



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO – UFRPE**  
**UNIDADE ACADÊMICA DE GARANHUNS – UAG**  
**Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras**



**Formação Continuada em serviço: contribuições para a  
prática pedagógica de Língua Portuguesa nos anos  
finais do Ensino Fundamental.**

**Carlos Eduardo B. Alves**

GARANHUNS

2017



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO – UFRPE**  
**UNIDADE ACADÊMICA DE GARANHUNS – UAG**  
**Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras**



Carlos Eduardo B. Alves

**Formação Continuada em serviço: contribuições para a prática pedagógica de Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental**

Dissertação apresentada ao PROFLETRAS – Mestrado Profissional em Letras da UFRPE/UAG, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.

**Linha de Pesquisa:** Teorias da Linguagem e Ensino

**Orientadora:** Dra. Ângela Valéria Alves de Lima

GARANHUNS

2017

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Sistema Integrado de Bibliotecas da UFRPE  
Biblioteca Ariano Suassuna - UAG, Garanhuns-PE, Brasil

A474 Alves, Carlos Eduardo B.  
Formação Continuada em serviço: contribuições para a  
prática pedagógica de Língua Portuguesa nos anos finais do  
Ensino Fundamenta/Carlos Eduardo B. Alves.-Garanhuns, 2017.  
126 fs. : il.

Orientadora: Ângela Valéria Alves de Lima  
Dissertação (Mestrado Profissional em Letras)- Universidade  
Federal Rural de Pernambuco, Programa de pós-graduação em  
Letras Garanhuns, BR-PE, 2017.  
Inclui referências e apêndice(s).

1.Formação Continuada 2.Língua Portuguesa - Ensino 3.  
Leitura 4. Escrita 5. Linguística - Análise I. Lima, Ângela Valéria  
Alves de , orient.I. Título.

CDD 469

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO – UFRPE**  
**UNIDADE ACADÊMICA DE GARANHUNS – UAG**  
**Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras**

**Carlos Eduardo B. Alves**

**Formação Continuada em serviço: contribuições para a prática pedagógica de Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental.**

Dissertação apresentada ao PROFLETRAS – Mestrado Profissional em Letras da UFRPE/UAG, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.

**Linha de Pesquisa:** Teorias da Linguagem e Ensino

**Orientadora:** Dra. Ângela Valéria Alves de Lima

Aprovada em \_\_\_\_\_, de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

**Comissão Examinadora**

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ângela Valéria Alves de Lima  
Orientadora/Presidente (UFRPE/UAG –ProfLetras)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marlene Maria Ogliari  
Examinadora Interna (UFRPE/UAG –ProfLetras)

---

Prof. Dr. Dennys Dikson Marcelino da Silva  
Examinador Externo (UFRPE/UAG)

GARANHUNS

2017

“Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma educador, permanentemente, na prática e na reflexão da prática. ”

Paulo Freire

## DEDICATÓRIA

Como tudo que tenho feito nos últimos anos de minha existência, dedico este trabalho à memória de minha amada avó materna, Mãe Nana. Quis Deus, na Sua sempiterna soberania, que ela não estivesse presente em diversos momentos importantes de minha vida, assim como este que, por fim, concluo. Entretanto, os ensinamentos que dela recebi, a força e o amor que dela herdei e suas atitudes admiráveis com as quais forjei meu caráter me inspiram pela vida à fora e me dão forças para trilhar o caminho que, um dia, me proporcionará um reencontro celeste e infindo. Onde ela está, sem dúvidas, está orgulhosa do seu neto que aprendeu que “o homem no meio do mundo, Deus, em pessoa, aparece”, como ela tanto me afirmava!

A você, Mãe Nana querida, minha lágrimas, minhas saudades e meus esforços convertidos em cada palavra deste trabalho!

## AGRADECIMENTOS

A gratidão é a memória do coração! Assim, o meu coração pulsa agradecido

A DEUS, autor e consumidor da minha fé, dono da minha vida, pela sua imensa bondade e misericórdia pelas quais me oportunizou mais este momento de felicidade e crescimento profissional;

Aos meus avós maternos, Mãe Nana e Pai Zezinho, (*in memoriam*), que sempre me amaram, me ajudaram e envidaram todos os esforços possíveis para que eu trilhasse o bom caminho e me tornasse a pessoa que hoje sou.

A minha mãe querida, que sempre esteve ao meu lado nos mais duros momentos de minha vida e nunca deixou me amparar. Com ela, aprendi a ser uma pessoa melhor e ajudar ao meu próximo, sempre;

As minhas irmãs Raquel e Edna, as quais tanto amo. Nem a distância consegui diminuir esse sentimento tão forte que só nos une a cada encontro, a cada momento vivido juntos;

As minhas tias Elzir e Neide, tão amadas e preciosas para mim... Penso que não seria quem eu sou se não as tivesse também como referência, como auxiliadoras, como 'mães' que zelam sempre por este filho;

As minhas tias Nice e Leuza, também queridas e importantes, que sempre torceram pela minha felicidade e êxito;

Aos meus primos Thyago (e seus menininhos) e Priscila, pela irmandade que a vida nos deu, pelo carinho recíproco e pela torcida a mim dispensada;

Aos demais parentes da família Alves, sobrenome do qual me orgulho pela história, garra e honradez;

À querida professora Ângela, minha orientadora, que com tanta boa vontade, atenção, firmeza, generosidade e compreensão, me conduziu por este processo, desde as primeiras linhas. A você, querida Ângela, minha mais profunda gratidão;

As minhas queridas professoras de Língua portuguesa, que ao longo de toda a minha trajetória escolar, me inspiraram e me serviram de espelho para ingressar

pelo mundo da Língua Portuguesa, destacando aqui, Dona Ednamay, Zuleika Remígio, Marisa Valéria, 'Tia' Socorro Bispo, 'Tia' Rute Pontes e Socorro Monteiro;

À professora Marlene Ogliari, profissional por quem tenho muita estima e consideração. Suas preciosas contribuições já na disciplina “Alfabetização e Letramento” e agora, na leitura crítica deste trabalho irão comigo pela vida à fora;

Ao professor Dennys, pela leitura cuidadosa, pelos apontamentos relevantes e pela atenção dispensada;

Ao professor Gustavo, pela valiosa contribuição e indicações pertinentes no momento de qualificação deste trabalho;

Aos demais professores do PROFLETRAS, que tanto contribuíram para meu aprimoramento profissional! Levarei saudades e valiosos ensinamentos das minhas queridas Márcia Felix e Juliene Barros, também de Robson, Rafael, Sávio, Adilson e Nilson;

Aos meus colegas de turma, bravos guerreiros que compuseram comigo essa turma pioneira do Mestrado em Letras na UAG, minha gratidão, respeito e saudades de todos vocês;

A GlauDEMIR, pelo incentivo constante, pelas palavras amigas que me impulsionavam nas horas em que eu me sentia cansado;

À Adelma Elias, minha chefe e amiga querida, pela confiança em mim depositada e compreensão nas horas em que mais necessitei;

Aos demais Coordenadores da GRE-AM, pela amizade e torcida nos momentos de estudo e pesquisa;

Às amigas, Vivi Rocha, Sônia Lima, Iranilde, Vivi Ferreira, Silvana Alves e Elvira Barros, pelas ajudas incansáveis nos momentos em que estive ausente, pelas palavras de apoio, pelas trocas valiosas de experiências nos momentos de escrita e auxílio logístico durante o processo de observação das formações;

Às amigas e aos amigos, companheiros de trabalho da CGDE/GRE-AM, pelos abraços calorosos nos momentos em que mais precisei e pela compreensão e respaldo incondicionais nas minhas ausências;

Aos meus amigos Robson Araújo, Nairlene Magalhães, Flávia Portela e Élide Bernardo, pela amizade constante que não sumiu com a distância, mas se solidificou;

Ao amigo Álvaro, pelas muitas colaborações no decorrer desses últimos meses, ora nas gravações, ora na formatação do trabalho, ora nas demandas da GRE-AM;

Às amigas Kácia e Rita, que viram o início desta jornada quando eu ainda estava atuando na EREM Monsenhor Alfredo Dâmaso e me deram bastante suporte naqueles primeiros dias. Em nome delas, estendo meus agradecimentos a todos os professores e demais profissionais daquela unidade escolar;

À Josélya, professora da EBD, pela atenção e incentivo durante todo o percurso desta pesquisa; através dela, agradeço a todo o grupo da EBD;

À CAPES, pela bolsa concedida durante a realização desta pesquisa. Por meio da bolsa, pude, dentre outras coisas, incrementar minha biblioteca particular com 167 novos títulos;

A todos aqueles que não pude mencionar, não por esquecimento ou por desmerecimento, mas por ser sabedor de uma gama de pessoas próximas e distantes, geograficamente, que se alegram comigo por mais uma conquista e por isso, seria impraticável listar aqui.

Por tudo, grato!

## **RESUMO**

Os desafios postos pelas atualizações do conhecimento e as transformações socioeconômicas exigem um novo olhar para as ações educativas escolares. Logo, as práticas pedagógicas precisam ser repensadas para estarem, também,

conectadas com essas mudanças. Nesse sentido, a formação continuada em serviço desponta como uma ação que auxilia o professor a atualizar seus conhecimentos e adotar posicionamentos metodológicos. Fundamentado nessa perspectiva e, portanto, reconhecendo sua importância, o presente estudo tem por objetivo geral analisar quais os efeitos das formações continuadas na prática dos professores de Língua Portuguesa, refletindo sobre a oferta dessas formações e a efetivação, ou não, em sala de aula dos conceitos veiculados nelas. Para tal, tomamos por base autores da área de formação de professores (BEHRENS, 2005, 2007; OLIVEIRA, 2012; IMBERNÓN, 2009); teóricos e pesquisadores do ensino de língua portuguesa (KOCH, 2009; TRAVAGLIA, 2008; KLEIMAN, 2002, 2011; MARCUSCHI, 2002; ANTUNES, 2003, 2006; GERALDI, 1997; MENDONÇA, 2006; BEZERRA & REINALDO, 2013) e nos documentos oficiais do ensino: PCN (1997, 1998) e Parâmetros Curriculares de Pernambuco (2012). Realizamos a aplicação de questionário para professor e formador e vídeo-gravação de aulas e de formações continuadas. Esses dois procedimentos metodológicos foram mediados por conceitos da análise do discurso, a saber: interdiscurso e heterogeneidade discursiva (MAINGUENEAU, 2008; AUTHIER-REVUZ, 1990, 2004). Assim, foi possível averiguar que as formações continuadas promovidas são satisfatórias, do ponto de vista teórico-metodológico, pois apresentam sintonia com as discussões atuais sobre o ensino de língua. Entretanto, requerem ajuste nos aspectos de configuração da oferta (periodicidade, duração e formato), pois há dificuldades de efetivação do que se discute nos momentos formativos, já que foram constatadas práticas de linguagem discrepantes entre as orientações oficiais para o ensino de língua. Por fim, foi possível compreender que a formação continuada pode contribuir para construção de uma prática inovadora, mas os professores precisam, também estar comprometidos com a atualização de suas práticas ante às novas exigências educacionais.

**Palavras-chave:** Formação continuada; ensino de língua portuguesa; leitura; escrita; análise linguística.

## ABSTRACT

The challenges posed by knowledge upgrades and socioeconomic transformations require a new look at school educational actions. Therefore, pedagogical practices need to be rethought to be also connected with these changes. In this sense, continuing education in service emerges as an action that

helps the teacher to update his knowledge and adopt methodological positions. Based on this perspective and, therefore, recognizing its importance, the present study has as general objective to analyze the effects of the continuous training in the practice of Portuguese Language teachers, reflecting on the offer of these formations and the effectiveness, or not, in the classroom of the concepts conveyed in them. For this, we are based on authors of the area of teacher training (BEHRENS, 2005, 2007; OLIVEIRA, 2012; IMBERNÓN, 2009); theorists and researchers of the Portuguese language teaching (KOCH, 2009; TRAVAGLIA, 2008; KLEIMAN, 2002,2011; MARCUSCHI, 2002; ANTUNES, 2003,2006; GERALDI, 1997; MENDONÇA, 2006; BEZERRA & REINALDO, 2013) official teaching: PCN (1997, 1998) and Curricular Parameters of Pernambuco (2012). We applied the questionnaire for teacher and trainer and videogravation of classes and continuing training. These two methodological procedures were mediated by discourse analysis concepts, namely: interdiscourse and discursive heterogeneity (MAINGUENEAU, 2008; AUTHIER-REVUZ, 1990,2004). Thus, it was possible to verify that the continuing formations promoted are satisfactory from a theoretical and methodological point of view, since they are in tune with the current discussions about language teaching. However, they require adjustment in the configuration aspects of the offer (periodicity, duration and format), as there are difficulties of effectiveness of what is discussed in the formative moments, since there were discrepant language practices among the official guidelines for language teaching. Finally, it was possible to understand that continuing education can contribute to the construction of an innovative practice, but teachers must also be committed to updating their practices in face of new educational requirements.

Key - words: Continuing education; Teaching of Portuguese language; reading; Writing; Linguistic analysis.

## LISTA DE TABELAS

**Tabela 1** – Comparativo entre opiniões sobre aspectos básicos das formações continuadas **90**

<b>Tabela 2</b> – Comparativo entre conceitos sobre Língua, Texto e procedimentos metodológicos referentes ao trabalho com leitura	<b>93</b>
<b>Tabela 3</b> – Comparativo entre conceitos sobre Escrita e procedimentos metodológicos	<b>100</b>
<b>Tabela 4</b> – Comparativo entre conceitos sobre Análise Linguística e procedimentos metodológicos	<b>105</b>

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

AD – Análise do Discurso

BNCC - Base Nacional Curricular Comum

DOU – Diário Oficial da União

GEPAF – Gerência de Políticas Educacionais dos Anos Finais do Ensino Fundamental

GEPEM – Gerência de Políticas Educacionais do Ensino Médio

GRE/AM - Gerência Regional de Educação do Agreste Meridional

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

NFC - Núcleo de Formação Continuada

PCPE – Parâmetros Curriculares de Pernambuco

PCPE/LP – Parâmetros Curriculares de Pernambuco/ Língua Portuguesa

PFD – Parâmetros de Formação Docente

PNAGE/PE- Programa Nacional de Apoio à Modernização da Gestão e do Planejamento do Estado de Pernambuco

RFP - Referenciais para Formação de Professores

SEE – Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco

### **PARA TRANSCRIÇÃO**

[ ... ]	Supressão de trecho
---------	---------------------

(pausa)	Pausa longa
...	Pausa curta
( )	Esclarecimentos
∴	(alongamento de vogal)

## SUMÁRIO

<b>1. FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: LEVANTANDO A PONTA DO VÉU</b>	27
1.1. Os paradigmas da ciência e suas atuações no campo da educação	29
1.2. Paradigmas educacionais e a hodiernidade	30
1.2.1. Paradigma conservador: um único caminho a seguir?	31
1.2.2. Paradigma inovador: conexão com o mundo atual	33
1.3. Formação continuada no brasil: algumas considerações	35
1.4. Formação continuada em Pernambuco: breve perspectiva histórica	39
<b>2. FORMAÇÃO CONTINUADA A SERVIÇO DA LÍNGUA PORTUGUESA: CONTRIBUIÇÕES POSSÍVEIS</b>	44
2.1. Acepções de Língua: interface com os tipos de ensino	45
2.2. Eixo Leitura: diálogos com as estratégias de leitura e gêneros textuais para a construção de sentidos.	48
2.2.1. Estratégias de leitura: a contribuição das investigações de Solé	50
2.2.2. Estratégias de leitura: ampliando o diálogo com o aporte de Kleiman	54
2.2.3. Gêneros textuais e ensino: um enlace necessário	58
2.3. Eixo Escrita: um olhar discursivo	60
2.3.1. Concepções de escrita: pontos de vista sobre o mesmo objeto	61
2.3.2. Tópico relevantes para a produção textual	63
2.4. Eixo Análise Linguística: novas concepções, outros desafios	69
2.4.1. Análise linguística: um breve retrospecto	69
2.4.2. Eixo análise linguística: documentos oficiais e perspectivas teóricas se propondo ao diálogo	73
<b>3. ANÁLISE DO DISCURSO E PRÁTICA PEDAGÓGICA: UM ESPAÇO DE CONFRONTOS?</b>	79
3.1. Discurso, interdiscurso e heterogeneidade discursiva: algumas breves discussões	80
<b>4. METODOLOGIA</b>	84
4.1. Fundamentos metodológicos da pesquisa	84
4.2 O contexto e os sujeitos da pesquisa	86

4.3 Instrumentos para coleta de dados: entrevista e videogravação	88
<b>5. ANÁLISE DE DADOS</b>	92
5.1. Análise sobre o Eixo Leitura	95
5.2. Análise sobre o Eixo Escrita	102
5.3. Análise sobre o Eixo Análise Linguística	108
<b>6. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	115
<b>REFERÊNCIAS</b>	119
<b>APÊNDICES</b>	126
<b>ANEXOS</b>	130

## INTRODUÇÃO

O tema da formação continuada dos docentes da educação básica desponta como um assunto bastante recorrente nos debates do campo da educação. As inquietações relacionadas à contínua formação desses profissionais dimanam, na maioria das vezes, da circunstância de que a construção de um sistema educacional que acolha a todos tem provocado alterações significativas na composição do público escolar. A inclusão de grupos antes situados à margem do processo educativo confronta o modelo de educação, incluindo as práticas docentes, por vezes, cristalizadas. Some-se a isso a velocidade na produção de conhecimento e as modificações aceleradas de caráter social, político e econômico em um mundo interconectado e diversificado. Nesse contexto de mudanças, Behrens (2005) postula que o professor precisa refletir sobre suas práticas e procurar caminhos e alternativas para construir novas propostas metodológicas que visem a um ensino que promova a formação de um cidadão competente e disposto a contribuir na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Sob essa perspectiva, as ações de formação continuada revelam-se como uma alternativa para cooperar com a construção de novas maneiras de ensinar frente às atuais exigências do mundo contemporâneo, redimensionando, assim, as práticas dos educadores. A formação continuada não deve, entretanto, ser entendida como um acúmulo de cursos, seminários ou congressos; mas sim, como sinalizado na própria expressão ‘continuada’, “um projeto articulado que permita aos professores o seu contínuo desenvolvimento/aperfeiçoamento profissional” (KULLOK, 2004, p.21). A função dela é, também, desencadear um processo de repensar do fazer pedagógico de cada professor, com vistas à superação de possíveis lacunas deixadas pela formação inicial. Por isso, afirma Freire (1996, p. 43) que “o momento fundamental na formação permanente dos professores é o da reflexão crítica sobre a prática. ”

A necessidade de continuidade do processo de formação dos professores situa-se num cenário de possibilidades de reconstrução do fazer docente e que está ambientado numa sociedade em permanente mutação, pois

os avanços das ciências e das tecnologias, tanto no sentido da expansão de suas fronteiras e reconstrução de seus referenciais teóricos como no sentido da penetração mais intensa em todos os meandros da vida humana em sociedade, fazem com que a educação assuma um caráter de permanente recomeço e renovação, na continuidade dos tempos exigentes da recorrência da formação profissional em ritmos e formas apropriadas (MARQUES, 1992, p. 196).

Por essas e outras razões, a formação continuada dos professores tem sido percebida como um aspecto importante para a oferta qualitativa do ensino e que deve acontecer de modo contextualizado, coletivo e associado às transformações estruturais e conjeturais da sociedade. Entendendo a formação contínua como uma proposta que objetiva a mudança de postura do educador, através de um processo crítico e criativo, percebe-se que ela pode ser um ponto-chave para ultrapassar o ensino calcado na simples transferência de informações, sem margem para qualquer tipo de questionamento ou reflexão.

Amparada legalmente pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394/96, a formação continuada é compreendida como um direito de todos os educadores, atuantes nos diferentes níveis e modalidades de ensino. Cabe, pois, às instituições educacionais garantir as condições mínimas necessárias para a plena oferta desse direito. Considerando o exposto, muitas iniciativas de abrangência nacional foram desenvolvidas perspectivando o fomento à continuidade da formação dos professores, destacando-se, dentre outras, o ProLetramento (Programa voltado para as práticas de Alfabetização e letramento e Letramento matemático nas séries iniciais do Ensino Fundamental) e o Gestar II (Iniciativa de aperfeiçoamento docente cuja ótica recai sobre as práticas de ensino de Língua portuguesa e Matemática nos anos finais do Ensino Fundamental). Recentemente, foi desenvolvido o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, focado nos profissionais que atuam no ensino médio tendo como um dos seus objetivos “contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores e coordenadores pedagógicos do ensino médio” (D.O.U., 2013).

A formação continuada também fez parte dos cronogramas de iniciativas/ações de qualificação docente desenvolvidos pelos Estados. Em Pernambuco, muitas iniciativas desse cunho foram planejadas e implementadas,

conforme explicitado nos Parâmetros de Formação Docente- PFD- (PERNAMBUCO,2014),<sup>1</sup> sempre com vistas a garantir ao professor uma formação enriquecedora, sólida e consonante com o mundo global. Estudos coletivos sobre alfabetização, parcerias com o MEC para o desenvolvimento de projetos formativos como ‘Salto para o Futuro’ e ‘Pro-Ciências I e II’, incentivo à participação em cursos de especialização e oficinas pedagógicas para diversos componentes curriculares são alguns exemplos de iniciativas de formação continuada ofertadas ao professorado da rede estadual de Ensino, nas últimas três décadas.

Nos últimos anos, a oferta de formação continuada de professores, no estado de Pernambuco, vem se configurando, dentre outros pontos, pela elaboração e vivência de momentos sistemáticos de estudos com vistas ao aprimoramento docente. Mais especificamente no componente curricular de Língua Portuguesa, a Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco (SEE) oferece bimestralmente cinco horas de formação aos profissionais que trabalham com o referido componente. Esses encontros são realizados por formadores especialistas lotados na Gerência de Políticas Educacionais dos Anos Finais do Ensino Fundamental (GEPAF) ou na Gerência de Políticas Educacionais do Ensino Médio (GPEM), ambas gerências constantes no organograma da SEE. Eles se pautam nos conteúdos postulados nos Parâmetros Curriculares de Pernambuco -PCPE-(PERNAMBUCO, 2012a)<sup>2</sup> , mais especificamente nos PCPE de Língua Portuguesa-PCPE/LP (PERNAMBUCO,2012b). Os PCPE/LP foram elaborados tendo como elemento

---

<sup>1</sup> Os Parâmetros de Formação Docente foram elaborados a partir dos Parâmetros para Educação Básica do Estado de Pernambuco, de maneira complementar, com o objetivo de auxiliar o processo de formação docente. É um documento que se propõe a nortear as formações em todas as instituições de ensino, sejam da rede estadual ou sejam das redes municipais, buscando ofertar aos professores uma formação mais consistente, sintonizada com o mundo atual e qualificada.

<sup>2</sup> Os Parâmetros Curriculares de Pernambuco é um composto de 28 volumes que contemplam os componentes curriculares da educação básica em suas etapas e modalidades. Eles se propõem a “orientar o processo de ensino e aprendizagem e as práticas pedagógicas em sala de aula” (PERNAMBUCO,2012a, p.13). OS PCPE configuram-se em um documento imprescindível para o planejamento e acompanhamento das ações docentes no âmbito de sala de aula.

basilar o compromisso “ com uma formação que garanta aos estudantes usar a linguagem com autonomia e competência, para viver melhor, para aprimorar-se pessoal, intelectual e profissionalmente e para atuar de forma ética e responsável na vida social. ” (PERNAMBUCO, 2012b, p. 13). Eles apresentam uma organização estrutural em seis eixos de trabalho. São eles: 1. Apropriação do Sistema Alfabético; 2. Análise Linguística (eixo vertical); 3. Oralidade; 4. Leitura; 5. Letramento Literário; 6. Escrita.

Com um foco numa visão interacionista de língua, os PCPE/LP deixam evidente que a proposta de ensino neles contida “considera a natureza social e interacional da linguagem, [fato que] toma o texto como objeto central de ensino e privilegia práticas de uso da linguagem na escola” (op.cit, p. 14). Essa concepção de língua, por si mesma, já requer um posicionamento diferente dos professores de língua materna. Um motivo disso seriam as implicações decorrentes dessa aceção de linguagem que, como desdobramento, incidem diretamente na concepção de texto, de sujeito, de leitura e de ensino, inclusive.

Outro motivo para um repensar de práticas a partir da concepção de língua preconizada no documento aludido seria a reconfiguração do trabalho com os eixos curriculares já elencados. O eixo de número dois, por exemplo, já indica um entendimento que desvia o foco da abordagem metalinguística, tão somente, para abarcar um trabalho que se propõe a refletir sobre a língua e seus modos de funcionamento, efeito proveniente da concepção de linguagem. Além disso, o eixo é tido como ‘vertical’ porque perpassa todos os demais. Sobre essa ‘verticalidade’, o PCPE/LP demarca que o trabalho com análise linguística

objetiva aliar oralidade, leitura, escrita e unidades linguísticas, considerando seus aspectos discursivos e funcionais. Assim sendo, permite-se na escola uma reflexão sobre os usos de elementos linguísticos existentes nos textos, para que o estudante perceba seus efeitos de sentido. Nesse movimento, o estudo da gramática no texto está em função de um melhor desempenho na leitura e na escrita, já que o foco é a reflexão a partir dos usos sociais da linguagem (PERNAMBUCO, 2012b, pp 41-42).

Por se tratarem de noções e estudos sobre a linguagem recentes e pouco difundidos, muitos professores se viram impossibilitados de trabalhar com

segurança os eixos apontados para o ensino de língua portuguesa, porque, dentre outros motivos possíveis, não tiveram acesso a tais saberes durante a sua formação inicial. Destarte, a formação contínua ganha força posto que se pauta no trabalho de apresentar, difundir e favorecer a reflexão dos educadores sobre os avanços dos estudos linguísticos, ainda, oportunizando-lhes a condição de incorporar essas inovações ao seu repertório prático. Delboni intensifica essa perspectiva ao relatar que a formação continuada “se legitima como um lugar de trocas, compartilhamento de novas experiências, de sentimentos, tensões, embates, enfim, de inúmeras possibilidades de movimentações, de ser e estar num lugar” (2007, p. 3).

Perante isso, a iniciativa da SEE de oferecer sistematicamente formações continuadas aos professores de Língua Portuguesa denota a preocupação do órgão com a qualidade do ensino ministrado por seus funcionários e conseqüentemente, com o direito dos estudantes da Rede a um ensino inovador, atual e qualificado. Tal ideário está posto na justificativa do Plano de Trabalho do Programa de Formação Continuada da SEE ao acentuar que a oferta de formação continuada deve guiar-se por “ações que contribuam para aprimorar a prática pedagógica, a melhoria da qualidade do ensino, além disso, a construção e socialização do conhecimento” (PERNAMBUCO, 2013 p.6). O documento também realça a preocupação das formações contínuas em minimizar as lacunas docentes em relação às novas teorias, ofertando-lhes sugestões, suporte e troca de experiências entre os pares visando a um bom desempenho no processo educativo.

Ainda sobre o Plano de Trabalho mencionado, destacam-se seus objetivos geral e específicos<sup>3</sup>. Por meio deles, tem-se uma panorâmica dos anseios da SEE concernentes ao permanente aperfeiçoamento dos professores. Dois dos objetivos específicos listados nos chamam atenção: “contribuir para a ressignificação da prática pedagógica do docente a partir de um aprofundamento

---

<sup>3</sup> Os demais objetivos elencados no Plano são: analisar e refletir sobre as BCC, as OTM e os resultados do SAEPE, incentivando os docentes na implantação de novas metodologias de ensino; efetivar a melhoria dos resultados do SAEPE, IDEPE, ENEM, SAEB; resgatar os resultados do Projeto Aprender Mais)

dos aspectos teóricos e práticos dos componentes curriculares” e “desenvolver atividades de intervenção pedagógica direcionadas para as diversas áreas do conhecimento” (PERNAMBUCO, 2013 p.7). Priorizando as questões da formação continuada de professores, emergiu, então, o interesse em investigar os efeitos das ações formativas propiciadas aos professores da Rede estadual. Nesse sentido, elegemos como mote investigativo a pertinência e contribuições da formação continuada em serviço para a melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem em turmas dos anos finais do Ensino Fundamental.

Essa conjuntura nos incitou alguns questionamentos que impulsionam esta pesquisa: Até que ponto as formações continuadas em serviço oferecidas pela Rede Estadual de Ensino auxiliam no aperfeiçoamento da prática de ensino de Língua Portuguesa e, conseqüentemente, na melhoria do aprendizado dos estudantes? De que forma os conceitos abordados nas formações permanentes de Língua Portuguesa se materializam em sala de aula? Quais as percepções que os educadores têm sobre o processo, o formato e as contribuições possíveis advindas das formações continuadas que lhes são oferecidas?

Essas questões serão condutoras deste estudo e, com a finalidade de buscar respostas para elas, definimos o seguinte objetivo geral da pesquisa:

- Analisar quais os efeitos das formações continuadas na prática docente dos professores de Língua Portuguesa, refletindo sobre a oferta dessas formações e a efetivação, ou não, em sala de aula dos conceitos veiculados nelas.

Para a consecução do objetivo geral elencamos os objetivos específicos seguintes:

- Examinar como se efetiva a proposta das formações continuadas para os professores de língua materna, acompanhando tais formações e considerando as concepções teóricas subjacentes a elas;
- Verificar como se materializam os conceitos teóricos que permeiam as formações continuadas na prática de sala de aula, através dos aspectos interdiscursivos subjacentes à prática pedagógica;

- Discutir os resultados obtidos refletindo sobre o parâmetro formativo ofertado aos professores e os desdobramentos efetivados em sala de aula.

Na corporificação deste trabalho, estarão presentes os balizadores teóricos que darão suporte ao estudo, à apreciação e à reflexão sobre a formação continuada e sua relação com prática de ensino de Língua materna, nosso objeto de pesquisa. Passaremos então a expor as referências teóricas que trarão luz às questões que foram levantadas, bem como auxiliarão no desenvolvimento da pesquisa. Esclarecemos previamente que a interlocução desse estudo com os autores e ideias destacados a seguir marcam a nossa posição em relação ao objeto de investigação, por considerarmos que eles melhor se adequam à natureza do trabalho. Entretanto, isso não invalida, nem torna menor outros teóricos e suas análises.

Na primeira seção, a discussão está apoiada nas contribuições e preceitos de Behrens (2005, 2007), Correa e Behrens (2014), Garcia (1999), Kuhn (2007) e Santos (2005) sobre os paradigmas da Ciência e os seus reflexos na sociedade e na educação. As acepções desses autores nos levam a entender que os paradigmas da ciência influenciam todas as áreas do conhecimento, inclusive a educação. De forma imanente, a prática educativa dos professores está vinculada, em maior ou menor grau a um paradigma, seja ele conservador ou inovador. Atreladas ao paradigma seguido pelo educador estão suas atitudes, sua visão de mundo, de escola, de estudante e de ensino. Esses elementos podem revelar como o professor materializa sua atuação docente, dando início assim à discussão teórica desta pesquisa.

Para discutir os preceitos legais e teóricos da formação continuada e os encaminhamentos dados a ela no Brasil, evocamos as prescrições da legislação voltada à docência no país. Ainda, Oliveira (2012) e Imbernón (2009) pontuam sobre o trabalho docente e sua relação com o aperfeiçoamento profissional e os aspectos que envolvem esse aperfeiçoamento. Para a primeira autora, a formação dos educadores é um “processo que não se esgota como término dos estudos em cursos superiores” (OLIVEIRA,2012, p. 23). Imbernón (op.cit), por

seu turno, sinaliza a constante necessidade de atualização profissional dos professores. Ainda explicita que cada geração está inserida num contexto histórico, político e social e esse contexto condicionará as práticas formativas, incitando no professorado a carência de inovações e mudanças. Nesta seção visualizaremos, também, um breve circuito histórico das políticas de formação continuada no estado de Pernambuco, objetivando resgatar de modo estrito as ações estaduais formativas em outras épocas.

Na segunda seção, abordaremos especificamente as teorias e estudos sobre a linguagem, uma vez que este trabalho versa sobre a atualização dos educadores que têm a língua portuguesa como ferramenta de trabalho. De saída, listamos as concepções de linguagem por entendermos que delas procedem concepções outras - de sujeito, de texto, de ensino - por exemplo. Para tanto, contamos com os estudos de Bakhtin (2003), Koch (2009), Koch & Elias (2013) e Travaglia (2008). Assumimos a ideia de língua como lugar de interação no qual os interlocutores se portam como agentes sociais ativos e o texto é o ponto de interseção entre eles. Consideramos a natureza interacional da língua e acreditamos que o ensino dela deve nortear-se por práticas situadas de oralidade, escrita, leitura, análise linguística, por exemplo, já que a emergência dessa concepção de linguagem redimensionou o objeto, os objetivos e métodos de ensino de língua portuguesa.

Também usaremos, no decorrer da ação investigativa, os postulados de Cafiero (2005), Kleiman (2002,2011), Solé (1998), Leffa (1996) para orientarem as discussões sobre o ensino do eixo Leitura. Também utilizamos como leitura de aprofundamento o ideário teórico defendido por Bortoni-Ricardo (2012) e Coracini (2002). Julgamos que os estudos dessa gama de especialistas catalisam o que há de mais relevante e atual das questões teórico-metodológicas de leitura, uma vez que ela é

(...) uma atividade complexa, que leva o leitor a produzir inferências a partir de informações captadas no texto, dos conhecimentos que já possui e de suposições. Entender é, essencialmente, uma atividade de relacionar conhecimentos, experiências e ações num movimento interativo e negociado. Assim, à medida que avançamos no texto, vamos realizando uma grande quantidade de operações mentais, de modo a

construir sentidos a partir da leitura (BORTONI-RICARDO, 2012 p.10).

Para as reflexões sobre o trabalho com o eixo Escrita, recorreremos aos trabalhos de Geraldi (1997), Koch & Elias (2014), Antunes (2003, 2006), Bronckart (1999) e Costa Val (1991). Para agregar mais ponderações sobre o eixo em tela, lançamos mão também de leituras de outros trabalhos de Antunes (2009) e de Marcuschi (2008). Esses estudiosos estabelecem uma ponte entre a teoria e a prática de produção escrita que redimensiona o trabalho de sala de aula. Nessa direção, Koch & Elias (2014) asseveram que:

(...) o sentido da escrita advém de uma conjugação de fatores relacionados ao escrito, ao leitor, ao texto. Ao pressupor não apenas o produto, mas também o processo [...] a escrita se constituirá em um grande desafio tanto para o professor que a tem como objeto de ensino, quanto para o aluno que a pratica com variados propósitos interacionais (op.cit, p. 103).

Por fim, as contribuições de Geraldi (1995,1997), Bunzen (2001), Soares (2002), Mendonça (2006) e Bezerra & Reinaldo (2013) conduzirão as reflexões e as propostas pensadas para o eixo de Análise Linguística. Travaglia (2013) e Faraco (2008) foram autores cujas produções auxiliaram também enquanto eram tecidas as considerações sobre o eixo em destaque. Esses autores propõem o deslocamento do ensino pautado na descrição gramatical para um ensino focado na reflexão sobre os elementos linguísticos. À luz desses estudos, o tradicional ensino de gramática tende a sofrer uma reconfiguração, partindo, então, de um trabalho de reflexão sobre os modos de funcionamento da linguagem, recebendo a denominação de análise linguística. Mendonça (2006) aponta que o termo “surgiu para denominar uma nova perspectiva de reflexão sobre o sistema linguístico e sobre os usos da língua” (p.205).

É pertinente esclarecer que o relevo dado aos três eixos elencados deve-se ao fato de que os PCPE/LP trabalham com seis eixos norteadores já apresentados. Para efeitos de enquadre, escolhemos dentre eles os três sumariamente descritos. Também ressaltamos aqui a necessidade de inserirmos entre os eixos uma breve discussão sobre o trabalho com gêneros textuais na sala de aula. Essa inserção deveu-se ao fato de que, sendo o texto o objeto de trabalho nas aulas de língua portuguesa, e os gêneros textuais constituindo-se

a corporificação desses textos, seria incoerente com a noção de linguagem adotada nos documentos oficiais um trabalho que não os tomasse como balizador. Assim, nos reportamos a Bahktin (1997), Marcuschi (2002) e Dolz & Schneuwly (2004) que tratam das questões pertinentes ao tema e seus distintos aspectos e estratégias didáticas a serem trabalhadas nos espaços de sala de aula.

Igualmente merece esclarecimento a discussão que o trabalho incitará sobre a análise do discurso, na seção terceira, considerando, dentre tantos aspectos, as questões do interdiscurso subjacente à fala da professora e da formadora entrevistadas. Apoiaremos-nos, para tanto, nas ponderações de Orlandi (1999,2006), Authier-Revuz (1990,2004) Guimarães (2013), Brait (2014), Foucault (2008), Brandão (2004,2015) e Maingueneau (1997,2008). Ainda, explicitar que os documentos oficiais que regem o ensino – PCN e PCPE - perpassarão os eixos selecionados, estabelecendo sempre interface entre si e a produção teórica basilar desta investigação.

A quarta seção contará com os elementos utilizados para a coleta de dados na pesquisa, caracterização do campo de investigação e apresentação do sujeito da pesquisa. Nela, também serão esmiuçados os procedimentos metodológicos adotados neste trabalho para a análise dos dados.

A quinta seção apresentará os resultados encontrados, oriundos da análise feita à luz do material teórico revisitado.

Por fim, tecemos considerações finais sobre todo o processo da pesquisa, apontando contribuições após a realização do estudo e as possibilidades de novas investigações e reflexões que este trabalho possa despertar, ainda mais se considerarmos que as propostas curriculares estão sofrendo alterações profundas devido à promulgação da Base Nacional Curricular Comum – BNCC, fato que incidirá, dentre outras coisas, na formação continuada dos professores.

Procederemos na seção subsequente com os levantamentos e revisita dos marcos teóricos, que serão essenciais para a discussão deste trabalho.

## **1. Formação Continuada de Professores: Levantando a ponta do véu**

A relação entre formação inicial, práticas docentes e formação continuada tem se constituído em objeto de grandes debates e discussões tanto no âmbito acadêmico como nos espaços de Secretarias de Educação e, também, no interior das unidades escolares. Os desafios contemporâneos postos pelos movimentos sociais, políticos e econômicos exigem um novo olhar para as práticas pedagógicas dos professores, uma vez que os estudantes confiados a estes educadores terão pela frente várias provocações que lhes exigirão saberes, competências e habilidades que atendam às demandas atuais. Fortalecendo o ideário exposto, Gatti (2008) evidencia que:

Nos últimos anos do século XX, tornou-se forte, nos mais variados setores profissionais e nos setores universitários, especialmente em países desenvolvidos, a questão da imperiosidade de formação continuada como um requisito para

o trabalho, a ideia da atualização constante, em função das mudanças nos conhecimentos e nas tecnologias e das mudanças no mundo do trabalho. Ou seja, a educação continuada foi colocada como aprofundamento e avanço nas formações dos profissionais (p.58).

Nesse sentido, o fazer docente precisa ser pautado na construção de ações educacionais que superem paradigmas cristalizados, como a compartimentalização dos conteúdos, e que efetivem um ensino baseado num aprender enquanto processo permanente. Entretanto, a formação inicial dos docentes é, muitas vezes, aligeirada e precária. Por isso mesmo, ela tem se mostrado desafiadora quando se percebe a educação como um bem universal e direito humano e social na construção da cidadania ativa. Pode-se ver mais detalhadamente essa nova perspectiva educacional ao ser feita uma análise do Relatório Internacional sobre Educação, da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura), que apresenta, dentre outras contribuições, os quatro pilares do aprender: aprender a ser, aprender a conhecer, aprender a fazer e aprender a conviver (DELORS, 2001).

O citado Relatório, produzido na Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, em 1998, é um nítido exemplo de uma conjuntura de ações voltadas para as competências necessárias ao mundo moderno. O documento traz como eixo demarcatório a necessidade de os conteúdos ensinados serem aplicados no cotidiano, de fato, propondo a ideia dos quatro pilares já mencionados. Esses pilares precisam ser compreendidos pelos educadores, porque eles se sentirão, em muitas ocasiões, desafiados por questões que, em determinados momentos, exigirão muito mais da prática docente do que de costume.

Face ao exposto, pode-se perceber que a já citada formação inicial que muito educadores tiveram não dará conta das realidades que eles enfrentarão no dia-a-dia. Isso se deve, na maioria das vezes, ao fato de que a formação inicial acessada pelos professores se caracteriza por uma visão burocrática, acrítica e dissociada da realidade da sala de aula e do contexto atual, que é composto por uma sociedade marcada por um conjunto amplíssimo de informações que estão em constante atualização. Percebe-se, então, a

necessidade de se pensar no processo de formação continuada como elemento subsidiador do desenvolvimento profissional dos docentes. Esse processo poderá desencadear um movimento de superação da ideia de que os professores são transmissores de informações fragmentadas, alçando-lhes à condição de articuladores da aprendizagem dos alunos por meio de abordagens críticas, reflexivas e transformadoras.

Vale a pena, ainda, ponderar que o processo de formação contínua, que se entende como um movimento realizado durante toda a vida profissional do docente, traz consigo o preceito de que não deve existir ruptura entre o tempo de aprender e de trabalhar. Assim, se estabeleceria o princípio mobilizador da reflexão sobre a prática pedagógica e que, segundo Schön (2000), seria fruto da necessidade de unir conhecimento teórico e prático, já que o docente vive num mundo marcado pelas urgências e incertezas de suas ações, diante de uma sociedade normatizada pelos muitos avanços tecnológicos e velocidade informacional. Vem, pois, à tona um questionamento pertinente: Quais são os paradigmas que os professores precisam tomar por base ante às novas realidades? É sobre essa questão que nos debruçaremos na seção seguinte.

### **1.1. Os paradigmas da ciência e suas atuações no campo da educação**

Entende-se por paradigma todos os modelos e padrões partilhados por grupos sociais e que permitem explicações de certos aspectos da realidade (MORAES,1997). Para Khun (2007), filósofo e historiador da ciência, um paradigma seria “a constelação de crenças, valores e técnicas partilhados pelos membros de uma comunidade científica” (p.25). Ainda tomando por base as contribuições de Yus (2002), podemos afirmar que paradigma é um conjunto de regras que demarcam os comportamentos e as formas de resolver problemas dentro de alguns limites estabelecidos.

Atentando para essas concepções expostas, pode-se afirmar que um paradigma pode determinar comportamentos em todas as áreas do conhecimento. Na área da ciência, o paradigma com maior tempo de predominância e influência é o chamado paradigma cartesiano. Ele teve suas

origens com o processo evolutivo do pensamento humano, mais especificamente com as contribuições de Galileu Galilei, que “introduziu a descrição matemática da natureza reconhecendo a relevância das propriedades quantificáveis da matéria: forma, tamanho, número, posição e quantidade de movimento” (BEHRENS, 2005, p.18). A construção desse paradigma também foi influenciada por Descartes, que propunha um pensamento que induzia o homem a dividir o conhecimento em quantas partes conseguisse. Tal forma de pensar acarretou numa visão fragmentada do conhecimento.

Ainda, Issac Newton teve grande importância no processo de consolidação do paradigma cartesiano ao propor a concepção mecanicista da natureza e apresentar “o universo e o ser humano como uma máquina, dividindo e demonstrando o ser humano em compartimentos, o que só se pode ser compreendido e demonstrado pela razão” (BEHRENS, 2005, p.20). Assim, ganha força a chamada razão técnica e instrumental, na qual a concepção de verdade está diretamente ligada àquilo que pode ser mensurado, constatado, experimentado, comprovado. E, conforme alega Romão (2005), uma vez estabelecida e confirmada a veracidade de algo, passa a integrar o grupo das verdades científicas que “ são absolutas e, portanto, universais; isto é, não admitem contestações em qualquer tempo ou lugar” (p.28).

Esse referencial paradigmático científico, hoje tratado, muitas vezes, como paradigma conservador, se solidificou ao longo dos séculos e dele se originaram o mecanicismo, a racionalidade instrumental e a compartimentação dos conhecimentos. Com essa visão fragmentada do conhecimento científico, esse paradigma foi corresponsável por uma configuração a ele correlata no campo educacional. Estamos falando de um paradigma voltado para a educação, mas que foi fortemente influenciado pela ideologia do tecnicismo, da fragmentação, ótica esta dominante há muito tempo. Na seção seguinte, nos deteremos um pouco mais sobre a influência do paradigma científico sobre o paradigma educacional. Também, quais as interferências que o paradigma educacional exerceu sobre a prática dos professores.

## **1.2. Paradigmas educacionais e a hodiernidade**

Todo profissional carrega em si as marcas dos modelos que os influenciaram. No âmbito da educação, essa realidade não é diferente. Aqueles professores que foram conduzidos pelo viés da repetição de conceitos e memorização de regras, em geral, de práticas que emanaram do paradigma conservador, tendem a replicar essas posturas que só contribuem para a formação de estudantes acríticos e que vão de encontro aos ideais preconizados pela atualidade. Por outro lado, os docentes que se formaram sob a perspectiva do paradigma da inovação, discutido adiante, têm mais chances de transmitirem seus saberes de maneira criativa, incitando os estudantes ao aprendizado crítico-coletivo. Destarte, o professor deixa transparecer cotidianamente a sua escolha/concepção paradigmática, seja qual for ela. Pensando assim, evocamos o pensamento de Behrens (2007), que nos leva a perceber que

O professor é influenciado pelo paradigma da sua própria formação, mas a concepção ou tendência pedagógica que caracteriza a ação docente pode ser modificada ao longo da trajetória profissional.

[...] os paradigmas determinam as concepções que os professores apresentam sobre a visão de mundo, de sociedade, de homem e da própria prática pedagógica que desenvolvem na sala de aula. [...]

As abordagens paradigmáticas, conservadora e inovadora, permitem apresentar as diferentes denominações para as ações que envolvem a qualificação de professores. (p.440)

É pertinente lembrar que os paradigmas educacionais não são concebidos de maneira estanque e nem isentos de influências do momento histórico, social, político e econômico, como afirmam Corrêa e Behrens (2014):

eles carregam um conjunto de influências que se apresentam por um determinado tempo. Durante aquele momento histórico que são propostos, os paradigmas desdobram-se em características próprias e, por consequência, geram o entendimento e a aplicação de maneiras de ensinar e de aprender. (p.54)

Vamos, então, nos deter sobre os dois grandes paradigmas aventados no início dessa seção para que possamos melhor perceber as características distintivas entre cada um.

### 1.2.1. Paradigma Conservador: um único caminho a seguir?

Os postulados do paradigma conservador podem ecoar nas ações docentes por meio da racionalidade, do autoritarismo, da quantificação e da fragmentação do saber. O preparo exigido durante séculos para se tornar um professor era, apenas, dominar o conteúdo a ser ministrado. Não se requeria nada a mais do docente porque dos alunos, só se esperava a reprodução e a memorização sem uma ação sequer que os desse a condição de construtores do conhecimento. Garcia (1999) tem a clara percepção que a formação conservadora dos docentes é oriunda de um processo cuja natureza era a “de transmissão de conhecimentos científicos e culturais de modo a dotar os professores de uma formação especializada, centrada principalmente no domínio de conceitos e estrutura disciplinar da matéria em que é especialista” (p.33).

Esse modelo conservador e dominante preconiza a mensuração, a fragmentação e a visão linear do conhecimento. Os docentes de todos os níveis de ensino, considerados como guardiões do saber, eram compelidos a utilizarem metodologias cuja tônica repousava sobre a memorização, a reprodução e a compartimentalização. Os alunos ficavam estáticos nas carteiras escolares, perfilados e em silêncio, sem questionamentos ou expressão de seus pensamentos, sem a possibilidade de uma mínima divergência. Essa percepção paradigmática ainda acabava negando outros tipos de saberes (senso comum, literário, político, poético, por exemplo.), já que o conhecimento científico é visto como conhecimento válido, exclusivamente. Isso seria mais um fator que só realça a visão fragmentada e dogmática dos conteúdos escolares.

Sofrendo, igualmente, tais influências, a formação contínua, durante quase todo o século XX foi denominada como *treinamento*, *capacitação* ou *reciclagem*. Esses termos tornam-se equivalentes à atualização ou ao preparo sistemático para a atividade docente.

Segundo as pesquisas de Behrens (2007), o *treinamento* objetivava preparar os professores para executarem suas tarefas por ação de uma modelagem. A prática pedagógica que ainda hoje é influenciada por essa visão tradicional incorre no paradigma conservador que acredita que o saber fazer garante o saber ensinar. Assim, o aluno deixava-se modelar ao sabor dos moldes

vigentes, imitando o professor, que era o modelo inquestionável, e tornava-se um ser que recebia o conhecimento pronto, sem senso crítico, nem espaço algum para questionamentos. A autora nos lembra ainda que:

o treinamento vem acompanhado de um manual ou apostila com a descrição da atividade ou tarefa a ser cumprida. A execução da atividade no treino independe da opinião da pessoa envolvida, pois tem como finalidade a repetição de uma tarefa de maneira eficiente e eficaz [...] e objetiva a mudança comportamental de conduta na busca da resposta desejada e a submissão dos profissionais às regras pré-estabelecidas. (BEHRENS,2007, p. 443)

A *capacitação*, termo recorrente em indústrias, empresas e escolas, tem como propósito o acompanhamento e a qualificação de cada profissional para a repetição de tarefas, ou seja, visava-se à habilitação dos recursos humanos para um determinado manejo ou técnica. Assume uma conotação de tornar capaz, habilitar. Focalizando a área educacional, a capacitação tem como finalidade “gerar um professor que aceite e repita determinadas atividades sem nada questionar” (BEHRENS,2007, p. 445). Por sua vez, as ações de *reciclagem* eram desenvolvidas com a intenção de remodelar a prática educativa dos profissionais; num sentido mais amplo, preparação para o exercício de uma nova função. Como desdobramento dessas ações, surge a figura do professor multiplicador que, conforme se acreditava, podia repassar seu preparo aos demais colegas da escola. Entretanto, Candau (1997) faz uma reflexão bem pertinente sobre a concepção de reciclagem, rejeitando-a porque, numa significação abrangente, refazer o ciclo implicaria a volta à universidade e refazer a formação. Entretanto, nem sempre o professor encontra propostas de mudança, voltando à universidade, porque as propostas, muitas vezes, ocorrem na própria escola, junto com seus pares.

A necessidade, por fim, de um novo paradigma há tempos faz-se emergente, haja vista tantas mudanças na sociedade e sua vida prática e proativa da qual a ciência foi se afastando. Logo, em seus diversos aspectos, a conjuntura atual vai exigindo das pessoas mais dinamismo, criticidade, criatividade, autonomia e uma percepção holística do saber. Assim, os professores, que são peças fundamentais para formarem estudantes que atinem

para as exigências atuais, buscam a apropriação de um paradigma inovador e transformador por meio da educação. Vejamos a seguir alguns aspectos desse novo paradigma.

### **1.2.2. Paradigma Inovador: conexão com o mundo atual**

O paradigma inovador carrega no seu bojo uma percepção crítica e integradora de múltiplas abrangências e abordagens na educação. O contexto no qual a sociedade está inserida consiste num universo mais dinâmico, criativo e pluralista, em mutação permanente. O conhecimento passa a ser concebido como uma construção entre sujeitos, de modo histórico, social e dinâmico, dialógico e temporal (BEHRENS,2007). Desse modo, desloca-se a visão de um 'conhecimento' engessado e atemporal para um conhecimento situado, prático, que deve ser entendido e interpretado.

Como reflexo dessa nova visão reflexiva e transformadora da sociedade e do mundo, a prática dos professores também é afetada. O ensino precisa ser compatível com a nova acepção de um mundo que exige um olhar sistêmico, complexo e menos previsível. Assim, a formação docente exigida para atuação nesse paradigma novo passa pelo contínuo processo de qualificação profissional, com vistas à superação da fragmentação no ensino, dentre outros aspectos. Segundo Behrens (2007)

Esse movimento de transposição de paradigmas... leva a uma tendência de superação da abordagem conservadora e positivista para dar lugar a uma formação de professores que leve a uma nova maneira de investigar, de ensinar, de aprender. A ideia de *formação continuada* [grifo nosso] dos professores precisa ser investigada a partir do entendimento da palavra 'formar' (p. 446)

Por meio dessa acepção, 'formar/formação' revela um processo dinâmico e construtivo através do qual os docentes podem refletir sobre suas práticas e vivenciar momentos para o aperfeiçoamento profissional com vistas à docência que se adeque ao paradigma inovador. A formação deve ter enfoque no processo e não no produto, pois conforme o próprio termo nos indica, ela é de natureza contínua, progressiva e ampla. Ela deve oportunizar o desenvolvimento

e o aperfeiçoamento da teoria com a prática educativa dos professores, redimensionando assim o ensino por eles ofertado.

No paradigma da inovação, a formação continuada é considerada uma premissa para o exercício da função docente porque, conforme explicita Garcia (1999), “a formação dos professores abarca toda a carreira docente” (p.112). Desse modo, ser um professor inovador requer um constante estudo, resiliência para se moldar às mudanças e atenção à diversidade que constitui o universo escolar. Corrêa e Behrens (2014) consideram que a prática pedagógica do professor precisa se refazer a partir da apropriação dos pontos de intersecção das abordagens pedagógicas emergentes, intentando, assim, promover uma aprendizagem que supere a reprodução e busque a autonomia e a criticidade na produção do conhecimento. A construção do conhecimento perpassará, então, pela reflexão, curiosidade e criticidade dos educandos, impulsionando-os a edificar sua própria autonomia enquanto cidadãos empreendedores e proativos.

Já destacamos que a necessidade de o professor buscar uma qualificação profissional ao longo de sua carreira deve ser uma constante para os profissionais de todas as áreas de formação. No Brasil, essa preocupação evidenciou-se mais nos anos 1990 e desencadeou discussões, inquietações e políticas públicas voltadas para a oferta de propostas de formação para o aperfeiçoamento docente. Na seção seguinte, faremos um apanhado desses aspectos e das perspectivas vislumbradas por meio deles.

### **1.3. Formação Continuada no Brasil: algumas considerações**

No Brasil, a discussão sobre formação continuada dos profissionais do magistério ganhou relevo a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. A referida Lei realça a importância das formações continuadas, definindo-as como um elemento constituinte da política de valorização dos profissionais da educação; outrossim, preceitua a garantia de um período da carga horária dos professores dedicado a estudos, planejamentos e avaliação. Também na década de 1990, assistiu-se ao processo de globalização da economia, bem como ao desenvolvimento tecnológico, fatores que por si mesmos já requisitavam do

professorado novos posicionamentos e procedimentos na oferta do ensino. Acrescente-se, ainda, o fato de os governos constatarem o baixo desempenho escolar de grande parte da população, a partir dos resultados obtidos em avaliações de larga escala.

Da congregação desses fatores, surgiram várias propostas de políticas públicas que propunham mudanças nos currículos de todos os níveis de ensino; asseguravam materiais de apoio, tais como livro didático e livros de literatura para acervo de bibliotecas e acervo pessoal dos estudantes; incitavam mudanças nos cursos de licenciatura, espaço de formação inicial dos professores, que seriam responsáveis pela formação dos futuros alunos; e pleiteavam investimentos na formação continuada de professores com vistas à melhoria da atuação docente.

Esse composto de ações foi se consolidando e se aperfeiçoando ao longo dos anos e a formação continuada, elemento constituinte desse conjunto, adquiriu o *status* de

um direito de todos os profissionais da educação, além de seu oferecimento ser também um dever das instituições nas quais estes profissionais atuam, sendo fundamental, portanto, que as condições para a operacionalização da formação continuada sejam criadas e garantidas. (OLIVEIRA, 2012, p.18).

Desse modo, a superação do paradigma conservador, que não mais atendia às exigências da sociedade, foi se iniciando paulatinamente. Os desafios postos pelos movimentos sociais, políticos e econômicos e que ensejam um novo olhar para a ação docente foram contando com profissionais cada vez mais sensíveis à necessidade de considerarem, por exemplo, os aspectos cognitivos, emocionais e físicos dos estudantes por eles atendidos.

As discussões sobre a formação continuada no Brasil tiveram expressão significativa fazendo despontar iniciativas cujo teor eram atividades formativas após o curso superior. Como desdobramento, essas iniciativas foram oferecidas aos docentes sob diversas configurações. Gatti (2008) elenca, dentre elas,

horas de trabalho coletivo na escola, reuniões pedagógicas, trocas cotidianas com os pares, participação na gestão escolar, congressos, seminários, cursos de diversas naturezas e

formatos, oferecidos pelas Secretarias de Educação ou outras instituições para pessoal em exercício nos sistemas de ensino, relações profissionais virtuais, processos diversos à distância (vídeo ou teleconferências, cursos via internet, etc.), grupos de sensibilização profissional, enfim, tudo que possa oferecer ocasião de informação, reflexão, discussão e trocas que favoreçam o aprimoramento profissional, em qualquer de seus ângulos, em qualquer situação. (p.57)

Além desses espaços de formação, a autora ainda sobreleva os cursos de especialização *lato sensu* como mais uma ação de formação continuada voltada para o professorado. No prisma de Oliveira (2006), o surgimento de distintas iniciativas é oriundo da necessidade de elevação de escolarização da população brasileira ante o desenvolvimento social e econômico do país e a inserção dessa população em um mercado de trabalho cada vez mais exigente e competitivo.

Outro significativo aspecto a ser considerado nas políticas de formação continuada é a viabilização de ações formativas vinculadas à valorização e ao desenvolvimento profissional, conforme preconiza a LDBEN, no artigo 67. Esse artigo estabelece que os sistemas de ensino devem promover a valorização dos profissionais da educação, garantindo-lhes, tanto nos planos de cargos e carreiras quanto nos estatutos dos Sistemas, o aperfeiçoamento profissional contínuo, com vistas a assegurar um melhor desempenho dos profissionais em exercício nas redes públicas de ensino.

Devemos considerar, também, as orientações contidas nos Referenciais para Formação de Professores -RFP-, lançado pelo MEC em 2002 e que objetivam subsidiar as Universidades e Secretarias de Educação na tarefa de promover nas instituições de ensino a formação continuada dos seus profissionais. No que se refere à formação e ao desenvolvimento profissional permanente, o documento estabelece que a formação continuada

é entendida como um processo contínuo e permanente de desenvolvimento e o que pede do professor, disponibilidade para a aprendizagem; da formação; que o ensine a aprender; e do sistema escolar no qual ele se insere como profissional, condições para continuar aprendendo. Ser profissional implica ser capaz de aprender sempre (BRASIL,2002, p.63).

Atualmente, os profissionais da educação também contam a Resolução nº 2, do Conselho Nacional de Educação, datada de 1º de julho de 2015 e que

“define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada” (BRASIL, 2015). Elencando de maneira deliberativa os aportes e concepções fundantes para a melhoria da formação continuada em suas diversas facetas, a Resolução, no artigo de nº 16, consolida a conceituação, a dimensão e importância da formação continuada para o desenvolvimento dos profissionais do magistério ao explicitar que

A formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente.” (BRASIL, 2015)

Nesse sentido, depreende-se que a formação continuada deve se configurar pela oferta de momentos de estudo/aperfeiçoamento que tenham por eixo a agregação de novos saberes e práticas, refletindo criticamente sobre eles e sobre a sua atuação profissional. Para Formosinho (1991), o aperfeiçoamento dos professores, sob a ótica da educação contínua, “tem um efeito positivo no sistema escolar ao se traduzir na melhoria da qualidade da educação oferecida aos estudantes. É esse efeito positivo que explica as preocupações recentes do mundo ocidental com a formação continuada” (p.328).

Imbernón (2009) acentua que é de suma importância a inserção dos professores nos processos de mudanças educacionais, não apenas nos momentos de sua implementação, mas também, em todas as etapas que estão relacionadas à concretização dessas mudanças; logo as formações continuadas podem se constituir *lócus* privilegiado para apreciação, discussão e apropriação do que se propõe cada mudança. O autor também nos lembra que

sem a participação do professorado, qualquer processo de inovação pode se converter em ficção ou miragem, que pode chegar até a refletir processos imaginários, quando não, simplesmente uma mera mudança técnica ou terminológica, patrocinada de cima (p. 187).

Toda essa diversidade de práticas de formação continuada foi concebida e efetuada com vistas a subsidiar o fortalecimento do novo paradigma educacional, ao aprimoramento profissional dos docentes e, por conseguinte, à melhoria da qualidade da educação ofertada pela escola. Nesse movimento, as Secretarias Estaduais de Educação puderam se debruçar sobre as vicissitudes de seus quadros docentes e, logo, perceberem que a oferta de formações continuadas poderia complementar as lacunas de conhecimentos teóricos e de estratégias pedagógicas que muito docentes carregavam de sua formação inicial.

E como vem acontecendo a oferta de formações continuadas no estado de Pernambuco nas últimas décadas? Como esse direito dos professores está posto nos documentos oficiais? Quais concepções subjazem ao modelo de formação continuada em nosso Estado? Na seção seguinte, serão tecidas considerações a respeito desses questionamentos e como eles se materializam no âmbito da Secretaria de Educação de Pernambuco.

#### **1.4. Formação Continuada em Pernambuco: breve perspectiva histórica**

Muitas Secretarias de Educação consideram a formação continuada uma ação indispensável e central para a melhoria da qualidade da educação ofertada em suas redes. Sob essa ótica, a Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco apresenta um significativo trajeto de formação docente há algumas décadas, contando com ações formativas ora de natureza sistemática, ora de natureza pontual. Tal qual a influência sofrida pelos paradigmas educacionais no que se refere à contextualização histórica e política e à visão de mundo vigente à época, a oferta de formação continuada na Rede também foi influenciada pela conjuntura de cada momento histórico. Assim, delinearemos um rápido panorama histórico que compreenderá um período de tempo entre os anos de 1987 e 2015, tomando como balizador as pesquisas de Oliveira (2006) e, também, os PFD, que catalisam vários aspectos e orientações curriculares contidas em documentos oficiais propostos em diversos momentos da história da educação do Estado.

No segundo mandato de governo de Miguel Arraes de Alencar (1987-1991) começou-se a vislumbrar a necessidade de um profissional que pudesse, dentre outros atributos, promover a formação continuada dos professores. Surge, então, a figura do Educador de Apoio, profissional que, além da atribuição explicitada, devia também, organizar as atividades pedagógicas a serem desenvolvidas no âmbito escolar, acompanhar o desenvolvimento delas e criar espaços para a reflexão da prática docente. Com o advento da função de Educador de Apoio, foi constatada, conforme posto nos PFD, a “realização de formações sistemáticas que envolveram mais de 14 mil professores, da Pré-escola à 8ª série do Ensino Fundamental e mais de 1,3 mil Educadores de Apoio” (PERNAMBUCO,2014, p, 17).

No período de 1991 a 1994, vigência do mandato do governador Joaquim Francisco, a tônica do processo de ensino-aprendizagem foi reorientar o trabalho com turmas de pré-Escola e alfabetização. Nessa direção, adotou-se a teoria construtivista como foco para a melhoria desse processo. Os PFD expõem que, nessa gestão, “a política de formação de professores não contemplava os docentes de áreas específicas, tais como Língua Portuguesa, História, Geografia, etc.” (op.cit. p. 18). Segundo Oliveira (2006), houve, no ano de 1992, uma oferta de cursos para profissionais que atuavam na Educação Infantil, Educação Especial e com a disciplina de Educação Física. Ainda nessa época, fomentou-se a participação dos professores nos cursos promovidos pelo Programa Salto para o Futuro, fruto de uma parceria com a Fundação Roberto Marinho. Dessas informações, pode-se inferir, enfim, que o centro da oferta de formações continuadas eram os docentes cujas atuações se davam nas primeiras séries escolares.

Na política educacional vigente entre os anos de 1995 e 1998 (Governador Miguel Arraes de Alencar) registrou-se “um investimento muito grande em qualificação dos professores, apoiando iniciativas dos próprios professores para cursarem pós-graduação [...] ou participação em cursos em convênio com instituições locais de Ensino Superior” (PERNAMBUCO,2014, p. 19). Nesse período, também se registrou a adesão aos cursos à distância e à prática de formação continuada em serviço, formato que além de contribuir para

a reorganização do exercício pedagógico, tem como escopo as necessidades e interesses da própria unidade escolar. Essa concepção é ratificada por Candau (1997 p.57) ao pontuar que

Considerar a escola como lócus de formação continuada passa a ser uma afirmação fundamental na busca de superar o modelo clássico de formação continuada e construir uma nova perspectiva na área de formação continuada de professores. (...). Para que ela se dê, é importante que essa perspectiva seja originária de uma prática reflexiva, uma prática capaz de identificar os problemas, de resolvê-los, uma prática coletiva, uma prática construída conjuntamente por grupos de professores ou por todo o corpo docente de uma determinada instituição escolar.

A prática dos professores também foi influenciada pelos estudos e contribuições formativas dos programas Pró-Matemática e Pró-Leitura. Enquanto este focava os professores do curso de Magistério (atual Normal Médio), aquele era direcionado aos professores que atuavam no Ensino Fundamental.

Na gestão do governador Jarbas Vasconcelos (1999 – 2006), notou-se uma extensa oferta de projetos às escolas. Tais projetos configuravam-se como um apoio da Secretaria de Educação às unidades escolares, cabendo a estas a formação continuada de seus professores considerando as ideias e concepções de cada um desses vários projetos. Conforme posto nos PFD, (PERNAMBUCO, 2014), em 2001, já haviam sido apresentados à Secretaria de Educação mais de 550 projetos, evidenciando-se, assim, uma pulverização de ações educativas, dentre elas, a formação continuada. Nesse período, a proposta era que cada escola buscasse o tipo de formação que lhe fosse mais conveniente, isentando o Estado de elaborar e implementar diretrizes e referenciais comuns a sua Rede. Uma possível consequência advinda dessa isenção seria o ostracismo no qual a equipe pedagógica das escolas se encontraria por não mais estarem inseridos nas temáticas educacionais discutidas no âmbito nacional, restringindo assim a atuação docente.

No final deste mandato, vislumbrou-se uma iniciativa de atualização da gestão pública por meio do Programa Nacional de Apoio à Modernização da Gestão e do Planejamento do Estado de Pernambuco -PNAGE/PE -, instituído

pelo decreto nº 29.289, de 07 de junho de 2006. Dentre outras perspectivas, o Programa redimensionava as políticas educacionais para a educação básica, inclusive os aspectos referentes à formação dos docentes. O PNAGE/PE lançou suas bases de reforma gerencial nesse período, acontecendo um aprofundamento no governo subsequente.

Na gestão do governador Eduardo Campos (2007 -2014), o PNAGE/PE consolidou-se no Estado de Pernambuco, ganhando contornos próprios e evidenciando as convergências no sentido de modernização da gestão pública. Segundo Silva (2013), esse programa “era norteado por uma perspectiva gerencial, defendeu a democratização, o desenvolvimento das políticas visando ao aumento dos indicadores educacionais e a valorização docente a partir das políticas de formação de professores” (p.27). À vista disso, deu-se uma grande ênfase à oferta de formação contínua para os professores. Nesse sentido, foram oferecidos, em parceria com diversas Universidades, cursos de Atualização e Especialização nas diversas áreas do conhecimento, Congressos, Seminários e Conferências, proporcionando momentos de formação à Rede de Ensino tanto dentro como fora do espaço escolar. De acordo com Silva (op.cit), essas ações de formação docente atenderam “aproximadamente 48 mil professores da educação básica da rede estadual de Pernambuco, nas diversas áreas de conhecimento” (p.117). O modelo de formação continuada em serviço também figura dentre ações desenvolvidas nesse período. Segundo o PFD,

uma das ações de formação continuada em serviço, envolvendo uma grande quantidade de professores de Língua Portuguesa e Matemática foi planejada logo após a publicação do documento Base Curricular Comum para as Redes Públicas de Pernambuco. Esse documento, apesar de ter sido construído em gestão anterior, não havia sido publicado. Assim, a Secretaria de Educação realizou uma revisão, submetendo os referidos documentos à análise e avaliação de representantes de diversos segmentos (PERNAMBUCO,2014, p.22)

Essa reunião de ações formativas insere-se num conjunto de reformas que, podemos afirmar, tenta superar o modelo paradigmático tradicional, cartesiano, configurando-se como uma alternativa capaz de atender às novas exigências mundiais.

Perfazendo esse caminho, podemos constatar, por fim, que o processo de formação continuada em Pernambuco não se encontra num estágio

embrionário, por já ser desenvolvido há tempos. Mas, passando pelas moldagens de cada período histórico, esse processo foi se ajustando, se refinando com vistas à consecução da melhoria do fazer docente. Assim, a análise do percurso histórico das ações formativas nos permitiu vislumbrar as execuções voltadas para o aperfeiçoamento da prática educativa, com vistas à corporificação de um ensino com mais qualidade.

Como já foi especificado, esses movimentos da oferta de formação continuada rebatem diretamente no trabalho com os componentes curriculares, inclusive o de Língua Portuguesa. Profundas transformações vêm marcando o ensino de língua materna já como um reflexo do paradigma inovador. O que esse novo paradigma requer desse ensino? Quais as contribuições efetuadas pelas pesquisas mais recentes sobre o ensino de língua? O que preconizam os documentos oficiais de ensino? A seguir, ajustaremos a 'lupa' da formação continuada para o trabalho com a Língua Portuguesa em sala de aula.

## **2. Formação Continuada a serviço da Língua portuguesa – contribuições possíveis**

No ensino de Língua Portuguesa, muitos aspectos podem ser repensados, redimensionados e ressignificados em sala de aula através dos momentos de estudo coletivo e continuado, já que muitos educadores concluíram sua formação inicial há alguns anos. Como o conhecimento não é algo estático e o mundo vive em mutação constante, muitas discussões brotaram após a formação inicial de cada docente; também as propostas curriculares se alteraram para encampar as novas realidades e as recentes contribuições referentes ao trabalho com Língua em sala de aula. Uma alternativa para o professor manter-se atualizado é a participação em formações continuadas que tenham um direcionamento para esses novos estudos e paradigmas atuais.

Assim, a oferta de formação continuada deve trazer no seu bojo a interlocução necessária entre as demandas educacionais emergentes e a reconfiguração dos saberes docentes a serem mobilizados para o atendimento das mesmas. Nos momentos de formação, o docente terá, por exemplo, melhores condições de repensar suas ações a partir de releituras teóricas, de troca de experiências e aprendizado de assuntos talvez não contemplados em sua formação inicial. Veiga (2009) valida essa perspectiva ao explicitar que

a formação de professores é uma ação contínua e progressiva que envolve várias instâncias e atribui uma valorização

significativa para a prática pedagógica, para a experiência como componente constitutivo da formação (...). É formulada e trabalhada com base no conhecimento da realidade concreta. A prática é o ponto de partida e de chegada ao processo de formação (p.27).

Julgamos, pois, que a formação continuada é um meio pelo qual são fomentadas conexões que ressignificam o aporte teórico e prático dos educadores de acordo com a realidade que permeia sua atividade profissional. Por acreditarmos nisso, procederemos, na sequência, com um levantamento sobre os pontos conceituais da área de Língua Portuguesa e o seu ensino, mais especificamente aqueles cujas discussões contemplam os eixos já listados como centrais neste trabalho (Leitura, Escrita, Análise Linguística). Tomemos como ponto de partida, as concepções de Língua e Leitura e o entendimento de ensino advindo delas.

## **2.1. Acepções de Língua e Leitura: interface com os tipos de ensino.**

A concepção de língua adotada pelos educadores revela muito sobre a postura de ensino assumida por eles e está intrinsecamente ligada ao contexto histórico e ideológico no qual cada um construiu suas experiências. Também, as práticas de linguagem materializadas em sala de aula são consequências dessas posturas, embora, muitas vezes, os próprios professores não saibam enunciar ou tenham pouca clareza sobre as teorias/concepções que sustentam suas práticas. Nesse sentido, vale a pena um resgate das concepções sobre a Língua e derivações correlatas a ela, à luz das contribuições de Travaglia (2008), Koch (2009) e Koch e Elias (2013) para a reflexão sobre as diferentes abordagens praticadas no âmbito da sala de aula.

**A. Língua como representação do pensamento:** A primeira acepção de *Língua* remonta à ideia de espelho do pensar, tendo como pressuposição que a capacidade de bem se expressar depende da organização lógica do pensamento, por meio do qual, o homem representa para si o mundo. Esse entendimento é simplista porque ignora a complexidade existente entre a língua e a cognição humana. Dessa concepção emana, segundo Koch (2009), a ideia de *sujeito* “psicológico, individual, dono de suas vontades e de suas ações”(p.13), responsável pela representação mental construída, almejando sua

total compreensão pelos interlocutores. Por sua vez, o *texto* é um produto de natureza cartesiana, nada mais cabendo ao receptor, senão, a tarefa de ‘interpretar’ as informações veiculadas. A *leitura*, pois, é compreendida como uma “atividade de captação das ideias do autor, sem levar em conta as experiências e os conhecimentos do leitor, a interação autor-texto-leitor com propósitos constituídos sociocognitivo-interacionalmente” (Koch & Elias, 2013, p. 10). O foco dessa concepção recai sobre sujeito/autor e se coliga à uma proposta de *ensino* de caráter *prescritivo*, cujo objetivo é evitar que o aluno cometa erros de linguagem, substituindo padrões linguísticos tidos como ‘errados’ por “regras a serem seguidas para a organização lógica do pensamento e, conseqüentemente, da linguagem [uma vez que]... são elas que se constituem nas normas do falar e escrever ‘bem’ ” (Travaglia, 2008, p. 21).

**B. Língua como estrutura (Assujeitamento):** Se na concepção anterior a centralidade da comunicação recai sobre um sujeito responsável pelo sentido, nesta, “o princípio explicativo de todo e qualquer fenômeno e de todo e qualquer comportamento individual repousa sobre a consideração do sistema, quer linguístico, quer social. ” (Koch, 2009, p. 14). Assim, a *Língua* é percebida como código, instrumento de comunicação, somente. Ela se estrutura no tripé mensagem, emissor e receptor. O *sujeito*, por seu turno, não tem consciência sobre o texto, apenas propaga uma ideia de outro, uma ideologia de outro, assumindo um matiz de passividade. Aqui, o *texto* é entendido como um produto codificado pelo seu autor para ser decodificado pelo leitor, sendo-lhe necessário, meramente, o conhecimento do código utilizado. O foco, então, recai sobre o texto e a *leitura* é concebida como ação centralizada no texto, já que tudo está dito nele, e que requer do leitor o “reconhecimento dos sentidos das palavras e estruturas do texto” (KOCH & ELIAS, 2013, p. 10). Nessa segunda concepção de Língua, o *ensino* se configura pelo seu teor *descritivo*, demonstrando como acontece o funcionamento estrutural dela e as regras por ela estabelecidas. Por meio desse ensino, busca-se o desenvolvimento dos estudantes como emissor – receptor de mensagens, apenas. Travaglia (2008) resume bem essa acepção ao propor que a concepção de língua como estrutura se limita ao funcionamento interno da mesma, separando o sujeito do seu contexto social. Então, os

elementos constituintes dessa concepção não são suficientes para explicar o funcionamento efetivo da língua em suas inúmeras situações.

C. **Língua como lugar de Interação:** Nessa última visão, a *Língua* é concebida como ponto de diálogo entre interagentes que fazem uso da linguagem não só para exprimir um pensamento ou repassar informações a outros, mas também, para interagirem, levando em consideração os fatores e as condições de produção do discurso. O *sujeito*, na perspectiva em foco, tem uma natureza ativa para a produção de sentidos. Além disso, é um sujeito social, histórica e ideologicamente situado que se constitui na interação com o outro, conforme explicitado por Bakhtin (1997). Por força dessa concepção, o *texto* passa a ser abordado não como uma unidade fechada em si e autossuficiente, mas como o *lócus* privilegiado para a interação de sujeitos que nele se constroem e são construídos de maneira dialógica. As situações, as ideias, as condições, as intenções são responsáveis por determinar como será produzido o enunciado e seus efeitos de sentido, se corporificando por meio do texto. Nessa concepção, dá-se relevo à interação autor – texto – leitor e a *leitura* assume o status de uma atividade interativa, altamente complexa de produção de sentidos e que “se realiza com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo” (KOCH & ELIAS, 2013, p.11). Consequentemente, o *ensino* da Língua fundamenta-se num teor *produtivo*, pois objetiva um trabalho de desenvolvimento de habilidades linguísticas, considerando o aluno um sujeito histórico e ativo que se inter-relaciona com outros e se constituindo por intermédio dessa interação em diversas práticas sociais. O eixo do ensino de língua materna muda da transmissão de regras gramaticais, somente, para o desenvolvimento da capacidade de reflexão sobre o mundo a sua volta utilizando, como instrumento de constituição e interação social, a língua. O olhar do ensino recai, então, sobre a língua em uso, privilegiando não só a forma, mas a função e, sobretudo, o processo.

Essa última concepção de Língua foi ganhando cada vez mais espaço e hoje, é a concepção que deve permear o trabalho com a língua materna na sala de aula, conforme preconizam tão bem os PCN no trecho seguinte:

a leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem. Não se trata de extrair informações, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas. (BRASIL, 1997, p. 53)

O trecho reforça bem o foco interacional da linguagem e encontra-se em consonância com os PCPE/LP, que deixam transparecer que se baseiam “em uma concepção de linguagem como ação e interação” (PERNAMBUCO, 2012, p. 12). O educador, cuja prática tem como foco uma concepção interacionista da linguagem, revela uma postura da qual se sobressai o interesse na compreensão do funcionamento da língua em detrimento do conhecimento do código linguístico, unicamente. Por fim, a prática de ensino desse professor muito se aproxima do paradigma emergente da inovação, posto na seção 1, visto que gera a “proposição de novos conhecimentos e saberes para os alunos” (BEHRENS, 2007, p.446) e envolve mudanças de sua postura e de suas atitudes como educador. Contrapondo-se a isso, as duas primeiras compreensões de Língua remetem à uma prática cuja ênfase repousa no ‘escute, leia, repita, copie’ e na imposição de regras de gramática, por exemplo, desprovidas de um contexto e de um trabalho de metalinguagem, tão somente. Elas representam bem o paradigma cartesiano e tecnicista que durante séculos regeu o processo de ensino e de aprendizagem.

Os PCPE/LP também tomam como premissa o ensino de leitura calcado no desenvolvimento de estratégias de leitura. Quais seriam essas estratégias? Como elas auxiliam o leitor na produção de sentidos durante o ato de leitura? Essas são algumas das questões que desenvolveremos na sequência deste estudo.

## **2.2. Eixo Leitura: Diálogos com as estratégias de leitura e gêneros textuais para a construção de sentidos.**

Como a escola pode contribuir para a formação de leitores críticos e competentes? Talvez seja essa uma das questões mais contudentes entre professor e pesquisador quando ambos se debruçam sobre os aspectos da leitura. Vale a pena ponderar que as discussões apresentadas acima (diferentes concepções de Língua, Leitura e texto assumidas pelos educadores) podem, a princípio, ser um indicativo de uma prática pedagógica que busca ir além da superfície textual, logo, uma primeira etapa rumo à formação de leitores críticos. Há que se considerar, também, os conhecimentos prévios dos alunos, já que eles, enquanto leitores, também operam com uma vasta gama de informações. Nessa percepção, apontamos o entendimento de Cafiero (2005), que nos diz que:

Fazem parte desses conhecimentos informações de diversos tipos que o leitor foi armazenando em suas experiências: conhecimentos linguísticos ou de como funciona a língua; conhecimentos enciclopédicos ou conhecimentos de mundo, conhecimentos específicos sobre o assunto do texto que ele estiver lendo; conhecimentos sobre como funciona a comunicação e como funcionamos textos, sobre o gênero do texto, a situação em que o texto foi escrito, o momento histórico que ele representa a cultura que o gerou, entre outros. (p.34)

É a mobilização desses múltiplos conhecimentos que também precisa ser feita pelo leitor, fato que o levaria a perceber o texto como algo para além do escrito (superação da concepção de texto como espelho do pensamento, somente); bem como a percepção dos mesmos pelo professor em sala de aula que expandem a capacidade leitora e favorecem a construção de sentidos. Além dos conhecimentos prévios (também chamados de conhecimentos de mundo ou enciclopédicos), o leitor precisa ainda acionar conhecimentos de outras naturezas, tais como o conhecimento linguístico e o conhecimento sociointeracional. Sobre essa mobilização tripla de conhecimentos, Kleiman (2002) acentua que

A compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização de conhecimento prévio: o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida. É mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento linguístico, o textual, o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o

sentido do texto. E porque o leitor utiliza justamente diversos níveis de conhecimento que interagem entre si, a leitura é considerada um processo interativo. Pode-se dizer com segurança que sem o engajamento do conhecimento prévio do leitor não haverá compreensão. (KLEIMAN, 2002, p.13)

Cada um desses conhecimentos deve ser percebido como auxiliar no processo de construção de sentidos. Ampliando um pouco as considerações sobre esses conhecimentos, Koch & Elias (2013) destacam que os conhecimentos linguísticos enfocam os aspectos ortográficos, gramaticais e lexicais. Eles são responsáveis pela organização do material linguístico, pela manutenção dos elementos que asseguram a coesão textual. Os conhecimentos enciclopédicos ou conhecimento de mundo são adquiridos através das experiências vividas no dia-a-dia e encontram-se armazenados na memória; por fim, os conhecimentos sociointeracionais referem-se às formas de interação por meio da linguagem e subdividem-se em quatro enfoques: Ilocucional, que permite reconhecer quais os propósitos ou objetivos que o falante ou escritor, em determinada situação de interação, pretende atingir; Comunicacional, que se refere à quantidade de informações necessárias numa situação concreta de interação para que o interlocutor seja capaz de reconstruir o objetivo do produtor do texto, bem como à escolha da variante linguística oportuna a cada situação de interação e, ainda, a adequação do gênero textual à situação comunicativa; Metacognitivo, que permite ao locutor assegurar, de certa forma, a compreensão do texto e conseguir a aceitação, pelo interlocutor, dos objetivos com os quais foi produzido. E, por fim, o enfoque supraestrutural, que possibilita o reconhecimento dos textos como apropriados aos eventos do cotidiano, bem como as macroestruturas que distinguem os vários tipos de texto e a sequenciação textual vinculada aos objetivos pretendidos.

Face à necessidade de lidar com diversos tipos de conhecimentos, de modo simultâneo, é preciso que o leitor acione diferentes estratégias e procedimentos adequados para que possa processar com eficiência os textos lidos, com vistas à compreensão. Nesse sentido, é tarefa do professor viabilizar o uso dessas estratégias em sala de aula, oferecendo aos alunos a leitura de diversos gêneros textuais, atendendo a uma variedade de propósitos inseridos em diversas situações interativas. Vamos discorrer sobre o que são as

estratégias de leitura e quais são elas, sob a perspectiva dos estudos e contribuições de Isabel Solé.

### **2.2.1. Estratégias de leitura: a contribuição das investigações de Solé**

Solé (1998) define estratégias de leitura como procedimentos cognitivos e metacognitivos complexos, já que implicam a capacidade de refletir e organizar, planejar nossa própria atuação enquanto lemos. Conforme evidenciado pela autora, essas estratégias envolvem, minimamente, duas condições essenciais: “autodireção – a existência de um objetivo e a consciência de que esse objetivo existe- e o autocontrole, isto é, a supervisão e a avaliação do próprio comportamento em função dos objetivos que o guiam e a possibilidade de modificá-lo em caso de necessidade” (p.69). Assim, notamos que são as condições em que a leitura se realiza que levam o leitor a ativar algumas estratégias e não outras. Os gêneros dos textos, o propósito que leva alguém a ler, o tempo disponível para a leitura, dentre outros elementos, fazem com que o leitor aja de uma maneira e não de outra.

Sem nos propormos a esgotar as diversas estratégias, trazemos a seguir um extrato das mesmas e que podem ser utilizadas nas mais diversas atividades de leitura (cf. SOLÉ, 1998):

A – Antes da Leitura (Estratégias para que o leitor ative os seus conhecimentos prévios relevantes e sinta-se instigado a assumir o seu papel ativo no processo de leitura)

1 – Acionar os conhecimentos prévios: o leitor faz um levantamento do que já sabe sobre o assunto lido, por meio de diversos questionamentos: ‘quem escreveu o texto?’ ‘Onde e quando foi produzido?’, por exemplo. São também mobilizados seus conhecimentos sobre o funcionamento da língua e do gênero que está sendo lido e outros conhecimentos. O professor pode dar uma explicação geral sobre o texto a ser lido, o gênero e o tipo textual para que os alunos possam relacioná-lo a suas vivências.

2 - Estabelecer objetivos de leitura: Para que o texto será lido? Qual a finalidade da leitura? Por que vou ler ‘esse’ texto? O que espero usufruir ou aprender da

leitura 'desse' texto? O leitor lê tendo em mente determinados fins, sejam eles divertir-se, informar-se, passar o tempo, resolver um problema, etc. Desse modo, o leitor sente-se motivado quando estabelece os seus próprios objetivos de leitura, pois ele se envolve na busca pelas respostas, sentindo-se motivado a ler o material que lhe foi apresentado. A determinação de uma finalidade para a leitura, quer seja pelo professor, quer seja pelo aluno, é deveras importante para a definição de como o texto será lido e o que deve ser priorizado durante a leitura.

3- Fazer previsões / levantar hipóteses: De que o texto trata? O que vai acontecer? Como a história continua? Por meio desses e de outros questionamentos, o leitor ativa seus esquemas mentais e levanta hipóteses sobre o conteúdo do texto, ou seja, faz previsões acerca das informações que poderá encontrar. No decorrer da leitura, o leitor vai confirmando ou refutando as suas hipóteses iniciais e poderá elaborar outras. Em sala de aula, o professor deve estimular os alunos a fazerem hipóteses e previsões e a sua verificação. O ponto de partida pode ser uma ilustração, título, o gênero textual ou informações sobre o autor, por exemplo.

B – Durante a Leitura (Estratégias que permitem ao leitor estabelecer inferências, rever e comprovar, ou não, suas hipóteses enquanto lê, construindo, assim, uma interpretação que auxilie na resolução de um problema):

- 1 – Localizar informações na superfície textual.
- 2 – Confirmar as previsões que elaborou, procurando, no texto, pistas que possam apoiá-las ou descartá-las.
- 3 – Confrontar as diversas partes do texto.
- 3 – Realizar inferências e consultas ao dicionário.
- 4 – Sintetizar ou resumir informações, construindo uma representação global do texto.

Essas diferentes estratégias devem ser praticadas pelo aluno para que compreenda sua utilidade. Para tanto, o professor pode assumir uma postura que sirva como uma 'referência' de leitor, num primeiro momento, para que,

mediante os avanços dos alunos, estes possam desenvolver um processo autônomo, mas que contará sempre com as necessárias intervenções do leitor-referência. Quando o professor desenvolve um trabalho com esse cunho, “o leitor vai assumindo progressivamente a responsabilidade e o controle de seu processo” (SOLE, 1998, p. 121).

Outro aspecto que merece relevo são as lacunas de compreensão causadas durante a leitura e em decorrência, muitas vezes, do desconhecimento de palavras ou expressões constantes no texto. Ainda, os vários sentidos possíveis para uma mesma palavra ou expressão e a dificuldade em decidir qual a acepção mais adequada no contexto. Conforme Solé (1998), estratégias que interrompem a leitura bruscamente (perguntas ao professor, consultar o dicionário) só são convenientes se a palavra em questão for, de fato, necessária para a compreensão do texto, já que, quando o leitor interrompe a leitura, ele perde a concentração. Entra aí, como já exposto, a intervenção do professor. Nesses casos, ele pode aconselhar o aluno a continuar lendo e, pelo contexto, tentar depreender o sentido da palavra. Se mesmo assim, a dúvida não for sanada, o aluno pode consultar o dicionário ou mesmo, recorrer aos colegas ou ao professor.

C – Depois da Leitura (Estratégias que se dispõem a unificar as etapas anteriores)

1 – Reconhecer a ideia principal do texto.

2 – Elaboração de resumos

3 – Formular e responder perguntas (literais, inferenciais ou avaliativas)

Finalmente, para continuar compreendendo depois da leitura do texto, cabe ao professor retomar os objetivos propostos para a leitura, reconhecer com os alunos a ideia principal do texto e, também, sugerir a produção de um resumo. Com base no que foi lido, também pode elaborar questionamentos que solicitam informações explicitamente apresentadas no texto (literais), que requerem a leitura de dados implícitos ou subentendidos (inferenciais) e que motivam o leitor a opinar sobre personagens ou ideias apresentadas no texto (avaliativas). Além

de se configurar como uma atividade de ensino, o trabalho com perguntas e respostas é um procedimento muito utilizado em sala de aula após as aulas de leitura. Isso corrobora com o pensamento de Solé, que nos indica que:

ensinar a formular e a responder perguntas sobre um texto é a estratégia essencial para uma leitura ativa, pois o leitor capaz de formular perguntas sobre o texto está mais capacitado para regular seu processo de leitura e, portanto, poderá torná-lo mais eficaz. (SOLÉ, 1998, p. 155)

Por fim, consideramos que a exploração textual pautada num trabalho com as estratégias de leitura indicadas por Solé possa contribuir para a formação de leitores competentes de diferentes gêneros textuais, capazes de definir objetivos para sua leitura e saber como atingi-los, que se interrogam sobre a sua própria compreensão, estabelecendo relações entre o que leem e os seus conhecimentos prévios. Um trabalho norteado por esses princípios só colabora para formar um leitor que diante de qualquer texto, encontra elos entre as partes do mesmo com vistas à elaboração de um todo coerente e compreensível.

Mas será que esta é a única percepção que se tem sobre estratégias de leitura? Há outras contribuições sobre o tema? A seguir, traremos as colaborações de Ângela Kleiman sobre as estratégias de leitura.

### **2.2.2. Estratégias de leitura: ampliando o diálogo com o aporte de Kleiman**

Como já explicitado, a leitura é uma atividade que, além de requerer do leitor habilidades de natureza linguística (reconhecer palavras, estruturas sintáticas, etc.), requer, também, habilidades extralinguísticas (ativar conhecimentos prévios, estabelecer objetivos para a leitura, etc.). Para o aperfeiçoamento dessa atividade, o leitor deve fazer uso de um conjunto de estratégias, que são procedimentos executados antes, durante e depois da leitura, com vistas ao favorecimento da compreensão do que foi lido. Note-se o entendimento de Kleiman (2011) quando afirma que

“A leitura é considerada um processo interativo, no sentido de que os diversos conhecimentos do leitor interagem em todo momento com tudo aquilo que vem da página para chegar a compreensão. A leitura não é apenas a análise das unidades que são percebidas para, a partir daí, chegar a uma síntese”. (pp. 17,18)

Desse modo, espera-se que a ativação das estratégias de leitura leve o leitor a refletir sobre as relações de sentido de um texto enquanto unidade semântica e a estabelecer a relação existente entre os fatores linguísticos e extralinguísticos.

As estratégias de leitura receberam outras nomenclaturas que, de acordo com o enfoque dado, tentam demarcar as especificidades das mesmas. Há pesquisadores tais como Leffa (1996) e Joly, Cantalice & Vendramini (2004) que classificam as estratégias em conscientes e inconscientes, ou ainda, em cognitivas e metacognitivas. É nessa última subdivisão que se ancoram os estudos de Kleiman (2002) e sobre os quais teceremos considerações que se coadunam com as apresentadas na subseção anterior.

Para a autora, as estratégias de leitura são caracterizadas como procedimentos sistemáticos usados pelo leitor para recuperar o sentido do texto. Elas também apresentam flexibilidade no sentido de se adaptarem às diversas situações de leitura, já que diferentes gêneros textuais podem exigir diferentes estratégias de leitura. A partir dessa perspectiva, a autora salienta que

Quando falamos de ESTRATÉGIAS DE LEITURA, estamos falando de operações regulares para abordar o texto. Essas estratégias podem ser inferidas a partir da compreensão do texto, que por sua vez é inferida a partir do comportamento verbal e não verbal do leitor, isto é, do tipo de respostas que ele dá a perguntas sobre o texto, dos resumos que ele faz, de suas paráfrases, como também da maneira com que ele manipula o objeto: se sublinha, se apenas folheia sem se deter em parte alguma, se passa os olhos rapidamente e espera a próxima atividade começar, se relê. (KLEIMAN, 2002, p. 49, grifo da autora)

Essas atitudes do leitor vão ao encontro do modelo interativo de leitura, indicado pelos PCPE/LP para o trabalho em sala de aula, compondo, assim, um conjunto voltado para o desenvolvimento de habilidades linguísticas imprescindíveis enquanto características de um bom leitor. Também se emparelham com as orientações explanadas nos PCN's, ao nos assinalar que

A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seus conhecimentos sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem, etc. Não se trata

de extrair informações, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai ser lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos e validar no texto suposições feitas. (BRASIL, 1998, p.69-70).

A autora faz um agrupamento das estratégias em cognitivas e metacognitivas. Vejamos de maneira sucinta as características de cada uma delas. Entende-se por estratégias metacognitivas (Kleiman, 2002) aquelas realizadas tendo algum objetivo em mente, sobre as quais temos controle e condição de dizer e explicar a ação, ou seja, fazemos uso delas de forma deliberada, planejada e refletida por considerarmos que são ideais para o alcance dos propósitos da leitura. As várias atividades das quais o leitor pode utilizar-se quando não entende um texto são pistas indicativas que uma estratégia está sendo usada para conseguir eficiência na leitura. Assim, quando o leitor constatar que não está entendendo o material lido, ele pode ter atitudes como voltar e reler o texto, buscar o significado de uma palavra-chave ou, ainda, fazer um resumo.

Em suma, dependendo da causa detectada para sua incompreensão, ele empregará medidas para solucionar o problema. Para isso, é necessário que tenha consciência de sua falha na compreensão. Dessa maneira, considera-se que as estratégias metacognitivas estão ligadas ao conhecimento processual já que, por meio delas, o leitor toma consciência no momento de realização da atividade e do percurso para o alcance dos resultados.

As estratégias cognitivas (Kleiman, 2002), por sua vez, são aquelas operações realizadas automaticamente, inconscientemente pelo fato de o leitor não ter chegado ainda a um nível consciente do seu uso para alcançar um objetivo de leitura. Um exemplo dessas atividades é o fatiamento sintático, que se configura como uma operação necessária à leitura e o leitor a realiza de diversas maneiras, ou não a realiza, dependendo do momento e não poderá a descrever. Pode-se dizer que as estratégias cognitivas mobilizam um conhecimento implícito, quase impossível de verbalizar, justamente por não termos controle consciente, nem refletirmos sobre ele; não há um controle do

processo percorrido para chegar à compreensão. São elas que levam o leitor a, por exemplo, reconstruir a mensagem do autor através de pistas dadas pelo texto.

Consideramos, pois, o processo de leitura como um conjunto de estratégias cognitivas e metacognitivas de abordagem do texto. Nessa medida, Kleiman (2002) reforça que

o ensino estratégico de leitura consistiria, por um lado, na modelagem de estratégias metacognitivas, e, por outro lado, no desenvolvimento de habilidades verbais subjacentes aos automatismos das estratégias cognitivas. Este último tipo de instrução seria realizado através da análise textual característica da desautomatização do processo” (p. 50).

A modelagem das referidas estratégias não se resumiria a moldar um ou outro procedimento, mas reproduzir sistematicamente em sala de aula as condições que dão ao leitor proficiente a maleabilidade e autonomia necessárias e indicativas da variedade de recursos disponíveis ao leitor. Essa reprodução sistemática deve ser feita pelo professor que, dentre outras coisas, precisa pautar seu trabalho para a formação de um leitor independente e crítico. Destarte, a autora pontua duas características básicas do leitor experiente: o objetivo que ele tem em mente e a compreensão do que leu; quando não há compreensão, lança mão de diversos procedimentos que o auxiliem na compreensão e tornem o texto inteligível.

Considerando que a segunda característica se desenvolverá naturalmente, o trabalho de modelagem de estratégias repousa em discutir ações pedagógicas que, *a priori*, mostrariam ao aluno a relevância de ler com objetivo em mente. A autora preceitua que

em primeiro lugar, o objetivo, que não precisa ser altamente especificado, determina escolhas pessoais (...) Em segundo lugar, o leitor proficiente faz escolhas baseando-se em predições quanto ao conteúdo. Essas predições estão apoiadas no conhecimento prévio, tanto sobre o assunto (conhecimento enciclopédico), como sobre o autor, a época da obra (conhecimento social, cultural, pragmático), o gênero (conhecimento textual). (op.cit, p.51)

Atentando para essas perspectivas, os professores podem desenvolver atividades cujos objetivos sejam a diversificação e ampliação do repertório textual dos estudantes, e a criação das condições de modelagem das estratégias metacognitivas, sempre orientando e ajudando a dirimir eventuais problemas. Essas atividades devem ser vivenciadas com frequência e gradação de desafios e complexidades.

Por fim, o processo da leitura deve garantir que o leitor compreenda o texto, possa extrair dele o que lhe é interessante, possa fazer predições sobre seu conteúdo. Isso só acontece mediante uma leitura que outorga avanços e retrocessos, paradas e reflexões, formulações de perguntas, recapitulações, ativação de conhecimentos prévios e outros aspectos mais. É um processo desafiador, mas que deve ser ensinado, instigado cotidianamente, feito de maneira conjunta, pois, embora o aluno tenha o papel principal, o professor também representa um papel de destaque. Se o trabalho com as estratégias de leitura favorece a abordagem da mesma em sala de aula, associá-lo com os estudos dos gêneros textuais só favorece a perspectiva do trabalho com a leitura em sala de aula. É sobre a contribuição dos gêneros textuais para o ensino de língua materna que trataremos na subseção seguinte.

### **2.2.3. Gêneros Textuais e Ensino: um arremate necessário**

O trabalho com gêneros textuais significa uma possibilidade de desenvolver uma prática pedagógica mais produtora com as novas perspectivas de ensino da Língua Portuguesa. Entendemos os gêneros textuais como a materialização dos inúmeros textos lidos ou escritos. E para um trabalho com linguagem cuja noção repousa sobre a ideia de língua como ponto de interação, essa concepção dos gêneros textuais vem ao encontro não apenas do conceito de língua, mas também, das práticas de ensino que objetivam a superação da leitura apenas como codificação e/ou decodificação e a escrita focada somente na tipologia textual, quase sempre descontextualizada.

Os documentos norteadores do ensino como os PCN (1998) apresentam à escola uma concepção sócio-interacional da linguagem, uma proposta de

ensino de leitura e de escrita baseada não mais na tipologia textual, mas na noção de gêneros textuais/discursivos, a saber:

Os textos organizam-se sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística que os caracterizam como pertencentes a este ou aquele gênero. Desse modo, a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino. Nessa perspectiva, é necessário contemplar, nas atividades de ensino, a diversidade de gêneros, não apenas em função de sua relevância social, mas também pelo fato de que (...) são organizados de diferentes formas (BRASIL, 1998, p. 23).

Assim, fazendo uma breve revisão teórica sobre essa noção, percebemos que subjacente à concepção de gênero há a noção dialógica da língua que considera o caráter social e intersubjetivo da linguagem. De antemão, vale a pena lembrar o ponto de vista de alguns teóricos sobre os gêneros textuais, mas pontuando que estes, por si mesmos, não são conteúdos, mas sim potenciais 'ferramentas' que favorecem o ensino dentro de um dos vetores dos referidos Parâmetros.

Decorrendo do conceito interacional da língua, temos a seguinte definição Bakhtiniana: "Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso" (BAHKTIN, 1997, p.279). Partindo desse mesmo conceito, Marcuschi (2002) acentua que os gêneros contribuem para organizar e estabilizar as atividades comunicativas diárias e que "apresentam características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica" (p. 23).

Dolz e Schneuwly (2004), semelhante aos demais teóricos, também consideram que é por meio dos textos que o trabalho com língua materna em sala de aula deve pautar-se, por isso, sugerem o trabalho orientado pelos diversos gêneros textuais. De acordo com os autores, os gêneros são forma de funcionamento da língua e linguagem, sendo criados de acordo com as diferentes esferas da sociedade em que o indivíduo circula. Eles são produtos sociais heterogêneos, fato que possibilita inúmeras construções durante a comunicação.

Se temos, pois, a compreensão que não mantemos a comunicação por meio de palavras e frases isoladas, mas sim, de enunciados constituídos de unidades de sentido, situados em diversos contextos, com características e finalidades distintas, não se justifica um trabalho voltado para o texto unicamente para ensinar regras gramaticais ou ortográficas, ou oralizar o que está escrito. Como sugerido nas definições acima, é preciso assumir em sala de aula uma postura centrada nas múltiplas práticas de linguagem, materializadas por meio dos gêneros textuais. Essas considerações são ratificadas pelos PCPE/LP (2012) ao frisarem que

Nesse modelo, que assume o texto como unidade de ensino, a teoria dos gêneros textuais significa, para além de um modismo, a possibilidade de desenvolver um trabalho escolar mais proveitoso com a Língua Portuguesa. Por isso, essa é a categoria organizadora das práticas de linguagem (p. 17).

Diante disso, vemos que a inserção dos gêneros no processo de ensino e aprendizagem faz-se necessária, uma vez que eles colaboram para o desenvolvimento da linguagem e atuam como objeto de trabalho dos professores, cabendo a estes atuarem como facilitadores, orientadores no percurso discursivo textual. Mas apenas trazer a variedade dos gêneros para dentro da sala de aula não garante a construção e a ampliação das capacidades de leitura, escrita e análise linguística (eixos focados neste trabalho). Por isso que nesta seção, referente ao eixo Leitura, evocamos as contribuições das estratégias de leitura, discutidas acima; uma vez que elas colaboram no desenvolvimento da competência leitora, aliadas à concepção de gênero textual, que se recoloca como centro das práticas de leitura.

Nas subseções que seguem, a discussão sobre gêneros textuais estará subjacente, podendo-se ampliar a perspectiva da discussão, ou dar-se mais ou menos relevo de acordo com o eixo curricular em tela, como no eixo Escrita, o nosso próximo tópico a ser discutido.

### **2.3. Eixo Escrita: Um olhar discursivo**

A perspectiva com o trabalho voltado para escrita vem se alterando ao longo das últimas décadas. Tais alterações se devem, essencialmente, à

mudança de uma concepção de ensino centrado em aspectos mais formais/estruturais da língua para um ensino mais voltado para a construção de sentidos, como decorrência da noção de linguagem enquanto um lugar de interação, de interlocução humana, não havendo mais tanto espaço para uma visão imanente de língua, apenas, isolando-a de seus usos e contextos comunicacionais específicos.

Mais especificamente a partir dos anos de 1980, diversos autores, dentre os quais distinguem-se Geraldi (1997), difundem estudos reveladores da noção de língua acima referida e por meio dos quais, um paradigma há muito cristalizado sofre uma profunda alteração: a redação escolar começava a ser percebida como um produto artificial, destituído das marcas que caracterizam os textos que circulam fora do espaço escolar. Desde então, começou a se firmar o entendimento da escrita como produção de textos, considerando e respeitando o processo que circunda o ato de escrever.

O ensino de língua portuguesa, priorizando os gêneros textuais como objeto de estudo e o texto como unidade precípua para o ensino e aprendizagem, também contribuiu para a alteração de paradigmas atualmente observados nas práticas de muitos docentes. Dolz & Schneuwly (2004) também defendem esse posicionamento ao explicitarem que

Toda introdução de um gênero na escola é o resultado de uma decisão didática que visa a objetivos precisos de aprendizagem que são sempre de dois tipos: trata-se de aprender a dominar o gênero, primeiramente, para melhor conhecê-lo, melhor produzi-lo na escola e fora dela, e, em segundo lugar, para desenvolver capacidades que ultrapassam o gênero e que são transferíveis para outros gêneros (p.10).

Sobre o ensino de escrita, motivo do nosso olhar mais específico nessa seção, pode-se dizer que os avanços aconteceram, mas há ainda pontos a serem repensados para que esse eixo do ensino possa alcançar um redimensionamento mais amplo. É sobre esses progressos em maior ou menor escala que trataremos, de modo conciso, a seguir. Partamos, pois, das concepções de escrita.

### **2.3.1. Concepções de Escrita: Pontos de vista sobre o mesmo objeto**

Vivemos numa sociedade bem pontuada pela escrita e um dos meios para o ingresso nessa sociedade acontece, justamente, pelo domínio do código escrito. Assim, ele se configura como possibilidade de transitar por esferas da vida social e que estão acessíveis apenas àqueles que dominam o código, já que é ele que 'permite' atribuir sentido a esse mundo grafocêntrico. Por essa razão, uma das tarefas da escola é proporcionar o acesso dos estudantes que a frequentam ao código escrito para que possam, também, se integrar e interagir nesse mundo da escrita; conforme já nos indicam os PCN:

No processo de ensino-aprendizagem dos diferentes ciclos do ensino fundamental, espera-se que o aluno amplie o domínio ativo do discurso nas diversas situações comunicativas, sobretudo nas instâncias públicas de uso da linguagem, de modo a possibilitar sua inserção efetiva no mundo da escrita, ampliando suas possibilidades de participação social no exercício da cidadania (BRASIL, 1998, p.32)

Face à grande importância que a escrita desempenha, como a definimos? O que significa escrever? Para quem escrever? As respostas dadas a tais questionamentos variam a partir da perspectiva teórica adotada pelo produtor do texto. Koch & Elias (2014), percebendo a complexidade que permeia as questões referentes à escrita, associam a concepção da mesma a um enfoque de natureza tríplice, que o produtor de textos pode dar enquanto escreve, a saber: foco na língua, foco no escritor, foco na interação. Esses focos são decorrentes de concepções de língua, uma vez que, a cada um deles subjaz uma noção de língua, como já dito. Teceremos, então, algumas considerações sobre cada foco.

a. Foco na Língua – A grande preocupação aqui são os aspectos gramaticais (domínio das normas, vocabulário, uso de sinais de pontuação, por exemplo). Eles são considerados como precípuos na interpretação, bastando ao leitor somente a decodificação do que está posto. A compreensão baseia-se naquilo que foi escrito, não havendo espaço para aplicar a noção de implícitos, já que a visão de escrita é a de um “ sistema pronto e acabado, devendo o escritor se apropriar desse sistema e suas regras” (Koch & Elias ,2014, p.33). Trata-se, pois, de uma visão mais engessada da escrita por delimitar o produtor à sistematização e à codificação e à decodificação, apenas, e só quem conhece bem o conjunto de regras da língua poderá escrever bem. Essa visão trouxe

danos às aulas de língua materna, especificamente ao trabalho com a produção escrita, por sedimentar pensamentos como: só escreve bem aquele que domina a gramática normativa, simplesmente; ou ainda, só sabe escrever bem quem utiliza um vocabulário requintado. Pensamentos assim só reforçam o caráter predominantemente normativo e conceitual deste foco da escrita.

b. Foco no Escritor – Neste foco, a tônica incide sobre a escrita como “uma atividade por meio da qual aquele que escreve, expressa seu pensamento, suas intenções sem levar em conta as experiências e os conhecimentos do leitor ou a interação que envolve esse processo” (Koch & Elias, 2014, p.33). Destarte, espera-se que o produto da representação mental (o material escrito) seja absorvido pelo interlocutor da mesma forma que ele foi idealizado pelo produtor, cabendo a este ‘direcionar’ qual é a interpretação que o leitor deve ter do texto. O texto é visto como um produto lógico do pensamento do seu autor, pois ele controla e constrói a sua escrita baseado nas ideias que tem em mente. Uma das limitações que este foco causa ao ensino é a não consideração de um interlocutor para a situação comunicacional escrita, fato que a deixa antinatural, silenciando o dialogismo que é imanente à língua.

c. Foco na Interação – Neste último enfoque, repousa sobre a escrita a percepção de produção textual, cuja realização exige do produtor a ativação de seus conhecimentos e a mobilização de várias estratégias inerentes ao processo de produção de textos. Logo, quem escreve amparado pelo princípio interacional da linguagem como prática social situada, reflete sobre a própria escrita e escreve objetivando o leitor/interlocutor, o gênero textual, os objetivos do texto, o registro linguístico, dentre outros aspectos. Para Koch & Elias (2014), essa é a diferença em relação às concepções anteriores “visto que a escrita não é compreendida em relação apenas à apropriação das regras da língua, nem tampouco ao pensamento e intenções do escritor, mas, sim, à interação escritor-leitor” (p. 34). Essa concepção de escrita é muito adequada para denotar o ato de escrever. A produção textual passa a ser fruto do pensamento do autor, que reflete sobre o que vai escrever por ter intencionalidade comunicativa, por estar inserido num contexto sócio-histórico e sobretudo, por considerar a existência de um leitor/interlocutor que irá interagir com a produção escrita.

Diante dessas breves ponderações, percebemos que a noção dialógica da escrita é aquela que se coaduna com o atual cenário do ensino de língua materna, no tocante às questões da produção textual. Nota-se que a escrita é uma atividade não somente social, mas também cognitiva e interativa, abrindo, então, espaço de diálogo, de possibilidade para que o leitor se inter-relacione com o escrito; e o texto, que não mais se enquadra como algo que pertence exclusivamente ao seu produtor, figure como ponto de encontro, de interação entre produtor e leitor. Os PCPE/LP (2012) salientam que “a escrita é tomada, assim, como a leitura, em sua dimensão discursiva, estruturada a partir de situações comunicativas reais e contextualizadas, em função das quais se constrói o sentido para o que se escreve” (p.105).

Mas definir qual é o foco da escrita que lastreia a concepção que se tem sobre a mesma não é suficiente para a efetivação do trabalho com produção de textos em sala de aula. Leal (2003) nos lembra que

Os aprendizes de produção de texto (como quaisquer outros) são sujeitos que interagem verbalmente, isto é, produzem discursos em uma determinada situação comunicativa e o fazem a partir de um lugar social e histórico determinado. Assim, agem sobre e com a linguagem, produzindo um trabalho linguístico (p.56).

Logo, aspectos como condições de produção, elementos da textualidade e trabalho com revisão e reescrita, entre outros, devem ser considerados basilares nesse processo de construção, uma vez que a produção textual não acontece unicamente pela codificação de informações ou ideias via código escrito. Ela também consiste de enunciados concretos que revelam, muitas vezes, o posicionamento do produtor no processo constitutivo da escrita. É sobre esses aspectos que versaremos na próxima subseção.

### **2.3.2. Escrita: tópicos relevantes para a produção textual**

Se entendermos a produção de textos apenas como uma questão de técnica, o que resultará desse entendimento tende a ser um amontoado de frases desconexas, sem um sujeito que, necessariamente, se expressa para outro, mas um aluno que escreve para atender à uma solicitação do seu professor. Para além dessa percepção, produzir texto é atuar como sujeito

pensante e situado num contexto, que sente e que tem o que dizer para outros sujeitos. Todos esses elementos influenciam em maior ou menor grau na elaboração do texto. Logo, o professor de língua materna precisa, então, olhar para as produções escritas dos alunos buscando ver os efeitos de sentido que elas produzem e as formas e estratégias envidadas para a consecução desses efeitos, superando a postura de 'caça' aos erros, apenas e sem nenhum momento de reflexão sobre os mesmos.

Assim, o ato de escrever, pensado como produção, encosta na ideia de processo, de algo processual, como vemos no dizer de Antunes (2006):

a escrita é uma atividade processual, isto é, uma atividade durativa, um percurso que vai se fazendo pouco a pouco, ao longo de nossas leituras, de nossas reflexões, de nosso acesso a diferentes fontes de informação. É uma atividade que mobiliza nosso repertório de conhecimentos e, por isso mesmo, não pode ser improvisada, não pode nascer inteiramente na hora em que a gente começa propriamente a escrever (pp.167-168).

Para realização desse processo de escrita, faz-se necessário, portanto, atentar para aspectos como:

A. Condições de produção: Quem escreve, escreve tendo em mente o quê, para que e para quem está escrevendo, ou seja, sempre há uma finalidade, uma intenção e um interlocutor em mente, mesmo que este seja o próprio escritor. Essas informações orientarão a escolha do gênero textual a ser escrito, bem como os recursos linguísticos a serem adotados de modo mais apropriado ao objetivo do texto e ao interlocutor a que ele se destina. Bronckart (1999), tendo como pano de fundo o interacionismo sociodiscursivo, pontua que são diversos os elementos que definem as condições como os textos que produzimos se organizam. Segundo o autor, essas condições de produção estão organizadas em dois planos: o primeiro diz respeito ao mundo ou contexto físico, e o segundo, ao mundo sociosubjetivo.

No primeiro plano, estão presentes quatro parâmetros, caracterizados pelo autor (1999) do seguinte modo: O lugar de produção (lugar físico onde o texto é produzido); o momento de produção (tempo em que o texto é produzido); o emissor (pessoa que produz o texto, quer na modalidade oral ou escrita); o

receptor (pessoa que pode receber o texto). No último plano, temos a dimensão social (normas, valores e regras) e a dimensão subjetiva apresentando, da mesma forma, quatro parâmetros principais: o lugar social (onde e em que modo de interação o texto é produzido); a posição social do emissor (papel social desempenhado pelo emissor no momento da interação); a posição social do receptor (que papel social é atribuído ao receptor do texto?); o(s) objetivo(s) da interação (quais efeitos, do ponto de vista do enunciador, o texto pode produzir no seu destinatário?)

Na sala de aula, proporcionar aos estudantes o acesso a um variado leque de gêneros textuais, de modo sistemático, reflexivo e considerando os itens mencionados das condições de produção, pode ser um passo bem expressivo em direção ao proposto nos PCN, conforme explicitado a seguir:

Formar escritores competentes, supõe, portanto, uma prática continuada de produção de textos na sala de aula, situações de produção de uma grande variedade de textos de fato e uma aproximação das *condições de produção* (grifo nosso) às circunstâncias nas quais se produzem esses textos. Diferentes objetivos exigem diferentes gêneros e estes, por sua vez, têm suas formas características que precisam ser aprendidas (BRASIL, 1997, p.44).

B. Elementos da textualidade: Outros fatores que contribuem significativamente para o processo de produção textual são os elementos da textualidade: coesão, coerência, intencionalidade, aceitabilidade, situacionalidade, informatividade e intertextualidade, conforme preconizado por Beaugrande & Dressler (1983), *apud* Costa Val (1991). Os dois primeiros se relacionam com o material conceitual e linguístico do texto, ao passo que os demais se referem a razões pragmáticas envolvidas no processo sociocomunicativo. Conforme os PCN, “um texto só é texto quando pode ser compreendido como unidade significativa global, quando possui textualidade, caso contrário, não passa de um amontoado aleatório de enunciados” (1997, p.18). Vejamos uma sinopse dos referidos elementos, a seguir.

Os dois primeiros –*coesão e coerência*– dizem respeito, respectivamente, à sequência/ ordenação dos elementos linguísticos e à lógica interna do texto. Ambas têm a característica de favorecer “a inter-relação semântica entre os

elementos do discurso, respondendo pelo que se pode chamar de conectividade textual ” (COSTA VAL, 1991, p.7). A *intencionalidade* refere-se àquilo que se pretende alcançar com o texto para determinadas situações comunicativas e ao esforço envidado pelo produtor do texto para o alcance previsto. Portanto, o texto produzido precisa ser compatível com as intenções comunicativas de quem o produz. Sobre a *aceitabilidade*, pode-se dizer que concerne à expectativa de o receptor ter diante de si um texto coeso, coerente, útil e relevante. Estabelece-se um contrato de cooperação entre produtor e receptor do texto que permite que a comunicação apresente possíveis falhas de quantidade ou qualidade sem que haja, entretanto, vazios comunicativos. Isso ocorre porque o receptor se esforça em compreender os textos produzidos.

A *situacionalidade* é a adequação do texto à situação comunicativa, ao contexto. É a situação que orienta o sentido do discurso, tanto na sua produção como na sua interpretação/recepção. Desse modo, a situação comunicativa interfere na produção do texto, bem como este tem reflexos sobre toda a situação, uma vez que o texto não é somente a reprodução da realidade, mas está imbuído das crenças, valores e percepções do homem (produtor) e por isso, redimensiona a situação sociocomunicacional. Em suma, a situacionalidade é a vista da situação para o texto e do texto para a situação. Quanto à *informatividade*, pode-se mencionar que é a medida na qual as ocorrências de um texto são esperadas ou não, conhecidas ou não pelo receptor. Um discurso menos previsível tem mais informatividade. Porém, o excesso de informatividade pode ser rejeitado pelo receptor, que terá dificuldade para processá-la. O desejável é que o texto se estabeleça num nível intermediário de informatividade, interligando novas informações a dados já conhecidos.

O último elemento apresentado é a *intertextualidade*, que é peculiar aos fatores que tornam a interpretação de um texto dependente da interpretação de outros. Parte-se do princípio que cada texto é construído a partir de outro, do qual se abstrai alguns aspectos e atribui-lhes outras acepções. O contexto de um texto também pode se originar a partir de outros textos com os quais se relaciona.

Um trabalho de produção textual pautado na concepção de língua como prática social, dialógica e constitutiva do sujeito não pode jamais relegar os elementos da textualidade, pois, caso isso aconteça, há uma forte tendência de repetirmos

as técnicas modelares de redação que tinham um amplo predomínio nas salas de aula até pouco tempo atrás.

C. Revisão e reescrita do texto: A revisão e a reescrita textuais são fatores primordiais no processo de produção, podendo já acontecer logo após um primeiro momento de escrita das ideias. É escrevendo seu texto, revisando, analisando e, conseqüentemente, vivenciando momento de refacção da escrita que o aluno vai experienciando um novo enfoque sobre o texto e seus condicionantes. Sobre o processo de reescrita, os PCN nos indicam que

Os procedimentos de refacção começam de maneira externa, pela mediação do professor que elabora os instrumentos e organiza as atividades que permitem aos alunos sair do complexo (o texto), ir ao simples (as questões linguísticas e discursivas que estão sendo estudadas) e retornar ao complexo (o texto). Graças à mediação do professor, os alunos aprendem não só um conjunto de instrumentos linguístico-discursivos, como também técnicas de revisão (rasurar, substituir, desprezar). Por meio dessas práticas mediadas, os alunos se apropriam, progressivamente, das habilidades necessárias à autocorreção. (BRASIL, 1998, p.78)

Note-se, então, que, ao mediar a atividade de reescrita, o professor poderá, por exemplo, apontar dificuldades concernentes à competência linguística (aspectos da coesão e coerência), problematizar escolhas lexicais que contribuam para a consecução de um ou outro efeito de sentido, orientar sobre o uso dos sinais de pontuação, paragrafação, refletir sobre o uso de determinadas regras gramaticais em situações concretas de aplicação, bem como acrescentando ou extraindo da produção algum detalhe, palavra ou até parágrafos para contemplar os elementos da textualidade. À luz dessa perspectiva, o professor estará propiciando condições para que o aluno faça uso competente da linguagem, o que denotará o entendimento de que

A natureza interativa da escrita impõe esses diferentes momentos, esse vai e vem de procedimentos, cada um implicando análises e diferentes decisões de alguém que é sujeito, que é autor de um dizer e de um fazer, para o outro ou outros sujeitos, também ativos e cooperantes (ANTUNES, 2003, p.56)

Por fim, partindo desse curto apanhado teórico ora exposto, ponderamos que pensar sobre a produção de textos é se deparar com uma realidade que ainda apresenta problemáticas tais como desconsiderar os fatores interativos do ato de produzir um texto. Mas também, muito se avançou nas discussões sobre produção de textos tendo como bojo a noção de texto como evento sociocomunicativo. Se perseguirmos a ideia de um trabalho com vistas a oportunizar ao aluno momentos de escrita, revisão e reescrita, atentando para as condições de produção textual e pautados nos elementos da textualidade, estaremos rumo à superação de uma visão fragmentada da língua e, como consequência, da escrita.

Planejar as atividades de escrita a partir dos princípios dos gêneros textuais, conforme discutido na subseção 2.2.3, é uma atitude harmônica em relação a tudo que foi discutido, uma vez que eles materializam e evidenciam a natureza ampla e complexa das realizações linguísticas e configuram-se como uma condição didática para o processo de escrita. A esse respeito, os PCPE/LP já asseveram que

Os interlocutores que participam da situação, a intenção comunicativa, o tema a ser abordado e o suporte no qual se espera que o texto circule são fatores que determinam a organização do texto, as escolhas sintáticas e lexicais mais adequadas. Essas escolhas dependerão do domínio de um repertório de gêneros pelos estudantes, sendo tarefa da escola a progressiva ampliação desse repertório (2012, p.107).

E qual o lugar da análise linguística ante as questões de leitura e escrita? É possível dissociá-la dos demais eixos? Quais as implicações decorrentes da acepção dessa expressão? É o que nos proporemos a bosquejar na próxima seção.

#### **2.4. Eixo Análise Linguística: novas percepções, outros desafios.**

O ensino de gramática exclusivamente dirigido por um viés de cunho normativista, e que durante muitas décadas predominou nas salas de aula, teve como consequência a má formação dos estudantes enquanto leitores e produtores de texto, uma vez que o centro das aulas de língua portuguesa era a gramática normativa, apenas. Nos últimos anos, entretanto, tem-se percebido, graças às pesquisas na área da linguística, da sociolinguística, por exemplo, uma

diminuição na abordagem estritamente prescritivista dos fenômenos linguísticos, trazendo à tona a perspectiva da prática de análise linguística. Tal prática tem paulatinamente se configurado como uma alternativa satisfatória e que se fortalece ao lado de propostas discursivas de leitura e produção de textos. Tematizando sobre a análise linguística, os PCN (1998) registram que

Tomando-se a linguagem como atividade discursiva, o texto como unidade de ensino e a noção de gramática como relativa ao conhecimento que o falante tem de sua linguagem, as atividades curriculares em Língua Portuguesa correspondem, principalmente, a atividades discursivas (...) que devem permitir, por meio da análise e reflexão sobre os múltiplos aspectos envolvidos, a expansão e construção de instrumentos que permitam ao aluno, progressivamente, ampliar sua competência discursiva. Portanto, deve-se ter em mente que tal ampliação não pode ficar reduzida apenas ao trabalho sistemático com a matéria gramatical (BRASIL, 1998, p.27).

Com base no exposto, o ensino de Língua Portuguesa, desloca o outrora, objeto central de ensino – gramática normativa- para um segundo plano, dando relevo a um ensino mais focado “ na análise da funcionalidade dos elementos linguísticos em vista do discurso” (PCPE,2012, p.40). Porém, como as ponderações sobre análise linguística não surgiram com o advento dos PCN, mas já despontavam, ainda que de modo discreto, então nos anos 80 com a tradicional, mas não obsoleta obra *O texto na Sala de Aula*, de Geraldi (1997), acreditamos ser válido traçarmos um breve painel histórico sobre a disciplina língua portuguesa em nossas escolas. Desse modo, faremos seguir um enquadre sobre a gramática e a abordagem a ela feita nesse trajeto, para notarmos as mudanças decorrentes das revisões críticas das práticas pedagógicas e dos estudos linguísticos que também incitaram mudanças.

#### **2.4.1. Análise Linguística: um breve retrospecto**

A nossa língua portuguesa foi incluída como disciplina no currículo escolar a partir do século XIX, mais especificamente nas últimas décadas do Império, como uma medida resultante da reforma pombalina. Conforme Soares (2002), essa reforma pode ser tomada como um marco na inserção e sistematicidade no

estudo da língua portuguesa nas escolas brasileiras, uma vez que, antes da reforma, a língua latina era ensinada pelos jesuítas. Nesse período, introduziu-se, também, o estudo de gramática e retórica, afinal a linguagem era concebida como expressão do pensamento. Assim sendo, quem se expressasse bem, ‘dominava’ a língua.

Passando por ajustes até o início do século XX, tais como dissociação do ensino com retórica e a queda de uso e valor social do latim – fato que levou à eliminação total de seu ensino nas etapas de escolarização que, hoje, corresponderiam à educação básica- o ensino de língua portuguesa voltou sua atenção cada vez mais para os estudos vernáculos. Então, “em junho de 1931, a disciplina passa a ser denominada de Português, com objetivos e conteúdos fixados pelas instruções metodológicas para cada disciplina do currículo” (BUNZEN,2011, p.896). Tanto nessa década, como na década seguinte, os compêndios de leitura usados nas aulas de Português apresentavam um teor prescritivo de valores patrióticos e humanísticos e o uso da gramática era para que o aluno pudesse se exprimir corretamente.

Nos anos 50, o aumento de possibilidades de acesso à escola por uma clientela antes excluída, alterou o perfil da escola. Com efeito, mudanças nas disciplinas curriculares se fizeram necessárias e é aí que, segundo Soares (1998), gramática e texto começam a constituir uma disciplina. Ambos se organizam em torno de um único livro e a relação começa a se aproximar, mas seus conteúdos ainda são divididos em partes diferentes e não havia nenhuma integração real entre os eixos de ensino. Sobre essa peculiaridade, Bunzen (2011) destaca que

No geral, percebe-se que o Programa de Português de 1951 priorizava exercícios práticos de gramática e textos literários, atendendo a dois objetivos distintos: ‘a habilitação do aluno para falar e escrever corretamente’ e ‘a missão do professor de despertar no aluno o amor pela língua pátria e o gosto literário’ (pp. 898-899).

Nos anos 60, o ensino de português começou a pautar-se no desenvolvimento de habilidades de leitura, através de atividades de compreensão e interpretação, estas se mantiveram em segundo plano em

relação aos estudos de gramática, que por sua vez, eram influenciados por teorias estruturalistas e mecanicistas. Ainda, segundo Bunzen (2011), nesse período, “para o tratamento da Gramática Expositiva, sugeria-se um ensino acentuadamente prático e derivado de exemplos concretos” (p.900).

Essa tendência de valorização da teoria gramatical começaria a se modificar a partir dos anos 70, quando a teoria da comunicação incitou o ensino a preocupar-se com o uso da língua e a comunicação entre os falantes, pondo em cheque a primazia do ensino gramatical até então ofertado nas escolas. É nesse momento da história que a disciplina Português passa a se chamar ‘Comunicação e Expressão’. Com efeito, a linguagem é concebida como instrumento de comunicação e os objetivos da língua são pragmáticos e utilitários. A perspectiva de ensino agora visa “ ao desenvolvimento das habilidades de expressão e compreensão de mensagens- ao uso da língua” (SOARES, 1998, p.57).

A segunda metade da década de 80 exibiu mudanças substanciais no ensino de língua materna. A denominação ‘Comunicação e Expressão’ já não era mais adequada, pois já reverberavam as produções do universo acadêmico, à luz dos estudos da sociolinguística, da linguística textual, da pragmática e da análise do discurso e que estavam todos voltados ao ensino de língua materna. Dos contributos teóricos que fomentaram as mudanças, surgiu a noção de língua como enunciação, interação. O ensino de gramática passou a ser visto de modo diferenciado, conforme Soares (op.cit) nos apresenta ao declarar que essa nova concepção implicava numa “ gramática que ultrapassa o nível da palavra e da frase e traz nova orientação para o ensino da leitura e da produção de textos” (p.59). A disciplina retorna à nomenclatura anterior – Língua Portuguesa – ensejando uma mudança não apenas na terminologia, mas também, no seu próprio bojo, dando mais relevo a certos procedimentos (leitura, produção e análise linguística) em detrimento de conteúdos específicos (BUNZEN, 2011). Note-se aqui o despontar da análise linguística e toda a conjuntura em sua volta.

A incipiência das discussões, embora elas já sinalizassem avanços, faz com que aflore a necessidade de um aprofundamento, um aperfeiçoamento das

propostas de mudanças já obtidas, inclusive sobre o mote desta subseção: análise linguística. Essas mudanças, como todas, foram vistas com parcimônia pelos educadores por romper com uma tradição de décadas. Assim, muitos dos questionamentos emergentes, bem como discussões mais atualizadas e uma proposta mais sistematizada do ensino de língua estava por vir na década de 90 e se configuraria como documento parametrizador do ensino. É sobre os PCN e suas orientações para o trabalho com análise linguística, bem como a discussão da mesma sob a ótica de alguns especialistas, que nos deteremos na próxima subseção.

#### **2.4.2. Eixo Análise Linguística: Documentos oficiais e perspectivas teóricas se propondo ao diálogo.**

As questões educacionais, embora se materializem na dimensão da sala de aula, ganham aparato e abrangência em nível de nação por envolverem, também, a dimensão da formulação das políticas públicas de ensino. Essas políticas nascem sob a forma de resoluções ministeriais, pareceres, instruções normativas, emendas constitucionais, lei de diretrizes e bases, etc. Seja qual for o formato, a política é implantada e, ao seu tempo, substituída, sempre sob a argumentação de que é preciso atualizar o processo de ensino. Nesse sentido, as mudanças discutidas na subseção anterior desembocaram na referência curricular de língua portuguesa proposta pelos Parâmetros Curriculares Nacionais -PCN-, cuja finalidade é apresentar as linhas norteadoras de uma nova proposta de reorientação dos currículos.

Pormenorizando essas novas indicações curriculares, quanto ao ensino de gramática, os PCN (1998), cujas bases são ligadas às críticas relacionadas ao ensino de língua baseado na prescrição normativa, se apoiam no trabalho com a análise linguística e sobre esta, já sinalizam que

Deve-se ter em mente que tal ampliação não pode ficar reduzida apenas ao trabalho sistemático com a matéria gramatical. Aprender a pensar e falar sobre a própria linguagem, realizar uma atividade de natureza reflexiva, uma atividade de análise linguística supõe o planejamento de situações didáticas que possibilitem a reflexão não apenas sobre os diferentes recursos expressivos utilizados pelo autor do texto, mas também sobre a forma pela qual a seleção de tais recursos reflete as condições

de produção do discurso e as restrições impostas pelo gênero e pelo suporte. (BRASIL, pp.27-28)

Com essas primeiras colocações, o documento, mais à frente, incrementa a discussão sobre análise linguística ao enfatizar que

Deve-se ter claro, na seleção dos conteúdos de análise linguística, que a referência não pode ser a gramática tradicional (...) O que deve ser ensinado não responde às imposições de organização clássica de conteúdos na gramática escolar, mas aos aspectos que precisam ser tematizados em função das necessidades apresentadas pelos alunos nas atividades de produção, leitura e escuta de textos. O modo de ensinar, por sua vez, não reproduz a clássica metodologia de definição, classificação e exercitação, mas corresponde a uma prática que parte da reflexão produzida pelos alunos mediante a utilização de uma terminologia simples e se aproxima, progressivamente, pela mediação do professor, do conhecimento gramatical produzido (BRASIL, pp.28-29).

Assim, os PCN sugerem o trabalho com vários aspectos linguísticos, tais como a variação linguística (modalidades, variedades, registros); organização estrutural dos enunciados; processos de construção de significação; modos de organização dos discursos, dentre outros, sempre materializados num gênero textual, objeto de ensino referendado no documento oficial (e do qual dimanariam, também, atividades voltadas para a leitura, escuta e produção de textos) e não mais os textos, as frases ou palavras soltas.

Nos PCPE/LP (2012), o trabalho com o eixo de análise linguística foi pautado numa concepção que permeasse todos os outros eixos de ensino, por entender-se que refletir sobre a língua só faz sentido a partir de seus usos reais, em práticas situadas de leitura, escrita ou oralidade. Dessa forma, a proposição é que os conteúdos gramaticais passem a ser focados no interior da análise linguística (que abrangeria também outros conteúdos dado a sua 'verticalidade') e, conseqüentemente, estejam interligados às práticas de usos da linguagem: produção e compreensão de textos.

Tratando sobre a análise linguística, Geraldi (1997) enuncia que a análise linguística não se detém às questões tradicionais da gramática, apenas. Para autor, a análise linguística não desconsidera tais questões, porém, tem

propósitos mais amplos e que se mostrariam mais produtivos e integradores por considerar aspectos como “coesão e coerência internas do texto; adequação do texto aos objetivos pretendidos; análise dos recursos expressivos utilizados (metáforas, metonímias, paráfrases, citações, discurso direto e indireto, etc.); organização e inclusão de informações; etc.” (p.74).

Sobre a perspectiva de a análise linguística ser integrante do bojo das práticas de leitura e produção de textos, conforme preconizado nos documentos oficiais, Geraldi (op.cit) expressa que

Essencialmente, a prática da análise linguística não poderá limitar-se à higienização do texto do aluno em seus aspectos gramaticais e ortográficos, limitando-se a “correções”. Trata-se de trabalhar com o aluno o seu texto para que ele atinja seus objetivos junto aos leitores a que se destina (...). Chamo a atenção aqui para os aspectos sistemáticos da língua e não para a terminologia gramatical com que a denominamos. O objetivo não é o aluno dominar a terminologia (embora possa usá-la), mas compreender o fenômeno linguístico em estudo. (p.75)

Visto dessa forma, o trabalho com gramática deixa de se basear em classificações e prescrições, somente, e se debruça sobre a exploração de recursos linguísticos colocados à disposição dos sujeitos para a construção de sentidos, por meio de atividades de compreensão e produção textual: o princípio da análise linguística.

Mendonça (2006), discutindo sobre a análise linguística, salienta que ela

É parte das práticas de letramento escolar, consistindo numa reflexão explícita e sistemática sobre a constituição e o funcionamento da linguagem nas dimensões sistêmica (ou gramatical), textual, discursiva e também normativa, com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento de habilidades de leitura/escuta, de produção de textos orais e escritos e de análise e sistematização dos fenômenos linguísticos (p. 208)

Essa abordagem corrobora com as discussões sobre a temática, pois é tomada pelo viés que considera a linguagem como forma de interação e a prática de análise linguística, por conseguinte, também se reveste de caráter dialógico, voltando-se para os sentidos do texto e aos significados produzidos pelas

situações de interação. Logo, as práticas de leitura, escrita e oralidade, são perpassadas pela análise linguística de forma inerente.

Ainda, Bezerra & Reinaldo (2013) concebem a análise linguística como sendo uma “ reflexão sobre recursos linguístico-textual-enunciativos, tanto em relação à compreensão e produção de textos orais e escritos, quanto em relação à descrição do sistema da língua” (p.16). Para as autoras, o trabalho com análise linguística tem como ponto de partida a concepção de língua adotada: a perspectiva da interação. Também, um dos princípios organizadores para o trabalho deve ser sempre o gênero textual para, dele, chegar-se a unidades linguísticas. Em vista disso é que elas propõem um estudo voltado para o funcionamento linguístico–textual e enunciativo do gênero.

De modo análogo aos PCN, os PCPE/LP trazem ainda orientações sobre o trabalho com atividades epilinguísticas (saber epilinguístico) e metalinguísticas (saber metalinguístico), como sendo ambas constituintes do processo de análise linguística. Sobre elas, um e outro documento orientador deixam transparecer que o saber epilinguístico é intuitivo e característico a todos os falantes da língua, se manifestando em processos e operações que o sujeito faz sobre a própria linguagem, de modo intuitivo (cf. Reinaldo & Bezerra (2013) e Geraldi (1995)). Nos PCN (1998), constatamos que a atividade de natureza epilinguística

está fortemente inserida no processo mesmo da aquisição e desenvolvimento da linguagem. Ela se observa muito cedo na aquisição, como primeira manifestação de um trabalho sobre a língua e sobre suas propriedades (fonológicas, morfológicas, lexicais, sintáticas, semânticas) relativamente independente do espelhamento na linguagem do adulto. Ela prossegue indefinidamente na linguagem madura: está, por exemplo, nas transformações conscientes que o falante faz de seus textos e, particularmente, se manifesta no trocadilho, nas anedotas, na busca de efeitos de sentido que se expressam pela resignificação das expressões e pela reconstrução da linguagem, visíveis em muitos textos literários (BRASIL, p.28).

Desse modo, o saber epilinguístico acontece de forma contínua na vida dos usuários da língua e nas mais diversas situações cotidianas de comunicação. Quanto às atividades metalinguísticas, os PCN (op.cit) explicitam

que são “aquelas que se relacionam à análise e reflexão voltada para a descrição e sistematização dos conhecimentos, formulando um quadro nocional intuitivo que pode ser remetido a construções de especialistas” (p.28). Nesse caso, tem-se uma reflexão consciente sobre a linguagem e cuja tônica das atividades recai sobre atividades que remetem a classificações. Nelas, os estudantes precisam demonstrar seu conhecimento sistemático e classificatório, aproximando-se de uma abordagem mais normativista da gramática.

Por fim, vemos que os estudos e orientações oficiais que impulsionam cada vez mais os novos encaminhamentos metodológicos acenam para uma prática que enseja uma abordagem articulada entre análise linguística, leitura e produção textual. Obviamente, os avanços acontecem paulatinamente e, muitas vezes, a nomenclatura análise linguística é mais usada como um modismo do que propriamente na acepção da expressão. Entretanto, nota-se que já há alguma preocupação nos livros didáticos em elaborarem propostas que privilegiem o trabalho com a língua na perspectiva interativa. Há, ainda, ofertas de formações continuadas que buscam acrescentar ao trabalho que o professor executa leituras atuais, discussões e reflexões que propiciem novas aprendizagens ao docente ou atualizem/modernizem seus conhecimentos sobre a concepção de língua e que implicações ela traz quanto ao processo de ensino e aprendizagem de língua materna.

Mas como a efetivação dessas concepções pode ser percebida em sala de aula? Quais elementos seriam evidenciadores de uma prática linguística centrada na interação? Uma possibilidade para tal aferição pode acontecer por meio da observação e análise do (s) discurso (s) que perpassa (m) a fala dos professores. Suas práticas, suas colocações, seus modos de interagir com os estudantes revelam nuances do fazer docente e conseqüentemente, das concepções de língua(gem). É sobre a Análise do Discurso, mais especificamente seus estudos sobre Memória Discursiva, ou Interdiscurso que trataremos na seção que se segue.

### **3. Análise do Discurso e prática pedagógica: um espaço de confrontos?**

A Análise do Discurso de vertente francesa (AD) surgiu nos anos de 1960, em meio a uma inquietação política e social que dominou o cenário francês, culminando com um movimento estudantil no qual os estudantes universitários iam às ruas pedindo mudanças no ensino. Brandão (2004, p.16) evidencia que a AD “nasceu tendo como base a interdisciplinaridade, pois ela era preocupação não só de linguistas como de historiadores e de alguns psicólogos”. Nesse

contexto, a AD tentava entender esse momento político, fazendo uma análise dos discursos que foram produzidos. A princípio, ela se inclina sobre os discursos políticos que pairavam naquela época: discurso de esquerda *versus* discurso de direita.

Para analisar esses discursos, a AD, assim concebida como o estudo linguístico das condições de produção de um enunciado, não se restringiu a um estudo puramente linguístico, ou seja, analisar apenas a parte gramatical da língua. Ainda, Brandão (2015) postula que a AD

leva em conta outros aspectos externos à língua, mas que fazem parte essencial de uma abordagem discursiva: além do contexto imediato da situação de comunicação, compreendem os elementos históricos, sociais, culturais, ideológicos, que cercam a produção de um discurso e nele se refletem (p.21)

Assim sendo, para a AD, o uso da linguagem requer dos seus usuários um saber linguístico e, ainda, um saber que é exterior à língua e que envolve aspectos produzidos historicamente nas práticas sociais. Ou seja, ela se constitui, também, das condições de produção de um enunciado (o contexto social e histórico, a imagem que fazem de si e do objeto que estão falando, dentre outros tópicos). Logo, a AD também objetiva mostrar que o discurso é o lugar no qual podemos perceber a relação entre a língua e uma ideologia, atentando para o modo através do qual acontecem as produções de sentido. Por meio dela, conseguimos compreender melhor as questões ideológicas, as de poder e as linguísticas que envolvem o texto desde a sua produção até a sua recepção.

Sob essa perspectiva, a AD opera com vários conceitos e dentre eles, destacamos os de discurso, enunciado, enunciação, sujeito, interdiscursividade (memória discursiva), heterogeneidade, dentre outros. Nessa seção, nos deteremos, de modo breve, mas específico, sobre os dois últimos conceitos elencados. Consideramos que, nas observações em sala de aula, esses dois enfoques da AD poderão auxiliar na análise à qual se propôs este trabalho, no que tange à constituição de práticas pedagógicas do sujeito analisado e a interferência, ou não, das formações continuadas que são ofertadas pela SEE a esse sujeito.

### **3.1. Discurso, Interdiscurso e Heterogeneidade discursiva: algumas breves discussões**

O conceito de interdiscurso e de heterogeneidade discursiva não prescinde de um entendimento anterior sobre discurso. Assim, vejamos o que nos afirmam alguns teóricos.

Para Brandão (2004), o discurso “é o efeito de sentido construído no processo de interlocução, enquanto parte do funcionamento social” (p.89). Para Guimarães (2013), o discurso é percebido como “entidade histórica (ideológica) que se elabora socialmente, através de sua materialidade específica, que é a língua manifestada no texto” (p.89). Brait (2014), baseando-se nas perspectivas bakhtinianas, preceitua que o discurso é “ a língua em sua integridade concreta e viva(...) é um fenômeno concreto, muito complexo e multifacético” (p.11). Na conceituação de Foucault (2008), o discurso “é o conjunto de enunciados, na medida em que se apoiem na mesma formação discursiva; ele é constituído de um número limitado de enunciados, para os quais podemos definir um conjunto de condições de existência” (p.132).

Das considerações desses quatro autores, nota-se, pois, que o discurso se configura como um ponto de confluência entre fenômenos linguísticos e processos ideológicos, tendo ambos, características diversas (históricas, sociais, etc.). Ele é veiculado pelos os textos escritos e orais, relacionando situações diversas (críticas, ironias, elogios, concepções políticas, religiosas, científicas). Assim, os valores ideológicos de uma percepção científica, social, religiosa ou política, por exemplo, estão veiculados no discurso, e os aspectos linguísticos estão a serviço do discurso, por assim dizer, para materializar esses valores, ou seja, é a língua ao dispor do sentido. Dessa diversidade ideológica escoada pelo discurso, pode-se usar o termo discursos, uma vez que há muitas ideias e percepções sobre um mesmo objeto. Desses vários discursos, emergiria outro conceito: o interdiscurso.

A princípio, Orlandi (1999) preceitua que um discurso se faz apoiado em outros discursos já produzidos em diferentes tempos (memória) e espaços (situação), ou seja, um discurso se produz, também, através do princípio da

interdiscursividade. Nessa perspectiva, o discurso retoma outro que reflete uma sucessão de outros discursos, regulamentados pelas formações ideológicas para as quais a memória discursiva representa condição de existência.

E a memória discursiva, por sua vez, tem suas influências e marcas significativas quando pensada em relação ao discurso. Por isso, quando se fala em interdiscurso, há uma remissão à ideia memória discursiva. Assim, para Orlandi (op.cit), o interdiscurso

é aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente; ou seja, é o que chamamos memória discursiva: o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, histórica e linguisticamente, sustentando cada tomada da palavra. (p.31)

Logo, a interdiscursividade/memória discursiva se estabelece na relação de um discurso com outros discursos, estes já ditos em outros tempos e instâncias, mas que determinam e se atualizam naquele; ela é propriedade constitutiva da existência do discurso. O interdiscurso congrega conhecimentos, valores e crenças sobre o mundo e se revela nos momentos de enunciação de um novo discurso, evidenciando as posições do sujeito discursivo. Como explicitado, ele é fruto da influência do entrecruzamento dos distintos discursos, que carregam marcas linguísticas, ideológicas, sociais e históricas. Assim, o interdiscurso possibilita a retomada de discursos já-ditos, modernizando-os e alinhando-os às novas situações discursivas.

Maingueneau (2008) salienta que o termo interdiscurso é apresentado com um duplo sentido: um sentido restrito (conjunto de discursos de um mesmo campo e que mantêm relações de delimitação mútua uns com os outros); e um sentido amplo (conjunto das unidades discursivas com as quais um discurso entra em relação explícita ou implícita). Sob essa ótica, a interdiscursividade/memória discursiva também considera os aspectos linguísticos, sociais, ideológicos e históricos. Assim, para o autor, ao se construir um discurso, o discurso 'do outro', em um ou outro sentido, fará parte dele, inevitavelmente. As ideias de Maingueneau se ligam a duas formas para apresentar o (s) discurso (s) do outro: a heterogeneidade mostrada e a heterogeneidade constitutiva.

A heterogeneidade mostrada é marcada linguisticamente, deixa marcas visíveis no texto (aspas, citações, etc.) ao passo que a heterogeneidade constitutiva obriga a repensar a distinção natural entre o interior e o exterior de um discurso, e só o interdiscurso ajuda a defini-la, já que ele é parte inseparável da constituição do próprio discurso (MAINGUENEAU, 1997).

O autor assevera que os fenômenos decorrentes da heterogeneidade mostrada são diversos e podem vir marcados concretamente por meio de vários indicadores explícitos nos enunciados que o compõem. Mencionamos aqui o discurso relatado (discurso direto, indireto, indireto livre), as citações entre aspas, a negação, a ironia, dentre outros.

Authier-Revuz (1990) também divide os contornos da heterogeneidade mostrada em três formas: a) o discurso relatado no qual o locutor utiliza suas próprias palavras para expressar o discurso de outro, ou o discurso direto em que cita as palavras do outro, valendo-se de um recorte; b) a forma pela qual o locutor inscreve palavras do outro em seu próprio discurso, ora pelo uso de aspas, de itálico de uma alusão a outro discurso sem que o fio discursivo seja partido; c) e a forma pela qual a presença do outro é mostrada no espaço do implícito, como no discurso indireto livre.

Sobre a heterogeneidade constitutiva, Maingueneau (1997) pontua que

mesmo na ausência de qualquer marca de heterogeneidade mostrada, toda unidade de sentido, qualquer que seja seu tipo, pode estar inscrita em uma relação essencial com uma outra, aquela do ou dos discursos em relação aos quais o discurso de que ela deriva define a sua identidade (p.120).

É nessa perspectiva que esse tipo de heterogeneidade se funda e sobre a qual Authier-Revuz (1990,2004) também traça importantes observações. A autora explica a heterogeneidade constitutiva tomando por base os pressupostos teóricos de Bakhtin, sobre o dialogismo, e de Pêcheux, sobre discurso como produção do interdiscurso, e explicita que

O dialogismo do círculo de Bakhtin faz da interação com o discurso do outro a lei constitutiva de qualquer discurso. Duas modalidades de interação às quais remetemos, aliás em termos de interdiscursividade, inscrevem constitutivamente a presença das “palavras dos outros no discurso: 1) a língua só se realiza

atravessada pelas variedades do discurso que se relativizam umas às outras em um jogo inevitável de fronteiras e interferências; 2) nenhuma vem neutra do dicionário, elas são todas “habitadas” pelos discursos em que viveram “sua vida de palavras”, e o discurso se constitui, pois, por um encaminhamento dialógico, feito de acordos, recusas, conflitos, compromissos... pelo “meio dos outros discursos (AUTHIER-REVUZ,2004,p.68).

Assim, a autora assume a noção da heterogeneidade constitutiva como condição *sine qua non* para a existência do discurso. Esse tipo de heterogeneidade não se manifesta por meio de marcas linguísticas explícitas, mas é traspassada pelo interdiscurso e pela orientação dialógica de todo discurso.

Por fim, pode-se dizer que o sujeito está inserido em um determinado lugar e tempo e esta inserção – que não é materialmente marcada- só é percebida pelos mecanismos ideológicos veiculados pelo discurso, que, por seu turno, é entrecortado pelos interdiscursos, constitutivamente. O dizer do sujeito sempre é determinado por outros dizeres e são percebidos porque também ecoam na memória discursiva do leitor ou do ouvinte. Os ecos dos muitos discursos seriam os fatores auxiliares na percepção da heterogeneidade constitutiva.

Na seção seguinte, apresentamos o percurso metodológico desta pesquisa.

#### **4. Metodologia**

Nesta seção, caracterizaremos o tipo de pesquisa realizada, a escola, a professora e a formadora observadas, os instrumentos que serão utilizados para a coleta de dados e a maneira como se encaminhou a investigação. Desse modo, partimos da premissa de que a pesquisa científica é voltada para uma investigação minuciosa, que requer do pesquisador uma postura ética e neutra com relação aos aspectos encontrados.

##### **4.1 Fundamentos Metodológicos da Pesquisa**

Minayio (1998) pontua que uma pesquisa perpassa por três etapas: 1) a etapa exploratória, momento no qual se amadurece o objeto de estudo e se

delimita o problema de investigação; 2) etapa de coleta de dados, em que se coligem informações que respondam ao problema; e 3) a etapa de apreciação de dados, na qual se faz o tratamento dos dados coletados, por meio de inferências e interpretações.

Assim sendo, é de extrema importância que o trabalho de pesquisa “seja devidamente planejado, que os dados sejam coletados mediante procedimentos rigorosos, que a análise seja densa e fundamentada e que o relatório descreva claramente o processo seguido e os resultados alcançados.” (ANDRÉ, 2001, p. 57)

É pertinente salientar que o objeto de estudo desta pesquisa - as contribuições para a prática docente em Língua Portuguesa advindas dos momentos de formação continuada - surgiu da experiência como formador nos momentos de formação continuada promovidos pela SEE, através da Gerência Regional de Educação do Agreste Meridional – GRE/AM. Empiricamente, os professores participantes das formações relatavam dificuldades em sala de aula, ora de cunho metodológico, ora de cunho conceitual. Tais dificuldades eram pontuadas, nos momentos de avaliação e sugestão, e consideradas pela SEE como tema de estudo dos momentos seguintes, tendo como escopo as orientações contidas nos PCPE/LP. Aos formadores, cabia o papel de estudarem, discutirem e elaborarem o momento de estudo formativo, à luz do referido documento e das teorias que servissem de balizadores para a discussão teórico-metodológica.

Todo esse processo levou-nos a indagar ‘Até que ponto as formações continuadas em serviço ofertadas pela Rede Estadual de Ensino auxiliam no aperfeiçoamento da prática de ensino de Língua Portuguesa e, conseqüentemente, na melhoria do aprendizado dos estudantes?’ ‘De que forma os conceitos abordados nas formações permanentes de Língua Portuguesa se materializam em sala de aula?’ ‘Quais as percepções que os educadores têm sobre o processo, o formato e as contribuições possíveis advindas das formações continuadas que lhes são oferecidas?’

Na tentativa de dar respostas a essas inquietações, adotou-se neste trabalho a abordagem qualitativa da pesquisa, uma vez que ela está centrada na compreensão dos significados atribuídos pelos sujeitos às suas ações. Essa abordagem analisa o objeto de estudo em seu ambiente natural e toma como amparo a “visão holística dos fenômenos, isto é, que leva em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas” (ANDRÉ, 2007, p. 17).

A pesquisa qualitativa também foi escolhida por compreendermos que ela assume um caráter multimetodológico que pode utilizar vários procedimentos e instrumentos de coletas de dados: observação participante ou não, entrevista e análise de documentos, por exemplo, (ALVES-MAZOTTI, 2001). Concordamos também com Severino (1996, p. 147) ao ressaltar que o trabalho de pesquisa “deve ter um fim educativo e estar baseado na reflexão e pesquisa”, desse modo a pesquisa qualitativa se revestiu de um caráter etnográfico, pois abordou aspectos da vida escolar em uma sala de aula, com ênfase na concepção de que as interações ocorridas na escola fazem parte de um contexto cheio de significados, os quais estão inseridos no universo cultural que também pode ser pesquisado. André (2007) argumenta que, no estudo cotidiano da prática escolar, deve-se recorrer às técnicas etnográficas pois

por meio de técnicas etnográficas de observação participante e de entrevistas intensivas, é possível documentar o não-documentado, isto é, desvelar os encontros e desencontros que permeiam o dia-a-dia da prática escolar, descrever as ações e representações de seus atores sociais, reconstruir sua linguagem, suas formas de comunicação e os significados que são criados e recriados no cotidiano do seu fazer pedagógico. (p.41)

Dessa maneira, espera-se flagrar momentos de um processo sempre em fluxo, como o é o processo de ensino e aprendizagem, identificando tanto o que já está posto em prática como o que apenas se delinea, se esboça.

#### **4.2. O contexto e os sujeitos da pesquisa**

Caracterizaremos aqui a Unidade Escolar que serviu de espaço para o desenvolvimento desta investigação, assim como uma (01) professora e uma (01) formadora que foram observadas em suas respectivas práticas e

constituíram aqui a posição de sujeitos da pesquisa. Discorreremos, também, sobre os critérios para cada escolha feita.

A pesquisa desenvolveu-se em uma (01) escola estadual de Ensino Fundamental, localizada na cidade de Garanhuns e jurisdicionada à GRE-AM. A Escola conta com 650 estudantes, atendidos em dois turnos de funcionamento, através de 20 professores. Os estudantes são oriundos de bairros do entorno escolar e, ainda, de algumas comunidades do espaço rural. A escolha desse estabelecimento de ensino deveu-se ao fato de ele ofertar apenas o Ensino Fundamental, etapa de ensino sobre a qual se debruçam as ações de melhoria pensadas pelo ProfLetras.

A professora observada leciona em turmas de nono ano, razão pela qual aconteceu sua escolha, já que essas turmas representam o término do Ensino Fundamental e apresentam, ou não, um perfil satisfatório de saída que os habilita ao prosseguimento dos estudos na etapa escolar seguinte. A turma é composta por 34 alunos, alguns provenientes do espaço rural e outros, de bairros vizinhos à escola. A professora é formada em Letras, possui especialização em Programação do Ensino de Língua Portuguesa e atua na docência há mais de vinte e cinco anos.

A formadora observada é professora da rede estadual de ensino há mais de vinte anos, exercendo nos últimos nove anos a função de formadora de Língua Portuguesa, do Ensino Fundamental e sendo lotada no Núcleo de Formação Continuada – NFC- da GRE/AM. É licenciada em Letras e possui especialização em Programação do Ensino de Língua Portuguesa. Por ser a formadora oficial de Língua Portuguesa, nos Anos Finais, e por entendermos que, *a priori*, ela estabeleceria um elo entre os PCPE, os pressupostos teóricos atuais e os professores, via formação continuada, é que sua prática foi observada e constituiu-se parte integrante deste trabalho.

A pesquisa tomou por base a observação de doze (12) aulas de Língua Portuguesa, na turma acima descrita. Acreditamos que esse quantitativo nos permitiu verificar as práticas adotadas em sala de aula nos eixos de ensino focados neste trabalho (leitura, produção escrita e análise linguística). O uso da

observação para levantamento de dados é algo simples, mas essencial para coletar informações importantes, como esclarece Alvarez (1991). Assim, as aulas foram observadas em dias alternados, sendo uma tentativa de averiguar o fazer docente em momentos diversos e com abordagens metodológicas também diversas (ora aula de leitura, ora aula de produção textual, por exemplo).

Ainda, o número de aulas observadas levará em consideração os aspectos qualitativos, em detrimento de aspectos meramente quantitativos. Stake (2011 p. 29) reconhece-se como defensor da abordagem qualitativa, embora destaque que “a diferença entre o método quantitativo e o qualitativo é mais uma questão de ênfase do que de limites”. O autor deixa transparecer que um estudo se define como qualitativo quando a ênfase recai sobre os aspectos que o caracterizam como interpretativo, experiencial, situacional e personalístico.

O início da observação em sala se deu com uma rápida apresentação feita pela professora para os alunos sobre a minha presença na sala, nas semanas que se seguiriam. Escolhia sempre as últimas carteiras para melhor observar a dinâmica da sala de aula e fazer as observações e videograções sem chamar a atenção dos alunos, já que o objetivo era justamente registrar os momentos em que eles e a professora estivessem mais naturais ao discutir os conteúdos, ou seja, interagindo naturalmente. Obviamente, alguns momentos interativos foram descartados no momento de análise dos dados por se tratarem de ações que não estavam em consonância com os objetivos desta pesquisa, como por exemplo, chamada no diário de classe, avisos sobre atividades da escola, entrega de testes, dentre outras.

Também, para esta pesquisa, aconteceu a observação de dois momentos formativos, ocorridos no último semestre letivo de 2016, com os seguintes temas<sup>4</sup>: ‘Mediação de leitura para distinção de posicionamentos pela enunciação de opinião’ (III Bimestre) e ‘Os sentidos do texto estabelecidos por processos

---

<sup>4</sup> Os temas dos I e II Bimestres, respectivamente, foram: ‘Mediação de leitura nas aulas de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental’ e ‘O ensino e aprendizagem da gramática na perspectiva textual’.

coesivos: coesão referencial e coesão sequencial' (IV Bimestre). A oferta de cada momento acontece uma única vez por bimestre e dele participam todos os professores lotados em turmas dos anos finais do Ensino Fundamental, inclusive a professora cuja prática foi observada. À semelhança dos cuidados iniciais, na sala de aula, a formadora fez rápida menção a minha presença naqueles dias de formação continuada e as observações aconteceram sempre de modo discreto, do final do auditório, para que não houvesse inibição por parte dos participantes ou da formadora.

#### **4.3. Instrumentos para coleta de dados: questionário e videogravação.**

Também procedemos com aplicação de um questionário com a professora de Língua Portuguesa da turma selecionada, assim como com a formadora da GRE/AM (ambos constantes nos apêndices deste trabalho). A escolha desse instrumento deveu-se ao fato de ele constituir-se numa técnica alternativa para também se coletarem dados não documentados sobre um determinado tema (ANDRÉ, 2008). O questionário, enquanto processo metodológico, é percebido por Gil (1999) como uma técnica de pesquisa para coleta de dados bastante viável e pertinente para ser empregada quando se tratar de problemas cujos objetos de pesquisa estejam relacionados a questões de natureza empírica, encampando percepções, posicionamentos, opiniões e preferências dos pesquisados.

Nesse sentido, a técnica de aplicação de um questionário apresentou grande relevância na busca por respostas para o objeto de estudo desta pesquisa, pois permitiu a averiguar, junto aos sujeitos da pesquisa, tópicos como: curso de formação inicial, tempo de exercício do magistério, concepções de linguagem, dentre outros aspectos. Esse tipo de instrumento foi aplicado, também, com vistas à construção de tabelas com elementos coletados e que auxiliarão as análises desses elementos.

De igual modo, compôs o *corpus* metodológico da pesquisa a videogravação e análise tanto das aulas observadas e mencionadas anteriormente, como dos dois momentos formativos listados. De acordo com Loizos (2008), o registro em vídeo faz-se necessário “sempre que algum

conjunto de ações humanas é complexo e difícil de ser descrito compreensivamente enquanto se desenrola” (p.149). O autor aponta como exemplo dessas ações as atividades artísticas, as brincadeiras de crianças no pátio e uma hora de ensino numa sala de aula. O uso de videogravação também nos permite capturar aspectos que pouco provavelmente seriam captados por meio de outros recursos, tais como expressões faciais e verbais utilizadas em situações cotidianas distintas (no caso da observação sistemática das aulas).

Conforme pontuam Sadalla & Larocca (2004), a videogravação também é adequada para estudar fenômenos complexos como a prática pedagógica, foco de nosso interesse investigativo, que é pontuada pelo dinamismo e vivacidade da interação com estudantes, e sofre interferências múltiplas. Para as autoras, “a videogravação permite registrar, até mesmo acontecimentos fugazes e não repetíveis que muito provavelmente escapariam a uma observação direta” (p.423). Mediante o exposto, para a efetivação dos procedimentos metodológicos deste trabalho, a videogravação também serviu para captar aspectos que vão além da fala, compondo um *corpus* de aproximadamente 10 horas de filmagens.

Os dados coletados a partir desses dois instrumentos metodológicos, além de terem sido analisados à luz das referências teóricas que embasaram este trabalho, também foram apreciados sob o prisma dos estudos da Análise do Discurso para que realizássemos uma observação linguístico-discursiva que pudesse revelar as concepções, os interdiscursos e ideologias subjacentes às práticas tanto da educadora quanto da formadora.

A apreciação do material coletado/videogravado, organizou-se em três categorias de análise, por termos em vista os três eixos do ensino contemplados nesta pesquisa. Para André (2001), quando se define categorias de análise de conteúdo, torna-se possível analisar o material coletado e classificar suas informações em termos de ocorrência. O material coletado e classificado, uma vez tratado, permite inferências a partir do confronto pautado entre as teorias que embasam a pesquisa e o dados analisados. Sobre categorias de análise, Minayo (2000) também esclarece que são reagrupamentos dos núcleos de

sentido, permitindo, assim, a compreensão dos significados das mensagens analisadas. Isso posto, como categorias norteadoras para a análise de dados neste trabalho, podemos apontar:

No questionário de ambos sujeitos pesquisados: impressões sobre a oferta e a importância das formações continuadas de língua portuguesa, concepção de língua, texto, escrita, análise linguística e procedimentos metodológicos para cada concepção.

Nas videograções das aulas e formações continuadas: concepção de língua, texto, escrita, análise linguística e procedimentos metodológicos para cada concepção.

Cada categorização de análise referente às videograções virá permeada pelas respostas apresentadas no(s) questionário(s) aplicado(s) ao(s) sujeito(s) da pesquisa. Essas respostas serão mediadas pela interpretação que se estabeleceu entre o material gravado e o referencial teórico utilizado na pesquisa.

Na seção seguinte, faremos, de saída, uma apreciação breve sobre as ponderações da formadora e da professora observada, no tocante à oferta das formações continuadas e seus aspectos basilares (duração, formatação, periodicidade) e possíveis contribuições para o fazer e o aprimoramento pedagógico; bem como, a apreciação dos outros aspectos coletados.

## **5. Análise dos dados coletados**

As análises serão realizadas tomando por base as categorias explicitadas, oriundas das problematizações que nortearam esse estudo. Elas serão permeadas, também, por considerações surgidas a partir das leituras da revisão bibliográfica que compõem as primeiras seções deste trabalho.

Abaixo, apresentamos a tabela 1, que consolida as considerações apresentadas pela formadora de Língua portuguesa e pela professora observada, nas questões comuns aos dois questionários<sup>5</sup>, para que possamos

---

<sup>5</sup> As quatro primeiras perguntas constantes nos questionários e que se referem aos aspectos identificadores de cada sujeito, podem ser conferidas nos apêndices.

visualizar, de modo mais ágil, as percepções de ambas sobre o mesmo objeto: a oferta das formações continuadas. Vejamos:

**TABELA 1 – Comparativo entre opiniões sobre aspectos básicos das formações continuadas**

<p>Questão 5. A formação continuada apresenta certos aspectos que devem ser considerados relevantes, por se tratar de uma ação que visa ao aperfeiçoamento profissional. Citamos abaixo alguns aspectos e pedimos que você informe se considera satisfatória (o) a/o</p> <p>a. <b>periodicidade bimestral</b> das formações de LP? Qual a sua opinião sobre esse aspecto?</p>	
<b>FORMADORA</b>	<b>PROFESSORA</b>
<p>Considero um tempo oportuno, porque nos dá a possibilidade de promovermos diálogos bimestrais com e entre os docentes sobre suas vivências didáticas, socializando experiências, conquistas, anseios.</p>	<p>Penso que o período é propício, pois nos permite reavaliar o trabalho bimestral.</p>
<p>b. <b>duração</b> de cinco horas dos momentos de LP? Qual a sua opinião sobre esse aspecto?</p>	
<p>É um tempo limitado. Requer que tenhamos um planejamento com objetivos bem delimitados e que as atividades sejam cronometradas para que realizemos um trabalho eficaz junto aos docentes.</p>	<p>O tempo é adequado para as atividades propostas, é preciso apenas aproveitá-lo ao máximo, evitando as demoras.</p>
<p>c. <b>formato</b> da oferta das formações de LP (exposição dialogada, leitura coletiva de textos teóricos, discussão desses textos, dentre outros procedimentos). Qual a sua opinião sobre esse aspecto?</p>	
<p>Apesar de não haver um formato pré-definido, considero este bem propício ao diálogo com outras vozes, principalmente com os teóricos. Nesses momentos diversificados, pode haver aprofundamento teórico, confronto de saberes, construção ou reelaboração de conceitos</p>	<p>Falta investir em didáticas, principalmente em relação à análise linguística.</p>

Analisando as considerações da tabela 1, percebemos que a **periodicidade** das formações de Língua Portuguesa é um item notado como satisfatório, uma vez que a resposta das interlocutoras da pesquisa é congruente, atribuindo a esse aspecto expressões como “tempo oportuno” e “período propício”. Nessa direção, uma proposta de formação continuada pode ser contínua, configurando-se como um instrumento de fomento à reflexão da prática pedagógica. A periodicidade bimestral das formações já está assegurada aos profissionais da SEE, conforme já discutimos na introdução desta pesquisa,

ao fazermos alusão ao Plano de Trabalho do Programa de Formação Continuada da SEE.

Atendo-se a breve pontuação da professora, nota-se, que ela percebe os momentos de formação como espaço para uma autorreflexão sobre sua prática. Garcia (1999, p.55) considera que “a indagação reflexiva analisa causas e consequências da conduta docente, superando os limites didáticos e da própria aula”, logo, os momentos formativos podem ser oportunidades muito propícias para as práticas pedagógicas serem repensadas. A opinião da formadora se aproxima do exposto, pois nos momentos formativos bimestrais promove-se a interlocução e a expressão dos saberes e procedimentos, bem como os anseios, que, semelhantes às dúvidas e inquietações sempre presentes nas salas de aula, devem, também, ganhar visibilidade nas formações.

A **duração** das formações apresentou certa consonância entre as duas respostas visto que deixam transparecer que é preciso melhor utilizar as horas destinadas à formação. Percebe-se, pelos depoimentos, que um tempo maior dedicado aos momentos formativos possibilitaria um aprofundamento da discussão entre os pares e abriria perspectivas de aprimoramento para o processo de ensino e aprendizagem. Para Imbernón (2000), a formação continuada dos professores deve estar calcada na reflexão dos sujeitos sobre sua prática, de maneira que possam examinar suas atitudes, suas teorias implícitas, etc., vivenciando, assim, um processo de auto avaliação do seu trabalho pedagógico.

O **formato** das formações continuadas apresentou discrepância entre as respostas, mesmo com o posicionamento não muito claro por parte da docente. Embora não exista um modelo engessado para a oferta das formações continuadas, as possibilidades de formatação se mostraram oportunas para as discussões. Claro que há diferentes práticas formativas, desde uma pós-graduação *stricto sensu*, realização de oficinas temáticas, seminários, simpósios, até mesmo uma palestra.

Compreendemos que esse aspecto em tela se constitui num dos elementos motivadores à participação dos professores nos encontros de

formação continuada e são passíveis de aceitação ou crítica, fato que já inspira cuidados para possíveis ajustes. A formadora deixa nítido em sua resposta que não há um “formato pré-definido”, denotando, assim, possibilidades de composições do formato de acordo com os planejamentos das formações e ajustes necessários entre uma e outra formação.

Pode-se declarar, por fim, que o modelo de oferta das formações continuadas de língua portuguesa, segundo o cotejo das opiniões, é satisfatório, carecendo de ajustes na carga horária disponibilizada. Devemos considerar que a formação continuada é uma garantia prevista na LDBEN nº 9394/96 e uma necessidade profissional devido às constantes transformações pelas quais o mundo tem passado e à incrível velocidade de propagação das informações. Assim, os encontros para formação devem ser olhados como momentos que favorecem aos professores em exercício da função a atualização dos conhecimentos, partilha de experiências e avaliação sobre si e seus procedimentos metodológicos.

Na próxima subseção, teremos um olhar sobre a categoria analítica referente ao eixo leitura.

### **5.1. Análise sobre o eixo leitura**

Neste ponto de análise, apresentamos de início a tabela 2, que consolida as informações referentes à concepção de língua, de texto e procedimentos metodológicos adotados em sala de aula /veiculados nas formações continuadas. As respostas de ambas interlocutoras tiveram como prisma, nessas questões, o trabalho com leitura. Feitas breves considerações sobre a tabela, seguiremos com observações de aulas de leitura. Segue a tabela.

#### **TABELA 2 – Comparativo entre conceitos sobre Língua, Texto e procedimentos metodológicos referentes ao trabalho com leitura**

Questão 9. Qual a sua concepção de Língua? Qual a sua concepção de Texto?
---

FORMADORA	PROFESSORA
<p>Concebo a língua como ação humana para estar no mundo e nele se auto afirmar e interagir com outros, produzindo sentidos e compreendendo sentidos nas diversas interações sociais.</p> <p>Nessa perspectiva, concebo texto como a materialização da língua nos diversos contextos de linguagem através da utilização dos gêneros textuais.</p>	<p>É um conjunto organizado de elementos (sons e gestos) que possibilitam a comunicação.</p> <p>O texto é uma sequência de palavras, oral ou escrita, formando um todo que tem sentido para um grupo de pessoas</p>
<p>Questão 10. (PROFESSORA) Quais procedimentos ou perspectivas metodológicas você adota no trabalho com leitura em suas aulas?</p> <p>Questão 10. (FORMADORA) Quais procedimentos ou perspectivas metodológicas são veiculadas nas formações continuadas, quanto ao trabalho com leitura em sala de aula?</p>	
<p>Realizamos estratégias de leitura que propiciem aos docentes refletir o processo pelo qual passam os estudantes para ler e compreender textos. Planejamos atividades com a perspectiva do professor mediador da leitura, que interage com estudantes para explorar com eles os textos e ajuda-los através de questões e/ou pistas para reconstruir sentidos.</p>	<p>Leitura individual, leitura compartilhada, argumentação, debates.</p>

Os posicionamentos revelam ângulos diferentes para o mesmo objeto: noção de língua/texto. Eles resguardam coerência com a questão seguinte, pois os procedimentos/perspectivas metodológicas arrolados estão concatenados com o enfoque teórico assumido na questão anterior. Mesmo inconscientemente, os professores assumem posicionamentos teóricos e metodológicos que se tornam realidade em suas práticas educativas (WEISZ & SANCHEZ,2001).

Mais especificamente, é na noção de língua/linguagem que os professores, de forma consciente ou não, ancoram a definição de metodologias e a organização de suas práticas pedagógicas, já que estas práticas guardam relação direta com aquela noção. Suassuna (1995) sinaliza que ter como ponto de partida para as aulas de Língua Portuguesa a concepção de língua que subjaz a prática docente é fundamental para que possamos fixar nossos objetivos em bases sólidas e assumamos uma postura de sujeitos conscientes do fazer docente.

Os momentos de observação durante as aulas de leitura compõem os dados selecionados e transcritos nesta subseção. Os trechos apresentados a seguir foram coletados no terceiro dia de observação, perfazendo o total de duas aulas. Após alguns avisos sobre atividades culturais que seriam desenvolvidas na escola, os estudantes, que estavam enfileirados, foram orientados pela professora a manusearem o livro didático de Língua Portuguesa e, mais especificamente, se detiveram em observar o cartum 'Os Brasis' (anexo I) contendo vários elementos da diversidade social e cultural do país, conforme orientado. Segue-se ao cartum uma série de questões a ele relacionadas e a sua temática. O foco do trabalho seria a leitura e compreensão dos textos. Seguem as orientações da professora (P) para a atividade:

P – Olha só, pessoal! Vocês vão fazer duplas com os colegas e vão observar e tentar entender o texto!

Os alunos se organizam em duplas e fazem a leitura, conforme lhes foi solicitado. Retomando a atividade, a professora diz:

P - Gente, alguém pode ler em voz alta essa parte que (diz apontando para o cartum) está falando da temática da Unidade? Só essa primeira parte! Vamos lá! Quem vai fazer a leitura? Em voz alta! Vamos lá? [...]

(Alguns alunos fazem barulho ao fundo da sala)

P – Psiu! Ouçam porque a gente vai começar a entender o texto! Vamos lá?

Um aluno começa a ler em voz alta o trecho indicado (um parágrafo com uma breve apresentação da temática retratada no cartum) pela professora, que, em certo momento da leitura, pede que os outros alunos fiquem atentos. Ela reforça que é preciso 'entender' o texto.

Nesse trecho da aula pode-se perceber indícios da concepção de língua assumida pela docente. Há uma consonância entre a noção de língua explicitada na tabela 2 e efetivada em sala de aula, já que há ênfase em ler em voz alta para 'entender' o texto. É como se o entendimento do texto prescindisse apenas da leitura em voz alta. É uma visão de linguagem um tanto limitadora (língua como

código) pois a língua é sim um código com elementos que o permeiam (canal, referente, signo, etc.), mas não somente um código. O gênero textual trabalhado (cartum) requer uma abordagem muito mais discursiva e analítica do que descritiva ou, tão somente, a oralização do parágrafo introdutório da unidade do livro didático. Como pontua Koch (2009), a língua percebida como atividade social não é usada apenas para comunicar, mas também, para promover efeitos por meio da interação social, ideológica, cognitiva. Em seguida, a professora faz as considerações seguintes:

P - Atenção, todo o nono ano! Então, vocês perceberam pela leitura desse cartum o Brasil dividido... de que maneira? Como é que ele está dividido? [...]

Aluno 1 –Dois Brasil.

P – Isso mesmo! Dois Brasis! Como é que a gente vê esse cartum? Vamos falar? Vamos falar um pouco e depois, a gente faz a análise dessas questões...Wilton\*, o que você consegue ver aqui?... (Dirige-se ao aluno mostrando o cartum)

Wilton - O quê, professora? Eu não fiz...

P - Não? Não fez? Vejam bem, levante a mão quem conseguiu responder do 01 ao 10? (Apenas cinco estudantes). Quem está em dúvida em alguma questão? (Vários estudantes levantam as mãos). Tentem em dupla, terminem e a gente faz a correção, ok?

\* Os nomes dos alunos foram substituídos por outros de caráter fictício.

Infelizmente, a discussão introdutória, que podia ser feita a partir da mobilização dos conhecimentos prévios dos estudantes, por exemplo, acabou não existindo. Perguntas como ‘Quem sabe qual o gênero que estamos estudando hoje?’, ‘Quem sabe o que é o cartum?’, ‘Quais os elementos que estão presentes neste cartum?’, ‘Cartum e charge são a mesma coisa?’<sup>6</sup>, tidas como exemplo, poderiam ativar os conhecimentos prévios dos estudantes e motivá-los para a leitura. Afora que é por meio de práticas escolares, que partem do princípio da interação, que as informações e conhecimentos que os alunos já

---

<sup>6</sup> Cartum e charge possuem em comum o fato de utilizarem a linguagem não-verbal, ou poucos elementos da linguagem verbal, sempre ligados ao humor ou à ironia. Basicamente, a diferença entre um e outro gênero é que, enquanto o cartum aborda situações universais e atemporais, a charge faz uma sátira de um fato específico, mais recente, situado no tempo e no espaço (SARMENTO,2006).

trazem se consubstanciam com os novos conhecimentos possíveis divulgados por meio de um texto.

Nesse momento da aula, também foi desconsiderada uma vivência dos momentos formativos, pois o gênero charge, que poderia ser exemplificado como um contraponto ao gênero cartum, foi utilizado juntamente com outros gêneros, em atividades de análise e discussões, nas formações continuadas realizadas pela GRE. O recorte abaixo, que corrobora o exposto, foi colhido da terceira formação continuada, realizada no mês de agosto de 2016. Segue o Quadro A<sup>7</sup>, contendo a fala da formadora (F).

(Após leitura de alguns gêneros textuais e elaboração de algumas questões, em pequenos grupos, os professores, se organizam em semicírculo para socialização das leituras. Feita a apresentação do grupo 1, a formadora prossegue a atividade)

F – ... Então... o grupo dois vai comentar um pouquinho agora, sobre essa questão de mediar (a leitura), pensando no seguinte... trabalhar esse texto em sala de aula, com esse fo:::co, esse objetivo me:::smo, com essa charge pra que eles distingam o que é o fato e o que é opinião dada sobre o fato...a opinião dada pelo chargista através da charge... a intenção dela é de fazer humor, uma ironia,né?... é de fazer alguma crítica a um determinado tema, a um determinado fato que tá em evidência na sociedade, por isso que essa atividade tá proposta... essa identificação das marcas linguísticas, mas também eu vou ver a intenção do gênero... do produtor do texto... tá? Aí, eu peço para que o grupo dois que digam... comente mais sobre as questões que produziram, como se fosse a mediação na sala de aula...

#### **Quadro A**

Nota-se que os professores, incluindo a professora em tela, tiveram a oportunidade de discutir em grupo o teor da charge, bem como, interagirem e socializarem impressões sobre o que leram. Em conjunto, foram estimulados a pensar em atividades/ questões, tendo como base um gênero textual e partindo de um entendimento mais amplo de compreensão, pois a “questão de mediar”, explicitada pela formadora, remonta, discursivamente, à concepção interativa da língua. Em tempo, fez-se por parte da formadora, um apanhado geral sobre a caracterização da charge.

<sup>7</sup> Os quadros seguidos por letras são referentes a enxertos da fala da formadora nas formações continuadas de língua portuguesa ofertadas nos III e IV bimestres de 2016.

Também é válido lembrar que a exploração do título do cartum seria um elemento motivacional já que todo título é primeira entrada cognitiva que o leitor tem do texto a ser lido. Ao dizer em sala “ como é que a gente vê esse cartum? Vamos falar um pouco e depois a gente faz a análise das questões. ”, a professora poderia fazer uma associação com o título do mesmo e, pelos elementos constituintes do gênero em tela, os alunos chegariam à uma possível conclusão entre título e gênero. A colocação da docente só evidencia a concepção de língua como estrutura e se associa com os procedimentos metodológicos adotados e explicitados pela mesma, conforme Tabela 2. Para Geraldi (1997), posicionamentos como esse interferem consideravelmente no desempenho linguístico dos alunos, uma vez que ele depende da forma como abordamos o uso efetivo da língua em sala de aula.

Na sequência das atividades nas duas aulas observadas e analisadas, os estudantes voltam-se para as questões do livro didático em dupla e, após alguns minutos, a professora retoma os trabalhos:

P – Pronto? Atenção, todo mundo vai ter que falar! Agora é você, Mário\* (dirige-se a um aluno). Estamos falando de Brasil, percebeu o tema? Olha a frase: (lê a frase) “Este é o melhor país do mundo” Você concorda com essa frase? Por quê? Diga!

Mário – Porque... posso pensar mais?

P – Pode pensar, depois você fala. (Dirige-se à turma)

P – Vejam bem, nosso país é um país de dimensões continentais, né isso? É um país de fazer inveja a qualquer outro. É um país de muitas riquezas..., mas onde é que se meteu a riqueza do país? Vejam a afirmação que está aqui. ‘ Um país tão grande e com um vasto litoral e com a maior reserva hídrica e vegetal do mundo. O que é hídrica? (Pergunta a uma aluna)

Aluna 2 – De água...

P – Isso... de água. Vamos lá! Tem tudo pra dar certo. Por que é que não dá certo? ’ (Pergunta dirigindo-se à outra aluna).

(Aluna 3) – Porque os homens usam pra fazer o mal e não pra fazer o bem.

P - Ok! Ok! Vamos iniciar então a correção das questões... vamos lá... primeira questão, atenção! Olhem. ‘O cartum retrata dois Brasis: um maior e um outro menor. Letra “a”, em qual dos Brasis está o maior número de pessoas? ’ (Dirige-se aos alunos)

Alunos 4 e 5 – Maior

Alunos 3 e 4 – Meno::::r!

Vários alunos – Maio::::r

P - Olhem! Vejam bem... isso! É só olhar pro mapa... aliás, nem precisava olhar pra esse cartum, não é, pra ter essa constatação! Por que, qual é o maior número? Rico ou pobre? (Dirige-se para os alunos)

Alguns alunos - quem é pobre!

P – Então! (...) Letra “b” ‘ O que é que os dois Brasis representam em relação à realidade brasileira?’ Elisa\*? (Dirige-se a uma aluna)

Elisa - ah... porque existe rico e pobre.

P – Sim. Muito bem!

Notamos aqui, tentativas de se estabelecer um diálogo entre os pares por meio de proposições como “você concorda com essa frase? Por quê?”, “Tem tudo pra dar certo. Por que é que não dá certo?”, mas com pouco sucesso, já que as respostas, quando obtidas, são de natureza superficial. As posturas dos estudantes espelham que eles não se aperceberam das nuances constitutivas do cartum trabalhado na aula, possivelmente pela falta de familiaridade com esse gênero textual. Os PCPE/LP (2012b) já indicam que o professor deve trabalhar contemplando a diversidade de gêneros e de tipologias textuais, tendo como ponto catalisador o desenvolvimento de “práticas em espiral que vão retomando, acrescentando, consolidando conhecimentos, fazendo avançar para o desenvolvimento de habilidades ou domínio de conteúdo mais complexos” (p.71).

Pelo teor discursivo que circunda as perguntas e abordagens da professora nesse momento da aula, nota-se o uso, ainda que tímido, de estratégias de leitura (fazer predições/levantar hipóteses). As estratégias de leitura, conforme já explicitado, devem ser utilizadas numa perspectiva auxiliar no processo de construção de significados sobre o texto que pretendemos entender (SOLE, 1998). Esses passos de tentativa em estabelecer uma interação entre os estudantes e o texto podem, também, ser remetidos aos momentos de formação continuada dos quais a professora fez parte. Entrememos as considerações com mais um enxerto da terceira formação continuada na qual, conforme demonstrado no Quadro B, abaixo, a formadora evidenciou em sua fala que:

(Tecendo considerações após leitura de um slide, dirige-se para o grupo de aproximadamente 25 professores, dentre os quais estava a professora observada.)

(F) – Nessa perspectiva do ensino de leitura [interação], é fundamental a mediação do professor para os estudantes produzirem sentido para os textos que leem. Nas atividades, você deve ensinar nessa ótica da mediação, porque enquanto mediadores, nós vamos contribuir, nós vamos ajudar o nosso aluno a pensar também nesses sentidos... a construir sentidos a partir do que eles leem.

#### **Quadro B**

Dessa feita, percebe-se uma interferência positiva, ainda que sutil, das formações continuadas na prática da docente. Tais formações, certamente, têm sido um ponto por meio do qual novos e antigos conceitos, subjacentes à prática da professora observada, estão se articulando, se atualizando. Segundo Behrens (2005), a formação continuada, percebida como parte do desenvolvimento profissional e que acontece ao longo da atuação docente, pode possibilitar um novo sentido à prática pedagógica, também pode contextualizar circunstâncias e ressignificar a atuação do professor.

No desfecho das atividades planejadas para as duas aulas observadas e analisadas, a professora inicia a correção das questões propostas no livro didático. Para responder a primeira questão, bastava aos alunos voltarem ao texto e recuperarem a informação que lhes foi solicitada, estabelecendo relação entre o que lhes foi perguntado e os elementos gráficos que compunham o cartum. Embora pareça elementar, haja vista as afirmações da professora: “É só olhar pro mapa... aliás, nem precisava olhar pra esse cartum, não é, pra ter essa constatação”, o processo de compreensão leitora baseia-se em procedimentos básicos de reconstrução de sentidos do texto. Muitas vezes, essa reconstrução de sentidos repousa em informações cujos elementos textuais estão explícitos, mas associados a imagens, infográficos, ilustrações, etc., o que requer mais atenção dos alunos e mobilização de outras habilidades.

Gêneros textuais que contenham elementos gráficos, como o cartum, podem se configurar como ponto de partida para um trabalho com gêneros mais elaborados. Para Kleiman (2002), podemos pensar em textos mais curtos, ou que contenham apoio de tabelas, gráficos ou outros elementos que mostram

visualmente relações entre as diversas informações textuais, uma vez que a conjugação dos elementos gráficos com os linguísticos se complementam.

Por fim, as análises desta categoria revelam que os caminhos para a abordagem da leitura em sala de aula seguem as percepções que o professor tem sobre a língua e, em decorrência disso, sobre o texto e, também, leitura. Logo, a leitura não pode ser percebida como uma atividade mecânica cuja finalidade seja, apenas, responder alguns questionamentos. Para além da decodificação do escrito, a leitura é um processo ativo, de construção de sentidos. Como prática social que é, a leitura deve propiciar aos sujeitos formas de inserção e participação, não apenas no ambiente escolar, mas na sociedade como um todo.

## 5.2. Análise sobre o eixo escrita

Aqui, a análise se debruça sobre o eixo escrita e seus desdobramentos em sala de aula. Semelhante à subseção anterior, apresentaremos, a seguir, a tabela 3, cujas informações estão apresentadas e fazem menção à concepção de escrita e os procedimentos metodológicos adotados em sala de aula/veiculados nos momentos de formação continuada.

**TABELA 3 – Comparativo entre conceitos sobre Escrita e procedimentos metodológicos**

Questão 11. Qual a sua concepção de Escrita?	
FORMADORA	PROFESSORA
Concebo a escrita como outra possibilidade de interação humana, de registro e de troca de conhecimentos; de veiculação de sentidos para a realidade, de possibilidade de diálogos diversos e interações diversas.	É a forma concreta de representar o pensamento e a linguagem humana através dos símbolos gráficos.
Questão 12. (PROFESSORA) Quais procedimentos ou perspectivas metodológicas você adota no trabalho com escrita em suas aulas?	
Questão 12. (FORMADORA) Quais procedimentos ou perspectivas metodológicas são veiculadas nas formações continuadas, quanto ao trabalho com escrita em sala de aula?	
Realizamos estratégias de leitura que propiciem aos docentes refletir o processo pelo qual passam os estudantes para ler e compreender textos. Planejamos atividades com a perspectiva do professor mediador da leitura, que interage com estudantes para	Por meio da observação da palavra escrita; através do uso do dicionário; utilização de suportes variados (jornais, revistas, jogos).

explorar com eles os textos e ajuda-los através de questões e/ou pistas para reconstruir sentidos.	
--	--

Em uma breve análise, notamos uma continuidade de concepções, seja de natureza interativa, seja de natureza estrutural também no eixo da escrita. Para a professora, é evidente a ideia de escrita como um espelho do pensamento e não como um processo interacional. Perceber apenas isso na escrita é limitar as funções que ela pode exercer nos mais diversos contextos sociais, pois é uma noção que desconsidera fatores da textualidade, condições de produção e outros elementos circundantes da escrita. Para além de “concretizar o pensamento”, as nossas práticas sociais estão baseadas em situações reais de interlocução, fato que já propõe uma perspectiva de escrita pautada nos princípios da interação.

Em contraposição ao posicionamento da docente, a ótica da formadora incide na construção de “possibilidade de interação, diálogos e veiculações de sentidos”, denotando compatibilidade entre suas percepções sobre língua e escrita. Essa visão também é congruente com o ideário exposto no PCPE/LP que indica que a escrita, é tomada, assim como a leitura, “em sua dimensão discursiva, estruturada a partir de situações comunicativas, reais e contextualizadas, em função das quais se constrói o sentido para o que se escreve” (PERNAMBUCO,2012, p.104).

Vejamos a seguir, um recorte de situações de sala de aula nas quais a tônica recaiu sobre o eixo escrita. Esse recorte é fruto das observações feitas na turma pesquisada, no quinto dia, durante duas aulas.

Pediu-se, em aula anterior, que os estudantes pensassem em temas sobre os quais quisessem produzir um texto e os trouxessem por escrito para ser discutido em dupla. Após as atividades de rotina da sala (avisos e chamada/preenchimento de diário de classe), a professora convida os estudantes a irem para um pátio coberto, que contem mesas e bancos compridos, e localiza-se próximo à quadra, para lá, poderem conversar um pouco sobre os temas que escolheram e fazerem, em duplas, uma produção textual. Para os alunos que faltaram na aula anterior, será o momento para

formarem duplas e pensem num tema para fazerem a produção. A professora explica que é uma prática comum àquele dia (quinta-feira) saírem do espaço de sala de aula para fazerem leituras ou apresentarem trabalhos seja na biblioteca, seja no próprio pátio coberto.

A professora acalma os estudantes que chegam eufóricos ao pátio.

P- Pronto, gente.... Vamos lá, pessoal! Vamos... Vamos retomar as duplas.

(Os alunos se aproximam e formam as duplas já anteriormente estabelecidas. Alguns que estavam sem parilha são organizados pela professora. As atividades são retomadas)

P- Pessoal, vamos pegar os livros. Vocês vão, em dupla, observar e pensar juntos o tema que vocês poderão abordar a partir de tu::::do que vocês podem observar no cartum.

Alunos 1 – Professora, é só pra gente pensar, falar?

(A professora se aproxima do aluno)

P- O que vocês irão fazer é observar atentamente, escrever em dupla e apresentar pro grupo. Pra apresentar vão ter que dividir em partes a apresentação, pois valerá uma nota de 0 a 10.

Alunos – Nota?!?! (Alguns alunos demonstram surpresa e admiração pela informação)

Aluno 2- Ah:::: vai valer nota? Nem sabi::::a

P- Si::::m! Vamos lá! Observem o cartum! Vejam ... Nós temos ‘riqueza’, ‘pobreza’, por exemplo, aí você vai pesquisar mais sobre esse tema pra depois apresentar.

Nessa primeira etapa do episódio, constata-se a prática marcada pela concepção de escrita revelada na pergunta do questionário. Por ter o processo de escrita centrado apenas no produto lógico do pensamento do seu autor, são desconsideradas questões mui relevantes como as condições de produção, fatores da textualidade e outros aspectos.

Ao afirmar simplesmente que os alunos irão “observar atentamente, escrever em dupla e apresentar pra o grupo”, houve uma omissão sobre questões e enfoques que favoreceriam o processo de escrita: ‘qual gênero será produzido?’, afinal, os textos se materializam através dos gêneros, possuem características próprias; ‘para que nós vamos produzi-lo?’ Deve haver uma finalidade, um sentido que motive os alunos a produzirem o texto, mas a única

motivação evidenciada foi “uma nota de 0 a10”, depreende-se que basta escrever algo, atender ao solicitado, sem atentar para o sentido do que está sendo veiculado, mas é preciso escrever, pois desse ‘escrever’ se obtém uma nota.

Outro questionamento não feito foi ‘para quem esse texto vai ser escrito?’ Na aula, a indicação é “ apresentar pro grupo”, o que nos faz supor que os potenciais interlocutores são os próprios estudantes. Uma das funções das aulas de língua materna seria estimular a produção de escritas significativas, para as quais existam, efetivamente, interlocutores. Assim, a atividade de produção escrita deixa de ser artificial e sem objetivo aparente, fatos que levam os alunos a somente preencherem as linhas em branco de uma folha de papel, e passa a ter um teor dialógico, através do qual o produtor dirige-se a um leitor para expor suas ideias e interajam por meio da escrita.

Esses três questionamentos fazem alusão às condições de produção textual e sua relação com a dimensão pragmática da linguagem. Sobre isso, Costa Val (1991) ressalta que cada processo enunciativo envolve a mobilização e o processamento, pelo sujeito, de conhecimentos relativos à dimensão gramatical e semântica da linguagem, também. Segue-se a continuidade da observação da aula.

(A professora circula por meio dos outros alunos. Uma dupla pede que ela venha até eles. Ao afirmarem que ainda estão com dúvidas, a professora acentua:

P- Olhem só... vocês vão olhar aqui no cartum... vários grupos, estão vendo?

Alunos – hum rum...

P – Então, vejam, qualquer tema que está sendo abordado aqui... que grupo desses aqui (aponta para o cartum) você pode abordar, entendeu?

Aluno 1- sim, sim...

P- Como é que vocês vão fazer? Vão pensando para apresentar...

(A professora segue dando assistência aos demais grupos para que possam ir observando e discutindo as possibilidades do trabalho proposto)

Ainda com relação à produção, enfatizada no enxerto acima, e que, conforme verificou-se, deve ser feita “para apresentar”, notamos que é um procedimento que aponta, minimamente, para o entendimento por parte da professora de que a produção textual terá outro interlocutor além da própria professora: os colegas de classe. Como os gêneros devem ser objetos de reflexão e a mediação deve acontecer para auxiliar o aluno a desenvolver estratégias para lidar com a diversidade dos gêneros, faz-se necessário organizar bem as aulas de produção textual, não só definindo junto aos alunos os diferentes leitores para aquele gênero a ser produzido, mas também, se aproximem dos usos reais da escrita, tendo em vista as condições de produção e planejando boas orientações para a produção.

Nas formações continuadas, identificamos indícios que reorientam a prática pedagógica quanto à escrita, numa visão interacionista. Vejamos, no trecho abaixo, alguns desses indícios que foram coletados na terceira formação bimestral:

(A formadora discute com o grupo de professores sobre as produções de sentido que estão presentes nos mais diversos gêneros. Eles estão observando alguns slides contendo diversos gêneros. Para cada gênero, são feitas apreciações coletivas. Ela, então, faz os seguintes comentários)

F- Com certeza, numa atividade em que você vai avaliar a compreensão, não precisa ser só com esse gênero (diz referindo-se ao gênero charge), o aluno vai perceber a marca de opinião do autor... Você pode pedir pra que eles (os alunos) produzam é::: uma charge... com certeza, eles vão colocar lá as marcas de opinião dele e vão também, trazer suas estratégias linguísticas, né? (Volta-se aos slides)

F- Vamos ver nos slides algumas marcas de opinião...

[ ... ]

F- Então, e ele...ele vai se posicionar através de uma crônica (diz a respeito do gênero apresentado naquele momento, no slide) e ela traz uma opinião não, é?... e essa opinião ela está expressa como? Ela não está explí:::cita como a gente encontra na charge... mas aqui ele elaborou a opinião mediante o gênero que ele usou, né? Ele quis dar sua opinião aqui... através da crônica... Vamos então, discutir um pouco mais (diz dirigindo-se para os professores) e identificar a opinião dele a respeito desse fato...

**Quadro C**

Nesse recorte, há desdobramentos provenientes de uma concepção interacional da língua e, como tal, se amplia também para os procedimentos em sala de aula no que se refere ao trabalho com a escrita. Ao situar as abordagens nas perspectivas do gênero textual e sua diversidade (“não precisa ser só esse gênero”, “produzam uma charge”, após a apreciação e discussão de uma) a formadora incita os professores a assumirem uma prática dialógica na qual aquele que escreve realiza um cálculo acerca da adequação de um dado gênero à situação específica de interação e, ao mesmo tempo, adapta o novo texto às características do gênero, modificando-o quando necessário (Dolz & Schneuwly, 2004.)

A esse respeito, Geraldi (1995) acentua que a construção de sujeitos, e da própria linguagem, tem lugar em um espaço no qual a interação é fundamental, sustentado por uma concepção de linguagem enquanto atividade constitutiva, coletiva, histórica e social. Os efeitos dessa visão não podem ser minimizados, mas expandidos e materializados nas práticas de escrita.

Nota-se, também, a ponderação sobre os indícios textuais que revelam a opinião do produtor de um texto e que, se tais indícios forem percebidos e trabalhados em sala de aula, possivelmente, os alunos imprimirão nas produções suas opiniões, quer por meio das marcas textuais estudadas anteriormente, quer por outras marcas textuais que revelem seus posicionamentos. Essas ponderações revelam a formação ideológica que subjaz ao discurso da formadora. Mussalim (2003) aponta que “o sujeito do discurso ocupa o lugar de onde enuncia e é este lugar que determina o que ele pode ou não, a partir dali” (p.133). Assim sendo, ele explicita sua formação discursiva, que por sua vez, é regulada por uma formação ideológica.

A condução do trabalho do eixo escrita, em sala de aula, apresentou distanciamento entre os momentos de formação e a prática docente acompanhada. Consideramos que é necessário atentar para as lacunas verificadas quanto à produção escrita, intensificando as discussões nas formações continuadas para que os professores possam refletir e teorizar mais suas práticas e ir fazendo tentativas em direção à mudança de paradigma.

Passemos para as considerações sobre o eixo análise linguística.

### 5.3. Análise sobre o eixo análise linguística

Nesse último olhar para as categorias de análise, nos deteremos sobre o eixo análise linguístico. À semelhança dos demais, segue a tabela 4, com o confronto de concepções e procedimentos metodológicos, seguidos de apreciações sucintas.

**TABELA 4 – Comparativo entre conceitos sobre Análise Linguística e procedimentos metodológicos**

Questão 13. Qual a sua concepção sobre Análise Linguística?	
FORMADORA	PROFESSORA
Trabalhar com a análise linguística é promover as diversas possibilidades de utilizar a gramática no contexto do texto, na linguagem específica de determinado gênero, a serviço do dizer, da comunicação que se quer estabelecer.	É o pensamento elaborado sobre o uso da língua, nos seus diversos aspectos.
Questão 14. (PROFESSORA) Quais procedimentos ou perspectivas metodológicas você adota no trabalho com análise linguística em suas aulas?	
Questão 14. (FORMADORA) Quais procedimentos ou perspectivas metodológicas são veiculadas nas formações continuadas, quanto ao trabalho com análise linguística em sala de aula?	
Trabalhamos com análise de textos de gêneros diversos, mediadas por questões que promovam aos docentes a utilização das normas gramaticais nos contextos desses gêneros. Usamos esses conhecimentos para a produção de determinados efeitos de sentido que se pretendem construir e que o outro, o interlocutor, pode reconstruir pelo seu conhecimento do gênero textual, das pistas textuais deixadas por meio das escolhas das palavras, das flexões verbais, das construções sintáticas. O trabalho nessa perspectiva não é fácil e muitos docentes ainda estão presos à gramática descontextualizada.	A partir dos gêneros textuais; através dos diversos suportes; por meio do entendimento dos enunciados e a sua estrutura.

O deslocamento do trabalho gramatical pautado somente no caráter normativista ainda é algo tímido nos espaços escolares, haja vista uma tradição de muitas décadas. Logo, falar em análise linguística, para muitos professores,

é algo que está no plano apenas da terminologia ou da conceituação do momento, mesmo que nem se saiba bem definir o conceito 'da moda'. Visualizando a resposta dada pela professora a esse questionamento, podemos constatar tal fato. Para ela, a análise de caráter linguístico é "o pensamento elaborado sobre o uso da língua". Tal afirmação deixa transparecer que é bastante ter um pensamento mais apurado, mais 'elaborado' para se realizar a análise linguística. Muito além do que está posto, o conceito de análise linguística evoca um olhar novo para a gramática.

A competência discursiva, comentada nos eixos anteriores e necessária nos momentos de leitura e de produção textual ocorrerá, efetivamente, quando vivenciarmos nas salas de aula situações reais de reflexão sobre os usos da língua. Essas situações podem ser materializadas por meio da análise linguística, que favorece ao estudante a compreensão do processo da linguagem focada na interação. Nesse sentido, as colocações da formadora são mais próximas ao exposto e com o tal ela se harmoniza ao afirmar que "usamos esses conhecimentos (as normas gramaticais) para a produção de determinados efeitos de sentido que se pretendem construir e que o outro, o interlocutor, pode reconstruir". Como ela mesma afirma essa 'reconstrução torna-se possível por meio de elementos que são constituintes do trabalho pautado na análise linguística.

Em linhas gerais, Antunes (2003, 2014) nos lembra que questões como 'qual o efeito de sentido provocado por determinada palavra naquela oração?', 'por que se escreveu de tal maneira nesse gênero?', 'como organizar essa ideia para ser escrita nesse gênero que selecionamos?', só são respondidas se, tanto o professor quanto o aluno refletirem sobre os modos de organização da língua dentro de determinados contextos de uso. E os resultados decorrentes dessas abordagens podem ser constatados quando os alunos conseguem se expressar de acordo com o efeito de sentido que querem provocar em determinada circunstância discursiva, estabelecem analogias ou criam novos significados adequados a situação interacional.

Seguimos com a observação em sala de aula, com um enquadre voltado para a análise linguística, obtido a partir dos registros feitos no sexto dia de observação, durante duas aulas.

Os alunos estão enfileirados e a orientação dada pela professora, após atender duas alunas no seu birô, é que todos devem copiar no caderno a anotação que ela fará, no quadro branco, sobre concordância nominal. Ainda indica que, antes de apagar o quadro, será feita a explicação do que já está posto.

P- Epa! Atenção, aí atrás! Vamos lá:::: Vamos copiar meninos?

(Alguns alunos ainda estão inquietos enquanto a professora já está fazendo diversos apontamentos no quadro)

P- Pronto! Eu ainda vou explica::::r antes de apagar, meninos! Vamos lá, copiando!

[ ... ]

(Após dez minutos, aproximadamente, a professora reconduz a atividade começando a explicação. No quadro, há várias regras de concordância nominal)

P- Vamos lá! Vejam meninos. A frase aqui: 'É necessário ter compreensão com o próximo'. Que expressão está destacada? (Pergunta aos alunos)

Alunos – É necessá::::rio

P – Isso mesmo! Então, a expressão 'é necessário' não muda, por quê? Porque ela se refere a um nome sem o artigo. A qual nome a expressão se refere mesmo, Angélica ?

Angélica – compreensã::::o

P- Isso mesmo. Se não recebe o artigo a expressão fica invariável... Isso pode ser aplicado para 'é bom, é proibido, é necessário, é preciso', tá certo, gente?... Agora vejam a outra frase aqui (aponta para o quadro) Vejam só ' A entrada de animais é proibida'... Por que a expressão ficou 'é proibida'?

(Alguns alunos respondem)

Alunos – Porque apareceu o artigo

P- Isso mesmo pareceu o artigo 'a'.

( a aula segue com a explanação de outras regras)

O que se constata na observação acima é que os procedimentos metodológicos dados como resposta ao item 14, da tabela 4 não condizem com

a realidade da sala de aula, pois o que prevalece são práticas centradas exclusivamente na gramática e que focalizam regras. A postura adotada e evidenciada aqui é o trabalho voltado apenas para o teor normativista da gramática, cujo entendimento é de um conjunto sistemático de normas para falar e escrever bem e que foram preconizadas por especialistas da língua. Logo, o ensino de gramática por este viés acontece pela memorização e classificação de normas e regras, conforme vimos acima.

A realidade acima averiguada ecoa por muitas salas de aula, deixando transparecer que os conhecimentos produzidos pela linguística ainda não estão subsidiando de forma mais consistente o ensino de língua materna, sobretudo no tocante às questões gramaticais, haja vista a constatação de uma abordagem simplesmente normativista.

Ainda sobre essa perspectiva, Travaglia (2008) nos alerta que a gramática, tida sob este enquadre “só trata da variedade de língua que se considerou como a norma culta, fazendo uma descrição dessa variedade e considerando erro tudo o que não está de acordo com o que é usado nessa variedade” (p.24). Sendo assim, para essa noção, tudo que foge ao padrão, é erro e não tem vez, fato que a deixa engessada, embora seja bastante recorrente nas salas de aula.

Uma abordagem que se pautar no trabalho com análise linguística não desconsidera a gramática, mas pressupõe ensiná-la em suas formas de organização e uso em diferentes contextos de produção, pois como destaca Antunes (2003), é impossível a existência de uma língua sem gramática, todavia, é importante perceber que há diferença entre regras de gramática e o ensino de nomenclaturas. As regras se propõem a orientar o uso das unidades da língua, são normas. A autora (op.cit.) ainda pontua que são exemplos de regras a descrição de “como empregar os pronomes; de como usar as flexões verbais para indicar diferenças de modo e tempo; de como estabelecer relações semânticas entre partes do texto (relação de causa, de comparação, de oposição, etc.)”(p.86). Isso tudo não se ensina por meio de frases isoladas, mas sim, lendo e analisando textos de diversos gêneros, como também, produzindo

e analisando seus próprios textos, verificando o emprego da língua naquelas situações propostas. Dessa forma, o ensino deixaria de se centralizar somente em definições e classificações e favoreceria a reflexão sobre os usos como parte da competência comunicativa dos alunos.

Os PCN (1998) registram que há um relevante papel reservado para o estudo dos fatos da língua, pois o aluno deve usar os conhecimentos adquiridos por meio da prática de análise linguística “para expandir a sua capacidade de monitoração das possibilidades de uso da linguagem, ampliando a capacidade de análise crítica” (p.33).

Nas formações continuadas, reconhecemos mostras que indicam ao professorado ali presente orientações para um trabalho guiado pela análise linguística. Segue abaixo um recorte feito durante a realização da formação continuada do quarto bimestre, com os indicativos de tais orientações.

(A formadora após uma dinâmica de acolhida e um breve panorama da pauta de trabalho, inicia suas considerações sobre a temática do momento formativo. Em certo momento, traz as seguintes pontuações)

F- Então a gente vai pensar... como posso considera...r um texto bem coeso? A Monica Magalhães Cavalcante, ela diz que a coesão é... é uma das propriedades mais relevantes para a construção de sentidos e também para a interpretação. [...]

F – Sim, sim... tem também esse descritor aí (diz referindo-se à fala de uma professora que mencionou a indicação do trabalho com coesão e coerência na Matriz de descritores<sup>8</sup> ) o ‘D17’ (descritor 17)... ele trata da coesão sequencial... aquela coesão... que estabele...ce uma articulação na continuidade... na progressão do texto... entre parágrafos... Vamos ainda perceber também as expressões referenciais que vão construindo substituições, fazendo remissões no texto. [...]

(Os professores recebem uma cópia do texto “A pesca” -anexo 2- de Affonso Romano de Sant’ Anna e, em trio, fazem uma análise do mesmo para discussão, em seguida.)

#### **Quadro D**

Notamos que, ao tratar dos aspectos coesivos do texto, a formadora veicula uma perspectiva que vai além da abordagem tradicional. Retomando a

---

<sup>8</sup> A matriz de descritores refere-se à Matriz de Referência do SAEPE (Sistema de Avaliação do estado de Pernambuco). Nela está contida a relação com a descrição das competências e habilidades que os alunos devem dominar em cada série/ano avaliado.

ideia da construção de sentidos, a abordagem feita traz à tona o nome de Mônica Magalhães Cavalcante, autora da área da linguística de obras como 'Os sentidos do Texto'. Mais uma vez, a memória discursiva da formadora revela-se ao recorrer às colocações, em linhas gerais, da autora. Para Koch (1984) fez-se o uso de um argumento de autoridade, ou de prestígio pois utilizou-se “os atos ou julgamentos de uma pessoa ou de grupo de pessoas como meio de prova em favor de uma tese” (p.108). Com esse recurso, a formadora agrega valor à sua fala.

Ao abordar aspectos da coesão textual, a formadora difunde os elementos da análise linguística, pois remete a um trabalho de reflexão sobre a organização do texto (oral ou escrito). Geraldi (1997) corrobora sobre tal consideração, pois explica que a análise linguística inclui tanto o trabalho sobre “questões tradicionais da gramática quanto questões mais amplas a propósito do texto, entre as quais vale a pena citar: coesão e coerência internas do texto, análise dos recursos expressivos utilizados” (p.74).

Desse modo, tomar como elemento de análise a organização em relação ao modo como as informações são apresentadas, como dito “aquela coesão que estabelece uma articulação na continuidade”, e às marcas linguísticas, por exemplo significa compreender a materialidade da língua em situações reais de uso. Obviamente, em sala de aula, o trabalho com análise linguística não pode ficar restrito apenas à coesão e coerência textual. A escolha de um gênero textual para ser trabalhado em sala já é um ponto de partida e a escolha lexical presente no gênero escolhido também é um fator a ser considerado nos momentos de análise linguística. O emprego dos tempos e modo verbais nesse gênero selecionado também é outro recurso linguístico que precisa constituir o trabalho com análise linguística. Assim, as atividades voltadas para a análise não apresentam um fim em si mesmas, mas visam à reflexão sobre as 'ferramentas' da linguagem que estão ao dispor do falante e que auxiliam no desenvolvimento das habilidades discursivas.

Vemos, ao fim, que a proposta de análise linguística de análise linguística não se concretiza, ainda na sala de aula observada, apesar das discussões e

proposições nessa direção, nos momentos formativos. Acreditamos que, devido à forte tradição gramatical na qual se ancora a prática da professora seja o empecilho para tentativas de um trabalho que redimensione a perspectiva gramatical. Não há como anular a gramática, mas há como atribuir-lhes outros pontos de vista, como o interacional e não apenas o tradicional.

## **6.Considerações Finais**

Ao nos depararmos neste ponto do trabalho, retomamos as questões que incitaram a sua origem e nortearam toda a sua construção. As problemáticas da pesquisa, iniciadas de uma já comentada inquietação, que surgiu por perceber a relevância das formações continuadas, mas até que ponto as contribuições dessas formações estariam reverberando no aprimoramento das práticas pedagógicas, serviram de partida, de embasamento e chegada durante todo o percurso desse estudo.

Entender a relação dos profissionais da educação e o seu aperfeiçoamento constante e necessário, ante às inúmeras transformações que nos rodeia foi uma tarefa, ao mesmo tempo, ampla e desafiadora, pois repensar práticas requer, antes de qualquer coisa, despir-se de conceitos e ações tão sedimentados, mas que não encontram mais tanto espaço na contemporaneidade. Ao visitar tantas teorias e pesquisas dos campos da

linguagem e da formação continuada de professores, percebemos que aconteceram avanços, mas ainda há muito por fazer para que se possa avançar rumo a encaminhamentos satisfatórios e coerentes entre o conteúdo dos discursos e sua efetivação na prática.

É fato que a profissão docente é uma das profissões que mais requer dos seus profissionais, nos últimos tempos, a atualização e a qualificação. E isso não é tão fácil e tranquilo quanto denota ser. Ainda, debruçar-se sobre vários pesquisadores, cujas percepções sobre a formação continuada não é uníssona, há aqueles que a percebem como utilitarista, também se constituiu como elemento desafiador da pesquisa.

Um ponto que também foi desafiador, mas bem instigante, foi ajustar o olhar para as formações continuadas no componente curricular de Língua Portuguesa. Pesquisar sobre temas específicos, revisitar conceitos, aliar as discussões das aulas de mestrado nos momentos de análise dos dados e ter o olhar mais aguçado nos momentos de observação, sem dúvida, foram pontos provocantes durante todo esse trajeto, ainda mais com os três motes investigativos.

Os instrumentos metodológicos nos permitiram coletar dados que nos revelaram o desdobramento das formações continuadas em sala de aula, nos levando a refletir sobre a materialização dos conceitos e procedimentos difundidos nesses momentos formativos, nos conduzindo às considerações aqui apresentadas. Precisamos, antes, deixar claro que essas considerações finais não pretendem oferecer respostas com teor categórico e imutável, pois temos em vista a dinamicidade inerente às questões sociais, mais especificamente, àquelas referentes à área de educação. O que nos propomos é tecer considerações a partir de reflexões cuidadosas, pautadas em uma perspectiva sobre o objeto pesquisado.

Partindo desse breve resgate, podemos dizer que a oferta das formações continuadas necessita de prosseguimento, pois ela representa um investimento no estudo e no aperfeiçoamento dos professores da rede de ensino, e isso é inegável. Com a persistência da oferta, esperamos que a prática pedagógica seja reorganizada e se modernize, embora não esperamos resultados a curto

prazo, já que romper paradigmas, de acordo com Behrens (2005), é um dos desafios ligados à profissionalidade docente e muitos docentes ainda mantêm suas práticas espelhadas em paradigmas que se afastam da inovação e atualização.

Todavia, as formações continuadas carecem de alguns ajustes, haja vista as limitações constatadas pela pesquisa em sala de aula e discutidas com detalhes nas seções anteriores. Consideramos que tais ajustes sejam de caráter logístico e operacional: periodicidade, duração e formato. Mesmo seguindo as orientações do Plano de Trabalho da SEE, a periodicidade bimestral e a duração de cinco horas podem ser revistas. Pensamos que encontros mensais, com pelo menos seis horas de duração podem ser uma alternativa para minimizar as limitações que possam estar presentes em outras salas de aula. Oliveira (2012) assinala que as práticas docentes se remodelam quando inseridas sistematicamente em experiências de caráter formativo, uma vez que, nesses momentos, há espaço para a interação entre professores e professores-formadores.

A organização das formações nos moldes de encontros esboçados por meio de leituras de textos teóricos, oficinas, trabalhos em grupos pode ser incrementada, certamente, com palestras ministradas por docentes das Universidades, com a liberação de professores para participação em seminários, colóquios e congressos científicos, pois são, igualmente, meios de se promover a formação continuada dos professores. Vale destacar, de igual modo, os diversos cursos de pós-graduação, desde a especialização até o doutorado, que se configuram também como possibilidades constituintes de formação continuada, a exemplo do ProfLetras<sup>9</sup> e outros de mesmo cunho (ProfMat, ProfBio, etc.) que foram concebidos para aqueles que já atuam na docência.

Os encontros para formação devem ser olhados como momentos que favorecem aos professores em exercício da função a atualização dos seus conhecimentos e seus procedimentos metodológicos e para cada eixo de ensino

---

<sup>9</sup> O ProfLetras (Programa de Mestrado Profissional em Letras) é um curso presencial que visa à capacitação de professores de Língua Portuguesa para o exercício da docência no Ensino Fundamental, com o intuito de contribuir para a melhoria da qualidade do ensino no País.

de Língua Portuguesa contemplado nessa pesquisa, percebemos situações nas quais os três eixos foram contemplados e, em maior ou menor grau, tiveram relevo nos momentos de estudo e discussão.

Porém, em sala de aula, as considerações e perspectivas vislumbradas nas formações não foram replicadas. Consideramos que devem sim, existir práticas de ensino que materializam aquilo que lhes é ofertado nas formações, mas não podemos desconsiderar, nem escamotear a realidade constatada na abordagem dos três eixos analisados.

Constatamos que a concepção tradicional de língua é revelada na prática da professora através de suas ações e posicionamentos ao trabalhar com leitura, escrita e análise linguística. Essa concepção tradicional tem seus prolongamentos por ter conceitos correlatos que incidem diretamente nos procedimentos metodológicos e nos resultados do processo de ensino e aprendizagem.

Analisando mais detidamente essa constatação, consideramos que a linguagem ainda está a serviço do código e do utilitarismo, apenas, em detrimento do aprimoramento das capacidades linguísticas. Oferecer formações continuadas, de modo sistemático, e focadas nas dificuldades específicas de um grupo de profissionais, por exemplo, pode se constituir uma alternativa para sobrepujar práticas cristalizadas.

Desse modo, os professores, nesses momentos, poderão teorizar sobre suas práticas, pois as ações e dificuldades que verificamos não serão sanadas apenas com reflexões teóricas sobre estratégias de leitura, trabalho com gêneros textuais e condições de produção e reescrita de textos. Faz-se necessário muito mais, faz-se necessário refletir conjuntamente, a partir de relatos do cotidiano para que a 'real' realidade possa ser explicitada e tematizada enquanto objeto de reflexão.

Logicamente, esses tópicos citados contribuem sim para a reflexão sobre uma prática voltada para a interação, eles são reflexo de uma mudança de paradigma, de postura. Eles denotam um posicionamento, uma escolha e, portanto, um norte para o trabalho com Língua Portuguesa em nossas escolas. Mais do que isso, permitem que os professores agreguem novos conhecimentos

às suas práticas e tenham melhores condições de gerarem transformações nos diversos contextos em que atuam como a língua materna.

Por fim, considero que a mudança significativa que nós, profissionais e pesquisadores da língua tanto almejamos ver já está acontecendo singelamente, por meio de profissionais que se uniram em prol de uma causa, por meio de algumas vontades políticas, por meio de pesquisas consistentes que saíram dos meios acadêmicos e ganharam corpo nos espaços de educação básica, por meio de ações, muitas vezes, silenciosas, mas que muito têm colaborado com o ensino de língua materna. Dentre essas, está a formação continuada para os professores, que não desponta para negar a formação inicial dos mesmos, mas para redimensionar seus conhecimentos e ampliar seus potenciais e assim, ajudá-los a melhor atuarem como profissionais da nossa Língua portuguesa.

## REFERÊNCIAS

ALVAREZ, Maria Esmeralda Ballester. **Organização, Sistemas e Métodos**. São Paulo: McGraw Hill, 1991.

ALVES-MAZZOTTI, A.J. **Relevância e aplicabilidade da pesquisa em educação**. Cadernos de pesquisa, São Paulo, nº 113, p. 39-50. Jul. 2001.

AMOSSY, Ruth. (Org.) **Imagens de si no discurso: a construção do ethos**. São Paulo: Contexto, 2005.

ANDRÉ, Marli. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 113, p. 51-64, jul. 2001.

\_\_\_\_\_. **Etnografia da prática escolar**. 13ª ed. Campinas: Papirus, 2007.

ANTUNES, Irandé. **Aula de português – encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

\_\_\_\_\_. “ Avaliação da Produção Textual no Ensino Médio” *in* BUNZEN, Clécio e MENDONÇA, Márcia. (orgs). **Português no Ensino Médio e Formação do Professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

\_\_\_\_\_. **Gramática contextualizada – limpando ‘o pó das ideias simples’**. 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

\_\_\_\_\_**Língua, Texto e Ensino – outra escola possível.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

AUTHIER-REVUZ, J. **Heterogeneidade (s) enunciativa (s).** Trad. Celane M. Cruz e João W. Geraldi. Cadernos de Estudos Linguísticos, 19: 24-42, jul. /dez., 1990.

\_\_\_\_\_**Entre a transparência e a opacidade – um estudo enunciativo do sentido.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BEAUGRANDE, Robert-Alain de e DRESSLER, Wolfgang U. *Introduction to Text Linguistics.* Londres: Longman, 1983, *in*, COSTA VAL, M. G. **Redação e textualidade.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **O paradigma emergente e a prática pedagógica.** Petrópolis, RJ. Editora Vozes, 2005.

\_\_\_\_\_**O paradigma da complexidade na formação e no desenvolvimento profissional de professores universitários.** Educação. Porto Alegre, ano 30, v.63, n. 3, p. 439-455, set. /dez. 2007. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/2742/2089>>. Acesso em: 30 jan. 2016.

BEZERRA, Maria Auxiliadora e REINALDO, Maria Augusta. **Análise Linguística: afinal, a que se refere?** São Paulo, Cortez, 2013.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris (org.). **Leitura e Mediação pedagógica.** São Paulo. Parábola editorial, 2012.

BRANDÃO, Helena Nagamine. Enunciação e Construção do Sentido. *In*: FIGARO, Roseli (org.). **Comunicação e Análise do Discurso.** 1ª ed. São Paulo, Editora Contexto, 2015.

\_\_\_\_\_**Introdução à análise do discurso.** 2ª ed. Campinas, SP. Editora Unicamp, 2004.

BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin: outros conceitos-chave.** 2ª ed. 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2014.

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais: primeiro e segundo ciclos do Ensino Fundamental.** Brasília SEB, MEC, 1997.

\_\_\_\_\_**Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental.** Brasília SEB, MEC, 1998.

\_\_\_\_\_**Referenciais para Formação de Professores.** Brasília SEB, MEC. 2002.

BRASÍLIA, Diário Oficial da União, 3 24 ISSN 1677-7042, seção 1, **PORTARIA No - 1.140, DE 22 DE NOVEMBRO DE 2013,** de 09/12/2013. Acesso em 12.03.2016

- BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sóciodiscursivo**. São Paulo: EDUC, 1999.
- BUNZEN, Clécio. **A fabricação da disciplina escolar Português**. Rev. Diálogo Educacional, Curitiba, v. 11, n. 34, p. 885-911, set. /dez. 2011.
- CAFIERO, Delaine. **Leitura como processo: caderno do professor - Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.**
- CANDAU, Vera Maria. **Magistério: construção cotidiana**. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 1997.
- CARDOSO, Sílvia Helena B. **Discurso e Ensino**. 2ª ed. – Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- CEREJA, W. R. & MAGALHÃES T. C. **Português: Linguagens**. 7ª ed. São Paulo: Editora Saraiva, 2012.
- CORACINI, Maria José (org.). **O Jogo Discursivo na Aula de Leitura: língua materna e estrangeira**. 2ª ed. Campinas, SP; Pontes, 2002.
- CORREA, Bárbara R.P.G e BEHRENS, M.A. “Ser professor: teoria e prática numa visão paradigmática” in FERREIRA, Jacques de Lima (org.). **Formação de Professores – Teoria e Prática Pedagógica**. Petrópolis: Vozes, 2014.
- COSTA VAL, M. G. **Redação e textualidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- DELBONI, Tânia Mara G.F. **A formação continuada por áreas curriculares: possibilidades e limites de construir-se como ‘comunidades interpretativas’**. In: Anais... 30ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu: ANPED, 2007.
- DELORS, Jacques. Educação: Um Tesouro a Descobrir. **Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI – 6ª Edição**. - São Paulo: UNESCO, MEC, Editora Cortez, Brasília, DF, 2001, p. 82-104.
- DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO, 3 24 ISSN 1677-7042, seção 1, **PORTARIA No - 1.140, DE 22 DE NOVEMBRO DE 2013**, de 09/12/2013. Acesso em 12.03.2016
- DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernand. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.
- ELIAS, Vanda Maria. **Ensino de Língua portuguesa: oralidade, escrita, leitura**. 1ª edição. São Paulo: Editora Contexto, 2014.
- FARACO, Carlos Alberto. **Norma Culta Brasileira – desatando alguns nós**. 2ª edição São Paulo, Parábola editorial, 2008.
- FORMOSINHO, J. **Formação Contínua de Professores: realidades e perspectivas**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.
- FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves, 7ª ed. 3ª reimpressão – Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FREIRE, Madalena. A Formação Permanente. In. Freire, Paulo: **Trabalho, Comentário, Reflexão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25ª edição, São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores: os desafios da aprendizagem permanente**. Lisboa: Porto, 1999.

GATTI, Bernadete A. **Análise das políticas públicas para a formação continuada no Brasil, na última década**. Revista Brasileira de Educação v.13 nº 37 jan. /abr. 2008.

GERALDI, João Wanderlei (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo, Ática, 1997.

\_\_\_\_\_, **Portos de passagem**. Campinas, SP: 3ª edição, Martins Fontes, 1995.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5ª edição, São Paulo: Atlas, 1999.

GUIMARÃES, Elisa. **Texto, Discurso e Ensino**. 1ª ed. 2ª reimpressão – São Paulo: Contexto, 2013.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. Trad. De Sandra Trabucco. São Paulo: Cortez Editora, 1ª edição, 2009.

\_\_\_\_\_. **Formação docente profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2000.

JOLY, M. C. R. A.; CANTALICE, L. M.; VENDRAMINI, C. M. M., **Evidências de validade de uma escala de estratégias de leitura para universitários**, Revista Interação em Psicologia, v. 8, n. 2, p. 261-270. 2004.

KLEIMAN, A. **Texto e Leitor: Aspectos Cognitivos da Leitura - 8ª Ed.** – Campinas, SP: Pontes, 2002.

\_\_\_\_\_, **Oficina de leitura: teoria e prática**. Campinas, SP: 9ª edição Pontes, 2002.

\_\_\_\_\_, **Leitura, Ensino e Pesquisa**. Campinas, SP: 4ª edição Pontes, 2011.

KOCH. Ingedore G. Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez Editora, 6ª edição, 2009.

\_\_\_\_\_. **Argumentação e autoridade polifônica**. PUC, São Paulo: 1984.

KOCH. Ingedore G. Villaça e ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Editora Contexto. 3ª edição, 2013.

KOCH, Ingedore; ELIAS, Vanda. Escrita e interação. In: \_\_\_\_\_. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. Contexto. 2ª edição, 2ª reimpressão, 2014.

KULLOK, Maísa Brandão Gomes. **Formação de professores: política e profissionalização**. Maceió: EDUFAL, 2004.

KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

LEAL, Leiva de F Viana. A formação do produtor de texto escrito na escola: uma análise das redações entre os processos interlocutivos e os processos de ensino” *in* ROCHA, Gladys e COSTA VAL, Maria da G. (orgs.). **Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto**. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FAE/UFMG, 2003.

LEFFA, Vilson J. **Aspectos da leitura**. Porto Alegre: Sagra: DC Luzzatto, 1996.

LOIZOS, Peter. Vídeo, filme e fotografias como documentos de pesquisa. In: BAUER, M.W; GASKELL, G (orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

MAINGUENEAU, Dominique. **Gênese dos Discursos**. Trad, de Sírio Possenti. São Paulo: Parábola Editorial,2008.

\_\_\_\_\_. **Novas tendências em Análise do Discurso**. Trad. De Freda Indursky. Campinas, SP: 3ª ed. Pontes,1997.

MARCUSCHI, Luiz A. “Gêneros textuais: definições e funcionalidade” *in* DINONÍSIO, Ângela P., MACHADO, Anna R. e BEZERRA, Maria A. (orgs). **Gêneros Textuais & Ensino**. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2002.

\_\_\_\_\_. **Produção textual, Análise de Gêneros e Compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARQUES, Mário Osório. **A formação do profissional da educação**. Ijuí, Injuí. 1992.

MARTINS, G. A. Estudo de caso: uma reflexão sobre a aplicabilidade em pesquisas no Brasil. **Revista de Contabilidade e Organizações**, v. 2, n. 2, p. 9-18, jan. /abr., 2008.

MENDONÇA, Márcia. **Análise Linguística no Ensino Médio**: um novo olhar, um novo objeto. *In*: Clécio Bunzen e Márcia Mendonça (orgs). **Português no Ensino Médio e formação do professor**. São Paulo. Parábola Editorial, 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde 5ª. ed. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 1998.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 16ª ed. Petrópolis. Vozes,2000.

MORAES, Maria Cândida. **Paradigma Educacional Emergente**. Campinas, SP: Papirus, 1997.

MUSSALIN, Fernanda. **Análise do discurso**. In Mussalim, F. e Bentes, A.C. **Introdução à lingüística: domínios e fronteiras** - vol. 2. 3ª ed. São Paulo: Cortez editora, 2003.

OLIVEIRA, Daniela Motta de. **Formação Continuada de Professores: Contribuições para o debate**. Juiz de Fora: Editora UFJF. 2012.

OLIVEIRA, Maria das Graças Corrêa de. **Continuidades e discontinuidades das políticas de Educação Básica: o caso de Pernambuco**. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2006.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Discurso e Leitura**. 7ª ed. São Paulo: Cortez editora, 2006.

\_\_\_\_\_. **Análise de Discurso - princípios e procedimentos**. Campinas, SP: Pontes, 1999.

PERNAMBUCO, **Parâmetros Curriculares para a Educação Básica de Pernambuco**. CAED, 2012a.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental e Médio**. CAED, 2012b.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros de Formação Docente: Línguas, Artes e Educação Física**. CAED, 2014.

\_\_\_\_\_. **Programa de Formação Continuada de Professores do Ensino Médio**. Secretaria de Educação. 2013. Mimeo.

SADALLA, A. M.; LARROCCA, P. **Autoscopia: um procedimento de pesquisa e de formação**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 419-433, set-dez. 2004.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SARMENTO, Leila Lauer. **Oficina de redação**. 3. Ed. São Paulo: Moderna, 2006.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 20.ed. São Paulo, Cortez, 1996.

SILVA, Alison Fagner de Sousa e. **A reforma do Estado e o modelo gerencial da educação na rede pública estadual de Pernambuco (2007-2010)**: um estudo das políticas de formação continuada dos professores do ensino médio. Dissertação de Mestrado João Pessoa, UFPB. 2013.

SILVA, Edna Lúcia da, MENEZES, Estera Muszkat. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. – 3. ed. rev. atual. Florianópolis: Laboratório de Ensino a Distância da UFSC, 2001.

SCHÖN, Donald. **Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SOARES, Magda. **Português na Escola: história de uma disciplina curricular**. In Marcos Bagno (org.) **Linguística da Norma**. São Paulo. Loyola. 2002.

\_\_\_\_\_. **Concepções de linguagem e o ensino da Língua Portuguesa.** *In:* BASTOS, Neusa. B. Língua Portuguesa história perspectiva, ensino. PUC/SP, 1998.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura.** 6ª edição. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

STAKE, R. E. **Pesquisa Qualitativa:** estudando como as coisas funcionam. Porto Alegre: Penso, 2011, p. 25-29.

SUASSUNA, Livia. **Ensino de língua portuguesa: uma abordagem pragmática.** Campinas, São Paulo: Papirus, 1995.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação.** São Paulo: Cortez Editora, 1986.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de gramática.** São Paulo. Cortez editora, 2008.

\_\_\_\_\_. **Na trilha da Gramática – Conhecimento linguístico na alfabetização e letramento.** 1ª edição. São Paulo: Cortez editora, 2013.

VEIGA, Ilma Passos Alencar. **A aventura de formar professores.** São Paulo: Papirus, 2009.

Weisz, Telma & Sanchez, Ana. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem.** São Paulo. Ática, 2001.

YUS, Rafael. **Educação Integral: uma visão holística para o século XXI.** Porto Alegre: Ed. Artmed, 2002.

## APÊNDICES

### Questionário do Professor

Estamos realizando uma pesquisa para o curso de Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras- sobre as contribuições das formações continuadas em serviço para a prática pedagógica de Língua Portuguesa. Nos anos finais do Ensino Fundamental. Gostaríamos de contar com a sua colaboração para responder a este questionário. Ele traz algumas perguntas sobre seus dados pessoais, sua formação e sua atuação docente que, ao serem respondidas com veracidade, poderão ajudar-nos de modo significativo para a concretização dessa pesquisa.

Nome completo

Idade

E-mail ou telefone para contato

1. Você possui licenciatura em Letras? Em que ano concluiu?

2. Você possui especialização? Qual?

3. Há quanto tempo você atua como professora de Língua Portuguesa?

4. Você tem participado das formações continuadas de Língua Portuguesa (LP) oferecidas bimestralmente pela Gerência Regional de Educação, nos últimos dois anos?

5. A formação continuada apresenta certos aspectos que devem ser considerados relevantes, por se tratar de uma ação que visa ao aperfeiçoamento profissional. Citamos abaixo alguns aspectos e pedimos que você informe se considera satisfatória (o) a/o

- a. **periodicidade** bimestral das formações de LP? Qual a sua opinião sobre esse aspecto?
  - b. **duração** de cinco horas dos momentos de formação de LP? Qual a sua opinião sobre esse aspecto?
  - c. **formato** da oferta das formações de LP (exposição dialogada, leitura coletiva de textos teóricos, discussão desses textos, dentre outros procedimentos)? Qual a sua opinião sobre esse aspecto?
6. As formações continuadas oferecidas têm sido uteis para seu aperfeiçoamento profissional? Comente.
  7. Quais conceitos ou procedimentos metodológicos foram apreendidos nos momentos de formação continuada e você conseguiu colocar em prática? Comente.
  8. Você utiliza os Parâmetros Curriculares de Pernambuco/Língua Portuguesa para planejar suas aulas? Comente.
  9. Qual a sua concepção de língua? Qual a sua concepção de texto?
  10. Quais procedimentos ou perspectivas metodológicas você adota no trabalho com leitura em suas aulas?
  11. Qual a sua concepção de escrita?
  12. Quais procedimentos ou perspectivas metodológicas você adota no trabalho com escrita em suas aulas?
  13. Qual a sua concepção sobre análise linguística?
  14. Quais procedimentos ou perspectivas metodológicas você adota no trabalho com análise linguística em suas aulas?

### **Questionário do Formador**

Estamos realizando uma pesquisa para o curso de Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras- sobre as contribuições das formações continuadas em serviço para a prática pedagógica de Língua Portuguesa. Nos anos finais do Ensino Fundamental. Gostaríamos de contar com a sua colaboração para responder a este questionário. Ele traz algumas perguntas sobre seus dados pessoais, sua formação e sua atuação docente que, ao serem respondidas com veracidade, poderão ajudar-nos de modo significativo para a concretização dessa pesquisa.

Nome completo

Idade

E-mail ou telefone para contato

1. Você possui licenciatura em Letras? Em que ano concluiu?
2. Você possui especialização? Qual?
3. Há quanto tempo você atua como formadora de Língua Portuguesa (LP) da Gerência Regional de Educação?
4. Você tem participado das formações continuadas de LP oferecidas pela Secretaria Estadual de Educação, nos últimos dois anos?
5. A formação continuada apresenta certos aspectos que devem ser considerados relevantes, por se tratar de uma ação que visa ao aperfeiçoamento profissional. Citamos abaixo alguns aspectos e pedimos que você, enquanto formadora de LP informe se considera satisfatória (o) a/o

- a. **periodicidade bimestral** das formações de LP? Qual a sua opinião sobre esse aspecto?
  - b. **duração** de cinco horas dos momentos de formação de LP? Qual a sua opinião sobre esse aspecto?
  - c. **formato** da oferta das formações de LP (exposição dialogada, leitura coletiva de textos teóricos, discussão desses textos, dentre outros procedimentos)? Qual a sua opinião sobre esse aspecto?
6. Você considera que as formações continuadas oferecidas pela GRE AM têm sido úteis para o aperfeiçoamento profissional dos docentes de LP? Comente.
  7. Quais conceitos ou procedimentos metodológicos que você apresenta/vivencia nos momentos de formação continuada? Comente.
  8. Você utiliza os Parâmetros Curriculares de Pernambuco/Língua Portuguesa para elaborar as formações de LP? Algum outro subsídio? Qual? Comente.
  9. Qual a sua concepção de língua? Qual a sua concepção de texto?
  10. Quais procedimentos ou perspectivas metodológicas que são veiculadas nas formações continuadas quanto ao trabalho com leitura em sala de aula?
  11. Qual a sua concepção de escrita?
  12. Quais procedimentos ou perspectivas metodológicas que são veiculadas nas formações continuadas quanto ao trabalho com escrita em sala de aula?
  13. Qual a sua concepção sobre análise linguística?
  14. Quais procedimentos ou perspectivas metodológicas que são veiculadas nas formações continuadas quanto ao trabalho com análise linguística leitura em sala de aula?

**ANEXOS**

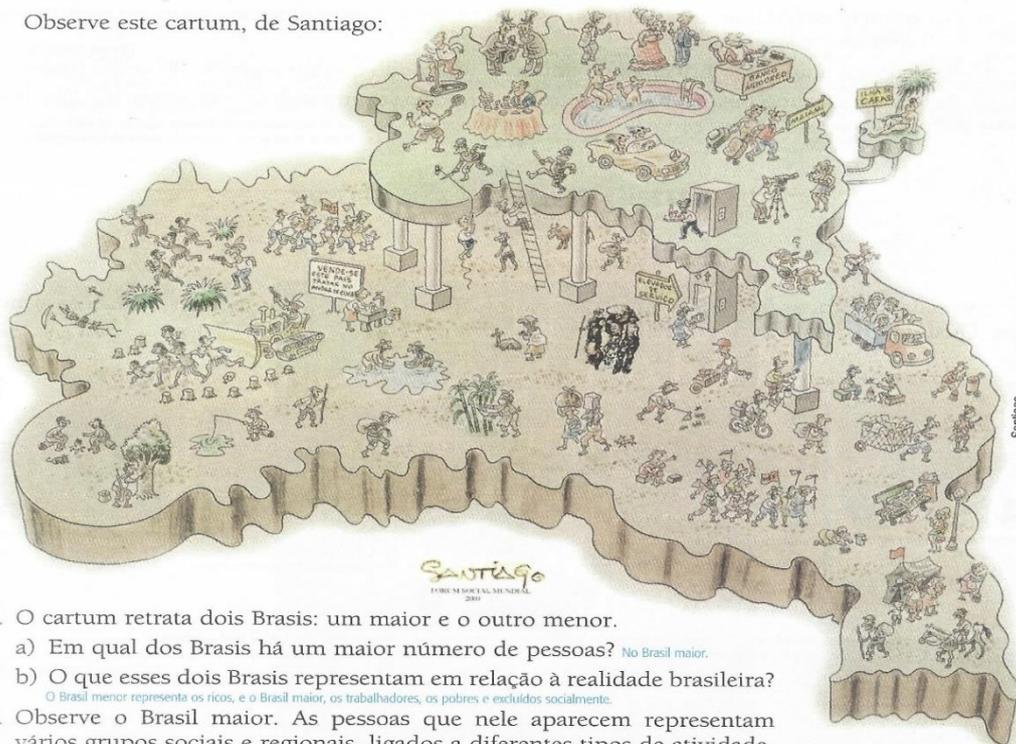
Anexo 1

## CAPÍTULO 2

# Os Brasis

“Este é o país do futuro”, “Este é o melhor país do mundo!” — crescemos ouvindo frases como essas. Afinal, um país tão grande, com um vasto litoral e com a maior reserva hídrica e vegetal do mundo, tem tudo pra dar certo. Mas por que, então, há tantos Brasis dentro do Brasil?

Observe este cartum, de Santiago:



- O cartum retrata dois Brasis: um maior e o outro menor.
  - Em qual dos Brasis há um maior número de pessoas? *No Brasil maior.*
  - O que esses dois Brasis representam em relação à realidade brasileira?  
*O Brasil menor representa os ricos, e o Brasil maior, os trabalhadores, os pobres e excluídos socialmente.*
- Observe o Brasil maior. As pessoas que nele aparecem representam vários grupos sociais e regionais, ligados a diferentes tipos de atividade. Identifique nesse Brasil pessoas ou grupos que sejam ligados:
  - ao garimpo;  
*Próximo das colunas, duas pessoas trabalhando na água.*
  - à lavoura;  
*Trabalhador com enxada, próximo da bicicleta.*

(In: Fórum Social Mundial. Porto Alegre: Corag, 2001. p. 67.)

## Anexo 2

### Texto para análise na formação continuada

## A pesca

Affonso Romano de Sant'Anna

O anil  
o anzol  
o azul

o silêncio  
o tempo  
o peixe

a agulha  
vertical  
mergulha

a água  
a linha  
a espuma

o tempo  
o peixe  
o silêncio

a garganta  
a âncora  
o peixe

a boca  
o arranco  
o rasgão

aberta a água  
aberta a chaga  
aberto o anzol

aquilíneo  
ágil-claro  
estabanado

o peixe  
a areia  
o sol.

Disponível em: <http://analisedetextos.blogspot.com.br/2009/07/pesca-de-affonso-romano-de-santanna.html>. Acesso em 11/03/17.