

A AÇÃO PEDAGÓGICA DE UMA PROFESSORA EM FORMAÇÃO INICIAL: ARTICULAÇÃO ENTRE OS CONHECIMENTOS TEÓRICOS EM PROCESSO FORMATIVO E A PRÁTICA DE SALA DE AULA

Marilúcia dos Santos Domingos STRIQUER

Universidade Estadual do Norte do Paraná – PG/Universidade Estadual de Londrina
marilucia.ss@uol.com.br

RESUMO: Essa comunicação tem o objetivo de relatar a experiência de uma professora em formação inicial que durante o processo de estudos teóricos orientados transpôs a teoria dos gêneros para a prática da sala de aula. A questão norteadora da pesquisa foi: como a partir da participação em atividades coletivas de estudos teóricos e elaboração de materiais didáticos se constitui a ação docente no cenário de sala de aula? Os resultados apontam que muito mais do que colocar em prática uma teoria ou proposta de trabalho, a professora se assumiu como mediadora entre os objetos de ensino e os alunos.

Palavras-chave: Formação docente; Transposição didática; Gêneros textuais.

1. Introdução

Desde o início da década de 80, século XX, a busca por melhorias na formação dos professores, conforme Diniz (2000), passou a ser um dos principais temas de debates e estudos no meio educacional do país. Debates e estudos que se realizam de forma contínua e sob diferentes perspectivas, entre as quais, a que concebe a formação inicial como uma das fontes de constituição dos “saberes profissionais” do professor, sendo que também a história de vida do professor; os conhecimentos disciplinares adquiridos na universidade e nos estágios; os cursos de formação continuada; os conhecimentos adquiridos na prática de seu ofício, na escola; as ferramentas de trabalho, entre outros, são fontes variadas e heterogêneas que contribuem na constituição dos conhecimentos, competências, habilidades e atitudes do professor (TARDIF, 2002).

Como professora formadora de outros professores, além do agir na formação inicial, busco continuamente contribuir com estudos a respeito da formação dos professores de Língua Portuguesa. De forma mais pontual, coordenei um projeto de extensão universitária, subsidiado pela Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (SETI-FUNDO PARANÁ), através do programa “Universidade Sem Fronteiras”, em seu subprograma “Apoio à Licenciatura”. Um dos requisitos prioritário apontados pelo programa é que o projeto pudesse “propiciar, pela prática, o conhecimento do campo de atuação escolar aos estudantes de cursos de licenciatura e aos egressos recém-formados, contribuindo para a discussão dos problemas centrais da educação na atualidade e para a formação acadêmica de qualidade” (Edital n. 04/2007). Assim, atendendo a esse propósito, o projeto denominado “A escola na formação do cidadão ativo e crítico” se constituiu de uma equipe de três professoras e seis bolsistas (uma recém-formada e cinco graduandas do curso de Letras). O objetivo geral foi o trabalho com o ensino da produção de gêneros textuais organizados em torno do domínio da discussão de problemas sociais controversos, sob o aspecto tipológico do argumentar (DOLZ, SCHNEUWLY, 2004), como o artigo de opinião e a redação dissertativo-argumentativa de exames de vestibular e do ENEM.

Especificamente, esta pesquisa centra-se em investigar a ação pedagógica das bolsistas, ou seja, após estudos teóricos orientados, construção de modelos didáticos (BRONCKART, 2006), elaboração de sequências didáticas (SD) (DOZ, NOVERRAZ,

SCHNEUWLY, 2004), como as bolsistas realizaram a transposição a teoria dos gêneros para a prática da sala de aula? Isto é, como a partir da participação em atividades coletivas se constituiu a ação singular docente no cenário de sala de aula? Para tanto, pautei-me na corrente epistemológica do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), visto que essa é uma ciência que, entre outros pontos, busca compreender o agir implicado no trabalho do professor e que se volta para análise das “condições das práticas de linguagem, na procura de relações entre o domínio da linguagem e do agir humano” (GUIMARÃES, 2007, p. 203). Nesse sentido, me ancorei também nos pressupostos da Linguística Aplicada (LA), uma vez que seu objeto de investigação “é a linguagem como prática social” (MENEZES; SILVA; GOMES, 2009, p. 1) e devido a LA “caracterizar-se pela expansão dos dados que estuda, das disciplinas-fonte e das metodologias, em função da necessidade de entendimento dos problemas sociais de comunicação em contextos específicos” (KLEIMAN, 1998, p. 55).

Essa pesquisa configura-se, portanto, como de natureza etnográfica, pois me constitui como observadora participante da sala de aula, realizando gravações audiovisuais de uma sequência de aulas de uma bolsista, a respeito do processo de ensino da produção textual do gênero redação de vestibular, para “tentar descobrir: o que está acontecendo neste contexto” (MOITA-LOPES, 1996, p. 88).

2. Contextualização da pesquisa

A equipe do projeto, como já mencionado, era composta por três professoras da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), campus Jacarezinho-Pr, uma recém-formada do curso de Letras e cinco graduandas do curso de Letras da referida universidade. Às três professoras coube a orientação dos estudos e das ações pedagógicas a serem realizadas pelas bolsistas. E, as bolsistas (recém-formadas e graduandas) coube atenderem alunos do 3º ano do Ensino Médio de colégios que, de acordo com a exigência do programa, apresentam indicadores sociais baseados em Índices de Desenvolvimento Humano Municipal (IDH-M) insatisfatórios.

As aulas aconteceram em período vespertino, já que o trabalho se realiza em contraturno do horário regular de aula dos alunos participantes. No ano de 2009, foram atendidos 56 alunos de 4 escolas da cidade de Jacarezinho-Pr. No ano de 2010, foram 130 alunos atendidos.

Elegi para essa pesquisa a observação e análise das aulas da bolsista do 2º ano de graduação, devido ela ser a única que cursava naquele momento o 2º ano, as demais estavam no 4º ano e estavam a mais tempo no projeto. Contudo, essa bolsista em análise participava há mais de um ano de um grupo de pesquisa vinculado a UENP/CNPQ, em que o ISD é a base teórica.

3. Ação do professor

De acordo com Kleiman (2001), a formação do professor é objeto relativamente recente de estudos e em crescente desenvolvimento na Linguística Aplicada. A partir dos anos 90, tais pesquisas passam a se interessar por conhecer as situações naturais como: (a) alunos e alunos-professores em formação nas suas interações como seus docentes universitários; (b) professores em atuação na sala de aula, pondo em evidência seus processos de formação; (c) professores refletindo sobre suas práticas; (d) professores interagindo com seus colegas no cotidiano escolar, para mencionar algumas (KLEIMAN, 2001, 21).

A finalidade, segundo a mesma autora, é poder definir como está sendo construída a identidade do profissional professor. No mesmo sentido, Machado (2009), ancorada sob o aporte teórico do ISD, afirma que os estudos realizados sobre o agir dos professores se

motivam, sobretudo, pela inexistência de abordagens que enfoquem o ensino em sua dimensão como trabalho. A própria formação desse profissional não é tarefa tranquila, conforme demonstram diversas pesquisas acadêmicas, uma vez que os saberes desse profissional são concebidos não só na academia mas também em situação cotidiana de serviço. Contudo, dentro ou fora da academia, fica evidente que os saberes podem ser compreendidos como “construção interna de uma operação externa” que é a definição de internalização de Vygotsky (2007, p. 56), o qual compõe o quadro epistemológico do ISD.

A internalização consiste em uma série de transformações. Primeiramente, “uma operação que inicialmente representa uma atividade externa é reconstruída e começa a ocorrer internamente” (VYGOTSKY, 2007, p. 57), no caso da construção dos saberes profissionais do professor, por meio das relações sociais do professor na formação inicial e continuada, com seus professores, com seus pares, com os materiais teóricos; na extensão universitária; no exercício de sua função em sala de aula com aos alunos, com os materiais de apoio. Em um segundo momento, “um processo interpessoal é transformado nem processo intrapessoal” (p. 57). Isto é, as relações sociais se transformam em um processo idiossincrático. Contudo, “a transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal é o resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento” (p. 58). Essa longa série de eventos concilia-se ao que Tardif (2002) apregoa sobre uma das características do saber docente que é mesmo ser adquirido através do tempo. Nesse sentido, define Tardif (2002) que,

Um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta (p. 230).

Também para Machado & Bronckart (2005), o trabalho efetivamente realizado pelo professor “varia a cada situação de ensino específica, caracterizando-se por uma transformação permanente das prescrições, que é realizada pelo próprio professor, diante das necessidades específicas com as quais se confronta”. Dessa forma, o trabalho do professor se configura como uma ação, “uma leitura do agir que envolve [...] dimensões mobilizadas no nível das pessoas em particular”, sendo que agir é “qualquer forma de intervenção orientada de um ou de vários seres humanos no mundo” (BRONCKART, 2008, p. 120). A ação pode ser definida como sendo uma intervenção, realizada por um agente singular dotado de capacidades, de representações, o qual tem motivos e intenções para um agir no mundo (BRONCKART, 2006). Enfim, o professor age na execução de seu trabalho a partir de ações individuais, as quais, inegavelmente, derivam da atividade que se constitui de dimensões motivadas e intencionadas pela mobilização de um coletivo (BRONCKART, 2008).

A ação do professor também pode ser analisada sob o ponto de vista das teorias de Bakhtin/Volochinov (1992), as quais também fundamentam o quadro epistemológico do ISD. Sob tal aspecto, ela não é vista como um reflexo, uma “aplicação” das orientações oficiais e prescritivas, pois,

Quando a atividade mental se realiza sob a forma de uma enunciação, a orientação social à qual ela se submete adquire maior complexidade graças à exigência de adaptação ao contexto social imediato do ato de fala, e, acima de tudo, aos interlocutores concretos. (BAKHTIN/ VOLOCHINOV, 1992, p. 117).

Nessa perspectiva, os encaminhamentos seriam transpostos didaticamente levando-se em conta os participantes reais da interação, a realidade de cada professor frente a seus

alunos, ou como orientam Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004), do projeto de classe planejado e elaborado pelo professor de acordo com as necessidades de seus alunos.

A ação dos professores também é compreendida como uma atitude responsiva ativa. Não sendo, portanto, apenas e exclusivamente concordância com o que foi estudado e orientado, mas reconstrução, modificação, transformação, adaptação (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1992).

4. Observação e análise de uma experiência

No ano de 2010, nos três primeiros meses a equipe do projeto realizou estudos teóricos sobre a teoria dos gêneros textuais e sua transposição didática, e estudou e aprimorou os modelos didáticos (BRONCKART, 2006), as sequências didáticas (DOZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004) e os material didático já elaborados no ano anterior sobre as práticas sociais de linguagem tomadas como objetivo de ensino no ano de 2009, as quais também seriam tomadas como objetivo de ensino em 2010, a saber: a prática social de linguagem de discussão de problemas sociais controversos por meio de um dos gêneros que a representa: o artigo de opinião; e a prática social de linguagem de participação em vestibular com a escrita de uma redação, por meio do gênero que a representa: a redação de vestibular. Nos meses de abril e maio de 2010, já em sala de aula, o trabalho centrou-se sobre o gênero artigo de opinião. Nos meses de maio e junho, momento da observação das aulas, as bolsistas trabalharam o ensino da redação de vestibular. De forma pontual, delimitei minha análise no momento da solicitação da primeira produção. Ou seja, abordo, para este artigo, apenas a segunda etapa da SD. Portanto, apenas os resultados das análises sobre uma das aulas gravadas (aula de duas horas de duração) serão aqui apresentados.

A sala de aula:

Os alunos já vieram para a aula em referência sabendo que aquele dia seria de produção de uma primeira redação, uma aula configurada pela bolsista, de agora em diante denominada de professora, como um simulado de redação de vestibular. Mesmo assim, a professora abriu seus trabalhos informando o objetivo da aula e já anunciando o tema da primeira produção: a escolha da profissão, já que durante o processo de abordagem ao gênero esse tema foi sistematicamente debatido. Ainda antes da produção dos alunos, a professora expôs algumas instruções:

Professora: Para não começarmos sem nenhuma base de nada, vamos lembrar de algumas coisas que fizemos. Quando a redação pedir para escrever um texto dissertativo-argumentativo, você sabe que você tem que dar sua opinião sobre um assunto. [...] Tenho que dar uma opinião de forma que quem lê acredite em mim. É como se eu tivesse que vender alguma coisa. Quem escreve um texto no vestibular tem que vender “o seu peixe”, tem que escrever um texto de forma que a pessoa que corrija, acredite em você. A sua opinião tem que ser muito bem fundamentada, ter argumentação.

Pela fala da professora, é possível compreender que ela, ao solicitar a produção do texto, configura o vestibular como uma prática social e a redação como um gênero específico que participa daquela prática, por isso busca conscientizar o aluno de que, na sua participação no vestibular, ele deverá também considerar algumas características específicas do gênero em processo. Para tanto, ela destaca elementos que formam o gênero em questão, como, por exemplo: elementos que formam as condições de produção do texto, a saber: o aluno como aquele que escreve não só para apresentar seu ponto de vista, mas para convencer seu destinatário, que é quem corrige a redação. Instrução convergente com o que expõe Bakhtin (1997) a respeito do papel do produtor do texto e de seu leitor, os quais não podem ser vistos

isoladamente, como ocorre na visão da linguística tradicional, em que o produtor, ou “falante”, como ele denomina, considera seu interlocutor apenas como seu “ouvinte” e deste espera apenas uma compreensão passiva. Eles são partes constitutivas da comunicação verbal e por isso Bakhtin (1997) postula que a denominação interlocutor não compreende o amplo caráter participativo do leitor no processo, denominando-o então de o “outro” (p. 270). Um texto elabora-se sempre em função do outro, “o outro é a medida”, como afirma Geraldi (1991, p. 102), estudioso das teorias bakhtinianas.

Em muitos outros momentos da fala da professora, ela desenvolve uma prática da escrita com “funções comunicativas socialmente específicas e relevantes”, assim como orienta Antunes (2003, p. 47). Dois exemplos:

Quem vai ler essa redação? São os professores de Português, provavelmente professores universitários formados em Letras.

É preciso lembrar que o leitor do meu texto, que é o corretor da redação, já leu os textos de apoio, se eu copio, ele percebe que aquela ideia, ou argumento, não são meus, é de alguém, e eu só copieei. Não pode.

Este último exemplo ainda faz referência a outro pensamento bakhtiniano, para quem “toda compreensão plena real e ativamente responsiva não é senão uma fase inicial preparatória da resposta” (BAKHTIN, 1997, p. 272). Isto é, o produtor de um texto não espera apenas a compreensão de seu leitor, esta é apenas a primeira etapa do processo na realidade da comunicação. O que se espera do leitor é uma resposta ativa, que pode ser “uma concordância, uma participação, uma objeção, uma execução, etc.” (p. 272). Portanto, nesse caso, o encaminhamento da professora é levar o aluno a compreender que deve seguir algumas regras para que o corretor de seu texto tenha apenas uma das respostas ativas possíveis: a concordância.

A professora destaca também alguns pontos a respeito do “folhado textual” que deve constituir um texto:

Para argumentar, vocês se lembram dos operadores argumentativos? A teoria sobre eles está na página 12 do material de vocês. Mas, não podemos confundir argumento com operadores argumentativos. Um operador de sistema, ele é o sistema? O operador é o próprio sistema? O operador é a pessoa que opera um sistema, que é um programa de computador. E o sistema não se opera sozinho, ele precisa de alguém. A mesma coisa acontece com os operadores argumentativos, eles não são os argumentos em si. O argumento é a defesa de sua tese, da ideia central, os operadores argumentativos são os elementos como o e, o mas, o porque etc. Eles que ajudam o leitor a reconhecer seus argumentos, reconhecer como você organizou seus argumentos.

O que me chama a atenção é a analogia feita pela professora, que pode ser compreendida como uma ação singular de intervenção que se orientou de acordo com os motivos e intenções pré-estabelecidas pelo projeto de classe (BRONCKART, 2008), uma adaptação ao contexto de seus interlocutores concretos (BAKHTIN/ VOLOCHINOV, 1992). Sem dúvida, os adolescentes, na contemporaneidade, sabem e se interessam por assuntos que envolvam o mundo dos computadores e, portanto, a aproximação dos recursos linguísticos com algo que participa do contexto do aluno é bastante significativa.

Um outro exemplo que se encaminha no mesmo sentido:

Vamos voltar à página 7. Estrutura dissertativa, ou seja, estrutura de um texto onde você vai falar de um assunto e vai dar a sua opinião. Assim, se argumentar é dar sua opinião, dissertar é falar sobre um assunto.

Vamos pensar assim: se o texto fosse um bolo, eu não poderia jogar a massa no fogão, eu preciso de uma forma, mas existem diferentes formas, quadradas, redondas, de coração. A mesma coisa é o texto classificado como dissertativo-argumentativo, ele é uma forminha, é uma estrutura para eu colocar meu texto lá dentro. Em um texto dissertativo-argumentativo não posso só contar uma história. Como é então a forminha do texto dissertativo-argumentativo?”

Alunos: “tem uma introdução, um desenvolvimento, uma conclusão”.

Então, não é regra, mas para o texto do concurso-vestibular precisa apresentar o tema e apresentar seu ponto de vista sobre ele. No desenvolvimento vai justificar seu ponto de vista, se saiu uma matéria no jornal, na revista, você pode usar de exemplo, você pode usar fatos históricos, tudo para convencer o leitor. A conclusão é então o fechamento da ideia central, pode apresentar uma solução para o problema. Lembram do texto que lemos? A autora fala na conclusão que a escola tem que ajudar, os pais têm que ajudar.

A proposta de comparação entre a fôrma de bolo e a forma da redação pode ser vista como amadurecimento de conhecimentos ou de internalização quando conciliado à teoria vygotskiana. Isto é, de acordo com Vygotsky (2007), a constituição da consciência de um sujeito ocorre através de interações sociais dele com outras pessoas (*interpsicológico*), e, logo, o externo, o social é internalizado e reconstruído (*intrapsicológico*) por uma longa série de eventos, alcançando-se assim uma meta-consciência, em que as palavras do outro se tornam palavras próprias (BAKHTIN, 1997). Junto ao grupo de pesquisa e a equipe do projeto, a professora estudou o ISD e seu quadro epistemológico, interagiu com outras pessoas, refletiu, debateu, depois de um período, que envolveu também o processo de ensino de outro gênero, do artigo de opinião, o social foi internalizado e, agora, em sua ação pedagógica, ela demonstra uma meta-consciência, por meio da qual transpõe a teoria a prática de sala de aula (re)estruturando e (re)orientando o que acredita ser adequado.

Essa ação singular da professora, ou esse saber docente nas palavras de Tardif (2002), portanto, ocorre a partir dos conhecimentos adquiridos na interação social e de seu saber-fazer, adquiridos em processo contínuo, na formação inicial e no projeto de extensão, na prática da docência, nos materiais de trabalho.

Um outro ponto de destaque é o conceito que a professora estabelece a respeito da produção solicitada ao aluno:

Temos que organizar nossa ideia no texto. Dicas: que não são coisas obrigatórias, mas que facilitam muito. Por exemplo, fazer um rascunho. Vocês têm costume de fazer rascunho? Quem tem? No vestibular, você faz primeiro um rascunho e só depois passa o texto na folha definitiva, podendo organizar as ideias, conferir se está tudo certinho em seu texto. É o texto definitivo que os corretores consideram para dar nota para você. A mesma coisa aqui. Esse texto de vocês é um rascunho. Vamos trabalhar no rascunho, só depois ele se tornará um texto finalizado. Vocês já sabem disso.

O encaminhamento a respeito da primeira produção é convergente com a proposta da SD (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004), isto é, a primeira produção seria um primeiro rascunho. Quando a professora reforça que os alunos já sabem disso, é porque nas produções anteriores, na SD sobre artigo de opinião, o aluno já foi informado e participou do processo em que a escrita é trabalho e não inspiração, dom, consequência de leituras (SERCUNDES, 1997). Escrever, isto é, produzir um texto é esforço, é processo contínuo,

resultado de um “trabalho consciente, deliberado, planejado, repensado” (FIAD & MAYRINK-SABINSON, 1994, p. 63).

A professora ainda debate com os alunos a importância da leitura de jornais e revistas para que possam estar conciliados com os assuntos polemizados no momento; sobre o respeito aos direitos humanos e a cultura dos povos, os quais devem estar acima de qualquer opinião pessoal; da realização de paráfrases sobre os textos de apoio e nunca de cópias; da importância à atenção as instruções dadas para a produção da redação contidas na prova de vestibular. E, por fim, a professora passa para os alunos um vídeo/documentário sobre a dificuldade dos adolescentes de escolherem uma profissão, realizada pela TV Cultura, onde os adolescentes-atores testemunham seus medos, anseios, decisões. E, logo após os alunos assistirem ao documentário a professora solicita que eles iniciem a produção de seus textos.

O que ocorre, então, é uma contradição com as ações até aquele momento desenvolvidas pela professora. Não houve nenhum comentário ou debate a respeito do documentário. As informações, opiniões novas ou diferentes que possam ter sido apresentadas no vídeo não foram discutidas, não serviram de base para construção das opiniões dos alunos. O que ocorreu, baseados em Sercundes (1997), foi mesmo a orientação para a produção como consequência de leitura, no caso, a leitura do documentário, visto, evidentemente, também como um texto.

É possível que a professora tenha tido a intenção de seguir o padrão do vestibular que sempre oferece textos de apoio e, logo depois, solicita que o aluno escreva sua redação. Mas no vestibular, o texto de apoio é sempre um texto escrito, nunca um vídeo. Assim, o vídeo seria uma nova prática social, uma nova estruturação da prática social, o que requer um trabalho de conscientização dos envolvidos. Se a aula tinha a proposta de ser um simulado, como a própria denominação da palavra, ela deveria ser, portanto, uma simulação, não uma inovação.

Vejo assim um apego da professora à artificialidade do contexto escolar. De acordo com Geraldí (1991), a artificialidade se constitui, entre outros fatores, quando o aluno escreve para a escola e não na escola. Que é o que acaba por ocorrer no encaminhamento dado pela professora. O aluno produzirá a sua redação de vestibular no projeto, da mesma forma que geralmente produz nas aulas regulares de Língua Portuguesa, para a escola. O que deve ocorrer, conforme as orientações contidas nas SDs elaboradas para o trabalho com a redação de vestibular, é um momento de imitação, de reprodução do que ocorre no vestibular, mas nunca um momento idêntico, único, pois as finalidades, os sujeitos, o espaço/tempo são outros. O aluno, inserido em um projeto de comunicação real para o trabalho com os gêneros deve ter isso muito claro.

Evidentemente não esperava (e nunca espero) que a professora somente siga os documentos e materiais orientadores do projeto e de sua prática. Espero sempre uma ação singular, a qual promoverá a formação profissional da professora. Porém, as referências a uma visão tradicionalista de ensino e aprendizagem, as quais não acontecem por necessidades específicas do processo, devem ser analisadas, que é o que realizei. Ou seja, todas as análises foram enviadas à professora bolsista para que junto à coordenação do projeto se realizasse um debate a fim de aprimoramentos ou afirmações do agir na formação e no trabalho.

5. Considerações finais

Especificamente sobre a professora bolsista analisada, constatei que muito mais do que colocar em prática uma teoria ou proposta de trabalho, ela assumiu-se como mediadora entre a proposta e o aluno. Fez analogias, aproximações, reflexões para que o aluno efetivamente conhecesse o gênero que estava sendo abordado. Contudo, é válido salientar que, ao me propor analisar uma proposta de produção textual de uma professora, não tive pretensão de

apresentar o que encontrei de acertos e/ou erros realizados em sua ação pedagógica. O objetivo foi o de investigar como estava se configurando a ação singular de um indivíduo inserido dentro de um projeto coletivo, de uma atividade de linguagem coletiva, uma vez que comungo com Machado (2009, p. 16) na premissa de que é preciso um posicionamento contra “um discurso generalizador, ideologicamente marcado, que considera o professor como um ser a quem sempre ‘falta’ algo (‘falta-lhe conhecimento’, ‘falta-lhe reflexão’, ‘falta-lhe vontade de mudar’ etc)”. Assim, acredito que pesquisas como essa possam se unir a muitas outras realizadas (e a serem realizadas) sobre a atuação dos professores, em formação e formados, em situação natural de sala de aula, para que se possa contribuir, assim como defende Kleiman (2001, p. 21), “não só para a formação como também para o fortalecimento desses profissionais”, o profissional professor.

Referências bibliográficas

- ANTUNES, I. *Aula de português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BAKHTIN, M. VOLOCHINOV. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 1992.
- _____. *Estética da criação verbal*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BRONCKART, J.P. *Atividades de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Tradução e organização Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Matencio (et.al.). Campinas, SP: Mercado das letras, 2006.
- _____. *O agir nos discursos: as concepções teóricas às concepções dos trabalhadores*. Tradução e organização Anna Rachel Machado, Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2008.
- DINIZ, J.E. *Formação de professores: pesquisa, representações e poder*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (Francófona). In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. e org. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 41-70.
- _____; NOVERRAZ M. Seqüências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. e org. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 95-128.
- FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. A escrita como trabalho. In: MARTINS M. H. (Org.). *Questões de linguagem*. 4. ed. São Paulo: Contexto, 1994, p. 54-63
- GERALDI, J.W. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- GUIMARÃES, A.M.M. O agir educacional nas representações de professores de língua materna. In: GUIMARÃES, A.M.M.; MACHADO, A.R.; COUTINHO, A. (orgs.). *O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007, p. 201-219.
- KLEIMAN, A.B. O estatuto disciplinar da Linguística Aplicada: o traçado de um percurso, um rumo para o debate. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. (orgs.). *Linguística Aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado das Letras, 1998, p. 51-77.
- _____. Formação do professor: retrospectivas e perspectivas na pesquisa. In: KLEIMAN, A.B. (org.). *A formação do professor: perspectivas da Linguística Aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, 2001, p. 13-35.
- MACHADO, A.R.; BRONCKART, J.P. De que modo os textos oficiais prescrevem o trabalho do professor? Análise comparativa de documentos brasileiros e genebrinos. *Delta*, vol. 21, n. 2: São Paulo, jul/dec. 2005.
- _____. *et al.* Relações entre linguagem e trabalho educacional: novas perspectivas e métodos no quadro do interacionismo sociodiscursivo. In: MACHADO, A.R. (org.).

Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva. Campinas: Mercado de Letras, 2009, p. 15-29.

MACHADO, I. Gêneros discursivos. In: BRAIT, Beth (org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2005.

MARCUSCHI, Luis Antônio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MENEZES, V.; SILVA, M.M.; GOMES, I.F. Sessenta anos de Linguística Aplicada: de onde viemos e para onde vamos. In: PEREIRA, R.C.; ROCA, P. *Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos*. São Paulo: Contexto, 2009.

MOITA LOPES, L.P. *Oficina de linguística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. Campinas-SP: Mercado das Letras, 1996.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. *Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa para os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio*. Curitiba: SEED, 2008.

SERCUNDES, M. M. I. Ensinando a escrever. In: GERALDI, J.W.; CITELLI, B. (org.) *Aprender e ensinar com textos dos alunos*. vol 1. São Paulo: Cortez, 1997, p. 75-97.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis-RJ: Vozes, 2002.