



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS

IRINEDES ALVES DE ARAUJO LOBO

FORMAÇÃO CONTINUADA E PRÁTICA DO PROFESSOR:
IMPLICAÇÕES PARA A MEDIAÇÃO DA LEITURA

CAJAZEIRAS – PB

2018

IRINEDES ALVES DE ARAUJO LOBO

**FORMAÇÃO CONTINUADA E PRÁTICA DO PROFESSOR:
IMPLICAÇÕES PARA A MEDIAÇÃO DA LEITURA**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), da Universidade Federal de Campina Grande, *Câmpus* de Cajazeiras, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientador: Prof. Dr. José Wanderley A. de Sousa

CAJAZEIRAS – PB

2018

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação - (CIP)
Josivan Coêlho dos Santos Vasconcelos - Bibliotecário CRB/15-764
Cajazeiras - Paraíba

L799f	Lobo, Irinedes Alves de Araujo. Formação continuada e prática do professor: implicações para a mediação da leitura / Irinedes Alves de Araújo Lobo. - Cajazeiras, 2018. 70f. Bibliografia. Orientador: Prof. Dr. José Wanderley A. de Sousa. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS) UFCG/CFP, 2018. 1. Formação docente. 2. Formação inicial e continuada. 3. Docência. 4. Mediação da leitura. I. Sousa, Jose Wanderley A. de. II. Universidade Federal de Campina Grande. III. Centro de Formação de Professores. IV. Título.
UFCG/CFP	CDU - 377.8(043)

IRINEDES ALVES DE ARAUJO LOBO

**FORMAÇÃO CONTINUADA E PRÁTICA DO PROFESSOR:
IMPLICAÇÕES PARA A MEDIAÇÃO DA LEITURA**

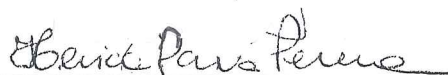
Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), da Universidade Federal de Campina Grande, Campus de Cajazeiras, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Aprovada em: 29/06/2018

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. José Wanderley Alves de Sousa – Orientador
UFCG – CFP – UAL - PROFLETRAS



Profa. Dra. Hérica Paiva Pereira – Examinadora
UFCG – CFP – UAL - PROFLETRAS



Profa. Dra. Adriana Sidralle Rolim de Moura – Examinadora Externa
UAL – CFP - UAL

Profa. Dra. Nozângela Maria Rolim Dantas – Examinadora Suplente
UFCG – CFP – UAL – PROFLETRAS

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus pela vida e por ter iluminado meu caminho traçando minha trajetória rumo ao PROFLETRAS.

À minha família, que esteve presente nos momentos tristes e felizes de minha vida, sempre pronta a me amparar.

Ao Professor Dr. José Wanderley Alves de Sousa, meu orientador, por todo apoio prestado, por toda a dedicação e paciência demonstrada no decorrer da elaboração deste trabalho.

Aos meus professores do PROFLETRAS que contribuíram para o meu crescimento pessoal e intelectual.

Aos meus colegas de turma pela compreensão e incentivo.

Aos meus pais Izaias e Ermelinda, *in in*
memorian, pelo amor, carinho, dedicação e
pela educação que me foi dada.

COM AMOR, DEDICO!

Mas leio, leio. Em filosofias
tropeço e caio, cavalgo de novo
meu verde livro, em cavalarias
me perco, medievo; em contos, poemas
me vejo viver. Como te devoro,
verde pastagem. Ou antes carruagem
de fugir de mim mesmo e me trazer de
volta
à casa a qualquer hora num fechar
de páginas?

Tudo que sei é ela que me ensina.
O que saberei, o que não saberei
nunca,
está na Biblioteca em verde murmúrio
de flauta-percalina eternamente.

(Carlos Drummond de Andrade. **Biblioteca Verde**)

RESUMO

A presente dissertação aborda os estudos que enfatizam a importância da formação inicial e continuada do professor, especialmente da disciplina Língua Portuguesa. De modo geral, objetivamos apresentar sugestões para elaboração de uma proposta de intervenção didático-pedagógica, sob a forma de um curso de formação de mediadores de leitura e produção de gêneros textuais, aplicável a professores do Ensino Fundamental II. Especificamente, propomo-nos pela presente investigação: discutir, na perspectiva teórica, a importância da formação continuada para os professores, sobretudo, para os que atuam na educação básica, principalmente, como mediadores de leitura; mapear, sob a forma de memorial, momentos significativos da formação e atuação da pesquisadora desde a educação básica até a pós-graduação e suas implicações para a prática pedagógica; analisar, a partir das bases teóricas assumidas pela pesquisa e do memorial apresentado, como se dão as estratégias de formação inicial e continuada proporcionadas aos professores da educação básica, especialmente para atuarem como mediadores de leitura; apresentar sugestões para a elaboração de uma proposta de intervenção didático-pedagógica, sob a forma de um curso de formação de mediadores de leitura e produção de gêneros textuais, aplicável a professores do Ensino Fundamental II. A pesquisa é, essencialmente, de natureza qualitativa. As bases teóricas buscadas pautaram-se em fundamentos teóricos sobre a importância da formação inicial e continuada para a atuação docente, especialmente do professor de Língua Portuguesa. Para tanto, destacam-se os trabalhos de Tardif (2002), Sacristan (1999), Nóvoa (1999), Ibernón (1999), dentre outros sobre formação inicial e continuada do docente; os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) sobre a mediação da leitura no ensino fundamental II; Bakhtin (1992), Marchuschi (2008), Schneuwly e Dolz (2004) sobre a importância dos gêneros textuais e do trabalho a partir da adoção de sequências didáticas para a mediação da leitura e produção textual por alunos do ensino fundamental II. Concluímos que os cursos de formação docente em nível inicial e continuado, aqui no caso, especialmente em língua portuguesa, precisam investir em ações que evidenciem a importância dos usos dos gêneros textuais e da adoção de sequências didáticas como recursos indispensáveis a reconfigurações das práticas de leitura e produção textual por alunos e professores, especialmente no âmbito do ensino fundamental II.

PALAVRAS-CHAVE: Formação Inicial e Continuada. Docência. Mediação da Leitura.

ABSTRACT

This dissertation deals with studies that emphasize the importance of initial and continuing teacher training, with focus on Portuguese Language. In general, we aim to present suggestions for the elaboration of a didactic-pedagogical intervention proposal, in the form of a course to train mediators of reading and production of textual genres, applicable to primary school teachers II. Specifically, we propose by the present investigation: to discuss, from a theoretical perspective, the importance of continuing education for teachers, especially those who work in basic education, mainly as mediators of reading; map, in the form of a memorial, significant moments of the formation and performance of the researcher from basic to post-graduate education and its implications for pedagogical practice; to analyze, from the theoretical bases assumed by the research and the presented memorial, how the initial and continued training strategies provided to the teachers of the basic education, especially to act as mediators of reading; to present suggestions for the elaboration of a didactic-pedagogical intervention proposal, in the form of a course to train mediators of reading and production of textual genres, applicable to teachers of Elementary School II. The research is essentially of a qualitative nature. The theoretical bases sought were based on theoretical foundations on the importance of initial and continuing training for teaching, especially the Portuguese Language teacher. To that end, the works of Tardif (2002), Sacristan (1999), Nóvoa (1999), Ibernón (1999), among others, on initial and continuing teacher training; the National Curricular Parameters (BRASIL, 1998) on the mediation of reading in elementary education II; Bakhtin (1992), Marchuschi (2008), Schnewly and Dolz (2004) on the importance of textual genres and work from the adoption of didactic sequences for the mediation of reading and textual production by elementary school students II. We conclude that teacher training courses at the initial and continuing levels, especially in the Portuguese language, must invest in actions that highlight the importance of the uses of textual genres and the adoption of didactic sequences as indispensable resources for reconfiguration of reading practices and textual production by students and teachers, especially in the area of elementary education II.

KEYWORDS: Initial and Continued Formation. Teaching. Reading Mediation.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	9
2 UMA JUSTIFICATIVA DE OPÇÃO PELO TEMA DE INVESTIGAÇÃO.....	15
2.1 COMO TENHO ME TORNADO PROFESSORA: “A PAIXÃO PELO POSSÍVEL”.....	19
3 DA FORMAÇÃO À PRÁTICA DOCENTE: REVENDO BASES TEÓRICAS.....	32
3.1 A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR E SEUS REFLEXOS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	35
3.2 SABERES DOCENTES E MEDIAÇÃO DA LEITURA: RESSIGNIFICAÇÕES.....	40
4 TRAÇANDO ROTAS PARA O INCENTIVO À FORMAÇÃO CONTINUADA DE MEDIADORES DE LEITURA.....	45
4.1 A FORMAÇÃO DE MEDIADORES DE LEITURA PARA A PRÁTICA COM GÊNEROS TEXTUAIS: ALGUMAS SUGESTÕES	47
4.2 UMA PROPOSTA DE CURSO DE FORMAÇÃO DE MEDIADORES DE LEITURA.....	49
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	69
REFERÊNCIAS.....	72

1 INTRODUÇÃO

Toda pesquisa nasce da inquietação sobre um determinado campo de interesse, nas interações, compartilhamentos e trocas de experiências, especialmente, com nossos pares no convívio profissional. Desta forma, foi com esse espírito de inquietude que nos sentimos provocada a propor este trabalho de investigação junto ao Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da UFCG, a partir da nossa prática como professora de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental em escolas de Quixeramobim, no estado do Ceará.

Através de vivências e de leituras diversas, enquanto aluna e professora, temos entendido que, para que o processo de mediação da leitura tenha sucesso, é necessário desconstruir a ideia de que ler é apenas decodificar, decifrar sílabas e palavras. Em função da desvalorização conferida à leitura, muitas escolas estão formando leitores incapazes de compreender o que leem. Os textos que circulam no contexto escolar, nesse caso, não favorecem a interação entre os gêneros adotados e os interlocutores, decorrentes de lacunas na formação do professor, o que se converte, então, em abordagens teórico-metodológicas na sua prática docente.

É ressaltado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018, p.55) que, se o objetivo da escola é formar cidadãos capazes de compreender os diversos textos com que se deparam, é preciso oferecer aos professores subsídios no ato de planejarem para que se pratiquem e aprendam isso na unidade escolar.

Relacionado a um tema essencialmente discutido na área da Educação e, especialmente das Letras, no Brasil, a questão da leitura e produção textual esteve, por muito tempo, marcadamente mais atrelada à alfabetização e aos anos iniciais do Ensino Fundamental no Brasil. Atualmente, as discussões ultrapassaram esses limites e, centrando olhares sobre o Ensino Fundamental II e Ensino Médio, vêm ganhando forças nos cursos de formação de professores, nos trabalhos acadêmicos desenvolvidos sobre o tema e nas práticas pedagógicas desenvolvidas na escola.

A razão deste rompimento de limites dos estudos acerca da questão da leitura envolve, além dos interesses científicos dos pesquisadores, um cenário calamitoso de analfabetismo ou analfabetismo funcional nos anos posteriores

aos iniciais, bem como um evidente déficit no legado cultural na esfera social. Assim, à semelhança de boa parte da população brasileira em geral, um significativo número de educadores demonstram dificuldades para adquirir e manter o hábito da leitura.

Nessa direção, podemos relacionar esse desestímulo a possíveis fatos oriundos da falta de leitura em sala, pelo professor junto ao aluno, a partir da apresentação de textos diversificados, que sejam chamativos ao gosto do educando. Temos que nos atentar e abrir um parêntese para discussão de como foi e como continua a formação do professor, especialmente o da área de Língua Portuguesa, para atuar como mediador da leitura e da produção de textos.

O que constatamos, principalmente pela nossa vivência, é que durante um bom tempo o professor de qualquer disciplina deveria apenas ensinar conteúdos relacionados à sua área de atuação. Entretanto, hoje, percebemos que o cenário é bem diferente, o professor não só pode, como deve proporcionar o diálogo dos conteúdos específicos por ele ministrados com os de disciplinas afins, a fim de preparar os discentes para a efetiva participação na sociedade.

Nesta direção, a formação continuada reclama uma boa base inicial e que o profissional docente participe ativamente de capacitações para que desenvolva a contento a profissão que desempenha, como destaca André (2010, p.176):

A formação docente tem que ser pensada como um aprendizado profissional ao longo da vida, o que implica envolvimento dos professores em processo interacionais e planejados, que possibilitem mudanças em direção a uma prática efetiva em sala de aula.

Sob esta ótica, a formação continuada é concebida como um processo contínuo para tentar amenizar a complexidade da profissão docente e possibilitar a atualização dos profissionais em exercício e também para propor reflexões na área de maneira ampla. Essa formação é necessária para todos os educadores em exercício a fim de atender as necessidades que surgem no decorrer da prática em sala de aula ou, muitas vezes, por requisição de legislações vigentes,

Para os graduados que precisam se especializar, dando continuidade e aprimoramento aos seus conhecimentos, essas formações muitas vezes acontece sob a forma de palestras, seminários, cursos de extensão e, especialmente, através de cursos de pós-graduação. Essa continuidade da vida

de estudos possibilita a reflexão prático-teórica do professor sobre sua própria prática, com relação ao contexto sócio educativo; a troca de experiência e a reflexão entre os parceiros; a interação da formação com um projeto de trabalho; a formação como espaço de reflexão crítica sobre diferentes aspectos que caracterizam o trabalho docente e o reconhecimento da importância do trabalho colaborativo no espaço escolar. Ainda podemos acrescentar a esse processo a técnica de construção e reconstrução periodicamente e simultânea.

No dizer de Veiga (1999) a formação continuada deve ser concebida como atividade social transformacional, uma vez que a práxis não se resume apenas à prática e muito menos apenas à teoria. A condição para que haja essa prática transformadora é que conceba a realidade amparada na reflexão da teoria.

Como podemos perceber é válida a preocupação que há em relação à formação continuada, é notável também que em muitos casos ela é solicitada para suprir déficits ou lacunas existentes desde a formação inicial. Entretanto, constatamos que, muitas vezes, os projetos de formação continuada generalizam o atendimento, ou seja, o público-alvo a quem se destina, consegue atingir um número maior de professores, sem levar em consideração a área específica de cada professor, muito menos o tempo de experiência em sala de aulas. Neste sentido, na perspectiva dos PCN (1998) a formação continuada de professores deve se pautar em propostas de ensino que se relacionem com a prática do professor. E este é, justamente, o objetivo maior do Mestrado Profissional em Letras, ou seja:

O PROFLETRAS 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. (<http://www.profletras.ufrn.br/organizacao/apresentacao>).

Alinhada, pois, a tais diretrizes, esta pesquisa justifica-se pela necessidade de uma reflexão que possa estabelecer uma articulação entre a formação do professor-leitor e o papel do mesmo na relação didático-pedagógica como mediador da leitura e produção de textos no contexto escolar, numa perspectiva crítico-criativa. Daí decorre dos questionamentos propostos para a

presente investigação: Quais as implicações da formação continuada e prática do professor para a mediação da leitura e produção de textos, especialmente, no ensino fundamental II? Que diretrizes teórico-metodológicas melhor se adequam às abordagens da mediação da leitura entre alunos do Ensino Fundamental II? Que contribuições podem ser alcançadas com a aplicabilidade de sequências didáticas, a partir da adoção de gêneros textuais diversos, às práticas de mediação da leitura no Ensino Fundamental II?

Sob esta ótica, a pesquisa aqui apresentada tem como objetivo maior: apresentar sugestões para a elaboração de uma proposta de intervenção didático-pedagógica, sob a forma de um curso de formação de mediadores de leitura e produção de gêneros textuais, aplicável a professores do Ensino Fundamental II.

Especificamente buscamos:

- Discutir, na perspectiva teórica, a importância da formação continuada para os professores, sobretudo, para os que atuam na educação básica, principalmente, como mediadores de leitura.
- Mapear, sob a forma de memorial, momentos significativos da formação e atuação da pesquisadora desde a educação básica até a pós-graduação e suas implicações para a prática pedagógica;
- Analisar, a partir das bases teóricas assumidas pela pesquisa e do memorial apresentado, como se dão as estratégias de formação inicial e continuada proporcionadas aos professores da educação básica, especialmente para atuarem como mediadores de leitura;
- Apresentar sugestões para a elaboração de uma proposta de intervenção didático-pedagógica, sob a forma de um curso de formação de mediadores de leitura e produção de gêneros textuais, a partir da adoção de sequências didáticas, aplicável a professores do Ensino Fundamental II.

Para a condução da investigação tomamos como ponto de partida a seleção e análise de textos teóricos sobre o tema da investigação, e, especialmente, experiências próprias desenvolvidas em escolas de ensino fundamental, como professora e como aluna de curso de graduação, cursos de especialização e, agora junto ao PROFLETRAS, como aluna, o que a caracteriza como pesquisa bibliográfica, de natureza qualitativa.

Os fundamentos teóricos assumidos durante o percurso investigativo assentam suas bases na Didática, especificamente na discussão sobre formação do professor, na Linguística Aplicada, na Pedagogia da Leitura e nos documentos oficiais que embasam o ensino de língua portuguesa no ensino fundamental II.

A partir das discussões teóricas apresentamos sugestões para a elaboração de uma proposta de intervenção didático-pedagógica, sob a forma de um curso de formação de mediadores de leitura e produção de gêneros textuais diversos, aplicável a professores do Ensino Fundamental II.

Para o alcance deste percurso teórico-metodológico, além deste capítulo introdutório, que aqui apresentamos o segundo capítulo do trabalho, sob a forma de memorial, se configura como uma justificativa mais aprofundada para a escolha do tema da pesquisa, a fim de referendar a importância da prática docente para o delineamento de reconfigurações da formação inicial e continuada do professor, especialmente dos que atuam com o ensino de leitura e produção textual.

No terceiro capítulo abordamos a importância do incentivo à formação continuada de professores, a partir das bases teóricas propostas por Tardif (2002), Sacristan (1999), Nóvoa (1999), Ibernón (2010), dentre outros.

No quarto capítulo discutimos possibilidades para o incremento na formação de mediadores de leitura, alicerçados, especialmente pelos olhares teóricos de Bakhtin (2003), Marchuschi (2011), Marchuschi (2008), Dolz & Schneuwly (1998), dentre outros, além de dar ênfase ao que propõe a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018).

No quinto capítulo apresentamos sugestões para a elaboração de uma proposta de intervenção didático-pedagógica, sob a forma de um curso de formação de mediadores de leitura e produção de gêneros textuais, a partir da adoção de sequências didáticas, aplicável a professores do Ensino Fundamental II.

Por fim, a conclusão referenda que os cursos de formação docente em nível inicial e continuado, aqui no caso, especialmente em língua portuguesa, precisam investir em ações que evidenciem a importância dos usos dos gêneros textuais e da adoção de sequências didáticas, como recursos indispensáveis à

reconfigurações das práticas de leitura e produção textual por alunos e professores, especialmente no âmbito do ensino fundamental II.

2. UMA JUSTIFICATIVA DE OPÇÃO PELO TEMA DE INVESTIGAÇÃO

A subjetividade, no tocante à docência, refere-se ao lado particular do professor como sujeito, um ser individual como agente facilitador, mediador e transmissor de conhecimentos. Entendemos assim, que todos os professores são verdadeiros atores do conhecimento e o maior palco em que os mesmos atuam é a sala de aula, onde os principais protagonistas estão inseridos e envolvidos no diálogo interacional professor/aluno e vice versa.

A esse respeito Tardif (2002, p. 209), argumenta que “[...] os professores são atores competentes, sujeitos do conhecimento, tais considerações permitem recolocar a questão da subjetividade ou do ator no centro das pesquisas sobre o ensino e a escola”. Na perspectiva dos saberes docentes os mesmos podem ser comparados a “estoques” de informações disponibilizadas pela comunidade científica em exercício, porém, podem ser mobilizados nas diferentes práticas sociais.

Tardif (2002, p. 35), diz ainda que:

Os educadores e os pesquisadores o corpo docente e a comunidade científica tornam-se dois grupos cada vez mais distintos, destinados a tarefas especializadas de transmissão e de produção dos saberes sem nenhuma relação entre si. Ora, é exatamente tal fenômeno que parece caracterizar a evolução atual das instituições universitárias, que caminham em direção a uma crescente separação das missões de pesquisa e de ensino.

Segundo o autor, discorrendo sobre o saber docente, algumas questões são fundamentais para entendermos a questão dos saberes docentes: os professores sabem decerto alguma coisa, mas o que, exatamente? Que saber é esse? São eles apenas “transmissores” de saberes produzidos por outros grupos?

Acerca do primeiro questionamento, Tardif (2002) evidencia que, de certa forma todo ser humano ao nascer traz consigo vários saberes, que vai aprimorando com o passar do tempo. São esses saberes que, futuramente, nos são cobrados como conhecimento de mundo, caracterizado como o conjunto de

conhecimentos acumulados durante toda a vida, tanto particular quanto profissional.

Com o saber do professor não é diferente, ele tem os conhecimentos de mundo, somados aos adquiridos durante sua formação na universidade, formando um conjunto de saberes que devem, pelas trocas dialógicas, serem compartilhados com os seus alunos.

E no que se constitui o saber docente? É o saber profissional adquirido ao longo de toda vida estudantil, desde a educação infantil, passando pelas séries do ensino fundamental e ensino médio, até se chegar ao nível superior. É esse acúmulo de conhecimentos que vai capacitá-los como mediador de conhecimentos, que proporciona “o saber ser” um bom professor, preparado para atuar nas diversas situações vivenciadas em sala de aula. O saber docente é, pois, um saber plural, diversificado, estratégico, heterogêneo. Esse saber do professor é composto, então, por vários saberes que são: disciplinares, curriculares, profissionais incluindo os da Ciência da Educação, da Pedagogia, da sua área específica de formação, acrescidos do conhecimento de mundo. No dizer de Tardif (2002, p.228):

Noutras palavras, o que se propõe é considerar os professores como sujeitos que possuem, utilizam e produzem saberes específicos ao seu ofício, ao seu trabalho. A grande importância dessa perspectiva reside no fato de os professores ocuparem, na escola, uma posição fundamental em relação ao conjunto dos agentes escolares: em seu trabalho cotidiano com os alunos, são eles os principais atores e mediadores da cultura e dos saberes escolar. Em suma, é sobre os ombros deles que repousa, no fim das contas, a missão educativa da escola.

Entretanto, ainda é grande o número de professores que atuam apenas como “transmissores” de saberes produzidos por outros grupos. Muitos professores ainda atuam como meros repetidores de teorias. Acerca do assunto, apesar de existir uma gama de autores que trabalham a problemática da profissão docente, ainda há muito por se discutir em relação “ao novo”, ou seja,

novas formas de se ensinar perspectivas do trabalho docente, voltadas para a necessidade do profissional se adequar às exigências do mercado de trabalho.

Nesta direção, Tardif (2002, p. 32) diz que:

É preciso ressaltar que há poucos estudos ou obras consagrados aos saberes dos professores. Trata-se, de fato, de um campo de pesquisa novo e, por isso, relativamente inexplorado, inclusive pelas próprias ciências da educação. Além do mais, como veremos, essa noção nos deixa facilmente confusos, pois se aplica indiferentemente aos diversos saberes incorporado à prática docente.

Imbernón (2010, p.7) endossa a discussão afirmando que “(...) a profissão docente deve abandonar a concepção predominante no século XIX de mera transmissão do conhecimento acadêmico (...)”. Para o autor, atualmente, há muitas publicações e discussões a respeito da complexidade da profissão docente e, conseqüentemente, sobre a formação desses “novos” profissionais. E afirma:

O contexto em que trabalha o magistério tornou-se complexo e diversificado. Hoje, a profissão já não é a transmissão de um conhecimento comum do aluno em um conhecimento acadêmico. A profissão exerce outras funções: motivação luta contra a exclusão social, participação, animação de grupos, relações com estruturas sociais, com a comunidade. E é claro que tudo isso requer uma nova formação: inicial e permanente. (IBERNÓN, 2001, p.2001, p.14)

André (2010) em suas publicações sobre a formação de professores como constituição de um campo de estudos, também corrobora com a ideia de que a formação docente é determinante no desenvolvimento profissional. Para André (2010, p.176):

[...] a formação docente tem que ser pensada como um aprendizado profissional ao longo da vida, o que implica envolvimento dos professores em processos intencionais e planejados, que possibilitem mudanças em direção a uma prática efetiva em sala de aula.

Nóvoa (1992, p. 29) diz que, historicamente, os professores foram compreendidos como funcionários (ora da Igreja, ora do estudo), mero aplicadores de valores, normas diretrizes e decisões político-curriculares. O referido autor concorda com o triplo movimento sugerido por Schön (1990) da **reflexão na ação**, da **reflexão sobre a ação** e da **reflexão sobre a reflexão na ação**, no sentido de tê-la como espaço de trabalho e formação profissional, intelectual e social, tendo em vista as práticas pedagógicas, curriculares e participativas propiciando a constituição de redes de formação contínua.

De acordo com os pressupostos citados acima e mais especificamente dos três movimentos citados por Schön (1990), o primeiro a reflexão na ação, é que todo profissional precisa refletir na ação que pratica no dia a dia, nesse caso sobre a prática na profissão docente. O segundo a reflexão sobre a ação, o professor precisa refletir sobre o seu fazer profissional sobre sua prática em sala de aula, sobre o relacionamento com os colegas de profissão com seus alunos e pensar na aplicabilidade dos saberes docente. O terceiro, a reflexão sobre a reflexão na ação, esse é o momento em que o professor precisa refletir, de forma homogênea e heterogênea, pensando no melhor desempenho disponibilidade, e aplicabilidade, visando o entendimento e aprendizagem do aluno, facilitando o ensino como mediador de conhecimentos, quer seja na prática individual ou coletiva.

Segundo Nóvoa (1992) três pilares devem sustentar a formação docente: a produção da vida do professor (desenvolvimento pessoal), a produção da profissão docente (desenvolvimento profissional) e a produção da escola (desenvolvimento organizacional).

Produzir a vida do professor significa, então, valorizar os conteúdos que serviram de base para a formação desse profissional, que contribuíram para seu trabalho crítico-reflexivo, sobre seus saberes e práticas e, eventualmente, sobre

suas experiências vividas. Significa construir um saber específico mais voltado para a área específica do profissional que, mesmo assim, não compõe um corpo acabado de conhecimentos e está sujeito a modificações posteriores. Já a produção da escola deve ser voltada para a constituição desta como espaço de trabalho e formação profissional, intelectual e social, tendo em vista as práticas pedagógicas, curriculares e participativas propícias à constituição de redes de formação contínua.

Nesta direção, na tentativa de analisar e de compreender um pouco mais essas necessidades e dificuldades, a fim de analisar como se dá a formação inicial e continuada de professores de língua portuguesa e seus reflexos para a prática pedagógica da mediação da leitura e produção de textos entre alunos do Ensino Fundamental, apresentamos no tópico seguinte um breve memorial de nossa formação acadêmica e de exercício da docência.

2.1 COMO TENHO ME TORNADO PROFESSORA: “A PAIXÃO PELO POSSÍVEL”

O memorial que apresentamos a seguir, numa perspectiva histórico-discursiva, mapeia sucintamente as atividades acadêmicas que desenvolvemos ao longo do período de nossa formação e atuação profissional. Destacamos os elementos constitutivos dessa itinerância que servem como referências para o universo de possibilidades em termos de rotas de formação e de atuação docente.

Breve retorno à infância

Sou a oitava filha de uma família de dez irmãos. Meus avós paternos e maternos, advindos da agricultura e meus pais com pouca escolarização, buscaram adaptar-se a um novo estilo de vida que pudesse oferecer aos filhos melhores condições para o desenvolvimento intelectual; optaram pelo comércio varejista de tecidos. Percebia em minha mãe excelentes habilidades domésticas e, apesar de seu nível de escolarização baixo, prezava pelo conhecimento e educação da família; via em meu pai o patriarca do lar, que tinha um gosto apurado pela leitura e dedicava-se a adquirir enciclopédias, dicionários, diversas

obras, desde histórias edificantes para a formação do caráter, a exemplares de cunho ideológico e científico. Eram detalhes que transformavam cada noite de nossa família em um ritual mágico.

Após o expediente comercial abria-se a porta do mundo afetivo, o da família unida. Era preciso silêncio para momentos de leitura compartilhada. Meu pai, lembro-me em uma dessas em uma dessas ocasiões, em suas mãos conduzia um grande manual sobre saúde intitulado *O Conselheiro Médico do Lar*, obra da Editora Casa Publicadora Brasileira, e à medida que lia explicava sobre a necessidade de preservar a saúde, evitando a ingestão de demasiada quantidade de sal nos alimentos e/ou outros hábitos nocivos à saúde. Eram momentos muito importantes. Após a ceia, tínhamos uma hora de lazer e depois nos reuníamos com mamãe para ouvirmos os conselhos sobre boas maneiras contidos no livro, *Os Serões do Tio Silas*, de Luiz Voudegal. Aprendíamos com isso que os adultos precisavam estar atualizados e o exemplo em vê-los lendo nos contagiava. Fazia parte da dinâmica familiar que os irmãos mais velhos compartilhassem com os mais novos as leituras selecionadas para “edificação do caráter”.

Às vezes éramos liberados para ouvirmos ou assistirmos o Jornal da Rede Tupi e, em seguida, reuníamos com mamãe antes de irmos repousar e falávamos com Deus cantando e fazendo nossas orações.

Ao rememorar esses momentos consigo depreender que a educação inovadora, de qualidade, acontece através do exemplo. Aprendi com meus pais, pela leitura, os valores morais, a importância do trabalho digno, que faz levantar cedo todo dia, a certeza de que se pode construir uma família com honestidade, e que o incentivo à leitura viria justificar mais tarde meu encantamento pelo mundo da leitura o que convergiu para a escolha da graduação em Letras-Português-Literatura.

A rotina na escola

O início da minha vida estudantil propriamente dita, isto é, ir pra escola sistematicamente, foi motivo de muita ansiedade, pois já convivía diariamente com os irmãos mais velhos que seguiam essa rotina. Entrar na escola foi algo tão marcante que ainda lembro-me das primeiras aulas nas salas improvisadas

em que se destacava a apresentação física da professora, braços robustos e tendo a sua frente sobre a mesa as indesejáveis palmatórias de diversos tamanhos e espessuras, utilizadas de acordo com a faixa etária do aluno, seria ela, após minha mãe, minha primeira professora, Adalgisa Pinto de Mesquita. Apesar do cenário, me sentia atraída pela oportunidade de estudar, em circunstâncias mais favoráveis do que ocorreu com meus pais.

Meus pais sempre colocaram a educação no lar e os estudos dos filhos como prioridade; e à medida do possível não poupavam esforços a fim de que possuíssemos os materiais didáticos necessários a uma aprendizagem significativa, ainda que fosse sem ostentação; por exemplo, as capas dos nossos cadernos eram confeccionadas com papel de empacotar, costuradas com linha e agulha às folhas de papel com pautas contendo em cada folha numeração a fim de que não destacássemos nenhuma delas, esses eram os nossos cadernos. Tínhamos nossos materiais didáticos necessários. Sobre toda essa dedicação era requerido um comportamento exemplar em sala de aula, respeito aos professores e funcionários, e em casa cumprimento diário de três horas de estudos e realização de atividades, leituras e estudos das lições, atividades para casa, para então termos direito ao lazer.

Concluída a etapa de alfabetização em dois anos: no primeiro estudei com a *Carta do ABC* e no segundo com *A Cartilha*. Quando criança, sempre gostei de rabiscar, desenhar e em toda brincadeira tinha que ter papel, lápis e borracha, o que muito me favoreceu durante o período de alfabetização; tinha boa coordenação motora e desenvolvi certa aptidão na escrita através de muitas atividades de caligrafia. Após essa fase, avancei para primeira série primária (nomenclatura da época) e tive a oportunidade de ser matriculada no Grupo Escolar Francisco Vieira Cavalcante, cuja diretora era a Sra. Francisca Guiomar Cavalcante Lins. Lembro-me de algumas de minhas professoras durante essa etapa: as Senhoras. Francisca Edite Coelho Simão e Maria do Carmo Cavalcante Feitosa, que desempenharam com maestria e vocação a profissão de educadoras deixando um legado memorável para a educação de Pedra Branca.

Além de estudar no Grupo tínhamos (eu e irmãos) aulas de reforço com a professora Adalgisa Pinto de Mesquita (minha alfabetizadora). Lembro-me com detalhes sobre o reforço de matemática, quando tínhamos que responder, sem

repetir a pergunta da professora, a tabuada, era uma sessão de pânico e tortura, ao olharmos para a mestra com a tabuada em mãos e sobre a mesa a palmatória; de repente começava: “Irnedes quanto é cinco vezes oito?” Sem repetir a pergunta dizia rapidamente “quarenta, professora!” Cometer um erro naquele momento, ou não saber a resposta e ficar como um “disco furado”, repetindo a pergunta sem responder, custaria além de altos gritos, fortes palmadas nas mãos. Da mesma forma procediam com o estudo de capítulos dos livros de história, geografia, ciências, etc. Muitos para se livrarem da palmatória estudavam bastante e se destacavam, outros desistiam.

No decorrer da quarta série, em 1963 fui preparada, concomitantemente, para realizar o *Exame de Admissão* no início de 1964, o que diríamos hoje, um avanço de estudos, pois regularmente se deveria cursar a quinta série para então submeter-me ao referido Exame.

Quero destacar a importância da educação informal recebida de meus pais que apesar de confiarem no poder transformador da educação, assumiram com responsabilidade e determinação a incumbência delegada à família por determinação de Deus e do homem.

Exame de Admissão e o Segundo Ciclo do Ensino Secundário

Diante de ótimo desempenho durante os quatro anos do ensino primário foi-me concedido antecipar a realização do “Exame” e obtive aprovação, concluindo assim as séries primárias com o certificado de aprovação no *Exame de Admissão*. Meu pai sentiu-se orgulhoso com o resultado pois eu fui a primeira aluna a obter êxito nessa avaliação, na minha cidade, com idade de dez anos. Enquanto vislumbrávamos a conclusão dessa etapa de estudos, nossa esperança estava voltada para um projeto que o Senhor Antônio Rodrigues de Oliveira vinha batalhando para conseguir tornar efetivo: o funcionamento do primeiro Colégio a fornecer o primeiro ciclo do ensino secundário em Pedra Branca. Foi sem dúvida, uma das maiores conquistas da época.

No início do mês de março do ano de 1964 foram iniciadas as atividades do Colégio São Sebastião pertencente a Campanha Nacional de Educandários Gratuitos (CNEG), em Pedra Branca, tendo como diretor O vigário da cidade Sr. Padre Geraldo Dantas Pereira e secretária a jovem Marta Maria Pinto de Melo.

Eu, orgulhosa, fazia parte da primeira turma, sendo a mais nova aluna matriculada no Colégio São Sebastião.

Durante esse primeiro ciclo, vivenciamos experiências maravilhosas na aquisição do conhecimento, grandes mestres marcaram muitas vidas com suas metodologias e estratégias em sala de aula, dinamismo e vocação, educadores, por exemplo; e em reconhecimento ao belíssimo trabalho realizado por estes, temos duas escolas que pertencem a 14ª Coordenadoria Regional de Ensino, que receberam seus nomes, a saber: em Pedra Branca a Escola Estadual de Ensino Médio Elza Gomes e em Senador Pompeu a Escola Estadual de Educação Profissional José Augusto Torres. Lembro-me que o refrão do hino do colégio em que estudávamos naquela época era: “O nosso Ginásio está caminhando, professores novos por aqui chegando [...]”, um alusão aos profissionais contratados para atuarem na escola na qual estudava. Gostava muito das aulas de matemática, por incrível que pareça, apesar das dificuldades com a disciplina aprendi muito, mais do que o conteúdo do segundo ciclo.

As aulas de português não deixaram algo memorável; ensino tradicional, muita gramática, cópias e ditados e produção de textos conforme a norma padrão. Recordo-me que ao estudarmos as conjunções sem considerá-las semanticamente foi uma tortura, até que intuitivamente busquei encontrar sentido contextualizando-as, a partir de então, tornou-se aprazível o estudo. Outro fato que marcou bastante essa fase da minha vida acadêmica é que por ser de uma faixa etária destoante dos (as) demais colegas, me sentia rejeitada, sofria *bullyng*, mas desconhecia o termo apropriado para a situação; a conversa entre os demais girava em torno de namoro que, na maioria dos casos, os pais jamais poderiam tomar conhecimento, por isso meus colegas se resguardavam, rejeitando minha presença nas rodas de conversa, foi por esse motivo que uma colega apelidou-me carinhosamente de “pequena”;

O primeiro ano foi muito difícil, vindo a melhorar no ano seguinte quando havia colegas da mesma faixa etária que a minha, compondo a segunda turma do ginásio. Senti grande dificuldade com as disciplinas de Língua Estrangeira, Inglês e Francês. A pedagogia mais utilizada era o método da memorização (decorar), porém mesmo não gostando, fiz um pacto com o professor de me esforçar bastante e recuperar o déficit de aprendizagem e ele não contaria sobre minhas notas ao meu pai. O pacto foi respeitado por ambas as partes e consegui

recuperar as notas, mas não consegui sentir afinidade por nenhuma língua estrangeira. Da matriz curricular da primeira série constavam as seguintes disciplinas: Português, Matemática, História, Geografia, Ciências, Inglês e Técnicas Comerciais. Na segunda série a Língua Inglesa era substituída pela Língua Francesa e Técnicas Comerciais era substituída por Canto; na terceira série não ofereciam Ciências, a Língua Francesa era substituída pela Inglesa e acrescentava-se Desenho e Organização Social e Política Brasileira (OSP); na quarta série não tínhamos Geografia, retornava Ciências e Canto, permanecendo as demais.

A passagem para o Ensino Médio

Ao final do ano de 1967 conclui a 4ª série do 1º Ciclo, o que significaria hoje, a conclusão do Ensino Fundamental II, sendo aprovada para matrícula na primeira série do segundo Ciclo do Ensino Secundário nos termos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – (Lei n. 4204, de 20 de dezembro de 1961). E assim, atingi o ciclo máximo que a educação de Pedra Branca oferecia aos seus habitantes. Alguns haveriam de aguardar novamente que os representantes municipais buscassem junto à Secretaria de Educação do Estado o Curso Normal, hoje o Magistério, ou mesmo o segundo Ciclo do Ensino Secundário a fim de que todos os concludentes dessem prosseguimento à vida acadêmica, principalmente aqueles que não tinham condições para se deslocarem para outras cidades. Era época em que o comércio local estava em crise, as dificuldades se expandiam, porém foi-me dado a oportunidade de continuar os estudos em Fortaleza.

Fui matriculada em 1968 no Colégio Estadual Paulo VI, no Bairro Montese, e morávamos no Pan Americano. Apesar da recessão, meu pai, mais uma vez, priorizando a educação dos filhos enviou-me a morar com meus irmãos, em Fortaleza, com propósitos bem definidos. Aos quatorze anos iniciei o ensino médio; grandes desafios, realidades diferentes, o mundo em seus vários aspectos, cultural, social e geográfico se descortinava e as escolhas se apresentavam a cada instante em crescente grau de dificuldades. Era momento de ativar todos os conhecimentos internalizados até então; refletir sobre as lições

recebidas assentada aos pés de meus grandes mestres: papai e mamãe e porque não, incluir os professores!

A matriz curricular se solidificava causando-me preocupação, especialmente, as disciplinas: matemática, física, química e desenho. Logo no primeiro dia de aula percebi que alguns estavam ali mais por imposição da família do que por espontânea vontade e desejo de crescer em conhecimento e profissionalmente no futuro próximo. O professor se apresentava à medida que ocupava o horário da disciplina que lecionava e convocava a turma pra colocar os estudos como prioridade, haja vista que éramos estudantes profissionais.

Falou-nos sobre o preparo para no final da terceira série enfrentar o tão temido e concorrido vestibular. Foram mais três anos, enfrentando grandes desafios, especialmente, morar distante dos pais sem o conforto do lar. Era apenas o início da concretização de um sonho que a maioria dos adolescentes têm: possuir autonomia para escolher, decidir, trabalhar, estudar fazer planos para um futuro brilhante, longe dos holofotes da família; a diferença era que não estava somente na fase da imaginação, a realidade se estendia de forma clara e obtusa.

O grande desafio diante dos poucos recursos era planejar quanto seria a despesa mensal com deslocamento para o colégio, com alimentação, com material escolar e em certos momentos refletia e concluía que a vida de adulto independente não era fácil. Desse modo, o ponto central da questão seria estudar, para crescer em conhecimento, pois foi para isso que meus pais abstiveram-se de alguns sonhos para projetar sobre os filhos uma educação de qualidade, pois acreditavam que a educação seria o maior legado que poderiam nos oferecer.

O ensino compartilhado no seio da família fez diferença em todas as fases de nossa vida. Retomando ao relato sobre o resultado do ano letivo de 1968, não foi o que o que esperávamos, as turmas muito numerosas, alunos desinteressados e indisciplinados podavam a atenção dos colegas e o professor, habitualmente, subtraía alguns preciosos minutos do tempo pedagógico, para fazer intervenções disciplinares com o intuito de manter o domínio de sala e oferecer as mínimas condições de aprendizagem aos interessados. Após as primeiras avaliações ficou patente um déficit de aprendizagem em física, química e matemática e essas tornaram-se as disciplinas críticas para a turma. O índice

de aprovação era muito baixo e as médias dos aprovados ficavam entre 6,0 e 7,5. O método tradicional unido à educação bancária não produzia resultados satisfatórios.

Ao concluir o ano, apesar de promovida para a série seguinte pedi transferência para o Centro Educacional Julia Jorge (CENEC), no bairro São Gerardo, onde conclui o Ensino de 2º Grau em 1970. Um ambiente propício à aprendizagem; aulas dinâmicas, metodologia inovadora. Ainda mantenho boas lembranças das aulas de Biologia com o professor Belchior. No mesmo ano, aos dezesseis anos prestei vestibular mas não fui aprovada. Meus irmãos com quem morava concluíram o ciclo, de forma que retornei para casa dos meus pais e os demais foram em busca do primeiro emprego em outros centros mais desenvolvidos.

Agora, universitária! Letras UFC

Após alguns anos, recebi o convite para morar em Fortaleza, com a oportunidade de trabalhar e continuar os estudos com o propósito de me preparar para prestar vestibular para Letras na Universidade Federal do Ceará-UFC. Trabalhava quarenta e quatro horas semanais e estudava no período noturno. O esforço foi recompensado quando no início do ano de 1974 fiz minha matrícula para o curso Letras- Português /Literatura no Centro de Humanidades da UFC. A partir daquele momento acreditava que grandes mudanças aconteceriam, pois estava frequentando o curso desejado na melhor universidade do Ceará e com a oportunidade de continuar a trabalhar, desta feita somente na parte vespertina, enquanto estudava pela manhã. Desfrutei de grandes momentos no decorrer de três anos do curso, professores que se destacaram nacionalmente, por exemplo, Horácio Dídimo, de Literatura Brasileira, Professor José Macambira e muitos outros que compunham o corpo docente da tão renomada UFC, foram minha inspiração. Mas uma disciplina que foi muito difícil e que tive que unir todas as minhas forças para concluir e que imaginava que nunca mais haveria de encontrá-la na minha vida acadêmica foi a questionadora Sociolinguística.

Mas tudo isso foi interrompido abruptamente, algo muito forte aconteceu e que não tive forças para superar, o falecimento de minha mãe. O mundo

obscureceu-se como se o sol não mais raiasse e quanto mais o tempo passava menos força encontrava para reagir.

Sofri uma perda de memória em virtude do impacto emocional que me sobreveio e uma parte dos arquivos sobre a minha vida acadêmica na UFC foi deletada sem explicação. Até que um dia recebi um convite de minha irmã mais velha, médica veterinária, para morar com ela em Goiânia. Arrazoei por alguns dias, conversei com meu pai esperando receber dele uma negação, mas, ao contrário do que desejava, fui incentivada a aceitar o convite. Deixei tudo para trás, pedi demissão do trabalho, tranquei a matrícula no 3º ano e segui levando comigo além da bagagem, lembranças, muitas lembranças de quem amava tanto e já não podia vê-la.

Fui bem acolhida pela minha irmã, sempre tive uma grande amizade por ela e na tentativa de superar resolvi estudar para prestar concurso e pensei mesmo em mudar de curso. Para tanto, iniciei um curso preparatório para o vestibular, com o desejo de fazer medicina mesmo sabendo que não me identificaria com o curso. Contudo, não prossegui com essa ideia e o fato é que casei e não continuei com os estudos e, após longos dezessete anos, casamento desfeito, em 1994 retornei a Fortaleza com meus quatro filhos.

Nunca é tarde pra recomeçar!

Com propósito e determinação de mesmo em circunstâncias adversas reconstruir, recomeçar, fui acolhida pela minha família. Transcorrido o período necessário de adaptação dos meus filhos na cidade, escolas, família e novas amizades, comecei a pedir a Deus, direção porque após tantos desencontros precisava remir o tempo, para alcançar novos objetivos, de forma continua e com embasamento divino.

Em 1996, consciente de que o curso iniciado e não concluído na UFC havia prescrito, planejei-me para estudar e prestar vestibular mais uma vez. Após um período de estudos, no início do ano de 1997, fui aprovada no vestibular da Universidade Estadual do Ceará (UECE), iniciando o curso de Letras-Português/Literatura. Estava determinada a concluir meus estudos em nível superior, mesmo sob circunstâncias adversas. Solicitei aproveitamento de disciplinas e consegui de algumas. Mais uma vez tive a oportunidade de

conhecer e aprender com excelentes professores. O ambiente acadêmico me proporcionava satisfação, vontade incontida de concluir o que há muitos anos foi interrompido e muito mais do que isso, o desejo de contribuir de forma concreta na formação de alunos, pois sempre acreditei numa educação pública de qualidade. Enquanto isso, trabalhava numa empresa privada na área da saúde, mas sempre que tinha oportunidade compartilhava o meu desejo de trabalhar na área educacional, afirmando com veemência que não queria simplesmente um diploma de graduação. Apesar de ouvir de tantas pessoas que não concordavam com a minha escolha profissional, pois enfatizavam que ser professor é uma profissão sem reconhecimento e sobretudo, diziam é de risco; e como conselho reiteravam: “não deixe o certo pelo duvidoso”! Porém, aquelas palavras de desencorajamento produziam em mim um efeito contrário, e só aumentava minha vontade de trabalhar na educação, a despeito de minha idade.

Desta forma, ao se aproximar os últimos semestre do Curso, quando faria os estágios I e II criou-se em mim uma grande expectativa: seria a experiência direta que produziria uma resposta de reprovação ou aprovação para concretização do meu sonho profissional: ser professora. Realizei meu primeiro estágio, ministrando o minicurso “A Arte de montar, desmontar e criar textos”, no Colégio Adventista de Fortaleza, para alunos do Ensino Fundamental II, do turno manhã, com duração de 75 h/a.

Quanto ao segundo estágio, desenvolvi no Instituto de Educação do Ceará, com alunas do magistério, no turno da noite, a partir da ministração do minicurso “A Arte de montar, desmontar e criar Textos II”, com duração de 75 h/a. Ambas as atividades foram realizadas e concluídas com êxito, o que me trouxe a confirmação de que a minha escolha estaria correta. Além das disciplinas cursadas no ambiente acadêmico, busquei me engajar, à medida do possível, a eventos que traria contribuiriam para o fortalecimento da minha formação acadêmica. Colei grau em 31 de janeiro de 2002, reafirmando uma conquista que tem um significado muito especial para mim e para aqueles que acompanharam minha história de vida e tributo a Deus. “Toda honra e glória ao Senhor” pela conquista que ainda se configurava em estado embrionário.

Em 2003 prestei concurso para professor do Estado do Ceará para a disciplina Língua Portuguesa ficando na lista de espera. Surgia aí a minha primeira grande decepção com a batalha pelo ingresso na carreira do Magistério

ao acompanhar as seleções seguidas para contratação de professores por tempo determinado, enquanto se congelava a lista de espera dos concursados. Não entendia que o grande embuste da educação estava atrelado à “política de cabresto” que mantém um grande número de professores temporários para assegurar votos. Posteriormente, participei de uma seleção pra professor de Língua Portuguesa do município de Fortaleza e fui chamada em julho de 2006 para assumir turmas de 8º e 9º anos. Encontrei grandes desafios, ao constatar que nas turmas finais do Ensino Fundamental havia alunos (as) que se distanciavam de tal forma das atividades de leituras que eram tendenciosos a evasão por se sentirem constrangidos ao participarem de oficinas e rodas de leitura, por exemplo, porque não sabiam ler: escreviam (copiavam), mas não compreendiam o que produziam como textos.

Hoje, depois de anos de exercício da docência, constato que a mesma realidade ainda é detectada com educandos (as) do ensino do médio, realidade que se acentua assustadoramente com o público da zona rural. Esse panorama da educação básica nos leva a várias reflexões, destacando-se, dentre tantas, a formação docente para atuação na mediação da leitura.

Tenho convicção de que é tarefa do docente dos diferentes níveis de ensino contribuir para a formação de leitores proficientes.

Tanta experiência me fez perceber que a escola, hoje, deve cumprir seu papel político, promovendo transformações sociais que atendam a todas as classes. Diante dessa perspectiva, percebi-me, em parte, despreparada para essa mudança na forma de ensinar, pois grande parte da metodologia usada nas escolas não consegue motivar o aprendizado dos alunos porque está centrada em instrução, com exercícios repetitivos e cansativos. E nas escolas nas quais atuei a realidade não é diferente.

Percebo, especialmente, que um método de ensino que não leva o outro a refletir não permite que ele exista que construa a sua história. Só se pode ensinar quando se inclui o outro no processo de ensino-aprendizagem permitindo que ele pense por si próprio

É preciso pensar que o ensino de Língua Portuguesa requer uma articulação dos aspectos envolvidos nesse processo, considerando as práticas sociais da linguagem em situações metodológicas que possam contribuir para a formação do sujeito.

A teoria e a prática me ensinaram que a mediação do professor no trabalho com o ensino da língua deve cumprir o papel fundamental de organizar ações que possibilitem aos alunos o contato crítico e reflexivo com as práticas de linguagem, inclusive despertando-os sobre aspectos implícitos, intenções, valores e inclusive preconceitos, tornando-os capazes de recusar ou aderir as posições ideológicas de determinados discursos, visto que, pela linguagem se expressam ideias e pensamentos, e se influencia o outro alterando suas representações da realidade.

Por isso, entendemos que o trabalho com a leitura deve ser uma prática constante. Se, por um lado, tem o objetivo de formar leitores competentes, por outro, auxilia a produção de textos.

Entre tantos aprendizados e lacunas, entendemos que a teoria não é suficiente para nossa atuação enquanto professores, por isso foi de fundamental importância para mim, vivenciar tantas experiências como aluna e, especialmente como professora da educação básica. Tantas vivências proporcionaram-me uma reflexão sobre a realidade do docente em sala de aula, de onde retiramos lições que servem de base para outras escolhas.

A escolha pelo Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS)

Foi em meio a esse misto de desafios e desapontamentos que decidimos acreditar em uma educação de qualidade e humanizadora, a meu ver, para dias longínquos. Nessa direção, em 2015, tive a oportunidade de participar de uma seleção de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS e, pela graça de Deus, obtive aprovação. Ser aluna do PROFLETRAS tem sido um privilégio imenso, a despeito das dificuldades de deslocamento, do tempo e tantos outros desafios enfrentados, porém, nada se compara com a oportunidade de enriquecimento de saberes, de expandir conhecimento e romper preconceitos e tabus arraigados na restrita esfera educacional que às vezes nós encontramos.

Conviver com uma comunidade acadêmica de doutores (as) com o intuito de capacitar professores em língua portuguesa para o exercício da docência no Ensino Fundamental com o objetivo de contribuir para melhoria da qualidade do ensino nas escolas públicas do país é o sonho de todo aquele (a) comprometido com uma educação de qualidade.

No decorrer do curso fomos fomentados pelas paixões intelectuais e, aqui, gostaria de destacar do rol de disciplinas oferecidas pelo curso, a disciplina *Estratégias com o Trabalho Pedagógico com a Leitura e a Escrita*, ministrada pela Profa. Dra. Maria Nazareth de Lima Arrais. Foram momentos de intensa aprendizagem dos quais ficou um legado: a forma de ensinar as coisas é, muitas vezes, mais importante do que seu próprio conteúdo e todo professor é, por definição, um agente de letramento que precisa familiarizar-se com metodologias voltadas para as estratégias facilitadoras da compreensão leitora. Este é, sem dúvida, um dos requisitos indispensáveis para a melhoria na qualidade do ensino de língua portuguesa no ensino fundamental das escolas públicas.

3. DA FORMAÇÃO À PRÁTICA DOCENTE: REVENDO BASES TEÓRICAS

O contexto que envolve a história da educação brasileira sempre foi marcado pelo modelo de sociedade ao qual estamos subordinados e isso faz o nosso desenvolvimento passar pelas relações sociais que vivenciamos. Ao longo da história, a sociedade tem sido afetada pelas desigualdades econômicas, políticas e culturais nas suas diversas épocas: primitiva, escravista, feudal, capitalista. Analisando as questões formuladoras da desigualdade social entre os homens, pode-se observar que esse fato faz com que seja determinada a cultura e a educação, ligada às relações de trabalho.

Traçando um breve panorama da educação brasileira no século XX, Ghiraldelli Júnior (1980) nos aponta que no período entre os anos 20 e 50 o movimento da Escola Nova, no Brasil, procurou exceder os desmandos da escola tradicional, ocasionando uma melhora, uma reforma interna no ensino. A Escola Nova foi, portanto, um movimento que defendia a necessidade de partir dos interesses das crianças, abandonando a visão delas como “adultos em miniatura”, passando a considerá-las capazes de se adaptar a cada fase de seu desenvolvimento. Foi a fase de ênfase no “aprender fazendo”, ocasião em que os jogos educativos passaram a ter uma função primordial no cotidiano das escolas. Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Cecília Meireles, foram seus principais defensores.

Entre os anos 60 e 80 a didática centrou-se numa abordagem teórica numa extensão denominada “tecnicista”, colocando a abordagem humanista centrada na ação interpessoal, num segundo plano, dando ênfase à uma extensão técnica ao método de ensino-aprendizagem.

Os reflexos da Era Industrial fizeram-se presentes na escola e a didática passou a ser vista como uma estratégia objetiva, racional e neutra do processo. O referencial principal do ensino era a fábrica e seus modos de produção, e sobre estes se construíram os modelos de práticas educativas voltadas para a formação profissionalizante.

De lá para cá e, sobretudo, dos anos 90 até os dias atuais, a formação e prática docente tem se firmado a partir de um aparato teórico-metodológico que

evidencia a importância do planejamento e efetivação das práticas educativas numa perspectiva crítico-criativa.

Certo é que não é uma tarefa fácil ensinar. O saber docente se compõe na verdade, de vários saberes provenientes de diferentes fontes. Segundo Tardif (2007) os saberes da formação profissional referem-se ao conjunto de saberes adquiridos na formação inicial; e não se limitam a produzir conhecimentos mas procuram incorporá-los à prática do professor; esses conhecimentos se transformam em saberes destinados à formação científica dos professores, e se forem incorporados à prática docente, esta pode transformar-se em prática científica, em tecnologia de aprendizagem. A articulação entre as ciências da educação e a prática docente se estabelece efetivamente através da formação inicial dos professores.

Os saberes disciplinares são aqueles que são inseridos nas universidades, sob forma de disciplina. Os saberes disciplinares (por exemplo, literatura brasileira, didática, história, etc.) são transmitidos nos cursos e academias, independentes de serem licenciaturas ou pedagogia. Desta forma, o professor necessita ser conhecedor da(s) disciplina(s) que irá ministrar, a fim de provocar nos educandos desejo de alcançar criticidade, autonomia e profissionalismo prático.

Quanto aos saberes curriculares centralizam-se nos objetivos, conteúdos, discursos e métodos a partir dos quais a instituição escolar apresenta sua proposta pedagógica, os saberes sociais definidos e selecionados como modelos da cultura e formação erudita. Uma disciplina não pode ser ensinada conforme o entendimento somente do professor, não é somente o docente que decide o que deve ser ministrado, essa decisão deve brotar de uma discussão entre os profissionais que compõem o contexto escolar, até se tornar um programa de ensino concreto. Então, cabe a instituição escolar selecionar e estruturar um currículo com objetivos, conteúdos e métodos que será posto em prática no decorrer do ano letivo.

Por seu turno, os saberes profissionais são constituídos pela prática pedagógica do docente no cotidiano em sala de aula em articulação com o conhecimento do meio e realidade acadêmica. Esses saberes são validados pela experiência docente. São saberes internalizados muito antes de iniciar a vida profissional, pois presenciaram a prática de ensinar perpassada pelos diferentes

professores que fizeram parte da trajetória acadêmica quando ainda eram educandos, gerando, desta forma saberes experienciais, a partir da própria história de vida da caminhada estudantil dentro e fora do ambiente escolar.

No contexto desses saberes indispensáveis à prática docente, o professor exemplar, segundo Tardif (2002, p.39) “[...] é alguém que deve conhecer seu conteúdo, sua disciplina e seu programa curricular, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático que se articula com sua experiência cotidiana em sala de aula”.

A partir desta reflexão percebemos que os saberes docentes não provêm de uma única fonte, mas de várias, e em diferentes momentos da trajetória profissional do professor. Os saberes docentes têm uma relevante importância no ensino, visto que, os saberes os saberes pedagógicos, disciplinares, curriculares e experienciais são essenciais na construção do perfil profissional do docente exitoso.

O professor, por excelência, deve saber o quê ensinar, mas também como ensinar e deve se lembrar de que ensinar não se trata de transferir conhecimentos, mas “é fundamentalmente pensar certo, é uma postura exigente, difícil, às vezes penosa, que temos que assumir diante dos outros e com os outros, em face do mundo e dos fatos, antes nós mesmos.” (FREIRE, 2009).

Desta forma, a prática educacional é formada por inúmeras interações entre os sujeitos e a prática do bom professor requer a formação de um vínculo social de confiança entre os sujeitos envolvidos, pois o docente mobiliza saberes plurais, oriundos tanto de sua história de vida, quanto de sua experiência pessoal e profissional que é acumulada na paciente e longa trajetória docente, dentro e fora do ambiente escolar.

Acrescente-se a isto que, a atividade docente ocorre em um ambiente onde não se trabalha com objetos, máquinas e equipamentos, mas sim com sujeitos, com seres humanos, portanto, os saberes docentes são fundamentais neste contexto múltiplo, complexo, instável, impregnado de crenças, culturas e conhecimentos.

3.1. A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR E SEUS REFLEXOS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Falar de formação continuada compete falar de muitas outras questões, pois o tema é abrangente, liga-se ao desenvolvimento da escola, do ensino, do currículo e da profissão professor. É uma complexidade que cabe muita reflexão para compreensão. O ser professor emprega uma gama de significados dos quais não podem ser definidos por simples associação teórica, é preciso também envolver a prática real da profissão na discussão de possibilidades continuadas ao saber, ao conhecimento que aperfeiçoa a prática. É nessa perspectiva que muitos estudos vem sendo discutidos em torno da proposta de uma formação continuada para o professor.

Para Sacristán (1999), os tempos atuais são tempos favoráveis para esse debate, pois nunca se deu tanta importância, em termos de debate, a formação do professor. Assim, essa questão vem se tornando, cada vez mais, centro dos debates sobre educação.

Esse fato é contínuo, porque, de acordo com Nóvoa (1999) o conhecimento sobre o professor é também o conhecimento das práticas pedagógicas, pois não há como se conhecer as práticas educativas sem conhecer o perfil dos professores atuantes e a relevância de sua atuação no processo de desenvolvimento educacional dos educandos; bem como no processo de ensino-aprendizagem. Daí, a necessidade de se conhecer de forma contínua essas práticas, pois o conhecimento delas implica na reflexão para novas formas de ensino que priorizem o aperfeiçoamento, o desenvolvimento e o avanço dos processos educativos.

Sobre a prática da qual nos referimos, Sacristán, (1999, p.28), contextualiza:

A prática é entendida como a atividade dirigida a fins conscientes, como ação transformadora de uma realidade; como atividade social historicamente condicionada, dirigida à transformação do mundo; como a razão que fundamenta nossos conhecimentos. A prática pedagógica, entendida como uma práxis envolve a dialética entre o conhecimento

e a ação com o objetivo de conseguir um fim, buscando uma transformação cuja capacidade de mudar o mundo reside na possibilidade de transformar os outros.

Para Imbernón (2010), reconhecer as práticas pedagógicas do professor implica numa dinâmica de troca de experiências, de aperfeiçoamento, isto é, da teoria aliada à prática. Numa melhor explanação, o autor refere-se a possibilidade que a formação continuada oferece em relação ao exercício que a prática e a teoria podem exercer juntas dentro da perspectiva pretendida no processo de educação. Ao observar a prática pedagógica aplica-se a o conhecimento teórico para aperfeiçoar a prática, esse processo infere uma dinâmica de aperfeiçoamento, de continuidade, o que permite nos dizer que a formação continuada é, sem dúvida, uma necessidade muito clara na educação.

Isso nos permite dizer que a formação continuada está diretamente ligada ao professor e o professor torna-se, dentro dessa dinâmica, o principal agente de transformação da escola, dos resultados que dela esperamos. Acreditamos que o professor é um agente de transformação da escola e a este estão conectadas muitas questões, como o sistema educacional como um todo, o aluno e as condições de ensino.

Por assim dizer, a prática da formação continuada torna-se uma possibilidade que vai além das atualizações científicas, didáticas ou pedagógicas do trabalho docente, conjectura um exercício cujo embasamento é demarcado na teoria e na reflexão desta, para transformação, mudanças e avanços no contexto escolar. Nesse sentido, Imbernón (2010, p.75), coloca que:

O conhecimento profissional consolidado mediante a formação permanente apoia-se tanto na aquisição de conhecimentos teóricos e de competências de processamento da informação, análise e reflexão crítica em, sobre e durante a ação, o diagnóstico, a decisão racional, a avaliação de processos e a reformulação de projetos.

Assim sendo, a formação continuada fornece formas significativas de desenvolvimento do conhecimento profissional docente, cujo desígnio entre outros, é promover as competências reflexivas sobre a própria atuação docente abrangendo-a a uma consciência grupal. Por seguir essa perspectiva dialogada é que a formação continuada conquista espaço elevado por comportar a aproximação entre os processos de mudança que objetivam alcançar o contexto da escolar e a reflexão propositada sobre as decorrências destas mudanças.

Nesta perspectiva, de acordo com a BNCC (BRASIL, 2018), o professor deve assumir-se como mediador do processo de construção social do conhecimento pelo aluno. Essa abordagem da ação docente surge em contraposição à concepção de educação bancária, teorizada, especialmente por Paulo Freire, a partir da qual o professor era concebido como o detentor do conhecimento e, por conseguinte, elemento central dos processos de ensino e de aprendizagem. Ao aluno, por essa dimensão era delegada a condição de assumir uma postura passiva, que delegava a este apenas a recepção/reprodução mecânica de conteúdos.

Pelas novas posturas teórico-metodológicas sugeridas pelos PCN (BRASIL, 1998), professor e aluno são interlocutores no contexto das práticas didático-pedagógicas. Assim a docência passa a ser concebida como trabalho desvelado em função da construção coletiva do conhecimento, o que sugere que os gestos didáticos a serem assumidos por este se pautem em metodologias de ensino inovadoras voltadas para uma concepção de ensino crítico-criativa.

Sob este enfoque, o ensino fundamental deve garantir ao estudante a preparação básica para o prosseguimento na vida de estudos, para o exercício cotidiano da cidadania.

De modo específico, historicamente, as ações voltadas para a disciplina Língua Portuguesa, no contexto do Ensino Fundamental, devem propiciar ao aluno o refinamento de habilidades de leitura e escrita, de fala e de escuta.

Os caminhos históricos até os anos 70 do século passado, de acordo com os PCN (BRASIL, 1998, p. 16), pautavam-se num modelo tradicionalista que deixava evidente:

A desconsideração da realidade e dos interesses dos alunos; a excessiva escolarização das atividades de leitura e de produção de texto; o uso do texto como expediente

para ensinar valores morais e como pretexto para o tratamento de aspectos gramaticais; a excessiva valorização da gramática normativa e a insistência nas regras de exceção, com o consequente preconceito contra as formas de oralidade e as variedades não-padrão; o ensino descontextualizado da metalinguagem, normalmente associado a exercícios mecânicos de identificação de fragmentos linguísticos em frases soltas; a apresentação de uma teoria gramatical inconsistente - uma espécie de gramática tradicional mitigada e facilitada.

Uma nova identidade da disciplina língua portuguesa, de acordo com os PCN (BRASIL, 1998) passa a se consolidar por volta a partir da segunda metade do século XX, especialmente, a partir dos anos 70 quando o debate centrou-se em torno dos conteúdos de ensino. Tratava-se de integrar, às práticas de ensino e aprendizagem na escola, novos conteúdos, além daqueles tradicionalmente priorizados em sala de aula.

A partir dos anos 90, as atividades de produção e recepção de textos, sob a ótica do Interacionismo, tem sido marcado junto à comunidade acadêmica, por um relativo consenso sobre o fato de que entender os usos da língua significa considerar os recursos e os arranjos pelos quais se constrói um texto, num dado contexto. O texto passa, a partir de então, a ser visto como uma totalidade que só alcança esse status por um trabalho conjunto de construção de sentidos, no qual se engajam produtor e receptor.

A língua passa, pois, a ser tomada como uma das formas de manifestação da linguagem, um entre os sistemas semióticos construídos na história e socialmente pelo homem. Numa perspectiva crítica, essa virada nos permitiu entender que o homem em suas práticas orais e escritas de interação, recorre ao sistema lingüístico, a partir dos usos de regras fonológicas, morfológicas, sintáticas, semânticas e com seu léxico. Cabe assinalar que, sendo, uma atividade de construção de sentidos, a interação, seja aquela que se dá pelas práticas da oralidade ou intermediada por textos escritos, envolve ações simbólicas, que não são exclusivas, já que lida com um conjunto de conhecimentos que contribui para que o homem se constitua sujeito, num jogo interlocutivo.

Decorre daí a importância de se adotar uma postura interdisciplinar pelo ensino de língua portuguesa, assim como pelas outras que constituem o currículo do ensino fundamental, especialmente pelo profícuo diálogo com os temas transversais. Isto possibilita aos sujeitos, envolvidos no processo ensino-aprendizagem, refletir sobre uma opção metodológica orientadora do projeto que aposta que a atividade de conhecer / aprender que um dado objeto pode se organizar sistematicamente a partir de uma lógica que proporcione que o objeto em foco seja construído / abordado por meio de diferentes abordagens, advindas do conjunto de disciplina escolares que compõem o currículo ou diferentes recortes oriundos das diversas áreas do conhecimento.

A importância de se dar ênfase ao trabalho com as múltiplas linguagens e, de modo especial com a leitura, segundo BNCC (BRASIL, 2018), esta pode ser compreendida como uma tentativa de não fragmentar, no processo de formação do aluno, as diferentes dimensões implicadas na produção de sentidos. Essa escolha também reflete um compromisso da disciplina, orientado pelo projeto educativo em andamento: o de possibilitar letramentos múltiplos, como uma proposta de ensino e de aprendizagem que concebam a leitura e a escrita como ferramentas de empoderamento e inclusão social. O professor deve procurar, também, resgatar do contexto das comunidades em que a escola está inserida as práticas de linguagem e os respectivos textos que melhor representam essa realidade.

Assim, para que os alunos construam sua autonomia nas sociedades contemporâneas, tecnologicamente complexas e globalizadas e não se vejam apartados da cultura e das demandas de suas comunidades, a escola que se pretende efetivamente inclusiva e aberta à diversidade não pode ater-se ao letramento da letra, mas deve sim, abrir-se para os múltiplos letramentos, que envolvem uma enorme variação de mídias, de forma multissemiótica e híbrida, por exemplo, nos hipertextos na imprensa ou na internet, por vídeos e filmes, etc. Essa postura é condição indispensável para confrontar o aluno com práticas de linguagem que o levem à formar-se para o mundo do trabalho e para a cidadania com respeito pelas diferenças no mundo do agir e do fazer sentido.

Ao longo do ensino fundamental, os BNCC (BRASIL, 2018, p.66-67) preveem que o aluno em sua formação desenvolva as seguintes habilidades:

Ao componente Língua Portuguesa cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens.

Cabe, pois, à escola promover práticas de linguagem que possibilitem aos educando não apenas o registro informal, mas, sobretudo, o registro formal, conforme os contextos sociais em que se engajem.

Considerando-se que em uma língua viva, alguns gêneros textuais tendem a cair em desuso ou até mesmo desaparecer (ex: carta pessoal), e outros surgem a partir das demandas de uma sociedade letrada (ex: *chat*) uma proposta curricular inovadora deve priorizar, na relação dos gêneros para ensinar aqueles que atendem às atuais demandas sociais. Nessa perspectiva, defende-se a utilização de alguns gêneros textuais específicos durante o Ensino Fundamental, desde que seja assegurada uma nova perspectiva de se trabalhar o ensino de Língua Portuguesa, incluindo a variação de elementos, como a modalidade (oral/escrita), o suporte, o contexto sociocultural.

3.2 SABERES DOCENTES E MEDIAÇÃO DA LEITURA: RESSIGNIFICAÇÕES

Mediar a leitura, especialmente em contextos escolares, é exercitar a compreensão do educando, transformando-o de leitor principiante em leitor ativo. Essa ação pressupõe a capacidade de ler com segurança, de decodificar com clareza e reconhecer com rapidez as palavras para uma leitura fluente. Formular e responder questões a respeito do texto, extrair ideias centrais, identificar conteúdos novos, relacionar o que lê com sua realidade social, ler informações explícitas e implícitas, inferir através de pistas, ser capaz de dialogar com outros textos são habilidades que vão constituindo o sujeito leitor em formação em leitor proficiente. A mediação na leitura acontece na dinâmica da interação.

O mediador apoia o leitor iniciante a utilizar conhecimentos prévios para desenvolver habilidades específicas para aquela tarefa. O apoio a que nos referimos tem sua fonte de inspiração no professor-leitor-mediador que fornece o suporte ao leitor principiante e ele faz a sua parte, amparado pelo professor.

Com o desenvolvimento do principiante o mediador vai retirando o apoio gradativamente até que o leitor realize o trabalho sozinho.

Por esta linha de pensamento, o termo mediação pedagógica, nesta abordagem, está fundamentada nos estudos de Masetto (2001), que aponta a relação professor-aluno na busca da aprendizagem como processo de construção de conhecimento, a partir da reflexão crítica das experiências e do processo de trabalho.

Por mediação pedagógica entendemos a atitude, o comportamento do professor que se coloca como facilitador, incentivador ou motivador da aprendizagem, que se apresenta com a disposição de ser uma ponte entre o aprendiz e sua aprendizagem. Não uma ponte estática, mas uma ponte 'rolante', que ativamente colabora para que o aprendiz chegue aos seus objetivos. É a forma de apresentar e tratar um conteúdo ou tema que ajuda o aprendiz a coletar informações, relacioná-las, organizá-las, manipulá-las, discuti-las e debatê-las com seus colegas, com o professor e com outras pessoas (interaprendizagem), até chegar a produzir um conhecimento que seja significativo para ele, conhecimento que se incorpore ao seu mundo intelectual e vivencial, e que o ajude a compreender sua realidade humana e social, e mesmo a interferir nela (MASETTO, 2001, p.144).

Partindo do princípio de que só se pode repassar aquilo que se tem, defendemos aqui que para que alguém possa ensinar a ler ou ajudar a despertar o gosto pela leitura, deve, então, primeiramente ser ele mesmo, um leitor. Pensando sob esta ótica Arrais (2015, p.50) defende que:

Nesse sentido, se, na perspectiva sociointeracionista do discurso, a comunicação é tida como resultado da atividade dos sujeitos envolvidos em uma interação face a face, um evento de leitura em sala de aula deve ser um excelente momento, cuja mediação pela interação pode propiciar leituras significativas e satisfatórias. São

momentos como esses que comprovam a noção de asignificação ser contextualizada, uma vez que envolve processos de construção, negociação e ratificação na proporção em que há uma participação recíproca.

Lemos, pois, para construir saberes, para nos manter informados e conectados para entender o mundo. A compreensão de um texto envolve muito mais do que reconhecer palavras, decodificá-las, atribuir-lhes significados. Ler é produzir sentido em um processo de interação entre autor-leitor-texto-mundo. Para Paulo Freire, a leitura do mundo precede a leitura do texto. Para compreender o texto, o leitor aciona, no ato de ler, conhecimentos prévios que o ajudarão a estabelecer conexões entre informações novas contidas no texto e as que ele já sabe.

Ao compartilhar resultados de pesquisas sobre leitura realizadas na Áustria e ao elencar fatores que influenciavam crianças a ler, Bamberger (1995, p. 20) apontou três características das crianças que leem bastante:

a) têm um relacionamento muito bom com o professor, o qual, por sua vez, leitor entusiasta, procura fazer com que os alunos aulas de professores interessados e informados, que experimentem na leitura um prazer idêntico ao seu;

b) frequentaram aulas de professores interessados e informados, que possuíram boa provisão de material de leitura (biblioteca nas salas de aula);

c) foram “induzidos à leitura” por um contínuo contato com livros e métodos especiais de ensino moderno da leitura.

Assumida a partir dessa perspectiva, a leitura deixará de ser imposta ao leitor através de discursos arbitrários e a crise da leitura poderá ser minimizada a partir da relação dialógica entre o leitor e o texto mediada pela prática docente.

Vale, ainda, ressaltar que no campo do ensino de língua materna hoje, é notável que o uso de gêneros textuais tem recebido grande importância para o ensino de língua numa perspectiva integradora e social. Não é à toa que, ao longo do tempo, eles têm ganhado importante espaço nos livros didáticos e consequentemente no discurso do professor.

A concepção de gêneros textuais difere entre alguns estudiosos e, ao mesmo tempo, une-se entre outros. Cada estudioso tem sua concepção de gêneros, mas com um ponto em comum: de que eles são facilitadores no que se

refere à aprendizagem e ao uso da língua, cabendo ao professor utilizá-los da melhor forma possível.

O estudioso russo Mikhail Bakhtin foi o primeiro a empregar a palavra *gênero* com um sentido mais amplo, referindo-se às diferentes modalidades de texto que empregamos nas situações cotidianas de comunicação. Segundo Bakhtin (2003), todos os textos que produzimos, orais ou escritos, apresenta um conjunto de características relativamente estáveis, tenhamos ou não consciência delas. Essas características configuram diferentes gêneros textuais que podem ser caracterizados por três aspectos básicos coexistentes: o assunto, a estrutura e o estilo (procedimentos recorrentes de linguagem). Ele ainda diz que os gêneros podem ser de dois tipos: os *primários*, os mais elementares no cotidiano dos indivíduos, ou seja, são constituídos de uma comunicação verbal mais espontânea; e os *secundários* que estariam vinculados a uma linguagem verbal mais elaborada, mais rígida, e se situariam no campo dos textos mais formais e científicos, como é o caso do relatório, da resenha, da palestra, dentre outros.

Marcuschi (2008) concebe os gêneros textuais como fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social, já que eles contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia-a-dia. É nesse sentido que, segundo o autor, os gêneros textuais surgem, proliferam e modificam-se para atender às necessidades sociocomunicativas do usuário da língua, bem como às inovações tecnológicas que hoje demandam o surgimento de gêneros específicos. Assim, é notável que a quantidade de gêneros hoje é muito maior do que nas sociedades que nos antecedem e que será cada vez maior no futuro, o que implica um trabalho na escola em torno dos usos sociais que tais textos têm na vida dos aprendizes da língua, não estando eles atrelados apenas à operacionalização formal da escrita. Assim:

[...] os gêneros não são superestruturas canônicas e deterministas, mas também não são amorfos e simplesmente determinados por pressões externas. São formações interativas, multimodalizadas e flexíveis de organização social e de produção de sentidos. Assim, um aspecto importante na análise de gênero é o fato de ele não ser estático nem puro. Quando ensinamos a operar com um gênero, ensinamos um modo de atuação

sociodiscursiva numa cultura e não um simples modo de produção textual. (MARCUSCHI, 2008, p. 20)

Tal ideia é defendida pelos PCN (BRASIL, 1998) ao entenderem as práticas linguísticas escolares enquanto espaço privilegiado para a reflexão sobre as formas atuação dos alunos no cotidiano através dos textos orais e escritos. Através de tal reflexão, é possível ao aprendiz se colocar enquanto sujeito histórico, político e social.

Nesse sentido, o ensino de língua materna configura-se na atualidade enquanto espaço privilegiado para a reflexão sobre como a língua atua na formação de sujeitos crítico-reflexivos e é por isto que tem sido visto como apropriado e produtivo formar alunos à luz da funcionalidade que os gêneros têm em suas vidas. Já não cabe mais na aula de língua materna o trabalho com o mecânico, como o formal, com o descontextualizado.

Assim, considerando que hoje uma valiosa metodologia no ensino de língua portuguesa é o trabalho com os diversos gêneros que circulam a vida dos nossos aprendizes, partimos do pressuposto de que é necessário repensar a atenção dada aos textos na sala de aula. Defendemos que a exploração deles em espaço escolar aponta para avanços significativos nas práticas de letramento que cada vez mais procuram atender as várias demandas sociais e culturais existentes. Compreender que as nossas práticas discursivas estão intimamente ligadas ao uso e ao domínio de variados gêneros textuais, seja, elas também orais e fruto das nossas experiências pessoais, implica do em formar cidadãos conscientes para os usos da linguagem.

É nesse sentido que os gêneros textuais, representam importantes formas de incentivar a leitura e produção textual em sala de aula, apesar de, muitas vezes não serem foco de atenção pelo professor.

4. TRAÇANDO ROTAS PARA O INCENTIVO À FORMAÇÃO CONTINUADA DE MEDIADORES DE LEITURA

Os estudos sobre a linguagem, em paralelo com os estudos sobre o ensino da língua portuguesa, dos últimos anos, são grandemente motivadores de propostas para se estabelecer mudanças¹ no ensino-aprendizagem da língua portuguesa, ainda de certo modo preso à tradicional concepção de que basta adquirir os conhecimentos estruturais sobre a língua para que se aprenda a utilizá-la.

Pode-se dizer que, na década de 90, houve grande “ebulição” que favoreceu a chamada “mudança de paradigma” e que vem refletindo uma nova configuração da Língua Portuguesa como disciplina, atualmente. Nessa nova configuração, novos objetos de ensino e aprendizagem foram reivindicados e, considerando a extrema variedade das práticas de linguagem, são os gêneros textuais/discursivos que passam a ser considerados para o ensino de língua materna.

A eleição dos gêneros (orais e escritos) nasceu de suas possibilidades de estabilizar os elementos formais e rituais das práticas. Em outros termos, o trabalho sobre os gêneros dota os alunos de meios de análise das condições sociais efetivas de produção e de recepção dos textos (desde os gêneros que circulam na esfera cotidiana aos textos que circulam na esfera literária) e fornece um quadro de análise dos conteúdos, da organização do conjunto do texto e das sequências que o compõem, assim como das unidades linguísticas e das características específicas da textualidade oral e escrita (DOLZ & SCHNEUWLY, 2004).

Como se vê, buscando responder a diversidade de questões que envolvem a formação de um sujeito até o final de sua educação, a BNCC (BRASIL, 2017) se apresentam condizentes com as novas pesquisas. Assim, também consideram como proposta de trabalho para o ensino de língua materna uma perspectiva que toma os diversos gêneros discursivos como objeto de ensino, pois é por meio da língua, concretizada nos gêneros discursivos, que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz

conhecimento, portanto interagindo dialogicamente. Eis o que preconiza a BNCC (BRASIL 2017, p.65):

Ao mesmo tempo em que se fundamenta em concepções e conceitos já disseminados em outros documentos e orientações curriculares e em contextos variados de formação de professores, já relativamente conhecidos no ambiente escolar – tais como práticas de linguagem, discurso e gêneros discursivos/gêneros textuais, esferas/campos de circulação dos discursos –, considera as práticas contemporâneas de linguagem, sem o que a participação nas esferas da vida pública, do trabalho e pessoal pode se dar de forma desigual. Na esteira do que foi proposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais, o texto ganha centralidade na definição dos conteúdos, habilidades e objetivos, considerado a partir de seu pertencimento a um gênero discursivo que circula em diferentes esferas/campos sociais de atividade/comunicação/uso da linguagem. Os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/campos de atividades humanas.

No entanto, alguns pesquisadores, como Rojo (2000), apontam não haver quase influência das teorias nas reais práticas de sala de aula, basicamente pela falta de formação dos professores. Frente a essa nova realidade, de acordo com Rojo (2000, p. 30), urge uma reorganização da formação inicial e continuada dos professores, que inclua revisões curriculares da formação de professores, especialmente pelos cursos de licenciaturas, e de projetos que viabilizem uma formação em serviço dos atuais professores.

Somado a isso, as escolas têm fortemente arraigada, em seus planos, a visão de ensino de língua cujo objetivo é o reconhecimento de nomenclaturas gramaticais.

Dessa forma, entendemos que a problemática se apresenta sob duas ordens: a do **acesso aos conhecimentos** (a precária formação gera a dificuldade na apropriação pedagógica das orientações curriculares que reivindicam novos objetos de ensino) e a ordem do “como” refletir, na prática, tais conhecimentos, ou seja, a didatização dos saberes.

Esses fatos orientam a necessidade de se articular uma formação continuada que aproxime o professor de língua portuguesa (em serviço) às mais recentes abordagens sobre a língua, a linguagem, sobre os diversos objetos a elas implicados e a seu ensino.

Desse modo, o roteiro de formação continuada, aqui apresentada constitui uma tentativa de refletir e construir a compreensão de objetos próprios do ensino e da aprendizagem da língua materna, por uma via até então pouco explorada: a dos gêneros textuais/discursivos (orais e escritos que circulam em todas as esferas de comunicação humana – científica, literária, jornalística, publicitária, burocrática, artístico-cultural etc, tanto os primários como secundários) já que eles permitem a integração contextualizada de atividades de leitura, compreensão, produção de textos e análise linguística.

4.1. A FORMAÇÃO DE MEDIADORES DE LEITURA PARA A PRÁTICA COM GÊNEROS TEXTUAIS: ALGUMAS SUGESTÕES

A formação continuada para professores em serviço, que atuam com a disciplina Língua Portuguesa, especialmente no ensino fundamental, deve objetivar, não somente a formação teórico-prática, mas também uma formação para a pesquisa e para autonomia. Deve propor-se uma formação que promova a ampliação do processo de apropriação das novas teorias e métodos por parte dos professores, como também oriente a mudança das práticas tradicionais, ainda vigentes nas práticas escolares.

Isto posto, entendemos que qualquer proposta de formação continuada de professores de língua portuguesa precisa se constituir numa tentativa de

refletir e construir a compreensão de objetos próprios do ensino e da aprendizagem da língua materna, por uma viés pouco explorado: a dos gêneros textuais (orais e escritos que circulam em todas as esferas de comunicação humana – científica, literária, jornalística, publicitária, burocrática, artístico-cultural etc, tanto primários como secundários orais e escritos), já que eles permitem a **integração contextualizada** de atividades de leitura, compreensão, produção de textos e análise linguística. Precisa, pois, sugerir o diálogo com outras disciplinas já que os gêneros textuais circulam em todas as esferas de produção humana.

Na abordagem dos gêneros textuais, através de uma proposta de curso de formação continuada de professores em serviço, que apresentamos a seguir, sugerimos como elemento motivador as experiências vivenciadas durante o cotidiano da sala de aula, incorporando a este um trabalho com sequências didáticas (SD), que tal como sugerido por Dolz & Schneuwly (1998), são um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual/discursivo oral ou escrito. Assim, nossa proposta baseia-se nas contribuições que uma transposição didática sobre gêneros textuais poderá oferecer para a prática de professores de ensino-aprendizagem da língua materna que atuam, especialmente, no ensino fundamental II.

Vislumbrando ressignificações na formação e prática de mediadores de leitura, no que se refere à condução do fazer pedagógico e na seleção e elaboração de atividades voltadas para a mediação da leitura e produção textual, sugerimos, a seguir, uma proposta de curso de formação de mediadores de leitura, especialmente aplicável ao âmbito do ensino fundamental II, com sugestões de abordagens teórico-metodológicas que devem ser ampliadas, de acordo com as especificidades de cada grupo de formação.

4.2. UMA PROPOSTA DE CURSO DE FORMAÇÃO DE MEDIADORES DE LEITURA

ABORDAGENS TEÓRICO-METODOLÓGICAS PARA A FORMAÇÃO DE MEDIADORES DE LEITURA: OS GÊNEROS TEXTUAIS EM FOCO

Entendemos que a formação continuada para professores que atuam com a mediação da leitura deve ter como objetivo principal criar possibilidades de um caminho que habilite o professor de língua portuguesa, não somente a estudar, mas também a pesquisar e a conceber-se como profissional capaz de identificar quais objetos são mais necessários e urgentes à realidade de seus alunos e, assim saber refletir para buscar soluções e estratégias de desenvolvê-los em sua sala de aula, de modo mais autônomo.

O curso que ora propomos objetiva de um modo geral, proporcionar aos professores uma reflexão teórica que lhes permita apropriar-se do conceito de *gênero textual*, de modo que, a partir daí, eles possam construir, com criatividade e criticidade, uma proposta pedagógica consistente no campo da mediação da leitura e produção textual, especialmente, a partir da elaboração e desenvolvimento de sequências didáticas.

Especificamente, o curso se propõe a:

- Analisar, na perspectiva dos estudos de Marchuschi, o tratamento do conceito de gênero textual.
- Compreender a relação entre os conceitos de gênero textual, suportes, multimídias, tecnologias e o caráter de hibridização dos gêneros modernos.
- Relativizar experiências desenvolvidas nas aulas de língua portuguesa, no tocante à mediação da leitura, evidenciando os principais desafios enfrentados cotidianamente, para tal fim.
- Elaborar, a partir das vivências em sala de aula, sequências didáticas que se voltem para a leitura e produção de gêneros textuais diversos, aplicáveis aos contextos de ensino-aprendizagem onde atuam.

A dinâmica do curso será constituída de leitura e, debate a partir dos textos teóricos motivadores, sugeridos para cada módulo, acrescida de relatos de experiências, análise de materiais didáticos, de vídeos, de textos de alunos, além da elaboração de atividades de mediação da leitura e produção textual, a partir da adoção de sequências didáticas, dado o caráter teórico e prático requeridos pelos módulos de estudo aqui propostos.

Pelo caráter “duplo” que deve ter a **formação continuada** (propiciar conhecimentos sobre os novos objetos e novos modos de ensinar a língua portuguesa e, ao mesmo tempo, buscar auxiliar no encaminhamento de um professor pesquisador de sua prática) a metodologia que propomos divide-se em quatro módulos, conforme apresentados a seguir.

Módulo I - A leitura numa perspectiva discursiva

Carga horária sugerida: 15 h/a.

TEXTO MOTIVADOR

A leitura numa perspectiva discursiva

Professores de Português tem se debatido com a dificuldade de prover a leitura e praticamente contribuir para que os alunos se tornem leitores autônomos, visto que um número significativo de estudantes não compreende o que lê, em consequência, tem dificuldade de posicionar-se frente ao conhecimento trazido pela leitura.

Vários são os problemas que levam a dificuldade de leitura, um deles é a necessidade que a escola tem de avaliá-la, transformando-a numa atividade de cobranças e ameaças.

O aluno precisa se submeter às práticas avaliativas de leitura, pois os professores precisam julgar e estabelecer regras. Essa forma de promover a leitura traz ameaças que em vez de aproximação e identificação, causam repulsa e afastamento, tornando-se, assim, difícil para o educando firmar uma posição de leitor autônomo, pois ele depende dessa avaliação por isso aderem ao discurso escolar que desconsidera o conhecimento prévio que o aluno tem.

A escola é uma instituição em que são determinadas competências a adquirir, modos de ensinar e aprender, processos de avaliação e de seleção, etc. Esse processo é a “escolarização” e faz parte da essência da escola.

Diante dessas funções da escola não há como evitar que a leitura se escolarize. A questão fundamental é perceber que esta como saber escolar não deve desenvolver resistência ou aversão à textos de natureza diversa, mas deve conduzir mais eficazmente à sua prática, voltada para a compreensão da realidade social, das atitudes e valores que correspondem ao ideal de leitor que se quer formar.

Um ponto importante na relação entre leitura e escola é descobrir como realizar de maneira adequada o contato do aluno com o texto, a fim de que seja efetivada o “saber escolar”. É nesse sentido que a escola deve estimular essa atividade como fonte de sabedoria e prazer, uma vez que ela serve como porta de ingresso nas questões e reflexões que o ato de ler nos propicia. Isto porque, a leitura nos permite entender o mundo.

A leitura na sala de aula deve, nessa direção, avançar níveis mais profundos que permitam ao aluno seu próprio questionamento, sua própria interpretação e sua efetiva inter-relação com o texto. Normalmente, a leitura é centrada no que o professor quer. Ele induz o aluno à leitura. O professor não orienta, ele comanda. Ao corrigir um texto produzido por seus alunos, não deve colocar-se como juiz entre o texto e o aluno. Mas o seu papel deve ser o de mediador em relação às idéias que foram expostas e na avaliação ir além da correção de gramática.

Segundo os BNCC (BRASIL, 2017, p. 69):

O **Eixo Leitura** compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, sendo exemplos as leituras para: fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades.

A leitura deve, portanto, ser objeto de aprendizagem, e não de mero ensino, como tem sido historicamente na escola. Ler, não é apenas decodificar, converter letras em som, tendo a compreensão como consequência. E a escola, com práticas centradas nessa concepção vem formando, produzindo grande quantidade de “leitores” capazes de decodificar todo e qualquer texto, mas com enorme dificuldade para compreender o que leem.

Por essa vertente, a realidade da formação do leitor pelas práticas escolares é descontextualizada da dimensão social e política e restringem-se, na maioria das vezes ao plano individual, centrado no leitor. A fim de nos posicionarmos por uma concepção de leitura, nunca é demais lembrar as duas caracterizações tecidas por (MARTINS, 2006, p.15):

Como decodificação mecânica dos signos linguísticos, por meio de aprendizado estabelecido a partir do condicionamento estímulo – resposta (perspectiva behaviorista – skinneriana)
Como processo de compreensão abrangente, cuja dinâmica envolve componentes sensoriais, emocionais, intelectuais, fisiológicos, neurológicos, tanto quanto culturais, econômicos e políticos (perspectiva cognitivo-sociológica).

Pela concepção cognitivo-sociológica ler é interpretar. Interpretar é criar significado, não só a partir do que está escrito, mas também do conhecimento que cada leitor traz para o texto, seu conhecimento de mundo, sua experiência de vida. Por essa razão é que não se

pode admitir uma interpretação única de um texto, partindo de que o significado está dado no texto. Deve-se compreender o que há por trás das diferentes interpretações, sentidos atribuídos a um mesmo texto.

Assim, a aprendizagem da leitura acontece a partir da nossa interação com o meio, “aprendemos a ler a partir do nosso contexto pessoal. E temos que valoriza-lo para poder ir além dele”. (MARTINS, 2006, p. 15). A escola deve saber resgatar, presentificar, valorizar e preservar a realidade dos alunos como ponto de partida para o aprendizado da leitura da palavra, pois, como afirma Cagliari (1994, p. 149): “Tudo o que se ensina na escola está ligado à leitura e depende dela para se manter e desenvolver”.

Uma prática de leitura intensa na escola é necessária por muitas razões, como por exemplo, para ampliar a visão de mundo dos leitores. Os alunos, muitas vezes, não possuem o hábito de fazer diferentes leituras, se é que fazem alguma. Isso faz com que ele se torne um ser bitolado em termos de cultura.

Outro exemplo da importância da prática de leitura intensa na escola é aproximar o leitor dos textos e os tornar familiares – condição para a leitura fluente e para a produção de textos. Esse é uma das grandes precariedades na formação de um leitor eficiente: fazer com que ele tome gosto pela leitura. O contato com o texto, a proposta de desvendar a intenção do mesmo faz com que o aluno compreenda o funcionamento comunicativo da escrita: escreve-se um texto para ser lido.

A leitura, em suma, mexe com o nosso eu de forma tensa e intensa. Briga com os nossos saberes internos, coloca interrogações, interjeições e reticências que nos perturbam, fazendo-nos refletir, interpretar, tomar conhecimento da profundidade de um texto, valorizando-o, assim.

Reside aí, como defende Orlandi (2012), a possibilidade de se tomar a leitura, não apenas como questão linguística, mas também pedagógica e social. Dessa forma, estarão envolvidas no mesmo processo: as condições dos interlocutores (autor e leitor), as concepções ideológicas externas e internas, os diferentes tipos de discurso, a história de leitura de cada um dos sujeitos do texto e, por conseguinte, a necessidade de se estabelecer o processo de mediação entre leitura, sociedade e conhecimento.

Sabemos que a educação se dá em variados lugares e com inúmeras maneiras de ser realizada, mas é na escola que ela se dá de forma sistematizada, ou seja, a educação sistemática se “dá” e se “adquire” como um processo onde passo a passo o ser humano vai fazendo perpetuar determinados legados culturais, determinadas técnicas e até determinadas ciências, onde um grupo especializado prepara outras pessoas a adquirirem certos conhecimentos tidos como necessário à vida.

O encargo das escolas, hoje é assegurar o desenvolvimento das capacidades cognitivas, sociais e morais, no desenvolvimento dos processos de pensar, na formação da

cidadania e na formação ética dos sujeitos. Por isso, a escola tem o dever de orientar, acompanhar, incentivar e apoiar o cidadão em seu processo de formação intelectual, dando-lhe suporte necessário para que ele atinja o estágio da não alienação com relação à realidade do mundo. Kleiman (2000, p. 13) sobre o assunto diz:

A leitura é considerada um processo interativo (...) quando mediante a interação de diversos níveis, como o conhecimento linguístico, o textual e o conhecimento de mundo, o leitor construído pelo próprio leitor a partir de seus conhecimentos prévios e interação com o mundo. O texto, o artigo, a revista ou o livro, vem para interagir, para ajudar, para auxiliar e mostrar novos rumos na construção do sentido do texto escrito para o leitor.

A leitura é, portanto, a maneira mais eficaz de se desenvolver estes processos, porque segundo Chartier (1999, p. 71) é, sempre “apropriação, invenção, produção de significados”. O leitor atribui significados ao texto que lê e, nesta perspectiva, a leitura adquire o caráter de liberdade. Ao atribuir significados ao texto, o leitor subverte e desloca mesmo que não totalmente o sentido imposto pelo autor, demonstrando sua liberdade nessa atribuição de sentidos que o autor (e o texto) pretende impor. Essa liberdade não é absoluta, pois é cheia de limitações que decorrem de hábitos, atitudes, tempo, lugar, objeto a ser lido, intenção da leitura, dentre outros.

Certo é que o avanço tecnológico ampliou as exigências em relação à formação das pessoas. Não basta mais saber ler e escrever, é preciso saber pensar as idéias existentes, questioná-las e alterá-las quando necessário.

A escola, hoje, deve cumprir seu papel político, promovendo transformações sociais que atendam a todas as classes. Diante dessa perspectiva, muitos professores encontram-se despreparados para essas novas exigências nos contextos das linguagens, códigos e suas tecnologias, pois grande parte da metodologia adotada nas escolas não consegue motivar o aluno para o aprendizado porque está centrada em instrução, com exercícios repetitivos e cansativos.

Deste modo, pensar sobre o ensino de Língua Portuguesa requer uma articulação dos aspectos envolvidos nesse processo, considerando as práticas sociais da linguagem em situações metodológicas que possam contribuir para a formação do sujeito.

Assim, de acordo com Antunes (2003) a mediação do professor no trabalho com o ensino da língua deve cumprir o papel fundamental de organizar ações que possibilitem aos alunos o contato crítico e reflexivo com as práticas de linguagem, inclusive despertando-os sobre aspectos implícitos, intenções, valores e preconceitos do enunciador, tornando-os capazes de recusar ou aderir às posições ideológicas de determinados discursos, visto que,

pela linguagem se expressam ideias e pensamentos, e se influencia o outro alterando suas representações da realidade.

Por isso, o trabalho com a leitura deve ser uma prática constante. Se, por um lado, tem o objetivo de formar leitores competentes, por outro, auxilia a produção de textos, conforme defendido nos PCN (1998):

Formar um leitor competente supõe formar alguém que compreenda o que lê; que possa aprender a ler também o que não está escrito, identificando elementos implícitos; que estabeleça relações entre o texto que lê e outros textos já lidos; que saiba que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto; que consiga justificar e validar a sua leitura a partir da localização de elementos discursivos que permitam fazê-lo. (BRASIL, 1998, p.36).

Nessa perspectiva, um leitor competente é aquele que por iniciativa própria, seleciona, de acordo com suas necessidades e interesses, o que ler entre os vários tipos de textos que circulam socialmente. Para que isso se efetive, a escola deve promover uma prática constante de leitura organizada em torno de uma diversidade de textos e gêneros textuais, conforme sugerem os Parâmetros Curriculares Nacionais.

O gênero textual, de acordo com Marchuschi (2008) deve ser visto como um instrumento que possibilite exercer uma ação linguística sobre a realidade, visto que, essas ações são sempre orientadas por um conjunto de fatores que atuam no contexto situacional: quem produz o texto, qual é o interlocutor, qual é a finalidade do texto e que gênero pode ser utilizado para que a comunicação atinja plenamente seu objetivo.

No plano do ensino-aprendizagem de produção de texto, equivale a dizer que o conhecimento e o domínio dos diferentes gêneros textuais, por parte do aluno, não apenas o preparam para eventuais práticas linguísticas, mas também ampliam sua compreensão da realidade, apontando-lhe formas concretas de participação social como cidadão.

O ensino-aprendizagem da produção de textos sob a perspectiva dos gêneros leva à redefinição do papel do professor de produção de textos, que, em vez de “professor de redação”, profissional distante da realidade e da prática textual do aluno, passa à condição de um especialista nas diferentes modalidades textuais, orais e escritas, de uso social.

Assim, deve ser dada voz ao aluno como participante do processo de construção do conhecimento, que não é posse exclusiva do professor, nas aulas de língua portuguesa, isso se traduz basicamente pela análise dos usos reais da língua, nas situações mais variadas de comunicação.

PROPOSTA DE ATIVIDADE

Em grupo de até quatro professores, devem ser discutidos os tópicos seguintes, especialmente pensados a partir da prática que cada um desenvolve em sala de aula. Em seguida, cada equipe por tópico, apresenta as conclusões a que chegaram.

TÓPICOS PARA DISCUSSÃO

1. O posicionamento da equipe acerca de como a língua portuguesa, como entidade nacional, se constituiu como disciplina a ser ensinada e aprendida, especialmente pelo que preconiza a Base Nacional Comum Curricular (BNCC);
2. As impressões de como as transformações sócio-históricas interfere e vem alterando os objetos de ensino nessa disciplina;
3. As concepções acerca da leitura, do texto e do discurso e, conseqüentemente, de seu ensino que circulam no cotidiano das escolas de cada um, no tocante a práticas desenvolvidas e a materiais pedagógicos utilizados, especialmente, o livro didático;

Módulo 2 - Formação específica sobre o trabalho com os gêneros textuais no contexto escolar

Carga horária sugerida: 15 h/a

Pensando em sua prática e experiências em sala de aula, partamos para o Módulo II, discutindo as abordagens sobre gêneros textuais propostas pelos estudos de Luiz Antonio Marchuschi e suas implicações no processo ensino-aprendizagem de língua portuguesa, especialmente da leitura, com os seguintes objetivos:

Tome o texto motivador seguinte para as suas reflexões.

TEXTO MOTIVADOR

Os gêneros textuais na perspectiva de Marchuschi

Os gêneros textuais são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social. Segundo Marcuschi (2008), os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do nosso cotidiano. Portanto, constituem entidades sociodiscursivas e formas de ação social que determinam as situações comunicativas, evidenciadas pela maleabilidade e dinamismo, originando-se da necessidade de comunicação de cada época histórica.

Sob esta ótica, a diversidade de textos existentes na sociedade tem sido objeto de estudo de vários linguistas, que procuram critérios para classificá-los, surgindo dentre os conceitos selecionados os de “tipo” e “gênero” textuais. O contributo dado a esse estudo, conforme Marcuschi (2008) ao defende a ideia de que uma classificação tipológica deve levar em conta critérios linguísticos, funcionais e contextuais; observando o texto como um produto social, inserindo-o na rotina diária do discente. Reportando a classificação tipológica mencionada anteriormente, de acordo com o exposto pelo autor quando discorre que o: “tipo é um fenômeno teoricamente claro e empiricamente heterogêneo enquanto forma textual, e gênero, fenômeno teoricamente pouco claro, mas empiricamente claro e constituído como forma textual realizada de fato”. (MARCUSCHI, 2008 p.22).

Marcuschi (2008, pp. 22-23) salienta sobre os gêneros textuais:

Usamos a expressão gênero textual como uma noção propositalmente vaga para referir os textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sócio comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica.

Segundo o pensamento do autor, os gêneros são atividades discursivas socialmente estabilizadas que se prestam aos mais variados tipos de controle social e até mesmo ao exercício de poder.

Neste contexto, podemos inferir que os gêneros textuais são nossa forma de inserção, ação e controle social no dia-a-dia. Toda e qualquer atividade discursiva se dá em algum gênero que não é decidido, assim como ressalta Bakhtin apud Marchuschi (2008) em seu ilustre ensaio sobre os gêneros do discurso:

[...] os gêneros não são entidades formais, mas sim entidades comunicativas em que predominam os aspectos relativos a funções, propósitos, ações e conteúdos. [...] Resumidamente, poderia dizer que os gêneros são entidades:

a) dinâmicas

- b) históricas
- c) sociais
- d) situadas
- e) comunicativas
- f) orientadas para fins específicos
- g) ligadas a determinadas comunidades discursivas
- h) ligadas a domínios discursivos
- i) recorrentes
- j) estabilizadas em formatos mais ou menos claros (MARCUSCHI, 2008, p. 159).

Marcuschi apud Dionisio (2011, p. 19) afirma que “[...] os gêneros textuais são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social. Fruto de trabalho coletivo, os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia-a-dia. São entidades sócio-discursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa”.

Nesse sentido, ainda explicita:

[...] os gêneros textuais surgem, situam-se e integram-se funcionalmente nas culturas em que se desenvolvem. Caracterizam-se muito mais por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais do que por suas peculiaridades linguísticas e estruturais. São de difícil definição formal, devendo ser contemplados em seus usos e condicionamentos sócio-pragmáticos caracterizados como práticas sócio-discursivas. Quase inúmeros em diversidade de formas, obtêm denominações nem sempre unívocas e, assim como surgem, podem desaparecer (MARCUSCHI, 2011, p. 19).

De acordo com Marcuschi (2011), os gêneros textuais estão por toda parte. Somos diretamente confrontados com algumas especificidades todos os dias. Ao se optar trabalhar com os gêneros textuais, estamos mirando a função social que os gêneros ocupam na sociedade. O aspecto funcional dos gêneros textuais é, talvez, ainda mais importante do que seus aspectos linguísticos.

QUESTÕES PARA DISCUSSÃO

1. Leia a seguinte afirmação de Faraco (2003, p. 112), citada por Marcuschi (2005, p. 23): “Falar não é, portanto, apenas utilizar um código gramatical num

vazio, mas moldar o nosso dizer às for-mas de um gênero no interior de uma atividade.”.

- a. Como você entende essa afirmação?
- b. Você concorda com ela?
- c. Que implicações e aplicações ela pode ter no seu modo de trabalhar em sala de aula?

2. Discuta essas questões oralmente, em grupo, com alguns colegas. Faça anotações para, depois, apresentar os resultados da discussão a toda a turma e ao formador.

3. Carolyn Miller (1994), segundo citação de Marcuschi (2005, p. 24), sugere *“que se veja **gênero** como um constituinte específico e importante da sociedade, um aspecto maior de sua estrutura comunicativa, uma de suas **estruturas de poder que as instituições controlam.**”.*

- a. Explique e exemplifique como os gêneros podem constituir “estruturas de poder que as instituições controlam”?
- b. Diante da afirmação de Carolyn Miller, como você se posiciona com relação às propostas de trabalho com gêneros textuais nas aulas de Português?
- c. Que gêneros você considera importante que seus alunos (das séries iniciais do Ensino Fundamental) conheçam?
- d. Em sua opinião, que gêneros os alunos deveriam dominar quando concluíssem a Educação Básica (Ensino Fundamental e Ensino Médio)? Por quê?

Discuta essas questões oralmente, em grupo, com os colegas. Faça anotações para, depois, apresentar os resultados da discussão a toda a turma e ao formador.

Módulo 3 – A aplicabilidade dos gêneros textuais à mediação da leitura

Carga horária sugerida: 15 h/a

TEXTO MOTIVADOR

A IMPORTÂNCIA DA TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA, DA DIDATIZAÇÃO E DAS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS NA MEDIAÇÃO DA LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS

Os saberes teóricos precisam ser transformados para entrar na sala de aula e não simplesmente “resumidos” ou “simplificados”. Além disso, é necessário que sejam coerentes e estejam sustentados por fundamentos epistemológicos claros.

Transformados em saberes a serem ensinados, os saberes precisarão também ser didatizados e, embora fortemente relacionados entre si, os processos de *transposição didática* e de *didatização* não são sinônimos. Enquanto o processo de transposição se ocupa da transformação dos saberes de referência em saberes a serem ensinados, a *didatização* seria a maneira de organizar esses saberes para a compreensão do aluno.

➤ A transposição didática

O termo **transposição** foi concebido por um sociólogo, Verret (1975) e desenvolvido por um didático, Chevallard (1985). Para este autor, a *transposição didática* se define por um processo de passagem de um conteúdo de saber preciso a uma versão didática.

A análise dessa passagem, ou seja, desse processo de transformação, implica a compreensão de um esquema, a saber: **objeto de saber, objeto a ensinar, objeto de ensino**. A passagem do saber, através da constituição desses diferentes objetos, faz-se na transformação, na variação e, às vezes, na substituição (CHEVALLARD, 1985).

Dessa forma, a cada momento, quando o objeto de saber se constitui em objeto de ensino e, em seguida, em objeto ensinado, o conteúdo é trabalhado por adaptações sucessivas, ou seja, o trabalho de transposição é um trabalho que continua após a introdução didática do objeto de saber.

Semelhantemente, para Schneuwly & Dolz (2004), a transposição didática ocorre quando se retira um objeto que funciona dentro de certo contexto social, exterior ao sistema de ensino-aprendizagem, para torná-lo objeto de ensino:

Este movimento de tirar o objeto de seu contexto para ser colocado dentro de outro para ser ensinado, transforma fundamentalmente o sentido deste objeto. Por exemplo, o fato de se tomar um gênero de discurso e colocá-lo em contexto escolar faz com que este gênero não tenha mais a mesma função, ele se transformou em um objeto de ensino. Para os alunos, subsistem os traços de seu funcionamento anterior [...]. Não se pode ensinar sem que se faça a transposição (SCHNEUWLY & DOLZ, 2004, p. 14-15).

Esse mesmo autor ressalta que, para ensinar, é necessário que se saiba “o que se ensina”; é necessário tomar o “saber” em dois sentidos: um primeiro sentido seria o de ter um projeto de ensino, uma intenção, e o outro sentido seria o de conhecer de forma consciente; ter uma consciência reflexiva “do que é ensinar”. Portanto, sem o reconhecimento desses sentidos, “[...] não existirá ensino, mas imitação ou iniciação no nível puramente prático”. (SCHNEUWLY & DOLZ, 2004, p. 48).

Ainda na esteira de Schneuwly & Dolz (2004), depreende-se que o saber, ingrediente essencial do ensino, existe em princípio como saber útil dentro das situações sociais diversas e não para ser ensinado. E, quando ele é transposto para a situação de ensino, transforma-se em saber a ser ensinado, ou seja, passa a se constituir como outro saber, modificado pela força mesma do objetivo de ensino. Mas afinal, quais saberes são passíveis de ser ensinados? Schneuwly & Dolz (2004, p. 49) explica que, embora um saber se justifique por sua pertinência para a ação dentro de uma dada situação, diferencia-se quando se trata da realidade de ensino, em que, segundo ele, o saber é saber a ser ensinado; saber a ser aprendido; saber ensinado no lugar de ser um saber que deverá apenas ser utilizado. Diante disso, a questão não é a pertinência do saber, mas a sua *legitimidade*.

É necessário um reconhecimento social, uma legitimidade, para que o saber possa vir a ser um saber a ser ensinado. Essa legitimidade lhe é dada, dentre outros, pelos saberes ditos teóricos, ou seja,

Os saberes utilizados ao mesmo tempo para produzir um novo saber e para estruturar o saber novamente construído dentro de um conjunto teórico coerente. Um saber que, em um dado momento histórico, é considerado pela sociedade como um “saber teórico” por suas características visíveis, notadamente

acadêmicas, segundo as instituições que o geram (SCHNEUWLY & DOLZ, 2004, p. 49).

Barbosa (2001, p. 112-113) explica haver pelo menos duas maneiras de se pensar a transposição didática. A primeira seria refletir que ela poderá implicar numa simplificação dos objetos das ciências, para que os mesmos possam ser compreendidos pelos alunos. Nesse sentido, pensar-se-ia numa adaptação para facilitar a apreensão de certos conteúdos pelos alunos. Mas, para a autora, a transposição didática concebida dentro de tal perspectiva colocaria à escola um papel eminentemente reprodutor.

O segundo modo de compreender a transposição didática seria antes, em oposição à adaptação e simplificação de objetos, pensar nas dimensões ensináveis dos objetos que se pretendem ensinar.

Barros-Mendes (2005, p. 21-23) explicita com um exemplo o que pode ser compreendido, em síntese, por transposição didática. Para essa autora, uma transposição não pode ser feita de forma direta e imediata, o que significa dizer que os saberes ensinados na escola não podem ser simples “adaptações” ou “decalques” das teorias elaboradas por pesquisadores.

Para a referida autora, os gêneros orais formais e públicos são exemplos desse processo. Segundo ela, pela urgência das transformações da sociedade moderna, gêneros como debate, seminário, apresentações orais, necessários ao funcionamento dessa sociedade por sua pertinência, passaram a ser considerados importantes para a formação escolar. Um saber que precisa, portanto, ser ensinado e aprendido por sua legitimidade para a ação dentro do contexto sócio-histórico atual, que exige que os sujeitos sejam preparados para as situações comunicativas diversas, daí sua transformação em objeto de ensino-aprendizagem reivindicados inclusive por documentos oficiais. Esses gêneros passam a ser, ao mesmo tempo, instrumentos de comunicação e objetos de ensino, ou seja, saberes sociais que se transformaram em objetos de ensino, pelo objetivo mesmo da transposição didática.

➤ **A Didatização**

De maneira simplificada, poderíamos dizer que a didatização é o “como”, por meio de exercícios e atividades, os saberes são expostos com a finalidade de concretizá-los em saberes ensinados e aprendidos.

A abordagem por meio de sequências didáticas (SD), pela proposta de Schneuwly & Dolz (2004) seria assim uma maneira de didatização dos saberes e objetos da língua materna (gêneros textuais e seus elementos estruturais, linguísticos e estilísticos concretizados nos usos da língua) que precisam ser ensinados e aprendidos nas escolas. Uma maneira diferente daquela que tradicionalmente se vem fazendo, cujo resultado tem sido pouco satisfatório para a

maior parte dos alunos que concluem o ensino fundamental e médio, especialmente no que diz respeito ao domínio da cultura da escrita.

Um trabalho com sequências didáticas se desenvolve a partir de uma série de atividades de leitura, produção textual e análise de elementos linguístico- gramaticais desenvolvidas ao longo de três ou quatro semanas, que visam a explorar as características de um determinado gênero textual/discursivo como o tema, estilo e forma de composição.

A organização dessas atividades prevê uma progressão organizada a partir do levantamento dos conhecimentos que os alunos já possuem sobre o gênero. A partir desse levantamento, faz-se um outro sobre as necessidades de aprendizagem dos alunos, com o objetivo de possibilitar a priorização de aspectos a serem abordados progressivamente, adequando o grau de complexidade da tarefa e do objeto às possibilidades de aprendizagem dos alunos.

Alguns autores brasileiros vêm defendendo o trabalho dentro da perspectiva de SD, apontando várias vantagens que poderão talvez vir a minimizar esse nosso ensino que, apesar de hoje trazer o texto para sala de aula, ainda deixa muitas dúvidas de como explorá-lo de modo efetivo. Em outros termos, que não o conceba como um pretexto ou um mero suporte de elementos linguísticos a serem retirados/localizados nos exercícios de análise morfosintática.

Desses autores, destacamos Marcuschi (2008) que aponta algumas vantagens de uma abordagem a partir de SD. Segundo o autor, entre outros pontos positivos, destaca-se a consideração da produção textual como atividade situada em contextos da vida real, em que os textos a serem produzidos sempre são situados: há destinatário objetivo, por exemplo, abrindo-se a possibilidade de superar a “velha ideia de que a redação escolar é a única forma de tratar a realidade linguística”.

A estratégia da modularidade, ainda segundo Marcuschi (2008), favorece ao aluno enfrentar as situações reais da vida diária, pois a seleção dos gêneros precisa estar relacionada a esta vida real e diária do sujeito. Permite também um trabalho diferenciado entre os alunos já que abre possibilidade para que se tenha atenção para os problemas específicos de cada um, na medida em que se permite o acompanhamento das produções individuais e se fazem avaliações específicas da produção corrente.

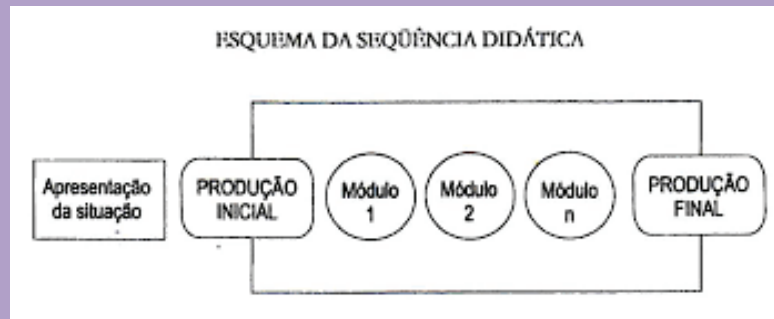
Em síntese, ressalta o autor, que o modelo das SD segue os princípios gerais da linguística textual, permitindo ser tratados todos os problemas da textualidade a partir dos usos dos gêneros textuais. Assim, por exemplo, as questões linguísticas e gramaticais podem ser tratadas dentro dos módulos, de forma sistemática. O problema da organização da frase, os tempos verbais, a coordenação e subordinação, a pontuação, a paragrafação, entre outros, podem também ser tratados já que tal tratamento permite uma abordagem epilinguística, conforme defendem os PCN (BRASIL, 1998).

➤ **A Sequência Didática**

Segundo Marcuschi (2008), a finalidade de se trabalhar com sequências didáticas é proporcionar ao aluno um procedimento para realizar todas as tarefas e etapas para produção

de um gênero. Essas etapas podem ser estruturadas de uma forma esquemática, tendo em conta as atividades a serem desenvolvidas no processo de produção.

A estrutura de base de uma sequência didática é constituída pelos seguintes passos: apresentação da situação, produção inicial, módulo 1, módulo 2, módulo 3 e produção final, como demonstra o esquema abaixo, proposto por Schneuwly & Dolz (2004, p.98):



Ao analisarmos essa imagem podemos ter uma dimensão do que seria uma sequência didática, na qual a apresentação da situação seria o momento em que o professor vai apresentar a proposta da sequência. Aqui, é importante que o aluno tenha consciência do que ele estará fazendo durante as aulas, e que isso tenha um objetivo final que vá além de uma nota. Após a apresentação da situação partimos para a produção inicial, na qual o aluno fará um texto base, colocando no papel suas ideias e propostas iniciais. Depois dessa produção tudo será aperfeiçoado nos módulos, o que requer um trabalho em conjunto entre professor e aluno, para que se solucionem todas as dificuldades apresentadas na produção inicial. Convém destacarmos que não existe um número fixo de módulos. O que destacamos é que o objetivo principal dos módulos é o aperfeiçoamento do texto, para que o aluno se sinta completamente capaz de realizar uma produção final colocando em prática tudo o que aprendeu ao longo do processo.

PROPOSTA DE ATIVIDADE

Assistam o vídeo do Professor Joaquim Dolz, intitulado **Os gêneros textuais e a sequência didática**, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=K68WLLcSrc>.

Debatam as ideias principais abordadas no vídeo relacionando-as às práticas desenvolvidas em sala de aula sobre os usos dos gêneros textuais e a utilização das sequências didáticas como recurso auxiliar para a mediação da leitura e produção textual.

Módulo 3 - Da teoria à prática: a elaboração e aplicabilidade de sequências didáticas para a mediação da leitura e produção textual

A proposta a seguir configura-se como uma organização do trabalho com a leitura de gêneros textuais diversos, ou seja, da leitura para aquisição de conhecimento, com a aplicação dos princípios da sequência didática, vista como um conjunto de estratégias e procedimentos organizados, de maneira sistemática, em torno de um texto informativo. Visa proporcionar aos professores um referencial metodológico para a mediação da leitura, especialmente de livros didáticos, com a finalidade de ajudá-lo a desenvolver a compreensão leitora de seus alunos para que a partir desse processo, eles possam chegar à produção de um novo texto, tendo como referencial para esta nova produção, a leitura realizada.

Será, pois, um auxílio metodológico de mediação da leitura para os professores de todas as áreas, para quem a leitura deve ser assumida como um instrumento de aprendizagem em suas disciplinas. Defende-se aqui, que a leitura é compromisso de todas as áreas, por isso os professores precisam conhecer uma sistematização para que possam percebê-la como instrumento de aprendizagem, tanto do ato de ler quanto de apropriação de conhecimentos específicos. Considera-se como ponto de partida para a sistematização da proposta as dimensões do texto: o texto, o cotexto, o contexto, o infratexto e o intertexto e o resultado da leitura desse texto.

Neste momento, prevê-se que os professores em formação, após terem vivenciado e participado ativamente de oficinas pedagógicas sobre caracterização e descrição de gêneros textuais em geral, possam evidenciar, no desempenho docente, autonomia, criatividade e competência técnica na elaboração de novas SD e novas metodologias, sobre o trabalho com os gêneros para o ensino de língua portuguesa e literatura.

No percurso das atividades desenvolvidas, poder-se-á distinguir diferentes categorias que se encadeiam: trabalho individual, em grupo, em domicílio, exposição, discussões, observações etc.

Aqui sugerimos um roteiro de elaboração de sequências didáticas aplicáveis à mediação da leitura.

ROTEIRO DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA APLICÁVEL À LEITURA

	Ajudar o aluno a:
--	--------------------------

O CONTEXTO

- Antes de iniciar a leitura do texto, é importante que o professor oriente o aluno a fazer uma leitura silenciosa para avaliar o nível de dificuldade do texto. Em seguida discuta a técnica de leitura adequada ao objetivo do texto: sublinhar as informações importantes, anotar as palavras desconhecidas;
- Reconhecer o gênero do texto, a organização estrutural do texto, para que ele aprenda a perceber o objetivo da leitura;
- Identificar o objetivo da leitura e a persegui-lo durante a leitura;
- Acionar os conhecimentos prévios; enciclopédicos, conhecimento linguístico, conhecimento interacional, por meio de perguntas direcionadas estabelecendo previsões sobre o texto; explorando o tema, a área abrangente;
- Localizar informações explícitas no texto e a inferir o sentido de uma palavra ou expressão;
- Expor o que já sabe sobre o tema;
- Prestar atenção a determinados aspectos do texto que podem ativar seu conhecimento prévio;
- Levantar hipóteses sobre alguns aspectos do texto;
- Perceber as relações de hierarquia das informações nos parágrafos: ideias central e secundárias;
- Perceber a linearidade do texto; a progressão das informações e da distribuição nos parágrafos e a identificar dos elementos gramaticais que colaboram na construção da progressão do texto;

	• Estabelecer relações lógico-discursivas marcadas por sequencializadores; • Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato; • Utilizar os recursos multimodais apresentados no texto (tabelas, gráficos, figuras etc) como elementos que ajudam na construção de sentido do texto; • Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações; • Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e interlocutor de um texto; • Desenvolver determinadas habilidades necessárias à compreensão leitora, dentre elas: a relação, a analogia, a síntese, classificação, a ordenação hierárquica, a descoberta da coerência global do texto, a comparação e a avaliação; • Buscar as relações existentes nas informações presentes no texto: principalmente as de causa e consequência; • Avaliar o seu nível de metacognição, identificando as informações novas aprendidas com a leitura do texto.
O CONTEXTO	Ajudar o aluno a: • Perceber a função social do texto; • Reconhecer autor, a intenção, o interlocutor, o suporte, a situação de produção (época, local, fatos relacionados); • Estabelecer uma relação de sentidos entre o texto e a experiência (universo comunicacional do aluno) procurando torná-lo mais real possível;

	- Fazer a relação entre as informações do texto e o conhecimento já consolidado (o texto e a experiência); - Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e que será recebido.
O INFRATEXTO	Ajudar o aluno a: - Perceber o implícito no texto, acionando os conhecimentos culturais para que ele perceba a diferença entre real e ficcional; - Relacionar o conteúdo do texto com sua realidade; - Fazer as inferências a partir das pistas oferecidas pelo autor: as analogias que se pode fazer.
O INTERTEXTO	Ajudar o aluno a: - Buscar outros textos que tratam sobre o mesmo tema; - Perceber diferentes formas da intertextualidade: elementos no texto que remetem a outros textos; - Analisar paráfrases e paródias em diferentes situações.
REGISTRO DA LEITURA	Ajudar o aluno a: - Retomar as aprendizagens construídas a partir da leitura do texto de modo a ampliar sua visão de mundo; - Retomar de forma sintética as informações contidas no texto, para que o aluno reelabore o texto sem que se sinta incapaz de fazê-lo; - Sistematizar em forma de resumo as informações principais do texto, para que ele desenvolva as habilidades de compreender, distinguir, hierarquizar, questionar, descobrir a estrutura textual e outras, além da capacidade de organização da escrita. Esse momento gera também a

	oportunidade de refletir sobre a leitura realizada. Pode ocorrer através das seguintes possibilidades: atividades orientadas para a compreensão do texto (perguntas); resumo do texto; mapa conceitual.
--	---

Acompanhamento do professor durante o curso

No que diz respeito ao acompanhamento do professor em formação, também pelo caráter “duplo” de nossa proposta conforme explicado no decorrer desse texto se evitará provas e testes. O professor será sim desafiado constantemente a trazer sua realidade de sala de aula para relacionar às discussões teóricas durante o curso e assim descobrir maneiras de aplicá-las. Para isso, pressupõe-se a elaboração de projetos didáticos individuais e em grupos, através dos quais se possa acompanhar o crescimento intelectual e prático do professor em formação.

Um curso em que se visa à formação contínua de sujeitos não poderá deixar, também, de estabelecer uma avaliação *em espiral*, através da qual se poderá avaliar e reavaliar o processo de modo constante. Assim, tal avaliação não cabe apenas às pessoas que elaboram o curso, mas a todos que dele participam (professores e professores em formação).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendendo que formação docente é processo, é permanente movimento e constante mudança, concebemos a formação docente como o resultado de vários momentos formadores, incluindo aí aqueles cujo resultado depende do próprio sujeito e do quanto ele investe na sua formação: porque é, também, autoformação. A compreensão desse processo de formação situa-se na singularidade de cada sujeito, na sua práxis e na biografia do seu percurso de formação. Na reorientação de cada um dos períodos vividos pelos sujeitos, quase sempre percebemos a sua articulação com situações de conflitos e mudanças muito intensas. Por isso, ao rever esses momentos limites e muito significativos para suas vidas, os sujeitos se vêem, confrontam-se consigo mesmo e com as descontinuidades vividas, o que acaba por lhes impor novas transformações.

Os limites (necessidades e dificuldades) aqui analisados, quando categorizados e compreendidos, podem ser incorporados ao contexto da formação inicial e/ou continuada, tanto de professores de língua portuguesa, como de outras áreas da educação, pois se constituem em novas possibilidades a serem consideradas nas discussões sobre formação docente.

Discutir como vem se efetivando o processo de formação inicial e continuada de professores, especialmente para atuarem com a mediação pedagógica das práticas de leitura nas séries finais do ensino fundamental foi a intenção maior do nosso trabalho. Discutimos as implicações na ampliação do horizonte de compreensão da leitura e constituição dos sujeitos como leitores e cidadãos críticos.

Partimos da premissa de que a mediação pedagógica permite instaurar, mediante o texto, o processo de negociação ativa entre leitor e autor. Esse processo possibilita o aluno chegar à compreensão do texto lido, tendo em vista que este não é um processo isolado, cujos sentidos estão em posse de um só indivíduo (autor, por meio do texto ou do leitor).

Entendemos, assim, a partir das ideias dos autores diversos tomados como base teórica para a presente pesquisa e dos pressupostos da perspectiva

histórico-cultural delineados no memorial que aqui apresentamos, que no ensino de leitura, precisamos conceber a mediação como um ato de fazer com que os textos que circulam socialmente passem a fazer parte da experiência de vida do aluno. Assim, acredita-se que, para o aluno se apropriar de um texto, pressupõe-se que esse leitor, antes de exercer de forma autônoma essa prática, tenha tido um mediador, para quem os livros são familiares.

Assim, os resultados deste estudo apontam ainda para a necessidade de:

- Criar políticas que incentivem uma reflexão constante aos professores sobre sua prática, por meio de formação continuada, que lhes permitam acesso aos instrumentos e recursos que favoreçam a sua condição de leitores e profissionais capazes de refletir o/no processo de ensino e aprendizagem, firmando-se como colaboradores e corresponsáveis por esse processo;

- Reiterar junto ao professor a necessidade de levar em conta as precariedades que oferecem o contexto desses alunos representantes das camadas populares não os responsabilizando pelo mau desempenho na leitura, mas, ao contrário, a partir dessa análise, buscar meios e ações para amenizar essas limitações, oferecendo subsídios para que esse aluno tenha o prazer de verificar que conseguiu realizar sua atividade, sentir-se respeitado perante os colegas, criando vínculos afetivos pela leitura, mas, ao mesmo tempo, oferecer-lhe condições de avanços, possibilitando uma visão crítica da sua realidade, incentivando-o a se apropriar da linguagem sistematizada, com as interpretações que se fazem dela, como forma de luta contra a desigualdade que se manifesta em seu meio social e político;

- Estabelecer políticas de valorização do professor com melhores condições salariais e de trabalho;

- Aumentar os recursos destinados ao incentivo à leitura nas escolas, criando e expandindo espaços destinados à bibliotecas e salas de leitura bem como ampliando, renovando e diversificando o acervo.

- Incluir nos projetos políticos pedagógicos das escolas, propostas que contemplem o trabalho de leitura e escrita em todas as disciplinas das séries finais do ensino fundamental, de forma a atender os diferentes percursos dos alunos. Os resultados deste estudo levam-nos a alertar para a necessidade de

que sejam revistas as práticas de ensino da leitura nas séries finais do ensino fundamental;

➤ Estabelecer diálogos com os cursos de formação de professores para que contemplem no seus currículos disciplinas voltadas para a discussão da importância da leitura pelo professor em formação, em atuação e pelos alunos, nas diversas etapas da vida de estudos.

Concluimos que uma mediação pedagógica apropriada possibilita a ampliação do horizonte de práticas de leitura e produção textual pelo aluno. Compreendemos que os cursos de formação docente em nível inicial e continuado, aqui no caso, especialmente em língua portuguesa, precisam apostar mais em ações de formação inicial e continuada: munir-se para fazer frente às necessidades da formação que oferece; criar novos cursos para ser capaz de munir o seu egresso para responder às necessidades da profissão. O primeiro passo seria reconhecermos que a docência constitui um campo específico de intervenção profissional na prática social, que guarda características de uma dupla formação: formação científica e formação pedagógica, além de compreendermos que a docência é um campo profissional cuja formação deve proporcionar o desenvolvimento da capacidade de participar, analisar, propor e decidir, pesquisar, pois ao confrontar suas ações cotidianas com as produções teóricas, o professor precisa rever suas práticas e as teorias que as informam, pesquisando a prática e produzindo novos conhecimentos para transformá-las e aprimorá-las.

Nesse sentido, nos cursos de formação de professores precisa haver a preocupação com o embasamento teórico e prático quanto ao ensino da leitura, de modo que assegure ao futuro professor a ação docente posterior. Portanto, faz-se necessário investir na formação de um professor leitor e sujeito de mediação.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. Formação de Professores: um campo de estudos. **Revista de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUC** – RS. Porto Alegre, v.33, n.3, set/dez, 2010, p. 160.

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

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAMBERGER, R. **Como incentivar o hábito de leitura**. 6. ed. São Paulo: Ática, 1995.

BARROS-MENDES, A.N.N (2005) **Os gêneros orais formais e públicos: algumas reflexões**. PUC/SP- UNIGE/SUISSE. Tese de Doutorado.

BRASIL. Secretaria do Ensino Fundamental. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf

Secretaria de Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental – Língua Portuguesa**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>. Acesso em: 10 de dez. 2017.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e Linguística**. São Paulo: Scipione, 1994.

CASTRO, Onireves Monteiro de; SILVA, Jorgevaldo de Souza; Arrais, Maria Nazareth de Lima. **Perspectivas para o ensino de língua portuguesa e literatura no ensino fundamental**. Campina Grande: EDUEFCG, 2015.

CHEVALLARD, Y. **La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné**. Grenoble: La Pensée Sauvage, 1985.

DIONÍSIO, Ângela. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola, 2011.

- DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 29. Ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **História da Educação Brasileira**. Paulo Ghiraldelli Jr. – 3. ed. – São Paulo: Cortez, 2008.
- KLEIMAN, Ângela. **A concepção escolar da leitura**. In: Oficina de leitura. Teoria e Prática. 7ª ed. Campinas: Pontes, 2000.
- IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- MARCUSCHI, Luiz A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.
- MARTINS, M. H. **O que é leitura**. 13. ed. São Paulo: Brasiliense, 2006.
- MASETTO, M. T.; MORAN, J. M.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2001.
- NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Portugal: Porto, 1999.
- ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de Discurso: princípios & procedimentos**. 8. ed. Campinas: Pontes, 2012.
- ROJO, Roxane (Org.) **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. São Paulo: EDUC; Campinas: Mercado de Letras, 2000.
- SACRISTÁN, J.G. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A prática pedagógica do professor de didática**. Campinas: Papirus, 1989.