

## CONSTRUÇÃO DE SABERES CONCEITUAIS E INTEGRADORES SOBRE ESCRITA, TEXTO E GÊNERO POR PROFESSORES DE PORTUGUÊS EM FORMAÇÃO CONTINUADA<sup>1</sup>

EDMILSON LUIZ RAFAEL  
(Universidade Federal de Campina Grande)

### RÉSUMÉ

Prenant en compte le grand intérêt de la Linguistique Appliquée à l'étude des conceptions que les professeurs ont de leur objet d'enseignement et aux connaissances qui sont utilisées dans les pratiques scolaires, nous avons pour but dans ce travail de vérifier comment les professeurs en formation continue (un cours de spécialisation) utilisent, en textes académiques comme par exemple des mémoires, des connaissances d'ordre conceptuel sur écriture, texte et genre textuel. Les résultats signalent un rapprochement entre les connaissances des concepts acquis pendant le Cours de Spécialisation et la connaissance construite par les professeurs sur leur objet d'analyse. À notre avis, cet effet est positif puisqu'il a été créé à partir de situations de réflexion sur le rapport théorico-pratique auxquelles les professeurs ont participé pendant les activités académiques proposées par le Cours.

**Mots-clés:** formation continue, genre, écrit.

### INTRODUÇÃO

Tendo em vista melhor compreender-se a relação teoria-prática ou como essa relação deve ser entendida na universidade, enquanto instituição responsável pelos cursos de licenciatura que habilitam professores para atuarem no ensino fundamental e médio, os estudos sobre formação de professores, principalmente aqueles produzidos pela Linguística Aplicada (cf. Kleiman, 2001), têm mostrado a importância de se considerarem aspectos como as concepções que professores têm do seu objeto de ensino ou os conhecimentos que são mobilizados nas práticas escolares.

Com isso, têm merecido destaque, nessa discussão, noções formuladas pela área da Educação, entre elas a de saberes conceituais e metodológicos de uma área específica. Neste trabalho, adotamos a denominação *saberes conceituais* para nos referirmos aos saberes que são relativos a “o que se sabe sobre algo” ou a “como se concebe algo”, ou, ainda, “o que é algo”. A resposta a perguntas como essas se constitui em um saber de natureza conceitual, no sentido de que conceitua algo. No caso do ensino de português, podemos

---

<sup>1</sup> Este trabalho faz parte do Projeto Integrado de Pesquisa (CNPq/UNICAMP/UFMG) “Práticas de escrita e de reflexão sobre escrita em contexto de ensino” (Processo CNPq N° 520427/2002 – 5), coordenado pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Inês Signorini (DLA/IEL/UNICAMP).

dizer que o saber conceitual que se espera de um professor é o saber sobre a *língua, texto, gêneros textuais, leitura, escrita*, entre outros conteúdos. Tais conteúdos são produzidos nas instâncias acadêmicas, como as universidades, por lingüistas e gramáticos, mas também podem ser aqueles conteúdos valorizados e legitimados pela tradição escolar, como a idéia de que a “redação é o texto por excelência e que seu exemplar mais legítimo é a dissertação”.

Compreendendo com Carvalho e Perez (2001:108) que “teorias diferentes requerem práticas diferentes”, a constatação de que, no âmbito acadêmico de formação inicial ou continuada, professores mobilizam os conhecimentos de natureza científica, como aqueles sobre *língua, escrita, texto e gênero textual*, poderá ser uma garantia, embora relativa, de que os professores estarão melhor capacitados a construir e/ou renovar suas práticas escolares e de que, portanto, terão mais segurança para realizar as adaptações e transposições necessárias em cada sistema escolar e de ensino em que estão inseridos. Por essa razão, enfocamos, neste trabalho, o saber conceitual que é mobilizado em situações de formação continuada, como o caso de um curso de especialização ou um de atualização, de reciclagem, etc. Esse saber seria, desse modo, o saber conceitual de natureza técnico-científica que se transforma, na instância de formação, em saber de referência de uma disciplina específica (nesse caso, português).

Assim sendo, apresentamos aqui uma análise de como esse saber conceitual, sobre *escrita, texto e gênero textual*, se apresenta em trabalhos acadêmicos, como artigos e monografias que foram produzidos por professoras de língua portuguesa que estavam realizando um curso de especialização, entre 2001 e 2003, na Universidade Federal de Campina Grande, na Paraíba.

Esse Curso, por ter adotado, para o estudo dessas noções, uma metodologia de ensino que privilegiou situações de reflexão a partir de leituras teóricas, de modo que as professoras foram sempre submetidas a estabelecer relação entre o que estavam lendo e o que vivenciavam em sua prática escolar, favoreceu às alunas-professoras melhor compreensão das informações teóricas mobilizadas pelas leituras e discussões. Por essa razão é que pretendemos, especificamente, mostrar que as professoras, como alunas desse Curso, demonstram, em seus trabalhos acadêmicos, domínio da teoria ou do que lhes foi apresentado como saber conceitual de referência. Nossa hipótese é de que se mantém uma proximidade com os saberes científicos, mobilizados ao longo do Curso, que atende à construção dos gêneros acadêmicos (artigo, monografia, relato, entre outros) exigidos como atividade escolar, pelo que elas seriam avaliadas. Nesse sentido, a análise que apresentamos incide sobre as marcas dessa relação de proximidade, enquanto exigência do sistema escolar de formação (a Especialização) em que as professoras estavam inseridas como alunas.

## **1. O CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO E AS ALUNAS-PROFESSORAS**

Os dados analisados neste trabalho são trechos de monografias produzidas por professoras que foram alunas do Curso de Especialização em Lingüística Aplicada ao Ensino de Língua Portuguesa, oferecido pelo Departamento de Letras, da UFCG (Campina Grande – PB). Esse curso de especialização foi de natureza presencial, com uma carga

horária de 360 horas, distribuída em oito disciplinas<sup>2</sup>. As aulas ocorreram regularmente às terças e quintas-feiras, à tarde, das 13:30 às 17:30.

Quando ao corpo discente, este era formado por 12 alunas, todas professoras de língua portuguesa do ensino fundamental e médio. Dessas professoras, três tinham concluído o curso de Licenciatura Plena em Letras há mais de dez anos e nove eram recém-formadas. Cinco cursaram Letras na UFCG (antigo Campus II da UFPB) e sete na Universidade Estadual da Paraíba, ambas instituições públicas e localizadas em Campina Grande. Vale ressaltar que as nove professoras recém-formadas já atuavam em escolas há pelo menos dois anos.

Nas aulas, as professoras tinham a oportunidade de manter contato com textos teóricos e exposições que mobilizavam conhecimentos e terminologias específicos da orientação teórico-metodológica adotada pelo Curso, para o estudo das noções de *escrita*, *texto* e *gênero textual*. De forma geral, as aulas se organizavam em atividades acadêmicas como exposição, discussão de textos teóricos, seminários e exercícios de análise realizados na própria sala, entre outras.

Além das aulas, as alunas podiam contar, ainda, com um professor orientador que as acompanhou, durante todo o curso, na realização das tarefas de elaboração de projeto, desenvolvimento da pesquisa e elaboração de monografia final. Para desenvolvimento da pesquisa e elaboração da monografia, as alunas foram orientadas, desde o início do Curso, a escolher um tema para pesquisa e a realizar os trabalhos finais de disciplina sobre o mesmo tema, com os mesmos dados, que viriam a ser objeto de pesquisa e de monografia final. Esperava-se com esse procedimento favorecer às alunas um melhor desenvolvimento, tanto na atividade de pesquisa quanto na escrita da monografia. As monografias que utilizamos como corpus de análise para este trabalho resultaram desse tipo de orientação.

Quanto à orientação teórico-metodológica do Curso, ressaltamos que foi adotada uma perspectiva de estudo e de ensino de língua atualizada do ponto de vista acadêmico-científico. Em relação a *texto* e a *gênero textual*, foram apresentados estudos que vêem as produções linguísticas como *gêneros*, seguindo as orientações teóricas de Bronckart (1999) e de Marcuschi (2002), entre outros. Segundo esses estudos, *gênero* refere-se aos textos efetivamente realizados ou materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. Quanto a *texto*, diz respeito a seqüências ou segmentos linguísticos que servem para contar fatos (seqüências de natureza narrativa), para argumentar em favor ou contra algo (seqüências de natureza argumentativa), para solicitar ou impor ações (seqüências de natureza injuntiva), para descrever situações, objetos, procedimentos (seqüências de natureza descritiva), entre outras.

Quanto à concepção de *escrita* que fundamentou a proposta teórico-metodológica do curso, adotou-se a visão de *escrita* como *prática social situada*. Segundo essa visão, compreende-se que a escrita atende a propósitos e a audiências específicas e está sempre

---

<sup>2</sup> As alunas cursaram as seguintes disciplinas: Tópicos de Sociolinguística, Tópicos de Linguística Textual, Metodologia de Pesquisa Aplicada ao Ensino de Língua Materna, Metodologia do Ensino de Literatura, Teoria e Prática de Leitura, Teoria e Prática de Escrita, Tópicos de Gramática de Língua Portuguesa e Análise e Preparação de Material Didático.

relacionada aos contextos de sua realização, o que resultará em diferentes tipos de escrita e, em consequência, de gêneros. Portanto, escrita é ao mesmo tempo produto e processo, uma vez que as opções de textualização (produto) sempre atendem aos propósitos sociais, à audiência e à situação (processo). Desse modo, podemos afirmar que predominou no Curso de Especialização aqui enfocado um paradigma de explicação lingüística que se contrapõe à visão estruturalista de estudos lingüísticos que vêem *escrita* e *texto* como produto acabado.

## **2. OS SABERES DOCENTES E OS CONHECIMENTOS MOBILIZADOS NO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO**

Nesse item, apoiamo-nos em contribuições da área da Educação referentes aos saberes mobilizados por professores em práticas docentes. Trata-se de noções teóricas que auxiliam na elucidação dos saberes que compõem o universo de conhecimentos da formação acadêmica e da prática profissional. No caso deste trabalho, enfocamos o professor em formação continuada, uma vez que discutimos o conhecimento que estava sendo mobilizado no Curso de Especialização.

Conforme Perrenoud (2001, p.72), a terminologia para se referir aos saberes dos professores é vasta. A área da Educação (Tardif, 2002; Gauthier et alii, 1998; Perrenoud, 2001, entre outros), ao se referir a esses saberes, tem falado de saberes eruditos, comuns, formais, teóricos, tácitos, praxiológicos, práticos, profissionais, saberes de ação e de experiência. Neste trabalho, adotamos a seguinte classificação, proposta por Carvalho e Perez (op. cit.) e aqui adaptada aos propósitos de nossa pesquisa:

a) saberes conceituais: são mobilizados durante a formação acadêmica inicial ou continuada. São os conhecimentos produzidos pela ciência, neste caso, a Lingüística e a Lingüística Aplicada, e disponibilizados aos professores em aulas, em palestras ou em qualquer outra situação acadêmica de apresentação e discussão de resultados dos estudos científicos sobre o objeto específico dessa área. Via de regra, os professores, em formação inicial ou continuada, têm acesso a esses resultados por meio de exposições feitas por professores universitários e cientistas, mas também por meio da divulgação que é feita em livros e revistas.

b) saberes integradores: são os saberes sobre ensino dos conteúdos escolares de cada disciplina. Assim como os saberes conceituais, os integradores são produzidos por pesquisas realizadas na área do conteúdo específico, as quais visam entender como se ensina e se aprende um determinado conteúdo e investigar os principais problemas enfrentados nas práticas escolares, sejam aquelas de professores que continuam adotando uma metodologia tradicional de ensino, sejam aquelas de professores que elaboram e “experimentam” novas metodologias de ensino. No caso do ensino de português, a Lingüística Aplicada tem produzido muito conhecimento com pesquisas na área de ensino-aprendizagem de língua materna.

c) saberes pedagógicos: são os saberes intimamente relacionados com os acontecimentos dentro da sala. Carvalho e Perez (op. cit., p.115) dizem que esses saberes

podem ser pensados também como saberes integradores, uma vez que são produzidos por pesquisas sobre ensino e aprendizagem nas áreas dos conteúdos específicos. São de natureza pedagógica, saberes como *saber avaliar, compreender as interações entre professor e alunos, perceber as dificuldades e sucesso dos alunos, saber relacionar essas dificuldades ou o sucesso à realidade social das comunidades escolares*, etc.

Com base nessa classificação, podemos pensar os conhecimentos sobre *escrita, texto e gênero textual*, mobilizados ao longo do Curso de Especialização, aqui enfocado, como sendo alguns de natureza conceitual (sobre *texto e gênero textual*: Koch, 1997; Marcuschi, 2002) e outros de natureza integradora (sobre *ensino de língua, produção textual e correção/avaliação*: Dionísio, Machado & Bezerra, 2002; Evangelista et alii, 1998; Ruiz, 2001).

### **3. OS SABERES CONCEITUAIS E INTEGRADORES DAS PROFESSORAS EM FORMAÇÃO**

Neste item, mostramos as concepções de *escrita, de texto e de gênero textual* formuladas em monografias produzidas pelas professoras alunas do Curso de Especialização. De forma geral, verificamos que nessa situação, qual seja, professoras de língua portuguesa produzindo monografias científicas, em contexto de formação, as formas de apresentação das noções teóricas são tipicamente as mesmas de qualquer exposição teórica produzida em âmbito acadêmico. Em outros termos, a terminologia e os conceitos predominantes mantêm relação de proximidade com a teoria científica de referência, de modo que, no geral, não percebemos desvios ou incoerências entre o que dizem as professoras em suas monografias e os saberes mobilizados na orientação teórico-metodológica do Curso de que foram alunas.

Para efeito de demonstração, organizamos este item em duas partes. Na primeira, destacamos a temática e os objetivos de duas pesquisas realizadas pelas professoras durante o Curso, que resultaram em duas das monografias finais. Com isso, pretendemos mostrar o tipo de conhecimento produzido e sua relação com a orientação do Curso. Na segunda parte, analisamos alguns trechos de monografias, tendo em vista verificar os recursos responsáveis pela relação de proximidade entre as noções teóricas que serviram de referência e o que as professoras formularam em sua exposição teórico-analítica.

#### **3.1. As pesquisas e as monografias: temática e objetivos**

As duas monografias escolhidas como exemplo para esta parte de nossa discussão foram as seguintes:

(1)

Gênero textual e Escrita: identificação e realização da carta do leitor na 7ª série do Ensino Fundamental (*doravante M1*)

(2)

Reescrita de Textos: uma experiência com o gênero crônica no ensino de Educação de Jovens e Adultos (*doravante M2*).

A razão dessa escolha é o fato de, dentre as doze pesquisas realizadas, essas duas tratarem especificamente de uma reflexão a respeito de uma prática de ensino de produção textual realizada pela própria professora autora da pesquisa e da monografia. Porém, os resultados que seguem são extensivos às doze monografias.

Consideremos, inicialmente, a temática das pesquisas e, conseqüentemente, das monografias. Lendo o título de M1 e de M2, podemos verificar que a temática enfocada é relativa aos dois tipos de conhecimento sobre *escrita*, *texto* e *gênero* que fundamentaram a orientação teórico-metodológica do Curso:

1. Conhecimentos lingüísticos sobre *escrita* e sobre *gênero textual*: podemos depreender esse enquadramento pela terminologia (*re*)*escrita*, *gênero textual*, *carta do leitor* e *gênero crônica*. Esse conhecimento foi mobilizado durante o curso por meio da leitura de textos teóricos como *A escrita e o outro* (1998) de Lucília Garcez e *Gêneros textuais: definição e funcionalidade* (2002) de Luiz A. Marcuschi. Nesses textos, apresentam-se definições e classificações de *escrita* e de *gêneros textuais*, o que se configura como um conhecimento de natureza conceitual sobre o objeto de estudo.

2. Conhecimentos sobre ensino de língua materna: podemos depreender esse enquadramento pela terminologia *realização de*, *Ensino fundamental, uma experiência...no ensino de*, *reescrita de textos*, a qual remete a estudos sobre ensino de produção escrita divulgados em textos como *Gêneros textuais e ensino* (2002) organizado por Ângela Dionísio, Ana R. Machado e Maria Auxiliadora Bezerra e *Aprender e Ensinar com textos* (1998) organizado por João W. Geraldi e B. Citelli e *Professor-leitor, aluno-autor: reflexões sobre a avaliação do texto escolar* (1998) de Aracy A. Evangelista et alii. Nesses textos, apresentam-se, além de definições e classificações referentes às noções de *escrita*, de *texto* e de *gênero*, alternativas de metodologia de ensino e resultados de pesquisa sobre ensino de produção textual, o que se configura, portanto, como conhecimento de natureza integradora.

Passemos a considerar os objetivos das pesquisas das quais resultaram as monografias aqui tomadas como corpus:

(3)

investigar como se dá a apropriação do gênero carta do leitor em uma turma de 7ª série do ensino fundamental de uma escola privada e descrever os modos pelos quais os alunos identificam e realizam esse gênero textual. (*M1*, p. 7)

(4)

a) aplicar procedimentos que levassem os alunos a revisar e reescrever durante o processo de produção textual;

b) descrever os resultados da aplicação desses procedimentos tendo em vista o desenvolvimento da escrita dos alunos. (*M2*, p. 8)

Como vemos, a terminologia que aparece nos títulos se repete nos objetivos, garantindo, desse modo, a unidade temática e teórica. Além disso, podemos verificar que os objetivos referem-se a pesquisas de natureza aplicada, uma vez que são pesquisas que pretendiam investigar práticas de ensino (“como se dá a apropriação do gênero carta do leitor em uma turma de 7ª série; aplicar procedimentos que levassem os alunos; descrever os resultados da aplicação”). Considerando esses objetivos, podemos, assim, entender que o conhecimento a ser produzido pelas professoras em sua atividade de pesquisa e de elaboração da monografia é um conhecimento sobre ensino. Desse modo, o conhecimento que será produzido pelas professoras, em relação aos objetos *escrita*, *texto* ou *gênero*, não será de natureza conceitual. O que vamos perceber é que essas noções servem como referência para a construção de outro conhecimento. Este, sim, de natureza integradora.

### **3.2. Escrita, texto e gênero: as referências ao conhecimento de natureza conceitual nas monografias**

Observamos, nas monografias, movimentos que direcionam o dizer das professoras em relação aos saberes conceituais a respeito das noções aqui enfocadas. Esses movimentos se realizam por meio de recursos, típicos de gêneros acadêmicos, em que se materializam exposições teóricas, descrições e análises. Dentre esses recursos, predominam, nas monografias, citações, explicitação do sujeito-autor e comentários a respeito do objeto de análise. A análise que segue nos permitirá observar como esses recursos ocorrem.

#### a) Citações

(5)

Para Marcuschi (2002:35), “o trabalho com gêneros textuais é uma extraordinária oportunidade de se lidar com a língua em seus mais diversos usos autênticos no dia-a-dia”. (M1, p. 11)

(6)

Os autores Pasquier & Dolz (*op. cit.*:6) enfatizam que

para aprender a escrever um gênero determinado de texto, é necessário que os alunos sejam postos em contato com um corpus textual desse mesmo gênero (...) (M2, p. 21)

Observamos que as citações explicitam a referência ao saber conceitual (*gêneros textuais*) mobilizado pelas leituras que a professora realizou, gerando, desse modo, uma base de conhecimento que lhe possibilitará construir um novo conhecimento. Este será construído a partir de sua reflexão ao confrontar essa referência com o que ela vivenciará em sua “experiência” com a pesquisa na sala de aula.

#### b) Explicitação do sujeito-autor

(7)

Em primeiro lugar, compreendemos a leitura e a escrita como práticas sociais que ultrapassam os limites da escola. (M1, p. 9)

(8)

Dessa forma, entendemos que os gêneros textuais são concretos e denominam-se por sua realidade empírica. (M1, p. 15)

(9)

Devemos levar os alunos a observar a natureza tanto do evento comunicativo quanto de sua finalidade ou funcionalidade. (M2, p. 21)

Nesses casos, temos a explicitação (“compreendemos”, “entendemos”, “devemos”) da pessoa (a professora) que assume o que está sendo dito. E, como podemos verificar pela terminologia empregada (“escrita como práticas sociais”, “gêneros textuais”), há uma relação de contigüidade do que está sendo dito com o que foi exposto como sendo a orientação teórico-metodológica do Curso em que esses textos foram produzidos.

### c) Comentários a respeito do objeto de análise

(10)

É inegável que a maioria dos alunos conceituou carta apenas visando o tipo “carta pessoal”, sem demonstrar, portanto, uma extensão maior na concepção do gênero. (M1, p. 25)

(11)

Os alunos perceberam diferentes propósitos comunicativos presentes nas cartas do leitor (criticar, elogiar, sugerir, reclamar, solicitar, entre outros). Além disso, foram muito além do esperado, pois identificaram alguns dos prováveis motivos que levam uma carta a ser selecionada para publicação. (M1, p. 33)

(12)

Diante da experiência aqui relatada, entendemos, cada vez mais, que o texto não pode ser tratado como um produto pronto e acabado ao qual só o professor tem acesso, mas pode e deve extrapolar a sala de aula e as “paredes” da escola, como um produto socializador. (M2, p. 42)

(13)

Tais casos ilustram, a nosso ver, a situação comentada por Menegassi (2000:87) “que o professor divide com o aluno uma linguagem em que apontar o problema é o bastante (...)”. (M2, p. 30)

Esses casos evidenciam que as professoras, ao fazerem comentários sobre seu objeto de análise (os textos dos alunos, por exemplo), retomam, de forma muito próxima, as concepções teóricas mobilizadas pela orientação teórico-metodológica do Curso. Às vezes, a terminologia é explícita (“na concepção do gênero”, “diferentes propósitos comunicativos”). Outras vezes, há adaptações que atendem às necessidades textuais das seqüências de comentários (“uma extensão maior na”, “os prováveis motivos”, “que o texto não pode ser tratado”, “extrapolar a sala de aula”, “como um produto socializador”), sem, contudo, provocar desvios ou equívocos em relação ao saber conceitual de referência que foi mobilizado. É o que comprova o uso da estrutura (*texto*) “como um produto socializador”, em (12), a qual guarda, do saber conceitual sobre *texto* e sobre *gênero*, o entendimento de que os “gêneros ao se textualizarem circulam socialmente para atender a finalidades sociais.” Outro caso interessante de comentário que mantém proximidade com o saber conceitual de referência é o que (13) ilustra. Vemos que, explicitamente, a professora relaciona os *casos* analisados por ela com uma informação mobilizada em algum momento

por meio de uma leitura (“ilustram, a nosso ver, a situação comentada por Menegassi”), o que se configura como uma situação de reflexão e de mobilização dos conteúdos lidos.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pelos resultados aqui apresentados, pudemos, assim, confirmar que, de fato, em situação de formação e sob orientação, as professoras, ao atualizarem, em seus textos escritos, as concepções teóricas acerca de um objeto de estudo/ensino (*escrita, texto, gênero*), mantêm-se apoiadas em saberes conceituais de referência e geram, com isso, situações interessantes de reflexão e de mobilização de conhecimentos.

Quanto ao conhecimento produzido por elas nas situações aqui enfocadas, devemos ressaltar que se trata de um saber de natureza integradora, não menos importante do que o saber conceitual sobre *escrita, texto e gênero textual* mobilizado durante o Curso. Aliás, como já afirmamos (item 3.1), o saber integrador pode também ser de natureza científica, se tiver sido produzido em atividade de pesquisa, o que poderá resultar igualmente em definições, conceituações, classificações e terminologias. Na verdade, as professoras passaram exatamente por uma experiência de natureza científica, uma vez que delimitaram e elaboraram uma questão problemática a ser resolvida por meio de investigação científica e relataram resultados por meio de um relatório, as monografias.

Porém, o que achamos mais importante ressaltar é que as professoras, ao produzirem conhecimento sobre situações práticas de uso e de ensino da língua/linguagem, incorporaram o que foi construído pela instância acadêmico-científica a outra prática de construção de saber.

A nosso ver e julgando pelo que temos vivenciado com práticas de formação e de ensino, a formação inicial e continuada deve privilegiar situações de construção de conhecimento de natureza integradora. Com o exercício constante de elaboração de explicações e análises à luz de (uma) determinada(s) teoria(s), o aluno, futuro ou atual professor, terá condições mais favoráveis para construir por si mesmo o conhecimento necessário ao tratamento da tão “discutida” distância entre teoria e prática. Assim como já o fez Magalhães (2001), defendemos, como proposta de formação continuada, cursos de especialização que privilegiem estudos reflexivos sobre a relação teoria-prática e instiguem os alunos-professores a compreender e a resolver problemas que vivenciam no dia-a-dia das práticas escolares, o que contribuirá para a *incorporação da reflexão como parte da ação pedagógica* (Cavalcanti, 2001, p.236).

---

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CARVALHO, A. M. P. de & PEREZ, D. G. (2001). O saber e o saber fazer do professor. In: CASTRO, A. D. & CARVALHO, A. M. P. de. (orgs). *Ensinar a ensinar*: didática para a escola fundamental e média. São Paulo: Pioneira, 2001, p.107-124.

- CAVALCANTI, M. C. (2001). A pesquisa como parte da educação continuada em curso de magistério indígena no Acre. In: KLEIMAN, Angela B. (org.). *A formação do professor: perspectivas da lingüística aplicada*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001, p.219-238.
- DIONÍSIO, A. P., MACHADO, A. R., B., M. A. (orgs.). (2002). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna.
- EVANGELISTA, A. A. et alii. (1998). *Professor-leitor, aluno-autor: reflexões sobre a avaliação do texto escolar*. Belo Horizonte: CEALE/FORMATO.
- GARCEZ, L. H. do C. (1998). *A escrita e o outro: os modos de participação na construção do texto*. Brasília: UNB.
- GAUTHIER, C. et alii. (1998). *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí: Ed, UNIJUÍ.
- GERALDI, J. W. & CITELLI, B. (orgs.). (1994). *Aprender e ensinar com textos*. São Paulo: Cortez.
- KLEIMAN, A. B. (org.). (2001). *A formação do professor: perspectivas da lingüística aplicada*. Campinas, SP: Mercado de Letras.
- KOCH, I. G. V. (1997). *O texto e a construção do sentido*. São Paulo: Contexto.
- MAGALHÃES, L. M. (2001). Modelos de educação continuada: os diferentes sentidos da formação reflexiva do professor. In: KLEIMAN, Angela B. (org.). *A formação do professor: perspectivas da lingüística aplicada*. Campinas, SP: Mercado de Letras, p.239-260.
- MARCUSCHI, L. A. (2002). Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Angela P., MACHADO, Anna R., BEZERRA, M. A. (orgs.) *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, p.19-36.
- PERRENOUD, P. (2002). *A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed.
- RUIZ, E. (2001). *Como se corrige redação na escola*. Campinas: Mercado de Letras.
- TARDIF, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes.