

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA DA EDUCAÇÃO BÁSICA: expectativas e desafios

Gilves Furtado de Queiroz,¹
Enandes Araújo Nascimento²

Resumo: Este relato de experiência tem como objetivo apresentar os resultados da formação de professores de Língua Portuguesa da Educação Básica de Barra do Garças, oferecida pelo Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica, Barra do Garças, MT - CEFAPRO/BG, em 2017. A formação continuada teve por objetivo aprofundar os conceitos de Língua portuguesa e vivenciar procedimentos e estratégias do ensino de leitura a fim de desenvolver a capacidade dos educandos de ler e interpretar, visando a melhoria da proficiência do Ensino Fundamental e Médio. Os conceitos de Língua Portuguesa foram abordados sob os pressupostos teóricos de Bakhtin (1992), Rojo (2000, 2002, 2009), Antunes (2009), Marcuschi (2005), Geraldi (1984, 1996, 2009) Kleiman (1997, 2008) Solé (1998) e outros. Para elaborar o plano para a formação utilizamos basicamente de referenciais teóricos ancorados em Vygotsky (1993, 1998) e Saviani (2005, 2007; 2008), com os seguintes passos: prática social inicial, problematização, instrumentalização, catarse e prática social final. Fizemos uso da metodologia qualitativa e dos procedimentos de observação e da análise da produção dos participantes que permitiram avaliar a apropriação dos conceitos e a práxis por parte dos professores. Os resultados revelaram a importância da formação continuada para os docentes e avaliamos que os conceitos que englobam o processo de leitura e os procedimentos e estratégias de leitura foram bem compreendidos e bem planejados pelos professores e que podem contribuir significativamente para a melhoria da aprendizagem do estudante, quando se constituírem uma constante na prática do professor de Língua portuguesa.

Palavras-chave: Formação de Professores. Leitura. Ensino e Aprendizagem.

TRAINING OF TEACHERS OF PORTUGUESE LANGUAGE OF BASIC EDUCATION: expectations and challenges

Abstract: This experience report aims to present the results of the training of teachers of the Portuguese Language of Basic Education in Barra do Garças, offered by the Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica, Barra do Garças, MT - CEFAPRO/BG, in 2017. Continuing education aimed at deepening concepts and experiencing procedures and strategies of reading teaching in order to develop the ability of students to read and interpret, aiming at improving the proficiency of Elementary and Middle School. The concepts of Portuguese Language were approached under the theoretical assumptions of Bakhtin (1992), Rojo (2000, 2002, 2009), Antunes (2009), Marcuschi (2005), Geraldi (1984, 1996) Kleiman (1997, 2008) Solé (1998) and others. In order to elaborate the training plan we use basically the theoretical references anchored in Vygotsky (1993, 1998) and Saviani (2005,

¹ Especialização em Literatura Infanto-juvenil pela Universidade Federal de Mato Grosso. Professora formadora na Área de Linguagens no Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica (CEFAPRO/MT). E-mail: gilfmartins@bol.com.br.

² Mestrado em Estudos de Linguagem pela Universidade Federal de Mato Grosso. Professor Formador na Área de Linguagens do Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica (CEFAPRO/MT). E-mail: ernandesaracaju@hotmail.com.

2007, 2008), with the following steps: initial social practice, problematization, instrumentalization, catharsis and final social practice. We used the qualitative methodology and the procedures of observation and the analysis of the participants' production that allowed to evaluate the appropriation of concepts and praxis by the teachers. The results revealed the importance of continuing education for teachers and evaluated that the concepts that encompass the reading process and the reading procedures and strategies were well understood and well planned by the teachers and can contribute significantly to the improvement of student learning when they are a constant in the practice of the language teacher Portuguese.

Keywords: Teacher Training. Reading. Teaching and learning.

Introdução

Este relato de experiência tem como objetivo apresentar os resultados da formação continuada de professores de Língua Portuguesa da Educação Básica de Barra do Garças, oferecida pelo CEFAPRO/BG, em 2017.

A formação de professores de Língua Portuguesa da Educação Básica, '*Ressignificando o ensino de leitura*', teve como público alvo os professores de Língua Portuguesa do ensino fundamental e médio, da rede pública de Barra do Garças, com a carga horária de 60 horas, sendo 12 encontros presenciais de 3h:30min. e 18 horas a distância. A formação ocorreu no período de 05 de maio a 27 outubro de 2017 e contou com a participação de 26 professores, divididos em duas turmas, uma no período vespertino e outra no noturno.

A necessidade de se realizar essa formação surgiu da análise dos índices de proficiência e dos baixos resultados revelados na aprendizagem dos estudantes na Prova Brasil de Língua Portuguesa, da carência apontada pelos professores (em outras formações) a respeito de se aprofundar conceitos de linguagem, língua, leitura e letramento, tipos discursivos e gêneros discursivos, uso e reflexão sobre a língua e de compreender procedimentos metodológicos para o ensino de leitura.

Com base nos resultados da Prova Brasil 2015, o site QEdu calcula a proporção de alunos com "aprendizado adequado" à sua etapa escolar. Na Prova Brasil, os alunos avaliados são distribuídos em 4 níveis em uma escala de proficiência: Insuficiente, Básico, Proficiente e Avançado; considera-se com aprendizado adequado aqueles que estão nos níveis proficiente e avançado. Nesse estudo, apresentaremos os índices de proficiência em Língua Portuguesa, em Mato Grosso e em Barra do Garças.

Em Mato Grosso, no 5º ano, a proporção de alunos que aprenderam o adequado na competência de leitura e interpretação de textos é de 48% e no 9º ano, apenas 23%. Já o município de Barra do Garças apresenta uma porcentagem de 60% para o 5º ano e 30% para o 9º ano.

De acordo com Mato Grosso (2016), os dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB 2015 - fez com que Mato Grosso elaborasse o Plano Estratégico (2017-2026) que contempla em seus objetivos e iniciativas: aumentar o IDEB do Estado nos anos iniciais do ensino fundamental de 5,6 para 5,8 e nos anos finais do ensino fundamental de 4,5 para 4,9 até 2021. Já para o ensino médio o esperado é um aumento de 3,2 para 4,4 até o mesmo período. O IDEB 2015 do município de Barra do Garças está um pouco melhor com 5,9 para os anos iniciais e 4,6 para os anos finais.

No Estado de Mato Grosso, no que tange aos resultados do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM - 2015, houve uma queda em Linguagens e Códigos de 2014 para 2015, sendo de 507,9 para 505,3 pontos. Assim o MT atingiu 100%, na rede estadual de ensino, na porcentagem de escolas abaixo da média nacional que foi de 515,8.

Em 2016, preocupada com esses resultados acima citados, a Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer de *Mato Grosso* - SEDUC/MT, em parceria com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora - CAEd/UFJF, criou a Avaliação Diagnóstica do Ensino Público Estadual de Mato Grosso - ADEPE-MT-2016, com o objetivo de aferir o nível de desempenho estudantil de cada estudante. No quadro abaixo, o resultado em Língua Portuguesa:

Figura 1: Proficiência média de Língua Portuguesa dos alunos da rede estadual de ensino em Mato Grosso e em Barra do Garças, na ADEPE-MT-2016

Turmas	Média de proficiência		Padrão de desempenho	Escala de proficiência
	MT	Barra do Garças		
4º ano	603,2	622,5	de 650 a 750	0 - 1000
6º ano	197,9	208,7	de 200 a 250	0 - 500
8º ano	214,3	224,4	de 225 a 275	0 - 500

Fonte: <http://www.adepemt.caedufjf.net/resultados-escola/resultados-2016>

Os dados evidenciam que a média de proficiência dos alunos está abaixo do considerado adequado para cada ano conforme padrão de desempenho. Tudo isso é motivo de preocupação com o processo ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa em Mato Grosso e, também, em Barra do Garças, pois os dados vêm reafirmar o que a escola vivencia a respeito das dificuldades de aprendizagem dos alunos e, principalmente, da fragilidade em desenvolver

as competências, as capacidades e os descritores indispensáveis para a formação de um leitor e escritor competentes discursivamente.

Essa formação teve por objetivo aprofundar conceitos de Língua Portuguesa e vivenciar procedimentos e estratégias do ensino de leitura a fim de desenvolver a capacidade dos educandos de ler e interpretar, visando a melhoria da proficiência do Ensino Fundamental e Médio. Os objetivos específicos se constituíram em: construir os conceitos de linguagem, língua, leitura, letramento, tipos e gêneros discursivos, uso e reflexão sobre a língua na concepção interativo-discursiva da linguagem; aplicar diferentes métodos e procedimentos do ensino de leitura e articular os Objetivos de Aprendizagem em Língua Portuguesa e avaliações externas.

A metodologia utilizada nesse estudo foi a qualitativa que, segundo Lüdke e André (1986), se caracteriza por possibilitar um contato direto do pesquisador com o objeto pesquisado. Além disso, permite uma descrição minuciosa das pessoas, dos acontecimentos, das situações e dos materiais obtidos no decorrer do curso. Nessa perspectiva, utilizamos dos procedimentos de observação (por meio de descrição e reflexão) e da análise da produção dos professores (atividades orais e escritas, planejamentos, relatos entre outros) que permitiram avaliar a apropriação dos conceitos e a práxis por parte dos professores. A observação proporcionou uma ampla variedade de descobertas, de percepções, de representações, de sentimentos e de aprendizagens a respeito dos objetos de investigação. Por fim, para analisar o desenvolvimento do pensamento das professoras pedagogas utilizamos as produções textuais escritas, coletivas e individuais, as quais permitiram perceber os avanços, os equívocos, as confusões e tentativas para se apropriarem dos conceitos.

A formação dos professores de Língua Portuguesa foi ancorada em uma perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem, em que os gêneros discursivos são considerados fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social.

Nesse sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs (1998) trazem os gêneros do discurso como objeto de ensino, uma vez que se concretizam nos textos - unidades de ensino - que circulam na sociedade. Os gêneros do discurso caracterizados por suas funções comunicativas, cognitivas, institucionais, linguísticas e estruturais são considerados megainstrumentos voltados ao ensino de línguas em todos os seus aspectos.

Nessa linha de pensamento, a formação se desenvolveu sob os pressupostos teóricos de Bakhtin (1992), Rojo (2000, 2002, 2009), Antunes (2009), Marcuschi (2005), Geraldi (1984, 1996) Kleiman (1997, 2008) Solé (1998), e outros que concebem a linguagem como forma de interação.

1. Formação continuada

Nos últimos anos a formação continuada tem acontecido no *lócus* da escola e no CEFAPRO/BG, com uma compreensão, cada vez maior, da necessidade de relacionar teoria e prática, ancorada na ação-reflexão-ação, com a finalidade de melhorar a proficiência e a qualidade do ensino e aprendizagem. Nesse sentido, “[...] a prática de todo professor é o resultado de uma ou outra teoria, quer ela seja reconhecida quer não” (ZEICHNER *Apud* SILVA, 2011, p. 94). Desse modo, aponta Silva (2011):

Os professores precisam ter conhecimento sobre o conteúdo acadêmico por cujo ensino são responsáveis, bem como adquirir o conhecimento pedagógico de que precisam para ensinar e desenvolver a capacidade de compreensão dos alunos. Enfim, os professores como práticos reflexivos devem saber o que, como e por que ensinar e, ao mesmo tempo, serem capazes de vincular suas ações a valores e a objetivos educacionais mais amplos, ou de articular meios e fins, dando, porém, novo formato à vinculação entre o conhecimento acadêmico e a prática do professor. (p. 94)

Nesse sentido, entendemos que o professor está em constante processo de aprendizagem, pois necessita de constantes estudos e reflexões sobre o seu fazer pedagógico, de se apropriar dos conceitos essenciais de sua disciplina, de compreender que, segundo Libâneo (2012) lidar pedagogicamente com um conteúdo está relacionado ao lidar epistemologicamente com ele, ou seja, no nosso caso, o professor de Língua Portuguesa precisa traduzir didaticamente o modo próprio de pensar, investigar e atuar da Língua Portuguesa. Enquanto que o professor de matemática pensa matematicamente sobre esta, o professor de Língua Portuguesa pensa linguisticamente sobre português.

Nesta perspectiva, é imprescindível que o professor de Língua Portuguesa, em sua formação continuada, além das necessidades supracitadas, reflita sobre as dificuldades de leitura (compreensão e interpretação) dos alunos, diagnosticadas nas avaliações internas, que ocorrem contínua e processualmente no interior da escola, e nas avaliações externas: IDEB (Prova Brasil), ADEPE/MT, ENEM, entre outras.

As competências, capacidades e descritores da matriz de referência da Prova Brasil, do ADEPE/MT, e do ENEM e os Objetivos de Aprendizagem estabelecidos pela SEDUC/MT precisam estar articulados e alinhados com o processo de ensino da Língua Portuguesa, a fim de que as melhorias na aprendizagem/proficiência dos alunos se efetivem.

Entre vários problemas estruturais apresentados pelas pesquisas e estudos realizados, ressaltamos aqui a questão da formação docente, especialmente no que se refere ao ensino da leitura. Entendemos que para uma prática de ensino de leitura é indispensável a presença de professores leitores, que sintam prazer na leitura, que sejam bem preparados. Daí a necessidade de formação continuada do professor, a fim de que os professores perceberam a importância dos estudos para a atualização do conhecimento linguístico e para inovação didático-pedagógica.

Desse modo, entendemos que a formação continuada é imprescindível para o professor, uma vez que envolve uma preparação científica e pedagógica/didática. Para Nóvoa (2011) a formação em serviço numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida, o professor reflexivo, uma formação de professores baseada na investigação, entre outros, asseguram a aprendizagem docente e seu desenvolvimento profissional. A formação continuada instrumentaliza a prática, promovendo o desenvolvimento do pensamento teórico e potencializando a ação educativa diária.

2. Pressupostos teóricos: ressignificando o ensino de leitura

No início do século XX, Vygotsky desenvolveu uma psicologia chamada histórico-cultural que se fundamentou nos princípios e métodos do materialismo histórico dialético, de Marx, em que todos os fenômenos são estudados como processo em movimento e em mudança.

A psicologia histórico-cultural busca no conceito de ‘trabalho’, desenvolvido por Marx, compreender as relações existentes entre o sujeito e o objeto e, ao mesmo tempo, identificar as condições de origem da consciência humana. É por meio do trabalho que o homem cria os instrumentos necessários à satisfação de suas necessidades materiais e espirituais que, ao serem satisfeitas, geram novas necessidades e, conseqüentemente, levam à produção de novos instrumentos que servem como mediadores entre sujeito e objeto.

Nessa teoria psicológica, entende-se a natureza humana como algo mutável, uma vez que se constitui nas relações sociais e nas ações do indivíduo sobre a realidade, transformando-a e, ao mesmo tempo, se transformando. É nessa ação sobre a realidade que os instrumentos técnicos e os sistemas de signos que os homens utilizam foram sendo criados e aperfeiçoados no decorrer da história social. São eles que fazem a mediação dos seres humanos entre si e deles com o mundo. Na interação pela linguagem cada palavra/signo

utilizados pela humanidade tem significados específicos, traduzindo o conceito dos elementos presentes na natureza e representando uma realidade, uma cultura, uma história de uma comunidade. Os signos ou instrumentos psicológicos assumem um papel de mediadores entre os estímulos e as respostas dos sujeitos. Assim, a linguagem torna-se para a concepção histórico-cultural uma das principais mediadoras culturais, por carregar consigo os conceitos universais, fonte do conhecimento humano.

Segundo Vygotsky (1993), o conceito é um processo mediado, de investimento particular, no qual o palavra/signo desempenha função diretiva, conduzindo as operações mentais e controlando o curso das mesmas. Assim, para o mesmo autor:

A formação de conceitos é o resultado de uma atividade complexa, em que todas as funções básicas tomam parte. [...] porém insuficientes sem o uso do signo, como o meio pelo qual conduzimos as nossas operações mentais, controlamos o seu curso e as canalizamos em direção à solução do problema que enfrentamos. (p.50)

Em relação à construção de conceitos, os estudos de Vygotsky (1998) dizem que um conceito se forma mediante uma operação intelectual em que todas as funções mentais elementares participam de uma combinação específica e para o desenvolvimento dos conceitos, dos significados das palavras e para isso é preciso o desenvolvimento de muitas funções intelectuais tais como: a atenção deliberada, memória lógica, abstração, capacidade para comparar, diferenciar e generalizar.

A formação dos conceitos científicos, que tem suas raízes na atividade educacional sistematizada, exige operação mental do indivíduo, a fim de retirar dele aspectos essenciais que permitam realizar sínteses e fazer generalizações mais complexas.

Nessa perspectiva, a formação continuada visou aprofundar alguns conceitos basilares do ensino da Língua portuguesa, priorizando o eixo 'leitura' na formação de professores, devido aos resultados de leitura dos alunos (apresentados anteriormente), tidos como insuficientes para a leitura em uma sociedade globalizada, altamente letrada. Para tanto, foi necessário articular alguns conceitos e procedimentos para se compreender a complexidade do processo de leitura. Os conceitos abordados foram: linguagem, língua, leitura e letramento, tipos discursivos e gêneros discursivos, uso e reflexão sobre a língua.

A partir da década de 1980, a linguagem é entendida como uma forma de interação social. Conceber a linguagem como forma de interação significa entendê-la como um trabalho coletivo, portanto em sua natureza sócio-histórica. Dessa maneira, a língua tem sido vista como interação e só se manifesta num conjunto de diferentes discursos. Segundo

Bakhtin/Volochinov (1992), a língua se constitui em um processo ininterrupto, realizado através da interação verbal, social, entre interlocutores, não sendo um sistema estável de formas normativamente idênticas. Nesse mesmo sentido, Marcuschi diz que a “Língua é um conjunto de práticas sociais e cognitivas historicamente situadas” (MARCUSCHI, 2005, p.31). Sendo assim, a língua não pode ser entendida como uma estrutura autônoma, alheia à realidade dos falantes e imutável.

O ensino de 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. As práticas de leitura na vida são muito variadas e dependentes de contexto de cada um deles, exigindo certas capacidades leitoras e não outras. Assim, ler é discutir com os textos, replicando e avaliando posições e ideologias que constituem seus sentidos, enfim, é trazer o texto para a vida e colocá-lo em relação com ela. O discurso/texto é visto como conjunto de sentidos e apreciações de valor das pessoas e coisas do mundo, dependentes do lugar social do autor e do leitor e da situação de interação entre eles – finalidades da leitura e da produção do texto, esfera social de comunicação em que o ato da leitura se dá. Nesta vertente teórica, capacidades discursivas e linguísticas estão crucialmente envolvidas. Portanto, segundo Rojo (2002) a leitura precisa passar inicialmente não apenas por um processo de decodificação, de transposição de códigos, mas sim de compreensão que envolve conhecimento de mundo, com práticas sociais e também de conhecimentos linguísticos que vão além de simples fonemas.

Leitura e letramento são interligados, pois o letramento não é entendido apenas como a apropriação e o conhecimento do alfabeto, mas como o processo de apropriação das práticas sociais de leitura e de escrita e das capacidades nelas envolvidas. Desse modo, Soares (1998):

[...] não basta aprender a ler e a escrever. As pessoas se alfabetizam, aprendem a ler e a escrever, mas não necessariamente incorporam a prática de leitura e da escrita, não necessariamente adquirem competência para usar a leitura e a escrita, para envolver-se com as práticas sociais de escrita.
(p. 46)

Na formação adotamos a concepção de tipologia discursiva e gêneros do discurso de Bakhtin (1992). A tipologia discursiva é entendida como o conjunto de aspectos funcionais ou aspectos de organização estrutural dos textos: seus elementos, a relação entre eles, escolhas lexicais, tempos verbais, etc, ou seja, a tipologia discursiva pressupõe função e organização, enquanto que gênero do discurso envolve condições de produção. Assim, concordando com Bakhtin os estudos de Silva dizem que “Os tipos

textuais são modos enunciativos de organização/atualização do discurso no texto efetivados por operações textual-discursivas, construídas pelo locutor em função de sua atitude discursiva em relação ao seu objeto de dizer e ao seu interlocutor” (SILVA, 1997, p.101).

O gênero é toda e qualquer manifestação concreta do discurso produzida pelo sujeito em uma dada esfera social do uso da linguagem. Nesta perspectiva, Bakhtin (1992) diz:

O querer-dizer do locutor se realiza acima de tudo na escolha de um gênero do discurso. Essa escolha é determinada em função da especificidade de uma dada esfera da comunicação verbal, das necessidades de uma temática (do objeto do sentido), do conjunto constituído dos parceiros etc. Depois disso, o intuito discursivo do locutor, sem que este renuncie à sua individualidade e à sua subjetividade, adapta-se e ajusta-se ao gênero escolhido, compõe-se e desenvolve-se na forma do gênero determinado. (p. 301)

O último conceito estudado foi ‘uso e reflexão sobre a língua’. As aulas de gramática, compreendida como uso e reflexão sobre a língua, ultrapassam a descrição e a apreensão de regras de uso da variedade padrão/escrita/literária e passam a ser oportunidades de aprendizagem efetiva de modos de dizer e entender, de linguagens e configurações textuais, retóricas e formas de interação verbal e não verbal. Dessa forma, podemos fazer das aulas de gramática momentos de produção simbólica em que os alunos, confrontados com dúvidas e dificuldades, construções e dados linguísticos, realizem um esforço de reflexão para daí extrair regras de emprego e descrição da língua. Para Geraldi (1996) aquele que aprendeu a refletir sobre a língua é capaz de compreender uma gramática (já que esta é, essencialmente, resultado de uma reflexão sobre a língua); já aquele que nunca pensou sobre a língua é capaz de decorar uma gramática, mas dificilmente compreende o seu sentido.

Já os procedimentos metodológicos de leitura foram abordados a partir das teorias de Rojo (2000, 2009), Kleiman (1997, 2008) e Solé (1998).

Do processo cognitivo da leitura, fazem parte as estratégias de leitura que constituem as operações mentais que o leitor realiza (na maioria das vezes instintivamente) na interação com o texto para construir o sentido. Para apreensão dos sentidos e das intenções de um texto são necessários 4 grandes sistemas de conhecimento: o linguístico, que abrange o lexical e o gramatical; o enciclopédico ou conhecimento de mundo, que inclui o cenário das situações comunicativas; o sociointeracional ou conhecimentos dos propósitos dos atos de fala e os modelos textuais globais, gêneros discursivos e tipologia.

Não podemos dizer que o professor aplica estratégias de leitura. Elas são, na verdade, construídas pelos leitores, embora possam ser desencadeadas por meio de atividades desafiadoras. Ao professor, cabe o papel de mediador e criador de situações de ensino que Solé (1998) concebe como processos de construção conjunta, nos quais se estabelece uma “participação guiada” (ROGOFF, 1984, *Apud* SOLÉ, 1998, p. 76) exemplificada pela descrição do processo de "andaimos". Assim, a compreensão do texto exige o envolvimento do leitor e a utilização de estratégias mentais que podem ser estimuladas por atividades criadas pelo mediador.

Solé (1998), aponta como estratégias de leitura a antecipação e a predição, o conhecimento prévio, a seleção, a inferência, o autocontrole e a autocorreção. Essas estratégias propiciam a compreensão leitora que podem ser invocadas nas três etapas da leitura: **antes de iniciar a leitura**, permitindo situar o leitor diante da mesma, instigando-o a assumir papel ativo no processo, por exemplo, questionamentos sobre o título, o autor, a época/ano que foi produzido, enfim, as condições de produção, entre outros; **Durante a leitura**, permitindo construir uma interpretação que auxilie na resolução de problemas, comentando e relacionando diferentes textos e linguagens; lendo com os alunos em voz alta; relacionando o título, a capa, a ilustração e o índice com o conteúdo da obra. Fazendo paradas estratégicas para explicar conceitos. E **depois** da leitura, predispondo-se a unificar as etapas anteriores de forma concreta, por meio de perguntas de interpretação, resumos ou sínteses sobre o tema estudado, seminários e palestras, ou produção de paráfrases, paródias, encenação, júri simulado entre outros. Ancorado nessa concepção, os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN – dizem que

A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que se sabe sobre linguagem, etc. [...] Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência [...] (BRASIL, 1998, p. 69).

Todos esses conceitos foram importantes para a (re)construção dos conhecimentos linguísticos dos professores de Língua Portuguesa. Além de possibilitar uma revisão dos procedimentos metodológicos do ensino de leitura à luz dos objetivos de aprendizagem/descriptores estabelecidos no sistema de ensino da rede estadual.

3. Procedimentos metodológicos e mediação

Para a formação continuada dos professores de Língua Portuguesa nos embasamos na “Pedagogia Histórico-Crítica”, que tem Saviani como maior representante, fundamentada na teoria marxista e na psicologia histórico-cultural.

Saviani desenvolveu uma teoria da educação voltada aos interesses e necessidades da classe trabalhadora, fundamentada no materialismo histórico-dialético, de Marx, contrapondo-se à teoria liberal em educação. Nesse sentido, a educação é pensada no contexto histórico, na concepção dialética da história, na perspectiva da transformação e não na manutenção das estruturas tradicionais da sociedade. Assim, para pensar uma pedagogia na perspectiva do materialismo histórico, é necessária uma compreensão de mundo a partir do desenvolvimento material e de suas determinações em relação à existência humana.

A Pedagogia Histórico-Crítica busca compreender o homem e a sociedade no seu movimento real e contraditório. Dessa forma, Saviani (2005) discute e propõe uma escola a serviço da classe dominada que possa servir de instrumento a serviço da mesma, ao contrário do que tem acontecido historicamente, ou seja, ela sempre serviu a minoria privilegiada. Dessa forma, o autor entende que é uma pedagogia constituída por desafios de pensar métodos de ensino eficazes, que estimularão a atividade e iniciativa dos alunos sob a mediação do professor, favorecendo o diálogo entre os alunos, o professor e a cultura historicamente acumulada. Em relação ao método de ensino Saviani (2005) enfatiza que

A educação é entendida como mediação no seio da prática social global. A prática social se põe, portanto como ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa. Daí decorre um método pedagógico que parte da prática social em que professor e aluno se encontram igualmente inseridos ocupando, porém posições distintas, condição para que travem uma relação fecunda na compreensão e encaminhamento da solução dos problemas postos pela prática social (problematização), dispor os instrumentos teóricos e práticos para sua compreensão e solução (instrumentação) e viabilizar sua incorporação como elementos integrantes da própria vida dos alunos (catarse). (p. 263).

Nesse sentido, seguimos os cinco momentos criados por Saviani (2008):

- Prática social inicial
- Problematização
- Instrumentalização
- Catarse
- Prática social final.

Prática Social Inicial: implica em conhecer a experiência dos alunos, suas memórias e seus saberes práticos. Nesse sentido, Gasparin (2005), diz que o conteúdo é parte essencial nesse processo, que deve ser iniciado em forma de diálogo com os alunos, para se verificar o domínio que possuem, isto é, o grau de compreensão que detêm e que uso fazem dele na prática social cotidiana. Em nosso estudo, na prática social inicial, os participantes receberam uma filipeta com as perguntas: a. Para você o que é linguagem, língua e leitura? b. O que você entende por letramento? c. Como você organiza o ensino de leitura? Os participantes responderam às perguntas, socializaram as respostas numa roda de conversa e as entregaram para a mediadora. Esse levantamento dos conhecimentos dos professores (avaliação diagnóstica) é importante para compreensão do que os professores sabem o que precisam apreender sobre os conceitos programados para a formação.

Em relação as perguntas a, b e c destacamos os seguintes conceitos apresentados pela professora “A”: “Linguagem pra mim é tudo que comunica”; “Língua é um conjunto de códigos e signos”; “Leitura é saber decodificar e saber compreender”; “Letramento acho que é saber ler, escrever bem. Não estudei isso ainda”; “Nas minhas aulas de leitura eu vou à biblioteca e seleciono vários livros para os alunos lerem na sala, depois eles falam se gostou, se não...”; e professora “C”: “Faço leitura silenciosa e oral do texto do livro didático ou de outros que levo pra sala”. Em geral, as representações conceituais dos professores e a forma como eles organizam o ensino de leitura desvelaram a real necessidade de aprofundarmos os respectivos conceitos a partir da concepção interativo-discursiva da linguagem.

Problematização: no contexto da sala de aula, problematizar implica em fazer uma análise sobre a realidade como forma de tomar consciência dela. Em outra instância, há necessidade de o docente fazer com que o desejo de aprender se efetive por meio da problematização dos conteúdos, para isso, é fundamental que o docente conheça as situações e os problemas aos quais o conteúdo está ligado. Segundo Gasparin (2005, p.35) a problematização “[...] é um elemento-chave na transição entre a prática e a teoria, isto é, entre o fazer cotidiano e a cultura elaborada. É o momento que se inicia o trabalho com o conteúdo sistematizado”. Assim, apresentamos a seguinte questão para os professores: “*Quais procedimentos metodológicos seguir, no planejamento do ensino de leitura, para realizar um estudo ativo de construção do significado do texto?*”, com a intenção de oportunizar o pensar, ou seja, não transferir ou transmitir a um outro que recebe de forma passiva, mas o contrário, provocar e promover as condições de construir, refletir, compreender, transformar uma prática de ensino arraigada na transmissão de conteúdos.

Instrumentalização: nesse momento, o professor apresenta aos estudantes através de ações docentes adequadas o conhecimento científico, formal, abstrato; os educandos, por sua vez, por meio de ações estabelecerão uma comparação mental com a vivência cotidiana que possuem desse mesmo conhecimento, a fim de se apropriar do novo conteúdo. É a fase do estudo e da apropriação dos conhecimentos científicos. Na formação, os conteúdos devem ser estudados de forma sistemática e constante, para que sejam incorporados ao pensamento e à ação dos professores.

A instrumentalização se constituiu basicamente de leituras de apostilas, vídeos, discussão e escrita. As leituras dos textos e as exibições dos vídeos aconteciam acompanhadas de perguntas escritas (que chamamos de leitura orientada) que antecediam essa atividade, realizadas ora em pequenos grupos, ora no coletivo por entendermos que a interação é importante no processo de aprendizagem. Nessa perspectiva, Vygotsky (1993) diz que o sujeito se apropria dos conhecimentos com os mais experientes. Assim, o processo de estudo e aprendizagem foi organizado do coletivo o individual, a fim de se alcançar os objetivos da formação continuada.

Para que professores pudessem responder a problematização estudamos a unidade temática: Concepção de linguagem, língua, leitura e letramento, tipos discursivos, gêneros discursivos, uso e reflexão sobre a língua e procedimentos e estratégias do ensino de leitura. Para o estudo, escolhemos vídeos com a duração entre 8 e 15 minutos, apostilas elaboradas pela professora formadora e slides para retomar os conceitos, caso fosse necessário. Durante os estudos, em grupos, a formadora ora anotava ora filmava as falas dos professores, a fim de registrar os entendimentos conceituais para, posteriormente, replanejar os conceitos que se fizessem necessários.

Libâneo (2012) diz que o papel do mediador é construir dispositivos didáticos que possibilitem a identificação das operações mentais, a realização e a prevenção das situações de ensino em que são postas em prática, ou seja, os estudantes precisam ser ajudados em suas dificuldades para que se desenvolvam intelectualmente.

Foi nesse sentido que planejamos a formação, visando que os professores de Língua Portuguesa se apropriassem dos conceitos abordados íamos conhecendo as representações e o processo de construção dos conceitos a cada encontro, por meio de atividades para esse fim, e com questionamentos, os instigávamos a pensarem sobre o conceito em formação. Nesse sentido, utilizamos a avaliação formativa que consiste em uma prática educativa comprometida com a aprendizagem significativa de todos os participantes. Ao professor mediador compete buscar o aperfeiçoamento da sua prática, ou seja, a capacidade de

ação-reflexão-ação, caracterizada como um processo de interpretação, à luz de teorias, replanejamento e intervenção a respeito do desenvolvimento do ensino e aprendizagem. Ao participante, cabe a corresponsabilidade na aprendizagem, assim como a autoavaliação.

A avaliação era contínua e processual, pela observação das discussões nos grupos, pelas anotações das falas nas socializações de atividades e pelas análises das atividades dos professores podíamos replanejar o encontro seguinte, ajudando-os em seus equívocos para que o desenvolvimento intelectual acontecesse.

Durante a formação realizamos várias atividades em grupos nos encontros presenciais, e as atividades individuais ficaram para o ensino a distância. Segundo Vygotsky (1998) as ações de aprendizagem dos alunos são primeiro coletivas e, depois, individuais e o movimento do pensamento vai do geral ao particular, ou seja, de uma perspectiva mais geral do conceito para uma perspectiva de sua utilização em um contexto particular ou local.

As tarefas de aprendizagens eram realizadas e socializadas no coletivo, assim a mediadora ia fazendo as considerações pertinentes, esclarecendo dúvidas conceituais e dando sugestões de melhoria. Outras vezes, eles trocavam as atividades uns com os outros e analisavam a atividade do colega a partir de critérios de avaliação elaborados pela mediadora. Já em relação às tarefas, no ensino a distância, a serem realizadas individualmente, eram enviadas para a mediadora via e-mail, e a análise e considerações eram realizadas na própria atividade e devolvida para os professores. Quando necessário, iam anexos de textos complementares, a fim de subsidiar o professor na construção do seu conhecimento e na refacção da atividade.

Catarse: constitui-se no momento da elaboração da síntese mental do conhecimento internalizado, pelos professores, ao longo do processo. Nesse momento, o mediador propõe atividades que desvelam o conhecimento apropriado nos estudos, oralmente e/ou por escrito, em seminário, uso de imagens, linguagem icônica, textos expositivos, entre outros. É observado pelo mediador que o aluno apreendeu os conceitos de forma reflexiva, consciente, que consegue transpor o conceito para outras situações, chegando assim, à prática social final. O professor demonstra que se apropriou do conteúdo, expressando sua compreensão sobre os conceitos. Para isso, realizamos duas atividades em momentos distintos. Na primeira, o professor deveria escrever um texto expositivo abordando os conceitos estudados: linguagem, língua, leitura, letramento, tipos e gêneros discursivos, uso e reflexão sobre a língua. Trazemos como exemplo de aprofundamento dos conceitos fragmentos do texto da primeira atividade da professora “A”: “[...] hoje, entendo linguagem como toda forma de interação entre as pessoas, por meio de gestos, da fala, da escrita, da pintura, da arte entre outras. A

linguagem é situada num contexto de interação social, por isso é significativa para os interlocutores, porque há uma compreensão sócio-histórica comum entre eles. Já a língua é uma interação verbal, que pode ser falada ou escrita, usando os signos linguísticos de uma determinada comunidade de falantes e é dependente da cultura e da história deles. Além disso, as pessoas escolhem as palavras conforme sua intenção, seu ouvinte, o lugar, enfim, a variedade na fala ou na escrita depende de todo o contexto de produção real da língua. [...] Leitura é uma construção de sentidos do que é lido a partir dos conhecimentos linguísticos, enciclopédicos, de mundo e do contexto sócio-cultural do produtor do texto e do leitor/ouvinte. A leitura só acontece quando existe uma interação, uma produção de significados entre o autor e o receptor desse texto. O letramento é a competência que a pessoa desenvolve para usar adequadamente a leitura e a escrita no seu cotidiano, de acordo com as suas necessidades, ou seja, ela precisa incorporar as práticas sociais desse uso da leitura e da escrita na nossa sociedade”. Já na segunda atividade, o professor deveria se utilizar dos conceitos, procedimentos e estratégias de leitura estudados para realizar uma atividade a partir de um texto dado. A maioria conseguiu realizar a atividade com êxito, demonstrando ter se apropriado das estratégias de leitura.

Prática Social Final: ocorre quando os alunos põem em prática os conceitos apropriados, ou seja, são convertidos em ações práticas. Nesta fase, espera-se que os conteúdos/conceitos tenham sido incorporados ao pensamento e à ação do aprendiz. São formas de pensar e agir produzidas historicamente e socialmente, que se incorporam de tal maneira na estrutura psíquica do indivíduo que as utiliza, que aparecem como formas naturais, mas que na verdade resultam de um longo processo educativo. Como prática social final, propusemos a elaboração de um plano de aula de Leitura, em que o professor tinha que considerar a concepção de leitura e os procedimentos e estratégias de leitura abordados na formação, visando que o educando fosse ativo na construção do significado do texto.

Reiteramos que a problematização “Quais procedimentos metodológicos seguir, no planejamento do ensino de leitura, para realizar um trabalho ativo de construção do significado do texto?” Foi retomada neste momento, pois, ao elaborar o plano de aula coerente com a proposta, o professor demonstrou que a teoria aprendida foi convertida à prática.

4. Resultados

A Metodologia de Saviani foi fundamental para conhecermos os conhecimentos prévios dos professores cursistas e para podermos organizar, didaticamente, os encontros a fim de construir os conceitos de Língua Portuguesa de forma exitosa.

Durante o desenvolvimento das atividades era preciso muita atenção para observar, ouvir as discussões que ocorriam nos pequenos grupos e atentar-se para as falas, a fim de identificar possíveis equívocos e necessidades em relação aos conceitos. Essa avaliação era essencial para replanejar a formação.

Dessa forma, os professores vivenciaram situações de aprendizagem similares às de seus alunos e, então, se deram conta da complexidade que é construir os conceitos de Língua Portuguesa e que os alunos precisam ser ajudados na construção desses conceitos, assim como eles precisaram de mediação nesse processo. Algumas falas revelam isso: “Preciso melhorar meus conhecimentos sobre textos e leitura”; “Parece que tudo é novo agora na Língua Portuguesa”; “Tenho dúvida de qual é a tipologia discursiva do editorial”; “Não sei muito bem que conteúdos trabalhar para atingir os Objetivos de aprendizagem do Sigeduca”; “Espero aprender um pouco mais sobre gêneros”.

Mediar uma formação nessa perspectiva de desenvolvimento do pensamento teórico, e não aprendizagem mecânica, implica fazer com que os aprendizes realizem tarefas de aprendizagem que levem ao desenvolvimento de operações mentais e, conseqüentemente, a apropriação dos conceitos científicos. Nessa perspectiva, Libâneo (2012) afirma que:

[...] os conceitos não se dão como ‘conhecimentos já prontos’, devendo ser deduzidos a partir do modo geral de sua constituição e do abstrato. Por sua vez, a formação dos conceitos e a generalização em relação ao material estudado dependem da realização de tarefas de aprendizagem que possibilitem o exercício de operações mentais da transição do universal para o particular e vice-versa. [...] o professor intervém ativamente nos processos mentais e produz novas formações da atividade mental por meio dessa intervenção. (p. 48-49).

Nesse aspecto da construção dos conceitos pelos professores, podemos dizer que ela aconteceu do coletivo para o individual e do geral para o particular.

De acordo com Vygotsky (1998) os sujeitos precisam internalizar e se apropriar dos conhecimentos produzidos historicamente por meio da presença dos experientes, uma vez que, segundo esse autor, todas as funções no desenvolvimento aparecem duas vezes no ciclo do desenvolvimento humano: primeiro, no nível social – interpsicológico -, e, depois, no nível

individual – intrapsicológico. Desse modo, é valorizada a dimensão interpessoal na constituição da dimensão intrapessoal dos sujeitos.

As atividades em grupos era uma constante na formação. Sabendo que a aprendizagem deflagra vários processos internos de desenvolvimento mental, que tomam corpo quando o sujeito interage com objetos e com os outros, em cooperação, entendemos que era necessário que os professores tivessem uma boa interação nos grupos, valorizando os diferentes conhecimentos, respeitando as diferentes opiniões e buscando chegar a um consenso, a fim de que realizassem as atividades postas e, conseqüentemente, se apropriassem dos conhecimentos científicos propostos. Dessa forma, para que os desafios fossem solucionados era imprescindível que os professores usassem sua capacidade de interpretar, estabelecer relações, articulações, comparações e sintetizar. Além disso, os professores precisavam, o tempo todo, relacionar o que estavam estudando com sua prática de ensino e aprendizagem enquanto professor. Quanto mais os professores ampliavam seus conceitos/conhecimentos melhor eles conseguiam planejar o ensino para seus alunos.

Enfim, na construção de conceitos na perspectiva dialética, podemos dizer que não existe aprendizagem passiva; toda aprendizagem é ativa, é resultado da ação de determinado sujeito sobre determinado objeto, qual seja, é fruto da interação do sujeito com o conhecimento.

Foi nesse sentido que pensamos a relação sujeito-conhecimento na formação, enfatizando que sempre deve haver participação do sujeito, já que sem isso não se apropria e/ou constrói o conhecimento.

Segundo Libâneo (2011) o professor precisa saber ajudar o aluno a interiorizar os modos de pensar, investigar e atuar da matéria ensinada e saber como mobilizar os desejos, as necessidades e interesses dos alunos, essas duas dimensões se traduz na escolha do método de ensino. Nessa perspectiva, o método de ensino escolhido na formação foi o provimento aos professores dos meios de aquisição de conceitos científicos e de desenvolvimento das capacidades cognitivas e operativas.

Aplicamos, aos professores ao final dos estudos um instrumento avaliativo a respeito do desenvolvimento teórico-metodológico da formação e da atuação dos mediadores, no qual se confirma a afirmativa acima: “Adquiri um conhecimento além do esperado neste curso; ótima metodologia”; “Enriqueceu e aprimorou meu conhecimento teórico e o meu fazer pedagógico”; “Aprendi muito, conheci novas metodologias de leitura, ampliei meu horizonte em relação a educação”; Em relação à mediação 100% responderam ‘ótima’ e justificaram: “Ótimo desempenho, excelente nível de conhecimento, buscou alternativas viáveis para nossa

melhoria profissional, contribuindo e orientando nas metodologias do processo de formação, fornecendo bons materiais de estudo, bibliografias e orientações necessárias para os momentos de formação”; “Bem preparada, bem articulada, muito conhecimento, boa dinâmica de trabalho”; “Medeia de forma clara, é dinâmica e criativa”.

As avaliações evidenciaram que a metodologia escolhida para a formação impulsionou a construção de conhecimentos e, atrelada a ela, a mediação corroborou a importância de uma postura dialética no processo de ensino e aprendizagem.

Muitos professores concluíram a graduação há anos atrás, outros estão por anos fora da sala de aula, em outras funções e outros que disseram mesmo tendo pouco tempo que concluíram a graduação de Letras não tiveram a oportunidade de conhecer essas teorias da forma como estão nos sistemas de ensino onde lecionam, nas avaliações externas e nos documentos oficiais, isso ficou evidenciado nas falas: “O curso em Língua Portuguesa contribuiu bastante para a minha formação, pois foram desenvolvidas atividades de ensino de leitura voltadas aos descritores da Prova Brasil e para atingir objetivos de ensino e aprendizagem”; “ Devido eu estar fora da sala de aula há muitos anos, com os textos e as atividades tive uma espécie de atualização”; “Aprendi muito, conheci novas metodologias de leitura”; “Muito interessante a proposta e as intervenções da formação, pois [...] atenderam meus anseios e desejos e, com certeza, aprendi muito com as formadoras, coisas que, às vezes, passavam despercebidas numa leitura, a visão de como devemos formalizar nossas atividades. Tenho outra visão agora”.

Considerações finais

Sem dúvidas, reconhecemos os significativos avanços dos professores de Língua Portuguesa durante a formação quanto: ao aprofundamento dos conceitos de língua portuguesa abordados na formação; ao desejo de aprender mais sobre a concepção interativo-discursiva da linguagem; à apropriação dos procedimentos e estratégias de leitura numa perspectiva interativa autor-texto-leitor, ou seja, uma relação dialógica do leitor com o texto.

É importante destacar que o fator tempo interferiu no processo de aprendizagem, uma vez que acreditamos que os sujeitos têm tempos diferentes e que, em uma perspectiva dialética de ensino e aprendizagem, despender o tempo necessário ao desenvolvimento mental de cada um, é imprescindível. Desse modo, cremos que, se houvesse mais tempo, todas as cursistas teriam se desenvolvido teórico-metodologicamente melhor.

Os professores foram incisivos em falar sobre a importância de termos desenvolvido na formação uma práxis vinculada a realidade deles e aprovaram a forma de organização do ensino, em que o mediador atua na zona de desenvolvimento proximal, como se refere Vygotsky. Além disso, solicitaram a continuidade da formação, a fim de se apropriarem de outros conceitos-base de Língua Portuguesa. Outro fator positivo na organização do ensino foi que os participantes se envolveram com entusiasmo nas atividades e permanecessem assíduos nos encontros formativos.

Enfim, a formação continuada se faz necessária para a reflexão do professor e para as possíveis mudanças em sua prática pedagógica, isto é, na práxis que se realiza na interação entre sujeitos históricos por meio de suas ações-reflexões-ações.

Referências

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

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. de M. M. E. G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Índice de desenvolvimento da Educação Básica/2015- IDEB**. Disponível em:

<<http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam>>. Acesso em: 10 fev. 2017.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa: terceiro e quarto ciclos**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

GASPARIN, J. L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

GERALDI, João Wanderley. **Linguagem e Ensino – exercícios de militância e divulgação**. Campinas: Mercado de Letras – ALB, 1996.

_____. **O texto na sala de aula**. Cascavel: ASSOESTE, 1984.

KLEIMAN, Ângela B. **Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna**. Linguagem em (Dis)curso – LemD, v. 8, n. 3, p. 487-517, set./dez. 2008.

Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ld/v8n3/05.pdf>> Acesso em: 23 jan. 2017.

_____. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 5. ed. Campinas: Pontes/Ed da UNICAMP, 1997.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática e trabalho docente: a mediação didática do professor nas aulas. In: LIBÂNEO, José Carlos; SUANNO, Marilza; VANESSA ROSA, LIMONTA, Sandra

valéria. **Concepções e práticas de ensino num mundo em mudança: diferentes olhares para a didática.** Goiânia: CEED/Editora PUC de Goiás, 2011.

_____. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1994.

_____. Ensinar e aprender: aprender e ensinar: o lugar da teoria e da prática em didática. *In:* LIBÂNEO, José Carlos, ALVES, Nilda (Orgs.). **Temas de Pedagogia: diálogos entre didática e currículo.** São Paulo: Cortez, 2012.

LUDKE, Menga & ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer. **Avaliação Diagnóstica do Ensino Público Estadual de Mato Grosso.** Cuiabá: SEDUC/MT, 2016. Disponível em: <<http://www.adepepm.caedufjf.net/resultados-escola/resultados-2016>> Acesso em: 10 fev. 2017.

_____. Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer. **Plano estratégico 2017-2026.** Cuiabá: SEDUC 2016.

NÓVOA, António. **O regresso dos Professores.** Pinhais: Editora Melo, 2011.

ROJO, Roxane (Org.). **A Prática de Linguagem em Sala de Aula: praticando os PCN.** São Paulo, Campinas: Mercado de Letras, 2000.

_____. Letramento e capacidades de leitura para a cidadania. *In:* FREITAS, M. T. de A.; COSTA, S. R. (Orgs.). **Leitura e escrita na formação de professores.** Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora, 2002.

_____. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SAVIANI, Dermeval. Educação socialista, pedagogia histórico-crítica e os desafios da sociedade de classes. *In:* LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (Org.) **Marxismo e Educação: debates contemporâneos.** Campinas: Autores Associados, 2005.

_____. **Escola e democracia.** 39. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

_____. **Pedagogia histórico-crítica.** Campinas: Autores Associados, 2008.

SILVA, Jane Quintiliano Guimarães. **Gênero discursivo e tipo textual.** Scripta: Linguística e Filologia, v. 2, n. 4, 1997.

SILVA, Luelí Nogueira Duarte e. **Formação de professores centrada na pesquisa: a relação teoria e prática.** Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação, 2011. Disponível em: <https://ppge.fe.ufg.br/up/6/o/Tese_Lueli_Nogueira_Duarte_Silva.pdf?1335453387>. Acesso em: 17 fev. 2017.

SOARES, Magda. **Letramento: Um tema em três gêneros.** Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 1998.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura.** Porto Alegre: Artimed, 1998.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** São Paulo: Martins Fontes, 1992.

_____. **Pensamento e linguagem.** Trad. Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

