

## **CONTRIBUIÇÕES DE UM PROJETO DIDÁTICO PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR PESQUISADOR**

Karina Mayara Leite Vieira (UNESP – Univ Estadual Paulista, Rio Claro)

EIXO 1: Formação inicial e continuada de professores para a educação básica

### **Considerações Iniciais**

O presente artigo relata uma experiência de projeto didático, que foi desenvolvido no âmbito da rede pública de ensino (Ensino Fundamental – 3º e 4º ciclos e Ensino Médio), em uma escola do interior paulista. O trabalho, intitulado “Contextualizando a leitura e a escrita na escola”, foi realizado junto a um grupo professoras das áreas de Língua Portuguesa e Artes e contou com a participação de cerca de 150 alunos. Tendo como objetivo principal atribuir sentido à leitura e à escrita, o produto final do trabalho consistiu na elaboração, edição e publicação de uma revista escolar, posteriormente denominada “Boleteen”<sup>1</sup>.

A fim de mostrar as contribuições desta experiência para minha formação docente e a formação do grupo com o qual trabalhei, parto da concepção de “professor pesquisador”, tal como formulada por Lawrence Stenhouse, difundida por seu discípulo John Elliot, e hoje sustentada por educadores como Donald Schön e Kenneth Zeichner, que reconhecem a prática docente como espaço de produção de conhecimentos.

Assim, de início, apresento a discussão em torno das concepções de “professor pesquisador” e “professor reflexivo”, referências que legitimam os saberes produzidos na escola e, conseqüentemente, oferecem legitimidade ao presente relato.

Em seguida, discuto o contexto educacional em que se insere o professor de Língua Portuguesa, recorrendo a alguns dados que tornam visíveis as dificuldades dos brasileiros para desenvolver suas competências discursivas. Discuto ainda algumas teorias que orientam o ensino de Língua Portuguesa (LP), o foco da disciplina e seu objeto de estudo, referências que justificaram e motivaram a realização do projeto e sua ênfase na leitura e na escrita, e motivam a minha prática como professora de Língua Materna (LM).

De posse dessas discussões e referenciais, relato a realização do projeto “Contextualizando a leitura e a escrita na escola”, desde a sua elaboração ao desenvolvimento em sala de aula, mostrando os movimentos e ações de um grupo de professoras para fazer da escola um espaço onde se efetivam verdadeiras práticas de leitura e escrita.

## O professor como produtor de saberes sobre a prática docente

*Mestre não é quem sempre ensina,  
mas quem, de repente, aprende.*  
Guimarães Rosa

Nesse cotidiano desafio que é a prática docente, a humildade para aprender faz-se necessária. Aprender debruçando-se sobre as teorias que alicerçam essa homérica atividade humana que é ensinar, assim como sobre os referenciais que norteiam a disciplina e objeto de estudo que se pretende lecionar. Porém, é, sobretudo, necessária a constante reflexão sobre a prática, momento em que toda a teoria faz (ou não) sentido e que o professor produz novos conhecimentos.

Reconhecendo no professor “uma postura de produtor de conhecimentos sobre as situações vividas em sua prática docente” (PEREIRA, 1998, p.154), conhecimentos que são indispensáveis para se refletir sobre o ensino e a aprendizagem e conceber novas formas de ensinar, é que narro aqui uma experiência fundamental para a minha formação como professora de LM.

A concepção do professor como pesquisador foi inicialmente proposta por Lawrence Stenhouse, em fins dos anos 60, com a realização do “Humanities Curriculum Project”. Trata-se de um projeto de reforma curricular, em que Stenhouse propunha a organização do currículo “em forma de princípios que levassem a procedimentos valorativos e que induzissem os alunos a processos de desenvolvimento das próprias potencialidades de compreensão” (*Op.Cit*, p.160).

Nessa reforma curricular proposta pelo educador inglês, a figura do professor ganha destaque, pois para ele, “não é possível desenvolvimento do currículo sem desenvolvimento do professor” (*Idem*, p.160). O professor torna-se pesquisador da sua própria prática e a mudança curricular depende de suas capacidades de auto-análise e reflexão.

Vinculado às propostas de Stenhouse está o pensamento de John Elliot, que faz parte da implementação das “escolas inovadoras”, escolas inglesas de ensino secundário (*secondary modern schools*), que propunham reformas curriculares, buscando estabelecer relação entre as matérias do currículo e as experiências cotidianas dos alunos (*Ibidem*, p.156).

Atualmente, os conceitos de professor pesquisador e professor reflexivo são propostos e defendidos por diversos autores. Dentre eles, destacam-se as ideias de Donald Schön (1995), que sistematiza o processo de reflexão do docente. Segundo o autor, o professor reflexivo, põe em cena diversos momentos de reflexão. Inicialmente, há a *reflexão-na-ação*, que ocorre em sala de aula, na interação professor-aluno e consiste em uma prática de ensino atenta, em que o educador deixa-se surpreender pelo aluno, refletindo sobre aquilo que o educando diz ou faz. Em seguida, há a *reflexão sobre a ação*, que é um processo de retrospectão, em que “é possível olhar retrospectivamente e refletir *sobre* a reflexão-na-ação (...)”. E há ainda a *reflexão sobre as reflexões-na-ação*, em que há um distanciamento maior, permitindo uma revisão contínua e sistematizada da prática. (p.83).

Vale citar ainda os posicionamentos de Kenneth Zeichner (1998), que nos apresenta uma visão crítica sobre as considerações em torno do professor pesquisador. Conforme o autor, a despeito da revolução que trouxeram os conceitos de professor reflexivo e professor pesquisador, “muitos acadêmicos nas universidades rejeitam a pesquisa dos professores das escolas por considerá-la trivial, atórica e irrelevante para seus trabalhos” e não considera os saberes produzidos na prática docente como uma forma válida de produção de conhecimentos (p. 208).

Dessa forma, compreendendo os saberes produzidos na prática como conhecimentos autênticos e necessários para se pensar a educação, em específico, o ensino da leitura e da escrita na escola, é que narro a realização de um projeto didático, posicionando-me como professora pesquisadora, que, em parceria com um grupo de docentes da rede pública de ensino, refletiu diariamente *na ação* e agora *reflete sobre as reflexões-na-ação*, buscando sistematizar esses saberes sobre o ensino de LM.

### **Desafios do professor de Língua Materna**

Um dos principais problemas vivenciados pelos profissionais da educação básica – especialmente, mas não apenas, pelo professor de LM – é o crescente desinteresse dos educandos pela leitura e pela escrita dos textos que circulam na escola. Além desse desinteresse, podemos observar no cotidiano escolar as dificuldades dos educandos para reconhecer e colocar em prática todos os pormenores dos atos de ler e escrever.

Somam-se a isso as dificuldades da escola em ensinar a ler e escrever advindas da complexidade de problemas que atualmente enfrenta essa instituição<sup>2</sup>. Dentre os entraves que afetam diretamente a educação e a formação de sujeitos leitores e escritores, podemos citar: a precária formação inicial e contínua dos professores, as condições de trabalho do docente da rede pública, a falta de recursos como bibliotecas em funcionamento, a escassez de tempo, o excessivo número de alunos por sala e assim por diante.

A despeito da presença cada vez maior da palavra proporcionada pela invasão das novas tecnologias no cotidiano dos brasileiros, o desempenho linguístico dos educandos brasileiros continua baixo, como vem mostrando diversas avaliações, dentre elas o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), amplamente divulgado pela mídia, o PISA (*Programme for International Student Assessment*), realizado em 2000 e o INAF (Indicador Nacional de Analfabetismo Funcional), realizado em 2001.

O PISA é “uma avaliação a nível internacional cujo objetivo é fornecer um relato consistente dos conhecimentos e habilidades adquiridos pelos alunos, permitindo assim a avaliação do sistema escolar do país participante” (CIOLA, 2008, p.13). Em seu ano de estreia, o programa priorizou o letramento em leitura. Participaram da avaliação 5 mil alunos brasileiros, que atingiram apenas o nível 1 de proficiência (de cinco possíveis), colocando o Brasil em último lugar entre os 32 países avaliados, e no grupo de países abaixo da média.

Outro sistema de avaliação de relevância é o INAF, que explicita o nível de domínio dos brasileiros para ler e escrever textos. Segundo os índices desse indicador, 9% dos brasileiros são *analfabetos absolutos*, 31% podem ser classificados no *nível 1* de alfabetismo, 34% no *nível 2* e apenas 26% da população brasileira foi classificada no *nível 3*, que, conforme o indicador, corresponde à “capacidade de ler textos mais longos, podendo orientar-se por subtítulos, localizar mais de uma informação de acordo com condições estabelecidas” (RIBEIRO, 2004, p.18).

Vale ressaltar que o indicador considera as diferentes práticas de letramento, relativizando os conceitos de *analfabetismo* e *analfabetismo absoluto*, o que, por um lado, é positivo, pois mostra que a falta de habilidades para ler e escrever não impede a maior parte dos brasileiros de interagirem, ainda que minimamente, em uma sociedade letrada, mas, por

outro, é perigoso, pois esconde com o rótulo de “letramento” um dos calcanhares de Aquiles do nosso país: os grandes índices de analfabetismo. Em outras palavras, podemos considerar, de certo ponto de vista, os brasileiros como pessoas “letradas”, no sentido de que convivem em uma sociedade letrada, que usa a escrita como principal tecnologia; porém, não podemos dizer que esses mesmos letrados são participantes ativos de uma cultura escrita.

Tendo claro o contexto descrito é que me coloco como professora pesquisadora, cuja reflexão diária sobre o meu fazer docente e as iniciativas na busca de caminhos para o ensino de LM, em específico, o ensino da leitura e da escrita, é de grande importância para a minha formação e atuação docente.

### **Repensando o ensino de Língua Materna**

Essas problemáticas envolvendo a leitura e a escrita vem sendo discutidas há algumas décadas. É em torno dessa discussão que a disciplina de LP, principal responsável pelo ensino da leitura e da escrita, tornou-se, no começo dos anos 80, o centro dos debates sobre a educação no país. Surge, diante desse quadro, a necessidade de repensar o ensino de LM e redimensionar o objeto de estudo da disciplina.

Uma vez que o desafio que se apresentava (e ainda se apresenta) é formar sujeitos que leem e escrevem, que usam a língua com competência e autonomia, fica claro que o excessivo e vazio estudo da metalinguagem técnica não deve ser o ponto de partida e de chegada e as palavras ou frase soltas não podem ser os principais objetos de estudo. Permeando essa discussão, os estudos no campo da Linguística vêm orientando a definição do foco e do objeto de ensino da disciplina.

Na esteira desses debates sobre o ensino de língua materna, surgem, em 1996, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que entendem a linguagem como “(...) uma forma de ação interindividual orientada por uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos da história.” (BRASIL, 1997, p. 23-24).

O documento adota a concepção de linguagem enunciativo-discursiva, postulada por Mikhail Bakhtin (2006), que compreende a linguagem como forma de *interação social*. Esse conceito de língua/linguagem considera o

momento real da enunciação, a relação entre locutor e interlocutor, que se faz por interação, as condições de produção discursivas, de ordem social, cultural, ideológica. Essa concepção “(...) implica uma postura educacional diferenciada, uma vez que situa a linguagem como o lugar de constituição de relações sociais, onde os falantes se tornam sujeitos.” (GERALDI, 1984, p.43).

É apenas pela e com a linguagem que os sujeitos se constroem como tais, através dessa interação social, cultural com o outro. A linguagem possibilita aos seres humanos estruturar o pensamento (em uma relação dialética entre pensamento e linguagem), atribuir sentido ao mundo e produzir conhecimento. Conforme Bakhtin (2006) “(...) toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente *o produto da interação do locutor e do ouvinte (...)*” (p.117, grifos do autor).

Uma vez compreendendo a linguagem como forma de interação que se concretiza nas diversas práticas sociais, os PCNs definem como unidade básica do ensino de Língua Portuguesa o texto, em seus mais variados gêneros, a fim de garantir que os educandos desenvolvam habilidades de leitura e de escrita, visto que o domínio dessas práticas são pressupostos para o acesso aos diversos campos do conhecimento e requisito fundamental para o êxito escolar dos indivíduos.

Entretanto, mais de uma década depois da publicação dos PCNs, cabe perguntar: as abordagens que vem sendo feitas dos textos em seus gêneros textuais têm cumprido a função de proporcionar ao educando uma real competência comunicativa? Luiz Antônio Marcuschi (2008) parece responder a essa questão da seguinte maneira:

Sabemos que um problema do ensino é o tratamento inadequado, para não dizer desastroso, que o texto vem recebendo, não obstante as muitas alternativas e experimentações que estão sendo tentadas. Com efeito, introduziu-se o texto como motivação para o ensino sem mudar as formas de acesso, as categorias de trabalho e as propostas analíticas (p.52).

Dialogando com o autor, podemos afirmar que, na maioria dos contextos, o que houve foi a substituição das aulas de nomenclatura gramatical pelo estudo das superestruturas textuais, das características dos

tipos e dos gêneros textuais, mantendo-se o caráter classificatório no ensino da língua materna.

Sobre essa ariscada substituição, Delia Lerner (2002), que entende a leitura e da escrita como os pilares do ensino da língua materna, alerta-nos

Em todo o caso, sejam quais forem as causas que levaram a superdimensionar as superestruturas textuais, *o importante é evitar uma nova substituição do objeto de ensino*. Para formar leitores e escritores, é necessário dedicar muito tempo escolar ao ensino da leitura e ao da escrita (p.57, grifos da autora).

E ainda ressalta: “(...) pouco se terá ganho quanto à formação de leitores e escritores, se o tempo que antes se dedicava a trabalhar gramática oracional se consagra à verbalização das características do diferentes formatos textuais.” (*Op.Cit.*, p. 57).

Não que a gramática deva ser totalmente excluída dos curriculares escolares. Porém, o foco excessivo nos aspectos gramaticais vem sendo o responsável pelo fracasso de muitos alunos na aquisição da língua materna, em especial, na modalidade escrita. Nesse sentido, pensamos que é necessário criar situações de aprendizagem em que os educandos possam produzir enunciados concretos (em seus mais diversos gêneros) com interlocutores reais (mesmo que estes sejam os próprios alunos, a própria comunidade escolar).

Entendemos, na esteira de Bakhtin (2003), que os gêneros discursivos ou textuais apenas possuem sentido se abordados de forma concreta, pois, “(...) a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua.” (p.265).

Entretanto, como temos observado, apenas a opção pelo trabalho com os gêneros textuais em sala de aula não vem sendo suficiente para que a escola cumpra o seu propósito de formar sujeitos que de fato dominam a sua língua materna. Isto porque, mesmo quando supostamente trabalhadas de forma contextualizada e interativa, nos mais diversos gêneros, a leitura e a escrita na escola não tem atendido a propósitos comunicativos, tal como exigiria um verdadeiro trabalho com gêneros do discurso.

Para buscar soluções para este impasse, além do trabalho com os gêneros, sugerimos como possibilidade, na linha da pesquisadora argentina Lerner (2002),

(...) o esforço de conciliar as necessidades inerentes à instituição escolar com o propósito educativo de formar leitores e escritores, (...) gerar condições didáticas que permitam pôr em cena – apesar das dificuldades e contando com elas – uma versão escolar da leitura e da escrita mais próxima da versão social (não-escolar) dessas práticas (...) (p.21).

Para atender à necessidade de conciliar esses diferentes propósitos da leitura e da escrita na escola, a autora sugere como *modalidade organizativa* os projetos didáticos ou projetos de produção-interpretação, pois estes oferecem contextos nos quais a leitura e produção de textos ganham sentidos e surgem “(...) como uma atividade complexa cujos diversos aspectos se articulam ao se orientar para a realização de um propósito.” (*Op.Cit.* p.88).

Segundo Lerner, os projetos se destacam quando o objetivo é dar sentido à leitura e à escrita, pois permitem trabalhar com situações em que os alunos assumam tarefas de reais leitores e escritores tais como escrever um texto para publicar no jornal, ler um poema para a rádio da escola etc.

Nesse sentido, problematizar o ensino da leitura e da escrita na escola e buscar possibilidades para que os alunos se formem como sujeitos que dominam o código escrito são de grande relevância no atual contexto educacional da escola brasileira, pois, a despeito dos avanços na Linguística que redimensionaram o objeto de estudo do ensino de Língua Portuguesa, este continua na contramão de seus objetivos fundamentais: formar sujeitos que usam a língua (oralmente ou por escrito) com autonomia e competência e não meros sujeitos que decifram o sistema de escrita.

### **Experiência e formação: a revista escolar**

É no âmbito dessas discussões e tendo como base esses referenciais que surgiu o projeto didático “Contextualizando a leitura e a escrita na escola”, cujo produto final consistiu na elaboração, edição e publicação de uma revista escolar, posteriormente denominada “Boleteen”. O projeto foi uma iniciativa dos próprios professores e da equipe de gestão<sup>3</sup> da escola. A experiência teve lugar na rede de ensino pública estadual, com alunos das 6ª séries/7º anos, 8ª séries/9º anos do Ensino Fundamental e 2ª série do Ensino Médio (cinco turmas e cerca de 150 alunos). A duração do trabalho foi de aproximadamente quatro meses (de agosto a dezembro) ao decorrer do ano de 2010.

O que motivou a implementação do projeto foi a percepção por parte dos professores da escola do frequente desinteresse dos alunos por ler e escrever textos, principalmente de gêneros do âmbito jornalístico (notícias, artigos de opinião, reportagens) e literário (poemas, crônicas, contos). Somou-se a isso, confirmando esse desinteresse e consequente dificuldade, o péssimo desempenho dos alunos da escola no Sistema de Avaliação e Rendimentos do Estado de São Paulo (SARESP) do ano anterior (2009), que mede competências e habilidades de leitura e escrita.

Assim, com o objetivo de propor alternativas para a abordagem das práticas de leitura e escrita na escola é que se pensou na criação de um “suporte”, ou seja, “(...) de um *locus* físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto” (MARCUSCHI, 2008, p.174).

Diante do desafio que se apresentava, e que foi proposto por nós mesmas, como grupo de professoras da área de Linguagens, as sensações iniciais, antes do início do desenvolvendo em sala de aula, era a de que não conseguiríamos produzir esse espaço de divulgação dos textos dos alunos ou de que o tempo não permitiria que fizéssemos um bom trabalho.

De fato, o tempo foi um dos grandes vilões nessa trajetória, pois hoje ao analisar o resultado final, além da sensação de tarefa cumprida, persiste a ideia de que poderia ter sido ainda melhor se o tempo nos permitisse. A despeito dessas inquietações iniciais, fomos adiante nessa inesperada trajetória.

Com o projeto escrito e aprovado, iniciamos o trabalho, dividindo as tarefas entre nós, professoras: qual docente trabalharia com quais gêneros com qual(is) turma(s), por exemplo. Assim, com um pequeno roteiro de atividades, iniciamos as ações em sala, começando pela divulgação da proposta aos alunos, que aceitaram com entusiasmo.

Em seguida, propomos às turmas participantes a criação do nome da revista e do seu logotipo, assim como a definição da temática principal e do desenho da capa. Todas as turmas deram suas sugestões, que já confirmavam, logo de início, a adesão dos alunos ao projeto: o criativo nome “Boleteen” com o logotipo sugerido pela aluna Julia<sup>4</sup> (8ª série), a escolha do tema “bullying” e o artístico desenho da capa feito por Márcio (8ª série).

Demos início, então, ao estudo do suporte revista e os gêneros que o compõem, a fim de iniciar o processo de escrita dos textos. A partir de uma

breve análise de revistas, os alunos compreenderam que poderiam escrever matérias, reportagens, artigos de opinião, artigos expositivos, crônicas, contos, poemas e assim por diante. De acordo com a série, os conteúdos programados, assim como o perfil das turmas, definimos, professores e alunos, quem escreveria o que, transformando a escola numa grande editora.

Enquanto os alunos 2º ano do Ensino Médio pesquisavam para escrever a matéria principal da revista, os da 8ª série discutiam o preconceito racial no Brasil para produzir um artigo de opinião e os da 6ª série escreviam notícias sobre acontecimentos e eventos realizados na escola. Enquanto uma turma discutia a importância do voto para escrever textos de opinião, outra elaborava um texto explicativo, expondo a história do sufrágio no Brasil, e outra criava charges sobre as eleições presidenciais brasileiras.

Para envolver todos os alunos, ainda que sabendo que não poderíamos publicar os textos de todos, as atividades foram realizadas durante as aulas, onde as turmas estudavam o gênero, discutiam ou pesquisavam sobre o tema, planejavam, escreviam, revisavam e reescreviam seus textos. As diversas fases de construção da textualidade, tais como planejar, escrever, revisar e reescrever passaram a fazer sentido para os educandos.

Durante alguns meses, escrever para as turmas participantes do projeto significava publicar e ter o seu texto lido pelos colegas da escola. Além de motivar os alunos pela possibilidade de publicação, o uso do suporte revista proporcionou o debate de temas da realidade local e nacional trazidos para a sala de aula a fim de produzir esse veículo de informação.

Logo a quantidade de textos em seus variados gêneros foi se aglomerando. Definimos em acordo com os alunos a formação de comissões de avaliação compostas por professores, coordenadores e funcionários da escola que escolheriam os textos para publicação. A cada gênero estudado, lido e produzido em sala de aula, submetíamos os textos à avaliação e íamos revelando os textos escolhidos para publicação na revista que sairia no fim no ano.

Além dos escritos autorais, houve também produções coletivas, tais como notícias, cruzadinhas, caça-palavras, matéria principal. Assim, conseguimos que todos se sentissem participantes ativos do projeto, mesmo que com um parágrafo, uma frase publicada dentro de um texto escrito junto com os colegas.

Quanto à edição da revista, esta, infelizmente, pela carência de tempo, não foi realizada como pretendíamos. Participaram desta etapa apenas alguns alunos, uns ajudando a digitar os textos escolhidos, outros a escolher imagens e a definir a ordem dos escritos. A grande parte do trabalho de edição ficou a cargo dos professores e a finalização do trabalho foi feita pela gráfica.

Em suma, o espaço seria pouco se eu fosse relatar todos os pormenores do desenvolvimento do projeto, e faltariam palavras para descrever a dimensão dessa experiência para a minha compreensão do que é ensinar ler e escrever na escola. Porém, a partir desse breve relato e das lembranças do entusiasmo dos alunos durante essa trajetória consigo fazer alguns apontamentos do lugar de professora pesquisadora que ministra aulas de LM. Trago, por fim, alguns dos aprendizados tidos neste processo junto com todos os sujeitos que fizeram parte do projeto:

1º) Se o desafio da escola é formar sujeitos leitores e produtores de textos competentes e autônomos então o objeto de estudo deve ser o texto, que se materializa em um dado gênero textual.

2º) Definir os textos em seus mais variados gêneros como centro do estudo da língua não significa ensinar exaustivamente as diversas características desses formatos textuais. As aulas de Língua Portuguesa não são aulas de Linguística do Texto, de Análise do Discurso ou de Teoria dos Gêneros Textuais.

3º) É necessário privilegiar o uso da língua: a leitura, a escuta e a produção (oral ou escrita) de textos. A reflexão sobre a língua deve partir deste uso. Por exemplo, estudar pontuação só faz sentido se os alunos apresentaram problemas quanto a este aspecto em suas produções textuais.

4º) Apenas a mudança do foco da gramática para o texto não garante a formação de sujeitos leitores e escritores. É preciso que uma mudança substancial no modo com que os professores de LP compreendem a língua e o seu ensino. O texto em sala de aula não deve ser visto como simples motivação para o ensino sem se altere as formas de acesso e as propostas de trabalho com este objeto de estudo.

5º) O uso da língua, em especial, a leitura e a escrita, só faz sentido quando inserido em um contexto comunicativo. Se em sempre em situações reais, os usuários da língua leem ou escrevem com a finalidade de se informar, se entreter, se comunicar, é necessário que esses propósitos sejam

trazidos para o ambiente escolar. Ler e escrever na escola deve se aproximar o mais fielmente possível do ler e escrever para a vida.

Por fim, hoje compreendo melhor o quanto significou essa experiência para minha formação docente, significados que se esboçavam no cotidiano de sala de aula, mas cujos contornos eu não conseguia enxergar. E só agora, na outra margem, que consigo entender os pormenores dessa trajetória, pois o real não estava na saída nem na chegada, mas na travessia. Ser professor: eterna travessia.

### **Referências bibliográficas**

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Tradução do russo de Paulo Bezerra. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

\_\_\_\_\_. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 12.ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CIOLA, Ana Carla Lanzi. *Pisa 2000 e letramento literário: um estudo comparativo entre Brasil e Alemanha*. Dissertação de Mestrado. UNESP/ Letras, 2008.

GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de português. In: *O texto na sala de aula: leitura e produção*. Cascavel: Assoeste, 1984.

LERNER, Délia. *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário*. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MARCUSCHI, Luiz A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. (Educação Linguística;2)

PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar. Professor como pesquisador: o enfoque da pesquisa-ação na prática docente. GERALDI, Corinta et al

(Orgs.). *Cartografias do trabalho docente: professora(a)-pesquisador(a)*, Campinas, SP: Mercado de Letras; Associação de Leitura de Brasil – ALB, 2000. (Coleção Leituras no Brasil). p.153-181.

RIBEIRO, Vera Masagão. *Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF*. 2.ed. São Paulo: Global, 2004.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

ZEICHNER, Kenneth M. Para além da divisão entre professor pesquisador e professor acadêmico. In: GERALDI, Corinta et al. (Orgs.). *Cartografias do trabalho docente: professora(a)-pesquisador(a)*, Campinas, SP: Mercado de Letras; Associação de Leitura de Brasil – ALB, 2000. (Coleção Leituras no Brasil). p.153-181.

---

<sup>1</sup> O projeto teve o apoio financeiro da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP).

<sup>2</sup> Refiro-me ao contexto que conheço e no qual atuo: escolas públicas do Estado de São Paulo.

<sup>3</sup> Professora responsável: Karina Mayara Leite Vieira (Língua Portuguesa). Professoras participantes: Nelci Nardi Scolar (Língua Portuguesa e Leitura e Produção de Textos), Anna Luiza Jabur Lawer (Artes) e Patrícia Correa Garcia (Leitura e Produção de Textos). Professora Coordenadora do Ensino Fundamental: Laura Afonso de Campos. Professora Coordenadora do Ensino Médio: Roseli de Souza Orsi. Diretora: Olga Amara Pagehú Garcia Lopes Okada. Vice-diretora: Marlene Israel de Lima.

<sup>4</sup> Todos os nomes dos alunos são fictícios.