organizada [...]” (DEWEY, 2010, p. 76).

Nesta concepção, o professor deixa de ser autoritário tornando-se mediador da aprendizagem. O aluno realiza atividades em grupos e prioriza-se o método baseado na experiência e por meio de solução de problemas. Com sua teoria do método de conhecer, a qual Dewey (2007, p. 105) denominou como “pragmática” apresenta como característica importante deste método “[...] manter a continuidade entre o conhecimento e uma atividade que modifica propositalmente o ambiente”. Dessa forma, este autor escreve que “[...] o conhecimento, no sentido estrito de algo que se possui, constitui nossos recursos intelectuais – todos os hábitos que tornam inteligente nossa ação” (idem).

No contexto da Escola Nova, Piaget propõe suas idéias construtivistas apresentando sua teoria baseadas na epistemologia genética (MARTIN, 2007, p. 11), “que entende o conhecimento como uma construção progressiva de novas formas de organização do real”, teoria que explica o desenvolvimento da inteligência humana. A teoria do desenvolvimento de Piaget contraria a educação tradicional em seu ponto de vista empirista, quando nega as estruturas inatas da criança e considera a criança como um “adulto em miniatura” como comentado por Martin (2007, p.12). Em acordo com o pensamento de Piaget “O ser social de uma criança de cinco anos não é o mesmo de um adolescente. Há de se considerar o nível de desenvolvimento, as formas de pensamento, a relação interindividual, o reconhecimento do eu e do outro” (idem). O autor refere-se que o ser social diferencia-se de fase distinta de desenvolvimento e a socialização entre os sujeitos acontece desde que haja o equilíbrio.

Martin (2007) seguindo o pensamento de Piaget menciona que:

Em sua metodologia, o educador que considera a idade de seus educandos deve pensar o conteúdo de modo concreto e abstrato, sendo que em cada fase as crianças possuem necessidades a serem supridas para que construam o conhecimento. (MARTIN, 2007, p. 20).

Na teoria piagetiana a aprendizagem acontece por diferentes esquemas, quando a criança internaliza os processos da assimilação, acomodação e da equilíbrio. De acordo com Martin a assimilação considerada por Piaget representa “uma forma de adaptação do sujeito ao meio [...] o sujeito incorpora os dados externos aos esquemas que possui. A acomodação é a modificação necessária dos esquemas para poder incorporar esses dados externos” (idem, p.14). Logo, “[...] a assimilação não é um esquema que por si só atinge a equilíbrio, deste modo assimilação e acomodação são inseparáveis [...]” (idem, p.15).

De acordo com este autor, os esquemas já formados pelo sujeito são utilizados para explorar uma nova situação, o sujeito assimila o objeto através dos seus conhecimentos prévios.

Assim, Piaget em seu embasamento teórico aponta como fundamental para uma aprendizagem bem sucedida como escrito por Martin:

[...] a reconstrução do conhecimento pelo aluno, a busca da verdade e consequentemente da compreensão. Que o conhecimento não seja simplesmente transmissão e passividade, mas que haja atividade e ação sobre o conhecimento a ser assimilado. (MARTIN, 2007, p. 28).

De acordo com o que pretende a prática da educação progressivista, os objetivos educacionais favoráveis ao desenvolvimento dos alunos precisam, de acordo com o pensamento de Dewey (2007) serem adequados de acordo com suas condições reais, concretas e não recebidos de autoridades superiores e impostos nos alunos pelos professores, pois objetivos “significam a aceitação da responsabilidade de fazer as observações, as antecipações e os arranjos exigidos pela continuidade de uma função” (idem, p. 22). Baseiam-se nas “atividades e necessidades intrínsecas” que se refere aos hábitos adquiridos pelos alunos e seus instintos naturais. (idem).

1.3.3 Tendência liberal renovada não-diretiva

Teoria defendida pelo norte-americano Carl Rogers em meados do século XX. Teve sua difusão no Brasil na década de 30. O ponto gritante das características desta tendência está no fato de que suas idéias permitem que os alunos tenham total liberdade, sem a punição de seus orientadores. O ensino centra-se no aluno tendo o professor como facilitador. Contrapõe-se à escola tradicional com teorias voltadas para a formação de atitudes priorizando mais o psicológico e não o pedagógico e o social, favorecendo à mudança intrínseca do indivíduo e seu bem estar em adequação ao ambiente, com alunos motivados.

Na concepção não-diretiva, de acordo com Rogers (1973, p. 104) o objetivo da educação é “facilitar a mudança e a aprendizagem”, isto evidencia-se nos escritos do autor: “Libertar a curiosidade; permitir que as pessoas assumam o encargo de sentir em novas direções ditadas por seus próprios interesses; desencadear o senso de pesquisa; abrir tudo à indagação e à análise; reconhecer que tudo se acha em processo de mudança [...]” (idem, p.105). Nesta tendência o ensino é valorizado, porém dando pouca importância para:

[...] habilidades de ensinar de um líder, no seu conhecimento erudito do campo, no planejamento do currículo, no uso de subsídios áudio-visuais, na programação do computador utilizado, nas palestras e nas aulas expositivas, na abundância de livros [...]. (ROGERS, 1973, p.105).

Para Rogers, todos estes recursos podem ser importantes, porém não devendo a educação dos aprendizes ser baseada apenas nestes recursos. Ao contrário da educação convencional valoriza o currículo da livre escolha. A aprendizagem significativa se dá através do relacionamento pessoal entre o facilitador e o aprendiz, na medida em que seja depositada nos aprendizes a confiança. A progressão dos alunos acontece quando o professor não impõe

seus sentimentos, se comporta em sua simplicidade como pessoa real sem ostentar certa aparência no contato com os alunos, não se comporta como professor mecânico. Os alunos precisam “[...] serem apenas compreendidos - não avaliados, nem julgados, compreendidos simplesmente no seu, não no ponto de vista do professor” (idem, p. 112).

Quanto aos métodos na abordagem dos conteúdos, ficam a critério do professor para facilitar a aprendizagem dos alunos e centrados no “aprender aprendendo”, isto é, aprender com liberdade.

Além de facilitador, se faz necessário que o professor seja confiável, receptivo e garantir o autodesenvolvimento do aluno, o mesmo não é retido e nem transferido. De acordo com Rogers, os alunos participam de atividades focadas para a aprendizagem experiencial atendendo para as suas necessidades (idem).

Quanto a isto, Luckesi (1994, p. 59) afirma que “A ênfase que esta tendência põe nos processos de desenvolvimento das relações e da comunicação torna secundária a transmissão de conteúdos”. Assim, o ensino facilita para que os estudantes busquem por si próprios seus conhecimentos, ainda que, indispensável.

Neste contexto as contribuições do escritor e filósofo suíço Jean-Jacques Rousseau serviram como pilares para a Escola Nova no século XIX. Em sua filosofia de educação como afirmado por Ferrari (2011), contrariava o método da educação elitista, onde mantinha a crítica como um dos objetivos em seus livros, contrapondo-se aos métodos de ensino transmitido pelos padres jesuítas na educação elitista, os mesmos eram vivenciados nas escolas a partir de conteúdos repetidos e memorizados. Diante disto, pregava que os métodos fossem substituídos, que deveriam partir das experiências dos alunos, numa educação centrada na formação moral e política. O objetivo da formação educacional no pensamento de Rousseau não estava centrado apenas no futuro dos alunos, porém também intencionava para uma criança feliz. Considerava para uma educação ideal a liberdade das crianças em suas fases de infância em sua plenitude de sentidos, diz Ferrari. De acordo com Ferrari (2011) a nova educação de Rousseau obedece a cinco períodos nos quais definem passos para a formação do homem como cidadão. Em sua obra *Emílio, ou Da Educação* publicada no século XVIII, apresenta seu modelo de educação ideal através de um personagem fictício onde prescreve passos a serem seguidos na formação do sujeito. Dividiu a vida do personagem em cinco fases as quais denominou de acordo com suas faixas etárias a seguir: o período que vai de 0 a 2 anos – lactância, de 2 a 12 anos – infância, de 12 a 15 anos – adolescência, de 15 a 20 anos – mocidade e de 20 a 25 – o começo da fase adulta. Para os períodos da lactância, infância e da adolescência que são os que interessam à pedagogia,

Rousseau desenvolveu uma metodologia de educação voltada para a evolução natural do discípulo, ou seja, um processo de educação inerente aos preceitos da vida – o método natural, onde como afirma este autor, a interferência do mestre é o mínimo possível até aos 12 anos.

1.3.4 Tendência liberal tecnicista

A escola tecnicista surgiu na década de 60, no momento de como mencionado por Queiroz e Moita (2007, p. 8) “desprestígio da Escola Renovada” partindo das elites para as grandes massas com o objetivo de permanecerem no seu poder de dominação, isto é, em que a sociedade capitalista tivesse êxito em seus interesses. Assim, esta tendência foi inspirada nos pressupostos teóricos behaviorista, tendo Skinner organizado a corrente comportamentalista “que traz como verdade inquestionável a neutralidade científica e a transposição dos acontecimentos naturais à sociedade” (idem).

Para que haja uma melhor compreensão quanto à cooperação de Skinner na educação, faz-se necessário algumas informações que o levou às considerações de como acontece a aprendizagem por parte da criança. Baseado na filosofia behaviorista do fisiologista e médico russo criador da "Teoria dos Reflexos Condicionados" Ivan Petrovich Pavlov e do psicólogo americano Jonh Broadus Watson fundador do comportamentalismo (behaviorismo), Skinner teorizou o “behaviorismo radical” com algumas reformulações.

O termo “radical” como afirmado por Matos (1995 apud OGASAWARA, 2009) foi utilizado:

[...] por negar radicalmente [...] a existência de algo que escapa ao mundo físico, isto é, que não tenha uma existência identificável no espaço e no tempo (como a mente, a consciência e a cognição); e por radicalmente aceitar [...] todos os fenômenos comportamentais. (MATOS, 1995 apud OGASAWARA, 2009, p. 15).

De acordo com esta autora, isto difere da posição behaviorista, considerando a nova abordagem de Skinner em relação à filosofia do behaviorismo. Em suas teorias Skinner considerou a busca pela causalidade dos comportamentos e valorizou, ainda mais, o estudo do ambiente.

Em Portal Educação (2013 apud BOCK, 1993), Skinner com seus estudos sobre o comportamento no ano de 1930, formulou suas ideias a partir das teorias de Pavlov sobre o comportamento respondente, teorizou o comportamento operante. Neste conceito os estímulos do meio influenciam no processo da aprendizagem (idem).

Segundo Ogasawara (2009, p. 16), o comportamento operante “é um processo pelo qual se pretende condicionar uma resposta de um indivíduo, seja para aumentar a sua probabilidade de ocorrência ou para extingui-la”. Assim, no caso de aumentar essa probabilidade reforços são atribuídos quando o sujeito apresenta a resposta adequada. O reforço pode ser tanto positivo quanto negativo. Assim, o comportamento operante consiste em que as consequências determinam as suas probabilidades de ocorrência (idem).

Dessa forma, de acordo com Ogasawara (2009) Skinner considera a aprendizagem como “uma mudança na probabilidade da resposta, devendo especificar as condições sob as quais ela acontece (idem). O fato de uma criança executar um comportamento apenas, não fica garantido sua aprendizagem. A partir de estímulos do meio a criança realiza atividades reforçadoras positivas e na medida em que estes estímulos são retirados do ambiente como forma de punição, a criança realiza suas atividades através de reforços negativos apenas para realizá-las, isto é, através da punição. Daí a punição no contexto educacional provoca efeitos nocivos de acordo como pensamento de Skinner (p. 17). Vale ressaltar aqui que o comportamento operante de Skinner é o principal ponto da Análise do Comportamento.

Para esta concepção, Saviani explica que se assemelha à época do trabalho fabril onde se pretendeu a objetivação do trabalho pedagógico.

Buscou-se, então, com base em justificativas teóricas derivadas da corrente filosófica psicológica do behaviorismo, planejar a educação de modo a adotá-la de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjuntivas que pudessem por em risco sua eficiência. (SAVIANI, s/d, p. 24).

No tecnicismo, entende-se que buscou-se atender aos princípios da sociedade capitalista, com escola dualista, com prática pedagógica direcionada para as práticas repetitivas, focada no ensino profissionalizante, na formação do futuro trabalhador, aos que precisavam ingressar no mercado do trabalho, onde adotou-se a prática da utilização dos livros, apostilas, manuais, etc.

Na perspectiva de Saviani, diferentemente da concepção da educação tradicional onde toda iniciativa estava no professor e da escola nova em que a iniciativa partia do aluno, “[...] o elemento principal passou a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno posição secundária” (p. 24). Vale ressaltar que esta concepção da pedagogia teve uma elevada influência no Brasil nas décadas de 60 e 70.

De acordo com Queiroz e Moita (2007, p. 8) a prática pedagógica atendia à abordagem sistêmica do tecnicismo educacional com práticas estabelecidas e programadas, controladoras

das ações dos alunos e professores e sem a reflexão dos repetidos conteúdos, os quais “baseado nos princípios científicos, manuais e módulos de auto-instrução. Vistos como verdades inquestionáveis” (idem, p. 9). Defendiam a neutralidade, a racionalidade, a eficiência e a produtividade. Mencionavam que a escola tem seu trabalho fragmentado com o objetivo de produzir os “produtos” sonhados e demandados pela sociedade capitalista e industrial, tais como: o micro-ensino, o tele-ensino, a instrução programada, entre outras (idem, p. 8).

Assim, com a educação subordinada à sociedade capitalista, esta tinha a mais importante tarefa: a “produção de mão de obra qualificada para atender ao mercado” (idem). Estas procedências trouxeram graves consequências tanto para os alunos como para a escola. Dessa forma, foram desconsiderados os saberes trazidos pelos alunos e pelos professores, responsabilizando a escola e sua tecnologia pelo processo da aprendizagem. Instigou a ideia de que o processo da aprendizagem ocorre apenas a partir de técnicas específicas e pré-definidas por especialistas e que a aprendizagem não é algo peculiar ao homem, com alunos considerados fieis reprodutores do que foi instruído, os quais respondiam apenas ao que foi estabelecido pela escola, sem o direito à reflexão, como verdades absolutas. A metodologia que obedecia à esta tendência centrava-se no “excessivo uso da técnica para atingir objetivos instrucionais, aprender-fazendo, cópia, repetição, treino” (idem, p. 9) e considerava o conhecimento como resultado das experiências planejadas.

Com conteúdos de ensino centrados como afirmado por Luckesi (1994, p. 61) em “informações, princípios científicos, leis etc., estabelecidos e ordenados numa sequência lógica e psicológica por especialistas” decorrentes da ciência objetiva, as matérias de ensino se reduzem apenas ao conhecimento observável e mensurável.

1.3.5 Tendência progressista libertadora

O termo “progressista” indica as tendências pedagógicas que defendem de forma implícita os fins sócio-políticos da educação e tem se revelado em libertadora, libertária e crítico social dos conteúdos. A tendência progressista libertadora, denominada como tendência crítica da educação e inspirada pelo educador Paulo Freire, marco na educação brasileira e mundial, contraria a educação “bancária” em que os conhecimentos são depositados sem a oportunidade da reflexão pelo educando. Esta tendência está atrelada a dois conceitos básicos: ser autônomo e ter liberdade. Mediante conceito sócio histórico, a autonomia aqui consiste em que o homem adquira consciência de si e no mundo. Nesta visão,

as práticas centradas na tendência libertadora elevam o homem à compreensão de seu papel na sociedade e mediatizados pela liberdade.

Na concepção libertadora, a escola motiva o educando à percepção da realidade que o impulsiona à mudança na sua forma de pensar levando-os à emancipação visando a transformação social. Assim, nesta tendência a prática pedagógica acontece dentro de uma postura de libertação dos oprimidos, que os levem a lutar contra a violência de seus opressores, dando-lhes oportunidade de voz ativa em sala de sala. Com organização de uma metodologia através de grupos de discussão, prioriza a ação dialógica entre professor e aluno, trabalhando com conteúdos programáticos a partir de temas geradores em atendimento aos educandos em “seus anseios, suas dúvidas, com suas esperanças, com seus temores” (FREIRE, 2005, p. 100).

No que diz respeito aos conteúdos programáticos, Freire afirma que:

Para o educador-educando, dialógico, problematizador, o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição [...] mas a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada. (FREIRE, 2005, pp. 96-97).

Para Freire, a educação como prática da liberdade se dá no momento da busca do conteúdo programático focado para a consciência da “realidade mediatizadora” entre educadores e povo, partindo desta forma para a investigação dos temas geradores a serem trabalhados (idem, p. 101). De acordo com o pensamento do autor, a superação dos educandos não pode se efetivar por meio do “[...] ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos [...]” (idem, p. 67).

Complementando a isto, este menciona a educação “bancária” em que:

a) o educador é o que educa; os educandos, os que são educados; b) o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem; c) o educador é que pensa; os educandos, os pensados; d) o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escuta docilmente; e) o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados; f) o educador é o que opta e prescreve sua opção; os educandos, os que seguem a profissão; g) o educador é o que atua; os educandos, os que têm ilusão de que atuam, na atuação do educador; h) o educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, jamais ouvidos nesta escolha, se acomodam a ele; i) o educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos: estes devem adaptar-se às determinações daquele; j) o educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos. (FREIRE, 2005, p. 68).

Mediante esta prática, Freire (2005) escreve que os educandos são inibidos de desenvolverem sua consciência crítica, através de práticas que os levam a um “[...] ser de adaptação, do ajustamento” (idem). Para Freire, nesta visão a ingenuidade dos educandos é estimulada, logo, considerados como seres passivos são instigados a alimentarem as ideias dos opressores fortalecendo dessa forma às suas pretensões, enquanto desestimula a criticidade dos educandos. Para estes, é fundamental que sejam beneficiados, que as mentes dos oprimidos sejam transformadas e não as circunstâncias que os levam à opressão e que adaptados à situação, aumentam o seu poder de dominação.

Quanto a isto, Freire (2005) afirma que:

Por isto mesmo é que reagem, até instintivamente, contra qualquer tentativa de uma educação estimulante do pensar autêntico, que não e deixa amaranhar pelas visões parciais da realidade, buscando sempre os nexos que prendem um ponto a outro, ou um problema a outro. (FREIRE, 2005, p. 69).

Partindo desta análise, Freire (2006) ao propor a educação como prática para a liberdade, escreve que a mesma está centrada no autêntico ato de conhecer, sua tarefa é a ‘intencionalidade’, manifestando-se para a relação “consciência-mundo” e isto difere da educação dominadora, a qual centra-se puramente na transferência do conhecimento em relação à consciência-mundo. Assim, a prática libertadora leva o educando ao seu caráter ativo, às indagações, à pesquisador reflexivo da consciência, possibilitando-os para as suas percepções, o mesmo refaz o conhecimento já existente e busca novos conhecimentos. Logo, de acordo com o autor “para o educando conhecer o que antes não conhecia, deve engajar-se num autêntico processo de abstração por meio do qual reflete sobre a totalidade “ação-objeto” ou em outras palavras sobre formas de orientação no mundo” (p. 60).

1.3.6 Tendência progressista libertária

Nesta tendência, Luckesi (1994, p. 67) aponta que o interesse da escola libertária está em transformar a “[...] personalidade dos alunos num sentido libertário e autogestionário [...] introduzir modificações institucionais, a partir dos níveis subalternos que, em seguida vão ‘contaminando’ todo o sistema”, de forma que, através de mecanismos de mudança, em participação grupal, o aluno possa levar para outras instituições o que aprendeu. Considera em seu sentido político, o indivíduo como produto do social e que apenas através do coletivo é que o desenvolvimento individual acontece. Quanto aos conteúdos de ensino o supracitado

autor afirma que apesar de que as matérias não sejam exigidas, as mesmas ficam à disposição dos alunos, pois se dá prioridade aos conhecimentos resultantes das experiências do grupo, conhecimentos para “a descoberta de repostas às necessidades e as exigências da vida social” (idem). Dessa forma os conteúdos são resultados das necessidades e interesses do grupo. Assim, as matérias de estudos não são necessárias, porém também não são indispensáveis.

De acordo com Queiroz e Moita (2007, p. 14) a metodologia adotada está centrada na “Livre-expressão. Contexto cultural. Educação estética”. Estes autores seguindo o pensamento do pedagogo Celestin Freinet apontam que este autor defende uma educação voltada para um trabalho real. A proposta para a prática pedagógica libertária de Freinet centra-se na investigação de como pensam as crianças e de como é construído seu conhecimento, com uma sala de aula que favoreça à aprendizagem prazerosa e ativa.

Quanto à relação professor/aluno Luckesi (1994) aponta que a não-diretividade é a característica marcante nesta relação. A pedagogia institucional considera que alunos e professores sejam livres, numa relação sem a imposição das concepções e ideias do professor, a este cabe aconselhar e instruir o grupo. A pedagogia libertária despreza qualquer forma de poder e autonomia. Nesta abordagem deve-se “considerar [...] a eficácia e a nocividade de todos os métodos à base de obrigações e ameaças” (p. 68).

Quanto a isto, Freinet (2004) complementa que:

Se o aluno não tem sede de conhecimentos, nem qualquer apetite pelo trabalho que você lhe apresenta, também será trabalho perdido “enfiar-lhes” nos ouvidos as demonstrações mais eloquentes. Seria como falar com um surdo. Você pode elogiar, acariciar, prometer ou bater... o cavalo não está com sede! E cuidado: com essa insistência ou essa autoridade bruta, você corre o risco de suscitar nos alunos uma espécie de aversão fisiológica pelo alimento intelectual, e de bloquear, talvez para sempre, os caminhos reais que levam as profundidades fecundadas do ser. (FREINET, 2004, p. 19).

Nesta visão, Freinet considera que para que os alunos se entreguem às atividades, estas carecem de fazer parte da natureza dos mesmos em interação com o “meio vivo”, através de materiais suficientes e válidos. As punições, assim como a imposição de atividades obrigatórias poderão levá-los a uma aversão que resultará em um trabalho perdido. Como dizia Freinet “não se obriga o cavalo que não está com sede a beber!” (idem, p. 18). Assim, na concepção libertária este autor defende os métodos que abre o apetite de saber e estimule a poderosa necessidade de trabalho. Quanto a isto escreve o autor “as aquisições fazem-se agora sem intervenção anormal de sua parte, num ritmo incomparável às normas clássicas da Escola” (idem, p. 19).

Como mencionado por Ferrari (2011), Freinet considera a aprendizagem como um resultado de uma relação dialética entre ação e pensamento, ou teoria e prática. Portanto, Freinet considera quatro eixos que fundamentam a concepção pedagógica libertária baseados na: cooperação com a finalidade na construção do conhecimento comunitariamente, na comunicação a fim de formalizar, divulgar e transmitir estes conhecimentos, na documentação com a finalidades de registrar os fatos histórico e na efetividade objetivando um vínculo entre as pessoas e seus conhecimentos. Dentre as ‘técnicas Freinet’ evidencia-se a correspondência entre escolas, os jornais de classe, o texto livre, a cooperativa escolar, um frequente contato com os pais e os planos de trabalho. Na sala de aula não era permitido o uso dos manuais e cartilhas, pois defendia a aquisição do conhecimento pelos alunos nas buscas em bibliotecas na própria escola. A utilização de fichários de consulta confeccionados pelos alunos também era uma característica da concepção libertária. Portanto, Freinet enfatiza como mencionado por Ferrari (2011), que a escola tem como função oferecer possibilidades de conhecimento a toda criança como fruto de “tateamento experimental”.

1.3.7 Tendência progressista crítico-social dos conteúdos

A proposta da tendência Crítico-social dos conteúdos também denominada de Histórico crítico, de acordo Luckesi (1994) foi baseada nos autores: Makarenko, Charlot, Suchodolski, Manacorda e especialmente em Snyders entre outros.

Esta proposta foi lançada no Brasil pelo professor Dermeval Saviani, que a denominou de Pedagogia Histórico-Crítica. Inspirado nos pressupostos teóricos de Saviani e suas ideias em torno das teorias críticas e não críticas da educação, o filósofo José Carlos Libâneo lançou no ano de 1985 a Pedagogia crítico-social dos conteúdos (FRANCO, 2012).

Diante disto, Franco menciona que o termo “crítico-social” proposto por Libâneo, aborda especificamente uma teoria pedagógica centrada na explicação dialética da educação “[...] a expressão “crítico-social” indica um método de abordagem da educação em que a prática educativa, em suas várias manifestações e em seus conteúdos é compreendida no seu movimento, na sua transformação, na sua história” (FRANCO, 2012, p. 97)

Portanto, na teoria de Saviani (2012, p. 61) baseado na noção do concreto em Marx, teoria do conhecimento onde compreende-se o “processo de produção do conhecimento pelo homem”, defende uma pedagogia concreta:

[...] o movimento que vai das observações empíricas [...] ao concreto [...] pela mediação do abstrato constitui uma orientação segura tanto para o processo de descoberta de novos conhecimentos (o método científico) como para o processo de ensino (o método pedagógico). (SAVIANI, 2012, pp. 78-79).

De acordo com Saviani (2012, p. 79) uma pedagogia concreta considera os educandos “indivíduos concretos [...] sínteses de relações sociais”.

Portanto, para Saviani (2012),

[...] enquanto a pedagogia tradicional considera os educandos como indivíduos abstratos, isto é, como expressões particulares da essência universal que caracterizaria a realidade humana, a pedagogia moderna considera os educandos como indivíduos empíricos, isto é, como sujeitos singulares que se distinguem uns dos outros pela sua originalidade, criatividade e autonomia, constituindo-se no centro do processo educativo. (SAVIANI, 2012, p. 79).

Nesse contexto, a concepção pedagógica de educação proposta por Saviani defende que “os educandos, enquanto indivíduos concreto manifestam-se como unidade da diversidade ‘uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas’, síntese de relações sociais” (idem, p. 79). O que lhes interessam deve estar voltado para as suas condições reais independente das condições que vivenciam e que não escolheram, pois o querer do aluno empírico pode não ser de seus interesses concretos, pois este autor discorda que o aluno possa viver sua própria liberdade e suas escolhas, afirmando que é tarefa da escola viabilizar o acesso ao conhecimento sistematizado e de interesse do aluno concreto (idem).

Na visão de Snyders, o conhecimento deve possibilitar ao aluno uma visão em que lhe favoreça à quebra de tabus decorrentes das classes dominantes e o conhecimento da realidade concreta, de suas vivências reais, através de uma aproximação crítica de suas realidades. Para Snyders, o conhecimento adquirido pelos alunos deve despertar outras maneiras de relação com as experiências vivenciadas, que estes encontrem respostas para os seus desafios na vida social. O papel da escola deverá ser de um espaço de encontro social, um ambiente acolhedor de seres humanos provindos do mesmo mundo de desigualdades. Este autor vê a escola como um mundo esperançoso de favorecimento ao resgate de mudança, que modifique o contexto imposto pela sociedade, que nos estabelece a uma condição de classe diferenciada. Desta forma, o conhecimento real da verdade da cultura elaborada deve ser papel da escola, levando

o aluno a dá um novo sentido a sua vida, que participe nas suas atuais lutas (LAURINDO, 2013).

De acordo com Luckesi (1994, p. 70), os conteúdos de ensino mediante a concepção crítico social dos conteúdos diz respeito para os “conteúdos culturais universais que se constituíram em domínios de conhecimento relativamente autônomos, incorporados pela humanidade”, tais conteúdos de ensino são reavaliados de acordo com as realidades sociais, isto é, seu significado deverá está atrelados à realidade humana e social. Logo, Luckesi menciona que os alunos deverão ter acesso aos conteúdos ligados às experiências concretas – a continuidade. Deverão ainda ser ajudados a ultrapassar a experiência, os estereótipos, as pressões difusas da ideologia dominante, isto através de elementos de análise crítica – a ruptura (idem).

A concepção crítico-social conta com a contribuição das práticas pedagógicas provindas das experiências do educador Anton Semiónovitch Makarenko. Em sua pedagogia socialista focada para a Educação do trabalho, abordava o método de ensino, como afirmado por Valle (2012) voltado para as necessidades sociais e não apenas para a formação individual dos sujeitos.

De acordo com Valle (2012, p. 112), “[...] seu método propunha a formação de sujeitos autônomos, capazes de tomar decisões por si só e junto à coletividade [...]”. Assim, tanto em relação à disciplina, como ao trabalho, as decisões eram tomadas conjuntamente. Os educandos reuniam-se em um júri popular e debatiam acerca da melhor decisão a tomar (idem).

Na pedagogia crítico-social dos conteúdos, segundo Luckesi (1994),

A questão dos métodos se subordina à dos conteúdos: se o objetivo é privilegiar a aquisição do saber, e de um saber vinculado às realidades sociais, é preciso que os métodos favoreçam a correspondência dos conteúdos com os interesses dos alunos, e que estes possam reconhecer nos conteúdos o auxílio ao seu esforço de compreensão da realidade (prática social). (LUCKESI, 1994, p. 70)

Segundo Luckesi (1994), isto contraria a pedagogia tradicional por não se tratar da transmissão do saber, como também contraria a pedagogia renovada por substituir os métodos “pela descoberta, investigação ou livre expressão das opiniões” (idem). Na visão deste autor os métodos na concepção pedagógica crítico-social dos conteúdos partem de uma relação direta dos alunos com suas experiências em confronto com seus saberes já adquiridos (idem, p. 71).

Conforme Laurindo (2013), a relação do ensino/aprendizagem para Snyders deve seguir sua proposta pedagógica. É importante que o professor conheça com clareza seus alunos em suas realidades, numa relação verdadeira, isto favorecerá a um ensino centrado aos interesses e às necessidades dos alunos para sua vivência na escola e na esfera social em que se encontram. Deve ser uma relação satisfatória, alegre e rica culturalmente através de um envolvimento onde compartilhem uma real troca de experiência e aprendizado. Uma relação não como algo imposto, com autoritarismo, nem obrigatório, porém uma relação prazerosa onde leve os alunos à valorização do conhecimento adquirido e seus benefícios (idem).

Laurindo (2013) escreve que, na relação professor/aluno de acordo com Snyders, a postura de orientador do professor se faz necessário para que a criança evolua, mediante uma relação motivadora que permita ajudar o aluno em seu crescimento facilitando o ensino. Deverá ser um incentivador, que introduza na sala de aula o diálogo, sem intervenções constantes, para que os alunos se sintam livres para uma aprendizagem fluente. Deverá também estar sempre atualizado em seus conhecimentos, autoconfiante e realmente amar o que faz favorecendo uma relação produtiva.

Por sua vez, Behrens (2011) aborda quanto à ação de manter o paradigma conservador, de forma geral por professores com suas ações voltadas para o pensamento newtoniano-cartesiano e explicita quanto à organização do processo metodológico atual.

[...] neste momento, a organização histórica do processo metodológico assume duas dimensões. Uma dimensão assentada no paradigma newtoniano-cartesiano, que caracterizou um ensino fragmentado e conservador, que tem como foco central a reprodução do conhecimento [...] A outra dimensão, caracterizada como inovadora, tem como eixo central a produção do conhecimento. Denominada como paradigma emergente, tem-se baseado na visão sistêmica [...]. (BEHRENS, 2011, p. 14).

Para Behrens (2011, p. 14), a visão conservadora influenciou a prática pedagógica que qualificou o “paradigma tradicional, o paradigma escolanovista e o paradigma tecnicista”. Por outro lado, a visão sistêmica propõe uma ciência objetivando a superação da fragmentação visando o todo, considerando as conexões, o contexto, com desafios significativos na tentativa de aproximar o sujeito e o objeto mediante um processo de recuperação da emoção e da intuição associada à razão. Assim, a dimensão do paradigma emergente propõe uma metodologia baseada por um projeto metodológico próprio onde alunos e professores busquem a produção do conhecimento.

De acordo com Behrens (2011) o pensamento newtoniano-carteziano marcou a educação podendo afetar todos os níveis de ensino, assim como as pessoas que frequentam as escolas. Dessa forma, a visão fragmentada da prática pedagógica levou alunos e professores a procedimentos que se limitam à reprodução do conhecimento com metodologia voltada para a reprodução, na cópia e na imitação, com procedimentos pedagógicos onde recai no produto, no resultado, na memorização do conteúdo limitando-se as realizações de atividades repetitivas muitas vezes sem significado para os alunos. Assim, a organização da sala de aula permanece com os alunos organizados em carteiras enfileiradas, em silêncio, sem oportunidade de questionamento, sem direito a expressão do pensamento, além da aceitação passiva do poder autoritário do professor e impossibilidade de “divergir” (idem).

Complementando a isto, Behrens (2011) seguindo o pensamento de Moraes (1997) menciona que a escola.

[...] continua dividindo o conhecimento em assuntos, especialidades, subespecialidades, fragmentando o todo em partes [...]. É o professor o único responsável pela transmissão do conteúdo e em nome da transmissão do conhecimento, continua vendo o aprendiz como uma tábula rasa [...]. (MORAES, 1997 apud BERHENS, 2011, p. 24).

Para esta autora esta forma de ver o aluno leva a escola a produzir “seres subservientes, obedientes, castrados em sua capacidade criativa, destituídos de outras fontes de expressão e solidariedade” (idem). A mesma afirma que no momento histórico a educação está em crise provinda da própria ciência, da crise paradigmática fazendo-se necessário a superação do atual paradigma, onde haja progressão qualitativa que conserve o que existe “de verdadeiro no momento anterior e levando-o a um complemento, segundo as novas exigências históricas”. Quanto a isto, esta autora enfatiza que a questão não está em destruir, derrubar, anular paradigmas, devemos considerar que a história esta sustentada em pilares compostos paulatinamente “num processo continuo e irreversível” (idem, p. 25).

2 Inovação pedagógica

Este capítulo está estruturado em três partes. Apresenta considerações importantes sobre o conceito de inovação pedagógica enquanto paradigma inovador e emergente na educação. Busca explicitar o estudo dos gêneros textuais a partir da prática pedagógica inovadora na sala de aula com foco na inserção social dos aprendizes onde observamos a máxima urgência na redefinição de tais práticas contextualizando-os na sociedade da informação que se configurou ao longo do tempo. O objetivo deste capítulo é reconhecer a necessidade da redefinição das práticas pedagógicas dos aprendizes vivenciadas na escola, visando efetiva participação social através de práticas significativas de produção oral e escrita por meio dos gêneros textuais.

No primeiro tópico, trata-se da reflexão conceitual da inovação pedagógica retratando a urgente importância de um novo paradigma na educação em atendimento às perspectivas do mundo contemporâneo. Define paradigma a partir das necessidades temporais de comunidades científicas voltado para modelos dominantes ao mesmo tempo em que conscientiza para a mudança. Com isso, procura-se aqui explicitar o paradigma fabril com características desatualizadas inconformes com o paradigma vigente, assim como, o papel ultrapassado da escola no atendimento aos aprendizes no processo de construção do conhecimento. Referimos também quanto ao uso desapropriado das TICs na educação por professores e alunos face às necessidades de engajamento na atual sociedade do conhecimento globalizado.

No segundo tópico, reflete-se a questão da necessidade do trabalho através de práticas significativas de produção textual por meio dos gêneros textuais disponíveis no cotidiano dos alunos. Procura conscientizar da necessidade dos alunos para um trabalhado numa perspectiva interdisciplinar a partir dos gêneros, mostrando a importância da unificação dos conteúdos temáticos presentes nos gêneros a partir das várias áreas do saber.

Reflete a questão do domínio da linguagem por meio das diversidades de gêneros textuais disponíveis nos meios tecnológicos, a partir da prática inovadora de aprendizagem.

Com base nas teorias de autores que corroboram para a definição da necessidade desses recursos para a produção eficiente de textos escritos e orais na sala de aula visando efetiva participação social, buscou-se explicitar quanto aos ambientes inovadores de aprendizagem, focando também para a utilização dos computadores como ferramenta de aproximação e interação na construção e reconstrução do conhecimento pelos aprendizes como defendida nas teorias de Papert, assim como para mediação dos professores

favorecendo a aprendizagem por pares defendida por Vygotsky. A colaboração de Fino faz-se de grande importância no entendimento de que defende os softwares como ferramenta de cognição adequada aos pressupostos pedagógicos das práticas interativas e construtivas dos alunos e a exploração do pensamento cognitivo.

O terceiro tópico esclarece a abordagem dos gêneros textuais como aporte para a prática inovadora de produção textual em conscientização ao papel dos aprendizes como futuros protagonistas de sujeitos sociais na sociedade contemporânea. Ressalta quanto aos métodos tradicionais de aprendizagem da Língua Portuguesa nas escolas, que contrapõem aos princípios matéticos para a urgente necessidade da redefinição e reorganização das práticas pedagógicas na sala de aula almejando uma educação inovadora como alerta para atender aos anseios do atual cenário educacional emergente que naturalmente se transforma e exige maior comprometimento das instituições escolares para preparação dos alunos no mundo letrado.

Enfatiza ainda a aquisição do conhecimento baseado na compreensão e aborda a questão do método ZDP nas atividades de produção textual como fator importante para uma aprendizagem colaborativa, bem motivada e que naturalmente propicia e estimula aos aprendizes nas realizações de suas atividades através da mediação professor/aluno e aluno/aluno.

2.1 Reflexão conceitual

Discorrer sobre a inovação pedagógica pressupõe reflexão sobre a educação em termos qualitativos. Para Fino (2008, p. 1), a inovação pedagógica “[...] implica mudanças qualitativas nas práticas pedagógicas e essas mudanças envolvem sempre um posicionamento crítico, explícito ou implícito, face às práticas pedagógicas tradicionais [...]”. Estas práticas requerem decisão e clareza e independe de fatores que podem levar à inovação desde que não haja reflexão, conscientização da descontinuidade do paradigma fabril. Assim sendo, a introdução apenas das tecnologias de informação e comunicação (TIC) na educação não garante a inovação pedagógica, porém o uso que se faz desses recursos inovadores, possibilitando ambientes de aprendizagens capazes de favorecer a construção e reconstrução do conhecimento substituindo paradigmas tradicionais dominantes.

Os avanços tecnológicos nos remetem a um patamar dominante de uma esfera social envolvida com uma educação autônoma e questionam metodologias que não mais obedecem às realidades atuais. Com o desenvolvimento tecnológico a educação foi elevada a uma postura que implica em uma visão decorrente de uma geração onde as mudanças sociais

avançam frequentemente levando professores e alunos a urgente necessidade de se apropriarem de novas habilidades, como soluções para os seus desafios. Com a introdução das TIC nas escolas, percebe-se o grande impasse na sua utilização pelos professores, que fazem uso dessa ferramenta apenas como “máquina de ensinar”. Logo, o processo de inovação condiciona reflexão, transformação, crença, mente crítica, fatores de mudanças que garantem a educação de cenários futuros, protagonizam os aprendizes frente ao novo paradigma que se faz emergir.

Kuhn (1962 apud FINO, 2011, p. 48), considera o paradigma “uma constelação de conceitos, valores, percepções e práticas partilhadas por uma comunidade, as quais formam uma visão particular da realidade, visão essa que é à base da maneira como a sociedade se organiza”. A organização social e o desenvolvimento de uma comunidade científica são fornecidos através de um paradigma, em que resolvem seus problemas, se realizam por algum tempo e estão centradas em crenças enraizadas de modelos dominantes.

Assim, o paradigma fabril surgido na época da revolução industrial, foi influenciado pelas teorias científicas de F. Taylor (no início do século XX) onde a aprendizagem acontecia apenas no âmbito da escola e com menosprezo à aprendizagem natural. Os alunos eram preparados para atender ao processo de produções emergentes nas indústrias, na aptidão de manuseios com as máquinas através do método por instrução (instrucionismo). Dessa forma, criou-as uma escola em que almejava um tipo de ensino para atender as exigências da sociedade industrial que dessem resposta a necessidade do modelo industrial onde o importante seria que, ainda por pouco tempo de escolaridade as crianças assimilassem comportamentos que viessem atender a esta realidade no futuro (FINO, 2000).

De acordo com Toffler (1970),

A educação de massa foi a engenhosa máquina construída pela industrialização para produzir o tipo de adulto de que necessitava. O problema era desordenadamente complexo: como pré-adaptar as crianças para o mundo novo – um mundo de repetitiva labuta dentro de quatro paredes, fumaça, barulho, máquinas, condições de vida compacta, disciplinas coletivas, um mundo em que o tempo devia ser regulado não pelo ciclo do Sol e da Lua, mas pelo apito da fábrica e pelo relógio de ponto. (TOFFLER, 1970, pp. 321-322).

Toffler (1970 apud FINO, 2000, p. 3), apresenta ainda como características deste paradigma: “[...] a campanha, a sincronização, a concentração num edifício fechado, as classes e a separação por idades, as classes sociais (professores – alunos)”. Nesta organização, além da rigorosidade dos professores, estes inconscientemente transmitiam aos alunos através

do currículo oculto tendências às necessidades e interesses da civilização industrial, com planejamentos organizados que consistia na aquisição de conduta, na prática da leitura, escrita e da aritmética. Desta forma, este ambiente “escola/ fábrica” favorecia no preparo dos futuros produtores da força do trabalho e na aprendizagem do papel social estabelecido pelo sistema.

A realidade é que a transição paradigmática presente emerge para o repensar de um currículo escolar capaz de atender as novas perspectivas da educação que se transforma a partir dos novos contextos decorrentes do atual cenário como referido por Sousa e Fino (2003),

Neste cenário, considerado, no fundo, como o fim da modernidade, existe uma consciência crescente da descontinuidade, da não-linearidade, da diferença, da necessidade do diálogo, da polifonia, da incerteza, da dúvida, da insegurança, do acaso, do desvio e da desordem. (SOUSA & FINO, 2003, p. 5).

Apesar da presença ainda do currículo linear, centrado na transmissão do conhecimento fragmentado, percebe-se que com o fenômeno da globalização, a qual implicando na disseminação da informação pelo mundo com o desenvolvimento tecnológico, a escola foi descentralizada como único espaço de transmissor de conhecimento, isto possibilitou ao aluno em sua interação social à construção do seu próprio conhecimento a seu modo, implicou num amplo conceito de educação para atender as novas demandas de uma sociedade em constante transformação anunciando um novo paradigma. Esta visão implica na quebra do paradigma tradicional instrucionista, anuncia a inovação pedagógica nas escolas, onde o aluno passa a construir seu próprio conhecimento e o professor atua como mediador da aprendizagem.

Em acordo com Fino (2003) apenas a tecnologia produto da pós-modernidade pode romper o cerco da escola por não ter nada que ver com a modernidade. Seguindo o pensamento de Papert na visão de que o computador permite proporcionar o conhecimento fora dos muros da escola, descentraliza-a como eixo central do conhecimento e inúmeras outras vantagens, com isto perdendo sua credibilidade, Fino cita algumas vantagens decorrentes do contato dos alunos com o computador e que implica na obsolescência da escola.

- Criar contextos de aprendizagem sem precedentes na história da educação;
- Correr programas de natureza transdisciplinar que permita a realização de tarefas que resultem da sinergia de contributos de áreas de conhecimento diversificadas;

- Anulam qualquer intuito de massificação;
- Ligados a internet, por exemplo, ligam diretamente a colossais fontes de informação, acessíveis quase instantaneamente, e com as quais a escola da modernidade não pode competir;
- Podem dar acesso, do microcosmo individual do aprendiz, à pluralidade cultural do mundo. (FINO, 2003, p. 9).

No entanto, se faz interessante o entendimento de que para o uso do computador nas instituições escolares, necessita que os professores se apropriem dos conhecimentos teóricos práticos para sua utilização em prol ao progresso do aluno. Daí é bem provável a tão almejada inovação das práticas pedagógicas, na medida em que oportuniza aos alunos a deixarem as escolas, preparados para os contextos futuros. Nessa lógica as práticas ultrapassadas darão lugar às práticas significativas em detrimento das práticas tradicionais que impedem os alunos para o desenvolvimento de habilidades favoráveis às suas realizações no mundo.

Fino (2008), seguindo o pensamento de Toffler (1970) e Gimeno Sacristán (1985), vê a inovação pedagógica como:

[...] descontinuidade relativamente ao velho e omnipresente paradigma fabril [...] e acontece localmente, isto é, no espaço físico ou virtual, onde se movem aprendizes e professores, funcionando estes, deliberadamente, como agentes de mudança. E consiste na criação de contextos de aprendizagem, incomuns relativamente aos que são habituais nas escolas [...]. (FINO, 2008, p. 1).

Fino (2000, p. 385), explica o sentido de inovação nas escolas como um desafio que se contrapõe às ideias tradicionais como se expressa, “desafiar uma certa rotina de fazer as coisas, procurar novos pontos de vistas” em compreensão dos fenômenos, buscar o reencontro com a atualidade através de novas teorias.

Para Fino (2008, p. 2), “A inovação pedagógica não é induzida de fora, mas um processo de dentro, que implica reflexão, criatividade e sentido crítico e autocrítico”. Neste enfoque, o processo da inovação parte de crenças e ideias que permitem refletir necessidades de mudança de postura profissional, possibilita através de ambientes satisfatórios o pensar, o refletir e as descobertas. Assim, pensar na ruptura deste paradigma significa pensar na mudança de culturas estereotipadas, adequar toda uma instituição para o ingresso num novo patamar emergente pelo qual a educação tem se revelado.

Corroborando com o entendimento das formas de organização do ensino ao longo do tempo, é importante ressaltar o modelo de educação dominante do século XVIII até o início do século XIX, desenvolvido na Inglaterra com o ensino monitorial (método Lancaster) por

Joseph Lancaster com um método ineficaz de ensino em que mencionado por Fino (2011, p. 3), “[...] todos os alunos partilhavam o mesmo grande espaço, mas agrupavam-se em pequenos grupos e em estações de trabalho, guiados por monitores, que eram os únicos com os quais o professor interagia diretamente”. Assim, eram treinados monitores (grupo de alunos mais inteligentes) os quais recebiam as instruções para ensinar os menos amadurecidos. Posteriormente a escola de massa ao longo do tempo, um novo método toma espaço na educação. Surge então o método da instrução simultânea, o qual atualmente ainda enforma a educação da escola contemporânea. Consiste na aprendizagem das matérias pelos alunos todos ao mesmo tempo, e todas as disciplinas do currículo não são abordadas pelos professores (idem). Dessa forma “tende a aumentar o número de professores envolvidos no ‘processamento’ da mesma matéria-prima (alunos), e a afunilar-se o seu campo de especialização” no decorrer da escolaridade (FINO, 2011).

A ruptura do paradigma tradicional consiste na aceitação de mudanças através de professores conscientes de seu importante papel na formação de cidadãos críticos e futuros protagonistas aptos para conviverem com o novo e emergente cenário educacional.

Apesar da ância na expectativa da inovação da prática pedagógica na educação almejada pelo advento dos computadores nas escolas, é visível que muitas das instituições educacionais ainda não adotaram o computador como ferramenta de cognição como auxílio para a inovação de suas práxis, com isso privando o aprendiz e limitando-os da construção do conhecimento adquirido.

Não podemos garantir uma educação com perspectivas inovadoras quando os principais atores da educação resistem nas mudanças de suas práticas. Nesse contexto, a inovação pedagógica parte da reflexão considerada por (FINO, 2003, p. 4), “[...] o exercício da função de professor como elemento de transformação das rotinas escolares tradicionais”.

Para Fino (2011),

Romper com os contextos do passado e criar os contextos de que o futuro necessita, o que implica uma redefinição do papel dos aprendizes e dos professores, é, no essencial, a função da inovação pedagógica, constituída por práticas qualitativas novas [...] (FINO, 2011, p.7).

O acompanhamento da realidade cultural atual em termos de educação emana de uma mudança dinâmica dos contextos adequados para o futuro, o qual a sociedade emerge e a inovação das práticas pedagógicas parte do pressuposto da necessidade de pensar, idealizar e acreditar no sucesso de ideias inovadoras próprias.

Na opinião de Fino (2011), a inovação pedagógica através de tecnologia não significa o número elevado destes recursos nas escolas, porém consiste em práticas mais atrativas, objetivando mudança e transformação contrapondo aos pressupostos fabris pelo menos entre professores e alunos empenhados em garantir.

Para este autor, o professor inovador toma atitude na perspectiva de mudança, estar sempre atento aos alunos, em suas atividades, criando novos contextos de aprendizagem.

Vale ressaltar aqui que com a inclusão das TIC no âmbito educacional acreditou-se em transformar a escola num espaço de inovação visando à inovação da prática pedagógica significativa. No entanto, em pleno século XXI, apesar da constante aceleração do conhecimento, das atuais tendências educacionais e sociais, as TIC continuam sendo utilizadas nas escolas com características voltadas para o modelo de escola fabril, reproduzem práticas estereotipadas herdadas deste sistema, atendendo ao paradigma dominante da escola moderna no início do século XX.

O fato é que estamos já no século XXI e nas últimas décadas, com o surgimento de novos desafios políticos, sociais e culturais, a educação tende a tomar novos rumos para atender a atual realidade vivida pelos alunos, mesmo assim, ainda conserva em destaque a presença de estereótipos como elementos do sistema fabril, a “[...] arregimentação, a falta de individualismo, as normas rígidas de classe e de lugares e o papel autoritário do professor” (FINO, 2000, p. 1).

Na análise de Fino (2000, p. 386), “[...] faz parte de um determinado estereótipo da escola a existência de salas de aula onde os alunos se sentam em carteiras dispostas em filas, todas viradas para a secretária do professor [...]”, isto representa ações de um invariante cultural localizado, em que comportamentos arreigados adquiridos, são fatores de conservação do paradigma fabril, assim como os métodos por instrução ainda evidenciados nas escolas no uso das máquinas como herança desse sistema.

A possível reorganização e transformação das práticas pedagógicas tradicionais na educação para práticas qualitativas inovadoras se configuram nos pressupostos teóricos de Papert e Vigotsky, que contribuindo para a inovação pedagógica na educação apresentam teorias centradas no desenvolvimento dos aprendizes como ser pensante.

Para reorganizar e inovar as práticas pedagógicas, um novo contexto de aprendizagem parte de Vygotsky com sua teoria a chamada Zona de Desenvolvimento proximal (ZDP) em que mencionado por (FINO, 1999, p. 2), existe na mente dos aprendizes representando “[...] a diferença entre o que o aprendiz pode fazer individualmente e aquilo que é capaz de atingir

com ajuda de pessoas mais experimentadas, como o instrutor, ou em colaboração com outros aprendizes mais aptos na matéria”.

Conforme Vygotsky (2010, p. 98) “[...] aquilo que é a zona de desenvolvimento proximal hoje será o nível de desenvolvimento real amanhã – ou seja, aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã”. Assim, Vygotsky enfatiza a importância da interação por pares para mediação da aprendizagem em que consiste numa metodologia em que de acordo com King (1997 apud FINO, 2001, p. 9), “[...] usam os próprios alunos como recursos de instrução, através dos quais os alunos se ‘ensinam’ uns aos outros”. Isto proporciona aos alunos desenvolverem competências metas cognitivas, adquirindo autonomia para auto avaliar-se, compreendendo e controlando seu processo de aprendizagem a partir das construções de experiências anteriormente já interiorizadas.

Complementando a isto, Vygotsky (2010) considera a ZDP como:

“[...] a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VYGOTSKY, 2010, p. 97).

De acordo com Fino (1999, p. 3), referindo-se a Vygotsky, “[...] exercer a função de professor (atuando na ZDP) implica assistir o aluno propiciando-lhe apoio e recursos, de modo que ele seja capaz de aplicar um nível de conhecimento mais elevado do que lhe seria possível sem ajuda”. Trata-se de alterar a prática pedagógica rumo a novos horizontes propiciando aos alunos aprendizagens significativas, em visão ao seu desenvolvimento cognitivo, potencializar os conhecimentos desenvolvidos individualmente através da interação professor/aluno e aluno/aluno, esta prática poderá representar um novo modelo de pedagogia visando a formação de um aluno autônomo e consciente.

Corroborando com a quebra do paradigma tradicional técnico para o tecnológico, num processo inovador, o pesquisador Seymour Papert, professor do Instituto de Tecnologia de Massachusetts (MIT), precursor na introdução do computador na educação, baseado no construtivismo, teoria piagetiana que explica o desenvolvimento da inteligência humana (epistemologia genética) teoriza o termo construcionismo corroborando com o conceito de aquisição do conhecimento pelo aluno através do computador, sugerindo como atividade significativa para o aluno, um trabalho que possa desenvolver seu raciocínio lógico e sua autonomia, permitindo suas descobertas sem que necessite de atividades pré-estabelecidas pelo professor e que possa controlar e utilizar o computador como ferramenta cognitiva.

Com a criação do ambiente LOGO em 1960, como projeto pedagógico de utilização de computadores na educação, visando à ruptura paradigmática tradicional (o instrucionismo), Papert teorizou o construcionismo baseado no construtivismo de Piaget. A programação LOGO, um software educativo para ser trabalhado na sala de aula, permite que os alunos possam descobrir melhor o que precisam com apoio moral, psicológico, material e intelectual. Esta prática requer uma análise criteriosa do que se deseja aprender, adequando cuidadosamente o software a cada objetivo.

Quanto a isto Papert (2008), menciona:

[...] a meta é ensinar de forma a produzir a maior aprendizagem a partir do mínimo de ensino [...] O construcionismo é construído sobre a suposição de que as crianças farão melhor descobrindo [...] por si mesmas o conhecimento específico de que precisam. (PAPERT, 2008, pp.134-135).

Em acordo com Papert (2008) o conhecimento propício para os alunos são os que favorecem à aquisição de conhecimentos novos. No construcionismo, Papert amplia a noção de construtivismo, indo mais além ao referir-se às realizações de atividades através do computador, visando atender um conceito baseado em ações concretas onde a aprendizagem acontece através das ações, discussões e interações com o objeto. O aluno é visto como explorador do objeto de estudo, para a partir daí tirar suas hipóteses na tentativa de acertos, é ativo em suas próprias construções no mundo.

Complementando a isto, Papert (2008) menciona:

[...] o construcionismo, minha reconstrução pessoal do construtivismo, apresenta como principal característica o fato de examinar mais de perto do que outros ismos educacionais a ideia da construção mental. Ele atribui especial importância ao papel das construções no mundo como um apoio para o que ocorre na cabeça, tornando-se assim uma concepção menos mentalista. (PAPERT, 2008, p. 137).

É através dessa exploração com o objeto, na oportunidade dada para explorar seu pensamento que intrinsecamente a motivação acontece e é nisto que consiste o sentido da inovação pedagógica. Trata-se de um paradigma inovador desenvolvendo no aluno postura autônoma enquanto explora o computador, ao mesmo tempo em que direciona a instituição como um todo, para atitudes de desempenhos de habilidades e práticas pedagógicas inovadoras entre os aprendizes, visando o rompimento de paradigmas tradicionais. Esta prática consiste em que o aprendiz através de interações partilhadas assim como da programação do computador, consiga sozinho o que lhe interessa e o que quer mediado pelo

professor sem depender de instruções. A questão se configura na interação entre alunos propiciando suas descobertas, próprias formas de aprendizagem na medida em que procuram conclusões, respostas para seus desafios. Os alunos precisam aprender a construir construindo, envolvidos em atividades significativas e autocriativa.

Diante a isso, é interessante que os professores se apropriem dos conhecimentos matemáticos que os levem a compreender, como afirmado por Papert (2008, p. 105), “[...] a aprendizagem como fonte de orientação matemática prática”, com métodos que priorize a “arte de aprender” através de práticas pedagógicas significativas como garantia para o aprendizado em vez do ensino, independente de currículo em questão.

Assim, a inovação pedagógica não deve ser procurada nas reformas do ensino, ou nas alterações curriculares ou programáticas, ainda que ambas, reformas e alterações, possam facilitar, ou mesmo sugerir, mudanças qualitativas nas práticas pedagógicas (FINO, 2008).

Acredita-se que uma prática pedagógica inovadora faz a diferença face às práticas ditas normais. A aceitação do senso comum retrata o desrespeito aos aprendizes, desarticulando-os da realidade do mundo em que vivem. Eticamente estes necessitam serem trabalhados através de práticas contextualizadas, voltadas para o futuro e que os levem ao encontro à sua vivência real na sociedade. Pensar em algo novo para a educação que leve a escola ao encontro com os contextos atuais de sociedade e para o futuro, significa pensar criticamente e conscientemente no desenvolvimento de futuros pensadores também conscientes de seu papel na sociedade.

Na visão de Fino (2001), a escola atual funciona como depósito de vigilância dos filhos enquanto os pais trabalham, além do mais, não prepara os jovens para ingressar nas universidades, tão pouco para o primeiro emprego, visto que, “a escola de hoje, depois de lhe terem sido cometidas funções que têm pouco a ver com o desenvolvimento da sociedade [...] se encontram irremediavelmente ferida, e já nem é capaz de preparar para o presente quanto mais para um futuro que nenhum visionário consegue antecipar” (p. 3).

Para Toffler (1970, p. 322), ainda hoje as escolas conservam características do sistema fabril, “[...] a ideia de reunir massas de estudantes (matéria-prima) para serem processados por mestres (operários) numa escola centralizada (fábrica) foi um golpe de gênio industrial”. Assim, a flexibilidade sobre a inovação das práticas pedagógicas em demanda de uma nova visão de sociedade se faz urgente na perspectiva das mudanças do mundo pós-moderno, consiste em garantir que a escola dentro de uma visão ética, cumpra com sua função social possibilitando a construção do conhecimento pelos próprios aprendizes.

2.2 Prática pedagógica inovadora a partir de gêneros textuais

Reconhecendo a importância de analisarmos a questão do domínio da linguagem, visando à formação de leitores e escritores proficientes, prepará-los para o exercício de cidadãos críticos, comprometidos com objetivos inerentes à sua inserção social, é que se pauta a urgente necessidade de mudança de postura e tomadas de atitudes quanto às práticas pedagógicas utilizadas para o domínio da linguagem verbal no tocante ao trabalho com a grande diversidade de gêneros que circulam no cotidiano dos aprendizes na garantia de sua efetiva participação social.

Discorrer sobre a inovação da prática pedagógica por meio dos gêneros textuais na sala de aula requer o entendimento das necessidades de refletir as possibilidades de mudança de tais práticas que permitem levar os aprendizes de encontro com suas realidades. É por meio da escola e seus nutrientes de informação que os aprendizes se realizam para conviverem com as exigências do mundo contemporâneo.

Sabe-se que um dos importantes fatores que levam ao aprimoramento dos sujeitos na sociedade parte de seu poder de comunicação, de suas realizações nas expressividades da escrita e da fala. Diante a esta realidade observa-se o comprometimento dos professores com a inserção dos aprendizes para uma sociedade letrada, mediante práticas pedagógicas inovadoras como aportes de realizações.

Formar leitores e escritores proficientes implica em práticas inovadoras de produção textual que busquem a superação de práticas agravantes da alienação social, que verdadeiramente busquem formas de aprendizagens autênticas, significativas com professores e alunos conscientes da desconstrução do paradigma vivenciado na época da “escola fabril”. As práticas ortodóxicas rotineiras de produção textual a partir de cópias centradas nos livros didáticos já não mais obedecem às perspectivas do paradigma vigente, pois, para se escrever bem precisamos de um bom entendimento do conteúdo temático do que se deseja proferir, tal entendimento poderá ser adquirido a partir de ambientes inovadores de aprendizagens que possibilite à produção escrita de textos por meio da interdisciplinaridade, através de práticas significativas e estimuladoras permitindo a unificação do conhecimento dos conteúdos.

Nesta realidade, Morin (2011) cita que:

[...] separar, compartimentar, isolar, e não a unir os conhecimentos, o conjunto deles constitui um quebra-cabeça ininteligível [...] a incapacidade de organizar o saber disperso e compartimentado conduz à atrofia da disposição mental natural de contextualizar e de globalizar. A inteligência

parcelada, compartimentada, mecanicista, disjuntiva e reducionista rompe o complexo do mundo em fragmentos disjuntos, fraciona os problemas, separa o que está unido, torna unidimensional o multidimensional. É uma inteligência míope que acaba por ser normalmente cega [...] a inteligência cega torna-se inconsciente e irresponsável. (MORIN, 2011, p. 39).

Assim sendo, Marcuschi (2008, p. 155) afirma que o estudo dos gêneros “é uma fértil área interdisciplinar”, requer atenção especial para a função da língua e suas atividades culturais e sociais. Isto devido ao envolvimento social dos gêneros com as atividades humanas. Assim, entendemos que os gêneros textuais poderão ser trabalhados em todas as áreas do saber, dando ao aprendiz a oportunidade de compreender melhor o funcionamento da forma dinâmica da língua.

Dessa forma, se faz importante que os professores tornem-se aptos para mediar e proporcionar aos educandos atividades significativas com a utilização dos gêneros considerando à abrangência destes em todas as disciplinas e sua representação na função da língua. Neste sentido, as atividades com textos escritos não é função apenas da disciplina da Língua Portuguesa, é necessário que as disciplinas sejam articuladas em planejamentos coletivos que atendam ao desenvolvimento integral dos educandos por meio de ambientes inovadores de aprendizagens contrapondo às práticas ortodóxicas rotineiras da escrita que individualizam os saberes, isto é, na perspectiva da inovação pedagógica.

De acordo com Moraes (2006),

Os novos ambientes de aprendizagem, ao utilizar o enfoque reflexivo da prática pedagógica, podem colaborar para o desenvolvimento de pensadores autônomos, de indivíduos que pensam por si mesmos, o que não significa qualquer tipo de individualismo acentuado, mas relações de cooperação, parceria e compartilhamento entre os diferentes aprendizes, ou seja, interações individuais num contexto de cooperação, de diálogo, mediante o desenvolvimento de operações de reciprocidade, complementaridade e correspondência, o que pode ser incentivado com vivências de trabalho em grupo na busca de soluções para os problemas propostos, que reconheçam a importância da experiência e do saber de cada membro do grupo na construção do saber coletivo. (MORAES, 2006, p. 223).

Diante disto, observamos a importância da interação “por pares” defendida nas idéias de Vygotsky (1978) que consiste em que os alunos aprendam um com os outros (FINO, 1999). Acredita-se que a interação por pares de alunos como prática pedagógica no que se refere aos trabalhos com a produção escrita favorece à aprendizagem participativa, onde os aprendizes através da interação num contexto de cooperação, possam se auto avaliar, compartilhando e aprendendo um com o outro, através dos erros e acertos, isto é, se realizando em suas atividades de escrita.

Fino (1999, p. 1) seguindo as idéias de Papert afirma que “o papel do professor consiste em saturar o ambiente de aprendizagem com os nutrientes cognitivos, a partir dos quais os alunos constroem conhecimento”. Complementando a isto, Papert (2008, p. 135) por sua vez, afirma “o tipo de conhecimento que as crianças mais precisam é o que as ajudará a obter mais conhecimento. É por isto que precisamos desenvolver a matemática”. Assim, Papert enfatiza o uso do computador como recurso apropriado para a descoberta das formas de aprendizagem pelo aluno “precisamos desenvolver uma ampla gama de atividades matematicamente ricas, ou ‘micromundos’” (idem).

Dessa forma, ressaltamos os meios de comunicações tecnológicas, priorizando o computador, ferramenta importante para o acesso às informações de que os alunos necessitam para uma eficiente produção escrita de textos em todas as áreas e níveis do saber.

Neste contexto, aborda-se aqui, as variedades de gêneros textuais disponíveis nos novos veículos de comunicação através da internet que cada vez mais se alastra por meio da interação entre pessoas de todos os países favorecendo aos aprendizes a compreensão da multiculturalidade e dialogar com diferentes literaturas.

Na medida em que surgem novos veículos de comunicação, surgem também novos gêneros, interferindo-se em gêneros previamente utilizados e engendrados na sociedade, como processo de entendimento na comunicação massiva.

Para Marcuschi,

[...] hoje proliferam gêneros novos dentro de novas tecnologias, particularmente na mídia eletrônico digital. Diante disto, vale indagar-se se a escola deverá amanhã se ocupar de como se produz um e-mail ou outros gêneros de discurso do mundo virtual ou se não é sua atribuição. (MARCUSCHI, 2008, p. 198).

Este autor seleciona exemplos de gêneros emergentes nos quais a comunicação acontece através da linguagem escrita e mais conhecido no momento no meio virtual: *e-mail*, *chat* em aberto, *chat* reservado, *chat* agendado, *chat* privado, entrevista com convidado, *e-mail* educacional (aula virtual), aula *chat* (*chat* educacional), videoconferência, lista de discussão (*mailing list*), endereço eletrônico e o *weblog* (*blogs*; diários virtuais).

Ton Erickson (1977 apud MARCUSCHI, 2008), enfatiza o estudo dos gêneros através da comunicação virtual, visto que, ‘a interação on-line tem o potencial de acelerar enormemente a evolução dos gêneros’ e propicia a interação participativa.

Logo, o uso do computador e outras mídias eletrônicas digitais como recursos pedagógicos na aprendizagem dos gêneros favorecem ao aprender aprendendo, compartilhando e interagindo.

De acordo com Valentini e Soares (2010), com o advento do computador as comunidades discursivas modificaram seus hábitos se servindo da informática para a utilização da escrita e o acesso a estes recursos inovadores provocou a mudança de paradigma no comportamento das pessoas com a criação da internet e os meios educacionais se destacam entre estas comunidades implicando cada vez mais na necessidade do domínio da informática por professores e alunos.

Não é de se ignorar que com o advento das TICs nossos alunos dispõem de todas estas diversas formas de organização dos textos permeados entre os diversos gêneros textuais disponíveis nestes recursos virtuais, despertando no aluno o prazer pela leitura e pela escrita e isto implica na importância da aproximação destes recursos virtuais digitais na aprendizagem dos gêneros como fator importante de interação e mediação entre professores e alunos.

Quanto a isto, Almeida (2004),

Ao usar as TIC para aproximar o objeto do estudo escolar da vida cotidiana, gradativamente se desperta no aluno o prazer pela leitura e escrita como representação de seu pensamento e interpretação do mundo, impulsionando a constituição de uma sociedade da leitura, da escrita e da aprendizagem. (ALMEIDA, 2004, p. 715).

De acordo com Almeida (2004), ainda que a escola pouco desperta o aluno para o prazer da escrita e da leitura, porém o conduz à elaboração de algo produzido para ser corrigido, onde os mesmos têm indicado que na escola são levados a ler e escrever sobre o que não tem significado para suas vidas e nem suas realidades, fazendo cópias e repetições de palavras desarticuladas.

Para Mendonça (2009),

[...] a partir do momento em que os currículos não se relacionam com os conhecimentos nem com as experiências que os alunos já possuem, é normal que não sejam assimilados, visto que este processo supõe a organização, reconhecimento e integração dos conhecimentos escolares, naqueles que os alunos já possuem. (MENDONÇA, 2009, p. 256).

Quanto a essa questão, é que se pauta a necessidade dos alunos com trabalhos organizados a partir de textos focados no cotidiano, isto é, de seus interesses visto que, a consideração dos conhecimentos prévios dos alunos instiga-os em situar e planejar atividades compreendendo seu ponto de partida em propostas ajustadas de acordo com os conhecimentos adquiridos.

A supracitada autora defende que sejam valorizados os conhecimentos e os saberes considerando as realidades dos aprendizes “os alunos não investigam o que verdadeiramente querem, mas aquilo que lhes é sugerido/imposto pelos professores e frequentemente desenvolvem trabalhos sem que exista qualquer tipo de motivação/ interesse/ utilidade” (idem, p. 257).

Complementando a isso, Almeida (2004, p. 716) defende as ideias de Rubem Alves (1999) focando para as atividades nas salas de aulas despertando o prazer pela escrita, um trabalho voltado para a “[...] interpretação do mundo, da busca de compreender o outro e do escrever para representar ideias, comunicar-se, registrar a própria história e conhecer melhor a si mesmo” fato evidenciado com os alunos da turma do 5º ano “B” em que os mesmos tiveram a oportunidade de compreender problemas decorrentes da sociedade num sentido real do mundo em que se inserem através das aulas de gêneros textuais.

Vale ressaltar aqui uma dessas ricas aulas ministrada pela professora utilizando o gênero informativo de título “Trabalho não é coisa de criança”, sempre atrelando para a realidade vivenciada pelos alunos em seu cotidiano e para o uso formal da linguagem. Observamos a participação ativa e alegre dos alunos em grupo e sempre motivados na exploração dos tópicos: a exploração do trabalho infantil, a exploração da criança nos trabalhos domésticos, o estatuto da criança e do adolescente, a falta da atenção dos governantes aos direitos da criança, violência sexual na criança e consequências do trabalho infantil. Essa forma de trabalho, como foi evidenciado, leva os alunos a assimilarem realmente informações de seus interesses, desperta-os para a criticidade, argumenta-os para a escrita de novos textos por si próprios e prepara-os para sua vivência no mundo pelo fato de que expande o conhecimento necessário para sua vivência na sociedade.

É esta a concepção de aprendizagem que os alunos precisam na fase escolar. As práticas desfavoráveis de produção de textos descontextualizados obrigam aos alunos a cópias de modelos prontos e impostos pelos professores sem a compreensão do conteúdo.

Assim, percebemos a necessidade de um olhar voltado para a transformação da prática pedagógica focada na desconstrução do paradigma tradicional dominante, com ações inovadoras, construindo caminhos que visem inovar o atual cenário educacional emergente, onde professores e alunos interajam num propósito de construção, onde o aluno possa ampliar suas competências linguísticas em todos os aspectos para uma eficiente comunicação verbal.

Neste sentido, convém fazer um ressaltado para as práticas de produção textual nas salas de aula a partir dos recursos didáticos tecnológicos, isto poderá ser bem mais interessante por favorecer através da internet, diversas fontes de informações tais que, possibilitam a aquisição

dos conhecimentos necessários sobre as variadas temáticas em estudo, além do mais a interação entre os alunos se torna bem mais atrativa e bem mais inovadora.

Nesta visão, o aprendiz tomará decisões próprias em busca de estratégias para aprendizagem, repensando e descobrindo o que e como fazer para aprender, tornando-se autônomo e realizado em suas descobertas, isto é, aprende a aprender.

Neste contexto, acredita-se que é preocupante a utilização dos recursos tecnológicos educacionais, os mesmos poderão ser indicadores da boa ou má qualidade do ensino, pois estão sendo utilizados como um meio de facilitar práticas estereotipadas nas salas de aulas, reproduzindo práticas provindas de uma arregaçada acomodação inerentes dos sistemas educacionais que se firmou através dos tempos.

Acredita-se que a utilização de *softwares* como recursos de aprendizagem para a escrita fluente pelos dicentes, leva-os à exploração de atividades voltadas para o pensamento metacognitivo onde os mesmos possam refletir, se descobrindo com autonomia, criticidade e com tomadas de iniciativas próprias.

Quanto a isto, Fino (1999) estimula a utilização de *softwares* educativos como ferramenta de cognição inerente a prática pedagógica dos aprendizes focando para uma prática interativa. Como se refere este autor:

Ninguém duvida que os contextos de aprendizagem escolar precisam de ser reestruturados para poderem suportar uma actividade mais centrada no aprendiz, mais interactiva, e estimulando mais a resolução de problemas de forma cooperativa. (FINO, 1999, p. 1).

Este autor enfatiza a adequação de *softwares* quanto ao seu funcionamento, como ferramenta que medeia à aprendizagem e a cognição. De acordo com Fino (1999, p. 4), “[...] à luz da teoria aduzida, um software adequado aos pressupostos pedagógicos dela extraível, deve dar acesso a micromundos cognitivos e permitir uma actividade”:

- situada, autêntica e significativa;
- que estimule o desenvolvimento cognitivo, permitindo a manipulação, com a ajuda de um outro mais capaz (par ou professor), de um conhecimento mais elevado do que aquele que cada aprendiz poderia manipular sem ajuda (ZDP);
- que considere a existência de tantas "janelas de aprendizagem", presumivelmente dessincronizadas, quantos os aprendizes em presença;
- que permita a colaboração, igualmente significativa em termos de desenvolvimento cognitivo, entre aprendizes empenhados em realizar a mesma tarefa ou desenvolver o mesmo projecto;
- que estimule transacções de informação em que os outros possam funcionar como recursos;

- que estimule uma actividade metacognitiva, que acontece com maior intensidade quando o aprendiz actua como tutor;
- que permita a criação de artefactos que sejam externos e partilháveis com os outros;
- que favoreça a negociação social do conhecimento (que é o processo pelo qual os aprendizes formam e testam as suas construções em diálogo com outros indivíduos e com a sociedade em geral);
- que estimule a colaboração com os outros (elemento indispensável para que o conhecimento possa ser negociado e testado). (FINO, 1999, p. 1).

Repensando o aprendiz como um ser pensante, considerando os contextos da aprendizagem e reorganização da prática pedagógica significativa, enfatizamos aqui um trabalho pedagógico nas escolas centrados nos recursos inovadores, ricos ao favorecimento dos conhecimentos científicos, globalizados, através dos softwares educativos. Trata-se da prática em atendimento ao patamar emergente da educação e que necessariamente carece de se fazerem presentes nas salas de aulas priorizando o aprendiz como construtor e reconstrutor do seu próprio conhecimento. A prática pedagógica organizada com a consideração de ambientes favoráveis à aprendizagem significativa requer o repensar de um currículo também significativo.

2.3 O auxílio dos gêneros textuais numa prática pedagógica inovadora

Para discorrer sobre a reorganização da prática pedagógica na perspectiva dos trabalhos com os gêneros textuais como auxílio nas práticas significativas de produção textual, inicialmente vale ressaltar que os gêneros surgiram a partir de Platão a pelo menos vinte e cinco séculos, ligados aos gêneros literários “o que hoje se tem é uma nova visão do mesmo tema” (MARCUSCHI, 2008, p. 147).

Para Swales (1990 apud MARCUSCHI, 2008, p. 147), “[...] hoje, gênero é facilmente usado para referir-se a uma categoria distintiva de discurso de qualquer tipo, falado ou escrito, com ou sem aspirações literárias”. Assim sendo, para Marcuschi, “é assim que se usa a noção de gêneros textuais em etnografia, sociologia, antropologia, retórica e na linguística”. (idem).

O supracitado autor lembra que, atualmente o estudo dos gêneros está se tornando cada vez mais multidisciplinar tornando-se de interesse dos “Teóricos da literatura, retóricos, sociólogos, cientistas da cognição, tradutores, linguistas da computação, analistas do discurso, especialistas do Ensino de Inglês para fins específicos e professores de língua” (idem, pp. 148-149).

Neste sentido, este autor considera que a análise dos gêneros envolve o estudo do texto, do discurso, uma descrição da língua e visão da sociedade e “[...] tenta responder a questões de natureza sociocultural no uso da língua de maneira geral” (idem).

Assim sendo, na nossa observação da turma pesquisada, observamos a implicação da função social dos gêneros para o desenvolvimento autônomo dos padrões de utilização autêntico da linguagem, uma vez que, os alunos desenvolveram textos a partir de práticas significativas atreladas às situações reais, dessa forma preparando-se para suas realizações no mundo. A produção escrita a partir da prática pedagógica responsabilizada com situações reais do uso da fala favorece aos alunos o protagonismo de sujeitos sociais futuramente, além de garantir e proporcionar formas de realização dos mesmos nos momentos de escolha do que falar e como falar.

Neste sentido, o objetivo de uma educação inovadora concentra-se também na forma como os conteúdos são vivenciados pelos alunos, num ambiente inovador de aprendizagem e com práticas pedagógicas que os levem aos conhecimentos por si próprios, fazendo com que se realizem.

Contrariando a isto, o professor instrucionista considera que o melhor para que a aprendizagem aconteça está em “[...] ter mais ensino; passar mais tempo a dizer aos miúdos o que pensamos que eles devem fazer”. (PAPERT, 1996, p. 104). Neste sentido, Papert chama a atenção quanto aos poderosos métodos eficazes de ensino oferecidos aos professores priorizando a arte de ensinar sem a consideração dada a um método que leve realmente às crianças ao verdadeiro caminho da aprendizagem no sentido pedagógico, tendo o aluno como sujeito ativo no processo da sua aprendizagem, ou seja, os métodos priorizados para o ensino convertem a arte de aprender como uma “órfã acadêmica”. (PAPERT, 2008).

O ensino Escolar cria uma dependência da escola e uma devoção supersticiosa aos seus métodos, [...] também sabemos que, se não nos envolvermos com a área de conhecimento, teremos problemas em aprendê-la com ou sem os métodos da Escola. No contexto de uma sociedade dominada pela Escola, o princípio mais importante da matemática pode ser o incitamento à revolta contra a sabedoria estabelecida, pois sabemos que podemos aprender sem sermos ensinados e, com frequência, aprender melhor quando se é menos ensinados. (PAPERT, 2008, p. 136).

Neste sentido, entende-se que o envolvimento com uma área do saber leva a aquisição do conhecimento independentemente de ser ensinada, além disso, a aprendizagem acontece bem mais fluente com menos ensino. Os métodos pouco importam se não houver envolvimento com o que se deseja aprender.

Nessa integra, a “matética” sobre a aprendizagem como defendido por Papert surge como orientação para uma educação inovadora contrariando a postura da sabedoria estabelecida, como um alerta à verdadeira aquisição do conhecimento, para que os alunos possam auto construir-se de formas livres, motivados e empenhados para uma aprendizagem autêntica. O termo “matética” referido por Papert como “a arte de aprender”, contraria posições de comodismo tradicionais vivenciadas nas escolas por professores resistentes nas mudanças de suas práticas pedagógicas e tem como principal conceito a implicação de que “[...] a construção que ocorre “na cabeça” ocorre com frequência de modo especialmente prazeroso quando é apoiada por um tipo de construção mais pública no “mundo”. (PAPERT, 2008, p. 137). O conhecimento matético sobre a aprendizagem conscientiza o professor de que os métodos de ensino pouco importam, visto que, o conhecimento é naturalmente construído pelo aluno e não é adquirido através de métodos, pois ninguém ensina a ninguém, mas facilita a aprendizagem.

Neste contexto, a concepção construtivista deixa claro o fato de que o aprendiz necessita apenas ser bem informado para posteriormente reconstruir sua “versão pessoal”. A partir das informações adquiridas, constrói o conhecimento e desperta um aprendiz autônomo, em busca das novas informações que lhe são cabíveis e interessantes. Como pudemos observar na sala de aula da turma pesquisada, as informações adquiridas pelos alunos para a construção dos gêneros estudados levou-os à compreensão da adequação de gêneros às situações cotidianas e escolhidas por eles como sujeitos ativos em suas produções. Diante a essa metodologia de ensino e aprendizagem o conhecimento do aprendiz é construído com sucesso a partir da compreensão, implicando na realização de novas produções eficientes de escritas de gêneros textuais em acordo com cada situação nas suas ações de linguagem escrita.

Dessa forma, com base na quebra do paradigma tradicional, em que acontece no momento em que há a conscientização do professor da necessidade de redefinir as práticas estereotipadas, fica evidente como observado na turma do 5º ano “B” que, para as questões de produção textual os aprendizes carecem de se envolverem com práticas significativas que os despertem para a compreensão de suas ações de linguagem conforme explicado por Bronckart (1999).

O agente constrói uma certa representação sobre a interação comunicativa em que se insere e tem, em princípio, um conhecimento exato sobre sua situação no espaço-tempo; baseando-se nisso, mobiliza algumas de suas representações declarativas sobre os mundos como conteúdo temático e intervém verbalmente. (BRONCKART, 1999, p. 99).

Portanto, esse fato contraria práticas alienadas de produção textual, o que realmente leva os aprendizes a se apropriarem de habilidades de produção inerentes às situações contextualizadas da esfera em que convivem, dando sentido real as suas produções escritas.

Diante o exposto percebe-se que os gêneros textuais trabalhados a partir de práticas inovadoras de aprendizagem levam os alunos a produzirem por si só (o caso da turma pesquisada) textos propícios para cada ato discursivo nos seus eventos sócio-comunicativos como verdadeiros protagonistas em suas ações de escrita. Diante a esta realidade, vale ressaltar o enunciado de Papert (1996, p. 103), “deve-se actuar de modo apropriado, e << apropriado >> quer dizer fundamentado na compreensão [...], uma larga gama de aprendizagem têm lugar desta forma, sem a existência de qualquer intervenção deliberada do adulto”. Concomitantemente, Papert considera que o envolvimento com adultos é importante para facilitar a aprendizagem.

Nesse pensamento, Vygotsky (2010) explica a questão do desenvolvimento da criança ao interagir com pessoas de mais experiência. A abordagem do método ZDP teorizado por Vygotsky clarifica a questão da diferença entre o que a criança aprende só e o que ela aprende em interação “por pares” (como já citado). A apropriação do método ZDP pelo professor permite acompanhar ao aluno em seu desenvolvimento “[...] proporcionando-lhe apoio e recursos, de modo que ele seja capaz de aplicar um nível de conhecimento mais elevado de que lhe seria possível sem ajuda” (p. 7).

Entre os conhecimentos já internalizados pelos alunos que os favorecem nas realizações de seus problemas sem ajuda e o nível de potencial evidenciado pela capacidade na resolução dos problemas através de atividades colaborativas que os estimulam para a auto-regulação, existe a ZDP que propõe:

[...] a existência de uma “janela de aprendizagem” em cada momento do desenvolvimento cognitivo do aprendiz, individualmente considerado, que pode ser muito estreita. E por maioria de razão, que num grupo de aprendizes não existe uma única “janela de aprendizagem”, mas tantas quantas os aprendizes, e todas tão individualizadas quanto eles. (FINO, 2001, p. 6).

Este autor refere ainda que estas “janelas de aprendizagem” são individuais, podendo ser explorada pelo professor e servir de guia no processo da cognição, até que o aluno atinja seu controle metacognitivo, ou seja, que o mesmo desenvolva a capacidade de aprender a aprender.

De acordo com Vygotsky (1978 apud FINO, 2001),

[...] o desenvolvimento consiste num processo de aprendizagem do uso das ferramentas intelectuais, através da interação social com outros mais experimentados no uso dessas ferramentas [...]. Uma dessas ferramentas é a linguagem. A essa luz, a interação social mais efectiva é aquela na qual ocorre a resolução de um problema em conjunto, sob a orientação do participante mais apto ao utilizar as ferramentas intelectuais adequadas. (FINO, 2001, p. 5).

O supracitado autor refere que, para que haja o desenvolvimento do aluno se faz necessário que o mesmo através da utilização de ferramentas intelectuais, com principalidade a linguagem, esteja em interação com pessoas mais aptas. Ajustar a ferramenta ao problema oportuniza a realização de um problema. Daí que, a partir desse processo o desenvolvimento acontece.

De acordo com Vygotsky (2010) o aprendizado cria a ZDP e este é o aspecto principal do aprendizado, ou seja:

[...] o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança. (VYGOTSKY, 2010, p. 103).

Nesse pensamento, o processo da aprendizagem procede ao processo do desenvolvimento, ou seja, o processo do desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente e especificamente humanas não acontece sem antes se dá uma aprendizagem organizada. Dessa forma, as ZDPs são resultantes da sequência entre o processo do aprendizado e o processo do desenvolvimento, visto que, este último progride de forma mais lenta (idem).

3 Gêneros textuais: o que são e sua presença na prática pedagógica

Este capítulo integra as teorias que explicitam os gêneros textuais na forma dinâmica da linguagem no seu universo sócio-histórico, assim como, discute o tema acerca das noções que levam a compreensão dos gêneros textuais no universo sociocultural dos aprendizes, bem como, trata dos gêneros em seu contexto de produção na prática pedagógica dos aprendizes como aporte para a aprendizagem da língua. O objetivo deste capítulo centra-se em desenvolver a autonomia e criticidade dos aprendizes no tocante à produção de textos advindos da esfera a que pertencem, visando sua inserção social.

No primeiro tópico, aborda-se a importância do estudo dos gêneros textuais na sala de aula para o domínio da linguagem escrita em seu contexto de comunicação, bem como aborda-se a questão da “Intergenericidade” visando a compreensão dos alunos para o entendimento das formas e funções dos gêneros. Apresenta-se a noção de gênero com exemplos para melhor identificação dos mesmos.

Para o segundo tópico ressalta-se a necessidade do estudo dos gêneros através da prática pedagógica produtiva à luz do desenvolvimento intelectual e social dos aprendizes, enfatizando a aquisição da autonomia na escolha de gêneros adequados às situações sócio comunicativas. Através da importância da prática pedagógica na produção escrita a partir dos gêneros discursivos como aporte para a apropriação dos aprendizes sobre a escrita em sua função social.

No terceiro tópico, discorreremos inicialmente sobre a produção escrita na perspectiva da linguística de texto. Posteriormente, aborda-se a questão da coesão e coerência textual, como importante fator para o entendimento global do texto. Seguidamente, ressaltam-se as orientações teórico-metodológico das contribuições do interacionismo sociodiscursivo para a produção escrita a partir dos gêneros de textos e por fim, mostra-se o funcionamento da organização interna dos gêneros a partir das sequências tipológicas que levam ao entendimento da estrutura textual.

3.1 O que são gêneros textuais?

Entende-se por gênero textual a única forma de comunicação verbal, pois sem os textos e seus gêneros orais ou escritos, é praticamente impossível a comunicação entre os sujeitos na esfera social. Através da língua e do seu poder de comunicação, o homem constrói

uma visão de mundo decorrente de seus processos de ação, visto que, a língua e seus modos de representação se processam nas esferas da atividade humana. Na medida em que surgem novos veículos de comunicação, surgem também novos gêneros, interferindo-se em gêneros previamente utilizados e engendrados na sociedade, como processo de entendimento na comunicação massiva.

Para Marcuschi (2008, p. 154) “[...] é impossível não se comunicar verbalmente por algum gênero, assim como é impossível não se comunicar verbalmente por algum texto [...] a comunicação verbal só é possível por algum gênero textual”. Portanto, para cada ato comunicativo organizamos diferentes formas de textos para atender nossas intenções, os quais se organizam de acordo com situações inerentes ao discurso no momento. Assim sendo, os gêneros são considerados estruturas não rígidas suscetíveis às mudanças de acordo com a evolução da sociedade atendendo às novas formas de comunicação como resultados da evolução do meio social em que o homem realiza suas atividades de linguagens.

De acordo com Marcuschi (2008),

Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sócio comunicativos característicos definidos por composição funcionais, objetos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. (MARCUSCHI, 2008, p. 155).

Logo, os gêneros utilizados no cotidiano decorrem das várias situações de interesses e por muitas vezes obrigatório de acordo com o evento social mediante seu processo sócio comunicativo.

Marcuschi (2008) cita como exemplos de gêneros textuais os textos encontrados em nossa vida diária:

[...] telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, reportagem, aula expositiva, reunião de condomínio, notícia jornalística, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio de restaurante, instruções de uso, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversa espontânea, conferência, carta eletrônica, bate papo por computador, aulas virtuais e assim por diante. (MARCUSCHI, 2008, p. 155).

Diante disto, observamos que os gêneros são textos do cotidiano dos aprendizes e fazem parte do seu universo sociocultural. Como percebemos, o estudo dos gêneros é de total relevância para a articulação dos aprendizes na sociedade, pois é com uma imensa variedade de textos que os mesmos convivem dentro e fora da escola. Dessa forma, precisam adquirir competências tornando-os capazes de produzir um discurso em função de seus objetivos,

adequá-los em circunstâncias de sua utilização na sociedade e ao mesmo tempo capaz de revisar e reescrever seu próprio texto.

Em Bronckart (1999),

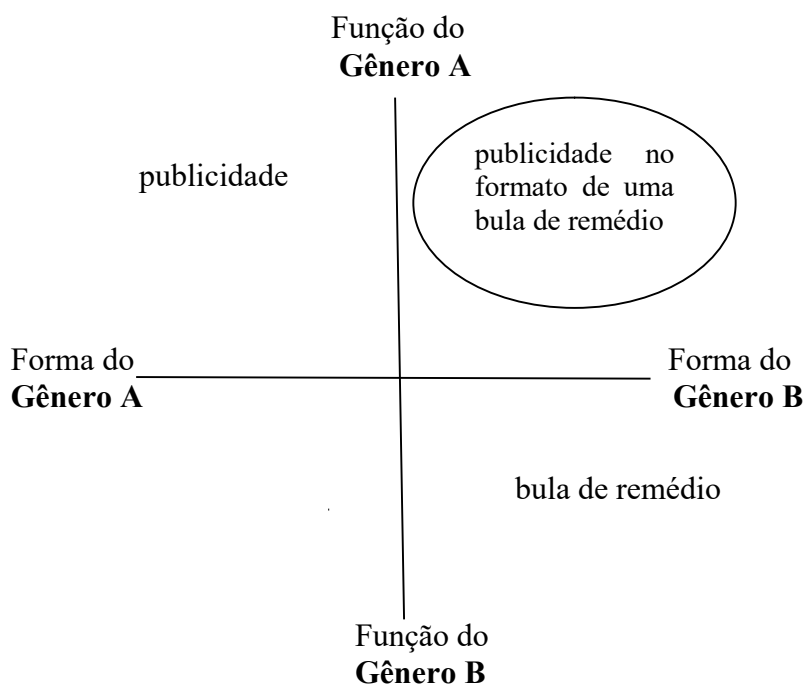
O autor, como agente da ação de linguagem que se concretiza num texto empírico, é, aparentemente, responsável pela totalidade das operações que darão a esse texto seu aspecto definitivo: é, aparentemente, ele quem decide sobre o conteúdo temático a ser semiotizado, quem escolhe um modelo de gênero adaptado à sua situação de comunicação, quem gerencia os diversos mecanismos de textualização, etc. (BRONCKART, 1999, p. 320).

Assim, a linguagem não é dissociada dos convívios sociais onde os textos se materializam em gêneros, é fruto das ações de linguagem associadas ao intertexto e às condições de enunciação dos discursos promovidos pela sociedade. Dessa forma, os textos deixam de ser vistos apenas pela sua abordagem linguística, mas também e principalmente pelas marcas de construção de advindos da sociedade estendendo-se para as questões psicossociais da formação do indivíduo e o desenvolvimento da linguagem.

De acordo com Kock e Elias (2009) a partir do estilo, conteúdo e composição dos gêneros pode-se afirmar que:

- A noção de gêneros textuais é respaldada em práticas sociais e em saberes socioculturais, porém os gêneros podem sofrer variações em sua unidade temática, forma composicional e estilo;
- Os gêneros não se definem por sua forma, mas por sua função [...] um gênero pode assumir a forma de outro, e ainda assim, continuar percebendo àquele gênero [...]. (KOCK & ELIAS, 2009, p. 113).

Complementando a isto, Marcuschi (2008) denomina de “Intergenericidade” para a questão de um gênero assumir a forma de outro gênero conservando ao mesmo tempo sua função. Para melhor compreensão deste fenômeno apresenta-se o diagrama a seguir onde consta a questão do gênero publicidade (gênero A) e o gênero bula de remédio (gênero B), esclarecendo quanto às formas e funções do gênero textual.

Figura 1. Representação da intergenericidade

Fonte: MARCUSCHI (2008, p. 166).

Segundo este autor, as funções e formas na questão da “Intergenericidade” de variados gêneros num dado gênero não deve ser confundida com a questão da “heterogeneidade tipológica” do gênero (idem). A intergenericidade diz respeito a um gênero que toma a forma de outro, isto é, impera o predomínio da função sobre a forma na determinação interpretativa do gênero, e a heterogeneidade tipológica representa a sequência de vários tipos de textos formando assim um gênero textual, como por exemplo, uma carta pessoal.

3.2 Os gêneros textuais na prática pedagógica

Pensar no papel da escola e seu compromisso na formação do ser social requer um olhar minucioso para o planejamento e organização das práticas vivenciadas pelos aprendizes conforme exige sua esfera social. Trata-se aqui de um trabalho onde se permite envolver os aprendizes num mundo letrado à luz do seu universo sócio-discursivo, promovendo sua participação no mundo em que vive. Dessa forma, no que concerne a intenção do discurso no ato comunicativo, os textos articulam o homem ao mundo. Nesta direção, os gêneros textuais obedecem a todo e qualquer tipo de evento comunicativo entre os sujeitos em seu meio.

Assim sendo, apresentamos aqui uma proposta de trabalho a partir de práticas pedagógicas de gêneros orais e escritos defendida por Antunes (2009), a mesma enfatiza

inicialmente os textos orais e escritos como objeto de estudo das aulas de língua, com a consideração de suas regularidades, normas e convenções de ocorrência, isto é, o texto como eixo do programa, sem a prioridade dada ao “[...] monopólio da gramática e a velha prática de fazer do texto, apenas, o espaço para encontrar as classes de palavras que os alunos precisam aprender a reconhecer e a classificar” (p.57). A exploração das regras gramaticais deverá ser de acordo com cada gênero em suas particularidades. A autora enfatiza um trabalho com textos assumindo sua forma concreta, particular, de realização típica identificadas em cada gênero. Ao aluno precisa ser indicado qual gênero elaborar em sua atividade escrita e não apenas mediante comandos como ‘escreva um texto’; ‘Façam uma redação’; ‘Falem sobre’, como um estatuto de peça indefinida e dificultando a identificação dos gêneros por parte dos alunos (idem).

De acordo ainda com esta autora as práticas de aprendizagem dos gêneros na sala de aula poderão mais facilmente atenuar e progressivamente superar as dificuldades de produção e de recepção dos textos, ainda assim, o acesso dos alunos com as variedades de gêneros textuais leva-os a compreensão das regularidades típicas de cada gênero, além de possibilitar a escrita de novos gêneros.

Portanto, referindo-se à aprendizagem dos gêneros no ensino fundamental, Antunes (2011, pp. 61-62) sugere que seja feita a seleção das atividades e dos conteúdos por unidade, com estudo proposto pra cada gênero como item central, isto é, como objeto do trabalho pedagógico daquela unidade, visando os “fatos da fala, da escrita, da leitura, de análise e sistematização linguística”, podendo tais gêneros estender-se por mais uma unidade dependendo da sua complexidade e sem impedir que os alunos tenham acesso também a outros gêneros para leitura e eventual produção, além dos escolhidos.

De acordo com Marcuschi (2008),

Sabemos que um problema do ensino é o tratamento inadequado, para não dizer desastroso, que o texto vem recebendo, não obstante as muitas alternativas e experimentações que estão sendo hoje tentadas. Com efeito, introduziu-se o texto como motivação para o ensino sem mudar as formas de acesso, as categorias de trabalho e as propostas analíticas. (MARCUSCHI, 2008, p. 52).

O autor ressalta quanto à forma inadequada tanto no acesso aos textos como de sua apresentação e como vem sendo trabalhados, assim como sua organização linguística e informacional. Para o autor, “[...] os textos escolares revelam ignorância e descompasso em relação à complexidade da produção oral dos alunos” (idem, p. 53). Assim, apresentar os

diferentes tipos de textos e ensinar a construí-los não consiste em uma prática pedagógica produtiva. É necessário que sejam trabalhados em situações reais de uso da linguagem, pautadas no desenvolvimento crítico, social e intelectual dos aprendizes.

Sabe-se que o processo comunicativo decorre de realizações das ações de linguagens em que as mudanças dos gêneros se dão por meio às diferentes atividades humanas que decorre de suas realizações sociais, em que se constitui por meio de um fato sócio-histórico. Assim sendo, os gêneros são considerados estruturas não rígidas suscetíveis às mudanças de acordo com a evolução da sociedade atendendo às novas formas de comunicação como resultados da evolução do meio social em que o homem realiza suas atividades de linguagens.

3.3 A produção do estudante a partir dos gêneros textuais.

Sabemos que nossos alunos ao chegarem às escolas já dominam muito bem a língua materna. Quanto a isto, Marcuschi (2008) questiona quanto ao papel da escola considerando a já desenvolvida capacidade comunicativa que os alunos trazem. A partir disto o papel da escola é fazer com que os alunos aprendam o uso da língua em suas formalidades de comunicação escrita e oral e para isto deverá ser priorizado a compreensão, a produção e a análise textual.

Marcuschi (2008), opondo-se às teorias linguísticas tradicionais insuficientes em relação a alguns fenômenos linguísticos que os textos apresentavam, propõe a produção textual na perspectiva da linguística de texto voltada para o desenvolvimento de uma gramática transfrástica, definindo como “[...] o estudo das operações linguísticas, discursivas e cognitivas reguladoras e controladoras da produção, construção e processamento de textos escritos ou orais em contextos naturais de uso” (p. 73). Nesta perspectiva, os textos em suas modalidades discursivas orais e escritas funcionam como unidade de sentido e não em unidades isoladas como se evidenciava a partir das teorias linguísticas tradicionais.

Na perspectiva da linguística de texto, ao contrário das práticas tradicionais, o aluno mediante sua produção textual, evita vários problemas como “[...] anáfora, as propriedades textuais do artigo e também o problema da elipse e repetição, entre outros”. (idem). Seguindo este autor, nas teorias linguísticas tradicionais os alunos desconhecem que podem tomar o texto como uma entidade de comunicação e um artefato sócio-histórico, como uma unidade de sentido e não apenas o somatório de frases soltas e simples.

Koch e Travaglia (2007), por sua vez contribuindo para esta compreensão para uma produção eficiente do texto explicitam que a coesão é apenas um dos fatores da coerência,

ressaltando que “a coesão ajuda a estabelecer a coerência na interpretação dos textos, porque surge de uma manifestação superficial da coerência no processo de produção desses mesmos textos [...]” (p. 49). Entende-se que apenas através da coesão não se garante um texto coerente. Para que o aluno construa um texto coerente precisa compreender as “[...] relações (sintático-gramaticais, semânticas e pragmáticas) entre os elementos da sequência (morfemas, palavras, expressões, frases, parágrafos, capítulos, etc.)” (idem, p. 53). Assim, o sentido da coerência provém de possibilidades de firmar formas de unidade ou relação entre seus elementos, o aluno precisa entender as relações que permitem compreender a coerência como fator principal para o entendimento do texto como um todo, através de sequências linguísticas.

Reinaldo e Bezerra (2012) baseados em Devitt (2004) enfatizam o ensino dos gêneros através da “consciência de gêneros” em que consiste no entendimento do aluno de como agir a partir dos gêneros e como estes agem no seu cotidiano e que isto será possível através de práticas que favoreça meios para que assimilem sua ligação entre “padrões textuais, participantes e situações”, através de contatos com as diversidades de gêneros (p.79). Para estes autores o ensino da “consciência de gêneros” tem como objetivo o entendimento do aluno sobre “as relações imbricadas entre contextos e formas, a perceberem os possíveis efeitos ideológicos dos gêneros e a distinguirem as restrições e as escolhas permitidas por estes gêneros” (idem, pp. 79-80).

De acordo com Reinaldo e Bezerra (2012), na visão da consciência de gêneros, os aprendizes consideram a dinamicidade dos gêneros, evitando cópias baseadas em modelos fixos sem a consideração das situações provindas da sociedade.

Devitt (2009) citado por Reinaldo e Bezerra (2012) amplia suas teorias em relação à consciência de gêneros propondo o ensino da “consciência crítica dos gêneros”, objetivando uma prática pedagógica que leve o aluno a agir, participar, de forma esclarecida, desses gêneros desprezando as práticas cotidianas, focando na consciência dos professores, em suas decisões nos trabalhos com os gêneros. Trata-se da abordagem dos gêneros observando o entrelaçamento de três pedagogias com diferentes objetivos: a partícula, o processo e o contexto. Logo, a combinação destas três pedagogias “auxiliam aos estudantes a compreenderem gêneros como construtos criados, dinâmicos e ideológicos”. Através da aprendizagem de um novo gênero os estudantes poderão desenvolver a consciência retórica do gênero estudado adaptando-os para situações particulares (idem, pp. 83-84).

Em abordagem à produção de textos, Cristovão e Nascimento (2011) mencionam quanto às perspectivas teórico-metodológico do interacionismo sociodiscursivo (ISD) proposto por Bronckart (1999) e sua contribuição para a transposição didática de textos

atendendo para as atividades culturais e sociais da linguagem sobre o enfoque dos estudos dos gêneros textuais na sala de aula.

Neste contexto, afirmam que na perspectiva do ISD:

[...] parte-se, primeiramente, do exame das relações que as ações de linguagem mantêm com os parâmetros do contexto social em que se inscrevem, a seguir, das capacidades que as ações colocam em funcionamento e, sobretudo, das condições de construção dessas capacidades. (CRITOVÃO & NASCIMENTO, 2011, p. 35).

Com base nas ideias de Bakhtin (1992), centradas no estudo da linguagem e seus contextos de produção a partir dos gêneros de discurso à luz do ISD, Cordeiro (2007, p. 66) escreve que para o referido autor “o locutor (ou escritor) realiza seu querer dizer a partir da especificidade de uma dada esfera de comunicação, do conteúdo temático a ser abordado e dá representação que tem do seu destinatário” e que o domínio de um amplo repertório de gêneros discursivo escrito, assim como, os gêneros orais, faz parte de todo indivíduo atrelados ao conhecimento de uma esfera específica de comunicação atendendo para o gênero utilizado em momentos de escolha do gênero adequado.

Nessa íntegra, entende-se que o ISD representa uma proposta para que,

[...] se faça uma análise das ações semiotizadas (ações de linguagens) na sua relação com o mundo social e com a intertextualidade. A seguir a análise da arquitetura interna dos textos e do papel que aí desempenham os elementos da língua. Enfim, que se analisem a gênese e o funcionamento das operações (psicológicas e comportamentais) implicadas na produção dos textos e na apropriação dos gêneros textuais. (CRISTOVÃO & NASCIMENTO, 2011, pp. 35-36).

Em Santos (2010, p. 30), “[...] as ações de linguagem podem ser de natureza oral e escrita, fazendo-se necessário atentar para questões como espaço-tempo de produção, lugar social, emissor, enunciador, receptor, destinatário e objetivo [...]”. Dessa forma, pode-se compreender que a utilização dos gêneros textuais acontece de maneira espontânea, considerando, questões como situacionalidade, funcionalidade, intertextualidade entre outros fatores que influenciam o uso desses gêneros em situações concretas de uso onde se manifestam as ações de linguagem.

Em acordo com Santos (2010),

[...] o ISD adere ao quadro epistemológico da teoria do interacionismo social de Vygotsky, complementando-se e enriquecendo as construções teóricas que apontam o contexto da interação, que evidencia sua relação com o outro

e com o meio como fator essencial às condições de atividades de linguagem. (SANTOS, 2010, p. 28).

A supracitada autora menciona que, reconhecendo a abordagem da interação baseada nos pressupostos teóricos de Vygotsky, Bronckart e as importantes influências de Bakhtin e as preocupações com o desenvolvimento da linguagem em seus parâmetros e dinâmicas sócio-históricas, e considerando as influências advindas das constantes transformações sociais, considera-se a importância da escola como espaço de sistematização e saberes, tendo em vista, o domínio da língua (idem).

Conforme Marcuschi (2008) os gêneros em sua organização interna são compostos por sequências tipológicas, isto evidencia que os gêneros e os textos não são opostos, são dois aspectos integrados um no outro em sua constituição, que se complementam para constituir o texto em funcionamento, portanto, o gênero e os tipos textuais não formam uma dicotomia, pois estão imbricados um ao outro em constituição ao funcionamento da língua em situações de comunicação do cotidiano. Para melhor compreensão, o autor cita a “carta pessoal” como exemplo para a observação da organização interna dos gêneros através das sequências tipológicas subjacentes e das estruturas textuais.

Figura 2. Organização interna dos gêneros textuais

Sequências tipológicas	Gêneros textuais: carta pessoal
Descritiva	Rio, 11/08/1991
Injuntiva	Amiga A.P. Oi!
Descritiva	Pra ser mais preciso estou no meu quarto, escrevendo na escrivantina, com um Micro System ligado na minha frente (bem alto por sinal).
Expositiva	Está ligado na Manchete FM - ou rádio dos funks, principalmente com passos marcados. Aqui no Rio é o ritmo do momento... e você, gosta? Gosto também de house e dance music, sou fascinado por discotecas! Sempre vou à K.I,
Narrativa	Ontem mesmo (sexta - feira) eu fui e cheguei quase quatro horas da madrugada.
Expositiva	Dançar é muito bom, Principalmente em uma discoteca legal. Aqui no condomínio onde moro tem muitos jovens; somos todos muito amigos e sempre vamos todos juntos. É muito maneiro!

Narrativa	C. foi três vezes à K.I.,
Injuntiva	pergunte só a ele como é!
Expositiva	Esta tocando agora o “Melô da Mina Sensual”, super demais! Aqui ouço também a Transamérica e RPC e FM.
Injuntiva	E você, quais rádio curte?
Expositiva	Demorei um tempão para responder, espero sinceramente que você não esteja chateado comigo. Eu me amarrei de verdade em vocês aí, do Recife, principalmente a galera da ET, vocês são muito maneiros! Meu maior sonho é viajar, ficar um tempo por aí, conhecer legal você todos, sairmos juntos... Só que não sei ao certo se vou realmente no início de 1992. Mas pode ser que dê, quem sabe! /..... / Não sei ao certo se vou ou não, mas fique certo que farei de tudo para conhecer vocês o mais rápido possível. Posso te dizer uma coisa? Adoro muito vocês!
Narrativa	Agora, aminha rotina: às segundas, quartas e sextas feiras trabalho de 8:00 às 17:00, em Botafogo. De lá vou para o T., minha aula vai de 18:30 às 10:40h. Chego aqui em casa quinze para meia-noite. E às terças e quintas fico 050 em F. só de 8:00 às 12:30h. Vou para o T.; às 13: 30 começa o meu curso de Francês (vou me formar ano que vem) e vai até 15:30h. 16:00h vou dar aula e fico até 17:30h. 17:40h às 18:30h faço natação (no T. também) e até 22:40h tenho aula./...../ Ontem eu e Simone fizemos três meses de namoro;
Injuntiva	você sabia que eu estava namorando?
Expositiva	Ela mora aqui mesmo no (ilégível) (nome do condomínio). Agente se gosta muito, às vezes eu acho que nunca vamos terminar, depois eu acho que o namoro não vai durar muito entende?
Argumentativa	O problema é que ela é muito ciumenta, principalmente porque eu já fui a fim da B., que mora aqui também. Nem posso falar com a garota que S. já fica com raiva.
Narrativa	/...../
Injuntiva	É acho que vou terminando escreva! Faz um favor? Diga pra M., A. P. e C. que esperem, não demoro a escrever Adoro vocês!
Narrativa	Um beijão! Do amigo P.P. 15:16h

Dessa forma, ao produzir um gênero textual, os alunos adquirem o domínio das categorias que designam os gêneros – narração, argumentação, exposição, descrição e injunção, através de práticas organizadas com objetivos direcionados para a identificação e compreensão das sequências tipológicas. Compreendem que gênero e texto funcionam juntos, se integram para se constituírem, representando as situações de comunicação diária e leva ao aluno a observação de sequências comuns a cada gênero. Neste contexto, entende-se que “para a noção do tipo textual, predomina a identificação de sequências linguísticas como norteadoras; e para a noção de gênero textual, predominam os critérios de padrões comunicativos, ações, propósitos e inserção sócio-histórica” (idem, p. 158).

PARTE II - METODOLOGIA DO ESTUDO EMPÍRICO

4 Procedimentos metodológicos de pesquisa

Compreende-se por metodologia um conjunto de abordagens, técnicas e processos utilizados pela ciência para formular e resolver problemas de aquisição objetiva do conhecimento, de uma maneira sistemática (RODRIGUES, 2007).

Ao adentrarmos para os caminhos da prática da ciência somos guiados por inúmeros procedimentos que nos levam a desempenhos metodológicos, isto é, a um método. Para isto partimos para as “atividades de caráter operacional técnico” (idem, p. 100), mediante inúmeros procedimentos como “observação, de experimentação, de coletas de dados, de registros de fatos, de levantamento, identificação e catalogação de documentos históricos, de cálculos estatísticos, de tabulação, de entrevistas, depoimentos, questionários” etc., (idem).

Para o supracitado autor, as técnicas não são utilizadas aleatoriamente, pois seguem um caminho preciso em direção ao método utilizado, decorrente do seu processo. Os métodos e técnicas utilizados não são o suficiente para a compreensão total da ciência. Trata-se de procedimentos fundamentados no conhecimento visando sustentar a metodologia praticada (idem).

No caso da nossa pesquisa, optamos pela metodologia etnográfica em forma de Estudo de Caso, por ser a mais propícia a um estudo que envolve a observação participante, a qual implica numa narrativa etnográfica. Dessa forma, todo procedimento para a recolha dos dados descritivos atrelou-se obviamente para uma investigação qualitativa, tendo em mente como proferido por Bogdan e Biklen (1994, p. 49), a compreensão de que “a abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo”.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994),

Os dados são simultaneamente as provas e as pistas. Coligidos cuidadosamente, servem como fatos inegáveis que protegem a escrita que possa ser feita de uma especulação não fundamentada. Os dados ligam-nos ao mundo empírico e, quando sistemática e rigorosamente recolhidos, ligam a investigação qualitativa a outras formas de ciências. Os dados incluem os elementos necessários para pensar de forma adequada e profunda a cerca dos aspectos da vida que pretendemos explorar. (BOGDAN & BIKLEN, 1994, p. 149).

As técnicas utilizadas para a coleta de dados foram a observação participante e as entrevistas semi-estruturadas que se sobressairam como fontes de evidências. Por se tratar de uma pesquisa qualitativa, fez-se importante ainda a utilização em primeiro lugar da pesquisa bibliográfica que nos possibilitou a compreensão de todo o processo da pesquisa e do fenômeno estudado, o uso do Diário de campo que favoreceu o registro completo de importantes informações pertinentes e a técnica da análise documental, visando complementar outras informações já obtidas.

De acordo com a abordagem etnográfica os dados foram recolhidos em contato direto com os sujeitos em seu ambiente natural por um longo prazo em averiguação aos fenômenos a serem estudados.

4.1 O estudo de caso de cariz etnográfico como opção de pesquisa

Para realização desta pesquisa optou-se pelo método do estudo de caso etnográfico. Compreende-se que este método é o que melhor preenche os requisitos desta pesquisa. Por se inserir numa pesquisa qualitativa, possibilita maior aproximação com os objetos de análises, em que se inserem os registros de dados norteadores, através dos instrumentos de análises que priorizam o universo desta pesquisa. A visão “naturalística” da pesquisa numa abordagem qualitativa procurou definir e interpretar com ética e precisão sobre as ações que envolvem as pessoas. Esse processo da interpretação possibilitou a geração de dados para permear a investigação.

Por se tratar de um estudo de caso etnográfico, este estudo obedece ao afirmado por André (1995):

[...] é preciso, antes de tudo, que preencha os requisitos da etnografia e, adicionalmente, que seja um sistema bem delimitado, isto é, uma unidade com limites bem definidos, tal como uma pessoa, um programa, uma instituição ou um grupo social. O caso pode ser escolhido porque é uma instância de uma classe ou porque é por si mesmo interessante. De qualquer maneira o estudo de caso enfatiza o conhecimento do particular. (ANDRÉ, 1995, p. 26).

Para Triviños (1987, p. 133) o estudo de caso significa “[...] uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma *unidade* que se analisa profundamente”. Para este autor, o que interessa é apenas uma parte de uma organização, tendo como foco de exame uma escola, um clube, uma Associação de Vizinhos, uma Cooperativa de Produção etc (idem).

Em acordo com Yin (2001, p. 21) o estudo de caso “[...] contribui, de forma inigualável, para a compreensão que temos dos fenômenos individuais, organizacionais, sociais e políticos” e para todas as situações recorreremos ao estudo de caso objetivando a compreensão dos fenômenos sociais complexos. Este tipo de estudo “[...] permite uma investigação para se preservar as características holísticas e significativas dos eventos da vida real” (idem).

É importante ressaltar que os estudos de caso, segundo Yin (2001), implicam em questões do tipo “como” e “por que”, pelo fato de serem mais explanatórias, para ele, em um estudo de pesquisa a definição das questões significa o passo mais importante da pesquisa e implica na compreensão de que tais questões possuem substância. Aponta como fontes importantes de evidência na coleta de dados, no processo dos estudos de caso: “documentação, registros em arquivos, entrevistas, observação direta, observação participante e artefatos físicos” (idem, p. 107).

Além disso, este autor considera como habilidades necessárias a um bom estudo de caso, os seguintes atributos indispensáveis a um pesquisador:

- Uma pessoa deve ser capaz de *fazer boas perguntas* - e interpretar as respostas.
- Uma pessoa deve *ser uma boa ouvinte* e não ser enganada por suas próprias ideologias e preconceitos.
- Uma pessoa deve *ser capaz de ser adaptável e flexível*, de forma que as situações recentemente encontradas possam ser vistas como oportunidades, não ameaças.
- Uma pessoa deve *ter uma noção clara das questões que estão sendo estudadas*, mesmo que seja uma orientação teórica ou política, ou que seja de um modo exploratório.
- Uma pessoa deve *ser imparcial em relação a noções preconcebidas*, incluindo aquelas que se originam de uma teoria. Assim, uma pessoa deve ser sensível e estar atenta a provas contraditórias. (YIN, 2001, p. 81).

É importante que o pesquisador tenha noção do que se deseja, isto é, baseado no foco da pesquisa, compreender as questões que estão sendo estudadas. Nessa íntegra, se faz necessário compreender o objetivo da investigação do estudo de caso desde o início do trabalho.

De acordo com Yin (2001),

Cada pesquisador de estudo de caso deve entender as questões teóricas e políticas, pois é preciso fazer julgamentos (e demonstrar inteligência) durante a fase de coleta de dados. Sem uma noção muito clara das questões em discussão, você poderia deixar passar pistas importantes e não saberia

identificar uma mudança no curso do estudo quando ele fosse aceitável ou mesmo desejável. (YIN, 2001, p. 84).

Segundo André (1995, p. 51) é inerente ao pesquisador que opta por desenvolver um estudo de caso qualitativo, “[...] ter uma enorme tolerância à ambiguidade”, segundo ela, o pesquisador carece saber conviver com as dúvidas e incertezas, que são características deste tipo de pesquisa, diz André, “ele tem que aceitar um esquema de trabalho aberto e flexível, em que as decisões são tomadas na medida e no momento em que se fazem necessárias” (idem).

Ainda esta autora cita outros requisitos importantíssimos para um pesquisador qualitativo objetivando um bom estudo de caso como o exposto a seguir: a comunicação, a sensibilidade, saber ouvir com atenção, ser paciente, usar bem o seu tempo e do informante, rephrasing uma questão, ter habilidade de expressão escrita etc.

Na visão de Fino (2008), este método utilizado na educação, por sua visão naturalista, pode ser um importante instrumento para a compreensão dos:

[...] complexos diálogos inter-subjectivos que são as práticas pedagógicas [...] que decorre entre os actores que povoam um contexto escolar, e narrado ‘de dentro’, como se fosse por alguém que se torna também autor para falar com um deles. (FINO, 2008, p. 4).

O estudo de caso etnográfico é denominado por Bogdan e Biklen (1994) como estudo de caso de observação, o qual tem como foco uma organização particular ou algum aspecto particular dessa organização. Assim sendo, considera a sala de aula um lugar específico, diz ele, “um ambiente físico bom para se estudar é aquele que um mesmo grupo de pessoas utiliza repetidamente. É evidente que nas escolas públicas pode contar com as salas de aula, um gabinete, e geralmente uma sala de professores” (idem, p. 91), desde que representem unidades físicas nas quais alunos e professores se organizem.

Portanto, a pesquisa centrada no estudo de caso de cunho etnográfico na educação mostra que como ciência da descrição, leva os investigadores à aquisição do conhecimento com ética das práticas que permeiam o ambiente pesquisado, pois foca às práticas pedagógicas com uma visão que permite sua compreensão e a interpretação, distinguindo a prática inovadora e prática tradicional. Esta visão se constitui num fator preponderante no desenvolvimento do professor/investigador inovador em que através da consciência crítica poderão influir na mudança de suas práticas tendo como foco primordial o aprendiz.

4.2 Paradigma qualitativo

Segundo Bogdan e Biklen (1994), os investigadores qualitativos em educação se baseiam por uma perspectiva teórica. Assim sendo, manifesta-se a preferência do paradigma de investigação enquanto “um conjunto de asserções, conceitos ou posições logicamente relacionados e que orientam o pensamento e a investigação” (p.52).

A utilização do paradigma qualitativo pelo investigador se deu ao fato de que esse tipo de investigação, apresenta metodologia mais propícia ao estudo que pretende fazer. Por este motivo, entendeu-se que pela natureza do estudo e do tipo de informações que pretendemos obter, este paradigma é o mais privilegiado para a compreensão dos processos e fenômenos que fazem juz à problemática da investigação. Assim sendo, a investigação qualitativa foi escolhida por ser a que melhor se adequa a este estudo, devido à sua natureza fenomenológica que se adequa à complexidade que permeia o âmbito escolar.

Para Triviños (1987, p. 123), “na concepção fenomenológica da pesquisa, o investigador deve estar dotado de amplo e flexível espírito de trabalho”. Com esta realidade é eliminada a possível colocação de hipóteses que devem ser testadas empiricamente da mesma forma em que se evita a colocação de “esquemas de atividades levantados a priori, questionários padronizados, análises de resultados de acordo com certos cânones rígidos etc.,” (idem).

Na investigação qualitativa o investigador, além de ser considerado o instrumento principal, frequenta os locais de estudo por se preocupar com o contexto pois, “entendem que as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência” (BOGDAN & BIKLEM,1994, p. 48). Para o investigador qualitativo, “[...] divorciar o ato, a palavra ou o gesto do seu contexto é perder de vista o significado” (idem). Assim sendo, o mesmo vai de encontro com os sujeitos em seus ambientes “trata-se de locais onde os sujeitos se entregam às suas tarefas cotidianas, sendo estes ambientes naturais, por excelência, o objeto de estudo dos investigadores” (idem, p. 113).

Ao tratar-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, vale ressaltar que, de acordo com Bogdan e Biklen (1994), é essencial que os investigadores se apropriem de cinco características importantes como seguem: (1) prioriza o ambiente natural para a obtenção dos dados tendo o investigador como principal agente; (2) os dados não são descritos através dos números e sim por meio de palavras ou imagens; (3) o maior interesse do investigador está no processo e não nos resultados; (4) os dados são analisados de forma indutiva; (5) o interesse do investigador está na compreensão dos significados da experiência do informante.

Quanto a isto, citamos ainda a preferência pelo paradigma qualitativo pela confiabilidade a partir das realidades profundas provindas dos próprios sujeitos envolvidos na pesquisa uma vez que, a tarefa do pesquisador qualitativo não se limita apenas à descrição do comportamento dos sujeitos, mas a interpretar o significado de suas ações, acontecimentos e situações.

Coutinho (2008, p.7) defende que o paradigma qualitativo, “[...] pretende substituir as noções de explicação, previsão e controlo do paradigma quantitativo pelas de compreensão, significado e acção em que se procura penetrar no mundo pessoal dos sujeitos”.

O paradigma qualitativo defende uma postura centrada na lógica indutiva, os dados não são recolhidos em função de uma hipótese predefinida e posta em prova seguidamente.

Neste caso, de acordo com Coutinho (2008, p.7), após recolha dos dados “encontram-se neles regularidades que fundamentem generalizações que serão cada vez mais amplas”.

Na abordagem indutiva entende-se que apenas por *insights* consequentes das experiências próprias dos intervenientes/participantes é que se obtém o conhecimento profundo dos fenómenos e seus resultados (idem). Através da ausculta das opiniões individuais dos intervenientes, utilizando instrumentos não estruturados, como “entrevista não estruturada ou livre, observação participante ou não participante” (idem), os investigadores não se preocupam em categorizar as respostas de forma prévia, acreditam que tudo depende de como estas respostas são dadas. Os dados qualitativos são descritos de forma minuciosa e detalhada “ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico” (BOGDAN & BIKLEN, 1994, p. 16). Quanto para as questões de investigação, estas “não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formuladas com o objetivo de investigar os fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural” (idem).

4.3 Técnicas de coleta de dados

Esta investigação qualitativa também denominada como “naturalística”, tem este nome porque “o investigador frequenta os locais em que naturalmente se verificam os fenómenos nos quais está interessado, incidindo os dados recolhidos nos comportamentos naturais das pessoas”. (BOGDAN & BIKLEN, 1994, p. 17).

Visando recolher as informações cabíveis às questões propostas para esta pesquisa, selecionamos para a coleta de dados técnicas adequadas ao tipo de pesquisa apresentada.

Neste contexto, através da abordagem qualitativa de cariz etnográfico, procuramos compreender quanto à possibilidade da utilização da inovação pedagógica no âmbito da sala de aula do 5º ano “B”, pois em conformidade com o referido por Fino (2008, p. 2) “a inovação só é entendível *in situ*, ou seja, estudada no local, mediante dispositivos de observação participante, que visem entender os acontecimentos de dentro”.

Nesta lógica, através da técnica da observação participante procuramos, de acordo com Fino (2003, p. 4) “adquirir um estatuto no seio do grupo em estudo e desempenhar um papel nesse grupo, mas mantendo sempre uma certa distância”. Neste tipo de observação, o investigador evita participar das mudanças ou provocar mudanças nas situações estudadas. Nesta íntegra, o investigador manteve a distanciação, isto é, um pé dentro e outro fora ao mesmo tempo em que participou “ativamente das atividades como um membro” conforme proposto por Lapassade (2005, p. 73).

Vale salientar aqui a importância da observação participante como técnica fundamental para a coleta de informações, visto que, favoreceu ao pesquisador se adentrar no contexto investigado e partilhando experiências de forma presencial, com o entendimento de que “o observador participante ocupa-se essencialmente de olhar, de escutar e de conversar com as pessoas, de coletar e de reunir informações diversas” (idem, p. 83).

No tocante aos registros dos dados, não nos limitamos a registrar apenas aquilo que pretendemos ver, porém a realidade observada. (Bogdan & Biklen, 1994). Assim, no processo da observação os investigadores qualitativos tendem a se preocupar “com o rigor e a abrangência dos seus dados. A garantia é entendida [...] como uma correspondência entre os dados que são registrados e aquilo que de fato se passa no local do estudo” (idem, p. 69).

Também foram realizadas entrevistas semi-estruturadas objetivando a recolha de informações significativas favorecendo ao objetivo do estudo. Este tipo de entrevista segundo Triviños (1987, p. 146) “ao mesmo tempo que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação”.

Em acordo com o supracitado autor, a entrevista semi-estruturada se efetiva a partir de questionamentos fundamentais. Tais questionamentos são essenciais e são:

[...] apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador,

começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa. (TRIVIÑOS, 1987, p. 146).

Diante esta lógica, se faz importante a maneira como são formuladas as questões. O pesquisador ao priorizar o enfoque qualitativo, considerou tais perguntas como “resultados não só da teoria que alimenta a ação do investigador, mas também de toda a informação que ele já recolheu sobre o fenômeno social que interessa” (idem).

As entrevistas aconteceram em conjunto com as demais técnicas utilizadas nesta pesquisa, ou seja, a observação participante e a análise de documentos. Quanto a isto, na investigação qualitativa conforme Bogdan e Biklen (1994, p. 134) “as entrevistas podem ser utilizadas de duas formas. Podem constituir a estratégia dominante para a recolha de dados ou podem ser utilizadas em conjunto com a observação participante, análise de documentos e outras técnicas”.

Assim sendo, a entrevista significou um importante instrumento em acordo com Marconi e Lacatos (2011, p. 273) por favorecer a obtenção de respostas sobre o problema investigado, e onde foi possível “propiciar um ambiente de confiança e também evitar elementos que prejudiquem a conversa, ou seja, interrupções, ruídos, conversas, música, telefonemas etc”.

Ao entrevistado foi propiciado “um diálogo espontâneo, porém profundo, aberto, cuidadoso, descartando perguntas muito diretas” (idem). Sobre isto, estes autores ainda refere-se que deve-se evitar incomodar o entrevistado com perguntas tendenciosas. Neste contexto, as questões foram formuladas de maneira a exigir uma descrição minuciosa evitando respostas como “sim” e “não” considerando que “os pormenores e detalhes particulares são revelados a partir de perguntas que exigem exploração” conforme escrito por Bogdan e Biklen (1994, p.136).

As entrevistas realizadas com a professora serviram para a obtenção do máximo de informações e confrontar com informações já obtidas anteriormente, ou seja, também como proposto por André (1995, p. 24) com o objetivo de “aprofundar as questões e esclarecer os problemas observados.

Para Lapassade (2005) os dados provêm de inúmeras fontes, assim como se refere este autor:

[...] principalmente, da ‘observação participante’ propriamente dita (o que o pesquisador nota, ‘observa’ ao vivo com as pessoas, compartilhando com suas atividades), das entrevistas etnográficas, das conversas ocasionais de campo, do estudo dos documentos oficiais [...]. (LAPASSADE, 2005, p. 69).

Para a realização deste estudo, os dados foram recolhidos entre os meses de junho e setembro do ano letivo de 2015. A recolha dos dados representa o momento em que o investigador vai à busca de instrumentos objetivando executar a pesquisa, de acordo com a natureza do seu trabalho. Inicialmente para que fosse realizada a coleta de dados etnográficos favoráveis a esta investigação em resposta ao problema proposto nesta pesquisa e aos objetivos determinados, achou-se necessário um primeiro encontro com a professora da turma do 5º ano "B", oportunizando esclarecimentos quanto ao objetivo do trabalho que seria realizado na sala de aula.

Conforme afirmado por Bogdan e Biklen (1994),

O termo dado refere-se aos materiais em bruto que os investigadores recolhem no mundo que se encontram a estudar, são os elementos que formam a base da análise, incluem materiais que os investigadores registram activamente tais como transcrições de entrevistas e notas de campos referentes a observações participantes. (BOGDAN & BIKLEN, 1994, p. 149).

Portanto, no caso da nossa pesquisa para a efetivação da coleta de dados durante todo o processo da investigação fez-se necessário recorrer às seguintes técnicas: observação participante, entrevistas semi-estruturadas e utilização de um diário de campo. Portanto, vale clarificar aqui de forma detalhada quanto à utilização das técnicas e instrumentos utilizados enquanto importantes fontes de informação.

4.3.1 Observação participante

De acordo com Lapassade (2005), referindo-se à afirmação de Bogdan e Taylor (1975), considera que a técnica da observação participante refere-se a uma:

[...] pesquisa caracterizada por um período de interações sociais intensas entre o pesquisador e os sujeitos no meio destes. No decurso desse período, dados são sistematicamente coletados [...]. Os observadores mergulham pessoalmente na vida das pessoas. Eles compartilham suas experiências. (BOGDAN & TAYLOR, 1975 apud LAPASSADE, 2005, p. 69).

O processo das observações teve início a partir do dia 18 de junho se prolongando até o dia 10 de setembro de 2015. De início, para conduzir o estudo, foi solicitada autorização da Secretaria da Educação do município conforme (Apêndice 1), depois a autorização também da diretora da escola a qual se pretendia pesquisar (Apêndice 2), deixando claro quanto ao

objetivo da investigação e a turma a ser investigada. Aceita as autorizações, deu-se início aos trabalhos no lócus da pesquisa.

Pela abordagem qualitativa dessa pesquisa, ressaltamos aqui a importância da técnica da observação participante realizada no lócus da investigação com a turma do 5º ano “B” do EF, composta de 28 alunos juntamente com a professora. Trata-se de um instrumento importante para que o investigador através do contato direto com os investigados obtenha acesso às informações de forma natural.

Neste contexto, a observação participante permitiu-nos adentrar num contato com os sujeitos de forma natural como postulado pelo método etnográfico ao tratar da pesquisa social, focando para o “naturalismo”. Como referido por Fino (2008, p. 6) o naturalismo trata do contato direto com as pessoas, afirma que “[...] os investigadores etnográficos levam a cabo as suas investigações em cenários ‘naturais’ [...] permitindo a confiabilidade que não dizem respeito apenas às informações colhidas nas entrevistas”.

Assim sendo, a observação participante permite ao investigador um contato direto com os sujeitos observados e é através deste contato que de acordo com estes autores, o investigador partilha atividades, faz a coleta dos dados e obtém o corpus para nortear suas análises.

Desta forma, as visitas à sala de aula aconteceram de acordo com os dias das aulas de Língua Portuguesa, marcadas antecipadamente pela professora (polivalente), em seguimento ao roteiro das aulas a serem ministradas para o desenvolvimento das atividades de produção escrita por meio dos gêneros textuais em atendimento ao fluxo do PAS (Programa Alfabetizar com Sucesso).

Durante este período foi possível as descrições como um todo, em todos os aspectos, com registros fidedignos das notas de campo, desde a prática pedagógica vivenciada na sala de aula, as atividades nos trabalhos com os gêneros textuais, a inter-relação entre os investigados, o ambiente da sala de aula, os processos avaliativos, os conteúdos vivenciados pelos alunos, suas falas e as produções dos mesmos, pontos favoráveis e desfavoráveis durante todo o processo e os vários aspectos que favoreceram a coleta dos dados.

Conforme propõe André (1995, p. 44), este processo foi feito por “intermédio da observação direta das situações de ensino-aprendizagem, assim como por meio da análise do material didático utilizado pelo professor e do material produzido pelo aluno”.

Através da técnica da observação é possível um engajamento do observador com o grupo investigado e ainda vivenciar de dentro as diferentes culturas vivenciadas pelo grupo pesquisado.

Para Sousa (2007), a observação participante é o único recurso para que o investigador/observador compreenda as realidades sociais do grupo vistas de dentro em auscultação:

[...] no pátio do recreio, nos intervalos, nos ‘feriados’, nos jogos de bola, no café, fazendo uso de uma imensidão de técnicas bem ao alcance de cada um, se estiver, acima de tudo, etnograficamente implicado. São as entrevistas, os inquéritos, recolha de desenhos, composições e poemas, a ida aos bairros, o contacto com os familiares, as festas na escola, as competições desportivas, os registos em jornais de bordo, as histórias de vida, os estudos de caso, etc (SOUSA, 2007, p. 5).

Portanto, o contato direto do investigador/observador com o terreno de estudo, leva-o a experienciar e compreender a cultura de um grupo em todos os termos de interação dentro da instituição escolar em seu dia a dia e isto não se restringe apenas à sala de aula. E é este olhar etnográfico que permite captar e valorizar através das ‘pequenas coisas’ os objetos de investigação e requer do professor/investigador uma atenção especial não apenas como observador, porém com um olhar etnográfico que permite desvelar os “[...] significados profundos que subjazem as interações pessoais, para daí se construírem novos conhecimentos curriculares”. (SOUSA, 2007, pp. 5-6).

Segundo Yin (2001),

A observação participante é uma modalidade especial de observação na qual você não é apenas um observador passivo. Em vez disso, você pode assumir uma variedade de funções dentro de um estudo de caso e pode, de fato, participar dos eventos que estão sendo estudados. (YIN, p. 116).

Para o supracitado autor, a técnica da observação participante possibilita na percepção da realidade do ponto de vista de alguém de ‘dentro’ do estudo de caso, e não de um ponto de vista externo, diz ele que, muitas pessoas apresentam este fato como uma perspectiva valiosa, quando se produz um retrato aprimorado do fenômeno do estudo de caso.

4.3.2 Entrevista semi-estruturada

Considerando a metodologia em questão nesta pesquisa, optamos pela entrevista semi-estruturada realizada à professora. Conforme Triviños (1987, pp. 145-146), a entrevista semi-estruturada na investigação qualitativa representa “[...] um dos principais meios que tem o investigador para realizar a coleta de dados”, pois possibilita ao informante, mediante

valorização de sua presença, liberdade de se expressar ao investigador por meio de respostas mais espontâneas, que tornam a investigação num processo rico de informações.

Para a investigação qualitativa Bogdan e Biklem (1994, p. 134) afirmam que:

[...] as entrevistas podem ser utilizadas de duas formas. Podem constituir a estratégia dominante para a recolha de dados ou podem ser utilizadas em conjunto com a observação participante, análise de documentos e outras técnicas. (BOGDAN & BIKLEM, 1994, p. 134).

Para a obtenção das informações referentes aos sujeitos desta pesquisa e de várias informações atendendo às respostas aos objetivos pretendidos pelo pesquisador, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com a professora da turma do 5º ano “B” dentre os dias 18 de junho a 9 de setembro do ano de 2015. Por meio das entrevistas, foi possível compreender suas experiências e perspectivas, as quais foram realizadas em horários alternados às aulas, conforme horário estipulado pela professora e o pesquisador.

Dessa forma, as entrevistas aconteceram com o objetivo de recolher informações significantes a partir da compreensão contida nas falas da professora entrevistada. Ao entrevistado foi informado pelo investigador quanto à importância da recolha de informações fidedignas para atender ao objetivo de estudo, assim como garantiu o anonimato das informações e até de seus detalhes íntimos buscando do entrevistado total liberdade e confiança, pois, conforme Lapassade (2005, p. 122), o investigador deve “instituir uma situação na qual o investigado tenha a impressão de que pode se expressar com tanta liberdade”.

A entrevista semi-estruturada denominada também por “assistemática, antropológica e livre” por Marconi e Lakatos (2011, p. 281), se realiza tendo em vista a plena liberdade do entrevistador para desenvolver cada situação com adequação aos seus objetivos, isto é, o mesmo não segue um roteiro previamente estabelecido. Por si tratar de uma entrevista de natureza qualitativa, as mesmas acontecem de forma flexível e aberta, baseadas “em um guia geral com tema não específico” (idem, p. 273).

Neste processo, as entrevistas aconteceram mediante um clima de confiança de forma aberta e flexível por permitir a recolha de dados favoráveis, importantes para obtenção de corpus norteadores e informações qualitativas.

As entrevistas aconteceram através de anotações em fichas pelo pesquisador que posteriormente foram analisadas, pois não foram permitidas as gravações por parte da

professora entrevistada pelo fato de não se sentir a vontade ao transmitir as informações cabíveis.

Quanto a isto, Yin (2001) afirma que a utilização de aparelhos de gravação é uma escolha pessoal e que não se deve utilizar o gravador quando:

a) o entrevistado não permite o seu uso ou sente-se desconfortável em sua presença; b) não há um planejamento claro para transcrever ou se escutar sistematicamente o conteúdo das fitas; c) o pesquisador é bastante desajeitado com a aparelhagem mecânica, de modo que o gravador pode causar distração durante a entrevista; ou d) o pesquisador acha que o gravador é uma maneira de substituir o ato de "ouvir" atentamente o entrevistado durante o curso da entrevista. (YIN, 2001, pp. 114-115).

Conforme Triviños (1987, p. 149) para que sejam gravadas as entrevistas “deve ter a aprovação do informante”. O fato da não gravação das entrevistas induziu o investigador às observações indagadoras focando para os objetivos com anotações mais atentas nos momentos de contato pessoal que permitiu à clarificação de importantes informações. A atenção redobrada pelo investigador garantiu à clarificação de importantes informações qualitativas.

A entrevista não acontece de forma espontânea como uma conversação de campo, a mesma acontece entre duas pessoas como afirmado por Lapassade (2005, p. 79) “cujos papéis são definidos e distintos: o que conduz a entrevista e o que é convidado para responder, a falar de si”. Requer do investigador um relacionamento de interação e confiança junto aos investigados para que através de respostas fluentes possam contribuir com o objeto da investigação propiciando resultados satisfatórios (idem, p. 122).

Entretanto, guíões são utilizados com o objetivo de aproximar o investigador na elaboração de questões pertinentes ao problema abordado nas entrevistas, bem como oferecer ao sujeito a “oportunidade de moldar o seu conteúdo”. (BOGDAN & BIKLEN, 1994, p. 135).

Nesse contexto, para a efetivação das entrevistas foi elaborado um roteiro o qual foi dividido em quatro itens (Apêndice 3), que se subdividiram em questões norteadoras permitindo informações pertinentes sobre os sujeitos, como: as condições sociais e econômicas dos alunos, o desempenho dos alunos em produção textual, quantitativo dos alunos por gênero, faixa etária e repetência escolar, bem como os dados pessoais do entrevistado, cito o tempo de trabalho na escola, formação acadêmica, tempo de atuação como professora e ainda o sigilo no tocante às informações, as informações atreladas ao objeto da

investigação, a justificação das entrevistas em primeiro lugar ao longo da investigação e sobre dados do objeto de investigação.

Tais questões propostas favoreceram para a obtenção de novas questões, cabíveis aos objetivos esperados, proporcionando a compreensão das realidades sociais vividas pelo grupo pesquisado e seus significados. As formulações das questões foram acontecendo na medida em que o entrevistador sentiu a necessidade de obter informações necessárias para a compreensão dos significados da prática pedagógica.

Conforme Bogdan e Biklen (1994, p. 136), “Num projeto de entrevista qualitativa a informação é cumulativa, isto é, cada entrevista, determina e liga-se à seguinte. O que conta é o que se retira do estudo completo”. As seções das entrevistas seguiram-se conforme as situações referidas nos pressupostos teóricos de Bogdan e Biklen (1994, p. 134) “nos estudos de observação participante, o investigador geralmente já conhece os sujeitos, de modo que uma entrevista se assemelha muitas vezes com uma conversa entre amigos”. Apesar de aproveitar os momentos oportunos em situações convenientes, as entrevistas fluíram também em momentos delimitados pelo pesquisador “[...] com vista a conduzir uma entrevista mais formal”. (BOGDAN & BIKLEN, pp. 134-135).

4.3.3 Diário de Campo

A utilização do Diário de Campo se fez pertinente por representar um importante recurso para as anotações das observações cotidianas durante todo o processo da investigação. Como um importante método de coleta de dados, teve seu objetivo centrado em descrever a realidade do cotidiano da turma pesquisada durante todo o processo da investigação, favorecendo a análise e a reflexão do trabalho pedagógico.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994, p. 150) em cada sessão de observação no campo de pesquisa, o investigador descreve “pessoas, objetos, lugares, acontecimentos, atividades e conversas”. Como partes destas notas de campo ainda são registradas as “ideias, estratégias, reflexões e palpites, bem como os padrões que emergem” (idem). Segundo estes autores, as descrições das notas representam o máximo esforço do investigador ao realizar o registro objetivo dos detalhes do que ocorreu no campo da pesquisa, com o objetivo de:

[...] captar uma fatia de vida. Consiente de que qualquer descrição até um certo grau representa escolhas e juízos – decisões acerca do que anotar, sobre a utilização exata de palavras – o investigador qualitativo em educação

procura ser preciso dentro destes limites. (BOGDAM & BIKLEN, 1994, p. 152).

Nesta lógica, o que foi observado no campo da pesquisa carece ser representado de forma detalhada e não resumida ou avaliado, isto é, o mais descrito possível. (idem).

Portanto, o Diário de Campo é um instrumento de extrema importância que pode ser utilizado, como afirmado por Brazão (2007, p. 292) “como método de investigação, de coletas de dados, de descrição dos processos e estratégias da própria pesquisa e análise das implicações subjetivas do pesquisador”. Assim sendo, o Diário de Campo é constituído por inúmeras anotações de campo no dia-a-dia, as quais favorecem na observação do que foi visto anteriormente, permitindo a descrição e fazendo uma exposição minuciosa além da reflexão, do que acontece na íntegra, por este motivo sendo indispensável para a observação participante.

Assim sendo, o Diário de Campo utilizado pelo investigador como método de coleta de dados, serviu como importante instrumento não apenas para as anotações descritivas no dia-a-dia, mas foi utilizado num contexto real com anotações detalhadas do trabalho pedagógico, das constantes observações, o comportamento dos sujeitos em suas realidades, as reações, os recursos utilizados, assim como das conversações entre os sujeitos.

4.4 Tipos de pesquisa

Inerente a todo trabalho de pesquisa, está a escolha do tipo de pesquisa que se deseja realizar. A partir do início, focando na dimensão do estudo, os pesquisadores adotam um tipo de pesquisa, cuja obedecem a diferentes objetivos.

De acordo com Triviños (1987, p. 109) “após a formulação do problema o investigador define o plano de investigação. Este plano, ‘o Esquema de Pesquisa’ deve permitir a coleta de dados e a análise das informações [...]”. Este autor afirma que existem três tipos de estudos com finalidades diferentes e vivenciados pelos investigadores nos campos de pesquisa: estudos exploratórios, estudos descritivos e estudos experimentais.

No caso do nosso estudo, adotamos a Pesquisa de campo de natureza descritiva, também denominada de pesquisa empírica. A Pesquisa descritiva segundo Triviños “pretende descever ‘com exatidão’ os fatos e fenômenos de determinada realidade” (idem, 110). Este autor afirma que para que os estudos descritivos tenham certo grau de validade científica, exige do investigador:

[...] uma precisa delimitação de técnicas, métodos, modelos e teorias que orientarão a coleta e interpretação dos dados. A população e a amostra devem ser claramente delimitadas, da mesma maneira, os objetivos do estudo, os termos e as variáveis, as hipóteses, as questões de pesquisa etc. (TRIVIÑOS, 1987, p. 112).

Segundo Martin Junior (2015, p. 59) a pesquisa de campo, exige dos investigadores, “um contato maior com a população pesquisada a fim de verificar a ocorrência de algum fenômeno que estaria influenciando sobre a mesma ou a fim de realizar alguma experiência com a sua participação”. O investigador durante um determinado tempo realiaza a recolha dos dados. Estes dados provêm através do contato direto com a população investigada no momento de sua ocorrência ou, ainda permite “verificar opiniões, realizar experimentos, testes e outros procedimentos, podendo controlar variáveis e erros de interpretações” (idem).

A pesquisa de campo de natureza descritiva, na visão de Martin Junior (2015), “[...] visa descobrir e observar fenômenos existentes, situações presentes e eventos, procurando descrevê-los, classificá-los, compará-los, interpretá-los e valia-los, com o objetivo de aclarar situações para idealizar futuros planos e decisões” (idem, 84). Assim, a pesquisa descritiva, narra o que acontece num determinado momento histórico, descreve fatos e características de uma determinada população ou área de interesse. Está focada no presente e consiste em descobrir ‘o que é’(idem).

As expressões ‘pesquisa de campo’ ou ‘pesquisa naturalística’ de acordo com Godoy (1995) podem ser sinônimo de ‘pesquisa qualitativa’. A pesquisa de campo é um termo utilizado pelos antropólogos e sociólogos, para diferenciar os estudos conduzidos no ‘campo’.

4.4.1 Pesquisa bibliográfica

Considerando que o ato de pesquisar requer do investigador o conhecimento mais atual do que se pretende estudar, faz-se necessário inicialmente recorrer a variadas fontes bibliográficas de autores relevantes da área, visando se adentrar na base teórica da pesquisa.

A pesquisa bibliográfica leva o investigador à obtenção de informações acerca do contexto e da natureza do assunto e do tema a ser estudado para a realização da investigação (idem).

Na visão de Triviños (1987), a falta do embasamento teórico nos investigadores leva-os à dificuldades no processo da pesquisa, afirma que:

As maiores deficiências nos resultados de uma pesquisa podem derivar de um embasamento teórico para explicar, compreender e dar significados aos fatos que se investigam [...] os fatos sociais e educacionais, geralmente complexos, [...] exigem um suporte de princípios que permitam atingir os níveis da verdadeira importância do que se estuda. (TRIVIÑOS, 1987, p. 99).

De acordo com o supracitado autor, para que o investigador adquira experiência sobre um assunto em seus pontos de vista do qual pretende investigar, pode requerer a realização da revisão de extensa bibliografia (idem, p. 99).

No caso da nossa pesquisa, os estudos das fontes bibliográficas acompanharam todo o processo desta investigação possibilitando o norteamento das práticas durante toda a permanência no campo investigado.

4.4.2 Pesquisa documental

A técnica da análise documental também utilizada pelo investigador representa um importante instrumento por facultar dados qualitativos que favorecem a clarificação de informações contidas nas entrevistas e de outros aspectos observados. Neste sentido, Bardin (1977) citado por Silva (2013, p. 73) afirma que “o objetivo da análise documental é a representação condensada da informação, para consulta e armazenagem”.

Serviram como documentos de análises as fichas mensais exigidas pelo Programa Alfabetizar com Sucesso (PAS). Trata-se de um programa, o qual pertence a turma pesquisada. Tais fichas são utilizadas pela professora nas aulas de LP para acompanhamento sistemático do desempenho dos trabalhos com os gêneros textuais. Através destes documentos foi possível a obtenção de importantes informações pertinentes ao fenômeno investigado.

Vale referir aqui que para a coleta de dados foi tomada como referência com principalidade a ficha do mês de julho, momento da efetivação desta pesquisa. No referido documento apresentado no (Apêndice 4), consta a realidade da turma de acordo com o desempenho dos alunos em seus níveis de aprendizagem em seguimento ao fluxo do PAS, um programa que oferece um trabalho considerado inovador desde as atividades com os textos a partir de dinâmicas inovadoras, o trabalho obrigatório com o lúdico, propostas interdisciplinares para o desenvolvimento formal da linguagem através dos variados tipos de gêneros textuais do cotidiano dos alunos e constantes capacitações oferecidos aos professores de LP visando uma prática pedagógica inovadora nos trabalhos com a produção escrita, em atendimento às realidades socioculturais dos alunos.

A consulta às referidas fichas serviu para complementar e clarificar informações já obtidas e compreender a respeito das realidades dos alunos em seus desempenhos, suas dificuldades no tocante à produção escrita dos gêneros textuais e apropriação do sistema da escrita, assim como o domínio da leitura, oralidade e letramento literário em relação às práticas pedagógicas observadas visando o aperfeiçoamento do trabalho analítico.

4.5 Contexto e sujeitos da pesquisa

Foram sujeitos participantes dessa pesquisa os alunos do 5º ano da turma “B”, do turno da tarde do Ensino Fundamental e a professora da referida turma da Escola Pública Municipal de Chã de Alegria (EPMCA).

Conforme os pressupostos teóricos de Bogdan e Biklen (1994, p. 164), “em investigação qualitativa os sujeitos são as pessoas entrevistadas e que se encontram no meio em que decorre a investigação”. A escolha da turma para esta pesquisa foi uma sugestão da supervisora da escola, e deveu-se ao fato de que os alunos dominam a escrita com maior eficiência em relação às demais turmas do 5º ano na referida escola.

De acordo com Triviños (1987) a escolha dos sujeitos no campo de pesquisa, carece de minuciosa atenção, dando-se prioridade aos mais capacitados visando favorecer aos objetivos da pesquisa. Vale ressaltar ainda que a escolha dos sujeitos inerentes a essa investigação efetivou-se em acordo com a perspectiva do tema apresentado em favor da realização dessa pesquisa.

Para Triviños, não é qualquer pessoa que pode ser útil ao investigador para fornecer as informações cabíveis à investigação. Este autor ressalta que para esse fim, os sujeitos precisam ter capacidade para atingirem aos objetivos definidos pelos investigadores.

Complementando a isto, seguindo o pensamento de Spradley (1979), cita importantes requisitos para a escolha de um informante capacitado “quando se deseja estudar um fenômeno social vinculado ao desenvolvimento de uma comunidade, grupo social ou uma atividade específica” (p. 14), como segue:

a) antiguidade na comunidade e envolvimento desde o começo do fenômeno que se quer estudar; b) conhecimento amplo e detalhado das circunstâncias que têm envolvido o foco em análise; c) disponibilidade adequada de tempo para participar no desenrolar das entrevistas e encontros; d) capacidade para expressar especialmente o essencial do fenômeno o detalhe vital que enriquece a compreensão do mesmo. (TRIVIÑOS, 1987, p. 14).

Assim sendo, a definição de critérios básicos se fez importante na escolha dos sujeitos na garantia de informações confiáveis para averiguação do problema em questão. No caso da nossa pesquisa de cunho qualitativo, concordamos com a visão de Guerra (2014, p. 17) clarificando que os sujeitos selecionados para esta pesquisa foram compreendidos “como atores sociais, respeitados em suas opiniões, crenças e valores”.

No processo da investigação a fala dos sujeitos é considerada valiosa e reveladora para o trabalho da coleta de informações, como referido por Minayo (2008 apud GUERRA, 2014, p. 17), “as fala dos sujeitos de pesquisa é reveladora de condições estruturais, de sistemas de valores, normas e símbolos”. Vale ressaltar ainda que, como referido por Guerra (2014) os sujeitos ao proferir suas informações “[...] muitas vezes é também porta-voz das representações grupais em suas condições históricas, socioeconômicas e culturais específicas” (idem). Assim sendo, no caso de contato com estes sujeitos objetivando a recolha de informações utilizando recursos como gravadores ou filmadoras é necessário uma autorização formal prévia (idem).

4.5.1 Campo de pesquisa

O presente estudo foi realizado em uma escola pública municipal situada no município de Chã de Alegria, conforme autorização da diretora (Apêndice 2), assim como, documento de autorização da Secretaria da Educação (SEDUC) do município, (Apêndice 1). A referida escola localiza-se na Rua Siqueira Campos, S/Nº e funciona em três turnos com atendimento às modalidades: Ensino Fundamental (EF) com atendimento para o Programa Alfabetizar com Sucesso (PAS), do 3º ao 9º ano, com faixa etária entre 7 a 15 anos, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Toda população escolar para o ano letivo de 2015 totaliza em 840 alunos, provindos das zonas urbana e rural, distribuídos em 25 turmas, sendo 10 turmas no turno da manhã, 10 turmas no turno da tarde e 5 turmas no turno da noite. Em toda clientela de alunos 6 são especiais os quais são acompanhados por um auxiliar. A referida escola foi construída no ano de 1985, com aulas ministradas atendendo apenas ao Ensino Fundamental e Ensino médio.

O quadro de funcionários consta com trinta e cinco professores, um diretor, quatro supervisores pedagógicos, dois coordenadores, cinco auxiliares administrativos, um auxiliar de disciplina, um bibliotecário, um porteiro e oito funcionários que cuidam dos serviços gerais.

Trata-se de uma escola de médio porte, dispondo atualmente de dez salas de aula, uma sala do professor, um auditório para eventos escolares, uma biblioteca, uma sala do diretor, uma secretaria, uma cantina, um almoxarifado, um sanitário para os professores, seis sanitários femininos e seis masculinos totalizando em treze sanitários e uma área livre e arborizada para recreios dos alunos.

A descrita instituição funciona nos horários com início das 7h30min às 22h00min com atendimento para a comunidade escolar.

4.5.2 Sujeitos da pesquisa

Neste item, esquematizamos as características dos alunos e da professora da turma do 5º ano “B” do EF da escola investigada visando um melhor conhecimento dos mesmos. Vale ressaltar que a turma pertence ao Programa Alfabetizar com Sucesso (PAS), trata-se de um programa desenvolvido na escola oferecido pela Secretaria da Educação do estado de Pernambuco (SEE - PE) com o objetivo em garantir o sucesso do aluno no desenvolvimento da aquisição das habilidades de leitura e escrita, bem como cálculos matemáticos e compreensão dos fenômenos naturais e sociais.

A referida turma é uma das quatro turmas de 5º ano atendida na EPMCA, entre todas as escolas no município. Isto devido à organização da SEDUC do município para atender aos alunos do 1º ao 5º ano nas escolas.

A turma pesquisada compreende a faixa etária entre 11 e 15 anos de idade e possui um total de 28 alunos. A tabela abaixo mostra a distribuição do total dos alunos por gênero e seu quantitativo.

Tabela 1. Gênero e quantidade dos alunos pesquisados

Sexo	Alunos	%
Feminino	11	39.3
Masculino	17	60.7
Total	28	100

No total apresentado de 28 alunos, quatro são repetentes e dois residem em zona rural. Para terem acesso às aulas dependem do transporte público municipal oferecido pela prefeitura. São todos de classes econômicas menos favorecidas e não possuem

acompanhamento dos pais nas atividades escolares segundo informações fornecidas pela professora. A maioria dos alunos escrevem apenas frases soltas e os demais produzem textos com eficiência.

A professora (polivalente) da turma citada trabalha na escola investigada há 12 anos, possui formação acadêmica em Pedagogia e leciona como professora do EF há 27 anos. Quanto a isto, é perceptível a segurança no domínio de sala, no conhecimento adquirido e na experiência da professora consequente do longo tempo de atuação em sala de aula.

4.6 Procedimentos éticos

De acordo com Bogdan e Biklen (1994, p. 75), a ética numa investigação “consiste nas normas relativas aos procedimentos considerados corretos e incorretos por determinado grupo”. Assim sendo, a investigação qualitativa é orientada por princípios éticos relevantes devendo ser respeitados pelos investigadores em suas práticas no trabalho de campo, pois “nada pode ser mais devastador para um profissional do que ser acusado de uma prática pouco ética” (idem).

Neste contexto, estes autores citam como princípio ético:

As identidades dos sujeitos devem ser protegidas, para que a informação que o investigador recolhe não possa causar-lhes qualquer tipo de transtorno ou prejuízo. O anonimato deve contemplar não só o material escrito, mas também os relatos verbais da informação recolhida durante as observações. O investigador não deve revelar a terceiros informações sobre os seus sujeitos e deve ter particular cuidado para que a informação que partilha no local da investigação não venha a ser utilizada de forma política ou pessoal. (BOGDAN & BIKLEN, 1994, p. 77).

Ainda como princípio ético, estes autores afirmam que o respeito com os sujeitos é essencial, isto favorece à cooperação durante todo o processo da investigação. É necessário que os investigadores informem aos sujeitos o objetivo da investigação e que tenha sua aprovação. Por questões éticas devem-se evitar as mentiras e registros de conversas ou imagens com gravuras com gravadores escondidos. Outro princípio sobre a questão ética estar em o investigador ser realista no momento da negociação para obtenção da autorização para que se proceda a realização do estudo, “deve ser claro e explícito com todos os intervenientes relativamente aos termos de acordo e deve respeitá-lo até a conclusão do estudo” (idem, p.77). Ainda o investigador deve manter sua palavra no caso de prometer a não publicação dos resultados referentes a investigação (idem).

Em conformidade com os pressupostos teóricos de Bogdan e Biklen, independente das conclusões agradarem ou não ao investigador, os resultados deverão ser escritos de forma autêntica, mesmo ao ser influenciado por terceiros para o registro de resultados satisfatórios, contrário às realidades observadas, pois “confecionar ou distorcer dados constitui o pecado mortal de um cientista” (idem). Por outro lado, existem situações que o anonimato pode ser ignorado pelo investigador por questões de indiferença por parte dos sujeitos no tocante as divulgações das suas identidades ou mesmo por impossibilidade de estas regras serem postas em práticas (idem).

PARTE III - APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

5 O procedimento da análise dos dados

Após o período da recolha de dados no campo, foi realizada a análise qualitativa dos dados coletados com constante busca dos aspectos de maior atenção às questões investigadas e de acordo com as descrições das aulas observadas e registro das entrevistas, visando compreender o foco da investigação. Apesar da consciência de se sentir mais segura com a abordagem tradicional, a professora investigada reconhece a importância de um ambiente inovador. A mesma enfatiza um ambiente que leve a interação e de forma natural.

De acordo com Godoy (1995), para que se faça a análise qualitativa dos dados coletados, se faz necessário um exame minucioso ao mesmo tempo em que se constrói o quadro teórico sobre o estudo. Através dos instrumentos utilizados para a recolha dos dados e ter concluído os resultados, no nosso caso a observação participante e entrevistas semi-estruturadas, foi dado prosseguimento aos estudos conferindo esses resultados objetivando legitimar as questões norteadoras da investigação.

Para a análise e interpretação os dados foram gerenciados para estruturar o texto referente à análise. Mediante leituras atentas de forma global das entrevistas e observações das aulas, buscou-se compreender a forma dinâmica da língua a partir da produção escrita dos gêneros textuais na prática pedagógica na sala de aula, seguidamente partindo para a análise das informações às questões, com base nos pressupostos teóricos apresentados.

Para a análise dos dados inicialmente apresentamos as notas registradas no diário de campo no tocante às observações das aulas como registradas no item (1), seguidamente as notas que conduzem aos resultados referentes às entrevistas efetuadas como registradas no item (1.1). Seguidamente fizemos a análise detalhada e sistemática dos dados que melhor atendesse aos objetivos definidos da investigação.

5.1 Observação participante

A observação participante na sala de aula decorreu entre 18 de junho a 10 de setembro de 2015, a qual levou o investigador ao contato direto com os sujeitos da pesquisa. Esta observação aconteceu num clima satisfatório de interação que possibilitou maior aproximação entre o pesquisador e os sujeitos.

Durante todo o período da observação foram trabalhados nas atividades de produção escrita pelos alunos os gêneros: poema, fábula, gêneros informativos (manchete e anúncio) e

bilhete, além da identificação pelos alunos de vários outros gêneros. Segundo informação dada pela professora, o gênero poema é trabalhado com mais frequência na sala de aula, tendo em vista o gosto dos alunos. Para conduzir as atividades por meio dos gêneros poema e fábula, os alunos utilizavam o “Cantinho da leitura”, um espaço organizado pela professora na sala de aula contendo jornais atualizados e livros paradidáticos para leitura diária, oferecido pelo PAS (já citado). O chamado “Cantinho da leitura” favorecia tanto nas atividades de produção escrita quanto às leituras diárias, visto que, os alunos não utilizavam livros didáticos, apenas os livros paradidáticos, os gêneros impressos e os jornais.

As aulas apresentadas abaixo, com duração de 4h30min para cada aula, com início às 12h30min e término às 17h00min, mostram a rotina da sala de aula do 5º ano “B”, turma selecionada para esta pesquisa.

Aula do dia 18/06/2015

Gêneros trabalhados: Poema e Fábula – Neste dia pudemos observar e descrever o desenvolvimento de uma atividade de produção textual onde foram trabalhados dois gêneros. A professora após fixar no quadro de giz o roteiro da aula, fez uma retomada da aula anterior depois, expôs no quadro de giz os textos escritos em cartolinas e explicou quanto ao conteúdo temático dos gêneros, o estilo e a estrutura composicional com palavras simples, de forma a facilitar a compreensão dos alunos.

Dos textos apresentados um pertencia ao gênero poema de título “O ar” da autora Claudia Pacce, outro texto do gênero Fábula de título “A liga dos carnívoros” da autora Cristina Bassi. Para o trabalho com o gênero poema primeiramente foi feita a leitura do texto pelos alunos seguida da exploração do conteúdo e clarificação das características do gênero apresentado. Foi trabalhado o vocabulário pelos alunos e explicado sobre o tornado e o furacão (palavras existentes no texto).

Para a interpretação pelos alunos no segundo texto, a Fábula, após leitura atenta e em voz alta foi clarificado quanto às características do gênero Fábula levando as ações dos personagens para a realidade, desafiando aos alunos para exemplificação reais atreladas às ações dos personagens. Posteriormente foi explorado pela turma o significado das palavras desconhecidas e contextualizando-as, ao mesmo tempo em que foi explicado quanto ao uso de algumas regras ortográficas utilizando as palavras presentes no texto e dos sinais de pontuação. Notou-se que os alunos participavam com interesse nas realizações de suas atividades e enquanto falavam dos personagens do texto citavam os adjetivos que melhor se identificavam com os animais presentes no texto.

As atividades consistiam em que os alunos em grupos de trabalhos, através de leituras atentas das palavras já previamente recortadas pela professora antes do momento da aula, montassem os textos e colassem em uma folha de papel madeira formando os gêneros estudados, seguidamente escrevessem o que compreenderam a respeito das informações obtidas do texto, dessem um novo título e identificassem o novo gênero produzido. Os recursos utilizados para a aula foram quadro de giz, lápis, cartolina, papel madeira, palavras em fichas e cola. Ao término da atividade a professora comentou sobre os grupos de alunos que se apresentaram, sobre o tom de voz dos alunos no momento da apresentação, porém fez elogios aos grupos. Durante toda aula observou-se que os alunos falavam em tom baixo entre eles e pouco falavam durante o transcorrer da aula.

Assim, concluímos que na sala havia uma ótima interação entre os alunos e a professora, apesar de que a mesma se mostrava preocupada com a aprendizagem dos alunos, porém, na maioria das vezes paciente e por vezes chamava a atenção dos alunos em voz alta.

Aula do dia 02/07/2015

Gênero trabalhado: Fábula – A professora entra na sala antes dos alunos e organiza as cadeiras em duas fileiras frente a frente de maneira que eles possam interagir. Depois de sentados, a professora mudou o lugar de alguns alunos para evitar as conversas paralelas. Alguns chegaram atrasados tendo os mesmos sido chamados à atenção pela professora. Após a oração do Pai Nosso e a oração do Santo anjo da Guarda, os alunos preocupados com a correção do “Para casa” formaram grupos de dois e assim corrigiram juntos as atividades. Depois, a professora colocou novos textos em fichas no “Cantinho da leitura” (já citado) e convidou aos alunos para pegar os textos para iniciar uma leitura individual. Durante a leitura a professora se apresentava sempre muito entusiasmada e com um ótimo domínio de sala ao mesmo tempo que motivava os alunos. Ao término da leitura dos alunos a professora fez a leitura do gênero Fábula e explorou a compreensão relacionada à temática juntamente com os mesmos.

A atividade consistia na produção de um texto do gênero Fábula. Foi feito um alerta aos alunos para a coerência do texto, uso de algumas regras gramaticais enquanto circulava entre os grupos intervindo nas atividades. Após as produções os textos foram corrigidos pelos próprios alunos juntamente com a professora um por um e reescritos por eles. Enquanto um aluno corrigia o texto com a professora os demais em grupos liam seus textos e tentavam melhorar suas produções.

Aula do dia 23 /07/2015

Gênero trabalhado: Informativo – A aula teve início às 12h30min, horário previsto. Ao entrar na sala a professora cumprimenta os alunos como de costume. Seguidamente organizou as cadeiras em círculo e fez a oração. Depois convidou-os para assistirem a uma Sinopse de um filme de título “Trabalho não é coisa de criança” com início às 13h10min e término às 13h20min. A Sinopse do filme apresentou cenas sobre a exploração do trabalho infantil, no trabalho de campo na zona rural, em trabalhos domésticos e crianças comercializando em feiras livres juntamente com os pais. A decisão pelo filme partiu das realidades ocorridas com os próprios alunos. No auditório, foi distribuída aos alunos a letra da música de título “Não é sério” do artista Charlie Brown Jr, contendo críticas de como os jovens são retratados na mídia. A música foi utilizada pelo produtor cinematográfico como fundo musical do filme. Ao término do filme, a supervisora fez comentários focando para os assuntos relevantes e deixou claro que de volta à sala de aula a professora continuava com a exploração do vídeo.

Uma charge apresentada no filme trazia uma gravura de uma criança sendo explorada por meio do trabalho “pesado” que chamou a atenção dos alunos. A charge tinha como título “Meninos e meninas de até 14 anos perdem aulas para ganhar dinheiro e se expõem a assédios sexuais e morais”.

De volta à sala de aula foram feitos pela turma comentários de conscientização no contexto da vida real dos alunos e seleção dos gêneros apresentados durante a Sinopse. Dessa forma, através do gênero Sinopse os alunos identificaram os gêneros Reportagens, Música e Charge. Neste dia o “Cantinho da leitura” não foi utilizado para a leitura diária, porém a leitura foi direcionada para o “Estatuto do idoso”.

A atividade de produção consistiu em que os alunos em grupos construíssem cartazes contendo a produção de novos gêneros a partir do entendimento do texto “Respeitar o idoso é preciso”. Observou-se o entusiasmo dos alunos na interação e mediação um com o outro juntamente com a professora o que favoreceu para uma atividade bastante fluente.

Aula do dia 12/08/2015

Gênero trabalhado: Manchete – A professora chegou cedo, entrou na sala e organizou as cadeiras em semicírculo. Os alunos já estavam na sala. Em seguida cumprimentou os alunos e fez a oração como de costume. Antes da oração a professora falou: “Quem tiver com um bonezinho na cabeça tire para poder falar com Deus”. Após a oração os alunos iniciaram uma conversa em tom alto e com isso foram chamados atenção pela

professora que referindo-se à investigadora falou: “vamos colaborar, temos visita na sala!”. Em seguida foi corrigido o “Para casa”.

O aluno Rodrigo chegou atrasado à sala de aula e foi também chamado atenção. Depois foram expostos no “Cantinho da leitura” vários jornais atualizados e pedido aos alunos que os pegassem para a leitura diária que aconteceu através dos gêneros existentes no Jornal. Foi lembrado aos alunos que não era de costume eles lerem o jornal, mas que era muito importante. Por meio dos jornais, os alunos identificaram as manchetes e as reportagens enquanto que a professora explicava suas características, suas utilidades e significados. A turma foi dividida em quatro grupos de trabalho, para cada grupo foi distribuído uma folha de papel cartolina e cola para que fossem colados os textos e em seguida uma interpretação crítica. Após escolha das manchetes que mais chamaram a atenção dos alunos, cada grupo escolheu um “questionador” para apresentação das atividades a pedido da professora. Foram utilizados jornais, cartolinas, tesouras, colas e régua. Enquanto executavam as atividades a professora atuava em mediação constante entre os grupos.

Aula do dia 28/08/2015

Gênero trabalhado: Bilhete – Como de costume a professora organizou as cadeiras em semicírculo sempre com o cuidado de deixar um espaço para o acesso ao “Cantinho da leitura” pelos alunos. Neste dia a aula terminou às 15h00min pelo fato de que a professora havia se reunido na escola pela manhã com os demais professores, regressando pela tarde. Notou-se que nesse dia os alunos estavam todos muito agitados, pois sempre se mostraram muito calmos e dificilmente falavam em tom alto como observado em todas as aulas.

Apesar de que a aula seria sobre o gênero Bilhete, a leitura inicial foi do gênero poema, pois como aconteciam diariamente, as leituras eram feitas através das literaturas infantis expostas no “Cantinho da leitura” ou dos gêneros apresentados para as atividades de produção. Como sempre os alunos leram sem serem forçados. Após a leitura dos poemas foram distribuídas cópias de variados bilhetes para a leitura do gênero a ser trabalhado na aula. O momento da leitura como sempre transcorreu com os alunos bem motivados e elogiados.

Seguidamente foram feitos comentários do tempo em que se utilizavam as cartas para a comunicação, a sua importância e o desuso ao longo do tempo por conta das novas tecnologias de comunicação. Depois foi pedido aos alunos que usassem a imaginação e escrevessem um bilhete para posteriormente ser lido individualmente cada produção e

proferindo que seria uma atividade diferente de todos os dias. Enquanto circulava na sala como sempre calma, a professora redobrava a atenção para os alunos com mais dificuldade.

Aula do dia 10 /09/2015

Gênero trabalhado: Anúncio - Neste dia a aula teve início às 12h50min. Como acontecia diariamente, cumprimento aos alunos, roteiro da aula fixo no quadro, oração e retomada da aula anterior. Quando a professora entrou na sala os alunos já haviam organizado o “Cantinho de leitura” com os paradidáticos que ficam diariamente guardados na sala do professor, pois cada turma do programa recebe do PAS várias coleções de livros paradidáticos. Em seguida a professora trocou o lugar de alguns alunos, coloca vários jornais no “Cantinho da leitura” e distribui jornais para cada aluno.

Após ter apresentado o gênero a ser trabalhado durante a aula, clarificou aos alunos quanto às características do gênero “Anúncio” sempre levando para a realidade com exemplos de acontecimentos de sua própria vida e explicitou a utilidade dos mesmos para a vivência dos alunos. Nesta aula observou-se maior participação dos alunos.

A professora fez a leitura do anúncio de uma casa, de uma bicicleta, de um carro e prosseguiu com a leitura de vários outros anúncios juntamente com a turma. Como sempre os alunos que resistiram as leituras não foram forçados apenas encorajados, enquanto que outros levantavam as mãos pedindo para ler. Foram produzidos vários anúncios pelos alunos seguidos da leitura individual.

5.2 Entrevista semi-estruturada

As entrevistas foram realizadas à professora denominada (P) em suas falas. Foram criadas entre o investigador e a professora investigada situações favoráveis resultando ao máximo em respostas fidedignas objetivando a recolha de informações confiáveis e com garantias confidenciais. Durante as seções as questões se prolongaram na medida em que a professora investigada disponibilizou tempo também prolongado sempre depois da aula, conforme Triviños, (1987, p.146) “em geral a duração da entrevista é flexível e depende das circunstâncias que rodeiam principalmente o informante e o teor do assunto em estudo”.

Foram colocadas questões que visavam saber importantes informações sobre os seguintes itens:

- 1 Utilização dos gêneros textuais em sala de aula;
2. Quais gêneros são explorados em sala de aula;

3 Quais o(s) gênero(s) explorado(s) com mais frequência;

4 Como se desenvolve em sala de aula o trabalho com gêneros textuais;

5 O trabalho com gêneros textuais, tem auxiliado a produção textual dos estudantes? De que forma?

As entrevistas foram realizadas entre os dias 18 de junho a 9 de setembro de 2015 com duração de 50 minutos. Os dados foram devidamente anotados em fichas por não ter sido permitido pela professora a utilização do gravador.

Após efetivação das entrevistas que permitiram o confronto e consolidação das informações já obtidas e afirmações em resposta aos objetivos da investigação, partimos para o processo da análise.

Reconhecendo a importância dos dados recolhidos, selecionamos as informações relevantes em atendimento ao objeto de estudo.

Segundo informação da professora, a mesma é graduada em Pedagogia, atua na escola pesquisada há 12 anos e leciona há 27 anos.

Ao refletir sobre o trabalho com gêneros textuais na sala de aula a professora considera que “contribui para a produção e os alunos gostam”. (P). A mesma afirma que os gêneros textuais auxiliam no desempenho da produção escrita “[...] tem auxiliado muito. Explico o significado dos gêneros através das variedades textuais e mostro a importância de aprender porque são utilizados na vida dos alunos.” (P).

De acordo com a professora os gêneros mais utilizados nas salas de aulas são “cartas, cantos, bilhetes, depoimentos, piadas, fábulas, quadrinhos, anedotas e listagens”, porém acrescentou que o mais trabalhado é o poema.

Sobre o desenvolvimento da produção escrita por meio dos gêneros textuais, a professora proferiu que considera de máxima importância a abrangência dos gêneros para o ensino e a aprendizagem da escrita. Inicialmente, os mesmos são apresentados com a distribuição de gêneros impressos a serem trabalhados seguidos de leitura e debates dos mesmos para posteriormente ser efetivado o trabalho com a produção.

Quanto à utilização dos livros didáticos para o ensino e aprendizagem dos gêneros textuais ficou evidente que não é dada muita importância para os livros como recursos didáticos em sala de aula “trabalho com o cantinho da leitura, os paradidáticos e gêneros impressos”. (P). A mesma ainda referiu que o livro didático auxilia nos trabalhos de gêneros textuais “mas não é o bastante”. (P).

Quanto às atividades de produção até final do ano letivo em relação aos gêneros foi proferido que os alunos irão trabalhar os “gêneros que ainda não foram trabalhados”. (P).

Ao ser questionada quanto à prática pedagógica para as atividades com os gêneros textuais, foi mencionado que por motivo de os gêneros textuais contribuírem para o desenvolvimento intelectual e cognitivo dos alunos, os mesmos são trabalhados três vezes por semana, pois favorecem a linguagem oral e a escrita.

Para as atividades de produção escrita relacionadas à prática pedagógica na sala de aula, a professora fala de seu esforço para que aconteça a aprendizagem e atribui também responsabilidade à família quanto ao acompanhamento dos filhos com as atividades escolares. Neste sentido proferiu: “faço o possível para eles aprenderem o conteúdo, mas é difícil porque a maioria não tem acompanhamento familiar”. (P). A mesma enfatiza como prática pedagógica os trabalhos feitos em grupos e com as cadeiras organizadas em semicírculos. Segundo a professora os alunos gostam de se envolverem com atividades diferentes.

No que concerne aos recursos didáticos suficientes para auxiliar nas produções dos alunos foi mencionado a falta dos recursos didáticos. Aliás, essa dificuldade é citada constantemente pela professora “na maioria das vezes os recursos utilizados não são suficientes, porque embora o professor tenha uma boa criatividade, mas os recursos disponíveis ainda ficam a desejar”. (P).

Em relação à interação professor/aluno, fator importante na sala de aula para o processo do ensino e da aprendizagem, foi confirmado o que já havia sido observado pela investigadora “acontece de forma harmoniosa, uma vez que ambos se respeitem, criando em sala de aula uma interação social para que haja uma produtividade”. (P). Para um trabalho mais proveitoso nas atividades de produção textual foi referido por mais uma vez a falta dos recursos didáticos, pois na opinião da investigada seria preciso que “a maioria dos educandos prestassem mais atenção, se ouvissem mais, em seguida se tudo tivessem disponíveis”. (P).

Considerando os gêneros textuais como as únicas formas de comunicação verbal e suas influências sociais nos momentos sócio comunicativos dos alunos, foi pedido pela investigadora que a professora fizesse uma reflexão sobre o assunto. Neste contexto, a mesma considera a importância de se estudar os gêneros devido sua influência social na vida dos alunos, pois instiga-os ao pensamento crítico.

Tendo sido interrogada quanto às dificuldades e o que favorece a prática pedagógica para a aprendizagem da produção escrita dos gêneros textuais foi lembrado a boa vontade do grupo em aprender e citado mais uma vez a falta de recursos “minha dificuldade é a falta de recursos e o que favorece é a minha vontade de realizar um bom trabalho com uma boa aprendizagem e a boa vontade dos alunos, porque eles têm muito boa vontade de aprender”. (P).

Compreendendo a importância do ambiente favorável a prática pedagógica significativa na sala de aula, ao ser interrogada quanto a esta questão com relação à produção escrita por meio dos gêneros textuais, foi lembrado pela professora a importância do ambiente inovador apesar da segurança com a abordagem tradicional “me dá segurança”. (P). A mesma enfatizou quanto a interação dos alunos de forma espontânea que visa a construção do conhecimento.

Atendendo para a questão quanto às formas de trabalho para o entendimento da coesão, coerência, pontuação, concordância e ortografia etc., dos gêneros produzidos pelos alunos foi respondido que, de forma “contínua para se trabalhar gradativamente através de muitos modelos”. (P). A entrevistada acrescentou ainda que para uma boa produção escrita e apropriação dos elementos da coesão e da coerência os alunos precisam de inúmeras leituras do gênero a ser trabalhado.

Relativamente às atividades para a produção escrita de gêneros adequados para atender aos momentos sociocomunicativos dos alunos foram proferidas pela professora atividades escritas que levem aos alunos a se exporem em público e que contribua para a formação de cidadãos críticos. Segundo a mesma essas atividades “irão levá-los para a vida toda”. (P).

5.3 Os gêneros textuais: das práticas pedagógicas para a vida social

Sabe-se que na esfera social em que se inserem os indivíduos, toda a comunicação verbal está atrelada a um gênero textual. Assim sendo, compreender o significado dos gêneros implica entender suas influências sociais no momento da escrita. Da mesma forma, através de professores aptos, os alunos precisam adquirir essa compreensão em relação aos gêneros, para aquisição das habilidades necessárias às suas realizações de escrita, que o ajudem a saírem da escola aptos para ingressarem numa sociedade em que o processo comunicativo resulta de ações de linguagens provenientes de diferentes atividades comunicativas.

Para responder a esta questão procuramos compreender e descrever sobre o conceito de gêneros textuais. Analisando a palavra da entrevistada:

Costumo trabalhar os gêneros três vezes por semana, pois os mesmos auxiliam no desenvolvimento intelectual e cognitivo dos alunos facilitando assim, tanto sua desenvoltura na oralidade como na escrita. (P).

Constata-se a necessidade da organização para os trabalhos da produção escrita através dos gêneros, tendo em vista, os conteúdos das demais disciplinas da professora polivalente como mencionado, três vezes por semana. A resposta citada pela professora nos levou a compreensão quanto ao significado de gêneros textuais como recursos que possibilitam aos alunos o domínio da escrita, levando-os ao desenvolvimento de habilidades intelectuais.

Ficou evidente também a contribuição dos gêneros para as atividades de escrita relacionadas ao desenvolvimento de competências que promove o discursivo em prol dos interesses dos alunos em público em seus momentos sócio comunicativos como proferido “que levam eles a se exporem publicamente. Esses tipos de atividades irão levá-los para a vida toda, ajudará formar cidadãos críticos”. (P). Analisamos a expressão da professora “para a vida toda”, isto é, na formação de futuros cidadãos críticos e bem realizados.

Portanto, os gêneros textuais são os textos do cotidiano e são utilizados na sala de aula como um meio de aproximar a escrita para as situações reais dos alunos, tanto na produção de gêneros primários como dos secundários favorecendo a articulação dos mesmos com a sociedade.

Isto se evidencia das teorias de Bentes (2006) colocar nas referências que toma os gêneros textuais como um importante instrumento para auxiliar o aluno tanto na fala como na escrita, consciente de suas produções conforme o lugar em que ocupa na sociedade. Na medida em que os alunos escolhem um gênero consciente de sua utilização em seu momento comunicativo, implica também definir sobre a questão da sua função social e seu conteúdo temático, ou seja, o assunto a ser tratado para adequar-se em seus contextos relacionados à sua esfera social. O aluno precisa perceber qual gênero utilizar em acordo com cada situação cotidiana.

Observou-se em algumas das aulas ministradas maior atenção para a leitura, com menos atenção à função dos gêneros, fator que poderá desmotivar para uma eficiente produção escrita e reflexão de como utilizá-los.

Nas reflexões feitas pela professora durante a entrevista, compreendeu-se que os gêneros referem-se aos textos que além de influenciar na vida social dos educandos estão vinculados a formação de cidadãos pensantes e criativos.

É de suma importância o estudo dos gêneros textuais em sala de aula, pois os mesmos têm uma total influência sobre a vida social dos alunos, levando-os a pensar e refletir de forma criativa e reflexiva tornando-se assim cidadãos pensantes. (P).

Diante ao exposto, compreende-se que para o ensino e a aprendizagem dos gêneros que vise atender a uma perspectiva social, é importante como foi observado, que os alunos se envolvam em atividades que os levem ao desenvolvimento do pensamento crítico, que os possibilitem a reflexão e a compreensão quanto as influências dos gêneros nas suas realizações linguísticas em atendimento aos seus objetivos particulares, pois de acordo com (Marcuschi, 2008, p. 154), “quando dominamos um gênero textual, não dominamos uma forma linguística e sim uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares”.

Vale ressaltar alguns fatores que dificultam para o ensino e a aprendizagem da escrita de gêneros na sala de aula como referido constantemente pela professora, a insuficiência dos recursos adequados motivo que leva à desmotivação mesmo o professor utilizando-se de uma boa criatividade. A mesma considera recursos ricos aqueles em que os educandos sintam-se abertos para o desenvolvimento de sua aprendizagem.

Observamos que os recursos utilizados com maior frequência durante as aulas resumiam-se ao quadro, cartolina, lápis piloto e atividades impressas. Mesmo não sendo dada muita importância ao livro didático, em nenhuma das aulas foram utilizados os livros, por motivo de que os alunos não tiveram acesso aos livros oferecidos pelo governo. Conforme a professora os livros ajudam, mas não é o bastante, pois costuma trabalhar com o “Cantinho da leitura”, os paradidáticos e os gêneros impressos como foi observado diariamente nas aulas de gêneros.

No fragmento da aula abaixo em que foi trabalhado o gênero “Anúncio” compreendeu-se que os gêneros são importantes instrumentos imbricados nas atividades discursivas por sua implicação social.

Temos anúncios de venda de carro, casa, apartamento...Se eu preciso vender ou perdi alguma coisa eu preciso anunciar para que as pessoas tenham acesso. Existe a propaganda e o anúncio, qual a diferença? Nós lemos vários anúncios e agora todos vão escrever um anúncio [...] Pode anunciar uma casa, pode procurar alguém que se perdeu... (P).

Observou-se que não foram esclarecidas na íntegra as dúvidas dos alunos mediante algumas das respostas. Contudo, notou-se um trabalho voltado para a questão da “consciência de gênero” onde os aprendizes evitam cópias de modelos prontos propostos pelo professor e consideram as situações sociais que os levam as suas produções evitando serem desatreladas do âmbito social.

Haja vista, a influência do “Anúncio” para as atividades significativas, que realmente fazem sentido para o aluno, observou-se a implicação da autonomia dos mesmos para a escolha do conteúdo temático do texto.

Neste contexto, como defendido por Reinaldo e Bezerra (2012) a “consciência de gênero” consiste num trabalho voltado para a compreensão dos alunos sobre sua ação baseando-se em um gênero, assimilando padrões textuais, participantes e situações. Assim sendo, o aluno no momento da escrita é consciente de suas produções quanto a ação dos gêneros textuais nas suas práticas discursivas.

Apesar de algumas das atividades de escrita atender ao objetivo, constatou-se em algumas aulas que os alunos precisam de maior preparação com ênfase para a produção textual. O documento de acompanhamento dos alunos em produção escrita, referente ao mês de julho, mostra esta realidade, onde apenas três da turma composta por vinte e oito alunos conseguem revisar e reescrever textos considerando os critérios discursivos, linguísticos e gramaticais, seis ainda tem dificuldade de escrever textos considerando os diferentes gêneros e três conseguem produzir gêneros considerando objetivos comunicativos, pertinência temática, coesão, coerência, pontuação e concordância como constatado na quarta coluna da ficha do Programa Alfabetizar com Sucesso já em anexo na fundamentação teórica desta pesquisa.

Entretanto, diante do que foi registrado quanto as formas de trabalhos atrelados a utilização dos elementos da coesão e da coerência, bem como da pontuação, concordância e ortografia dos textos produzidos pelos alunos, notou-se que o discurso contrapõe a prática, diante as realidades evidenciadas na análise documental, como o exposto a seguir:

É feito de forma prazerosa, diferenciada, que seja continua para se trabalhar gradativamente através de muitos modelos dos mesmos com várias leituras, para depois se chegar a escrita para que os alunos se apropriem da informação de tais elementos que complete de fato uma boa produção escrita dos gêneros. (P).

Por outro lado, constata-se através das observações participantes na sala de aula, o comprometimento da professora, a atenção individual aos alunos, a calma, o bom domínio de sala, alunos respeitosos e calmos, uma ótima relação afetiva entre o grupo, a harmonia, a assiduidade, os cuidados dos alunos na arrumação da sala para aguardar a professora e o interesse da turma em aprender e vários outros aspectos importantes numa sala de aula. É interessante registrar que em nenhuma das aulas observadas foi evidenciado a resistência dos alunos quanto à realização das atividades.

5.3.1 A apreensão sobre inovação pedagógica

Esta questão que nos leva a apreender sobre o conceito da inovação pedagógica na sala de aula requer o entendimento de como funcionam as ações pedagógicas entre alunos e professores com tendência para a ruptura paradigmática, ou seja, o rompimento de práticas estereotipadas, voltando-se para as práticas significativas.

Através das observações participantes na sala de aula, das descrições feitas no Diário de campo e de leituras atentas das entrevistas captamos dados que nos favoreceram a esta compreensão relacionada a questão investigada. Mediante menção da professora entrevistada:

Posso falar como me encontro enquanto profissional dividida entre o tradicional que me dá segurança. Trabalhar com produção escrita dos gêneros exige criar possibilidades de ambiente inovador em que os alunos interajam de forma mais espontânea e rica para juntos construirmos conhecimento. (P).

A criação de ambientes inovadores no processo da escrita desenvolve nos alunos a autonomia para se expressarem livremente, dando significado aos seus próprios escritos, considerando o quando, o que e para quem escrever de forma autêntica e coerente. Percebe-se conscientemente a valorização dada ao ambiente inovador de aprendizagens da escrita em que todos juntos e motivados constroem conhecimento, isto é, os alunos e a professora, isto levamos a percepção de uma ação pedagógica inovadora.

Apesar da consciência de se sentir mais segura com a abordagem tradicional, a professora investigada reconhece a importância de um ambiente inovador. A mesma enfatiza um ambiente que leve a interação e de forma natural.

Conforme Moraes (2006),

[...] os novos ambientes de aprendizagem, ao utilizar o enfoque reflexivo da prática pedagógica, podem colaborar para o desenvolvimento de pensadores autônomos, de indivíduos que pensam por si mesmos, o que não significa qualquer tipo de individualismo acentuado, mas relação de cooperação, parceria e compartilhamento entre os diferentes aprendizes [...]. (MORAES, 2006, p. 223).

Favorecendo a um ambiente propício de aprendizagem os resultados mostraram a importância dada às práticas interativas diariamente em que os alunos eram instigados à irem a busca de seus colegas, o que possibilitava as realizações de atividades eficientes. Apesar de

que dificilmente presenciávamos conversas paralelas na sala, porém no momento dos trabalhos em grupos a interação acontecia sem os tumultos normais de sala.

Um fato que nos chamou a atenção e que demonstrou o sentido de inovação foi observado nos momentos de leitura sempre antes da produção escrita. A leitura dos vários gêneros textuais é importante, pois leva aos alunos à compreensão das características, das formas e funções dos textos que se propõe produzir. Assim sendo, ressaltamos as motivações para as leituras que aconteciam normalmente logo após a oração como no fragmento da aula a seguir:

- Luiz Fernando quero ouvir sua voz, estou com saudade.
- Mais alto meu bebê!
- Quem é o próximo? Vamos Carlos Alberto! 1, 2, 3... Vamos? Tem mais alguém que quer se dispor livremente? Vai ai gente! Próximo... Quem se habilita? 1,2,3... Vamos Erandy!
- Muito bem! Quem mais? Jaci está quietinho, vamos ler Jaci? Próximo... E Evertom já abriu o livrinho? 1,2,3... (P).

A professora sempre dava prioridade para as leituras dos alunos que não haviam lido na aula anterior. O bom tratamento, os elogios constantes e a paciência retratavam a motivação dos mesmos para a leitura antecipada dos gêneros propostos para o trabalho da produção escrita.

Com o apoio do “Cantinho da leitura”, os momentos da escrita, bem como da leitura transcorriam diariamente através dos paradidáticos que traziam os gêneros fábulas, poemas, histórias infantis, jornais e vários outros, os quais eram escolhidos pelos alunos e as leituras aconteciam sem que os alunos fossem forçados, porém encorajados.

Vale ressaltar que as correções das atividades de produção sempre eram feitas no birô da professora juntamente com o aluno onde a mesma procurava com muita calma entender o significado do que foi produzido, momento em que os alunos liam o que escreveram para posteriormente a partir de orientações reescreverem o texto enquanto os demais realizavam suas produções. Como foi possível perceber, a preocupação dos próprios alunos para as correções dos textos, enquanto atendia a um aluno a professora redobrava a atenção aos demais cuidadosamente evitando as conversas paralelas entre os demais alunos, sempre mantendo a classe em ordem e sempre com um bom domínio na sala.

Porém, observou-se que na sala de aula a professora demonstrava uma intensa atenção e esforço para que os educandos assimilassem bem a aula e para a importância da organização diária da sala possibilitando a interação dos educandos. Aqui, nota-se a presença de práticas inovadoras na medida em que provoca atividades prazerosas, bem motivadas e organizadas

desafiando a maneira rotineira tradicional em que conforme Fino (2000) em desafio a “uma certa rotina de fazer as coisas”.

A prática pedagógica na sala de aula como referido pela professora: “Gosto de trabalhar em grupos e com as cadeiras em semicírculo porque eles interagem melhor”. (P).

Mediante análise neste sentido, em todas as aulas observamos a preocupação dos próprios alunos, bem como da professora para a organização das cadeiras sempre dispostas em semicírculo, enfileiradas frente a frente e em grupos de trabalhos favorecendo ao diálogo entre eles.

As atividades participativas e constantemente bem assistidas pela professora levaram a um sentimento de apoio e favoreceu ao contexto de práticas inovadoras onde os educandos através da interação “por pares” se instruem uns aos outros num dado assunto da aula, visto que a aprendizagem de um mesmo conteúdo não acontece igualmente e nem no mesmo tempo pedagógico para todos os alunos.

Assim sendo, constata-se a prática pedagógica atuando para a ZDP dos alunos. No enfoque da ZDP teorizado por Fino (1999, p. 3), referindo-se a Vygotsky, “[...] exercer a função de professor (atuando na ZDP) implica assistir o aluno propiciando-lhe apoio e recursos, de modo que ele seja capaz de aplicar um nível de conhecimento mais elevado do que lhe seria possível sem ajuda”.

No tocante ao desenvolvimento da produção escrita por meio da utilização dos gêneros textuais, assim se colocou a professora participante da pesquisa:

Acho que deve ser iniciado com a apresentação do gênero específico, ler, debater e formar grupos de trabalhos com comandos para as atividades. Primeiro a oralidade. Trabalhar a partir de textos impressos, com gravuras, com textos fatiados com montagens pelos alunos e com apresentação de trabalhos (P).

A anotação de campo abaixo expõe claramente um trabalho com a produção dos gêneros “Poema e Fábula” em que foram seguidos os passos para a produção textual como referida acima.

A professora expôs os textos no quadro escritos em uma cartolina. Um texto do gênero poema de título “O ar” da autora Claudia Pacce e outro texto do gênero fábula de título “A liga dos carnívoros” da autora Cristina Bassi e em seguida apresentou as atividades aos alunos. Posteriormente forrou quatro folhas de papel madeira no chão em frente ao quadro negro e organizou os grupos utilizando tajas organizadoras de grupos de trabalhos. Assim formou quatro grupos compostos por seis alunos cada, todos sentados no chão da sala de aula. Em seguida distribuiu um envelope para cada grupo. Nos envelopes continham os gêneros propostos para os estudos, o poema e a

fábula recortados em palavras. Cada texto foi distribuído entre dois grupos, cada grupo com três parágrafos. A atividade consistia em que os alunos montassem as palavras para formar o gênero estudado. Através de uma leitura atenta, os alunos montaram palavra por palavra, e colaram no papel madeira. A partir do entendimento do conteúdo temático foram produzidos vários textos com uma nova denominação para os novos gêneros. (Aula em 18 de junho de 2015).

Nesta aula, observou-se um trabalho de produção diferente, segundo a professora os alunos gostam de atividades diferentes. Foram observados procedimentos que levaram a realização de atividades prazerosas, tendo os alunos como foco do trabalho pedagógico como evidenciado em todas as aulas, notou-se uma motivadora interação, levando-os a se expressarem com mais entusiasmo um com os outros e como sempre mediados pela professora.

Os conteúdos vivenciados na sala eram sempre atrelados a realidade dos alunos. Apesar da pouca disponibilidade de recursos didáticos que desfavorecia a otimização das aulas, as mesmas eram motivadoras e participativas. Notou-se que os alunos se procuravam para formar grupos de trabalhos mesmo sem a intervenção da professora. Em todas as aulas de produção, aprendiam quanto ao conteúdo temático dos gêneros escolhidos pelos mesmos. Habitualmente formavam grupos para a correção dos textos produzidos no que se referem ao uso da gramática, sinais de pontuação e contextualização das palavras novas presentes no texto.

Neste sentido, produzir textos a partir da compreensão do conteúdo, além de representar um desafio para as construções autônomas de produção, consideramos o domínio da linguagem materna já internalizada que retrata a capacidade comunicativa dos alunos. A questão está em formalizar o uso da língua em termos de escrita, fato necessário para um eficiente ato comunicativo.

Enquanto realizavam as atividades a professora ia ajudando, detectando os pedacinhos de papéis com as palavras que faltavam na montagem dos textos ao mesmo tempo lendo junto aos mesmos como sempre pacientemente. A prática pedagógica dos alunos, bem como a forma dinâmica nos trabalhos evidenciados diariamente, se faz presente nas teorias de Fino (2008) em que o mesmo refere-se às práticas de aprendizagens através da criação de contextos incomuns aos habituais nas escolas.

5.3.2 Inovação pedagógica na produção de textos de diferentes gêneros textuais

A questão apresentada procura determinar se existe inovação pedagógica no tocante as produções textuais em sala de aula dos estudantes do 5º ano do EF. Essa perspectiva requer a compreensão das necessidades que implicam em propostas de aprendizagens significativas voltadas para o uso autêntico da linguagem, em que busquem motivar os alunos em atividades escritas de seus interesses e a compreenderem as funções sociais e composicionais dos gêneros.

Perante os resultados com base nas informações das entrevistas e das observações participantes da prática pedagógica na sala de aula constatou-se que nas estratégias utilizadas para as atividades relacionadas à produção textual por meio dos gêneros respondem ao interesse da pesquisa no tocante ao que concerne a atividades inovadoras.

Observamos no fragmento de uma das aulas descrita abaixo em um trabalho de produção do gênero poema de título “O ar”. Segundo a professora, o poema é o gênero mais trabalhado pelo grupo.

Estamos falando de que? Do ar. Tem momentos que o ar está forte e tem momentos que o ar está quente...frio...um furacão ou tornado é causado pelo ar. Vocês já viram um tornado? (P).

Após compreensão do vocabulário foi explorado pela turma os aspectos sobre o tornado e o furacão, como se dá o fenômeno tornado, os motivos, a velocidade do ar na formação do tornado, as cidades e países onde acontecem com maior incidência e suas consequências, relatos reais de histórias acontecidas tornando o tema bastante interessante atraindo a atenção dos alunos. Notou-se que a partir da exploração do conteúdo temático do gênero apresentado os alunos sentiram-se bastante motivados para o desenvolvimento da escrita.

Nessa aula, observamos que os gêneros podem ser utilizados como importantes instrumentos que auxiliam para a produção escrita na perspectiva da inovação pedagógica, possibilitando práticas interdisciplinares permitindo unificar o conhecimento do conteúdo, podendo integrar-se nas demais áreas do saber. Confirma os escritos de Marcuschi (2008) que trata da questão interdisciplinar dos gêneros pelo seu envolvimento social com base no uso da língua.

Apresentamos a seguir um fragmento de uma aula ministrada em 12 de agosto de 2015, em que foi trabalhado o gênero Manchete. Após ter oferecido jornais para os alunos a professora anunciou:

Hoje iremos trabalhar com o gênero jornal. Sei que não é de costume de vocês lerem jornais, mas agente sabe que o jornal é muito importante. Sabem o que é uma manchete? Para vocês qual é a manchete desse jornal? Esse título aqui é uma manchete? Essa manchete é recente? Onde vimos essa manchete? (P).

Constatou-se o pouco conhecimento para a denominação dos gêneros e na identificação do jornal como suporte de variados gêneros, visto que os mesmos provêm de algum suporte e acontecem materializados em linguagens. Assim sendo, o jornal é um suporte de variados gêneros jornalístico.

Todas as manchetes selecionadas para as atividades de escrita despertaram o interesse da turma por se tratarem tanto de fatos reais que atraiu a atenção dos mesmos como de temas atualizados e já conhecidos por eles através da TV, motivo pelo qual as atividades foram produzidas com fluência. Evidenciamos este fato no diálogo entre a turma: (P) “a manchete de Carlos falou sobre a educação e a de Kaio falou sobre os políticos [...] a manchete de Clécia fala sobre o futebol. Quem mais?” Ao mostrar uma manchete do carnaval aos alunos, profere: “aqui está falando sobre o carnaval para agente se apropriar tem quer ler!”. (A¹) por sua vez, citou o título da manchete que tinha em mãos “Sorria, você está no Brasil”. (P) “esta manchete está falando sobre a felicidade dos brasileiros, para agente saber temos que ler”. E assim foi transcorrendo a aula focando para a exploração dos significados das manchetes, ao mesmo tempo em que os alunos identificavam os títulos das manchetes que tinham nas mãos: (A²) “O baile da ressaca”. (A³) “Os dois lados da terceirização”. (P) “A cultura continua em São Luiz. Todo lugar tem sua cultura e a manchete fala sobre a cultura de São Luiz do Maranhão”. Posteriormente, a professora mencionou sobre as variadas culturas existentes em diferentes lugares.

A atividade consistiu na elaboração de uma crítica em forma de cartaz através das manchetes lidas. Com a mediação da professora, bem como explicação dos temas trabalhados notou-se maior interação e motivação da turma.

Nesta prática fica clara a contribuição dos gêneros textuais para a produção proficiente da escrita atendendo para a prática significativa na medida em que relaciona-se aos conhecimentos prévios dos alunos, proporcionando sentido às atividades, despertando para a criticidade e possibilitando práticas prazerosas de produção. Evidencia os pressupostos teóricos de Mendonça (2008) na valorização dos conhecimentos já adquiridos, que desperte interesse para realização de trabalhos bem sucedidos que seja útil aos educandos.

A transformação do gênero manchete no gênero cartaz favoreceu aos alunos a compreensão da importância do domínio do fenômeno da “Intergenericidade” que permitiu a

identificação das formas e funções dos gêneros a partir da compreensão de suas denominações e utilidades. A prática focada na “intergericidade” defendido por Marcuschi (2008) possibilita ao aluno fixar as funções sociais do gênero nos momentos sócio-históricos do uso da linguagem nas produções escritas de seus interesses atendendo a cada evento comunicativo em suas situações particulares. Constatamos aqui que os gêneros textuais utilizados para o desenvolvimento da produção escrita dos alunos têm importante contribuição nas práticas pedagógicas inovadoras na medida em que atendem as perspectivas futuras dos alunos, garantem sua inserção no mundo letrado e efetivam a participação social.

Sabe-se que as atividades repetitivas de produção por meio de exercícios escritos, cópias de textos prontos, interpretação do entendimento do autor, inibe o aluno à sua imaginação. Esta cultura “antimatética” bloqueia os alunos aos autodesafios que os induzem a pensar enquanto escrevem, enquanto adéquam seus escritos de acordo com os seus receptores.

O oposto a isto foi demonstrado perante nossa análise de uma aula cujo gênero trabalhado foi o Bilhete em que contrapõe práticas estereotipadas de escrita em que (P) profere “usem a imaginação [...] um bilhete é como uma cartinha, só que tem a diferença de uma carta é que não precisa colocar o nome da cidade. Hoje tem a tecnologia, que podemos nos comunicar através do celular, do e-mail...”. Após feito comentários do tempo em que se utilizavam as cartas, a sua importância, o desuso ao longo do tempo por conta das novas tecnologias, (P) mencionou, “podem fazer um convite a alguém para fazer um trabalho etc. na casa de fulano, beltrano, cicrano”.

Nesta prática vivenciada pelos alunos, constata-se que produzir textos por meio dos gêneros textuais contribui para a inovação pedagógica na medida em que oportuniza-os a aquisição da aptidão tanto para a escrita formal se descobrindo como futuros escritores competentes, como para se realizarem através do próprio pensamento na compreensão de que os textos são unidades comunicativas de produção e não um amontoado de frases soltas e os ditados diários de textos feitos pela professora. Esta lógica se assemelha ao pensamento de Papert (1996, p. 102), quando o mesmo se refere a “encorajar as crianças a pensarem por si, em lugar de repetirem simplesmente o que lhes é dito. Temos de ser capazes de mostrar respeito por elas enquanto seres pensantes e construtores de teorias”. (PAPERT, 1996, p. 102).

Vale ressaltar que, no paralelo feito para os Bilhetes e as novas formas de comunicação através das tecnologias, levou aos alunos a percepção de que os gêneros não são estáticos, os mesmos se transformam e se inovam para acompanhar os avanços sociais em alusão às formas dinâmicas da linguagem.

É importante também registrar a importância dos gêneros informativos para os trabalhos envolvendo a escrita. Os resultados dos nossos estudos apontam para a contribuição destes gêneros para as práticas significativas, isto é, na perspectiva da inovação pedagógica, visto que, os mesmos instigam aos alunos a expressarem seus sentimentos e opiniões no ato da escrita com autonomia e criticidade como o que acontece com a turma pesquisada. A partir dos temas “Respeitar o idoso é preciso” e “Bem estar saúde e lazer”, retirado do Estatuto dos Idosos, os alunos realizaram um estudo com foco no conteúdo, onde adquiriram conhecimentos mais aprofundados sobre “O Estatuto dos Idosos” que o levaram a produção textual com novas interpretações através da compreensão da ética e do respeito aos idosos. Através do entendimento do conteúdo os alunos construíram cartazes com ilustrações transformando o tema em novos gêneros informativos. Isto é possível, visto que, os cartazes são modalidades textuais importantes para as informações ligadas aos eventos sociais

Sobre esta lógica, Freire (2006, p. 10) escreve que “estudar seriamente um texto [...] é buscar as relações entre o conteúdo em estudo e outras dimensões afins de conhecimento. Estudar é uma forma de reinventar, de recriar, de reescrever”. Assim sendo, as formas como os textos são trabalhados, é o que define a construção do conhecimento para o desenvolvimento da escrita formal e eficiente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante as inquietações que levaram aos objetivos desta pesquisa, procuramos investigar os gêneros textuais para a produção de textos com estudantes do 5º ano de uma escola municipal de Chã de Alegria em Pernambuco/Brasil, para compreender a prática pedagógica adotada pela turma do 5º “B” da escola campo de pesquisa, quanto aos trabalhos de produção utilizando os gêneros textuais e se é constatada a hipótese de que estes constituem uma inovação pedagógica.

Portanto, ao concluir esta investigação faz-se necessário o registro dos resultados com respostas aos objetivos apresentados. Com base nos instrumentos que sustentaram a coleta de dados, quais sejam, pesquisas bibliográficas, entrevistas semi-estruturadas, análise documental e observação em sala de aula, confirmou-se que os gêneros textuais são meios que possibilitam aos alunos o domínio das modalidades escrita, bem como oral da língua levando-os ao desenvolvimento de habilidades intelectuais. Portanto constatou-se que os gêneros são os textos que influenciam na vida social dos educandos e que os mesmos estão vinculados à formação de cidadãos críticos e pensantes. Como foi possível constatar quanto ao significado dos gêneros que os mesmos são recursos que permitem a apropriação da escrita de textos em todas as situações discursivas nos momentos sócio comunicativos da língua.

Atribuímos a um gênero textual todas as conversas espontâneas e complexas, atendendo as ações da linguagem escrita, como também oral de acordo com as finalidade e funções dos gêneros utilizados, portanto fazem parte do cotidiano de aprendizes.

De acordo com as informações da professora da sala, ressalto polivalente, o trabalho com os gêneros acontecem três vezes por semana, visto a necessidade dos alunos para o domínio da língua portuguesa, ficando os outros dias disponíveis para as demais disciplinas. Diante a esta afirmação entendeu-se a necessidade dos gêneros para o desenvolvimento da modalidade escrita da língua, isto requer a organização de objetivos traçados para o que se deseja alcançar.

Isto configura a necessidade da ressignificação da prática pedagógica em inserir os gêneros para as atividades de produção textual, com principalidade os atrelados das experiências concretas dos educandos em uma ação de inovação pedagógica.

Os resultados quanto para a apreensão de inovação pedagógica proposta em um dos objetivos desta investigação levou-nos ao entendimento do verdadeiro sentido da prática pedagógica com responsabilidade social e ética aos educandos.

Nesse sentido, citamos as várias situações de aprendizagens e práticas vivenciadas percebidas durante esta investigação que nos levou a apreensão do conceito de inovação pedagógica. Portanto, relacionamos a valorização na prática do ambiente inovador de aprendizagens percebido na sala de aula, o relacionamento de confiança e afetividade entre a professora e os alunos, a presença de atividades não comuns as atividades rotineiras de sala de aula, a interação e mediação constante da professora e dos alunos percebidas em todas as aulas, a técnica da professora no momento da leitura prévia dos gêneros pelos alunos para as produções textuais, bem como as escolhas de temas atualizados e bem explorados com clima favorável entre a turma pesquisada.

Sobre isto, evidenciou-se a importância do comprometimento na formação dos educandos como futuros cidadãos inseridos num mundo letrado.

Neste contexto, entendemos que a ética da práxis pedagógica está atrelada a consciência, a crença sobre as próprias ideias inovadoras. Parte da reflexão consciente que leva à compreensão de que o paradigma fabril já não mais atende as nossas perspectivas sociais, políticas e econômicas atuais. A resistência às mudanças das práticas que elevam os educandos ao encontro com suas realidades representa um comportamento inadequado dos agentes responsáveis pela contribuição na formação de futuros cidadãos autônomos.

Assim, entende-se que a inovação pedagógica é um processo que ressignifica o fazer docente, implicando para o repensar das práticas agravantes da alienação social e para as formas intrínsecas do pensamento do educador consciente do seu papel na educação.

Ao procurarmos responder a um dos objetivos desta investigação que trata de analisar se os gêneros textuais para a produção de textos auxiliam para a inovação pedagógica constatou-se com base nas entrevistas e observações das aulas que os gêneros podem ser instrumentos importantíssimos para auxiliar os alunos nas suas produções por meio de práticas inovadoras. Isto foi evidenciado através das aulas com estratégias interdisciplinares de conteúdos relacionados a temas que possibilitaram unificação do conhecimento pelos aprendizes, contrariando as práticas tradicionais que favorecem ao conhecimento isolado dos conteúdos.

No decorrer dessa pesquisa, constatou-se ainda que os gêneros auxiliam para a produção escrita por meio de temas bem explorados com alunos motivados para a escrita a partir de temas que fazem parte de suas realidades concretas e de seus interesses garantindo produções eficientes dos textos demandados da sociedade.

A produção escrita de textos por meio dos gêneros trabalhados na prática da “Intergenericidade” como observado na sala de aula garantiu também para uma prática

inovadora na medida em que levou aos alunos a identificar as formas e as funções sociais dos textos produzidos.

A investigação a respeito do tema desta pesquisa contribuiu para o entendimento das dificuldades em termos de conhecimento que visa a preparação docente para o ensino e aprendizagens dos gêneros num contexto inovador de educação. Mediante as observações, percebeu-se que algumas dúvidas apresentadas inerente a este fator, retratam as dificuldades também dos alunos apesar dos esforços da professora para ministração das aulas, a mesma afirmou ter maior segurança na abordagem tradicional. Entre os fatores que desfavorecem o fazer pedagógico encontra-se não apenas o fato do desconhecimento de como trabalhar eficientemente os conteúdos, porém pode estar atrelado a falta de um bom planejamento focado nos objetivos.

Apesar disso, constatamos através das informações dadas pela professora que a falta de recursos didáticos apropriados para um trabalho mais rico de produção escrita contribui para a desmotivação dos alunos. Outra dificuldade encontrada na abordagem dos gêneros está na não compreensão de suas estruturas, pois muitos professores dissociam o gênero e o texto, devido a falta do entendimento quanto as sequências tipológicas que compõem a organização interna comum a cada gênero, isto foi evidenciado durante observação na sala de aula. É como entender que texto é texto e gênero é gênero.

Para aperfeiçoar as respostas aos objetivos desta pesquisa julgou-se pertinente que as entrevistas tivessem sido realizadas por meio das gravações para maiores fornecimentos de elementos de análise, no entanto, com a impossibilidade das gravações, foram redobradas as atenções aos instrumentos utilizados que contribuiriam fidedignamente para a obtenção das respostas de interesse deste estudo.

Apesar de algumas dificuldades observadas esta investigação levou-nos a confirmação de nossas hipóteses, compreendeu-se que os gêneros textuais para a produção de textos com estudantes do 5º ano, constituem práticas inovadoras, visto que os gêneros estão atrelados a vida social dos estudantes em todas as modalidades da língua e que os trabalhos através de práticas significativas por meio dos gêneros textuais leva-os ao encontro com seus contextos sócios comunicativos em suas realidades sociais.

A interação dos alunos como observado em todas as aulas, a organização diária do ambiente, a mediação constante da professora, bem como a seleção de temas em gêneros atualizados que despertaram a atenção dos alunos, favoreceram nas realizações de atividades com maior fluência, fatos estes que constataam passos importantes para a ruptura paradigmática.

Diante a estas realidades sugerimos para posteriores investigações algumas propostas que poderão contribuir para o avanço dos educandos visando a aquisição do conhecimento que os levam a verdadeiros protagonistas sociais em termos do uso da língua.

Sobre isso, sugerimos um estudo que trate de quais gêneros seriam apropriados para o trabalho na sala de aula, que direcione um trabalho voltado para a inovação pedagógica e que atenda as perspectivas dos educandos. Que visão de língua deveria ser investida nas formações continuadas de professores para atender aos objetivos dos educandos para sua realização na sociedade? Quais gêneros de interesse dos alunos devem fazer parte do planejamento de aula do professor? Neste contexto, sabemos que muitos gêneros podem emergir, mas que depende muito da meta do professor.

Para uma consideração global em abordagem aos resultados deste estudo vale ressaltar a importância da utilização da metodologia de estudo de caso com cariz etnográfico que permitiu uma visão de forma natural das ações que envolveram os sujeitos pesquisados levando às interpretações precisas de suas ações ao compartilhar com suas realidades culturais em suas experiências. Isto foi possível através da abordagem etnográfica do processo metodológico que proporcionou maneiras de concluir a compreensão dos significados da prática vivenciada no cotidiano dos alunos e da professora.

As averiguações realizadas em resposta acerca dos gêneros textuais em relação ao seu contributo para a aprendizagem de textos escritos em nível da prática pedagógica inovadora constatarem a hipótese desta investigação.

Enfim, enquanto profissional da educação em constante busca de saberes, a realização desse trabalho serviu como respaldo em conhecimentos que proporcionaram a conscientização da ação docente inovadora com responsabilidade e ética aos educandos enquanto seres capazes de construir seus próprios conhecimentos.

Por último, lembramos que a mudança é uma atitude inerente aos fortes de decisão. O limite das ações tradicionais tende a se esgotar quando o educador se conscientiza de que está indo contra aos próprios avanços e o de outras pessoas. Neste sentido, ir de encontro com os contextos futuros é acreditar que somos agentes inovadores responsabilizados em formar seres também inovadores. A inovação pedagógica da educação que trata da ruptura paradigmática nos leva à rejeição dos conceitos e valores ultrapassados e persistir no paradigma fabril significa atuar contra os princípios educacionais vigentes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, M. E. B. **Tecnologia de informação e comunicação na escola: novos horizontes na produção escrita**. 2004. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/ensaio/v12n43/v12n43a04.pdf>>. Acesso em: 26 abr. 2014.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Série Prática Pedagógica. Campinas: Papirus, 1995.

ANTUNES, I. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. 1. ed. São Paulo: Parábola editorial, 2009.

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. 1953/1979. In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1979.

_____. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BENEDICT, R. **Padrões de cultura**. Petrópolis: Vozes, 2013.

BENTES, A. C. et al. Gêneros e ensino: algumas reflexões sobre a produção de materiais didáticos para a educação de jovens e adultos. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B; BRITO, K. S. **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 4.ed. São Paulo: Parábola pp. 83-105, 2011.

BEHRENS, M. A. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. 5ª ed – Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

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

BOURDIEU, P; PASSERON, J. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Trad. Reynaldo Bairão. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

BRAZÃO, P. **O diário do diário etnográfico electrónico**. In: SOUSA, J; Fino, C. (orgs). *A escola sob suspeita*. Porto: Asa Editores, pp. 289-307, 2007.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos, por um interacionismo sociodiscursivo**. Tradução de Ana Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.

CALDEIRA, A. M. S. **Prática Pedagógica**. 2010. Disponível em: <<http://www.gestrado.org/?pg=dicionario-verbetes&id=328>>. Acesso em: 16 mar. 2015.

CORDEIRO, G. S. Leituras possíveis do ISD: agir, produção de textos e trabalho. In: GUIMARÃES, A. M. M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (Org.). **O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. 1. ed. Campinas: Mercado de Letras, pp. 65-76. 2007.

COUTINHO, C. P. **A qualidade da investigação educativa de natureza qualitativa: questões relativas à fidelidade e validade.** 2008. Disponível em: <file:///D:/DADOS/Downloads/5291-16703-1-SM%20(4)>. Acesso em: 18 mar. 2017.

CRISTÓVÃO, V. L. L.; NASCIMENTO, E. L. **Gêneros textuais e ensino: contribuições do interacionismo sociodiscursivo.** In: KARWOSKI, A. M.; GAYDEKSKA, B.; BRITO, K. S. (Org.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino.** 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, pp. 33-52, 2011.

DEWEY, J. **Democracia e educação: capítulos essenciais.** 1. ed. São Paulo: Ática, 2007.

_____. **Experiência e educação.** Trad. Renata Gaspar. Coleção Textos Fundantes da Educação. Petrópolis: Vozes, 2010.

FERRARI, M. Jean-Jacques Rousseau. **Revista Educar para Crescer.** 2011. Disponível em: <<http://educarparacrescer.abril.com.br/aprendizagem/rousseau-307428.shtml>>. Acesso em: 10 jun. 2015.

_____. Johann Friedrich Herbart. **Revista Educar para Crescer.** 2011. Disponível em: <<http://educarparacrescer.abril.com.br/aprendizagem/jf-herbart-307401.shtml>>. Acesso em: 6 jun. 2015.

_____. Célestin Freinet. **Revista Educar para crescer.** 2011. Disponível em: <<http://educarparacrescer.abril.com.br/aprendizagem/celestin-freinet-307897.shtml>>. Acesso em: 26 jun. 2015.

FINO, C. N. **Um software educativo que suporte uma construção de conhecimento em interação (com pares e professor).** 1999. In: Actas do 3º Simpósio de Investigação e Desenvolvimento de Software Educativo. (edição em cd-rom). Évora: Universidade de Évora, 1998.

_____. **O Paradigma Fabril segundo Toffler e Gimeno Sacristán.** 2000. In: FINO, C. N. **Novas tecnologias, cognição e cultura: um estudo no primeiro ciclo do ensino básico.** (Tese de Doutoramento). Lisboa: Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, pp. 27-31, 2000.

_____. **Novas Tecnologias, Cognição e Cultura: um estudo no primeiro ciclo do ensino básico.** (Tese de Doutoramento). Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, p. 43, 2000.

_____. **Um novo paradigma (para a escola) precisa-se.** In: FÓRUM Jornal de Estudos Clássicos da Universidade da Madeira, 2001.

_____. **Vigotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): três implicações pedagógicas.** In: Revista Portuguesa de educação, v. 14, n. 2, pp.273-291, 2001.

_____. **O lugar das tecnologias na formação inicial de professores: o caso da Universidade da Madeira.** Atas do XI Colóquio Internacional da AFIRSE/APELF, Lisboa: Universidade de Lisboa, 2003.

_____. FAQs, Etnografia e Observação Participante. In: SEE – **Revista Europeia de Etnografia da Educação**, 3, pp 95-105, 2003.

_____. **A etnografia enquanto método:** um modo de entender as culturas (escolares) locais. In: ESCALLIER, C; VERÍSSIMO, N. (org.) Educação e Cultura. Funchal: DCE – Universidade da Madeira, pp. 43-53, 2008.

_____. **Inovação Pedagógica:** significado e campo (de investigação). In: MENDONÇA, A.; BENTO, A. V. (Org.) Educação em Tempo de Mudança. Funchal: Grafimadeira, pp.277-287, 2008.

_____. **Demolir os muros da fábrica de ensinar.** *Humanae*, v. 1, n. 4, p. 45-54, ago 2011.

_____. **Investigação e inovação (em educação).** In: FINO, C. N; SOUSA, J. M. (org.). Pesquisar para mudar (a educação). Funchal: Universidade da Madeira, 2011.

_____. **Inovação Pedagógica, Etnografia, Distanciamento.** In: FINO, C. N. Etnografia da Educação. Funchal: Universidade da Madeira - CIE-UMA, pp. 99-118, 2011.

FINO C. N; SOUSA, J. M. **As TIC redesenhando as fronteiras do currículo.** In: Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación, n. 8, v. 10, ano 7, p. 2051-2063, 2003.

FRANCO, M. A. R. S. **Pedagogia e prática docente.** Coleção Docência em Formação: Saberes Pedagógicos. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

_____. **Pedagogia como ciência da educação.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 48ª reimpressão. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. **Ação cultural para a liberdade.** 11. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

_____. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 33. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FREINET, C. **Pedagogia do bom senso.** 7. ed. São Paulo: Martins Fonte, 2004.

GODOY, A. S. **Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades.** 1995. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rae/v35n2/a08v35n2.pdf>>. Acesso em: 9 mai. 2014.

GUERRA, E. L. A. **Manual pesquisa qualitativa.** 2014. Disponível em: <http://disciplinas.nucleoad.com.br/pdf/anima_tcc/gerais/manuais/manual_quali.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2016.

KOCH, I.V; TRAVAGLIA, L. C. **A Coerência textual.** 17. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

KOCK, I. V; ELIAS, V. M. **Ler e compreender:** os sentidos dos textos. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

LAPASSADE, G. **As microssociologias.** Brasília: Liber Livro, 2005.

LAURINDO, G. S. **Em busca da alegria na escola**. Portal educação. 2013. Disponível em: <<https://www.portaleducacao.com.br/Artigo/Imprimir/51135>>. Acesso em: 29 jun. 2015.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. Coleção Magistério. 2º grau. Série formação do professor. São Paulo: Cortez, 1994.

LUCKESI, C. C. **Filosofia da educação**. 11ª reimpressão. São Paulo: Cortez, 1994.

MARCONI, M. A.; LACATOS, E. M. **Metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. 3. ed. São Paulo: Parábola editora, 2008.

MARTIN, D. F. **A aprendizagem em Paulo Freire e Piaget**. 2007. Disponível em: <<http://www.fc.unesp.br/upload/pedagogia/TCC%20Daniele%20-%20Final.pdf>>. Acesso em: 7 jun. 2015.

MARTIM JUNIOR, J. **Como escrever trabalhos de conclusão de curso: instruções para planejar e montar, desenvolver, concluir, redijir e apresentar trabalhos monográficos e artigos**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

MENDONÇA, A. **O insucesso escolar: políticas educativas e práticas sociais**. Um estudo de caso sobre o arquipélago da Madeira. 2ª reimpressão. Portugal: Edições Ped, 2009.

MORAES, M. C. **O paradigma educacional emergente**. 12. ed. Campinas: Papyrus, 2006.

MOREIRA, E. V. **Um dos instrumentos da prática pedagógica**. 2011. Disponível em: <<http://www.artigonal.com/ciencia-artigos/um-dos-instrumentos-da-pratica-pedagogica-5491740.html>>. Acesso em: 29 mar. 2015.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

OGASAWARA, J. S. V. **O conceito de aprendizagem de Skinner e Vygotsky: um diálogo possível**. 2009. Disponível em: <<http://www.uneb.br/salvador/dedc/files/2011/05/Monografia-Jenifer-Satie-Vaz-Ogasawara.pdf>>. Acesso em: 14 jun. 2015.

PAPERT, S. **A máquina das crianças: repensando a escola na era da informática**. ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2008.

PAPERT, S. A. **Família em Rede: ultrapassando a barreira digital entre gerações**. Lisboa: Relógio D'água Editores, 1996.

PIMENTA, S. A.; CARVALHO, A. B. G. **O Planejamento na organização da prática pedagógica**. 2008. Disponível em: <http://www.ead.uepb.edu.br/arquivos/cursos/Geografia_PAR_UAB/Fasciculos%20-%20Material/Didatica_Ensino_Geografia/Di_En_Geo_A08_IZ_GR_291208.indd.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2015.

PORTAL EDUCAÇÃO. **Condicionamento operante**. 2013. Disponível em: <<http://www.portaleducacao.com.br/pedagogia/artigos/42667/condicionamento-operante#ixzz3diIwYw89>>. Acesso em: 25 jun. 2015.

PORTAL EDUCAÇÃO. **O Significado de Práticas Pedagógicas**. 2013. Disponível em: <<http://www.portaleducacao.com.br/pedagogia/artigos/25705/o-significado-de-praticas-pedagogicas#!1>>. Acesso em: 28 mar. 2015.

PRESTES, M. L. M. **A pesquisa e a construção do conhecimento científico: do planejamento aos textos, da escola à academia**. 3. ed. São Paulo: Rêspel, 2005.

QUEIROZ, C; MOITA, F. **As tendências pedagógicas e seus pressupostos**. 2007. Disponível em: <<http://pt.slideshare.net/VniaFigueiredo/tedencias-pedagogicas>>. Acesso em: 10 jun. 2015.

REINALDO, M. A; REZERRA, M. A. **Gêneros textuais como prática social e seu ensino**. 2012. In: REINALDO, M. A.; MARCUSCHI, B.; DIONISIO, A. (Org.). **Gêneros textuais: práticas de ensino**. Recife: Editora Universitária da UFPE, pp. 73-95, 2007.

ROGERS, C. **Liberdade para aprender**. 2. ed. Belo Horizonte: Interlivros, 1973.

RODRIGUES, W. C. **Metodologia científica**. 2007. Disponível em: <http://unisc.br/portal/upload/com_arquivo/metodologia_cientifica.pdf>. Acesso em: 28 set. 2015.

SANTOS, H. A. **Os gêneros textuais na formação do professor de língua portuguesa em instituição de ensino superior**. 2010. Dissertação (Mestrado em Ciências da linguagem) - Universidade Católica de Pernambuco, Recife, 2010. 137 f.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 42. ed. Campinas: Autores associados, 2012.

SAVIANI. **As concepções pedagógicas na história da educação brasileira**. (s/d). Disponível em: <<http://pt.slideshare.net/DEBORASILA/texto-saviani-concepes-pedaggicas>>. Acesso em: 18 abr. 2015.

SILVA, N. O. **A fotografia como prática de produção comunicativa e interpretação da realidade à luz da inovação pedagógica: um estudo de caso na AEC-TEA associação**. 2013. Disponível em: <<http://repositorio.uma.pt/bitstream/10400.13/706/1/MestradoN%C3%BAbiaSilva.pdf>>. Acesso em: 31 ago. 2015.

SOUSA, J. M. **A etnografia ao serviço do currículo**. In: Acta do VII Colóquio sobre Questões curriculares (III Colóquio Luso-Brasileiro sobre Questões Curriculares) “Globalização e (des) igualdade: os desafios curriculares”. Braga: Universidade de Minho, 2007.

SOUZA, M. A. **Prática pedagógica: conceito, características e inquietações**. (s/d). Disponível em: <[file:///D:/DADOS/Downloads/Artigo-5-Pr%C3%A1ticaPedagCONCEITOS%20\(2\).pdf](file:///D:/DADOS/Downloads/Artigo-5-Pr%C3%A1ticaPedagCONCEITOS%20(2).pdf)>. Acesso em: 15 mar. 2015.

TOFFLER, F. A. **O choque do futuro**. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 1970.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VALENTINI, C, B.; SOARES; E. M. S. **Aprendizagem em ambientes virtuais:** compartilhando ideias e construindo cenários. (Orgs). Caxias do Sul: Educs, 2010. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/aprendizagem-ambientes-virtuais/article/viewFile/393/323>>. Acesso em: 26 abr. 2014.

VALLE, H. S. Makarenko e Pistrak: **Uma Análise da Pedagogia Social do Trabalho.** Revista portuguesa de pedagogia. 2012. Disponível em: <<http://iduc.uc.pt/index.php/rppedagogia/article/viewFile/1786/1134>>. Acesso em: 3 jul. 2015.

VIGOSTSKY, L. S. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

YIN, R. K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. Trad. Daniel Grassi. 2. ed. Porto Alegre: Bookma, 2001.