

É A CASA DA MÃE JOANA?: CONTEÚDOS DE ESCRITA E GÊNEROS NOS PROGRAMAS DE CURSO DE DISCIPLINAS DA LICENCIATURA EM LETRAS

WHAT IS THIS, A PIGSTY? GENRE AND WRITING CONTENTS AT COURSE PROGRAMS AT PORTUGUESE TEACHERS TRAINING

Maria Amélia Dalvi¹ (UFES)

RESUMO: Este trabalho discute resultados preliminares de um levantamento realizado em programas de curso recentes de disciplinas voltadas à formação do professor no curso de licenciatura em Letras-Português. O recorte aqui apresentado inventariou informações relativas aos conteúdos de ensino de escrita e gêneros no programa de Estágio Supervisionado (Ensino Médio). Embora seja evidente que a mera listagem de um objetivo, de um conteúdo ou de uma referência bibliográfica em um programa de curso não seja garantia de efetivação, entende-se que a presença de dadas intenções sinaliza o que se pensa como conveniente à formação do professor de língua e literaturas.

ABSTRACT: This paper explains the first results of a survey done in the most recent course programs concerning Portuguese (as a mother tongue) Teachers Training by the University. The research developed a compilation database relating to the content of teaching writing and genre in a Supervised Training of Teachers (at High School level) course program. Although the evidence of that a merely list of subjects, contents and bibliographic references at a course program does not represent their very use, it is agreeable that the fact exposes the aims the common expectations of the Teacher Training for Teachers of Portuguese Language and Literature.

1. Introdução

A “formação docente” ou “formação de professores” nunca esteve fora da ordem do dia, no Brasil. Mas, especialmente após a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/96), o tema tem angariado ainda mais estudos e debates e tem engendrado uma fecunda literatura crítica. Porém, os estudos e debates surgidos na esteira da nova LDB ou como consequência das atividades dos centros de pesquisa brasileiros não são consoantes entre si – embora indiquem, em sua maioria, a necessidade de se repensarem os rumos da formação docente inicial em nível superior (GATTI, 2000, 2002).

A profissionalização docente, a indissociabilidade entre investigação-formação-prática, as heranças simbólicas no entorno da escola e do magistério, a construção da identidade profissional, as questões de gênero, as diretrizes curriculares das Licenciaturas e sua efetivação nas Instituições de Ensino Superior, os dilemas da Reforma Universitária, as narrativas e memórias docentes, os programas de avaliação de desempenho, as políticas públicas para a educação, as transformações nos processos de estágio, a inexorabilidade da formação continuada, os impactos da educação semipresencial ou a distância – tudo isso vem compor o corpo de atravessamentos temáticos quando se pensa a formação de professores no Brasil (BARBOSA, 2006). De acordo com Helena Freitas (2002), os debates sobre formação de professores evocam dois movimentos: o dos educadores e sua trajetória em prol da reformulação dos cursos de formação dos profissionais da educação; e o processo de definição das políticas públicas no campo da educação, em particular da formação de professores².

Uma faceta mais específica dos debates relativos à formação docente (e que aqui nos interessa mais de perto) é consoante ao papel dos professores e professoras na aquisição da leitura e da escrita pelos estudantes brasileiros das escolas públicas – e, portanto, consoante à sua formação profissional para o desempenho desse papel. Assim, trazemos à baila o professor licenciado em Letras; não porque a preocupação com o

¹ Licenciada e mestre em Letras e doutora em Educação, é professora adjunta do Departamento de Linguagens, Cultura e Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. E-mail: mariaameliadalvi@gmail.com.

² A expressão mais visível de tais políticas está nos Referenciais Curriculares para Formação de Professores (1999), no Parecer 115/99, que criou os institutos superiores de educação, e nas Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica em Nível Superior (2001).

exercício da leitura e da escrita seja exclusivamente tarefa do professor de português e respectivas literaturas³, mas porque tais professores são parte inequívoca do processo⁴. Para Carvalho (2001), os licenciandos de hoje, às voltas com suas próprias dificuldades, terão em breve a responsabilidade de fazer com que crianças e jovens usem a leitura e a escrita dentro e fora da escola para fins sociais de comunicação, expressão, busca e registro de informações e fruição da literatura como experiência estética.

Este trabalho apresenta, inicialmente, o projeto de pesquisa “A formação do professor de Língua Portuguesa no Espírito Santo: abordagens da leitura, da literatura e dos materiais didáticos”, que, por sua vez, toma parte na pesquisa interinstitucional (UERN, UFES, UFMA, UFU, UNIFAL, UNEMAT e USP) intitulada “Disciplinas da licenciatura voltadas para o ensino de Língua Portuguesa: saberes e práticas na formação docente”, coordenada nacionalmente pelos professores Maria Núbia Barbosa Bonfim (UFMA) e Valdir Heitor Barzotto (USP) e implementada por vários pesquisadores em diferentes instituições de ensino superior sediadas no país.

Em seguida, expõe resultados parciais de um levantamento realizado em programas de curso recentes de disciplinas voltadas à formação do professor no curso de licenciatura em Letras-Português no âmbito da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). O recorte específico eleito para este trabalho foram os conteúdos de ensino de escrita e gêneros no programa de curso vigente para o Estágio Supervisionado II (Ensino Médio), devidamente aprovado pelo departamento responsável. Embora seja evidente que a mera listagem de objetivos, de conteúdos ou de referências bibliográficas em um programa de curso não seja garantia de efetivação, entende-se aqui que tal listagem delineia o perfil de professor de língua materna e respectivas literaturas almejado. Parece pertinente afirmar, a partir dos dados produzidos, a existência de um perfil – mesmo que difuso – para o professor de Língua Portuguesa que atuará na educação básica.

2. O projeto de pesquisa “A formação do professor de Língua Portuguesa no Espírito Santo”

O projeto “A formação do professor de Língua Portuguesa no Espírito Santo: abordagens da leitura, da literatura e dos materiais didáticos” começou a ser desenvolvido na UFES no ano de 2011 e conta, além da coordenadora (Maria Amélia Dalvi, do Centro de Educação da UFES), com duas outras professoras pesquisadoras (Cleonara Schwartz, do Centro de Educação da UFES, e Neide Rezende, da Faculdade de Educação da USP) e quatro estudantes de graduação como pesquisadores de iniciação científica (Adriana Lemos, Anna Catharina Izoton, Sérgio Novais e Yasmin Zandomenico). Tem como objeto práticas, representações e saberes mobilizados no âmbito da Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa, especialmente no que concerne à leitura, à literatura e aos materiais didáticos. A produção e a análise de dados supõem a consideração de fontes documentais escritas (projetos político-pedagógicos, matrizes curriculares, ementários, planos de curso e relatórios de estágio) que circulam nos cursos de licenciatura em Letras-Português e em Pedagogia levados a turno pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

A leitura das fontes documentais estabelece diálogo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, com as Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em cursos de nível superior, com as Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil, para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio e com os Parâmetros e Referenciais Curriculares para a Educação Básica. Visa a: a) investigar representações sobre o que seja a “adequada” formação inicial do professor de Língua Portuguesa, especialmente em relação à leitura, à literatura e aos materiais didáticos, em conformidade com os documentos atinentes aos cursos de Letras-Português e de Pedagogia levados a turno na UFES; e b) propor discussões sobre a existência ou não de um objeto específico que caracterize o campo do qual se encarregam as disciplinas diretamente relacionadas à Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa, no âmbito dos cursos de formação de professores de Língua Portuguesa na Universidade Federal do Espírito Santo (trata-se das disciplinas de

³ Carvalho defende que são necessárias mudanças na formação de todos os professores que atuarão na educação básica, visando a um domínio mais amplo da língua escrita, tanto em termos de produção, quanto em termos de recepção de textos complexos, uma vez que a questão dos usos da língua não compete apenas aos que vão ensinar português (CARVALHO, 2001).

⁴ Sabine Vanhulle propõe mudanças na formação de professores de língua materna a partir da participação conjunta das faculdades de Letras e de Educação, uma vez que tais professores têm um papel preponderante na aquisição da leitura e da produção linguística oral e/ou escrita por parte dos estudantes da escolarização básica (VANHULLE, 2000).

Alfabetização I e II e Português: conteúdo e metodologia, no curso de Pedagogia, e Estágio Supervisionado I e II, no curso de Letras-Português, além de outras optativas em ambos os cursos).

Como consequência das pesquisas em Linguística e Linguística Aplicada (nos anos de 1970), da divulgação dessas pesquisas ao grande público (nos anos de 1980), da instituição de uma nova Lei de Diretrizes e Bases e de Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental e médio (nos anos de 1990) e, ainda, como consequência das discussões / pesquisas relativas à formação docente inicial do professor de língua materna (Kleiman, Matêncio, 2005; Bunzen, Mendonça, 2006; Guedes, 2006; Andrade, 2007; Signori, 2007; Mendes, Castro, 2008; Daher, Giorgi, Rodrigues, 2009; Bortoni-Ricardo, Machado, Castanheira, 2010; Oliveira, 2010; Harmuch, Saleh, 2011), exige-se que se repense a existência ou não de um perfil almejado para o professor de Língua Portuguesa que atuará na educação básica – e, conseqüentemente, a existência ou não de um objeto específico que caracterize o campo do qual se encarregam as disciplinas diretamente relacionadas à Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa.

Quase trinta anos depois dos primeiros Boletins da Associação Brasileira de Linguística, nos quais se denunciava a impertinência de um ensino segregador e excludente de uma norma que não encontrava respaldo nas efetivas práticas de linguagem, em um momento em que o português nas escolas apresenta um hiato em relação à tradição gramatical que sempre o animou (Soares, 2002), as discussões existentes mantêm viva a seguinte indagação: “como casar o espírito conservador da norma pedagógica com os novos ventos da história”? (Castilho, 1980, p. 17). Entre aqueles que se ocupam da formação inicial do professor, tendo em vista uma escola básica democrática e de qualidade, as discussões no que concerne à leitura, à literatura e aos materiais didáticos ainda estão aquém do desejado, como demonstra a revisão de literatura empreendida em Dalvi (2010, p. 86-121).

Caracterizando-se como uma pesquisa bibliográfico-documental, cuja abordagem teórico-metodológica é discursiva (a partir dos trabalhos de Dominique Maingueneau, 1997, 2002) e histórico-cultural (a partir dos trabalhos de Roger Chartier, 1988, 2002a, 2002b, 2003), a produção, a análise e a discussão de dados supõem a consideração de fontes documentais escritas (projetos político-pedagógicos, matrizes curriculares, ementários, planos de curso e relatórios de estágio) que circulam nos cursos de licenciatura em Letras-Português e em Pedagogia da UFES. No primeiro momento da pesquisa, tais documentos são levantados junto aos órgãos responsáveis (professores das disciplinas, Departamentos, Colegiados de Curso e Pró-Reitoria de Graduação), reproduzidos digitalmente e organizados arquivisticamente. No segundo momento, são lidos em separado e em seu conjunto, tendo em vista a produção de dados que considerem, para além das informações textualmente explicitadas, os gêneros, os suportes, as instâncias enunciativas e os protocolos de leitura atinentes a cada caso.

Considera-se, em todo o processo, que os documentos em questão são produzidos por instâncias responsáveis pela formação de professores e se fundamentam, simultaneamente, em propostas, parâmetros e diretrizes oficiais e em documentos de divulgação de conhecimentos produzidos academicamente (artigos, ensaios, guias, livros etc.); são documentos, portanto, que apresentam duplo caráter: *de normatização* e *de formação*. Desse modo, a análise tem como objetivo conhecer: a) as relações interdiscursivas (ou representações) que são atinentes à Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e à formação de professores de Língua Portuguesa, no que concerne à leitura, à literatura e aos materiais didáticos, no âmbito dos cursos de licenciatura em Letras-Português e em Pedagogia, da UFES, considerando simultaneamente as práticas e saberes mobilizados; e b) as posições discursivas ou representações atribuídas, nos documentos em análise, ao professor em formação, ao professor formador, aos documentos oficiais e às instâncias acadêmicas de produção e divulgação do saber pertinente à área, especialmente no que concerne à leitura, à literatura e aos materiais didáticos.

Partindo-se da hipótese de Maingueneau (1997, 2005) de que a produção discursiva se faz de acordo com uma semântica global, com base num sistema de restrições, considera-se que os gêneros textuais que estarão sob exame estão em relação com a semântica de uma dada formação discursiva (ou comunidade de interpretação, em termos chartierianos). Além disso, como o corpo documental em análise se constitui a partir de um quadro institucional doutrinário, no seio de comunidades de interpretação específicas (Chartier, 2002), as considerações de Foucault (1996) a respeito dos mecanismos de controle dos discursos são também

relevantes para o desenvolvimento da investigação proposta, principalmente as que se referem aos mecanismos de controle que se exercem no interior dos próprios discursos. Ainda com relação à abordagem dos dados, ressalte-se que mantemos aberta a possibilidade de assumir os dados como uma instância que não é considerada em si, mas como fonte de indícios para uma construção analítica que remete às realidades pesquisadas, à sua enunciação e aos discursos que lhes deram origem e corpo.

3. A licenciatura em Letras-Português: o programa de Estágio Supervisionado II (Ensino Médio)

Nesta seção de nosso trabalho, apresentaremos em primeiro lugar o programa de curso de Estágio Supervisionado II (Ensino Médio) vigente no ano de 2011 na licenciatura em Letras-Português da Universidade Federal do Espírito Santo e, em seguida, analisaremos esses dados em busca de um perfil de professor de língua e literaturas almejado pela instituição, de acordo com o documento considerado.

Na Universidade Federal do Espírito Santo, o Estágio Supervisionado II (Ensino Médio) para o curso de licenciatura em Letras-Português tem carga horária total de 200 horas e é responsabilidade do Departamento de Linguagens, Cultura e Educação, vinculado ao Centro de Educação. Ele está previsto, na matriz curricular, para o oitavo e último período de graduação, tendo como pré-requisito o cumprimento do Estágio Supervisionado I (Ensino Fundamental), que tem a mesma carga horária. Subdivide-se em dois componentes: um teórico, de 80 horas semestrais, e um prático, de 120 horas semestrais, correspondendo a 13 horas semanais de aula.

O programa de curso vigente para o Estágio Supervisionado II (Ensino Médio) do curso de licenciatura em Letras-Português foi reformulado para o ano de 2011, tendo sido devidamente analisado e aprovado pelo departamento responsável. A ementa, no entanto, não foi alterada, respeitando-se sua versão original no Projeto Político-Pedagógico do curso. É este programa de curso vigente que tomamos como base para a produção dos dados apresentados e analisados a seguir; ele foi obtido junto ao departamento responsável por meio eletrônico, tendo sido entregue impresso aos estudantes matriculados na disciplina no início do semestre em curso (2011-1). Sua *ementa* pressupõe o seguinte:

Reflexões sobre o trabalho educativo e o processo educacional na escola básica. Análise do ensino de Língua Portuguesa e Literatura no ensino médio. O trabalho com leitura-literatura na sala de aula. O material didático no ensino de Língua Portuguesa e Literatura. Avaliação do processo de ensino e de aprendizagem de Língua Portuguesa e Literatura. Planejamento do ensino em Língua Portuguesa e Literatura. Estágio como uma atividade de pesquisa colaborativa da prática pedagógica no ensino básico (DEPARTAMENTO, 2011, s. p.).

A ementa é bastante abrangente e contempla dimensões teórico-práticas da docência de língua portuguesa no ensino médio. Ela considera não apenas o trabalho do professor, mas também o espaço-tempo escolar, e indica que se deseja formar um profissional reflexivo e analítico. Podemos ver, também, que alguns dos pilares da formação estão ali sinalizados: o trabalho com leitura-literatura, o material didático, a avaliação do processo de ensino-aprendizagem, o planejamento, a pesquisa e a prática colaborativa. Nessa ementa, os conteúdos de escrita e gêneros não foram explicitamente incluídos, fazendo parte de tópicos mais gerais.

No documento analisado, são seis os *objetivos*:

- a) Conhecer os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, especialmente no que concerne à Língua Portuguesa;
- b) partilhar vivências e posicionamentos críticos em relação às realidades e perspectivas da formação e prática docente no ensino de Língua Portuguesa e Literatura no Ensino Médio;
- c) fundamentar teórica e metodologicamente os processos de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa e Literatura no Ensino Médio;
- d) discutir concepções norteadoras de práticas e representações no que concerne ao ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa e Literatura e aos seus diferentes processos e procedimentos avaliativos;
- e) avaliar criticamente materiais didáticos comumente adotados pela escola nos processos formais de educação em língua portuguesa;
- f) selecionar conteúdos, propor objetivos, eger materiais e métodos e planejar situações de ensino-aprendizagem e avaliação de Língua Portuguesa e Literatura no Ensino Médio. (DEPARTAMENTO, 2011, s. p.)

Subentende-se, em cada um desses objetivos, a abordagem do ensino de escrita e dos gêneros, contudo, como vimos também na ementa, tal abordagem é apenas pressuposta, não havendo indicação de que efetivamente será realizada. Por exemplo, o objetivo “a” é conhecer os Parâmetros Curriculares Nacionais, nos quais são abordados o ensino de escrita e os gêneros; o mesmo ocorre em relação aos demais objetivos: indiretamente estão ali o ensino de escrita e os gêneros, como parte integrante das “realidades e perspectivas da formação e prática docente”, dos “processos de ensino-aprendizagem”, das “concepções norteadoras de práticas e representações no que concerne ao ensino-aprendizagem [...] e aos seus diferentes processos e procedimentos avaliativos”, da avaliação crítica dos “materiais didáticos comumente adotados pela escola” e da seleção de conteúdos, da proposição de objetivos, da eleição de materiais e métodos e do planejamento de situações de ensino-aprendizagem e avaliação.

O conteúdo programático, por sua vez, é apresentado subdividido em quatro unidades, organizadas em tópicos. A primeira e a segunda unidades assim se apresentam:

Unidade 1: Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio) e subsídios para o ensino integrado de língua portuguesa e respectivas literaturas no ensino médio

1. O novo Ensino Médio: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a reforma curricular e a organização do Ensino Médio
2. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
3. A área de Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias
4. Contextos teórico-metodológicos do ensino de Língua Portuguesa
5. Gramática e literatura: desencontros e esperanças
6. Ensino de gramática e ensino de literatura

Unidade 2: O Estágio Supervisionado e a formação do professor de Língua Portuguesa e Literatura para o ensino médio

7. Fundamentos da prática docente
8. Identidade e fazer docente
9. O planejamento da prática docente
10. As estratégias de ensino na ação didática
11. A aula como espaço-tempo coletivo de construção de saberes
(DEPARTAMENTO, 2011, s. p.)

Essas duas primeiras unidades do programa de Estágio em análise nos parecem de caráter mais geral (e, portanto, exceto pelos PCNEM, os conteúdos de escrita e gênero estão minimizados). A primeira unidade privilegia os textos legais (em três de seus seis tópicos) e a apropriação da história e da prática da disciplina de Língua Portuguesa na nossa educação básica, focando a dicotomia ainda existente entre Gramática e Literatura. A segunda unidade se volta principalmente para os aspectos próprios à formação didático-metodológica do professor.

As outras duas unidades do conteúdo programático são as seguintes:

Unidade 03: Fundamentos teóricos para a prática docente em Língua Portuguesa e Literatura no Ensino Médio

12. Os gêneros do discurso
13. Gêneros textuais: definição e funcionalidade
14. A língua falada no ensino de português
15. Oralidade no ensino médio: em busca de uma prática
16. O que é leitura? Habilidades, atitudes e valores de um leitor competente
17. Leitura de texto / leitura de mundo
18. Leitura e prática social no desenvolvimento de competências no ensino médio
19. A leitura no ensino médio: o que dizem os documentos oficiais e o que se faz?
20. Fala e escrita
21. Escrita e interação
22. Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio
23. Leitura, escrita e oralidade como estratégias de inclusão social no Ensino Médio
24. Leitura, escrita e oralidade como experiência no Ensino Médio
25. Marcas da oralidade em textos escolares
26. A ortografia na escola e na vida
27. Pontuação: a gramática da legibilidade
28. O ensino e a aprendizagem da pontuação

29. Análise linguística no ensino médio
30. O texto escrito na escola: avaliação
31. Avaliação da produção textual no ensino médio
32. A ideia de literatura como processo civilizatório e educativo
33. A literatura no ensino médio: quais os desafios do professor?
34. Reflexões sobre as adaptações literárias
35. Um programa para o ensino de Língua Portuguesa e de Literatura Brasileira no Ensino Médio
36. Planejamento de projetos de ensino
37. O projeto didático: forma de articulação entre leitura, literatura, produção de texto e análise linguística
38. Reflexões sobre o livro didático de literatura
39. O Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio: Língua Portuguesa e Literatura
40. Representações do professor no Catálogo do PNLEM: Língua Portuguesa e Literatura

Unidade 04: O planejamento e a prática de ensino-aprendizagem em Língua Portuguesa e Literatura no Ensino Médio

Formulação, apresentação, discussão, implementação e avaliação de projetos de estágio.
(DEPARTAMENTO, 2011, s. p.)

É a partir dessas unidades (3 e 4) que, propriamente, são explicitados os conteúdos de escrita e gêneros no programa de curso analisado. Vemos na citação acima que nove dos tópicos elencados (20, 21, 22, 23, 24, 25, 30, 31 e 37) trazem a palavra “escrita” (ou “produção de texto”, “produção textual”, “textos escolares” e “texto escrito”) e que três dos tópicos elencados (12, 13 e 22) trazem as palavras “gênero” ou “gêneros”. Afora isso, comparecem as palavras “ortografia” e/ou “pontuação” em três dos tópicos (26, 27 e 28), o que consideramos relevante, haja vista tratar-se de conteúdo intimamente relacionado ao ensino de escrita e, portanto, à apropriação dos gêneros escritos.

Pensando estatisticamente, esse levantamento dos tópicos apresentados como conteúdo programático permite a produção do seguinte dado: entre 40 tópicos constantes no programa de Estágio Supervisionado II (Ensino Médio) para o curso de licenciatura em Letras-Português, 13 tópicos⁵ (32,5% do total) referem-se explicitamente ao ensino de escrita e aos gêneros textuais e/ou discursivos. Assim sendo, é interessante atentar para os demais assuntos contemplados, para que tenhamos um parâmetro de comparação quanto à representatividade (ou não) desse percentual.

Quadro 1 – Levantamento Temático

Tema(s) / assunto(s)	Tópico(s) em que aparece(m)	Percentual ⁶
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Parâmetros Curriculares Nacionais, Diretrizes Curriculares Nacionais, contextos teórico-metodológicos, documentos oficiais	01, 02, 03, 04, 19	12,5%
Análise linguística, reflexão linguística, gramática, ensino de gramática, língua portuguesa, ensino de português, linguagens	03, 04, 05, 06, 14, 29, 35, 37	20%
Literatura, ensino de literatura	05, 06, 32, 33, 34, 35, 37 e 38	20%
Prática docente, identidade/fazer docente, planejamento, estratégias de ensino, aula, construção de saberes, avaliação, projetos de ensino, projetos didáticos	07, 08, 09, 10, 11, 30, 31, 36 e 37	22,5%
Escrita (ou “produção de texto”, “produção textual”, “textos escolares” e “texto escrito”), gênero(s), ortografia e pontuação	12, 13, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 30, 31 e 37	32,5%
Língua falada, oralidade	14, 15, 20, 21, 23, 24 e 25	17,5%
Leitura, leitor	16, 17, 18, 19, 23, 24 e 37	17,5%
Livro didático, PNLEM: Língua Portuguesa	38, 39 e 40	07,5%

Esses dados parecem indicar uma distribuição relativamente equilibrada dos temas/assuntos nas unidades 01, 02 e 03 do programa de curso analisado; no entanto, salta aos olhos o percentual de tópicos atinentes à escrita e aos gêneros, afigurando-se como o mais representativo.

Em seguida, o documento analisado expõe a *metodologia* prevista: “Aulas expositivas dialogadas, trabalhos em grupos e individuais orais e escritos, vivência de situações de planejamento / avaliação, leitura e

⁵ O total seria de 14 tópicos, no entanto o tópico 22 foi contado tanto para “escrita” quanto para “gênero(s)”.

⁶ A soma total excede os 100% porque alguns tópicos dos conteúdos programáticos contemplam mais de um tema/assunto.

discussão da bibliografia recomendada” (DEPARTAMENTO, 2011, s. p.), no que não há nada que nos chame a atenção quanto aos tópicos escrita e gêneros – exceto pela indicação de que os estagiários produzirão textos orais e escritos, momentos nos quais seu manejo de gêneros e de recursos linguísticos estarão em foco.

No que tange à *avaliação*, a ementa prevê:

A avaliação será de caráter permanente, a partir dos seguintes parâmetros:

- a) assiduidade e pontualidade;
- b) envolvimento nas atividades de classe e extra-classe;
- c) desempenho qualitativo nas atividades orais e escritas.

Serão instrumentos de avaliação: observação das aulas, produções de textos orais e escritos, observação/planejamento/apresentação de situações de ensino-aprendizagem e de materiais. O estudante que não obtiver média mínima 7,0 (sete) terá direito à prova final (escrita, individual e sem consulta).

Serão critérios de avaliação dos trabalhos orais e escritos: a) atualização e pertinência conceitual; b) capacidade de pesquisa, de síntese e de exposição verbal; c) qualidade da apresentação formal (uso da variante padrão; clareza na apresentação de dados e análises com respeito à propriedade intelectual; coesão, coerência, informatividade e progressão textuais; e respeito às normas da ABNT e da Biblioteca Central da Ufes para trabalhos acadêmicos); e d) organicidade entre as partes do trabalho e entre os membros de cada grupo (quando se tratar de trabalho não-individual). [...]

Nota A: pontualidade e envolvimento nas atividades – zero a dez

Nota B: análise de questões vestibulares ou Enem – zero a dez

Nota C: memorial + plano de aula hipotético – zero a dez

Nota D: relatório de observação de aulas – zero a dez

Nota E: diagnóstico da realidade escolar – zero a dez

Nota F: exposição oral de textos – zero a dez

Nota G: avaliação de livro didático – zero a dez

Nota H: projeto e implementação do projeto de estágio – zero a dez

Nota I: relatório do estágio (oral e escrito) – zero a dez

Nota J: portfólio – zero a dez

Média: $(A + B + C + D + E + F + G + H + I + J)/10$

(DEPARTAMENTO, 2011, s. p.).

Atentemos para a diversidade de instrumentos avaliativos (que mesclam atividades individuais e em grupos, escritas e orais, etc.), para a clareza dos critérios e para a previsão de provas finais. No entanto, nos parece que tal nível de detalhamento pode engessar o andamento do curso e talvez desconsidere a necessidade de ajustes ao longo do semestre letivo. Da mesma forma, apesar do grande número de atividades avaliativas (que permitem um acompanhamento processual), nos parece, também, que a prova final é pouco condizente com o andamento do curso, já que “escrita, individual e sem consulta” – contudo, entendemos que se trata de uma avaliação prevista nesses parâmetros pela Universidade, para os alunos que não atingiram no decurso da disciplina a pontuação necessária para aprovação.

Por fim, o programa de curso considerado traz a bibliografia prevista para os tópicos de cada unidade:

Quadro 2 – Síntese das Sugestões Bibliográficas

Unidade / tópicos		Textos	Autores dos artigos ou documentos previstos para leitura
Unidade 01	Tópicos 01 a 03	01, 02 e 03	PCNEM vol. I e II
	Tópicos 04 a 06	04	M. A. Bezerra
		05	L. C. Leite
		06	H. Osakabe
Unidade 02	Tópicos 07 a 11	07 a 11	I. M. S. Faria et al.
Unidade 03	Tópicos 12 a 40	12	M. Bakhtin
		13	L. A. Marcuschi
		14	A. T. Castilho
		15	M. Cavalcante e C. Melo
		16	D. Cafieiro
		17	D. Galarza
		18	A. Kleiman

		19	S. Jurado e R. Rojo
		20-21	I. Koch e V. Elias
		22	C. Bunzen
		23	R. Loguercio e F. Seffner
		24	C. Traversini e S. Bello
		25	P. Galembeck
		26	L. C. Cagliari
		27	T. Weisz
		28	C. Santana-da-Silva e A. Brandão
		29	M. Mendonça
		30	M. G. Costa-Val
		31	I. Antunes
		32	A. Gonçalves Filho
		33	I. Martins
		34	A. Grijó
		35	P. C. Guedes e L. A. Fischer
		36	A. M. Kaufman e M. H. Rodriguez
		37	L. Suassuna, I. F. de Melo e W. E. Coelho
		38	H. Pinheiro
		39	Ficha de avaliação do PNLEM 2009
		40	M. A. Dalvi e C. M. Schwartz
Unidade 04	-	-	-

É notável, conforme sintetizado no quadro 2, a diversidade de textos (que vão desde artigos a relatos de experiência e documentos orientadores emanados pelo Ministério da Educação) e de autores indicados para leitura. Temos desde autores consagrados nas áreas de Letras, Linguística e Ensino, até autores jovens, iniciantes. Outro dado significativo, sem dúvida, é a variedade de perspectivas teóricas (e, portanto, epistemológicas) contempladas. Isso nos permite algumas suposições: 1) que se acredita na importância do volume de leitura, no que concerne à formação de professores de língua portuguesa para o ensino médio, privilegiando-se, talvez, a quantidade⁷ em detrimento da qualidade⁸ de leitura; 2) que se intenta uma formação de professores que tenham trânsito por distintas concepções teórico-epistemológicas e que lidem com autores com as mais diversas filiações institucionais; e 3) que se deseja que os professores em formação inicial conheçam alguns dos principais *standard*-textuais no que diz respeito aos temas enfocados na ementa do Estágio Supervisionado II (Ensino Médio), sem, no entanto, desconsiderar perspectivas emergentes no mundo da pesquisa acadêmica.

4. Conclusões: escrita e gênero – o que se espera do professor de português na educação básica?

Conforme vimos, os tópicos especificamente atinentes à escrita e aos gêneros, no programa de curso do Estágio Supervisionado II da licenciatura em Letras-Português da UFES são os seguintes: 12, 13, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 30, 31 e 37 (v. quadro 1). Os textos correspondentes a cada um desses tópicos, conforme as indicações bibliográficas constantes no documento são da autoria de Bakhtin, Marcuschi, Koch e Elias, Bunzen, Loguercio e Seffner, Traversini e Bello, Galembeck, Cagliari, Weisz, Santana-da-Silva e Brandão, Suassuna, Melo e Coelho, Costa-Val e, enfim, Antunes. Isso nos permite delinear o perfil desejado pela instituição formadora para o professor de língua materna que atuará no ensino médio, embora sob o risco de uma visão parcial, porque limitada pela consideração de poucos dados (ou de dados muito pontuais)⁹. Parece-nos pertinente concluir, com relação aos conteúdos de escrita e gênero, em diálogo com as conclusões mais gerais acima, que:

- 1) se acredita na importância do volume de leitura, privilegiando-se, talvez (como já ponderamos, anteriormente), a quantidade em detrimento da qualidade de leitura e a visão teórica em detrimento da prática (que só foi prevista, bastante genericamente, na quarta e última unidade do programa);

⁷ Apenas a título de curiosidade, o número de páginas previsto para leitura, no conjunto dos textos indicados, excede um milhar, o que fornece uma média de mais de sessenta páginas a cada semana (considerando o semestre com quinze semanas letivas, conforme calendário padrão da instituição).

⁸ Não fazemos menção aqui à qualidade dos textos indicados, mas ao tempo necessário a sua leitura e discussão em sala de aula.

⁹ No relatório final da pesquisa, previsto para 2013, esperamos minimizar essa limitação, pela consideração de um volume muito mais consistente de dados, que abaráará vários outros programas de curso, implementados em outros semestres letivos, também em outras disciplinas das matrizes curriculares dos cursos de licenciatura em Letras e em Pedagogia.

- 2) se intenta uma formação de professores que tenham trânsito por distintas concepções teórico-epistemológicas e que lidem com autores com as mais diversas filiações institucionais;
- 3) se deseja que os professores em formação inicial conheçam alguns dos principais *standard*-textuais no que diz respeito ao assunto (escrita e gênero), sem, no entanto, desconsiderar perspectivas emergentes no mundo da pesquisa acadêmica; e
- 4) se privilegia mais o ensino/discussão de “escrita” que de “gêneros” (talvez em função de se acreditar que, ao longo do curso de Letras, os estudantes, nas disciplinas de Linguística, principalmente, tiveram consistente contato teórico com o assunto).

Vemos, nos pontos acima, que a formação de professores de língua materna, na instituição analisada, é marcada por uma dinâmica de avanços e recuos, tal como indicam as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, que afirmam textualmente que o ensino proposto pela Lei de Diretrizes e Bases vigente não se faz sem os processos de ruptura (com as práticas tradicionais) e transição (entre o já visto e o por ver).

Como é sabido, os cursos de formação de professores têm sobrevivido a diversas mudanças de rumos, até desembocar no estágio atual, em que, por exemplo, a Associação Nacional para a Formação de Profissionais da Educação (Anfope) se vê na obrigação de sugerir ou solicitar ao poder público que as políticas de formação inicial privilegiem o caráter científico e acadêmico, ao invés do caráter técnico-profissional. Se ainda é necessário explicar ou justificar a importância de as políticas de formação inicial privilegiarem o caráter científico e acadêmico, ao invés do caráter técnico-profissional, está provado continuar em vigor, ainda hoje, uma política de formação docente que propõe a redução do currículo de formação do professor a um currículo mínimo, reduzido aos saberes indispensáveis à reprodução do conhecimento, e não à sua produção, em sentido mais amplo:

O professor se constituirá socialmente [a partir do Mercantilismo, e até hoje] como um sujeito que domina um certo saber, isto é, o produto do trabalho científico, a que tem acesso em sua formação, sem se tornar ele próprio produtor de conhecimentos. [...] Não convivendo com a pesquisa e com os pesquisadores e tampouco sendo responsável pela produção do que vai ensinar, o professor (e sua escola) está sempre um passo aquém da atualidade. No entanto, sua competência se medirá pelo seu acompanhamento e atualização. Neste sentido, o professor emerge como categoria sob o signo da desatualização (GERALDI, 1991, p. 86).

Todavia, como nos lembra Freitas (2002), em decorrência do esforço dos educadores e de sua trajetória em prol da reformulação dos cursos de formação dos profissionais da educação, os professores licenciados nas últimas décadas têm ao menos parcialmente clareza de que a formação que recebem não é adequada ao que a profissão lhes exige: é o que atesta, por exemplo, Celso Ferrarezi Jr.: “Nos cursos de Letras – e isso é opinião corrente entre a maioria dos professores de língua materna no país – a formação na área [...] é muito simplória” (2008, p. 9).

O programa de curso analisado, com seus pontos luminosos e obscuros, com sua tentativa de pavimentar um outro caminho para a formação de professores de português, nos mostra exatamente isso: se efetivamente cumpridos, a ementa, os objetivos, o conteúdo programático, os processos avaliativos, a bibliografia – tudo – sinalizam que os professores terão, ao menos, ideia do que deles se espera: o esforço por tornar o que aparentemente permanece caótico e problemático (no que tange ao ensino de escrita e aos gêneros) em uma via de acesso aos usos linguísticos que permitem a plena participação dos sujeitos escolarizados nas ações e decisões da coletividade.

5. Referências bibliográficas

a) Do artigo

ANDRADE, L. T. *Professores leitores e sua formação: transformações discursivas de conhecimentos e de saberes*. Belo Horizonte: Autêntica; Ceale, 2007.

ANFOPE. *As diretrizes curriculares para a graduação e os cursos de formação dos profissionais da educação*. Disponível em <http://lite.fae.unicamp.br/anfope/>. Acesso em 19 jul. de 2008.

ANFOPE. *Boletim da Anfope*. Ano XIII. n.º 01. Outubro de 2007. Disponível em http://lite.fae.unicamp.br/anfope/novo/html/boletim_outubro_007.html. Acesso em 20 jul. de 2008.

- BARBOSA, R. L. L. (org.). *Formação de educadores: artes e técnicas – ciências e políticas*. São Paulo: Unesp, 2006.
- BORTONI-RICARDO, S. M.; MACHADO, V. R.; CASTANHEIRA, S. F. *Formação do professor como agente letrador*. São Paulo: Contexto, 2010.
- BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Org.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006.
- CARVALHO, M. A leitura dos futuros professores: por uma pedagogia da leitura no ensino superior. In *Teias: Revista da Faculdade de Educação da Uerj*. n. 5 (junho de 2002). Rio de Janeiro: Uerj, Faculdade de Educação, 2001, p. 7-20.
- CASTILHO, A. A constituição da norma pedagógica do português. In: *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*. n. 22, São Paulo, 1980, p. 9-18.
- CHARTIER, R. *A história cultural entre práticas e representações*. Lisboa: Difel, 1988.
- CHARTIER, R. *Os desafios da escrita*. São Paulo: Unesp, 2002a.
- CHARTIER, R. *À beira da falésia: a História entre certezas e inquietudes*. Porto Alegre: EdUFRS, 2002b.
- CHARTIER, R. *Formas e sentidos*. Cultura escrita: entre distinção e apropriação. Campinas, SP: Associação de Leitura do Brasil; Mercado de Letras, 2003.
- DAHER, D. C.; GIORGI, M. C.; RODRIGUES, I. C. (Org.). *Trajetórias em enunciação e discurso: práticas de formação docente*. São Carlos, SP: Claraluz, 2009.
- DALVI, M. A. Os livros didáticos e o ensino de literatura no ensino médio. *Drummond, a crítica e a escola: a invenção de um poeta nacional pelo livro didático de ensino médio*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Espírito Santo, 2010, p. 86-121.
- DEPARTAMENTO de Linguagens, Cultura e Educação. *Programa de Curso: Estágio Supervisionado II*. Vitória: mimeo, 2011.
- FERRAREZI Jr., C. *Semântica para a educação básica*. São Paulo: Parábola, 2008.
- FREITAS, H. C. L. de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. In *Educação & Sociedade*. v. 23, n.º 80. Campinas, SP: Unicamp, set. 2002, p. 136-167.
- FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 1996.
- GATTI, B. A. *Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação*. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.
- GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- GUEDES, P. C. *A formação do professor de português: que língua vamos ensinar?* São Paulo: Parábola, 2006.
- HARMUCH, R. A.; SALEH, P. B. de O. (Org.). *Estudos da linguagem e formação docente: desafios contemporâneos*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2011.
- KLEIMAN, A. B.; MATENCIO, M. de L. M. (Org.). *Letramento e formação do professor: práticas discursivas, representações e construção do saber*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2005.
- Maingueneau, D. *Novas tendências em Análise do Discurso*. Campinas, SP: Pontes; Unicamp, 1997.
- MAINGUENEAU, D. *Gênese dos discursos*. Curitiba: Criar, 2005.
- MENDES, E.; CASTRO, M. L. S. (Org.). *Saberes em português: ensino e formação docente*. Campinas, SP: Pontes, 2008.
- OLIVEIRA, L. A. *Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática*. São Paulo: Parábola, 2010.
- SIGNORI, I. (Org.). *Significados da inovação no ensino de Língua Portuguesa e na formação de professores*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.
- SOARES, M. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In BAGNO, M. (Org.) *Linguística da norma*. São Paulo: Loyola, 2002.
- VANHULLE, S. La littérature dans la formation des futurs enseignants. In *Les cahiers du Service de Pédagogie Expérimentale. Service de Pédagogie Expérimentale*. Université de Liège, n. 1 et 2, jan. 2000.

b) Do programa de curso analisado

b.1 – Textos para a Unidade 01

Texto 01 – BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Brasília, DF: 2000, p. 05-23 (Parte I: Bases Legais). Disponível em <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em 20 dez. 2010.

Texto 02 – BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Brasília, DF: 2000, p. 46-109 (Parte I: Bases Legais). Disponível em <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em 20 dez. 2010.

Texto 03 – BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Brasília, DF: 2000, p. 16-24 (Parte II: Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias: Língua Portuguesa). Disponível em <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em 20 dez. 2010.

Texto 04 – BEZERRA, M. A. Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos. In DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. São Paulo: Parábola, 2010, p. 39-49.

Texto 05 – LEITE, L. C. de M. Gramática e literatura: desencontros e esperanças. In GERALDI, J. W. (org.). *O texto na sala de aula*. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006, p. 17-25.

Texto 06 – OSAKABE, H. Ensino de gramática e ensino de literatura. In GERALDI, J. W. (org.). *O texto na sala de aula*. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006, p. 26-31.

b.2 – Textos para a Unidade 02

Texto 07 – FARIAS, I. M. S. de et al. Fundamentos da prática docente: elementos quase invisíveis. *Didática e docência: aprendendo a profissão*. Brasília, DF: Líber Livro, 2009, p. 31-54.

Texto 08 – FARIAS, I. M. S. de et al. Identidade e fazer docente: aprendendo a ser e estar na profissão. *Didática e docência: aprendendo a profissão*. Brasília, DF: Líber Livro, 2009, p. 55-79.

Texto 09 – FARIAS, I. M. S. de et al. O planejamento da prática docente. *Didática e docência: aprendendo a profissão*. Brasília, DF: Líber Livro, 2009, p. 103-127.

Texto 10 – FARIAS, I. M. S. de et al. As estratégias de ensino na ação docente. *Didática e docência: aprendendo a profissão*. Brasília, DF: Líber Livro, 2009, p. 129-151.

Texto 11 – FARIAS, I. M. S. de et al. A aula como espaço-tempo coletivo de construção de saberes. *Didática e docência: aprendendo a profissão*. Brasília, DF: Líber Livro, 2009, p. 153-163.

b.3 – Textos para a Unidade 03

Texto 12 – BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. *Estética da criação verbal*. Tradução: Paulo Bezerra. Prefácio: Tzvetan Todorov. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p. 261-306.

Texto 13 – MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. São Paulo: Parábola, 2010, p. 19-38.

Texto 14 – CASTILHO, A. T. de. Introdução. *A língua falada no ensino de português*. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2006, p. 09-25.

Texto 15 – CAVALCANTE, M. C. D.; MELO, C. T. V. de. Oralidade no ensino médio: em busca de uma prática. In BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (orgs.). *Português no ensino médio e a formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006, p. 181-198.

Texto 16 – CAFIEIRO, D. O que é leitura?; Habilidades, atitudes e valores de um leitor competente. *Leitura como processo*. Belo Horizonte: Ceale, 2005, p. 17-45.

Texto 17 – GALARZA, D. K. Leitura de texto / leitura de mundo: professores e alunos, autores do seu fazer. In PEREIRA, N. M. et al. *Ler e escrever: compromisso no Ensino Médio*. Porto Alegre: EdUFRGS, 2008, p. 225-237.

Texto 18 – KLEIMAN, A. B. Leitura e prática social no desenvolvimento de competências no ensino médio. In BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (orgs.). *Português no ensino médio e a formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006, p. 23-36.

Texto 19 – JURADO, S.; ROJO, R. A leitura no ensino médio: o que dizem os documentos oficiais e o que se faz? In BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (orgs.). *Português no ensino médio e a formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006, p. 37-55.

Texto 20 – KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. Fala e escrita. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2010, p. 13-30.

Texto 21 – KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. Escrita e interação. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2010, p. 31-52.

Texto 22 – BUNZEN, C. Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio. In BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (orgs.). *Português no ensino médio e a formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006, p. 139-161.

Texto 23 – LOGUERCIO, R.; SEFFNER, F. Leitura, escrita e oralidade como estratégias de inclusão social no Ensino Médio. In PEREIRA, N. M. et al. *Ler e escrever: compromisso no Ensino Médio*. Porto Alegre: EdUFRGS, 2008, p. 33-48.

Texto 24 – TRAVERSINI, C. S.; BELLO, S. E. L. Leitura, escrita e oralidade como experiência no Ensino Médio: o que as metodologias de ensino têm a ver com isso?. In PEREIRA, N. M. et al. *Ler e escrever: compromisso no Ensino Médio*. Porto Alegre: EdUFRGS, 2008, p. 49-61.

Texto 25 – GALEMBECK, P. de T. Marcas da oralidade em textos escolares. In PRETI, D. (org.). *Oralidade em textos escritos*. São Paulo: Humanitas, 2009, p. 249-262.

Texto 26 – CAGLIARI, L. C. A ortografia na escola e na vida. In CAGLIARI, L. C.; MASSINI-CAGLIARI, G. *Diante das letras*. Campinas, SP: Mercado de Letras; ALB, 1999, p. 61-96.

Texto 27 – WEISZ, T. *Pontuação: a gramática da legibilidade*. Disponível em www.revistaescola.abril.com.br/pdf/pontuacao-gramatica-legibilidade-weisz.pdf. Acesso em 20 dez. 2010.

Texto 28 – SANTANA-DA-SILVA, C.; BRANDÃO, A. C. P. Reflexões sobre o ensino e a aprendizagem da pontuação. In MORAIS, A. G. de (org.). *O aprendizado da ortografia*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 121-139.

Texto 29 – MENDONÇA, M. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um novo objeto. In BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (orgs.). *Português no ensino médio e a formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006, p. 199-226.

Texto 30 – COSTA VAL, M. da G. et al. O texto escrito na escola: avaliação. *Avaliação do texto escolar: professor-leitor, aluno-autor*. 2. ed. revista e ampliada. Belo Horizonte: Autêntica; Ceale, 2009, p. 27-38.

Texto 31 – ANTUNES, I. Avaliação da produção textual no ensino médio. In BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (orgs.). *Português no ensino médio e a formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006, p. 163-180.

Texto 32 – GONÇALVES FILHO, A. A. A ideia de literatura como processo civilizatório e educativo. *Educação e literatura*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000, p. 73-110.

Texto 33 – MARTINS, I. A literatura no Ensino Médio: quais os desafios do professor? In BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (orgs.). *Português no ensino médio e a formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006, p. 83-102.

Texto 34 – GRIJÓ, A. A. Quem conta um conto aumenta um ponto? Adaptações e literatura para jovens leitores. In PAIVA, A. et al. (orgs.). *Literatura: saberes em movimento*. Belo Horizonte: Autêntica; Ceale, 2007, p. 93-107.

Texto 35 – GUEDES, P. C.; FISCHER, L. A. Do próximo ao distante, do presente ao passado, do narrativo ao dissertativo: um programa para o ensino de Língua Portuguesa e de Literatura Brasileira no Ensino Médio. In PEREIRA, N. M. et al. *Ler e escrever: compromisso no Ensino Médio*. Porto Alegre: EdUFRGS, 2008, p. 205-224.

Texto 36 – KAUFMAN, A. M.; RODRÍGUEZ, M. H. Planejamento de projetos didáticos que levem em consideração as características dos textos. *Escola, leitura e produção de textos*. Porto Alegre: Artmed, 1995, p. 50-57.

Texto 37 – SUASSUNA, L.; MELO, I. F. de; COELHO, W. E. O projeto didático: forma de articulação entre leitura, literatura, produção de texto e análise linguística. In BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (orgs.). *Português no ensino médio e a formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006, p. 227-244.

Texto 38 – PINHEIRO, H. Reflexões sobre o livro didático de literatura. In BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (orgs.). *Português no ensino médio e a formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006, p. 103-116.

Texto 39 – SECRETARIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA; FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. Anexo: Ficha de avaliação PNLEM 2009. *Catálogo do Programa Nacional para o Livro para o Ensino Médio: PNLEM 2009*. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria da Educação Básica, 2008, p. 126-136.

Texto 40 – DALVI, M. A.; SCHWARTZ, C. Fontes para uma história do ensino de leitura e literatura: representações do professor a partir do catálogo do Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio. In: *Anais do VIII Encontro Regional da Anpuh-ES (Seção Espírito Santo): História política em debate: linguagens, conceitos, ideologias*. Vitória: GM Gráfica e Editora, 2010 (1 CD).