

ESTÁGIO NA LICENCIATURA: A DIDATIZAÇÃO DA LEITURA POR LICENCIANDOS DE LETRAS

TEACHING STAGE: THE DIDATIZATION OF READING BY UNDERGRADUATES OF THE LETTERS COURSE

Lívia Suassuna¹

<https://orcid.org/0000-0001-7422-2923>

Sabrina Leite Felix²

<https://orcid.org/0000-0001-5822-2544>

Resumo:

Este estudo objetivou analisar como o licenciando de Letras didatiza a leitura no estágio de regência de turma. Com base em estudos sobre o papel do estágio e o ensino da leitura, analisamos projetos didáticos e relatos de estágio e constatamos que: os estagiários conceberam projetos de ensino-aprendizagem de língua portuguesa numa perspectiva sociointeracionista; gêneros textuais diversos foram definidos como o conteúdo das aulas de leitura; as metas de aprendizagem estabelecidas relacionavam-se adequadamente aos gêneros textuais, embora se concentrassem na forma dos textos em detrimento de seu conteúdo; não foram suficientemente detalhados os procedimentos didáticos empregados para o desenvolvimento de habilidades de leitura nos alunos.

Palavras-chave: licenciatura em Letras; estágio; ensino de leitura.

Abstract:

This study aimed to analyze how Letters graduating student teaches reading in the class regency stage. Based on studies about the role of the internship and the Reading teaching, we analyzed didactic projects and internship reports and found that: trainees conceived Portuguese language teaching projects from a socio-interactionist perspective; several textual genres were defined as the content of reading classes; the established learning goals were appropriately related to the textual genres, although they focused on the form of texts; the didactic procedures used to develop students' reading skills were not sufficiently detailed.

Keywords: teacher graduation; internship; reading teaching.

¹ Universidade Federal de Pernambuco - Centro de Educação, Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino, Programa de Pós-Graduação em Educação.

² Universidade Federal de Pernambuco.

INTRODUÇÃO

Este artigo resulta de uma pesquisa mais ampla, cujo objetivo geral é analisar as relações do licenciando de Letras com os diversos saberes que compõem a sua formação profissional, em particular aqueles chamados disciplinares. Em termos específicos, o objetivo foi analisar como esse licenciando, no estágio de regência de turma, mobiliza saberes acerca da leitura para torná-la objeto de ensino-aprendizagem.

O interesse por investigar os processos de didatização nasceu de uma fase anterior do estudo, quando verificamos que, ao relatar as experiências de estágio, os estagiários pareciam se preocupar mais com aspectos gerais da escola e da sala de aula, detalhando pouco os procedimentos didáticos realizados para ensinar os aprendizes a desenvolver habilidades³ de uso da língua em diversos contextos interativos, tal como se propugna atualmente, a partir de uma perspectiva sociointeracionista de trabalho com a linguagem na escola.⁴ Partimos então para uma investigação sobre as estratégias didáticas adotados pelos licenciandos, observando particularmente o trabalho feito com a leitura.

O ESTÁGIO NA FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL

Dos anos 1990 até hoje, a formação de professores vem sendo muito discutida no Brasil, na perspectiva de uma epistemologia crítica, não dicotômica, que alia saberes práticos e teóricos. Nesse contexto, o estágio curricular do curso de licenciatura, antes visto apenas como um momento prático ou de mera aplicação de teorias, passa a ser entendido também como espaço de produção de saberes e torna-se, assim, elemento constitutivo e relevante da formação docente.

Lima (2008, p. 204) defende o estágio como um “lócus de formação do professor reflexivo-pesquisador, de aprendizagens significativas da profissão”, isto é, trata-se de um momento que proporciona uma maior abertura para que o estagiário possa atuar relacionando os saberes práticos aos teóricos. Essa articulação teoria-prática é o que Pimenta e Lima (2006) chamam de práxis: “o estágio, nessa perspectiva, ao contrário do que se propugnava, não é atividade prática, mas atividade teórica, instrumentalizadora da práxis docente, entendida esta como a atividade de transformação da realidade” (PIMENTA; LIMA, 2006, p. 14). Além disso, o docente em formação deve considerar, de acordo com Lelis (2001), o seu papel político-social e levar em conta os aspectos culturais e os diversos agentes sociais que constituem a escola. Assim, ele tem a oportunidade de pensar sobre sua prática docente e sobre a organização escolar; de refletir na ação, ampliando e desenvolvendo sua identidade de professor pesquisador e sendo capaz de modificar e recriar práticas instituídas.

Tratando da formação de professores pesquisadores para o ensino de língua materna, Lombardi e Arbolea (2008) falam da necessidade do desenvolvimento de uma postura investigativa, apontando para a importância de uma relação integrada entre a universidade e a escola como uma forma de desenvolver o senso crítico e reflexivo do professor iniciante. As autoras ainda afirmam que

³ Neste estudo, vamos usar, indiferentemente, os termos *habilidade*, *competência* e *capacidade*.

⁴ A orientação metodológica a que nos referimos aqui é aquela proposta por Geraldi (1997 [1984]), segundo a qual o ensino de língua portuguesa tem como centro o texto enquanto resultado da interação pela linguagem e, em torno do texto, são desenvolvidas práticas de leitura, escrita, oralidade e análise linguística.

é preciso que a formação do licenciando em Letras seja baseada em um currículo flexível e aberto, que associe o conhecimento teórico à prática.

Oliveira (2006) também destaca o valor e o papel formativo da prática docente, mas argumenta que é preciso relativizar a sua importância para que não se caia num praticismo esvaziado de teoria; nesse sentido, há saberes disciplinares que caracterizam o papel de um professor. Por isso, o docente precisa dominar os saberes referentes à sua área de atuação, além daqueles de natureza pedagógica. Para Oliveira (2006, p. 106), “o processo formativo de professores deveria possibilitar a esse profissional o acesso a conhecimentos variados, que dialoguem e se complementem”.

Vale lembrar que os saberes teóricos/disciplinares que constituem a formação inicial do professor não são necessariamente aplicados de forma direta quando tratados ao nível da educação básica, como diz Neves (2002, apud RAUBER, 2008). Essa autora alude às encruzilhadas por que passa o futuro professor de português, sendo uma delas a relação entre os conhecimentos vistos durante a graduação e sua reconstrução na escola. Referindo-se às contribuições da linguística para a atuação do professor, Neves diz:

[isso] não significa que o conhecimento linguístico, ou qualquer outro domínio teórico tenha de, necessariamente, ser transferido ou aplicado ao ensino básico. O que se busca [...] é demonstrar que o saber teórico tem influência determinante sobre as opções, conscientes ou não, que serão feitas pelo futuro professor perante os fatos da língua e, conseqüentemente, o seu ensino em sala de aula. (NEVES, 2002 apud RAUBER, 2008, p. 347).

É imperioso, portanto, dotar o professor de um conhecimento especializado sobre a língua que informe uma pedagogia que tome o texto em suas várias facetas como objeto privilegiado de ensino-aprendizagem. Em outras palavras, não basta que o professor mande o aluno ler/escrever, falar/ouvir e fazer análises da língua; ensinar português requer do docente a capacidade de planejar e organizar didaticamente as atividades para que as habilidades de uso da língua sejam progressivamente desenvolvidas pelos aprendizes.

O ENSINO-APRENDIZAGEM DA LEITURA

Silveira (2011) mostra que, a partir da década de 1980, emergiu uma forte discordância em relação ao ensino tradicional de português, no qual se supervalorizavam a norma culta escrita e as regras prescritivas. Esse ensino foi considerado descontextualizado e, sobretudo, ineficaz, pois não resultava em índices satisfatórios de desempenho dos alunos em leitura e escrita. Toda essa crítica veio contribuir para a reconfiguração de objetivos, conteúdos e pressupostos teórico-metodológicos, na direção da construção de uma nova proposta para o ensino desse componente curricular.

Essa proposta se baseava em estudos que defendiam que o ensino da língua materna deveria contribuir para o aprimoramento da capacidade interlocutiva do aluno, o qual passou a ser considerado como um sujeito sócio-historicamente constituído, que faz uso da língua e que a modifica nos diferentes contextos de interação. Nesse sentido, é importante o entendimento das noções de trabalho e criatividade, do funcionamento da linguagem e das ações linguísticas; a prática pedagógica converge, portanto, para habilidades de uso e para a compreensão de como a linguagem funciona. Entender a linguagem como interação levou a repensar todo o processo de ensino-aprendizagem de

leitura, escrita, oralidade e análise linguística, práticas essas que devem se centrar nos usos sociais e no funcionamento da língua enquanto prática simbólica.

Sartori (2015), sustentada na visão bakhtiniana de linguagem, coloca o ensino de língua portuguesa nestes termos:

Estudar uma língua, então, significa inicialmente compreendê-la (a língua) como interação verbal, elegendo os textos/discursos produzidos em determinada esfera da comunicação socioideológica (e que circulam no mundo) como objeto primordial de processo ensino-aprendizagem. (SARTORI, 2015, p. 928).

No que tange à leitura, esta passou a ser entendida como um processo cognitivo, histórico, social e cultural de atribuição de sentidos aos textos, e passível de ensino-aprendizagem. Assim, é papel da escola desenvolver gradualmente as competências necessárias ao ato de ler, o que exige que o futuro professor de língua saiba trabalhar didaticamente a leitura com vistas a formar o leitor proficiente e crítico.

Ler é uma atividade complexa, em que o leitor produz sentidos a partir das relações que estabelece entre as informações do texto e seus conhecimentos; é uma atividade cognitiva, pois, quando lemos, executamos operações mentais que vão além da decodificação; além disso, é uma atividade social, pois pressupõe a interação entre um escritor e um leitor que estão distantes, mas querem se comunicar, em condições específicas. (MAGALHÃES, 2010, p. 2).

A partir da concepção acima, fica evidente que o ensino de leitura requer planejamento e a definição de metas a serem alcançadas. Na atividade de leitura, os conhecimentos prévios dos alunos vão interagir com os elementos do texto para produzir significado. Assim, cabe ao professor, no contexto da sala de aula, ativar os conhecimentos dos alunos de modo a que eles interajam com os textos de maneira produtiva. Sendo a leitura uma atividade social, uma sólida competência leitora é fundamental para que os indivíduos possam se situar na cultura letrada.

Cafiero (2010) confirma essa perspectiva quando diz:

Na leitura, [o sujeito] não age apenas decodificando, isto é, juntando letras, sílabas, palavras, frases, porque ler é muito mais do que apenas decodificar. Ler é atribuir sentidos. E, ao compreender o texto como um todo coerente, o leitor pode ser capaz de refletir sobre ele, de criticá-lo, de saber como usá-lo em sua vida. (CAFIERO, 2010, p. 86).

Uma concepção ampliada de leitura também foi proposta por Di Raimo e Petermann (2016, p. 147), que a definem como “ato dialógico, interlocutivo e que está ligado a diversas demandas socioculturais, o que pressupõe que, ao ler, o indivíduo mobiliza os seus conhecimentos prévios e com eles participa da construção de sentidos do texto”. Referindo-se ao professor, os autores o consideram um sujeito ativo; isso implica dizer que ele produz interações no processo de leitura, pois também é leitor e também produz sentidos. Com efeito, a sala de aula é um espaço enunciativo no qual professores e aprendizes, em diálogo, elaboram sentidos para os textos que ali circulam. Por essa razão, a análise das práticas escolares de leitura passa, necessariamente, pela consideração das estratégias didáticas acionadas pelo docente, bem como de seu papel enquanto leitor.

No artigo *Avaliação das capacidades de leitura*, lastreado na vertente enunciativa bakhtiniana de estudos da linguagem, Gomes (2017, p. 227) afirma que “ler é dialogar com a consciência do autor, com outros enunciados e vozes, produzindo sentidos com os conhecimentos que se tem de outros textos, enunciados e as contribuições do autor”. A autora acrescenta que a leitura, enquanto ato linguístico, desempenha uma função social e possibilita ao leitor uma atitude responsiva diante do texto. Diante disso, cabe à escola planejar situações didáticas “que propiciem o desenvolvimento de capacidades de leitura diversificadas e conhecimentos apropriados para diferentes contextos”. Gomes também reforça o determinante papel do professor na consecução dessa meta, já que, por exercer uma função mediadora, ele contribui para estabelecer e ampliar as relações entre os alunos e a cultura na escola.

Entender a leitura dessa forma ampliada muda o modo de pensar e organizar seu ensino. Ensinar a ler implica ações que orientem os alunos a se confrontar com os diversos textos presentes na sociedade, compreendendo-os e interpretando-os criticamente. É uma atividade que não se esgota na alfabetização, devendo ser desenvolvida gradativamente ao longo de toda a vida escolar.

Outro aspecto a salientar é que a leitura não deve ser pretexto para que o docente ensine categorias e fenômenos gramaticais. Mais importante é ter metas e objetivos que privilegiem o desenvolvimento da compreensão leitora dos alunos. Uma das ações que podem ser feitas nessa direção é a adoção de diversos textos que circulam nas diferentes esferas sociais de interação, de forma a que sejam vivenciadas, no contexto escolar, situações autênticas de leitura: “assim fazendo, a escola estará contribuindo para ampliar o grau de letramento de seu aluno, contribuindo também para que ele possa atuar efetivamente como cidadão” (CAFIERO, 2010, p. 88).

A partir dessas concepções, pode-se sustentar que as aulas de leitura têm que desenvolver estratégias que permitam ao leitor compreender de fato o que é lido. Além disso, Cafiero (2010) também propõe que o professor fixe objetivos a serem alcançados nas aulas, de maneira que o ensino não ocorra de modo improvisado, mas de forma sistemática e ordenada. A autora elenca várias capacidades que podem ser desenvolvidas nas aulas de leitura, tais como: localizar informações no texto, inferir sentido de palavras e expressões, identificar opiniões expressas no texto e sua finalidade, relacionar a linguagem verbal com a não verbal, identificar as funções dos articuladores textuais etc.

Menegassi (2009, p. 1), debatendo o tema da formulação de perguntas de compreensão de leitura, afirma que, para tanto, devem ser levados em consideração alguns quesitos essenciais, a partir de pressupostos da linguística aplicada: “a) o conceito de leitura escolhido; b) a metodologia de trabalho com a leitura, em função do conceito definido; c) o objetivo da leitura; d) o gênero textual escolhido; e) a ordenação das perguntas oferecidas ao texto. O autor, após análise de experiências com pesquisa envolvendo a formação continuada de professoras dos primeiros anos do ensino fundamental da região noroeste do estado do Paraná, concluiu que esse procedimento auxilia o leitor na atribuição de sentidos ao texto lido, como também, na produção escrita das respostas fornecidas pelos alunos.

Pode-se dizer, em suma, que o professor precisa mobilizar determinados saberes para ensinar a leitura de modo sistemático e organizado, e, assim, formar o leitor crítico e proficiente.

METODOLOGIA

A pesquisa que realizamos foi do tipo qualitativa e documental (GODOY, 1995; SILVA et al., 2009), e o *corpus* foi constituído por projetos didáticos e relatos escritos e orais de estágio, produzidos por alunos do componente Estágio Curricular Supervisionado em Português 3 (regência de turma de nível fundamental – anos finais), do curso de licenciatura em Letras-Português da UFPE. Decidimos por esse enfoque levando em consideração que os estágios supervisionados se constituem como rico contexto de pesquisa sobre a formação inicial de professores, na medida em que “são desenvolvidos a partir da interação interinstitucional entre universidade e escola de educação básica” (SILVA; OLIVEIRA, 2018, p. 400). Ademais, os projetos e os relatos de estágio puderam ser validados como *corpus* diante das nossas questões de pesquisa por acreditarmos que eles indiciam processos de apropriação e (re)elaboração de saberes na perspectiva da formação teórico-prática, crítica e reflexiva para a docência.

Os contextos de produção dos três tipos de documentos foram os descritos abaixo.

1. Projetos de estágio: sob orientação do professor orientador de estágio e após acertos com o professor supervisor que atua na escola, os licenciandos elaboram um projeto didático temático no qual, além da indicação do tema gerador, devem detalhar conteúdos, metas de aprendizagem, procedimentos metodológicos, recursos didáticos e formas de avaliação da aprendizagem para cada eixo de ensino de português (leitura, escrita, análise linguística e oralidade). Além disso, pede-se que cada projeto traga um referencial teórico e as justificativas para as escolhas feitas diante do contexto de atuação (caracterização da escola e do grupo-classe, análise da proposta curricular e dos materiais de ensino disponíveis, descrição da sistemática de avaliação da aprendizagem adotada pela escola).

2. Relatórios de estágio: ao final do estágio, os licenciandos apresentam um relatório escrito circunstanciado das vivências na escola. Para tanto, recebem um roteiro de elaboração, no qual se indicam suas partes constitutivas: descrição das etapas e dos objetivos do estágio; descrição do campo de estágio e do processo de inserção do estagiário; indicação do perfil e da formação do professor-supervisor, com breve descrição e comentários das aulas observadas, com vistas à caracterização da sua forma de trabalho; relato comentado e fundamentado da execução do plano de ensino, com indicação do material utilizado e das reações dos alunos; descrição do processo de avaliação da aprendizagem (incluindo instrumentos e critérios).

3. Relatos orais: nos dois últimos encontros do semestre letivo realizados na instituição formadora entre professor orientador e estagiários, são feitas rodas de conversa sobre os estágios realizados, para compartilhamento de experiências e reflexões, a partir de narrativas orais. Nessas rodas críticas, os estagiários se valem principalmente de projetor multimídia e *slides* para fazer suas apresentações, mas também são trazidos ao debate trabalhos de alunos das escolas, fotografias, livros e demais materiais didáticos utilizados, entre outros recursos. Cada apresentação dura, em média 20 minutos e o debate é feito ao final de todas elas. A atividade, no caso deste estudo, foi gravada com gravador digital, com a anuência de todos os participantes.

Sobre a pesquisa documental, vale ainda destacar a visão de Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009), que, ao distingui-la da pesquisa bibliográfica, comentam que naquela os dados são primários,

ou seja, não receberam ainda nenhum tratamento analítico. Esses autores também lembram que o conceito de documento ultrapassa a ideia de textos escritos e/ou impressos:

O documento como fonte de pesquisa pode ser escrito e não escrito, tais como filmes, vídeos, slides, fotografias ou pôsteres. Esses documentos são utilizados como fontes de informações, indicações e esclarecimentos que trazem seu conteúdo para elucidar determinadas questões e servir de prova para outras, de acordo com o interesse do pesquisador (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 5).

A turma de estágio definida para a pesquisa tinha 25 alunos, dos quais foram selecionados, de modo aleatório, 4 sujeitos, e, de cada um deles, analisamos o projeto didático, o relatório escrito e o relato oral, sendo a amostra total composta de 12 documentos. Empreendemos a análise considerando três critérios de abordagem dos dados: (1) as decisões do estagiário em termos do que e para que ensinar (respectivamente, conteúdos e metas de aprendizagem), e de como avaliar a aprendizagem da leitura; (2) os procedimentos didáticos adotados; (3) a adesão aos fundamentos que embasam o ensino da leitura no quadro do sociointeracionismo. Com vistas a preservar a identidade dos sujeitos da pesquisa, usamos, para nos referir a eles, os códigos RE para relatório escrito, RO para relato oral e PD para projeto didático, seguidos do número atribuído sequencialmente a cada um.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise dos dados será dividida em partes conforme os critérios expostos acima. Fizemos uma subdivisão do critério 1 considerando os conteúdos, as metas de aprendizagem relacionadas a esses conteúdos e as formas de avaliação da aprendizagem.

CRITÉRIO 1: DECISÕES DO ESTAGIÁRIO SOBRE O QUE É PARA QUE ENSINAR, E COMO AVALIAR A APRENDIZAGEM DA LEITURA

Conteúdo da aula de leitura

É importante que, na preparação e condução de uma aula de leitura, sejam levados em conta as necessidades e os conhecimentos prévios dos alunos, de modo a desenvolver progressivamente competências leitoras que eles ainda não alcançaram. Cafiero (2010) indaga:

Quando trabalhamos a leitura na sala de aula, estamos conscientes de que o aluno pode não ter os conhecimentos necessários para compreender o texto? Quando trabalhamos a leitura na sala de aula, ajudamos o aluno a construir objetivos de leitura ou apenas o mandamos ler o texto? Um argumento fundamental, em relação ao segundo ponto, é que existem formas para ensinar o leitor iniciante a aumentar a competência em leitura ao longo da vida, isto é, o ensino de leitura não é uma etapa pontual que se esgota na alfabetização. Ensinar a ler pressupõe ações. (CAFIERO, 2010, p. 87-88).

Faz-se necessário, então, que a aula de leitura seja bem estruturada e que os conteúdos a serem ensinados estejam de acordo com o conhecimento prévio dos alunos e com suas necessidades. Assim, baseando-nos nos pontos levantados por Cafiero (2010), observamos como as licenciandas definiram o conteúdo de suas aulas de leitura.

Nos quatro projetos didáticos que analisamos, foi possível constatar que as estagiárias elegeram o conteúdo básico da aula de leitura a partir da definição de pelo menos um gênero textual, certamente por considerar que “os gêneros são uma forma de organizar o ensino de leitura” (CAFIERO, 2010, p. 92). Os gêneros escolhidos foram tirinha (projeto 1), conto (projeto 2) e artigo de opinião (projetos 3 e 4).

Como cada gênero textual requer habilidades de leitura específicas, ao se diversificar os gêneros, as competências leitoras dos alunos vão sendo alargadas. Conforme diz Cafiero (2010, p. 92), “o importante é que os alunos leiam os textos, e leiam muitos, produzam sentidos para eles e aprendam a usá-los em suas práticas sociais”. Trabalhando com os gêneros, os docentes têm a possibilidade de explorar as competências de leitura que cada texto vai exigir.

Analisando esse critério nos relatórios escritos e nos relatos orais, vimos que, assim como nos projetos didáticos, o ponto de partida do trabalho com a leitura era a definição de um gênero textual. Em dois dos relatórios escritos, RE1 e RE3, os sujeitos justificaram o porquê da escolha dos gêneros utilizados, mostrando que levaram em conta sobretudo as necessidades e os interesses dos seus alunos. No RE1 a estagiária pretendeu trabalhar com tirinhas por saber que os alunos gostam desse tipo de histórias e por considerar que elas seriam um gênero adequado para motivar aqueles que não costumam ler. No caso do RE3, a estagiária justificou sua escolha pelo artigo de opinião pela falta de hábito dos alunos no trato com esse tipo de texto. Esses critérios de escolha são apontados por Cafiero (2010), que sustenta que, no momento do planejamento da aula de leitura e no processo de seleção textual, o professor deve primeiramente optar por gêneros textuais mais próximos do cotidiano dos alunos e depois por aqueles com os quais eles têm pouco contato no dia a dia. Nos outros dois relatórios, observamos que os gêneros tomados como objeto de ensino foram indicados, mas a escolha não foi justificada. Eis os trechos:

[RE1] Optei por trabalhar com tirinhas. Esse gênero foi selecionado por dois critérios. O primeiro foi pela identificação dos alunos com ele, uma vez que, mesmo eles não tendo o hábito da leitura de outros gêneros, gostavam de ler tirinhas. [...] Ademais, devido à sua leitura relativamente fácil e prazerosa, torna-se mais fácil o trabalho com esse gênero como recurso didático.

[RE2] Nosso primeiro eixo [de ensino] abordado nessas aulas foi o de leitura. Comecei perguntando se eles conheciam o gênero, mas eles não sabiam distinguir bem a diferença entre os outros textos em prosa, como crônica e romance, por exemplo. Depois de explanar introdutoriamente o que seria o gênero, comecei a atividade.

[RE3] A escolha do artigo de opinião como gênero textual a ser trabalhado foi relativa ao fato de os alunos apresentarem muitas dificuldades nas leituras que foram feitas em sala de aula. A utilização desse gênero foi importante para atender essas dificuldades de leitura e auxiliar na construção de um pensamento crítico frente à sociedade.

[RE4] Começamos com o gênero textual artigo de opinião e pelo eixo leitura. Pedimos, então, que os alunos falassem a sua opinião sobre romance, amor, relacionamentos, se ainda existia ou era coisa do passado, dividimos a turma em grupos de três ou quatro e entregamos fichas com o texto.

No caso dos relatos orais, as estagiárias apenas citaram os gêneros trabalhados, sem justificativas.

Metas de aprendizagem da leitura

Analisando os projetos de estágio, percebemos que estes apresentam metas de aprendizagem fundamentais para o ensino de leitura, de acordo com Cafiero (2010), autora que propõe uma lista de capacidades possíveis de serem desenvolvidas em sala de aula, no trabalho com diversos os gêneros textuais (ex.: localizar informações na superfície do texto, inferir sentidos de palavras e expressões, identificar a opinião do autor, identificar a finalidade do texto, relacionar a linguagem verbal com a não verbal, relacionar recursos expressivos e seus sentidos, perceber efeitos de sentido decorrentes da variação linguística). Nos projetos analisados, foi possível perceber que eles apresentam metas relevantes e adequadas, conforme os propósitos didáticos e as especificidades de cada texto tomado como objeto de leitura:

[PD1] Para o trabalho com o gênero tirinha, foram traçadas as metas:

- (1) Reconhecer os elementos estruturais do gênero, os recursos linguísticos, paralinguísticos e organizacionais, além dos recursos visuais e de expressividade
- (2) Associar a variação linguística à situação de uso
- (3) Fazer inferências a partir dos elementos da tirinha
- (4) Relacionar a linguagem verbal e não verbal para compreender o sentido da história em quadrinho
- (5) Expressar seu posicionamento acerca do gênero, expondo sua opinião de maneira clara para a turma
- (6) Entender a relação do personagem com a linguagem

[PD2] Para o trabalho com o gênero textual conto, foram traçadas as metas:

- (1) Caracterizar o gênero
- (2) Identificar o tema/assunto do texto
- (3) Identificar os objetivos do texto
- (4) Identificar/caracterizar as personagens do texto
- (5) Interpretar linguagem verbal e não verbal
- (6) Fazer análise comparativa de textos

[PD3] Para o trabalho com o gênero textual artigo de opinião, foram traçadas as metas:

- (1) Reconhecer a leitura como fonte de informação para construção de pensamentos e opiniões
- (2) Reconhecer a importância do artigo de opinião na formação de um ser pensante e opinativo em relação à sociedade que o cerca
- (3) Identificar e interpretar o ponto de vista no artigo de opinião
- (4) Identificar o tema, o público-alvo e o lugar de circulação do texto
- (5) Compreender como é a elaboração da relação entre argumento e contra-argumento pelo autor
- (6) Interpretar as marcas de autoria (se se dá de forma pessoal ou impessoal e com que propósito)
- (7) Identificar como o gênero é composto estruturalmente
- (8) Identificar que tipo de linguagem é utilizado

[PD4] Para o trabalho com o gênero textual artigo de opinião, foram traçadas as metas:

- (1) Identificar as características do gênero artigo de opinião
- (2) Identificar as especificidades do gênero de um texto: seu objetivo comunicativo (propósito), seus interlocutores previstos e suas condições de produção
- (3) Reconhecer os objetivos do texto
- (4) Identificar efeitos de sentido do uso de mecanismos de coesão textual
- (5) Compreender textos a partir do estabelecimento de relações entre diversos segmentos do próprio texto e entre o texto e outros diretamente implicados por ele

Como se pode ver, os quatro projetos didáticos apresentam metas diversificadas de aprendizagem que desenvolvem diferentes competências de leitura, mas pode-se perceber que há uma lacuna em relação a como os conteúdos dos textos foram trabalhados. Julgamos que isso aconteceu porque atualmente há uma tendência de ensinar as formas dos gêneros e suas características constitutivas, em detrimento de seu conteúdo temático. Cafiero (2010) adverte sobre essa prática:

não é para ficar mandando o aluno indicar quais são as características de cada gênero, ou ficar dizendo *que gênero é*. O importante é que os alunos leiam os textos, e leiam muitos, produzam sentidos para eles e aprendam a usá-los em suas práticas sociais. E, ao ler, compreender, usar, os alunos-leitores estarão aprendendo na prática que gênero está em jogo em cada caso, e que características ele tem. (CAFIERO, 2010, p. 92).

Da mesma forma, Sartori (2015), adotando a perspectiva do letramento crítico, entende que a prática de ensino de leitura exige colocar textos em confronto e, para além do linguístico, mobilizar os alunos a refletir sobre o dito, o não dito e o silenciado nos diferentes discursos por eles materializados, sem esquecer sua correlação genética com as práticas sociais.

Avaliação da aprendizagem da leitura

Em relação à avaliação da aprendizagem da leitura, só há registros nos projetos de estágio, nos quais as estagiárias deveriam indicar tanto os instrumentos quanto os critérios a serem utilizados. A existência de um modelo de plano de ensino certamente contribuiu para que todos os projetos apresentassem indicações de como a avaliação da aprendizagem deveria ser realizada, em conformidade com as metas estabelecidas. Apresentamos abaixo a forma como a avaliação aparece em cada projeto.

PD1	
INSTRUMENTOS	CRITÉRIOS
Exposição oral Trabalho em grupo	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecimento dos elementos constituintes da tirinha • Associação da variação linguística à situação de uso • Inferência a partir dos elementos da tirinha • Relação entre linguagem verbal e não verbal • Capacidade de exposição da opinião sobre o gênero • Compreensão da relação entre o personagem e a linguagem

PD2	
INSTRUMENTOS	CRITÉRIOS
Participação oral	<ul style="list-style-type: none"> • Apurar se os estudantes entenderam o tema dos textos e identificarem seus objetivos • Verificar se os alunos reconheceram a ideia de vínculo e afeto e a importância dele para a convivência com o próximo, com a natureza e comunidade • Se eles se apropriaram mais das características que são próprias do gênero conto

PD3	
INSTRUMENTOS	CRITÉRIOS

Participação na discussão	<ul style="list-style-type: none"> • Verificar se os alunos conseguem reconhecer a importância da leitura na obtenção de informações para construir argumentos e se conseguem reconhecer o artigo de opinião como importante na formação de sujeitos • Verificar se os alunos conseguem identificar as opiniões do autor através da exposição de argumentos • Verificar se os alunos conseguem identificar a composição estrutural de um artigo de opinião e os principais locais de circulação
---------------------------	--

PD4	
INSTRUMENTOS	CRITÉRIOS
Discussão oral Atividade oral de compreensão do texto	<ul style="list-style-type: none"> • Observar se os alunos identificaram as características do gênero artigo de opinião • Verificar se os alunos identificaram as especificidades do gênero de um texto: seu objetivo comunicativo (propósito), seus interlocutores previstos e suas condições de produção • Observar se os alunos reconheceram a temática central, as questões secundárias e os objetivos do texto analisado • Analisar se os alunos identificaram os mecanismos de coesão do texto e os elementos que constituem um artigo de opinião • Verificar se os alunos compreenderam o texto a partir do estabelecimento de relações entre diversos segmentos do próprio texto

Em relação aos instrumentos, observamos que, nos quatro projetos, foi utilizada apenas a discussão oral como meio de avaliar a aprendizagem da leitura, quando sabemos que é importante empregar variados instrumentos e que determinadas competências de leitura são melhor avaliadas em atividades escritas que exploram aspectos mais complexos do ato de ler (MENEGASSI, 2009; DI RAIMO; PETERMANN 2016). Ademais, há uma predominância de critérios relativos às características formais dos gêneros textuais trabalhados, em prejuízo de aspectos semânticos, pragmáticos e discursivos. Isso vai de encontro ao que Cafiero (2010) sustenta; segundo ela, é a partir da leitura, das hipóteses, das reflexões e dos questionamentos suscitados pelo texto que o aluno deveria conhecer as características formais do gênero em questão.

CRITÉRIO 2: OS PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS ADOTADOS

Com relação ao critério 2, verificamos, tanto nos projetos como nos relatos orais e escritos, uma tendência de priorizar a estrutura formal dos gêneros trabalhados. Mesmo sem negar a importância de se conhecer a forma dos gêneros textuais e suas sequências tipológicas, temos que considerar que a leitura é, sobretudo, construção de sentidos e, para tanto, o aluno tem que desenvolver capacidades específicas que contemplem as dimensões semântica, pragmática, discursiva dos textos. Os gêneros textuais e suas configurações são parte do ensino de leitura, mas não são o conteúdo prioritário a ser ensinado, de acordo com Cafiero (2010) e Sartori (2015).

Como já vimos afirmando, os quatro sujeitos analisados utilizam os gêneros textuais como suporte para a aula de leitura. Agora discutiremos alguns procedimentos didáticos que eles adotaram, tal como explicitados nos seus projetos, buscando perceber a mobilização de saberes específicos sobre a leitura na dinamização das aulas, bem como os modos específicos de exploração dos textos.

[PD1] [...] serão distribuídas cópias das tirinhas. A primeira a ser apresentada aos alunos é a Tira de Laerte. A partir da apresentação dela, serão feitos vários questionamentos, promovendo debates e reflexões sobre as personagens e suas características, os principais aspectos da tira e seu sentido, a linguagem presente na fala dos personagens, o papel da pontuação na construção do sentido da tira, a importância da linguagem não verbal no gênero tirinha, o contexto em que se dá a narrativa etc. [...] Também será discutida a adequação da linguagem com o contexto, desconstruindo a ideia do “certo” e “errado”, imposta pela gramática normativa e por determinados grupos sociais.[...] Nas duas tiras, será ressaltada a representação da oralidade por meio da escrita, como os elementos estruturais da conversação, sinais de pontuação; recursos linguísticos (marcadores conversacionais, frases entrecortadas, onomatopeias etc.), paralinguísticos (pausas, intensificações) e organizacionais (turnos, sobreposições de voz); além dos recursos visuais e de expressividade que contribuem para construir o sentido das tirinhas.

[PD2] [...] Perguntar o tema central do conto e se ele tem relação com o que foi discutido sobre vínculo e afeto. / Pedir que eles falem sobre a relação de afeto e do vínculo existente entre os personagens do conto. / Requerer que os alunos destaquem e caracterizem as personagens do conto. / Entregar uma ficha que defina alguns conceitos iniciais do gênero conto. / Explorar a ficha com os alunos. / Fazer perguntas sobre o conteúdo trabalhado na ficha.

[PD3] [...] Serão feitos alguns questionamentos para saber se eles gostam de leitura extraclasse e de qual tipo de leitura gostam. Embasada nas respostas obtidas, enfatizarei o quanto importante a leitura é para formar cidadãos capazes de ter conhecimento e de construir opiniões. Feitas as considerações iniciais, entregarei cópias do artigo de opinião “A falta do hábito de leitura nos jovens”, de Mariana Cerqueira, para que seja feita a leitura em sala de aula e que se possa começar a discutir o tema em questão e, também, para que os alunos percebam que a argumentação de um artigo requer leitura e discussão sobre assuntos para chegar a um posicionamento e, conseqüentemente, defendê-lo através de argumentos convincentes.[...] Questionarei os alunos sobre qual o objetivo do gênero textual artigo de opinião, quem escreve/pode escrever esse tipo de gênero, quem lê (público-alvo), se já leu ou lê artigo de opinião etc. À medida que os alunos forem respondendo, irei sistematizando no quadro as características do gênero artigo de opinião. Pedirei que façam a leitura silenciosa e individual. Em seguida, questionarei aos alunos sobre de que trata o texto, qual o ponto de vista do autor sobre o tema e quais argumentos ele utiliza para ratificá-lo.

[PD4] [...] Entregar aos alunos o artigo de opinião sobre “Será que a maneira do homem viver o romance num casamento é diferente de como a mulher o experimenta?”, de Dr. César Vasconcellos de Souza, para uma discussão relacionada ao tema / Pedir aos alunos que leiam o material recebido, considerando o que mais chamou a atenção no texto, relatando se concordam ou discordam do autor / Promover uma discussão a partir das conclusões apresentadas, reconhecendo os objetivos requeridos pelo texto e observando efeitos de sentido do uso de mecanismos de coesão textual / Comparar o assunto do texto de Melo [trabalhado anteriormente] ao assunto do texto de Souza, identificando que ambos tratam do tema romance de uma forma diferente / Observar as especificidades do gênero artigo de opinião: seu objetivo comunicativo (propósito), seus interlocutores previstos e suas condições de produção / Discutir a função social do gênero artigo de opinião

Observando os procedimentos didáticos acima, pudemos notar diferenças entre eles no que tange aos conhecimentos linguísticos mobilizados e ao desenvolvimento de estratégias para desenvolver nos alunos capacidades específicas de leitura. No PD1, identificamos o propósito de levar os aprendizes a perceber vários aspectos da linguagem em funcionamento na tirinha, desde sinais de pontuação a marcadores conversacionais, passando por elementos não verbais, sempre tendo em vista os efeitos de sentido em jogo. No PD2, a estagiária indicou um número bem menor de aspectos linguísticos e contêudísticos do texto, concentrando-se na forma organizacional do gênero. Os projetos PD3 e PD4 são similares em termos da descrição dos procedimentos a serem adotados, que contemplam tanto o conteúdo quanto a forma do gênero.

No entanto, chamou-nos atenção o fato de que nem sempre as estagiárias descrevem como vão desenvolver determinada atividade. Também não é feita uma associação entre o procedimento adotado e a capacidade de leitura a ser desenvolvida, conforme apontou Menegassi (2009). No caso

do PD1, a estagiária pretendeu contemplar diversos aspectos da linguagem das tirinhas, revelando um bom nível de conhecimento sobre eles, mas não deixou claro como realizou esse trabalho, se através de questões específicas de interpretação, se através da estimulação à construção de inferências e hipóteses, se através de exposição oral etc.

Quanto aos relatórios escritos e relatos orais, observamos a mesma tendência de não detalhar os procedimentos didáticos adotados e de priorizar a forma do gênero textual, conforme se pode ver abaixo.

[RE1] Após a apresentação, foi trabalhado o eixo leitura, para isso, cada aluno recebeu uma cópia da Ficha 1 com tiras do Laerte e da Turma da Mônica. A partir delas, foram levantados alguns questionamentos, a fim de causar uma reflexão sobre o gênero e a variação linguística.

[RE2] Nosso primeiro eixo abordado nessas aulas foi o de leitura. Comecei perguntando se eles conheciam o gênero, mas eles não sabiam distinguir bem a diferença entre os outros textos em prosa, como crônica e romance, por exemplo. Depois de explanar introdutoriamente o que seria o gênero, comecei a atividade. [...] Após a leitura do conto, restou pouco tempo para o trabalho sobre o texto, então só perguntei se os alunos identificavam o tema central do conto. [...] Depois da leitura, pedi para os alunos e alunas falassem o que pudessem do que acharam do texto. E também falassem do que acontecia na história.

[RE3] Feita a leitura e a discussão do texto, parti para refletir um pouco sobre o gênero artigo de opinião. Indaguei: ‘o que é um artigo de opinião?’

[RE4] Depois de discutirmos os textos, fizemos uma introdução às características do gênero artigo de opinião e pedimos que os alunos observassem essas características nos textos lidos.

[RO2] Pra começar eu coloquei, tipo, trabalhando leitura, é... o primeiro contato com o conto, falei o que seria o gênero, né? Com eles antes eu tinha discutido que esse é o projeto e que no final eles tinham que fazer uma produção mostrando o que eles tinham entendido do gênero e tudo mais, aí nisso, é... depois passado, né, essa parte da leitura, eu entrei na análise linguística que também o professor [referindo-se ao professor supervisor do estágio] pediu para eu trabalhar alguns assuntos.

[RO4] A gente partiu para o eixo leitura, que foi o artigo de opinião, o texto era bem machista, trazia a visão do homem acima da mulher, meio que se no texto dissesse que o homem pode mais do que a mulher, aí isso causou comoção na sala... Aí teve outro texto que era ‘A dor da saudade e o prazer do recomeço’, aí era um texto na visão da mulher, isso causou também comoção na sala. Depois disso, a gente falou sobre as características e formas do gênero. Fomos trabalhar com concordância verbal e nominal e fomos tentar tirar exemplos dos textos.

Cafiero (2010) chama atenção para a predominância da estrutura dos gêneros textuais no trabalho com leitura em sala de aula e afirma que, na verdade, as propriedades formais dos textos são constitutivas dos seus sentidos, não devendo, portanto, embasar por si sós o ensino da leitura. O fundamental, no caso, de acordo com a mesma autora, é que o aluno leia textos diversos, formule hipóteses, perceba como os recursos linguísticos funcionam para construir sentidos.

CRITÉRIO 3: A ADESÃO AOS FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS QUE EMBASAM O ENSINO DA LEITURA NO QUADRO DO SOCIOINTERACIONISMO

Conceber a linguagem como interação leva a repensar o processo de ensino-aprendizagem de leitura, escrita, oralidade e análise linguística, enquanto práticas referidas aos usos sociais e ao funcionamento da língua. Assim, a prática sociointeracionista é fundamental para que a aula de leitura se desenvolva de modo a formar um sujeito crítico diante da realidade (SARTORI, 2015). Em relação ao critério 3, os projetos didáticos demonstram que as estagiárias têm conhecimento sobre o ensino de língua portuguesa pautado no sociointeracionismo, seja pela preocupação de discutir temas pertinentes, seja pela articulação entre leitura e os demais eixos de ensino (escrita, oralidade e análise linguística), seja pela consideração dos saberes prévios dos alunos ou, ainda, pelo confronto entre diferentes discursos. Verificamos também que os conteúdos gramaticais não ocupam mais o centro da aula de português.

[RE1] [...] uma dificuldade a ser enfrentada é a resistência dos alunos no que diz respeito ao trabalho com a leitura em sala de aula. Por isso, o uso de tirinhas é um recurso considerável para o estudo do texto, de modo a levar o aluno a fazer suas interpretações, desencadeando um debate sobre um determinado tema para a produção de textos [...]

[RE2] Nosso primeiro eixo abordado nessas aulas foi o de leitura. Comecei perguntando se eles conheciam o gênero, mas eles não sabiam distinguir bem a diferença entre os outros textos em prosa, como crônica e romance, por exemplo. Depois de explicar introdutoriamente o que seria o gênero, comecei a atividade. [...]

[RE3] Comecei então a mostrar a eles como a leitura é importante no dia a dia por seus vários aspectos. Enfatizei também como ela é indispensável para adquirir conhecimento e construir opiniões. Após isso, entreguei cópias do texto a e os convidei para fazer uma leitura em grupo. Mais uma vez, depois de muito insistir, um aluno começou a ler. Depois de finalizada a leitura, perguntei o que os alunos tinham entendido. Uns poucos responderam nada mais do que eu já havia comentado. Então comecei a discutir o porquê de estar fazendo toda aquela discussão e qual o intuito.

[RE4] Após a leitura do texto, houve uma discussão sobre o mesmo e a maioria dos alunos de imediato concordou com a opinião do autor. Em seguida, comecei a reler o texto por partes e questionar se de fato, tudo o que o autor dizia merecia a nossa concordância e, aos poucos, os alunos passaram a observar que o autor tinha uma opinião machista em relação às mulheres.

No entanto, apesar de as estagiárias terem conhecimento do sociointeracionismo enquanto perspectiva teórica que embasa o ensino de português, não ficou muito claro como elas se utilizam desse conhecimento para ensinar competências específicas de leitura (DI RAIMO; PETERMANN, 2016). Nos relatórios analisados, não ficaram demonstrados os procedimentos adotados para desenvolver capacidades como, por exemplo: inferir sentidos dos textos, distinguir fato de opinião, captar a finalidade do texto, explorar marcas linguísticas para a construção do sentido, levantar e confirmar/refutar hipóteses.

Comparados aos relatórios, os projetos apresentem maior explicitude em relação aos procedimentos, certamente porque detalhar como será feito o trabalho é uma exigência do planejamento didático.

CONCLUSÕES

Conforme visto, na primeira parte de uma aula de leitura, é importante realizar com os alunos a fixação de objetivos e a contextualização do texto. Levando em consideração a proposição da autora, notamos uma relativa facilidade das docentes em formação no sentido de estabelecer os objetivos a serem alcançados com as atividades de leitura promovidas. As licenciandas demonstraram dominar alguns saberes específicos para o ensino de leitura, por exemplo, quando estabeleceram os gêneros textuais como conteúdo, ou quando levantaram questões sobre o conhecimento prévio dos alunos para iniciarem as aulas; mas ficou evidente que foi dada certa ênfase à forma do gênero. Ao mencionarem as atividades de leitura realizadas, limitam-se a dizer que pediram para que os alunos interpretassem, dissessem as ideias principais dos textos lidos, sem especificar como realizaram as etapas de ensino para que eles desenvolvessem diversificadas competências de leitura. Em termos da avaliação da aprendizagem, percebemos que o único instrumento utilizado foi a participação dos alunos nas discussões orais, não havendo recurso a outros tipos de tarefas. Os critérios avaliativos correspondem adequadamente às metas de aprendizagem estabelecidas, mas focam mais os aspectos formais dos gêneros textuais e menos o processo de construção dos sentidos dos textos. De modo geral, podemos considerar que as licenciandas têm um bom conhecimento das teorias que norteiam o ensino de leitura, no entanto, é perceptível que esse conhecimento nem sempre garante uma prática didaticamente consistente. Por fim, acreditamos que a dimensão da didatização dos objetos de saber, enquanto parte do estágio da licenciatura em Letras da UFPE, deva merecer maior atenção no sentido de aperfeiçoar a formação do futuro professor de português para que ele possa trabalhar o ensino da leitura de maneira mais eficaz.

REFERÊNCIAS

- CAFIERO, Delaine. Letramento e leitura: formando leitores críticos. In: RANGEL, E. O. e ROJO, R. H. R. (Org.) **Língua Portuguesa no Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/SEB, 2010, p. 85-106.
- DI RAIMO, Luciana Cristina; PETERMANN, Rafael. Perguntas de leitura: uma abordagem na perspectiva da interação. **Entretextos**, Londrina, v. 16, n. 1, p. 145-169, jan./jun. 2016.
- GERALDI, João Wanderley. Unidades básicas do ensino de português. In: GERALDI, João Wanderley. (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997 [1984], p. 59-79.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa – tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, maio-jun. 1995.
- GOMES, Suzana Santos. Avaliação das capacidades de leitura. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 63, p. 221-236, jan./mar. 2017.
- LELIS, Isabel. A. Do ensino de conteúdos aos saberes do professor: mudança de idioma pedagógico? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 74, p. 43-58, 2001.

LIMA, Maria Socorro Lucena. Reflexões sobre o estágio/prática de ensino na formação de professores. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 8, n. 23, p. 195-205, 2008.

LOMBARDI, R. F. e ARBOLEA, T. A. Formando professores pesquisadores do ensino de língua materna. In: CINTRA, Anna Maria Marques. (Org.). **Ensino de Língua Portuguesa – reflexão e ação**. São Paulo: EDUC, 2008, v. 1, p. 51-57.

MAGALHÃES. Tânia Guedes. Leitura: retomando pressupostos. **Travessias**. Cascavel, v. 4, n. 2, p. 650-663, 2010.

MENEGASSI, Renilson. Avaliação de leitura: construção e ordenação de perguntas. **COLE – CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL. 17. Anais...** Campinas: UNICAMP, 2009. Disponível em: http://alb.org.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais17/. Acesso: 15.mar.2021.

OLIVEIRA, Maria Bernadete Fernandes. Revisitando a formação de professores de língua materna: teoria, prática e construção de identidades. **Linguagem em (Dis)curso**. Tubarão, v. 6, n. 1, p. 101-117, 2006.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poíesis**, Tubarão, vol. 3, n. 3-4, p. 5-24, 2006.

RAUBER, André Luiz. A formação do professor de Língua Portuguesa: o diálogo entre teoria e prática. In: MAGALHÃES, José Sueli; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. (Org.). **Múltiplas perspectivas em linguística**. Uberlândia/MG: EDUFU, 2008, v. 01, p. 346-356.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**. Ano 1, n. 1, p. 1-15, jul. 2009.

SARTORI, Adriane Teresinha. Ensino de Língua Portuguesa: reflexões sobre a necessidade de análise crítica de textos. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 15, n. 4, p. 925-940, 2015.

SILVA, Lidiane Rodrigues; DAMACENO, Ana Daniella; MARTINS, Maria da Conceição Rodrigues; SOBRAL, Karine Martins; FARIAS, Isabel Maria Sabino. Pesquisa documental: alternativa investigativa na formação docente. In: **CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. 9. ENCONTRO SUL-BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA**. Anais... Curitiba, PR, 2009, p. 4554-4566.

SILVEIRA, Ana Paula. A formação inicial do professor de Língua Portuguesa e a elaboração didática dos conteúdos de ensino: o caso de uma Universidade no Vale do Itajaí. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 8, n. 1, p. 75-91, 2011.