

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO  
FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DE RIBEIRÃO PRETO  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E INFORMAÇÃO**

**ISABELA CENSI**

**A RELAÇÃO COM A ESCRITA ACADÊMICA DE PROFESSORAS  
ALFABETIZADORAS NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO: ECOS PARA SUAS  
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

Ribeirão Preto  
2015

ISABELA CENSI

**A RELAÇÃO COM A ESCRITA ACADÊMICA DE PROFESSORAS  
ALFABETIZADORAS NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO: ECOS PARA SUAS  
PRÁTICAS PDAGÓGICAS**

Trabalho de Monografia do Curso de Pedagogia, do Departamento de Educação, Comunicação e Informação, da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto – Universidade de São Paulo.

**Orientadora:** Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Filomena Elaine Paiva Assolini

Ribeirão Preto  
2015

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

### FICHA CATALOGRÁFICA

Censi, Isabela

A relação com a escrita acadêmica de professoras alfabetizadoras nos cursos de graduação: ecos para suas práticas pedagógicas. Ribeirão Preto, 2015.

Trabalho de conclusão do curso de Pedagogia, do departamento de Educação, Comunicação e Informação, da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto/USP.

Orientadora: Assolini, Filomena Elaine Paiva.

1. Leitura. 2. Discurso. 3. Memória discursiva. 4. Formação inicial.

## AGRADECIMENTOS

À minha mãe Valéria Cristina Maglia e minha irmã Fernanda Censi que me incentivaram e me apoiaram plenamente na realização do projeto, por serem exemplo de determinação e amor em minha vida.

Aos meus queridos avós Vera Lucia Viana Maglia e Antônio Maglia (in memoriam), por seus cuidados, por acreditarem plenamente em mim e torcerem por minhas realizações.

Ao Programa Ensinar com Pesquisa da Pró-Reitoria de Graduação que me permitiu dar início à essa pesquisa e trabalho que, agora, pude transformá-lo em minha monografia.

À minha orientadora Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Filomena Elaine Paiva Assolini, por toda sua dedicação com meu desenvolvimento pessoal e intelectual, por ser exemplo com seu determinismo e competência científica. Por sempre me incentivar e me auxiliar a cumprir meus objetivos.

Aos meus professores da graduação em Pedagogia, por serem exemplos de profissionalismo e por me fazerem acreditar que uma educação de qualidade é possível.

Ao Grupo de Estudos sobre Alfabetização, Leitura e Letramento – GEPALLE -, pelas discussões realizadas, pela troca de saberes e experiências e por todo o carinho.

Ao Laboratório Interdisciplinar de Formação do Educador – LAIFE -, em especial à funcionária Idalina Nóbile Ambrósio por toda sua dedicação e amizade.

Aos professores entrevistados da rede pública de Ribeirão Preto, que contribuíram para a construção do *corpus* desse projeto.

À amiga que a vida me deu ao longo de minha história – Marcela Camila Poli e tantos outros que me constituem e torcem por meu sucesso -, que me proporciona momentos e conversas inesquecíveis, além de compartilhar conhecimentos e sonhos.

A todos aqueles que direta ou indiretamente estiveram comigo ao longo da realização deste trabalho.

Em especial, um agradecimento a Deus, por se fazer presente em minha vida, me proporcionando força, sabedoria e paciência para vencer todos os desafios.

**“Sonhar mais um sonho impossível  
Lutar quando é fácil ceder (...)”  
(Trecho da música Sonho Impossível, Maria  
Bethânia).**

## RESUMO

**CENSI, I. A relação com a escrita acadêmica de professoras alfabetizadoras nos cursos de graduação: ecos para suas práticas pedagógicas.** Trabalho de monografia. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Pró-Reitoria de Graduação da Universidade de São Paulo, 2015.

Investigamos a relação que professoras alfabetizadoras estabelecem com a escrita no curso inicial de formação, com a finalidade de compreender se e como se efetivaram suas produções escritas. Também foi analisado como tais experiências repercutem em seus saberes profissionais, fazeres didático-pedagógicos e identidade. Nosso aparato teórico é constituído pela Análise de Discurso de matriz francesa, pelo referencial Histórico-Cultural proposto por Chartier e colaboradores. O processo metodológico desta pesquisa envolveu a realização de dez entrevistas semiestruturadas com professores da rede pública da cidade de Ribeirão Preto – SP. O paradigma indiciário ajudou-nos a buscar pistas e marcas linguísticos-discursivas nos recortes selecionados. As investigações realizadas mostram a importância da memória discursiva, no que diz respeito à compreensão dos ecos e repercussões no processo de aprendizagem. Cada ato de enunciação é composto por diversas vozes, ou seja, cada ato de fala é repleto de assimilações e reestruturações destas diversas vozes, sendo assim, cada discurso é composto de vários discursos (polifonia). O sujeito (re)produz em seu dizer os sentidos historicamente constituídos que lhes são fornecidos, permitidos pela formação discursiva que o domina.

Palavras-chave: Leitura. Discurso. Memória discursiva. Formação inicial.

## Sumário

INTRODUÇÃO.....	1
1. ANÁLISE DE DISCURSO: ALGUNS CONCEITOS, DEFINIÇÕES, PRINCÍPIOS E PROCEDIMENTOS.....	5
2. FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: Tendências na formação profissional dos professores no Brasil.....	11
2.1 Formação continuada na prática pedagógica.....	13
3. PROCESSOS METODOLÓGICOS PARA ANÁLISE DAS PRÁTICAS DISCURSIVAS.....	18
3.1 O percurso metodológico.....	19
4. ANÁLISES DISCURSIVAS: NOSSOS GESTOS DE INTERPRETAÇÃO, NOSSOS OLHARES, NOSSAS REFLEXÕES.....	24
4.1 Bloco discursivo 1.....	25
4.2 Bloco discursivo 2.....	29
4.3 Bloco discursivo 3.....	32
4.4 Bloco discursivo 4.....	34
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	36
6. ANEXOS.....	39
7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	52

# INTRODUÇÃO

Nosso interesse por essa pesquisa se deu devido à preocupação a respeito das experiências de leitura de professoras alfabetizadoras com a leitura. Sentimo-nos incomodados, especificamente com as repercussões e impactos dessas experiências em suas práticas escolares.

Cumpramos notar que nossa inserção no Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Alfabetização, Leitura e Letramento, GEPALLE, regularmente cadastrado no CNPq, contribuiu para nos aproximarmos da Análise de Discurso Francesa. Outro fator importante que merece ser mencionado diz respeito à disciplina Didática da Alfabetização: teoria, princípios e procedimentos por nós cursados. Os conteúdos trabalhados instigaram-nos à pesquisa e à problematização acima destacada.

Ressaltando que esse trabalho é resultado de pesquisa do programa Ensinar com Pesquisa, sob orientação da prof<sup>a</sup> dr<sup>a</sup> Filomena Elaine Paiva Assolini e foi apresentado no 21º Siicusp.

Para alcançar nossos objetivos, fundamentamo-nos nos aparatos teórico-metodológicos da Análise de Discurso de matriz francesa, nos postulados do referencial Histórico-Cultural, proposto por Chartier e colaboradores.

A Análise de Discurso pècheuxtiana (doravante A.D.), que é uma disciplina de interpretação, busca compreender como o texto produz sentidos, através de seus mecanismos de funcionamento. Pretende-se uma teoria crítica, que trata da determinação histórica dos processos de significação.

Um dos mais importantes conceitos da A.D. para o presente estudo é o de memória discursiva que, no enfoque discursivo, não é compreendida como memória psicológica ou memória cognitiva, mas sim, necessariamente, como “[...] um espaço móvel de divisões, de disjunções, de deslocamentos e de retomadas de conflitos, de regularização” (PÊCHEUX, 1999, in NUNES, p. 10).

Os conteúdos e saberes que constituem a memória discursiva não estão acumulados em um reservatório homogêneo e impermeável. Ao contrário, a memória é constituída também por esquecimentos, saltos, rupturas, repletos de historicidade.



Ao falarmos, nos filiamos a redes de sentidos, pois todo dizer se filia a uma rede de memória. Como diz Pêcheux:

[...] todo discurso marca a possibilidade de uma desestruturação-reestruturação, [...] todo discurso é o índice potencial de uma agitação nas filiações sócio-históricas de identificação, na medida em que ele constitui ao mesmo tempo um efeito dessas filiações e um trabalho (mais ou menos consciente, deliberado, construído ou não, mas de todo modo atravessado pelas determinações inconscientes) de deslocamentos no seu espaço (PÊCHEUX, 1997, p. 16).

Existe, pois, um permanente movimento de atualização da memória, que se efetiva através da “formulação”. Como elucida Orlandi (2001, p. 10), “[...] ela é o acontecimento discursivo pelo qual o sujeito articula manifestamente seu dizer”.

Esse campo de pesquisa, que se situa em três importantes regiões do conhecimento – Linguística, Materialismo Histórico e Psicanálise -, trabalha não com o produto, mas com os processos e as condições de produção da linguagem.

O referencial da História Cultural, especialmente as discussões de Chartier (1999), dá-nos subsídios para compreendermos as práticas de leitura e a historicidade nelas contidas. Para o pesquisador, a leitura:

[...] é sempre apropriação, invenção, produção de significados [...]. Toda história de leitura supõe, em seu princípio, esta liberdade do leitor eu desloca e subverte aquilo que o livro lhe pretende impor. Mas esta liberdade leitora não é jamais absoluta. Ela é cercada por limitações derivadas das capacidades, convenções e hábitos que caracterizam, em suas diferenças, as práticas de leitura. Os gestos mudam segundo os tempos e lugares, os objetos lidos e as razões de ler (CHARTIER, 1999<sup>a</sup>, p. 77).

Realizada essa breve introdução, destacamos que o nosso trabalho está assim estruturado: no primeiro capítulo, apresentamos alguns dos principais conceitos, definições, da A.D. É importante salientar que não são expostos, neste primeiro capítulo, todos os conceitos da A.D., pois, como nos ensina Pêcheux (1990, 1995, 1997), nas práticas de análises discursivas não há como

determinar e precisar o lugar e o momento da interpretação, em relação ao da descrição, de acordo com o fundador da A.D., descrição e interpretação não são fases sequenciais e sucessivas, uma vez que, “todo fato já é uma interpretação” (PÊCHEUX, 1997, p. 44).

Sendo assim, o que se concretiza na realização da análise propriamente dita é uma alternância ou um “batimento”, conforme designação do filósofo francês.

Ainda no primeiro capítulo, discutimos as tipologias discursivas, tais como propostas por Orlandi (1987).

O percurso metodológico e o dispositivo de interpretação que construímos para realizar nossas análises são abordados no segundo capítulo. Optamos por trabalhar com entrevistas, pois, em concordância com Authier-Revuz (1998, p. 27), entendemos que “o texto oral, em que não se podem suprimir as reformulações, deixa, mecanicamente, no fio discursivo, os traços do processo de produção”. Esses traços, que se materializam pelo equívoco, pelas falhas, pelas rupturas da língua em relação ao sujeito, são passíveis de serem rastreados e capturados, na relação intradiscurso e interdiscurso.

Lançando mão do paradigma indiciário proposto por Ginzburg (1989) para as ciências humanas, valorizamos e procuramos reconhecer o singular em cada Sequência Discursiva de Referência, S.D.R. (COURTINE, 1981), que selecionamos para a análise.

As análises discursivas, resultantes de nossos gestos de interpretação, concentram-se no terceiro capítulo. Cabe destacar, ainda, que as interpretações por nós realizadas não são definitivas, únicas. Haverá, certamente, outros sentidos a serem desvendados, pois a incompletude e o silêncio são constitutivos do dizer.

Sendo assim, gostaríamos de dizer que não se encerram aqui as possibilidades de discussão sobre essa relação que professoras alfabetizadoras tiveram com a escrita ao longo de sua vida e como essa experiência reflete em sua prática profissional. Muitas outras já foram ditas e outras tantas serão formuladas e ditas posteriormente. Como bem esclarece Orlandi (2001, p. 14), “o que temos são ‘pedaços’, ‘trajetos’, do processo discursivo”.

Encerramos nossa introdução salientando que uma de nossas expectativas é a de que nossos leitores sejam afetados positivamente por alguns dos sentidos que aqui produzimos, em nossa primeira experiência com a pesquisa científica.

# 1. ANÁLISE DE DISCURSO: ALGUNS CONCEITOS, DEFINIÇÕES, PRINCÍPIOS E PROCEDIMENTOS

Nesse capítulo serão apresentados alguns dos mais importantes conceitos, definições, princípios e procedimentos relacionados à Análise do Discurso de matriz francesa, doravante A.D., teoria que embasa nossos estudos e análises.

A A.D. tem como objeto de estudo o funcionamento da linguagem, ou seja, o discurso. Ela não procura compreender a língua ou a gramática, mas sim os sentidos que circulam e quais seus efeitos de sentido. A A.D. estuda a relação entre o discurso e suas condições de produção. Entende-se como discurso, em nosso objeto de investigação, toda manifestação de linguagem que é influenciada, permeada por sua exterioridade, por seus aspectos sociais. Há uma relação entre linguagem e exterioridade, que é constitutiva. Assim sendo, os interlocutores, a situação, o contexto histórico-social, ideológico, isto é, as condições de produção, não são meros complementos, pois eles constituem, segundo Pêcheux (1995), o sentido da sequência verbal produzida.

A linguagem enquanto discurso não constitui um universo de signos que serve apenas como instrumento de comunicação ou suporte do pensamento; a linguagem enquanto discurso é interação, um modo de ação que é social; um trabalho simbólico. Linguagem é ação que transforma, que constitui identidades, pois, ao falar, ao significar, nós nos significamos. Sendo assim, ela não pode ser considerada neutra. Pelo contrário, como elemento de mediação necessária entre o homem e a realidade, a linguagem é lugar de conflito, de confronto ideológico. Portanto, não podemos estudá-la fora da sociedade, uma vez que os processos que a constituem são histórico-sociais.

Salientamos que, na perspectiva da A.D., seu objeto de estudo, o discurso, é definido não como transmissor de informações, mas como efeito de sentido entre interlocutores. Esses efeitos de sentidos constituem-se no processo de interlocução e, assim, se concretizam dentro de uma relação de forças estabelecidas pelos interlocutores, que são determinados sócio-historicamente.

A A.D. é contrária às práticas conteudistas que questionam o seu objeto de análise com questões como: “o que o autor quis dizer?”, “qual a mensagem central do texto?”. A perspectiva discursiva entende que essas indagações não compreendem os sentidos que estão circulando no texto. Além disso, essa questiona o funcionamento da linguagem, ou seja, atenta-se ao que o incompleto e o disperso querem dizer. Portanto, “[...] para a Análise do Discurso, a questão que se coloca não é descobrir o que o texto quer dizer, mas trabalhar o texto para descobrir como ele significa” (ORLANDI, 1987, p. 66).

Ao falar de efeito de sentidos, nos atentamos às diversas significações que uma mesma palavra pode ter em formações discursivas diferentes. O que irá influenciar nessa significação são os sentidos circulantes no momento de sua enunciação, bem como as posições ocupadas pelos sujeitos. É importante ressaltar que os discursos não são fixos, estão em constante transformação, acompanhando as transformações sociais.

Para a A.D., a linguagem não é neutra, nem transparente, ela é marcada e influenciada pela ideologia dominante. A linguagem citada não deve ser considerada como algo completo e que não está suscetível a falhar, ou seja, ao equívoco, ao deslizamento. Conforme Orlandi (2006), a linguagem é permeada por concepções histórico-sociais e ideológicas, que auxiliam os indivíduos a ocuparem seus lugares no meio social, pois

não há nem sentido nem sujeito se não houver assujeitamento à língua. Em outras palavras: para dizer, o sujeito submete-se à língua. Sem isso não tem como se subjetivar. O outro modo de dizer isso, e que decorre do vínculo radical do sujeito ao simbólico, é dizer que o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia (ORLANDI, 2006, p.19).

Ou seja, o domínio da linguagem possibilita relações de poder que se legitimam em nossa cultura, uma vez que nossa sociedade é constituída por relações hierarquizadas. Essas relações de poder se fazem valer na comunicação. Sendo assim, é imprescindível estudar a linguagem fora do contexto social no qual ela está inserida.

O discurso não se origina no sujeito, é o sujeito que (re)produz em seu dizer os sentidos historicamente constituídos que lhes são fornecidos, permitidos pela formação discursiva que o domina.

Essas relações sócio-históricas dar-nos-ão embasamento para compreendermos outro conceito da A.D., o de condições de produção, que orientam a visão do analista de discurso para os fatores externos do texto, buscando compreender qual a posição que o sujeito autor ocupava, em que contexto histórico-social estava inserido, quais os efeitos de sentido que se esperava do interlocutor, além dos arquivos que foram resgatados de sua memória.

Continuando, trazemos o conceito de interdiscurso que, conforme Orlandi (2007), trata-se de todas as formulações já ditas ou vistas que foram esquecidas, mas que são determinantes e influenciam em nosso discurso, é construído de todos os dizeres “já ditos”.

Analisando o papel do interdiscurso na formulação de um novo discurso, nos é possível pensar que não existem sentidos que não possuam relações com outros, uma vez que, ao falarmos estamos sendo afetados, inconscientemente, por vozes já ditas antes em outro contexto e, possivelmente em outra formação discursiva, sendo assim, o sujeito é heterogêneo, constituído por um conjunto de diferentes vozes já proferidas antes.

O discurso do sujeito, o intradiscurso, é constituído pelo interdiscurso, o que vai à contramão da crença do sujeito como fonte e origem do sentido. Portanto, para A.D. o interdiscurso é a possibilidade do dizer, ou seja, a condição para que se possa falar em sujeito do discurso.

O intradiscurso diz respeito ao que estamos dizendo naquele momento, sua formulação é determinada pela relação que estabelecemos com o interdiscurso.

A memória discursiva representam enunciações determinadas pelo conjunto das formulações já feitas.

Para Pêcheux (1997, 1999), a memória discursiva é diferente da memória pensada, imaginada, moldada pelo senso comum. Ou seja, a memória discursiva é a memória de sentidos constituídos pela relação dialética

que se estabelece entre a Língua e a História, ou seja, trata-se de uma memória constituída de vestígios.

Para nosso objetivo, as noções de memória discursiva, intradiscursos e interdiscursos são de suma importância, pois temos como principal propósito investigar as relações que professoras alfabetizadoras estabeleceram com a escrita no curso inicial de formação. Desejamos compreender se e como se efetivaram suas produções escritas e como tais experiências repercutem em seus saberes profissionais, fazeres didático-pedagógicos e identidade.

Dando continuidade a esta seção que tem por objetivo apresentar alguns conceitos basilares da A.D., trazemos o conceito de formação discursiva, que pode ser compreendida “como aquilo que numa formação ideológica dada – ou seja, a partir de uma posição dada em uma conjuntura sócio-histórica dada – determina o que pode ser dito” (ORLANDI, 2007, p. 43). E, segundo Pêcheux (1995), pensamos nas formações discursivas como normatizações ou ordenamentos linguísticos das formações ideológicas (das ideologias práticas). Na esfera da linguagem, “o lugar de constituição” (PÊCHEUX, 1995).

Dando prosseguimento e, com base nos trabalhos de Orlandi (2007), podemos pensar o mecanismo de antecipação como um meio onde os sujeitos antecipam o que seu interlocutor irá pensar, dizer, interpretar do seu discurso, ou seja, os efeitos de sentidos que serão formulados. O mecanismo de antecipação citado acima, é uma das condições de produção do discurso.

Além disso, a autora elucida as relações de força, posições estas, que os indivíduos podem ocupar em sua formação discursiva, quem fala, de qual lugar fala e a partir de qual direito reconhecido institucionalmente. Nesse sentido, o lugar de onde o professor fala é diferente do lugar que ocupava quando aluno.

As relações de sentido, de força e antecipação são mecanismos que atuam sobre o funcionamento do discurso. É através desses mecanismos que os sujeitos realizam suas formações imaginárias e são eles, também, que interferem nas condições de produção do discurso.

As formações discursivas são a projeção, na linguagem, das formações ideológicas, conforme já explicado. As palavras, expressões, proposições adquirem sentido em referência às posições dos que as empregam, isto é, em

referência as formações ideológicas nas quais essas posições se inscrevem. É a ideologia que estrutura a maneira pela qual nos significamos e com a ilusão de que os sentidos legitimados sócio-históricamente são neutros, naturais, conforme nos ensinam Pêcheux (1995) e Orlandi (1996).

Sendo assim, devido à influência da ideologia, os sujeitos acreditam ter o controle sobre o que dizem, ou seja, o que é dito é extremamente aquilo que pensamos – não sofre influência do meio externo, da ideologia.

De acordo com Orlandi (1996)

a ideologia é a interpretação de sentidos em certa direção; direção determinada pela relação da linguagem com a história em seus mecanismos imaginários. A ideologia não é, pois, ocultação, mas função da relação necessária entre a linguagem e o mundo. Linguagem e mundo se refletem, no sentido da refração de efeito (imaginário) necessário de um sobre o outro. Na verdade, é o efeito de separação e da relação necessária mostrada nesse mesmo lugar. Há uma contradição entre o mundo e a linguagem e a ideologia é o trabalho dessa contradição. Daí a necessidade de distinguirmos entre a forma abstrata (com sua transparência e efeito de lateralidade) e a forma material, que é histórica (com sua opacidade e seus equívocos) (ORLANDI, 1996, p. 31).

Nesse contexto, é importante salientar que, na perspectiva discursiva, a língua é entendida como materialidade linguística e, devido às suas brechas, lacunas, falhas e porosidade, pode ser desconstruída pela análise do funcionamento discursivo, oferecendo possibilidades de interpretação.

Ao pensarmos nas diversas manifestações linguísticas, somos remetidos a outro conceito da A.D., os gêneros discursivos. Bakhtin (1997) trata do uso da língua nas atividades humanas:

Todas as esferas da atividade humana, por mais variáveis que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. (...) A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas (...) cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos



relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso. (BAKHTIN, 1997, p. 290).

Nesse trecho é possível perceber três conceitos principais: língua, enunciado e gêneros do discurso. Essas entidades, para Bakhtin, estão intimamente relacionadas, para um bom funcionamento do discurso. As variedades das esferas da atividade humana dão origem a diversos gêneros discursivos que, segundo o autor, resultam em formas-padrão “relativamente estáveis” de um enunciado, determinadas sócio-históricamente. Além disso, ele afirma que só nos comunicamos por meio desses gêneros, ou seja, o discurso é moldado pelo gênero em uso.

Tais gêneros nos são dados “quase da mesma forma com que nos é dada a língua materna” (BAKHTIN, 1997, p. 82) e sofrem constantes transformações ou atualizações. Sendo assim, “o gênero sempre é e não é ao mesmo tempo, sempre é novo e velho ao mesmo tempo” (BAKHTIN, 1997, p. 106). Esta passagem explica o termo “relativamente estável” já explicitado, ou seja, os gêneros se modificam para atender as necessidades do momento histórico em que estão inseridos.

Bakhtin (1997) classifica os gêneros em primários e secundários. Os primários relacionam-se às situações comunicativas cotidianas, espontâneas, informais e imediatas. Os gêneros secundários, geralmente são mediados pela escrita, aparecem em situações comunicativas mais complexas e elaboradas. Porém, as duas classificações de gêneros possuem a mesma essências, ambos são compostos por fenômenos da mesma natureza, os enunciativos verbais. São diferenciados pelo nível de complexidade em que se apresentam.

Conclui-se, então que, como já explicitado anteriormente, a A.D. não se preocupa com o que o texto está querendo dizer, mas sim com as condições de produção a partir das quais foi produzido, em que contexto sócio-histórico, qual a formação discursiva dada. O olhar do “analista de discurso” necessita ser refinado e deve, constantemente, estranhar e indagar seu objeto de estudo.

## **2. FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: TENDÊNCIAS NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES NO BRASIL**

A formação inicial e continuada de professores é alvo de muitos questionamentos, devido aos problemas enfrentados pela educação no Brasil. As práticas de formação continuada tem uma história recente em nosso país, há um reconhecimento da necessidade de se manter essas práticas, porém elas não são realizadas com êxito e qualidade nas escolas públicas.

Há por outro lado, um conjunto de circunstâncias e escolhas política-administrativas, organizativas e metodológicas que, quando ocorrem, geram dificuldades no campo da formação continuada, onde quer que ela aconteça. A falta de incentivos salariais ou instrucionais para que os professores participem de programas de formação e a inexistência de tempo previsto na jornada de trabalho e no calendário escolar para a formação em serviço, no que diz respeito às questões políticas e administrativas, o que se constata é uma falta de articulação entre várias instâncias de gestão do sistema, a descontinuidade dos projetos, a pressa com que as ações são planejadas e realizadas para atender limitações do tempo político das administrações, são fatores que colocam o problema a controvérsia.

Com relação às questões metodológicas, os problemas são emblemáticos e avolumam-se, principalmente quando os sistemas de ensino optam por modalidades convencionais à formação continuada com elevado número de professores, com palestras, seminários e grandes cursos concentrados. Nesses eventos geralmente se dá ênfase à transmissão de informação teórica sem haver preocupação em avaliar a prática dos docentes em formação, resultando num certo desconforto entre formadores, educadores e graduandos que, em muitos casos, não se identificam com os dizeres, sobretudo quando esses não falam a partir da posição de sujeito que conhece o cotidiano escolar e as diferentes práticas pedagógicas.

Isso porque, os encontros, para ensinar os professores a fazer ou vivenciar práticas pedagógicas, raramente se aprofundam na compreensão dos

objetivos e possibilidades didáticas de aplicação das atividades realizadas nas oficinas em sala de aula. De acordo com o Referencial Curricular para a Formação de Professores (1999), do ponto de vista do modelo de formação profissional, o que se verifica hoje é uma tendência no sentido de: promover as transformações necessárias nas instituições responsáveis por formar professores, para que o processo de formação aconteça num contexto favorável ao desenvolvimento de diferentes competências profissionais.

Na perspectiva de Demo (2001), o perfil do professor para o atual contexto de contemporaneidade deve ser; autônomo, criativo, renovador, transformador e crítico. Um profissional docente capaz de orquestrar o processo pedagógico e buscar caminhos para o futuro. Para Demo (2001 p. 13)

a superação da habilidade didática e pedagógica compreende restauração, e ressalta que: o que se espera do professor já não se resume ao formato expositivo das aulas, a fluência, vernácula, à aparência externa. Precisa centralizar-se na competência estimuladora da pesquisa, incentivando com engenho e arte a gestão de sujeitos críticos e autocráticos, participantes e construtivos.

Colocamos em discussão uma questão fundamental na formação dos docentes que é: como se dá a relação entre conhecimento e ação pedagógica para que possa, efetivamente, buscar os mecanismos de formação mais eficientes? Os educadores reconhecem que o ensino-aprendizagem é um instrumento fundamental para que ocorram as transformações exigidas pela sociedade?

Percebe-se que são objetivos que vai além da informação ou mesmo do mero desenvolvimento de um conhecimento intelectual, abarcando toda a formação humana e social do sujeito. É fácil perceber que metas tão ambiciosas envolvem conhecimento, comportamento, conceito, procedimentos, atitudes, saber fazer e ser. Não podem ser atingidas com um ensino livresco, fragmentado e estagnado.

## 2.1 FORMAÇÃO CONTINUADA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Pensava-se que, quando terminada a graduação, o profissional estaria preparado para trabalhar em sua área, entretanto, buscando novos paradigmas para compreender a prática docente e os saberes pedagógicos e epistemológicos relativos ao conteúdo escolar a serem ensinados e aprendidos, estes parecem continuar sendo no nosso país pouco valorizado pelos programas de formação de professores, pois equilíbrio entre inovação e tradição é difícil.

Nóvoa (1992) defende que o aprender contínuo é essencial e que se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente. Para esse estudioso português, a formação continuada se dá de maneira coletiva e depende da experiência e da reflexão como instrumentos contínuos de análise. O desenvolvimento das ciências da educação, conforme o autor, parece que está produzindo um efeito perverso, ou seja, ao mesmo que propicia a produção de discursos que falam da autonomia profissional, de inovação, de professor reflexivo, de formação contínua, tem produzido certa asfixia dos movimentos autônomos dos professores, e, por essa via acabam trazendo alguma incapacidade para lançar práticas pedagógicas inovadoras.

Outro aspecto levantado por Nóvoa (1992), é que uma melhor adequação depende, em grande medida, do aumento da qualidade da formação e professores. Para esse incremento contribui, de forma decisiva, a atenção dada à prática pedagógica e, nomeadamente, ao estágio, concretizado através de atividades diferenciadas que incluem a observação, a análise e a responsabilização por atividades docentes.

O trabalho dos professores precisa ser pensado a partir de uma nova formação, das práticas e de um novo entendimento das políticas educacionais, entendida não como um conjunto de micro competências adicionadas, mas como uma realidade que privilegia a todo um sistema, onde se valorizam conhecimentos, capacidades, atitudes, níveis de adequação de intenções, todos expressos num conjunto de relações interpessoais e institucionais que

determinam o exercício adequado da profissão. Afinal, os cursos de formação de professores tomam conhecimento de sua proposta.

Se a educação escolar é necessária ao sistema social, este não poderá subsistir, se não existirem pessoas que por um período certo de sua vida ou durante toda a vida, estejam comprometidas com o trabalho sobre a estrutura homogênea da educação. No sentido de se alcançar tanto o desenvolvimento do alunado como do corpo docente, é necessária a apropriação de saberes científicos e críticos que se constituirão nas disciplinas escolares e darão condição à auto formação e à produção do saber, através da investigação sobre o desenvolvimento do processo educativo.

Ainda com base em Nóvoa (1991) entendemos que os professores têm de se assumir como produtores da sua profissão. O desenvolvimento profissional corresponde ao curso superior somado ao conhecimento acumulado ao longo da vida. Uma boa graduação é necessária, mas não basta, é essencial atualizar-se sempre, isso remete a necessidade da formação continuada no processo da atuação profissional, ou seja, há a necessidade da construção do saber, no processo de atuação profissional.

Schön (1997), por sua vez, identifica nos bons profissionais uma brilhante combinação de ciência, técnica e arte. É esta dinâmica que possibilita o professor agir em contextos instáveis como o da sala de aula. O processo é essencialmente meta cognitiva, onde o docente dialoga com a realidade que lhe fala, em reflexão permanente. Os bons profissionais lançam mão de uma série de estratégias não planejadas, cheias de criatividade, para resolver problemas no dia-a-dia. Para maior mobilização do conceito de reflexão na formação de professores é necessário criar condições de trabalho em equipe entre os professores mesmos. Sendo assim, isso sugere que a escola e as universidades devem criar espaço para esse crescimento.

No âmbito da prática pedagógica do professor em formação há que se enfatizar, também, o saber didático que irá propiciar através do domínio da estrutura da disciplina didática de um processo geral de transmissão e aquisição do saber escolar. Para tanto é necessário que a prática pedagógica incorpore, na formação do docente, a competência em nível de relações humanas, que diz respeito ao comportamento do professor durante o

desenvolvimento do processo educativo, não só na sala de aula, mas em todos os ambientes utilizados para esse fim.

Além da competência relacional e do saber didático, na construção da prática pedagógica, são também indispensáveis os saberes e saber-fazer pedagógicos relacionados com o trabalho em grupo na sala de aula, com os materiais de ensino, as tecnologias e metodologias.

PIMENTA (1999) mostra que em relação à busca de novos saberes, existem diferentes formas que podem ser desenvolvidos pelos alunos para aprimorar cada vez mais suas novas aprendizagens. Verificamos que a pesquisa torna-se imprescindível na formação de todo educador, pois este permite que haja o desenvolvimento da capacidade de investigação, reflexão e questionamento, bem como o aprimoramento de habilidades específicas, comportamentos e ampliação de novos conhecimentos.

De acordo com as entrevistas realizadas com os professores, em alguns casos, a formação inicial em cursos de licenciatura não oferece condições suficientes em relação a didáticas específicas para o exercício do magistério. Dessa maneira, alguns professores adotam em seu trabalho de sala de aula uma prática didático-pedagógica de caráter empírico-intuitiva, com base nas experiências de vida que teve, para exercer a profissão docente de caráter satisfatório. Entende-se que a formação inicial se dá a partir da graduação e é base importante para o exercício da docência. Mas, sendo insuficiente, requer do professor uma atitude de busca de uma formação continuada, ao longo de todo o exercício profissional.

Neste sentido, Nóvoa (1992, p. 25) afirma que

A formação não se constrói por acumulação de cursos, conhecimentos ou técnicas, mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa [...]

Nesta perspectiva, esta formação não depende apenas e diretamente de cursos propostos pela instituição a qual o professor esteja vinculado. Tem-se que considerar outros fatores que interferem na formação do docente, seja de

modo positivo - (facilitando, colaborando), ou negativo - quando estes fatores dificultam o processo de formação.

No dizer de Pimenta (2001)

[...] ser professor também se faz com a experiência socialmente acumulada, as mudanças históricas da profissão, o exercício profissional em diferentes escolas, a não valorização social e financeira dos professores, as dificuldades de estar diante de turmas de crianças e jovens turbulentos, em escolas precárias [...]

Corroborando com o entendimento de Pimenta (2001) de que uma identidade profissional se constrói a partir da significação social da profissão, da revisão constante dos significados sociais da profissão, da revisão das tradições, a Formação Continuada tem, entre outros, o objetivo de propor discussões teórico-metodológicas que possam investigar os professores a (re)pensarem e (re)significarem seus saberes didático-pedagógicos, fundamentos que os embasaram assim como suas práticas escolares, o que poderão contribuir para a melhoria de suas ações pedagógicas, e, conseqüentemente, para a educação escolar de maneira ampla.

Conforme supracitado, conhecer novas teorias faz parte do processo de construção profissional, mas somente teorias não bastam. Faz-se necessário que estas mobilizem o professor a relacioná-las com seu conhecimento prático construído no seu dia-a-dia, com suas experiências. (NÓVOA, 1992; PERRENOUD, 1993)

Quando se refere à formação continuada, são enfatizados os seguintes aspectos do profissional: formação, a profissão, a avaliação e as competências. O educador depois de formado não deve limitar-se na prática profissional com conhecimentos enrijecidos, pois ele fica a margem do sistema e sua prática docente ficará comprometida.

Em outra situação, valendo-se do pressuposto de que o professor ao terminar o curso de graduação não estará pronto para enfrentar os problemas do dia-a-dia em sala de aula é necessário que continue estudando. Nessa linha de pensamento, compartilhamos com os postulados segundo os quais a

formação continuada deve acontecer ao longo de toda a vida profissional do professor.

Desse modo, podemos salientar que, no momento atual, existe uma grande necessidade de o professor buscar formação contínua que se constitui ao longo do processo de ensino-aprendizagem, sobretudo, é essencial que haja na sua formação uma articulação entre teoria e prática para que ele tenha subsídios teóricos suficientes para compreender a lógica na construção dos saberes na prática pedagógica em variados níveis na formação continuada em questão que, irá respaldar sua atuação no âmbito de ensino.

Segundo o estudioso Perrenoud (1993), a formação continuada profissional se organiza em determinadas áreas prioritárias. Dentre elas estão às competências básicas que cabem ao educador. Portanto, percebe-se o professor que, nessa perspectiva, a temática proposta destaca-se a necessidade da valorização entre teoria e prática, que é o alicerce da sua formação.



## 4. PROCESSOS METODOLÓGICOS PARA ANÁLISE DAS PRÁTICAS DISCURSIVAS

Na perspectiva discursiva, a noção de leitura – enquanto um dispositivo teórico – tem a ver com o reconhecimento da materialidade dos fatos. Abordaremos, nesse capítulo, alguns conceitos importantes, que irão nos ajudar no processo de constituição do *corpus* de nosso trabalho.

É importante colocar que, quando se refere à expressão “gesto de interpretação” Pêcheux fala de um ato a nível simbólico. Orlandi (1996), por sua vez, fala em “gesto de interpretação”, que consiste em uma intervenção no real do sentido. Trata-se de uma prática discursiva linguístico-histórica.

O que se espera de um dispositivo teórico é que ele produza um deslocamento que permita que o analista trabalhe as fronteiras das formações discursivas. Dito de outra forma, que ele não se inscreva em uma formação discursiva, mas entre em uma relação com o conjunto complexo de formações.

O dispositivo analítico, por sua vez, é aquele que cada analista constrói. Esse dispositivo, que pode constituir-se de diferentes formas, é determinado pelo dispositivo teórico, bem como pelas questões que o analista coloca – a natureza do material analisado, seus objetivos, a região teórica em que se inscreve entre outras.

Vale dizer que na perspectiva discursiva, não pretendemos uma posição neutra do analista em relação aos sentidos. Tal pretensão seria, aliás, uma incoerência, uma vez que ele, o analista, está sempre afetado pela interpretação.

Considerando que “[...] o analista tem como finalidade compreender o processo de produção de sentidos instalado por uma materialidade discursiva” (ORLANDI, 2006, p.26), destacamos que o movimento interpretativo do analista de discurso é diferente do movimento hermeneuta, que não considera a exterioridade discursiva e acredita na neutralidade e na objetividade da língua.

Cabe, portanto, ao analista, que se distingue do hermeneuta, desvelar os fatos linguísticos que precisam ser apagados para que os sentidos se deem, tornando visível o seu modo de funcionamento, como diz Pêcheux (1995), e

fazendo com que a opacidade do texto, que aos olhos do leitor se apresenta como transparente, faça-se visível.

É de suma importância a compreensão de que a interpretação nunca é definitiva, nunca é única, acabada; haverá sempre o equívoco haverá outros sentidos a serem desvendados.

Frisamos também que nossos gestos de interpretação não escapam da posição de analista-sujeito, inscrito em um lugar e em um espaço, em que a subjetividade de sua história de vida e, nesse âmbito, de seus estudos acadêmicos entram, inevitavelmente, na interpretação.

#### **4.1 O PERCURSO METODOLÓGICO**

O processo metodológico da presente pesquisa envolveu a realização de dez entrevistas com professoras alfabetizadoras de uma única escola da rede municipal de ribeirão Preto – SP. A escolha dessa escola se deu devido a pesquisadora já ter realizados estágios durante a graduação nessa instituição e ter tido a permissão da diretora para a realização das entrevistas. Vale destacar que as entrevistadas foram informadas sobre a finalidade e os objetivos da pesquisa, tendo-nos concedido livre e espontaneamente seus depoimentos, e assinando um termo de consentimento livre e esclarecido.

Utilizamos de roteiro de entrevista semiestruturado a fim de que pudéssemos realizar perguntas pertinentes ao tema. Além disso, entendemos que, em concordância com Authier-Revuz (1998), através do discurso oral os indivíduos não possuem pleno controle da dispersão dos sentidos, da falha e do equívoco, o que nos permite compreender e interpretar a discursividade, os traços deixados em sua produção, o dito e o não dito, traços que se manifestam pelo equívoco, pelas falhas, pelas rupturas da língua em relação ao sujeito, possíveis de serem capturados, na relação intradiscorso e interdiscorso.

Como diz Authier-Revuz (1998): “[...] o texto oral, em que não se podem suprimir as reformulações, deixa mecanicamente, no fio do discurso, os traços do processo de produção” (p. 97); portanto, todas as entrevistas foram

gravadas e transcritas literalmente pela própria pesquisadora e, a partir delas, buscamos compreender as relações que professoras alfabetizadoras estabeleceram com a escrita no curso inicial de formação, investigando se e como se efetivaram suas produções escritas e como tais experiências repercutem em seus saberes profissionais, fazeres didático-pedagógicos e identidade.

[...] dessa perspectiva, ao falar de si, de sua história de vida, o sujeito jamais se descreve, tal qual ele 'seria', tal qual ele deseja se mostrar. Das palavras ditas, irrompem sentidos fluidos, escorregadios, imprevisíveis, incontrolláveis. Entendemos que, ao falar de si o sujeito-professor se reinventa, cria um outro ficcional como forma de preenchimento dos espaços vazios (ECKERT-HOFF, 2008, p. 41).

Segundo Guedes-Pinto, Gomes e Silva (2008), ao falar de si, suas experiências passadas, os indivíduos resgatam de seus arquivos de memória não só aquilo que realmente aconteceu, mas também o que poderia ter acontecido e aquilo que eles gostariam que acontecessem. Nosso trabalho, então, foi o de observar esses traços e

assumir que a memória também pode ser uma possibilidade de mudança, uma alternativa para as situações já vividas ou em curso significa assumir também que, ao construirmos um trabalho de pesquisa pautado nos pressupostos teóricos da História Oral, estamos diante de um grande mosaico (GUEDES-PINTO, GOMES e SILVA, 2008, p. 22).

Ou seja, tanto a memória discursiva do sujeito quando as diversas interpretações que podemos fazer delas vão se interligando e formando nosso objeto de estudo.

A realização das entrevistas e sua transcrição literal consistem o primeiro passo, um primeiro momento, no qual o analista decide o que fará parte do *corpus*. Para a constituição deste, delimitamos alguns recortes discursivos baseados em nosso objeto de estudo.

Segundo Orlandi (1987), "o recorte é uma unidade discursiva" (p. 34), sendo ele, então, um fragmento determinado e relacionado às condições de produção, à situação discursiva e à linguagem.

Cumpramos enfatizar que procuramos entender, através das entrevistas, as relações que professoras alfabetizadoras estabeleceram com a escrita no curso inicial de formação, como se efetivaram suas produções escritas e como tais experiências repercutem em seus saberes profissionais, fazeres didático-pedagógicos e identidade.

Dentro desse contexto no qual buscamos explicitar nosso percurso metodológico, é importante ressaltar que a A.D. é uma disciplina de interpretação e, segundo o próprio Pêcheux (1985), não tem muito a dizer sobre os universos linguísticos logicamente estabilizados; ao contrário, o seu campo se determina pelos espaços não estabilizados logicamente.

Pêcheux (1983, 1995, 1997) enfatiza a importância de atribuir-se “o primado dos gestos de descrição das materialidades discursivas” (1997, p.62), acentuando o *próprio da língua* na constituição do discurso. O que o fundador da A.D. entende como “próprio da língua” é o fato de que ela tem um real próprio do qual fazem parte o equívoco, a elipse, a falta etc., em um jogo de diferenças, alterações, contradições e que podem ser alcançadas por meio de “heterogeneidade constitutiva” (denominada por Authier-Revuz, 1982).

Conforme elucida Pêcheux:

o objeto da linguística (o próprio da língua) aparece assim atravessado por uma divisão discursiva entre dois espaços: o da manipulação de significações estabilizadas, normatizadas por uma higiene pedagógica do pensamento, e o de transformações do sentido, escapando a qualquer norma estabelecida a priori, de um trabalho do sentido sobre o sentido, tomados no relançar indefinido das interpretações  
(PÊCHEUX, 1997, p. 51).

O próprio Pêcheux (1997) alerta que a fronteira entre esses dois espaços é muito difícil de ser determinada. Há uma zona intermediária de processos discursivos (derivando do jurídico, do administrativo e das convenções da vida cotidiana) em que as propriedades lógicas dos objetos deixam de funcionar. De acordo com o autor,

os objetos têm e não têm aquela propriedade, os acontecimentos têm e não têm lugar, segundo as construções discursivas nas quais se encontram inscritos os enunciados que sustentam esses objetos e acontecimentos (PÊCHEUX, 1997, p. 52).

É a partir dessa discussão, que o filósofo francês conclui que:

todo enunciado, toda sequência de enunciados é, pois, linguisticamente descritível como uma série (léxico-sintaticamente determinada) de pontos de deriva possíveis, oferecendo lugar à interpretação. É nesse espaço que pretende trabalhar a análise de discurso (PÊCHEUX, 1997, p. 53).

Dando continuidade, consideramos relevante assinalar que Pêcheux (1997) preocupa-se com o problema do lugar e o momento da interpretação em relação ao da descrição. Ele postula que “não se trata de duas fases sucessivas, mas de uma alternância ou de um batimento”, pois a “[...] descrição de um enunciado ou de uma sequência coloca necessariamente em jogo (através da detecção de lugares vazios, de elipses, de negações e interrogações, múltiplas formas de discurso relatado [...]) o discurso-outro como espaço virtual de leitura desse enunciado ou dessa sequência” (PÊCHEUX, 1997, p. 53-54).

Os argumentos acima expostos ajudam a compreender que na A.D. não existem, portanto, dois momentos distintos e estanques, mas como já eluciado um *batimento*.

Orlandi (1996), com base em Pêcheux (1990), ao discutir sobre suas questões ligadas à interpretação, diz que ela esta presente em toda e qualquer manifestação da linguagem, pois não há sentido sem interpretação. Podemos, assim, dizer que os sentidos não se fecham, não são evidentes, óbvios, mesmo que aparentem ser, sendo importante salientar que tal aparência é sócio-histórica e ideologicamente construída. É imprescindível registrar, também, que eles, os sentidos, jogam com a ausência, com os sentidos do não sentido. Assim sendo, a interpretação é sempre passível de equívoco, pois, apesar de sua vocação à unicidade e ao completo, a linguagem não tem como conviver com a falta.

Nessa linha de raciocínio, convém destacar que compartilhamos dos postulados segundo os quais a incompletude e a heterogeneidade são constitutivas do sujeito, que é sempre perpassado inconscientemente coadunando com a tese de que a materialidade linguística é o lugar da manifestação das relações de forças e de sentidos que refletem os confrontos ideológicos.

Todos esses importantes conceitos ajudam-nos a sustentar o argumento de que o sujeito que lê é um sujeito dividido, determinado por sua exterioridade. Assolini (2003) explica que o sujeito produz sua leitura sob determinadas condições e os sentidos que constrói em seu discurso- marcado, atravessado, perpassado, do discurso-outro – são determinados por essas condições. A autora defende que a escola de maneira ampla, ou seja, desde a educação infantil à universidade, deveria entender e cuidar dessas condições. Como afirma Veiga (2003),:

[...] para modificar sua própria realidade cultural, a instituição educativa deverá apostar em novos valores. Em vez de padronizar, propor a singularidade, em vez de dependência, construir a autonomia, em vez de isolamentos e individualismo, o coletivo e a participação, em vez da privacidade do trabalho pedagógico, propor que seja público, em vez do autoritarismo, a gestão democrática, em vez de cristalizar o instituído, inová-lo, em vez de qualidade total, investir na qualidade para todos (VEIGA, 2003, p. 279).

Outras questões relacionadas às condições de produção da leitura serão por nós abordadas quando nos detivermos à análise dos dados, propriamente ditas.

Cumpramos lembrar que a A.D. se inscreve no paradigma de ciência específica fundamentada em interpretações e não em resultados generalizados; interpretações essas que são constituídas pela exterioridade, deixando marcas, pistas, para as possíveis interpretações, uma vez que os sentidos não são evidentes. Dessa forma, “as marcas que o sentido deixa em seu discurso carregam o social, o histórico e o ideológico da posição que o sujeito ocupa no mundo” (ASSOLINI, 2003, p.143).

Levando-se em conta toda a metodologia aqui apresentada e todo o referencial teórico da A.D., partiremos agora para as análises dos recortes estabelecidos. Antes, porém, convém destacar que entendemos recorte como “(...) fragmento correlacionado de linguagem e situação” (ORLANDI, 1987, p. 10).

## **5. ANÁLISES DISCURSIVAS: NOSSOS GESTOS DE INTERPRETAÇÃO, NOSSOS OLHARES, NOSSAS REFLEXÕES**

Nesse capítulo analisaremos os recortes – particularmente as sequências discursivas de referência – obtidas através das entrevistas realizadas com professoras da rede pública de Ribeirão Preto.

É de suma importância reafirmar que os estudos aqui realizados estão fundamentados nos referenciais metodológicos da A.D.

Cumpramos lembrar que os sujeitos são historicamente constituídos e, portanto, são permeados e influenciados pela ideologia em que estão inseridos, uma vez que um está em constante processo de formação com o outro. Cabe dizer que os gestos de interpretação que procedemos não escapam da posição de sujeito-professor inserido em um lugar, em um tempo, em um espaço em que a subjetividade da sua história de vida entra inevitavelmente na interpretação.

Compreender o que é efeito de sentidos – já que o discurso é efeito de sentidos entre locutores -, é compreender que o sentido não está alocado em lugar nenhum, mas se produz nas relações: dos sujeitos, dos sentidos, e isso só é possível porque o sujeito e sentido se constituem mutuamente pela sua inserção no jogo das múltiplas formações discursivas.

Salientamos que uma formação discursiva não deve ser entendida como um bloco compacto, coeso, que se opõe ou, ainda, que não se mistura a outros. Courtine (1981) explica que “[...] uma formação discursiva é heterogênea a ela própria” (p. 76). O seu fechamento é questionável porque é instável; não podemos dizer que existe um limite rigoroso que separa o seu

“interior” do seu “exterior”, uma vez que ela combina com várias outras formações discursivas e as fronteiras entre elas se deslocam, conforme os embates da luta ideológica. Sendo assim, podemos afirmar que uma formação discursiva é atravessada por várias formações discursivas e que, conseqüentemente, toda formação discursiva é definida a partir de seu interdiscurso.

Conforme já explicado em outro momento desse trabalho, o conceito de memória discursiva é muito importante para nós, pois ela nos permite atar o fio do discurso (intradiscurso) em sua exterioridade. Assim, o interdiscurso fica posto como a memória discursiva do dizer que é expressa no tecido sócio-histórico de traços discursivos exteriores à produção do enunciado.

Apresentados esses conceitos, iniciaremos as análises que serão divididas em blocos discursivos referentes as perguntas realizadas.

### **5.1 Bloco discursivo 1 – Referente à relação estabelecida com a escrita no curso de graduação**

#### **Recorte nº 1**

Minha escrita na faculdade foi tranquila, meus professores davam muitos textos pra ler, então tivemos muito embasamento teórico, tinha acesso à biblioteca. Os professores traziam teorias significativas, ou seja, nos faziam atribuir significados nas teorias que traziam. E eles também davam muito suporte para tirar dúvidas e ajudar a gente a escrever.

(Posição de sujeito-professor “A”)

Podemos notar que, a partir da sequência discursiva de referência – S.D.R. (recorte nº 1), que o sujeito “A” considera que sua escrita acadêmica foi significativa para sua formação inicial. Percebemos que a participação do docente foi fundamental para que o aluno se tornasse autor do seu próprio dizer.

Podemos observar que o sujeito “A”, em seu processo de formação inicial, realizou leituras de diferentes gêneros textuais, aumento seu repertório



teórico, aparentando ser um sujeito crítico, sendo capaz de formular questões de dúvidas e saná-las com o professor.

As leituras teóricas realizadas na graduação, de certa maneira eram impostas pelos docentes, porém, no que diz respeito a essa obrigatoriedade da leitura, em contexto escolar, em toda formação social, se fazem presentes diferentes formas de controle da interpretação. Esse controle advém, segundo Pêcheux (1995), de um lado da necessidade que tem todo sujeito de dominar sua relação com o não sentido, ou, como diz o próprio filósofo, de ter um mundo “semanticamente normal” e, de outro, da necessidade de toda a sociedade de administrar a relação do sujeito com os sentidos.

Lembramos aqui a imprevisibilidade decorrente da relação do sujeito com os sentidos ou, como salienta Orlandi (2001),

[...] não é porque o processo de significação é aberto que não seria regido, administrado. Ao contrário, é justamente pela abertura que há determinação: lá onde, a língua, passível de jogo (ou afetada pelo equívoco) se inscreve na história para que haja sentido (p. 20).

### **Recorte nº 2**

Eu sempre gostei de ler e tive facilidade com a escrita. Na faculdade, minha escrita era organizada, com pesquisa em várias fontes e trabalhos individuais e coletivos, partindo da leitura desses textos informativos, resumindo o essencial para uma escrita sintetizada, porém compreensiva.

(Posição de sujeito-professor “B”)

Chama-nos a atenção, principalmente, a sequência discursiva de referência: “Eu sempre gostei de ler e tive facilidade com a escrita” Convém destacar que, o gosto pela leitura, do qual fala a posição de sujeito “B”, não nasce do nada, mas sim de formações discursivas nas quais esteve inscrito, bem como às redes de sentidos com as quais se identifica. Esses importantes

fatores colaboram na construção da memória discursiva do sujeito que se atualiza na formulação atual, no acontecimento discursivo.

Como bem nos ensina Orlandi (2001, p. 9), “é na formulação que a linguagem ganha vida, que a memória se atualiza, que os sentidos se decidem, que o sujeito se mostra e se esconde”. O gosto pela leitura, portanto só pôde ser construído em formações discursivas que valorizam tal prática cultural.

Não dispomos de marcas linguístico-discursivas que nos permitem dizer se tal gosto nasceu no âmbito familiar ou no escolar, mas temos condições de afirmar que,

[...] todo contato com o outro deixa marcas indeléveis, suturas que não podem ser apagadas, como também é importante apagar as marcas deixadas da própria história, inscrições que passam pelo corpo, se fazem carne e sangue (CORACINI, 2003, p. 9).

Conforme já elucidado em outros momentos desse trabalho, o sujeito se constitui no interior de uma formação discursiva, sendo que é nela que todo o sujeito se reconhece – em sua relação consigo mesmo e com os outros.

A identificação do sujeito do discurso com a formação discursiva que o domina constitui o que Pêcheux (1990) denomina forma-sujeito. A forma-sujeito interpelado ideologicamente ou, em outros termos, o sujeito necessariamente constituído pela ideologia.

A leitura de vários textos teóricos contribui para o aumento do arquivo do sujeito, facilitando, ou ajudando, ele a construir um texto acadêmico repleto de significações e conceitos. Além do que, trabalhos coletivos, para determinados indivíduos, podem ser construtivos, pois possibilitam a realização de discussões teóricas e troca de conhecimentos.

Podemos pensar a sequência discursiva em análise, à luz da teoria do letramento proposta por Tfouni (1995, 2005, 2007), especialmente no conjunto de postulados a respeito de genéricos discursivos.

Segundo Tfouni (2005), genéricos são:

provérbios, *slogans*, máximos, rezas, fórmulas, adivinhações, etc., que estão profundamente arraigadas em ‘*fórmulas encapsuladas*’ (conforme

Lemos, 1984), resumos historicamente constituídos das experiências e atividades do homem sobre o (no) mundo (p. 79).

Essas fórmulas que condensam valores e ideais sobre o homem, sobre as instituições sociais, fazem parte da memória do dizer do interdiscurso. Sendo assim, seu uso não pode ser tratado como um ato “aleatório”, pois o sujeito enuncia a partir de uma determinada formação discursiva, que corresponde a uma determinada formação ideológica.

De acordo com Tfouni,

a identificação do sujeito com essas fórmulas, através de interpelação ideológica, o faz acreditar que o que é dito é uma verdade inquestionável, ou melhor, que o único sentido possível é aquele que o genérico coloca em funcionamento (TFOUNI, 2005, p. 135).

Quando ocupava a posição de sujeito-graduando, era permitido ao sujeito-professor usufruir e questionar o currículo que lhe é oferecido. Sobre a questão curricular, Silva (2006, p. 27) com muita propriedade mostra-nos que: “[...] o currículo está centralmente envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos, naquilo que nos tornaremos. O currículo produz, o currículo nos produz”. Podemos então, concluir essa segunda análise, observando que, a experiência que o sujeito obteve com a leitura ao decorrer de sua vida e, principalmente, durante o período de graduação, é importante para a construção da identidade docente.

O que destacamos, nesta análise, é o encantamento que a prática de leitura pode proporcionar caso seja trabalhada de maneira que o estudante – seja ele da Educação Básica ou do Ensino Superior -, se sinta à vontade para realizar seus próprios gestos de interpretação.

### **Recorte nº 3**

Tive dificuldades, pois quando fiz magistério não tinha ideia de como compor um trabalho acadêmico. Então, quando eu cheguei à faculdade, tive que contar muito com a ajuda de meus professores para conseguir escrever

academicamente, mas não considero que eles tenham sido significativos.  
(Posição de sujeito-professor “C”)

Gostaríamos de nos deter na seguinte sequência discursiva de referência: “tive que contar muito com a ajuda de meus professores para conseguir escrever academicamente, mas não considero que eles tenham sido significativos”. Como pode ser constatado, o sujeito “C”, nega a influência de seus professores, na graduação, para a contribuição na construção de um texto acadêmico e sim, a ajuda de uma determinada amiga da faculdade, como podemos visualizar na transcrição “tinha uma amiga minha, que era professora de português e estava fazendo a segunda faculdade, que ajudava a corrigir meus textos”. A amiga do sujeito C, teve sua participação ativa na trajetória teórica da professora em questão, mas os professores também tiveram influências fundamentais, embora não sejam considerados.

Ocupando-nos da marca linguístico-discursiva da negação, trazemos Castro (1992, p. 5), que a entende como “[...] um momento privilegiado no qual toda a multivocidade da linguagem se evidencia”.

Indursky (1997) nos esclarece que “a negação revela, embora tente camuflar, o que é e não é dito ao mesmo tempo” (p. 68). Assim, embora o sujeito “C” não se dê conta, ao negar, traz à tona uma verdade como bem coloca Castro, com quem compartilhamos: “[...] a negação é um modo de a verdade, vale dizer, a verdade do inconsciente, se revelar e se ocultar ao mesmo tempo”. (CASTRO, 1992, p.5).

## **5.2 Bloco discursivo 2 – Referente à prática pedagógica escolar com a leitura e a escrita na sala de aula**

### **Recorte nº 4**

Com diferentes portadores como livros, jornais, revistas, gibis em sala de aula. Procuro deixar o ambiente propício para estimular a leitura e a escrita dos

alunos. Na escola em que trabalho, desenvolvemos semestralmente projetos de investigação, que funciona assim: no começo do semestre, junto com as crianças escolhemos um tema para pesquisar e no decorrer do mesmo semestre, pesquisamos sobre esse tema e trabalhamos o conteúdo que tem que ser trabalhado, fazendo ligações com o tema pesquisado, interdisciplinar, sabe? E essa busca, acaba incentivando as crianças à leitura.

(Posição de sujeito-professor “A”)

#### **Recorte nº 5**

Muito livro em sala, eu oriento a família incentivar em casa também, trabalho com textos diversificados, de todo o tipo, como poema, jornal, fábula entre outros.

(Posição de sujeito-professor “D”)

#### **Recorte nº 6**

Trabalho com crianças entre 5 e 6 anos e temos o espaço da leitura, o escritório (incentivar o desenho e a escrita espontânea) e nossa roda de conversa, onde conto histórias, mas sempre questionando para torná-las emocionantes. Uso instrumentos para imitar sons, entonação de voz, chamo atenção para os nomes dos personagens (se há alguém que tem a inicial ou letras iguais ao seu nome), trabalho o valor sonoro dos nomes, das palavras e o número de sílabas (dizendo que é quantas vezes abro a boca para pronunciar tais palavras), relaciono-as com imagens. Utilizo bingo de palavras, jogos de alfabetização, memória dos nomes das crianças. Em matemática, temos o espaço do calendário e quadro numérico e os jogos matemáticos (escrita dos números).

(Posição de sujeito-professor “B”)

Podemos perceber que os três diferentes sujeitos estão na posição de professores-alfabetizadores e, de maneiras diferentes, buscam despertar o interesse de seus alunos, instigando-os em busca de novos aprendizados.

Ao analisarmos esses recortes percebemos a importância de os docentes terem seu arquivo de memória bem constituído para o embasamento da sua prática profissional, uma vez que esses sujeitos associam as leituras por eles realizadas e incentivadas ao longo de sua vida a sua prática pedagógica.

Através dessa sequência discursiva de referência notamos que esses professores estiveram inseridos em formações discursivas que permitiram, durante toda sua história de vida, serem constituídos profissionais cientes da relevância da leitura para a formação do sujeito educando.

Kramer (2001), ao discutir sobre a importância do professor-leitor, articula essa característica ao fato que, quando temos em sala de aula um docente que possui um acervo literário bem constituído, certamente proporcionará aos seus educandos possibilidades diversas de leitura e que não ficam presas somente à obrigatoriedade. A autora defende que os professores

redescubram em Machado, Clarice, Érico, Fernando, Jorge, José, Adélia, Mário, Carlos, pensar a vida, a compreender o mundo, recriar sua própria prática como professores, a dialogar com seus alunos e alunas. E uns com os outros. Com linguagem. Com leitura. Com livros. Livres do aprisionamento das palavras (KRAMER, 2001, p. 150).

Além disso, nota-se que, ao contrário do que se pode pensar, sobre a leitura nos anos iniciais de vida – vista apenas como um instrumento para a aquisição da linguagem - essa prática, conforme é direcionada desde a tenra idade, influencia no processo de desenvolvimento intelectual e cognitivos dos sujeitos deixando marcas em suas histórias de vida que influenciarão na forma como tal prática é discursivizada e realizada atualmente.

Dando continuidade a análise, percebemos que a posição de sujeito-professor, ao utilizar-se de outros recursos que auxiliam na aprendizagem dos conteúdos, podendo contribuir para que os estudantes compreendam melhor a relação que esta pode estabelecer com os acontecimentos atuais e com o que chama a atenção deles (“*com diferentes portadores como livros, jornais, revistas, gibis em sala de aula*” – sujeito “A”).

Utilizando poesias em sala de aula, como mecanismo de ensino-aprendizagem, na alfabetização fazendo realização de leitura e, ao avançar as etapas de ensino, a produção desse gênero, aproxima os estudantes do universo literário, além do que poesia é caracterizada por uma leitura mais simples, mas que possui um conteúdo significativo e instigante.

Concordamos com Assolini ao afirmar que “pensamos a escola como um lugar de se experimentar sentidos, de se expor os alunos às situações do dizer com seus muitos efeitos” (ASSOLINI, 1999, p. 224).

Os docentes devem enfatizar a historicidade da leitura, mas compreendendo que o seu conteúdo pode ser convertido para outras épocas dependendo do que foi postulado, uma vez que a interpretação é múltipla e atemporal.

### **5.3 Bloco discursivo 3 – Referente à compreensão dos conceitos de alfabetização, leitura e letramento**

#### **Recorte nº 7**

Esses conceitos são indissociáveis, um depende do outro pra funcionar. Não dá pra trabalhar alfabetização sem o letramento. O projeto da escola que eu trabalho, visa ensinar a ler e compreender a leitura para fazer o uso social e não somente decodificar as letras.

(Posição de sujeito-professor “A”)

#### **Recorte nº 8**

Alfabetização compreende o conceito de ensinar e aprender, o letramento estende-se em um conjunto de conhecimento adquiridos pelo estudo onde estende-se com a alfabetização.

Na escrita, o conceito inicia-se com símbolos gráficos, representativo. Finalizando, a leitura abrange os três conceitos anteriores (alfabetização, letramento e escrita) onde se compreende um texto e resulta em qualquer notação.

(Posição de sujeito-professor “E”)

#### **Recorte nº 9**

Alfabetização acontece através do letramento, que acontece através de leituras. A escrita e a leitura é consequência do letramento. É assim, inicia com letramento, a leitura do mundo, tipo os rótulos da Coca-Cola, McDonald’s, a criança não sabe ler, mas sabe o que esses rótulos significam. A partir daí eu trabalho as dificuldades e trabalho bastante à parte lúdica.

(Posição de sujeito-professor “D”)

Todos os sujeitos entrevistados lecionam na mesma instituição de ensino, porém suas compreensões sobre esses conceitos são distintas, deixando claro uma falta de comunicação entre os profissionais e até mesmo uma falha na formação continuada que eles participam semanalmente.

O sujeito “D” está coerente em relação ao conceito de letramento, que nada mais é do que aspectos sócio-histórico da aquisição de um sistema inscrito pela sociedade. Quando ele diz “*a leitura do mundo, tipo os rótulos da Coca-Cola, McDonald’s*”, está se referindo ao desenvolvimento de habilidades de uso da leitura nas práticas sociais.

As repostas dos sujeitos “A”, “E” e “D” ocupam o ponto de vista comum, sem aprofundamento e deixando aparentar falhas em suas concepções teóricas a respeito de leitura. Para Goulemont (1996), com quem concordamos:

ler é dar um sentido de conjunto, uma globalização e uma articulação aos sentidos produzidos pelas sequências. Não é encontrar o sentido desejado pelo autor, o que implicaria que o prazer do texto se originasse na coincidência entre o sentido desejado e o sentido percebido, em um tipo de acordo culturas, como algumas vezes se pretendeu, em uma ótica na qual o positivismo e o elitismo não escaparão a ninguém. Ler é, portanto, constituir e não reconstituir um sentido (p. 108).

Ou, conforme Assolini:

O fato de o ensino da leitura estar sustentado pela ilusão de sentido literal ou do efeito referencial traz como *consequência* o entendimento de que



compreender o texto significa simplesmente ir ao código *linguístico* e buscar 'o' sentido que estaria colado à palavra. Sendo assim, a atividade de compreensão textual, isto é, saber como um objeto simbólico produz sentidos, saber como as interpretações funcionam, reduz-se à transcrição de respostas dadas pelo próprio professor (que as copiou do manual didático), antes mesmo de o aluno refletir sobre o texto (ASSOLINI, 1999, p. 222).

Em relação a isso e levando em consideração a contribuição da História Cultural através dos postulados de Chartier (1999), destacamos que a leitura é uma prática histórica, que se deve levar em conta a historicidade tanto de locutor quanto do interlocutor que se produzam gestos de interpretação. As práticas de leitura não são algo estático, mas relacionam-se ao momento histórico e às condições de produção. Quanto ao caráter histórico da leitura, concordamos que “[...] na história da leitura, se realizam milhões de atos de leitura” (CHARTIER, 2001, p. 101).

#### **5.4 Bloco discursivo 4 – Referente à formação continuada**

##### **Recorte nº 12**

A gente estuda, pesquisa, fica sabendo de novidades na área de educação, temos cursos, tiramos dúvidas com a nossa coordenadora. Isso melhora a nossa prática e a nossa escrita.

(Posição de sujeito-professor “D”)

##### **Recorte nº 13**

Formação continuada? Não seria Progressão continuada?

(Posição de sujeito-professor “G”)

A escola está desempenhando vários e novos papéis na sociedade atual; este vem sendo um campo de constante mutação, e o professor tem um papel central: é ele o responsável pela mudança de atitude e pensamento dos alunos. O professor precisa também estar preparado para os novos e

crecentes desafios desta geração que nunca esteve tão em contato com novas tecnologias e fontes de acesso ao conhecimento (o que inclui a internet), como hoje.

Há necessidade de contínuo aprimoramento profissional e de reflexões críticas sobre a própria prática pedagógica, pois a efetiva melhoria do processo ensino-aprendizagem só acontece pela ação do professor; a necessidade de se superar o distanciamento entre contribuições da pesquisa educacional e a sua utilização para a melhoria da sala de aula, implicando que o professor seja também pesquisador de sua própria prática; em geral, os professores têm uma visão simplista da atividade docente, ao conceberem que para ensinar basta conhecer o conteúdo e utilizar algumas técnicas pedagógicas.

Esta formação continuada não se esgota somente em um curso de atualização, mas deve ser encarada como um processo, construído no cotidiano escolar de forma constante e contínua.

O sujeito “D” consegue atribuir determinados sentidos à formação continuada, revendo sua prática pedagógica e melhorando-a de acordo com a sua evolução teórica.

Após a formação inicial, o professor da rede pública está submetido às reuniões de formação continuada, porém, de acordo com a análise do sujeito “G”, percebemos que infelizmente não são todos os professores que se atualizam e buscam a (re) construção de sua identidade docente. Há também, uma falha dos superiores dessa instituição, que, possivelmente, não informam corretamente sobre o significado dessa reunião. Como vemos no recorte número 13, o sujeito não tem conhecimento do que é formação continuada. Porém, ao ser explicado a ele o que era formação continuada, nos foi respondido: *“Ah, não sabia que era assim que chamava... Então, nessa reunião a coordenadora distribuiu textos de diversas naturezas e nós realizamos estudos em cima dele, norteando nossa prática”*. Portanto, podemos perceber que esse sujeito participa das reuniões, mas não atribui significados à ela referente a (re) construção de sua identidade docente.

A partir de todas essas análises e conceitos nos capítulos anteriores, iremos agora, na próxima sessão apresentar as conclusões obtidas através desse estudo. Vale destacar que para a A.D. as interpretações nunca estão

sedimentadas. Há sempre um vir a ser, fazendo com que os sentidos estejam a todo momento, disponíveis para outras análises.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista que o objetivo geral do curso de Pedagogia é:

Formar profissionais críticos que poderão atuar como professores na educação infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, como gestores e em processos educativos escolares, na produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional e, em contextos educativos nos quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos [...] (PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA – LICENCIATURA – FFCLRP),

consideramos que o processo de formação de futuros professores deve compreender situações de ensino-aprendizagem às quais a memória discursiva dos sujeitos estudantes universitários possa ser acionada, pois todo sujeito possui um corpo social discursivo, que lhe forma uma memória de leitura.

No caso do presente estudo, mostramos que ecos da relação com a escrita acadêmica de professoras nos cursos de graduação repercutem em suas práticas pedagógicas. Como bem afirma Orlandi (1999): “[...] as palavras falam com outras palavras, toda palavra é sempre parte de um discurso. E todo discurso se delinea na relação com outros: dizeres presentes e dizeres que se alojam na memória” (p. 43).

É pertinente esclarecer que, ao afirmarmos que vestígios de memória discursiva reverberam em nosso dizer atual (na formulação), não estamos afirmando que o trabalho da memória é previsível, que nada muda, nada se modifica. É preciso notar que:

[...] embora exista uma certa previsibilidade do ‘pensável’, esta é abalada frequentemente, seja pelo surgimento de acontecimentos que vão deslocando os sentidos já produzidos, seja pela resignificação de

acontecimentos já fixados pela memória histórica (GRANTHAM, 2009, p. 55).

Pêcheux (1999) traz a ideia de memória como “[...] um espaço móvel de divisões, de disjunções, de deslocamentos, de conflitos, de regularização” (p. 10). Sendo assim, aquele leitor que lê e apenas repete, que tão somente reproduz sentidos cristalizados, movimentando-os somente em espaços de interpretação restritos parece permanecer sobre aquela “esfera plana e homogênea” da qual nos fala Pêcheux (1999, p. 56). Ou seja, ele não se inscreve em formações discursivas onde deslocamentos e contradições podem instaurar-se. Alguns sujeitos de nossa pesquisa ainda permanecem na condição de enunciador de sentidos prefixados.

Nessa perspectiva, entendemos que professores alfabetizadores devem cuidar para que os estudantes não permaneçam na condição de sujeitos que apenas reproduzem sentidos cristalizados. Sua atuação, prática e intervenções são essenciais, pois têm responsabilidade de ensinar, enfrentando toda a sorte de desafios que a sociedade contemporânea lhes apresenta, ou em outras palavras:

[...] os problemas da prática profissional docente não são meramente instrumentais, mas comportam situações problemáticas que requerem decisões num terreno de grande complexidade, incerteza, singularidade e de conflito de valores (PIMENTA, 2000, p. 68).

A memória de sentidos constituída a partir de suas relações e vivências com a leitura e escrita não podem ser desconsideradas, posto que continua reverberando nos acontecimentos discursivos, pontos de encontro entre a atualidade e a memória. Os saberes e os fazeres docentes trazem, portanto marcas dessa memória, que influenciam a (des) construção de suas identidades profissionais, que não são nem fixas nem acabadas. Podem ser ressignificadas, possibilitando ao sujeito-professor repensar os lugares que ocupa, os sentidos que (re) produz e suas implicações para o exercício profissional da docência.


Por isso, temos defendido a criação de “espaços discursivos” (Assolini, 2003), nas instituições, que não apenas se atenham ao saberes e às ações educativas do sujeito-professor, mas também lhe possibilitem alternativas para aproximar-se de si mesmo e das múltiplas vozes, histórias e práticas que o constituem, condição basilar para uma docência responsável cujos sentidos continuarão, inevitavelmente, ecoando.

Sabemos que temos muito ainda por estudar e aprofundar o que aqui expusemos, pois, como dito na introdução, demos apenas o primeiro passo. Mas estamos certos de que desejamos fortemente dar continuidade às nossas pesquisas, pois aprendemos o quão enriquecedor é o discurso científico. Após nossa relação com a Análise de Discurso, encontramos-nos em uma posição de sujeito-estudante-universitário a quem não faltam curiosidade e humildade para aprender cada vez mais.

Fechamos esse trabalho agradecendo à Pró-Reitoria de Graduação, que nos deu a oportunidade de participarmos do Programa Ensinar com Pesquisa, que tanto enriqueceu nossa formação acadêmica e pessoal.

## 7. ANEXOS

### a. Declaração de participação do 21º SIICUSP (2013)

 **Universidade de São Paulo**  
BRASIL

Pró-Reitoria de Pesquisa

#### **21º Simpósio Internacional de Iniciação Científica da USP - SIICUSP**

Declaro, para os devidos fins que  
Isabela Censi, apresentou o trabalho: **A relação com a escrita acadêmica de professoras alfabetizadoras nos cursos de graduação: ecos para suas práticas pedagógicas**, no 21º Simpósio Internacional de Iniciação Científica da USP - SIICUSP, sob a orientação de Filomena Elaine Paiva Assolini. Na área de Ciências Humanas, realizado nos dias 21, 22 e 23/10/2013, no campus da USP da Capital, São Paulo, SP.

Atenciosamente,

Belmira Oliveira Bueno

Pró-Reitora Adjunta de Pesquisa

Documento emitido às **16:30:42** horas do dia **18/11/2013** (hora e data de Brasília).

Código de controle: **5XAE-YX8W-8LGL-37WD**

Documento válido até: **18/11/2016**

A autenticidade deste documento pode ser verificada na página da Universidade de São Paulo <https://uspdigital.usp.br/webdoc/>

## **b. Roteiro semiestruturado de entrevista**

Nome (o nome não será divulgado):

Idade:

Série que leciona:

Há quanto tempo leciona:

1. Como foi a relação com a leitura na infância?
2. Como foi sua escrita acadêmica no curso de formação inicial?
3. Como você desenvolve a prática pedagógica de leitura e escrita na sala de aula? Dê exemplos.
4. Comente sobre os conceitos de alfabetização, letramento, escrita e leitura.
5. O que você considera importante para que o aluno possa escrever bem?
6. Como a Formação Continuada pode colaborar para te ajudar a escrever melhor?

## **c. Transcrições das entrevistas**

### **Professora A**

**Idade:** 36 anos

**Série que leciona:** 1º ano EF

**Há quanto tempo leciona:** 18 anos

#### **1. Como foi a relação com a leitura na infância?**

Foi uma relação harmoniosa, pois a minha mãe sempre foi muito criativa para contar história e contava sempre pra mim. Isso me incentivou muito a querer ler e a gostar de ler.

#### **2. Como foi sua escrita acadêmica no curso de formação inicial?**

Minha escrita na faculdade foi tranquila, meus professores na faculdade davam muitos textos pra ler, então tivemos muito embasamento teórico, tinha acesso a biblioteca. Os professores traziam teorias significativas, ou seja, nos faziam

atribuir significados nas teorias que traziam. E eles também davam muito suporte para tirar dúvidas e ajudar a gente a escrever.

### **3. Como você desenvolve a prática pedagógica de leitura e escrita na sala de aula?**

Com diferentes portadores como livros, jornais, revistas, gibis em sala de aula. Procuro deixar o ambiente propício para estimular a leitura e a escrita dos alunos. Na escola em que trabalho, desenvolvemos semestralmente projetos de investigação, que funciona assim: no começo do semestre, junto com as crianças escolhemos um tema para pesquisar e no decorrer do mesmo semestre, pesquisamos sobre esse tema e trabalhamos o conteúdo que tem que ser trabalhado, fazendo ligações com o tema pesquisado, interdisciplinar, sabe? E essa busca, acaba incentivando as crianças à leitura.

### **4. Comente sobre os conceitos de alfabetização, letramento, escrita e leitura.**

Esses conceitos são indissociáveis, um depende do outro pra funcionar. Não dá pra trabalhar alfabetização sem o letramento. O projeto da escola visa ensinar a ler e compreender a leitura para fazer o uso social e não somente decodificar as letras.

### **5. O que você considera importante para que o aluno possa escrever bem?**

A leitura de mundo, o contato com leitores, ter um ambiente que dialogue com o aluno, fazendo ele sentir desejo pela leitura. É importante que ele leia muito para poder ser um bom escritor.

### **6. Como a Formação Continuada pode colaborar para te ajudar a escrever melhor?**

Com conexão com textos, reportagens atualizadas. O contato com esses textos nos fazem escrever melhor e por meio desse estudo, temos um embasamento teórico melhor para sustentar a prática e a escrita. O diário de classe do professor também ajuda na escrita, pois nós registramos diariamente sobre cada aluno.



## **Professor B**

**Idade :** 47 anos

**Série que leciona:** 1º ano EF

**Há quanto tempo leciona:** 26 anos

### **1. Como foi sua relação com a leitura na infância?**

O estímulo oferecido pelo colégio em realizar leituras de literatura infantil durante o período da pré-escola que, atualmente é educação infantil, favoreceu-me muito ao decorrer do processo de aprendizagem e nas outras séries também, pois outras leituras foram sendo indicadas e, essencial é desenvolver a leitura primeiramente e o leitor estar aberto a esse caminho de imaginação instrução e cultura.

### **2. Como foi sua escrita acadêmica no curso de formação inicial?**

Eu sempre gostei de ler e tive facilidade com a escrita. Na faculdade, minha escrita era organizada, com pesquisa em várias fontes e trabalhos individuais e coletivos, partindo da leitura desses textos informativos, resumindo o essencial para uma escrita sintetizada, porém compreensiva.

### **3. Como você desenvolve a prática pedagógica de leitura e escrita na sala de aula?**

Trabalho com crianças entre 5 e 6 anos e temos o espaço da leitura, o escritório (incentivar o desenho e a escrita espontânea) e nossa roda de conversa, onde conto histórias, mas sempre questionando para torná-las emocionantes. Uso instrumentos para imitar sons, entonação de voz, chamo atenção para os nomes dos personagens (se há alguém que tem a inicial ou letras iguais ao seu nome), trabalho o valor sonoro dos nomes, das palavras e o número de sílabas (dizendo que é quantas vezes abro a boca para pronunciar tais palavras), relaciono-as com imagens. Utilizo bingo de palavras, jogos de alfabetização, memória dos nomes das crianças. Em matemática, temos o espaço do calendário e quadro numérico e os jogos matemáticos (escrita dos números).

#### **4. Comente sobre os conceitos de alfabetização, letramento, escrita e leitura.**

A alfabetização ocorre por meio de textos diversificados.

Letramento é a leitura de mundo (questão nº3, por exemplo), outdoors, nomes de supermercados shopping, etc...

Escrita tem início em reconhecer o alfabeto, valor sonoro e a escrita das palavras espontaneamente, nunca dizer que está errado para a criança, mas corrigir mostrando a palavra corretamente e outras em livros de histórias.

A leitura é ter contato com diversos textos, como as fábulas, os contos de fada, as lendas, os convites, diferenciando-os e identificando-os após a leitura dos mesmos.

#### **5. O que você considera importante para que o aluno possa escrever bem?**

Ler constantemente, pois a leitura vem em 1º lugar. Ter variedades de textos.

#### **6. Como a formação continuada pode colaborar para te ajudar a escrever melhor?**

Leio os livros que minha coordenadora indica e textos informativos. Só escreve bem, quem muito lê.

### **Professor C**

**Idade:** 46

**Série que leciona:** 1º ano

**Há quanto tempo leciona:** 27 anos

#### **1. Como foi sua relação com a leitura na infância?**

Foi maravilhosa. Trocava qualquer brinquedo pelas histórias de minha vó e da minha mãe. Eu e minha irmã pedíamos a toda hora para as leituras serem feitas. Infelizmente só aconteciam na hora de dormir.

## **2. Como foi sua escrita acadêmica no curso de formação inicial?**

Tive dificuldades, pois no magistério não tínhamos ideia de como compor um trabalho acadêmico. Então, quando eu cheguei a faculdade, tive que contar muito com a ajuda de meus professores para conseguir escrever academicamente, mas não considero que eles tenham sido significativos, por que o papel deles era me passar nomes de textos teóricos, quem corria atrás de estudar e treinar minha escrita, era eu sozinha. Tinha uma amiga minha, que era professora de português e estava fazendo a segunda faculdade, que ajudava a corrigir meus textos.

## **3. Como você desenvolve a prática pedagógica de leitura e escrita na sala de aula?**

Trabalho com crianças de 6 anos e trabalhamos a escrita e a leitura de forma bem lúdica e com brincadeiras. Apresentamos as letras e as palavras chaves. As leituras de histórias fazem parte integrante da rotina e as leituras de mundo que a criança traz de sua vivência são estimulados e aproveitadas no processo.

## **4. Comente sobre os conceitos de alfabetização, letramento, escrita e leitura.**

Alfabetização, letramento, escrita e leitura fazem parte de um processo amplo de aprendizagem onde a criança é o centro da atenção.

Este processo é trabalhado integralmente e de forma interdisciplinar.

## **5. O que você considera importante para que o aluno possa escrever bem?**

Na faixa etária que trabalho, ele primeiro tem que estar motivado para aprender e conhecer as letras e a sua função. Assim vai ser um bom leitor e um conseqüente escritor.

## **6. Como a formação continuada pode colaborar para te ajudar a escrever melhor?**

Conhecendo autores diferentes, materiais novos e atualizados, reciclando ideias e conceitos ultrapassados. Como educador meus estudos nunca poderão deixar de existir, pois preso por meus alunos.

## **Professor D**

**Idade:** 46 anos

**Série que leciona:** 1º ano EF

**Há quanto tempo leciona:** 26 anos

### **1. Como foi a relação com a leitura na infância?**

Foi boa, meu pai e minha mãe sempre liam pra mim e me incentivavam a ler.

### **2. Como foi sua escrita acadêmica no curso de formação inicial?**

Escrevia muito, tinha dificuldade apenas quando não entendido muito sobre o assunto, o resto era tranquilo.

### **3. Como você desenvolve a prática pedagógica de leitura e escrita na sala de aula?**

Muito livro em sala, eu oriento a família incentivar em casa também, trabalho com textos diversificados, de todo o tipo, como poema, jornal, fábula entre outros.

### **4. Comente sobre os conceitos de alfabetização, letramento, escrita e leitura.**

Alfabetização acontece através do letramento, que acontece através de leituras. A escrita e a leitura é consequência do letramento. É assim, inicia com letramento, a leitura do mundo, tipo os rótulos da Coca-Cola, McDonald's, a criança não sabe ler, mas sabe o que esses rótulos significam. A partir daí eu trabalho as dificuldades e trabalho bastante a parte lúdica.

### **5. O que você considera importante para que o aluno possa escrever bem?**

A leitura é fundamental para saber interpretar. A família é essencial nessa parte, é preciso ter ajuda em casa, ter pais leitores e que incentivam a leitura, ter contato com os livros. Se a criança ve a mãe lendo um jornal, por exemplo, vai ser estimulada a ler também. Trabalhar a reescrita também é importante.

## **6. Como a Formação Continuada pode colaborar para te ajudar a escrever melhor?**

A gente estuda, pesquisa, fica sabendo de novidades na área de educação, temos cursos, tiramos dúvidas com a nossa coordenadora. Isso melhora a nossa prática e a nossa escrita.

### **Professor E**

**Idade:** 39 anos

**Série que leciona:** 3º e 4º ano E.F.

**Há quanto tempo leciona:** 1 ano na Educação Infantil e 06 meses no Ensino Fundamental

#### **1. Como foi a relação com a leitura na infância?**

Foi muito produtiva, o interesse sempre foi mútuo e a busca diferenciada conforme o passar dos interesses graduados em relação à idade.

#### **2. Como foi sua escrita acadêmica no curso de formação inicial?**

Relativamente coerente com a busca de meu interesse pessoal e até o presente momento satisfatório.

#### **3. Como você desenvolve a prática pedagógica de leitura e escrita na sala de aula?**

Trabalho com a interpretação de texto sempre com a participação total dos alunos referente a leitura, na escrita absolvemos palavras usando o dicionário de língua portuguesa.

#### **4. Comente sobre os conceitos de alfabetização, letramento, escrita e leitura.**

Alfabetização compreende o conceito de ensinar e aprender, o letramento estende-se em um conjunto de conhecimento adquiridos pelo estudo onde estende-se com a alfabetização.

Na escrita, o conceito inicia-se com símbolos gráficos, representativo. Finalizando, a leitura abrange os três conceitos anteriores (alfabetização, letramento e escrita) onde se compreende um texto e resulta em qualquer notação.

### **5. O que você considera importante para que o aluno possa escrever bem?**

A importância do aluno na escrita é o saber do uso de cada palavra e seu significado além de estar sempre atento aos erros ortográficos.

### **6. Como a Formação Continuada pode colaborar para te ajudar a escrever melhor?**

A formação continuada atende os valores para uma atualização pedagógica, onde o futuro do ensino necessita de renovação para atender a melhores requisitos.

#### **Professora F**

**Idade:** 36 anos

**Série que leciona:** 3º e 4º ano

**Há quanto tempo leciona:** 18 anos

#### **1. Como foi a relação com a leitura na infância?**

Quando estava na 2º série eu tinha uma professora muito brava e ela chamava os alunos para ler na mesa dela com a régua. A cada palavra errada era uma reguada no ombro. Então eu lia bastante e também participava das leituras nas missas. Meu avô na época era vendedor de livros e me dava várias coleções.

#### **2. Como foi sua escrita acadêmica no curso de formação inicial?**

Os textos eram escritos após as reflexões das aulas ministradas pelos professores, então eu não tinha muita dificuldade em escrever, devido apoio que os professores davam.

### **3. Como você desenvolve a prática pedagógica de leitura e escrita na sala de aula?**

Desenvolvo a leitura de forma com que a criança tome gosto. Faço a leitura para eles com os sinais de pontuação corretamente e a entonação necessária. Após, peço para que eles leem em fileiras fazendo o mesmo que eu fiz durante a minha leitura. Quanto à escrita, eu exijo letra legível e se preciso caligrafia e reescrita da palavra que errou.

### **4. Comente sobre os conceitos de alfabetização, letramento, escrita e leitura.**

A alfabetização é um processo que ocorre de acordo com o desenvolvimento de cada criança, respeitando o tempo e a idade. Há várias maneiras das crianças se aproximarem do conteúdo ministrado(vídeos, músicas, jogos.....)

A leitura é feita de textos verbais e não verbais. É muito importante a professora fazer a leitura prévia do texto para que o aluno perceba a entonação e os sinais de pontuação e assim a criança se desenvolvendo na escrita.

### **5. O que você considera importante para que o aluno possa escrever bem?**

Muita leitura.

### **6. Como a formação continuada pode colaborar para te ajudar a escrever melhor?**

A formação continuada é importante pois quanto mais lemos, nosso vocabulário enriquece e aprimoramos a escrita.

#### **Professor a G**

**Idade :** 24 anos

**Série que leciona:** 1º ano EF

**Há quanto tempo leciona:** 4 anos

#### **1. Como foi a relação com a leitura na infância?**

Em sala de aula tínhamos muito estímulo, leitura em sala, a professora mandava livro como lição e no dia seguinte fazia perguntas sobre o livro, para estimular a leitura

## **2. Como foi sua escrita acadêmica no curso de formação inicial?**

Muito boa, tive poucas dificuldades para confeccionar os trabalhos acadêmicos.

## **3. Como você desenvolve a prática pedagógica de leitura e escrita na sala de aula?**

Em uma sala de aula tem que se redimensionar a prática pedagógica, a partir do conhecimento prévio do aluno, não se esquecendo do estímulo e liberdade de expressão.

## **4. Comente sobre os conceitos de alfabetização, letramento, escrita e leitura.**

Alfabetização e letramento se mesclam, a alfabetização letrada é ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita.

A alfabetização deve se desenvolver em um contexto de letramento dando início a aprendizagem da leitura e escrita.

## **5. O que você considera importante para que o aluno possa escrever bem?**

Nada melhor do que uma cópia, assim o aluno consegue memorizar bem.

## **6. Como a formação continuada pode colaborar para te ajudar a escrever melhor?**

Formação continuada? Não seria Progressão continuada?

## **7. Não, formação continuada é a reunião que tem com a coordenadora, geralmente ocorre semanalmente.**



Ah, não sabia que era assim que chamava... Então, nessa reunião a coordenadora distribui textos de diversas naturezas e nós realizamos estudos em cima dele, norteando nossa prática.

## **Professora H**

**Idade:** 33 anos

**Série que leciona:** 1º ano E.F

**Há quanto tempo leciona:** 4 anos

### **1. Como foi a relação com a leitura na infância?**

Foi muito boa, sempre teve livros infantis lá em casa e minha mãe me contava antes de dormir. Não via a hora de crescer para aprender a ler e começar a ler sozinha.

### **2. Como foi sua escrita acadêmica no curso de formação inicial?**

Tive muita facilidade para escrever na faculdade, meus professores sempre me apoiaram, tiravam minhas dúvidas e davam muito embasamento teórico.

### **3. Como você desenvolve a prática pedagógica de leitura e escrita na sala de aula?**

Com materiais didáticos disponíveis na sala de escola e com pesquisas e outros materiais como complementação ao conteúdo que eu dou em sala.

### **4. Comente sobre os conceitos de alfabetização, letramento, escrita e leitura.**

Na minha opinião, é a fase mais importante da criança, pois é a base de tudo, um mundo de descobertas, erros e acertos para a criança nessa fase.

### **5. O que você considera importante para que o aluno possa escrever bem?**

Primeiro é preciso entender com a prática o que ele lê, pois se não souber o que lê, não saberá o que escreve.

## **6. Como a Formação Continuada pode colaborar para te ajudar a escrever melhor?**

Desde que forneça o que necessitamos para o ensino-aprendizagem, pode se tornar uma ótima escolha.

### **Professora I**

**Idade:** 27 anos

**Série que leciona:** 2º ano

**Há quanto tempo leciona:** 3 anos

#### **1. Como foi a relação com a leitura na infância?**

Bom, na infância, a minha relação com a leitura foi através de gibis. Não tive incentivo para começar a ter o gosto pela leitura, hoje mudou, tenho mais interesse para pegar um livro e lê.

#### **2. Como foi sua escrita acadêmica no curso de formação inicial?**

A minha escrita na formação acadêmica foi tranquila e superou as minhas expectativas.

#### **3. Como você desenvolve a prática pedagógica de leitura e escrita na sala de aula?**

Trabalho com leitura dinâmica, cada um lê uma frase. Também com a leitura dinâmica e muitas vezes leio histórias do interesse deles, dramatizando e contando com a participação deles.

#### **4. Comente sobre os conceitos de alfabetização, letramento, escrita e leitura.**

Esses conceitos são inseparáveis, tem que andar sempre juntos, pois um complementa o outro. Claro que as vezes trabalhamos cada conceito separadamente para aprimorar cada um.

**5. O que você considera importante para que o aluno possa escrever bem?**

Para que o aluno possa escrever bem, ele tem que ler muito mais que o necessário, porque cada vez que temos o contato com a leitura, aumenta cada vez mais o seu vocabulário.

**6. Como a Formação Continuada pode colaborar para te ajudar a escrever melhor?**

Ela pode colaborar mais através do desempenho do professor e o interesse de cada criança.

## 8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASSOLINI, F. E. P. **Pedagogia da leitura parafrástica**. 2000. 236 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia e educação) – Departamento de Psicologia e Educação, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 1999.

\_\_\_\_\_. **Interpretação e Letramento: os pilares de sustentação da autoria**. 1003. 269 f. Tese (Doutorado em Ciências) – Departamento de Psicologia e Educação, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2003.

AUTHIER-REVUZ, J. Hétérogénéité montréalaise et hétérogénéité constitutive: éléments pour une approche de l'autre dans le discours. **DRLAV**, Revue de Linguistique, n. 26, p. 91-151, 1982.

\_\_\_\_\_. **Palavras incertas: as não-coincidências do dizer**. Campinas: UNICAMP, 1998.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional Nº 9394**, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL, **Referenciais para formação dos professores**, Brasília, MEC/SEF, 1999.

BEHRENS, Marilda A. **Formação continuada dos professores e a prática pedagógica**. Curitiba: Champagnat, 1996.

CASTRO, E. de M. **Psicanálise e linguagem**. São Paulo: Ática, 1992.

CHARTIER, R. **A história cultural: entre práticas e representações**. Lisboa: Difel, 1990.

\_\_\_\_\_. **A ordem dos livros:** leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1990.

\_\_\_\_\_. **A aventura do livro do leitor ao navegador:** conversações com Jean Roger Chartier. São Paulo: UNESP/Imprensa Oficial, 1999<sup>a</sup>.

CORACINI, M. J.; BERTOLDO, E. S. (Orgs.). **O desejo da teoria e a contingência da prática:** discurso sobre/na sala de aula. Campinas: Mercado de Letras, 2003a.

COURTINE, J. J. analyse du discours politique: le discours communiste adressé aux chrétiens. **Langages**, Paris: Larousse, v. 62, p. 4-128, 1981.

DEMO, Pedro. **Formação Permanente de Professores; educar pela pesquisa.** In MENEZES, L. C. (org) Professores: Formação e Profissão. Campinas, S.P: Autores Associados, 1996. DEMAILLY, Lise Chantriane. Modelos de Formação Contínua e Estratégias de Mudança. In FREIRE, Paulo; **Pedagogia da Autonomia; Saberes necessários à prática pedagógica**, editora Paz e Terra, 20<sup>a</sup> Ed. 2001.

ECKERT-HOFF, B. M. **Escritura de si e identidade:** o sujeito-professor em formação. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

FREITAS, M. T. A. Leitores e escritores de um novo tempo. In: FREITAS, M. T. A.; COSTA, S. R. (Orgs.). **Leitura e escrita na formação de professores.** Juiz de Fora: UFJF, 2002.

FREUD, S. (1925). A negativa. **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, vol. XIX.** Rio de Janeiro: Imago, 1976. P. 293-300.

GINZBURG, C. **Mitos, emblemas e sinais**. Companhia das Letras, 1989.

GNERRE, M. **Linguagem, escrita e poder**. 4. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

GONÇALVES, Carlos L. e PIMENTA, Selma G. **Reverendo o ensino do 2º grau**: propondo a formação de professores. São Paulo, Ed. Cortez, 1992. In: MENEZES, L. C. (org). **Professores; formação e profissão**, Campinas, SP: Autores Associados, 1996. (Col. Formação de professores).

GOULEMOT, J. M. Da leitura como produção de sentido. In CHARTIER, R. **Práticas de leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

GRANTHAM, M. R. Leitura, reescrita e pontuação. In: **ANAIS do 5º ENCONTRO DO CELSUL**, 5, 2003, Curitiba: UFPR, 2003.

GUEDES-PINTO, A. L.; GOMES, G. G.; SILVA, L. C. B. da. **Memórias de leitura e formação de professores**. Porto, Portugal, 1992. P. 33-61.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2000.

KRAMER, S. **Alfabetização, leitura e escrita: formação de professores em curso**. São Paulo: Ática, 2001.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa. Publicações Dom Quixote, 1992

NÓVOA, Antônio. **As Concepções e Práticas da Formação Contínua de Professores**. Aveiro: Dom Quixote, 1991

ORLANDI, E. P. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. São Paulo: Pontes, 1987.

\_\_\_\_\_. **Discurso e leitura**, São Paulo: Cortez, 1988.

\_\_\_\_\_. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso, 4. ed. Campinas: Pontes, 1996, p. 15-38.

\_\_\_\_\_. **Interpretação – autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. Petrópolis: Vozes, 1996.

\_\_\_\_\_. **Análise de Discurso**: princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 2001.

\_\_\_\_\_. Análise de Discurso. In: ORLANDI, E. P.; LAGAZZI-RODRIGUES, S. (Orgs.). **Introdução às Ciências da Linguagem**: Discurso e Textualidade. Campinas: Pontes, 2006, p. 11-31.

\_\_\_\_\_. **Análise do Discurso**: princípios e procedimentos. 7. ed. Campinas: Pontes, 2007.

PÊCHEUX, M. **Semânticas e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas: Editora da UNICAMPO, 1990.

\_\_\_\_\_; FUCHS, C. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas (1975). In: GADET, Françoise. HAK, Tony (Orgs.). **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas: Editora da UNICAMP, 1990. p. 163-252.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas: Editora da UNICAMP, 1995.

\_\_\_\_\_. **O discurso:** estrutura ou acontecimento. Campinas: Pontes, 1997.

\_\_\_\_\_. Papel da memória. In: ACHARD, P. et alii. **Papel da memória.** Tradução José Horta Nunes, Campinas: Pontes, 1000. P .49-57.

PERRENOUD, Philip. **Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação:** Perspectivas Sociológicas. Nova Enciclopédia, Publicações Dom Quixote, Portugal, 1993.

PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividades docente.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

\_\_\_\_\_. **Trabalho e formação de professores:** saberes e identidade. IN: Educação: novos caminhos em um novo milênio. Valfredo de Souza Ferreira (org). João Pessoa: autor associado, 2001.

RODRIGUES, Angela & Esteves, Manuela. **A análise de Necessidades na Formação de Professores.** Portugal Porto, 1993.

SCHÖN, Donald. **Os professores e sua formação.** Coord. De Nóvoa; Lisboa, Portugal, Dom Quixote, 1997.

TFOUNI, L. V. **Letramento e alfabetização.** São Paulo: Cortez, 1995.

\_\_\_\_\_; PANTONI, R. V. Sobre a ideologia e o efeito de evidência na teoria da análise do discurso francesa. **Achegas.net**, Rio de Janeiro, v. 25, set./out. 2005.