

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: AS COMPLEXAS RELAÇÕES ENTRE TEORIA E PRÁTICA

PORTUGUESE TEACHER TRAINING IN BASIC EDUCATION: THE COMPLEX RELATIONSHIP BETWEEN THEORY AND PRACTICE

Sarah Suzane Bertolli Gonçalves¹
Alexandre Ferreira da Costa²

Resumo: Este trabalho tem como objeto a análise das relações entre a teoria e prática na formação de professores atuantes na Educação Básica. Seu objetivo é verificar como a formação de um educador está atrelada às memórias, inclusive coletivas, de constituição histórica da disciplina Língua Portuguesa, às práticas de linguagem empreendidas em sala de aula, às leituras, às vivências dialógicas com outros educadores e ao movimento de parametrização, que situa as concepções de linguagem e contribui para elaboração de atividades e sequências didáticas. Para realizar este estudo, consideramos o objeto em sua perspectiva histórica (Soares, 1998; Marcuschi, 2008) e discursiva (Bakhtin, 2011; Foucault, 2010), também nos debruçamos nos teóricos que buscam articular teoria e prática e nos documentos oficiais do Ministério da Educação que pretendem essa integração. Constatamos que as perguntas tecidas pelos educadores nos encontros formativos são principalmente voltadas à aglutinação dessa dicotomia teoria e prática, tendo em vista que para além das reflexões pautadas em pesquisadores da educação, a necessidade dos docentes envolve ideias e práticas de como ensinar língua materna, possibilitando uma aprendizagem significativa aos alunos. Concluímos que é urgente que além da disponibilização de documentos e livros teóricos, políticas educacionais se voltem também para a formação continuada que promova troca de experiências exitosas em sala de aula, projetos e diálogos entre educadores, que certamente enriquecerão as aulas de Língua Portuguesa.

Palavras-Chave: Teoria. Prática. Professor. Linguagem. Formação.

Abstract: This work has as object the analysis of the relationship between theory and practice in the training of teachers working in basic education. Its goal is to see how the formation of an educator is linked to memories, including collective, historical constitution of the discipline Portuguese, the language practices undertaken in the classroom, the readings, the dialogic experiences with other educators and parameterization movement that places the concepts of language and contributes to the development of activities and didactic sequences. To conduct this study, we consider the object in its historical (Soares, 1998; Marcuschi, 2008) and discursive perspective (Bakhtin, 2011; Foucault, 2010), also grounded in theorists who seek to combine theory and practice and official documents of the

¹Mestranda em Estudos Linguísticos pelo Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da UFG. Revisora de Textos do IF Goiano e coautora de livros didáticos para o Ensino Fundamental 1 pela Casa Publicadora Brasileira (CPB). E-mail: sarah.goncalves@ifgoiano.edu.br.

²Pós-doutor pela Universidade de Brasília (UnB). Doutor em Linguística pela Universidade de Campinas (Unicamp). Professor Adjunto da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás (UFG). Membro permanente do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística. Atualmente, suas pesquisas e orientações concentram-se na implementação da educação integrada no Brasil, seus aspectos discursivos, transversais e interdisciplinares. É coordenador do Grupo de Estudos Transdisciplinares e Aplicados à Formação de Educadores (GRUPO PORTOS - UFG/ CNPq. E-mail: alexandrecoσταaufg@gmail.com.

Education Administration Office that wants this integration. We note that questions woven by educators in the formative meetings are mainly focused on the agglutination of the theory and practice dichotomy, given that in addition to the reflections guided by researchers in education, the need for teachers involve ideas and practices for teaching mother tongue, allowing the students meaningful learning. We conclude that it is urgent that in addition to the availability of documents and theoretical books, educational policies also turn to continuing education that promotes exchange of successful experiences in the classroom, projects and dialogue between educators, which will certainly enrich the Portuguese classes.

Keywords: Theory. Practice. Teacher. Language. Formation.

UMA INTRODUÇÃO SOBRE A FORMAÇÃO DO EDUCADOR: DO MITO À VIVÊNCIA

“A teoria sem a prática vira ‘verbalismo’, assim como a prática sem teoria vira ativismo. No entanto, quando se une a prática com a teoria tem-se a práxis, a ação criadora e modificadora da realidade” (Paulo Freire).

O mito de Sísifo é um ensaio filosófico escrito por Albert Camus em 1941, é organizado em quatro capítulos que problematizam a teoria do absurdo, cuja última parte descreve como Sísifo por ter desafiado os deuses gregos é punido com uma tarefa sem sentido: empurrar uma pedra enorme até o topo da montanha e, ao rolar a pedra para baixo, começar novamente o empreendimento a que estava condenado durante o restante de sua existência. Pensando nesse mito, David Labarre, em artigo publicado no periódico *Educational Researcher*, em 1998, explica que os pesquisadores em educação atuam como Sísifo, pois mesmo no final de sua trajetória profissional tecem as mesmas perguntas do início da carreira. Ao analisarmos algumas questões dicotômicas na educação, podemos verificar como é complexa a relação teoria e prática e como, de fato, ocorre um movimento espiralado na sala de aula, fazendo uma integração entre os pares ensino/aprendizagem, professor/aluno, pensamento/ação, formal/informal etc.

Alguns questionamentos ecoam nos corredores da sociedade, gritando, também, nas reflexões emaranhadas por docentes e discentes: por que a Língua Portuguesa é ensinada nas escolas? Qual é o motivo de ensinar uma disciplina cujos falantes já são nativos? Muitas são as indagações e ansiedades que permeiam o ensino de língua materna no Brasil e toda a comunidade escolar precisa se envolver nessas questões, por meio de reflexões, diálogos, pesquisas e ações.

Em sua emblemática obra *A importância do ato de ler*, o professor Paulo Freire resgata suas memórias e tece uma contemplativa leitura e escrita sensorial da recordação do seu processo de aprendizado das letras, palavras e textos. Quando ele diz "fui alfabetizado no chão do quintal da minha casa, à sombra das mangueiras, com palavras do meu mundo e não do mundo maior dos meus pais. O chão foi meu quadro-negro; gravetos, o meu giz" (FREIRE, 2015, p. 24) o educador salienta o papel da contextualização, do resgate do conhecimento prévio da criança, visto seu papel ativo, de constituição como sujeito, leitor e escritor. Bakhtin (2011) elucida que a consciência dos sujeitos forma-se por meio dos discursos, em virtude das interlocuções nas quais atuam e da interpretação dos recursos expressivos, que possibilitam a formação da compreensão de mundo. Sob esse prisma, entende-se porque pesquisadores tem se voltado à memória tecida pelos discursos, pelas vozes, contextos e sentidos do passado, do presente e dos anseios em relação ao futuro, pois ao se refletir sobre como fomos formados, somos capazes de transformar nossa prática. Geraldi (2013), em sua obra *Portos de passagem*, introduz sua análise com esse mesmo movimento de alusão histórica, por meio da transcrição de sua memória conta sua trajetória como sujeito, leitor, pesquisador, professor. O título da parte inicial de sua obra, *Da experiência: memórias, aprendizagens e utopias*, já revela o tom apaixonante de toda a pesquisa, e também dialógico e polifônico, pois ele mesmo compartilha que o trabalho "resulta de experiências de contatos com professores e deles é continuidade, (...) resulta também de contatos com os estudos da linguagem, especialmente aqueles realizados por linguistas que têm tomado o texto ou o discurso como seu objeto de reflexão" (p. 28-29).

Portanto, duas reflexões parecem ser essenciais ao professor de língua materna: pensar sua memória de formação como sujeito, aluno e docente; e analisar discursos e interdiscursos que contribuam com suas práticas de linguagem em sala de aula, inclusive vivências, leituras e diálogos com outros educadores, livros e participação em cursos de capacitação continuada, que promovam uma perspectiva de ensino discursiva e que almejem contribuir com a formação de um sujeito ativo na construção do saber. Importante que a escola possibilite a participação dos educadores em encontros formativos que questionem como promover ao aluno experiências literárias, nas quais as estratégias de leitura e as habilidades de compreensão leitora sejam praticadas, na oralidade e/ou na escrita, para que o educando possa entender para além da decodificação das letras e dos símbolos, extrapolando as entrelinhas, alcançando a interpretação da textualidade e da intertextualidade.

Nesse contexto, Fiorin (2011, p. 212) explica que “[...] os procedimentos que constroem os sentidos de um texto são de dois tipos: os procedimentos linguístico-discursivos (...) e as relações com a sociedade e a história”. Em consonância com essa ideia de construção dos sentidos do texto, situa-se a proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que consideram o TEXTO como a unidade básica de ensino e os GÊNEROS DISCURSIVOS como objeto de ensino. Com o intuito de analisar esses procedimentos de interpretação na constituição da disciplina Língua Portuguesa e da formação do sujeito-professor da escola básica, problematizaremos esses percursos pelo viés histórico e depois discursivo.

1 UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA DE FORMAÇÃO DA DISCIPLINA E DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA

“Para os navegantes com desejo de vento, a memória é um ponto de partida”. (Eduardo Galeano).

Segundo Eduardo Galeano (1991), a memória é o melhor ponto de partida. Tecendo um paralelo com a obra *A aventura do livro: do leitor ao navegador*, de Chartier, a metáfora do navegante, tanto na obra do historiador francês quanto na epígrafe deste tópico, nos possibilita interpretar o "vento" como as tantas possibilidades de análise entre experiências literárias, histórias, contextos, vivências, discursos e sujeitos e - especialmente - como prosopopeia do gozo literário, que envolve a fruição. Evocar o passado, nessa perspectiva, pode ser um substrato da memória, visto que ela possui essa capacidade de reter o que se viu, ouviu, leu, sentiu, de modo a "salvar" do esquecimento as preciosas lembranças do sujeito, com intuito, também, de preservar pensamentos e vivências para que esse indivíduo possa melhor compreender seu presente, planejar seu futuro e até interpretar-se, objetivando o constante desenvolvimento do ser.

Ao se analisar a memória coletiva de resgate de nossa história, para compreendermos os momentos de constituição da disciplina e do professor de Língua Portuguesa, verificamos, em consonância com Soares (1998), que a concepção de linguagem no contexto nacional passou por variações bem delimitadas:

- Concepção de linguagem como sistema (até meados da década de 60).
- Concepção de língua como instrumento de comunicação (de 60 a 80).
- Concepção de linguagem como enunciação, discurso e interação (de 80 até os dias de hoje).

O contexto educacional brasileiro, problematizado em uma perspectiva histórica, propicia dados significativos para a compreensão da disciplina Língua Portuguesa como importante área do saber na conjuntura das disciplinas escolares. Carregando sobre os ombros a herança grega do ensino de literatura e os resquícios de formação educacional da Companhia de Jesus, "a última flor do Lácio" nestas terras, no século XIX, enveredou esforços para celebrar o idioma pela via de uma política educacional nacionalista de ensino da língua e da literatura, cujo enfoque era a transmissão da gramática e na aprendizagem da leitura. No Brasil, esse tipo de prática de linguagem se perpetuou até as décadas de 40 e 50, nas quais se evidenciava o conhecimento do sistema linguístico, o ensino de uma "norma padrão culta" para manutenção do poder de uma determinada classe social elitista.

Importante explicar que "a partir dos anos 1950-1960 surgem todas as chamadas tendências hifenizadas ou genitivas", isto é, as denominações de caráter eminentemente interdisciplinares" (MARCUSCHI, 2008, p. 38). Essas linhas de trabalho foram aprofundadas no final do século XX: linguística do texto, análise do discurso, sociolinguística etc.

Portanto, não obstante a impressão da hegemonia de um projeto formalista na perspectiva do tripé Saussure, Bloomfield, Chomsky, deve-se admitir que a linguística do século XX foi multifacetada e plural. Teve uma imensa quantidade de desdobramentos, mas não é conclusiva e lega ao século XXI sérias questões não bem analisadas e que merecem aprofundamento (MARCUSCHI, 2008, p. 38).

Sob esse prisma, os tempos modernos trouxeram uma nova configuração dos meios de comunicação, bem como a ampliação da palavra escrita e falada, dos gêneros discursivos; fazendo com que a disciplina Língua Portuguesa se destine, principalmente, a formar sujeitos capazes de utilizá-la nos mais diversos contextos e situações comunicativas, a fim de que a língua seja expressão do pensamento e forma de comunicação e interação entre os indivíduos.

Nesta perspectiva discursiva de ensino da língua materna, o objeto de estudo da disciplina não é apenas a palavra em seu sentido morfossintático, mas carregada de plurissignificação, analisada em seu contexto, partindo do sentido do texto e realizando pontes com saberes que se relacionam à temática, as vozes que podem ser inferidas e a compreensão das práticas sociais que o justificam.

Analisando as relações entre teoria e prática na formação continuada de professores, cabe a reflexão de Marcuschi (2008, p. 51):

Que o ensino de língua deva dar-se através de textos é hoje um consenso tanto entre linguistas teóricos como aplicados. Sabidamente, essa é, também, uma prática
REVELLI v.8 n.3. Outubro/2016. p. 64-83. ISSN 1984 – 6576.
Dossiê Práticas de letramento e ensino de línguas na educação básica

comum nas escolas e orientação central dos PCNs. A questão não reside no consenso ou na aceitação deste postulado, mas no modo como isto é posto em prática, já que muitas são as formas de se trabalhar texto.

Em seguida, pensando no tratamento didático da língua materna, esse autor explica que muitas são as formas de trabalho com texto, pode-se, por exemplo, promover análise sobre a língua e seu funcionamento, sobre a organização fonológica da língua, sobre as estratégias de redação e estilo etc.

Segundo Geraldi (1984), é necessário escolher material didático, estratégias, atividades, conteúdos que proporcionem ao aluno a apreensão do dialeto padrão, pois é preciso desbloquear o acesso ao poder. Um dos meios para concretização desse desbloqueio, sem dúvida, é a reflexão empreendida em sala de aula sobre o uso adequado da linguagem, conforme a situação enunciativa, conforme o interlocutor, visto que o próprio termo "norma culta" carrega vasto preconceito linguístico e social, sendo essencial que a escola promova, também, o respeito às variações linguísticas, ainda que ensine a variante de prestígio para uso em determinados contextos e situações, como para o acesso ao mundo do trabalho urbano, por exemplo.

Continuando nosso breve percurso historiográfico da disciplina Língua Portuguesa, vemos uma década de 60 que tomou a linguagem dos clássicos da literatura como medida de ensino, inclusive na produção de manuais didáticos, fazendo com que os materiais usados pelos alunos fossem recheados de fragmentos de obras canônicas que servissem a esse propósito. A disciplina passou por muitas mudanças, até em sua denominação. A Lei nº 5692, promulgada em 1971, dispõe novos nomes: Comunicação e Expressão (para as quatro primeiras séries do chamado 1º grau), Comunicação em Língua Portuguesa (para os quatro últimos anos do 1º grau) e Língua Portuguesa e Literatura Brasileira (para o 2º grau). A referida lei salienta o valor cultural do ensino da língua e a manifestação harmônica dos aspectos físico, psíquico e espiritual. Em decorrência da amplitude do ensino profissionalizante, posteriormente, as designações da disciplina se fragmentam em "Língua Portuguesa", "Literatura brasileira e Portuguesa" e "Técnicas de Redação".

Na década de 70, percebe-se que a evolução dos estudos literários e linguísticos propõe uma nova configuração do ensino do português, inclusive com a inserção de conteúdos teórico-metodológicos como a teoria da comunicação (de Jakobson). A virada do grafocentrismo no ensino de língua materna ocorre também nessa época, em virtude da inserção da prova de redação nos exames para ingresso às universidades, os vestibulares. Entretanto, a composição autoral e criativa não era, ainda, valorizada, visto que a proposta

normatizava várias amarras composicionais. Os textos dos egressos da Educação Básica fizeram com que professores e pesquisadores começassem a enfatizar esse compromisso da escola em formar leitores e escritores competentes. A Sociolinguística, na década de 80, mostra como a concepção de "norma culta" era carregada de preconceitos, o que estimulava as discriminações sociais pelo uso da linguagem, também fora dos muros da escola. Alguns guias curriculares, como o do Estado de São Paulo, mostram essa preocupação ao sugerir a mescla de textos literários e não-literários nos materiais usados na sala de aula, oriundos de vários contextos e com emprego de diversas variações linguísticas.

Talvez tenha sido esse o ponto preciso de início daquela que foi a mudança mais significativa no ensino do Português: a "virada discursiva".

Dentro desta concepção, amplia-se, mais uma vez, a noção de contexto tão cara à Linguística Textual. Se, inicialmente, quando das análises transfrásicas, o contexto era visto apenas como co-texto (...), tendo, quando da introdução da pragmática, passado a abranger primeiramente a situação comunicativa e, posteriormente, o entorno sócio-histórico-cultural, representado na memória por modelos cognitivos, ele passa a constituir agora a própria interação e seus sujeitos: o contexto constrói-se, em grande parte, na própria interação. Portanto, na concepção interacional (dialógica), [a] produção de linguagem constitui atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza, evidentemente, com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização (KOCH, 2007, p. 32-33).

Em consonância com esse pensamento, lembramos a concepção didatizada por Fiorin que o texto aglutinaria o conteúdo (expressão) e o contexto (discurso). Ao pensarmos sobre o ensino da Língua Portuguesa, constatamos que as atividades deveriam englobar também os contextos de produção, recepção e circulação, por exemplo, extrapolando a análise do gênero apenas no sentido estrutural, dos mecanismos linguísticos empregados e reconhecidos.

Com o advento da Lei de Diretrizes e Bases, nº 9394, de 20 de novembro de 1996, e lançamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais, também nessa época, a língua materna é encarada como instrumento de comunicação, de exercício da cidadania e expressão do pensamento. Também nesse movimento, são renomeados os antigos 1º e 2º graus, agora Ensino Fundamental e Ensino Médio, respectivamente. Na década de 90, há uma evolução do quesito vestibular, pois o aluno agora é incentivado a criar seu próprio texto no contexto de uma pluralidade de discursos e até de gêneros. Percebe-se que a concepção dos PCN de Língua Portuguesa, cuja perspectiva de ensino freiriana está atrelada ao viés discursivo bakhtiniano, ainda está em implantação em muitas escolas, ainda que tenham sido envidados alguns esforços para isso: em programas de formação inicial e continuada de docentes, na elaborações de orientações, diretrizes e matrizes de diversos estados e cidades; e sem

desconsiderar, logicamente, os problemas que enfrentamos na educação, que permeiam a infraestrutura precária de algumas instituições e a má remuneração e condições de trabalho que enfrentam os profissionais.

Conforme explica Bourdieu (1977, p. 168-169), "é necessária a constituição de dispositivos de rompimento ou interrupção do fluxo rotineiro das ações para que os mecanismos de sustentação sejam contemplados pelos sujeitos." Assim, o discurso pedagógico concernente ao ensino da Língua Portuguesa no Brasil passou por rompimentos que foram visíveis na transformação das práticas, tanto no âmbito da sala de aula, como na mudança do tratamento didático da língua presente nos livros didáticos. No mesmo sentido, Foucault (2010, p. 22) explica que "uma política progressista é uma política que reconhece as condições históricas e as regras específicas de uma prática." Portanto, o que emerge como visibilidade no tratamento didático da língua materna é uma transformação nas políticas educacionais, parametrizadas por documentos do MEC, como os PCN - que possuem viés discursivo, valorizam a leitura e a importância da autonomia do aluno.

Esse movimento de lapidação da disciplina, inclusive das concepções de linguagem e língua que norteiam a reflexão e a prática docente, certamente revela uma evolução histórica, de transformação também do sujeito de aprendizagem que se pretende formar. Por isso, ao se analisar essa evolução no âmbito da dicotomia teoria e prática, importante explicar o termo *práxis*, no qual Gamboa (2003) se sustenta para compreender sobre essas complexas articulações. Ele observa que

[...] não é possível conceber a teoria separada da prática. É a relação com a prática que inaugura a existência de uma teoria; não pode existir teoria solta. Ela existe como teoria de uma prática. A prática existe, logicamente, como prática de uma dada teoria. É a própria relação entre elas que possibilita sua existência (GAMBOA, 2003, p. 125).

Nessa perspectiva marxista, Pimenta (2009, p. 86) enfatiza o conceito de que "práxis é a atitude (teórico-prática) humana de transformação da natureza e da sociedade. Não basta conhecer e interpretar o mundo (teórico) é preciso transformá-lo". Importante lembrar que a maioria dos professores, especialmente da Educação Básica, possui essa visão de unidade entre teoria e prática.

Entretanto, em encontros formativos também ecoam algumas dúvidas em relação a isso, pois alguns educadores mais experientes podem ser mais resistentes ao ensino da língua materna em uma perspectiva discursiva, que considere os textos como unidade básica de ensino e tenha como seu objeto os gêneros discursivos (conforme normatiza os PCN),

considerando que, em virtude das constantes mudanças, questionem se realmente essa visão vigente perdurará. Na memória desses educadores, além da lembrança coletiva de como se ensinava em décadas anteriores, emerge também a forma como foram alfabetizados, em um ensino tradicional pautado na sílaba, na frase descontextualizada como pretexto para ensino das “famílias sílabas” – enfim, em uma maneira de ensinar que privilegiava a habilidade leitora do inteligível, do reconhecimento de palavras e sentenças, em detrimento das demais habilidades de interpretação e compreensão textual, não valorizando também a fruição literária como agente potencial para a formação de leitores críticos e não salientando nas práticas a análise linguística e a produção textual. Convém explicar, porém, que não podemos garantir que não ocorrerão mais evoluções no quesito tratamento didático da língua materna, considerando que a língua se faz e se molda na interação entre os falantes.

No entanto, as ansiedades desses educadores que possuem um olhar saudosista para o passado podem ser minimizadas quando se oportuniza a formação continuada na própria escola (e fora dela também): ao se promover diálogos entre educadores, nos quais sejam respeitadas as vivências e leituras do outro, pois importa mais ao professor da Educação Básica trocar ideias sobre como ensinar Língua Portuguesa (integração teoria e prática) do que ouvir palestras de renomados educadores, geralmente envolvidos com outros níveis de ensino, que entrelaçam sua voz com a de muitos e muitos outros pesquisadores e teóricos, que, geralmente, também possuem lugares de fala bem diferentes do que ocupa esse educador da escola básica.

Portanto, ao se pensar na formação continuada de professores, sobretudo atuante na Educação Básica, convém considerar a problematização de Ferreira (2014, p. 46):

a complexa relação entre teoria e prática pedagógica de formação de professores deve possibilitar o desenvolvimento de abordagens teórico-práticas que façam sentido à realidade de atuação do professor. A teoria juntamente com a prática possibilita constantes momentos de reflexão e de troca sobre a práxis vivenciada pelo docente.

Em virtude dessa visão de unidade entre teoria e prática é que os encontros formativos devem se situar, de modo que o professor compreenda que a teoria não consiste apenas em abstração sem aplicação, mas que ela está a serviço de uma reflexão sobre o fazer pedagógico.

2 UMA PERSPECTIVA DISCURSIVA DE FORMAÇÃO DA DISCIPLINA E DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA

Bakhtin (1979) afirma que a vida é dialógica por natureza, ou seja, viver significa participar de um diálogo em que é possível interrogar, escutar, responder, concordar e discordar. Portanto, a interlocução na escola precisa ser um princípio, inclusive ao se dar voz aos educadores, propiciando momentos para troca de ideias, práticas de linguagem, livros, abordagens de ensino etc. Ao se analisar a concepção de linguagem (Soares, 1998), vigente desde os anos oitenta, aqui no Brasil, convém explicar o que seria o discurso. Segundo Foucault (2010, p. 14), “o discurso é constituído pela diferença entre o que poderíamos dizer corretamente em uma época (segundo as regras da gramática e da lógica) e o que é dito efetivamente”. Diante da concepção de linguagem que norteia o ensino da Língua Portuguesa, é importante lembrar que é preciso compor nas práticas de linguagem na escola reflexões e análises sobre enunciados e discursos, em uma perspectiva interativa.

Apesar de os Parâmetros serem um documento da década de noventa, não é incomum encontrarmos educadores que ainda não implementaram em sua prática de ensino uma perspectiva discursiva, cuja sequência didática organizada em eixos de leitura, análise e reflexão sobre a língua e produção textual parta dos gêneros discursivos e sua diversidade. Sobretudo os professores dos anos iniciais da Educação Básica possuem algumas ideias de textos que devem ser focalizados nessa etapa, dentre os quais emergem poemas e narrativas. Entretanto, pensando sobre que forma composicional deve ser privilegiada na escola, Ferreiro (2002) é enfática:

Deve-se iniciar as crianças primeiro nos textos narrativos e depois, paulatinamente, em outros tipos de textos? A resposta é imediata: a exigência fundamental dos tempos modernos é circular entre diversos tipos de textos. Não existem textos privilegiados, mas sim exposição simultânea à diversidade (tal como é o caso na aquisição da língua oral). Ser leitor crítico e ter critérios para poder selecionar não são objetivos que possam ser postergados para os últimos anos do ensino fundamental. (FERREIRO, 2002, p. 58 e 59).

Essa autora enfatiza também que, além do trabalho com diversos gêneros textuais, é essencial que o professor apresente aos alunos tanto livros canônicos quanto contemporâneos, por meio de metodologias inovadoras e lúdicas, projetos que contemplem também a apreciação estética da literatura, pois o tratamento didático da língua pressupõe algo além dos aspectos cognitivos e engajados - ainda que esses sejam essenciais ao ensino, formar leitores significa educar para a sensibilidade e a cidadania.

Segundo Rojo (2000, p. 28), os PCN “buscam parametrizar referências nacionais para as práticas educativas, procurando fomentar a reflexão sobre os currículos estaduais e municipais, já em andamento em diversos estados e municípios.” Entretanto, esse documento oficial do Ministério da Educação (MEC) deve ser o elemento norteador apenas, pois órgãos e escolas necessitam construir seu próprio currículo.

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa (INEP), responsável pela organização de provas de avaliação de âmbito nacionais, tais como: Provinha Brasil, SAAEB e ENEM, que devido à relevância acabam por se constituir como fator norteador da prática docente, compreende a importância da literatura e da leitura, expressa por meio das competências e habilidades da prova de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, que envolve o ensino-aprendizagem da literatura. Abaixo, a competência da área 5 do ENEM, focalizada no discurso literário:

Competência de área 5 – Analisar, interpretar e aplicar recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção.

H15 - Estabelecer relações entre o texto literário e o momento de sua produção, situando aspectos do contexto histórico, social e político.

H16 - Relacionar informações sobre concepções artísticas e procedimentos de construção do texto literário.

H17 - Reconhecer a presença de valores sociais e humanos atualizáveis e permanentes no patrimônio literário nacional. (INEP, 2015, p. 34)

Nesta perspectiva, a leitura e a análise literária não partem de um ensino estruturalista de escolas literárias, mas de uma interpretação contextualizada, que contempla para além da função cognitiva, atingindo os objetivos estéticos, culturais, sociais e de expressão do pensamento e formação do cidadão, que só a Literatura proporciona de forma completa. Entretanto, ao pensarmos no ensino da Língua Portuguesa e da Literatura, levando em consideração os manuais didáticos e os diálogos com educadores percebemos que ainda existem práticas de linguagem que se pautam no ensino de uma história da literatura e em frases para análise morfosintática.

Sobre a relação existente entre a obra literária e o leitor, aspectos que compreendem o letramento literário, Bakhtin (2011) explica que

A obra, como a réplica do diálogo, está disposta para a resposta do outro (dos outros) para a sua ativa compreensão responsiva, que pode assumir diferentes formas: influência educativa sobre os leitores, sobre suas convicções, respostas críticas, influência sobre seguidores e continuadores, ela determina as posições

responsivas dos outros nas complexas condições de comunicação discursiva de um dado campo de cultura. (BAKHTIN, 2011, p. 279)

Além disso, esse mesmo autor também destaca que “[...] o elemento expressivo é uma peculiaridade constitutiva do enunciado”. (BAKHTIN, 2011, p. 296). Reitera, também, os objetivos dos textos literários em relação aos leitores, que envolvem expressão e emoção. No que concerne ao destinatário do discurso, ao leitor, especificamente de uma obra literária, esse mesmo autor defende que

O problema da concepção do destinatário do discurso (como o sente e imagina o falante ou quem escreve) é de enorme importância na história da literatura. Cada época, para cada corrente literária e estilo artístico-literário, cada gênero literário no âmbito de uma época e cada corrente têm como características suas concepções específicas de destinatário da obra literária, a sensação especial e a compreensão do seu leitor, ouvinte, público, povo. (BAKHTIN, 2011, p. 305)

Nesse contexto teórico de gênero literário, Todorov (1968), ao pensar sobre o ato de ler uma obra literária e de como essa experiência é sempre singular, expõe que

O que mais se aproxima dessa descrição ideal, mas invisível, é a simples leitura, na medida em que esta seja tão-somente uma manifestação da obra. Todavia, o processo de leitura já não é sem consequências: duas leituras de um mesmo livro não são jamais idênticas. Ao ler, traçamos uma escritura passiva, acrescentamos ao texto ou suprimimos nele o que queremos ou não queremos nele encontrar; a leitura não é mais imanência desde que haja um leitor. (TODOROV, 1968, p. 12 e 13)

Em seguida, em contraponto ao que chama de escritura passiva, esse mesmo autor explica que a crítica concerne à escritura ativa, enquanto que a poética compreende toda a literatura, versificada ou não. "Pode-se também lembrar, para a defesa deste termo, que a mais célebre das poéticas, a de Aristóteles, não era senão uma teoria concernente a certos tipos de discurso literário." (TODOROV, 1968, p. 17). Depois, salienta que o termo "poética" reaparece na área de estudos linguísticos para designar a ciência da literatura nos escritos de Roman Jakobson.

Nessa perspectiva de estudos linguísticos e literários simultâneos, Todorov (1968) teoriza sobre a oposição de duas dicotomias: enunciado e enunciação; sendo que, segundo ele, enunciado compreende apenas o que é exclusivamente verbal; e enunciação contempla o enunciado e os elementos não-verbais envolvidos nesse processo: emissor, receptor e contexto. Aprofundando o estudo, esse mesmo autor descreve uma divisão interior do enunciado: referência - capacidade do signo de "evocar outra coisa que não ele mesmo" (TODOROV, 1968, p. 28); e literalidade - capacidade do signo de ser tomado de si mesmo, e

não como remissão a outra coisa. Essas considerações sobre o enunciado culminam na defesa de que

[...] a obra literária, tanto quanto qualquer outro enunciado linguístico, não é feita de palavras: é feita de frases e essas frases pertencem a registros diferentes de fala. Sua descrição será nossa primeira tarefa, pois é preciso começar por ver quais são os meios linguísticos de que dispõe o escritor, conhecer quais são as propriedades da fala, antes de sua interação numa obra. Esse estudo preliminar, relativo às unidades inferiores do discurso literário, é necessário para o conhecimento de suas unidades superiores, que abordaremos em seguida: tanto mais que não existe fronteira infranqueável entre estas e aquelas. (TODOROV, 1968, p.27)

Esse mesmo autor analisa que esses estudos preliminares podem ser, inclusive, anteriores à interação com a obra literária, pois quando nos deparamos com uma obra, por exemplo, antes de iniciarmos a leitura é comum que analisemos a capa, criemos hipóteses e expectativas.

Essa perspectiva de estudo preliminar da obra literária é proposta também pelo Centro de Referência Virtual do Professor (CRV, 2006), espaço de formação e norteamo didático, vinculado ao governo de Minas Gerais, que traça, por meio de eixos temáticos, em sua *Proposta Curricular: orientações didáticas*, um percurso de análise linguística para estudo de textos literários e não literários, a qual possibilitará ao aluno uma visão ampliada do texto. Os eixos são contextualização, tematização, enunciação e textualização. Ao seguir um percurso de estudo dos textos, que se inicia pelo reconhecimento e análise do seu contexto de produção, circulação e recepção e pela identificação do gênero textual (contextualização), prossegue com a identificação do tema ou tópico discursivo abordado (tematização), passa pelo reconhecimento das vozes do texto e de seus posicionamentos diante do tema (enunciação), e termina com o estudo das sequências discursivas que constituem o texto (textualização), a atividade irá de uma dimensão mais pragmática para a mais linguística – ou seja, da reflexão sobre a língua, seus usos e contextos para a exploração de seus recursos gramaticais.

Bakhtin defende que a linguagem é uma atividade interativa, portanto, dialogal, o que entrelaça outros construtos trabalhados pelo autor, dentre os quais explanamos anteriormente o enunciado e descrevemos aqui a atitude responsiva ativa. Explica que "as relações dialógicas são de índole específica: não podem ser reduzidas a relações meramente lógicas (ainda que dialéticas) nem meramente linguísticas (sintático-composicionais)" (BAKHTIN, 2011, p. 323). O filósofo russo conclui que essas relações só são possíveis diante de sujeitos do discurso, inseridos dentro de determinado contexto, cujas compreensões envolvem uma

atitude ativa. Explicando de outro modo, espera-se que o interlocutor assumira postura ativa diante da mensagem, para elaborar mensagem de resposta. Em relação a essa responsividade, esse mesmo autor argumenta que ela implica em juízos de valor e descreve que

cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva. Cada enunciado deve ser visto antes de tudo como uma resposta aos enunciados precedentes de um determinado campo (aqui concebemos a palavra 'resposta' no sentido mais amplo): ela os rejeita, confirma, completa, baseia-se neles, subentende-os como conhecidos, de certo modo os leva em conta. Porque o enunciado ocupa uma posição definida em uma dada esfera da comunicação, em uma dada questão, em um dado assunto, etc. Por isso, *cada enunciado é pleno de variadas atitudes responsivas a outros enunciados de dada esfera da comunicação discursiva* (BAKHTIN, 2011, p. 297, grifos da autora).

Aqui vislumbramos a questão do leitor ativo na construção dos sentidos do texto, visto que para obter uma interpretação e uma compreensão textual é necessário extrapolar a textualidade, alcançando os conhecimentos prévios e os interdiscursos. Ainda pensando nessa noção de sujeito, convém explicar que “o sujeito de que falamos aqui é aquele que ocupa um lugar no discurso e que se determina na relação com o outro” (MARCUSCHI, 2008, p. 70). Portanto, esse sujeito é constituído também pelas relações entre linguagem e história.

Salienta-se que essa concepção de linguagem entendida como enunciação, discurso e interação (Soares, 1998) precisa não apenas estar evidente nas aulas de Língua Portuguesa, mas essa perspectiva necessita ser dialogada em encontros formativos.

Dentro dessa perspectiva de análise do discurso, cabe pensar o que seria o discurso pedagógico. Nos termos da formulação de Orlandi (1987), o discurso pedagógico tende a ser autoritário: “[...] um dizer institucionalizado, sobre as coisas, que se garante, garantindo a instituição em que se origina e para a qual tende: a escola” (ORLANDI, 1987, p. 28).

O discurso pedagógico sempre foi palco de combate entre educadores, em decorrência das muitas concepções teóricas e metodológicas de ensino, que envolvem as tecnologias da informação e da comunicação, as quais buscam recontextualizar as práticas textuais na escola. Veyne (2014, p. 60), explicando uma ideia de Nietzsche, que também foi elaborada por Foucault, explica que "o combate, e não a razão, é uma relação essencial do pensamento". Deleuze (2005) lembra que Magritte, em uma carta destinada a Foucault, recorda que o que é visível e pode ser descrito visivelmente é o pensamento. Foucault (2014) analisa que a descrição do discurso está em oposição à história do pensamento, visto que não é possível reorganizar o sistema de pensamento partindo de discursos, sendo possível perceber enunciados e intenções dos sujeitos envolvidos. Em decorrência disso,

[...] a análise do campo discursivo é orientada de forma inteiramente diferente; trata-se de compreender o enunciado na estreiteza e singularidade de sua situação, de determinar condições de sua justa existência, de fixar seus limites da forma mais justa, de estabelecer suas correlações com outros enunciados a que pode estar ligado, de mostrar que outras formas de enunciação exclui. (FOUCAULT, 2014, p. 34)

Esse mesmo teórico (2014, p. 33) acrescenta, ainda, que "[...] a descrição de acontecimento do discurso coloca outra questão bem diferente: como apareceu um determinado enunciado, e não outro em seu lugar?". Contemplando a instância do acontecimento, esse mesmo autor também discorre que somente nesse contexto, envolto por enunciados, apreendemos outras formas de regularidades e relações, a saber:

- Relações entre enunciados
- Relações entre grupos de enunciados assim estabelecidos
- Relações entre grupos de enunciados e acontecimentos de uma ordem inteiramente diferente (técnica, econômica, social e política)

Em consonância com essa perspectiva, Sarfati (2010) explica que

Três critérios caracterizam um discurso: sua situação sociológica em relação a dado grupo social (**posicionamento**), a qualidade de seu suporte midiático (**inscrição**) e, por fim, o regime que regula as relações que os textos procedentes de um discurso mantêm entre si ou com textos de outro tipo de discurso (**intertextualidade**). (SARFATI, 2010, p. 23, grifos do autor)

Portanto, convém destacar que, nessa concepção de análise do discurso de linha francesa, a linguagem é a representação e a expressão, possuindo capacidade de simbolização concernente à espécie humana. Dessa forma, envolve tanto a língua como outros sistemas de signos; e o discurso, objeto do conhecimento da análise do discurso, "designa o conjunto de textos considerados em relação a suas condições históricas (sociais, ideológicas) de produção". (SARFATI, 2010, p. 22).

Em relação às concepções da análise do discurso, esse mesmo teórico discorre que prevalecem duas abordagens: a analítica, que tem suas origens nos estudos de Louis Althusser e pressupõe que o discurso "oferece polos de resistência, estratégias ocultas que só a análise pode trazer à luz"(SARFATI, 2010, p. 119) e a integradora, nascida da *Arqueologia do Saber* de Michel Foucault, que entende que o discurso "é acessível à análise quando é posto em relação com outros parâmetros que lhe dão sentido" (SARFATI, 2010, p. 119). Essa última orientação exige do sujeito, que descreve e analisa o objeto, o conhecimento da situação do

discurso, então a perspectiva é de contextualização, interdependência e articulação dos componentes do discurso.

Ao se pensar sobre essa perspectiva de análise do discurso no tratamento didático da língua materna, percebe-se como não podemos tentar encaixar o ensino dessa disciplina em uma fôrma, pois esse tipo de imposição possivelmente descartaria alguns gêneros típicos de determinada região, bem como alguns modos de ensinar que se harmonizam com a concepção de linguagem explicada anteriormente, mas possuem resquícios de uma pedagogia mais tradicional, o que não é sinônimo de ensino retrógrado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ainda pensando sobre esse jogo de visível e dizível, de modo a nos debruçarmos nessas reflexões sobre as complexas relações entre teoria e prática no ensino do português, convoco a voz de Foucault (2010, p. 10), teórico da análise do discurso, para descrever mais sobre esse estudo. Ele explica que o que propõe é uma arqueologia – descrição do arquivo, este compreendido como “o conjunto das regras que em uma época dada e por uma sociedade determinada, definem as formas e os limites de dizibilidade, conservação, memória, reativação e apropriação.” Quanto à dizibilidade, essa definição se concentra no que é possível falar, no que foi constituído como domínio do discurso e qual tipo de discursividade foram destinados àquele domínio.

Para Foucault, o questionamento não está na interpretação do discurso,

[...] mas sobre o fato e as condições de sua aparição manifesta; não sobre os conteúdos que podem encobrir, mas sobre as transformações que efetuaram, não sobre o sentido que neles se mantêm como uma origem perpétua, mas sobre o campo onde coexistem, permanecem e apagam-se. Trata-se de uma análise dos discursos na dimensão da exterioridade (FOUCAULT, 2010, p. 11)

Nesta perspectiva, o que se busca no discurso são suas condições de existência, bem como a relação com o campo prático no qual se desenrola.

Edgar Morin, que aborda sobre a Teoria da Complexidade, problematiza sobre os diversos métodos de se produzir conhecimentos. Com esse intuito, esse teórico busca compreender as particularidades que compõem a construção dos conhecimentos e, sobretudo, procura compreender os elos entre essas particularidades, o que permite a compreensão das partes e da maneira como elas se encaixam para a construção da totalidade. Isto, para Morin, é o cerne da ciência complexa. Salienta-se que, para ele, “a supremacia do conhecimento

fragmentado de acordo com as disciplinas impede frequentemente de operar o vínculo entre as partes e a totalidade”, isto é, “deve ser substituído por um modo de conhecimento capaz de apreender os objetos em seu contexto, sua complexidade, seu conjunto” (MORIN, 2005, p.14). Tamanha complexidade não pode ser colocada em encontros formativos como algo simples e com visão unilateral e vertical, na voz de apenas um palestrante, por exemplo; por isso é tão necessário que os educadores precisam ter a chance de trocar ideias, expor suas opiniões e problematizar, junto aos seus pares, sobre como se ensina Língua Portuguesa nos dias de hoje, pois nesse palco de combate, nessa escavação de ideias é que serão problematizadas as teorias e as metodologias e buscando uma harmonia com os parâmetros e normas do MEC, professores encontrarão os caminhos mais adequados para sua escola, em relação ao ensino de língua materna.

Complexas também são as transformações das condições de existência e de funcionamento dos discursos, pois essas mudanças, geralmente progressivas, não “se refletem, nem se traduzem, nem se exprimem nos conceitos, nos métodos e nos enunciados (...): elas modificam as regras de formação deles” (FOUCAULT, 2010, p. 19). Ao pensarmos sobre como se dá a formação continuada de professores e analisarmos as dificuldades docentes em relação à integração teoria e prática, constatamos que é preciso se pensar sobre como as políticas educacionais precisam oportunizar a interação entre os sujeitos, considerando que elas também constituem a concepção de linguagem de ensino da língua. Evidente salientar também que “no debate da formação continuada dois focos são basilares: o desenvolvimento profissional do professor e a melhoria de sua prática profissional” (FERREIRA, 2014, p. 133), pois compreender as teorias pedagógicas que pautam suas práticas empreendidas em sala de aula fará com que o docente problematize como está ensinando Língua Portuguesa e tenha oportunidade, em encontros formativos, de também dialogar com outros professores que lecionam para o mesmo nível sobre o tratamento didático da língua materna.

Deleuze (2005) comenta em relação à arqueologia de Foucault que essa possui dois elementos de estratificação: o enunciável e o visível. Explica, ainda, que o saber “define-se por suas combinações do visível e do enunciável, próprias para cada estrato, para cada formação histórica. O saber é um agenciamento prático, um dispositivo de enunciados e visibilidades” (2005, p. 60). Em relação à definição de estratos, Deleuze (2005, p. 57) conceitua que “os estratos são formações históricas, positivities ou empiricidades, 'camadas sedimentares', eles são feitos de coisas e de palavras, de ver e de falar, de visível e de dizível”.

Pensando com Foucault, em relação à natureza, ele defende que os enunciados são determinantes, mas as visibilidades são determináveis. Esse mesmo teórico inclusive retoma a pintura de Magritte *Isto não é um cachimbo* para exemplificar essa ideia; em seguida, explica que

uma época não preexiste aos enunciados que a exprimem, nem às visibilidades que a preenchem, nem às visibilidades que a preenchem. São os dois aspectos essenciais: por um lado, cada estrato, cada formação histórica implica uma repartição do visível e do enunciável que se faz sobre si mesma; por outro lado, de um estrato a outro varia a repartição, porque a própria visibilidade varia em modo e os próprios enunciados mudam de regime. (DELEUZE, 2005, p. 58)

Portanto, negligenciar e negar o percurso trilhado até aqui, em relação ao ensino de língua materna, seria considerar que as épocas “preexistem aos enunciados”. Alguns discursos, até difundidos em encontros formativos, podem veicular essa falácia, que pode contribuir para que educadores com uma visão e uma formação mais tradicional se sintam acuados por ouvirem como “tudo mudou e é preciso desconsiderar seus anos de estudo e ensino”. Encontros formativos pautados no respeito e no diálogo propiciariam uma enriquecedora troca de experiências e práticas, além de possibilitarem esse momento arqueológico de compreensão dos discursos, dos enunciados e dos acontecimentos, por meio da interação entre os sujeitos. Em virtude disso, na perspectiva espiralada do ensino da Língua Portuguesa e na compreensão de que um educador está em constante transformação na busca pelo aprimoramento de sua prática docente é que recordamos o mito de Sísifo, não porque enquanto educadores somos condenados a exercer esse ofício, mas porque como sujeitos em constante formação permitimos que as pedras desçam pelas ladeiras da problematização – e é propositalmente que provocamos essa desconstrução, essa desestabilização – para que, junto com outras vozes de teóricos e professores, consigamos refletir sobre as teorias e aplicá-las da melhor maneira possível às práticas de linguagem que desenvolvemos na escola.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. **Os Gêneros Discursivos**. In: Bakhtin, M. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- _____, M. & Voloshinov, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1979.

BOURDIEU, Pierre. **Outline of a theory of practice**. Cambridge e Melbourne: Cambridge University Press, 1977.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura: Secretaria de Educação Básica. **Pró-Letramento**: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem . Ed. rev. e ampl. incluindo SAEB/Prova Brasil matriz de referência/ Secretaria de Educação Básica. Brasília, 2008.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: língua portuguesa. MEC/SEF, 1998.

CAMUS, Albert. **O mito de Sísifo**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1942.

CRV-MG. **Proposta Curricular**: orientações didáticas. Disponível em: http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/INDEX.ASP?ID_OBJETO=23967&ID_PAI=23967&AREA=AREA&P=T&id_projeto=27. Acesso em: 27 jul. 2016.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. Tradução: Reginaldo Carmello Côrrea de Moraes. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

DELEUZE, Gilles. **Foucault**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2005.

FERREIRA, Jacques de Lima. **Formação de Professores: teoria e prática pedagógica**. Petrópolis: Vozes, 2014.

FERREIRO, Emília. **Passado e Presente dos verbos Ler e Escrever**. São Paulo: Editora Cortez, 2002.

FIORIN, Luiz José. **Introdução à Linguística. II. Princípios de Análise**. São Paulo: Contexto, 2011.

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do Saber**. 8ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.

_____. **Resposta a uma questão**. In: Ditos e Escritos IV: repensar a política. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 2015. (Coleção questões de nossa época, v. 22).

GALEANO, Eduardo. **O Livro dos Abraços**. Porto Alegre: LPM, 1991.

GAMBOA, S.S. **A contribuição da pesquisa na formação docente**. In: REALY, A. M. M. R. & MIZUKAMI, M. G. N. Formação de professores: tendências atuais. São Paulo: Edufscar, 2003, p. 116 – 130.

GERALDI, João Wanderley. **Prática de leitura de textos na escola**. Leitura: Teoria & Prática. Campinas/ Porto Alegre: ALB/ Mercado Aberto, nº 3, p.30, jul 1984.

_____. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

INEP. **Edital N° 6, DE 15 DE MAIO DE 2015 EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO – ENEM 2015.** Brasil, 2015. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/edital/2015/edital_enem_2015.pdf. Acesso em: 21 ago. 2016.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **O texto e a construção dos sentidos.** 9ª Ed. São Paulo: Contexto, 2007.

LABARRE, Daniel. **Four types of research in the humanities: setting the stage for research quality criteria in the humanities.** In: Educational Researcher. Oxford: Oxford Journal, 1998.

MARCUSCHI. Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola, 2008.

MORIN, Edgar. **O Método - volume 6. Ética.** Porto Alegre: Sulina, 2005.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **A Linguagem e seu Funcionamento: as formas do discurso.** Campinas: Pontes, 1987.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática.** 8. Ed. São Paulo: Cortez, 2009.

ROJO, Roxane. **A prática de linguagem em sala de aula.** São Paulo: Mercado das Letras, 2000.

SARFATI, Élia-Georges. **Princípios da Análise do Discurso.** São Paulo, Ática, 2010.

SOARES, Magda. **Concepções de linguagem eo ensino de língua portuguesa:** In: BASTOS, N. B. (org.) **Língua portuguesa: história, perspectivas, ensino.** São Paulo: EDUC, 1998. p. 53-60.

TODOROV, T. **Estruturalismo e Poética.** São Paulo: Cultrix, 1968.

_____. **Os Gêneros Discursivos.** Tradução: Elisa Angotti Kossovitch. São Paulo: Martins Fontes, 1980.

VEYNE, Paul. **Foucault: seu pensamento, sua pessoa.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

