

O Lugar da Escrita no Cotidiano do Professor do Ensino Fundamental I: o que revelam os discursos

Tatiana Dias Ferreira
Maria de Lourdes da Silva Leandro

SciELO Books / SciELO Livros / SciELO Libros

FERREIRA, T. D., and LEANDRO, M. L. S. O Lugar da Escrita no Cotidiano do Professor do Ensino Fundamental I: o que revelam os discursos. In: ARANHA, S. D. G., and SOUZA, F. M., eds. *Práticas de ensino e tecnologias digitais* [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2018, pp. 393-427. Ensino e aprendizagem collection, vol. 3. ISBN: 978-85-78795-26-9.
<http://doi.org/10.7476/9786586221657.0014>.



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International license](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença [Creative Commons Atribuição 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia [Creative Commons Reconocimiento 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

O LUGAR DA ESCRITA NO COTIDIANO DO PROFESSOR DO ENSINO FUNDAMENTAL I: o que revelam os discursos

*Tatiana Dias Ferreira*¹
*Maria de Lourdes da Silva Leandro*²

Introdução

Em torno do processo da produção do texto escrito, algumas pesquisas no campo da Linguística Aplicada têm focalizado aspectos relativos ao domínio da unidade textual, discutindo conhecimentos de natureza linguística e normativa que definem o que seja escrever adequadamente um texto, inclusive, algumas com ênfase no processo do escrever, quanto à prática da reescritura do texto, trabalhando aspectos linguísticos, ortográficos, entre outros.

1 Professora Mestre em Formação de Professores pelo PPGFP/UEPB. Docente Efetiva do Ensino Fundamental I no Município de Campina Grande - PB - Secretaria de Educação. Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: discurso (AD Francesa), produção de texto escrito na escola, aquisição da leitura e da escrita e metodologias (concepções) de alfabetização.

2 Professora Doutora em Linguística e Ensino pela UFPB/PROLING. Docente Efetiva do Departamento de Letras e Artes e do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba/Campus I. Professora pesquisadora na área da Análise de Discurso (francesa).

Nesse contexto, essas pesquisas têm trazido discussões que questionam o modo como se tem desenvolvido o ensino do escrever, na escola. São pesquisas que focalizam ora a metodologia, ora o texto escrito, ora o aluno que precisa aprender a dominar as “regras” para desenvolver tal competência em textos de gênero, praticamente, escolares, que priorizam o tipo textual, como narração, descrição, dissertação, argumentação.

Apesar da abertura, na escola, para a produção de gêneros de função social, como a notícia, a carta, entre outros, a sua funcionalidade sempre é escolar. Essa configuração contextual evidencia a compreensão do escrever na escola, cuja prática escolar com o escrever textos, focalizando o conhecimento voltado para habilidades específicas de gêneros textuais escolares, percorre toda a escolaridade do sujeito em formação. Considerando-se a progressão do aluno na vida escolar, a elaboração dos textos a serem experienciados vão evoluindo em termos de complexidade estrutural e linguística à medida que se progride na formação, mas é sempre uma prática regrada pelo discurso institucional escolar.

Refletindo sobre as questões delineadas acima, acerca da relação entre linguagem e a produção do texto escrito escolar e a formação do aluno, percebemos que na compreensão que se construiu, ao longo do tempo, entre texto e autor não se dá espaço ao sujeito que produz sentido(s) na/pela linguagem, o que nos parece ser um dado consideravelmente pertinente, conforme afirmam os estudos no domínio do discurso, entendido como processo de produção de sentido(s), situado(s) na história, na cultura, no social, na ideologia. Quem produz sentido(s) é o homem, subjetivando-se pela linguagem.

Desse modo, fundamentados pela contribuição teórica da Análise de Discurso de linha francesa (AD), entendemos que seus conceitos teóricos e mecanismos analíticos, em torno do texto, do sujeito e da linguagem, na ordem do discurso, podem contribuir para uma reflexão sobre esse tema. Valorizar o modo como o sujeito se constitui, produzindo sentidos, situados sócio-historicamente, e sua discussão sobre como se movimenta o sujeito no discurso pela / na linguagem, nos textos, revelam outros caminhos para se pensar o lugar do professor, na sua relação com o texto que escreve, seja no contexto de seu cotidiano, seja no ensino da escrita em sala de aula.

Essa preocupação em torno do ensino da produção escrita na escola, evidenciando a importância do lugar do sujeito que escreve, aponta, por sua vez, uma questão que está na base dessa discussão: a inscrição do professor nesse processo, pois entendemos que não podemos ensinar a escrever se não escrevemos, considerando o sentido do “escrever”, como uma prática de escrita de texto e não somente de frases ou de modelos de textos, estereotipados e circunscritos a um domínio escolar.

Sabemos que a aquisição e desenvolvimento da leitura e da escrita desenvolve-se através de situações diversificadas que configurem uma prática em que o sujeito deve ser ativo nesse processo. Também, por outro lado, sabemos que essa prática só se instaura em meio a condições adequadas, como a da interação com o(s) outro (s). Sendo assim, aprende-se a escrever, escrevendo, bem como ensina-se a escrever, aquele que faz do escrever uma prática cotidiana. Também é fato que escrever textos como uma prática, e gostar de escrever são requisitos não tão “naturais”, pensando em nossa realidade social, inclusive,

escolar. Esse domínio e uso depende das condições e dos objetivos do sujeito que precisa fazer uso da escrita.

No contexto dessas reflexões, destacamos esse tema - a inscrição do professor na sua relação com a prática de escrita-, como objeto que inaugura novas discussões no contexto dos estudos sobre a formação do professor. Esse artigo apresenta-se como um resgate bastante reduzido do trabalho desenvolvido na Dissertação de Mestrado “Professora escrevendo em sala de aula: um outro modo de fazer uma ‘formação continuada’”, da professora-Mestre Tatiana Dias Ferreira (UEPB/MFP, 2016), trabalho, motivado por esse tema. Desse contexto, focalizamos, nesse artigo, dados da pesquisa que originou esse trabalho, voltados para a primeira etapa da experiência interventiva, realizada com uma professora do Ensino Fundamental I de uma escola municipal de Campina Grande/PB. Essa etapa procura situar a história da professora, quanto à sua vivência com a prática da escrita, no seu cotidiano.

Em função desse direcionamento, as reflexões nesse artigo procuram se articular em torno da seguinte questão-problema: De que modo a vivência com a prática de escrita da professora, no seu cotidiano, revela concepções que fundamentam a direção dada ao ensino da produção escrita na sala de aula? Entre outros objetivos, procuramos trazer contribuições acerca da importância de se redimensionar a relação do professor com a sua prática de escrita, considerando sua história, como uma das condições, historicamente situadas, para se discutir o ensino e a formação do professor.

Nosso referencial teórico fundamenta-se em Pêcheux (1975, 2009), Orlandi (2012a, 2012b, 2013), Kleiman (2001), entre outros. Trabalhamos com a pesquisa de natureza

qualitativa, cujos dados foram fornecidos pelo sujeito dessa pesquisa: a professora do 1º Ciclo Final (3º ano B) de uma escola municipal. Entendemos, então, que discutir o lugar do professor na sua história de escrita é condição primordial nas discussões sobre o ensino da produção escrita em sala de aula.

Esse artigo assim se organiza, trazendo inicialmente um recorte do arcabouço teórico que fundamentou essa pesquisa. Destacamos a contribuição da Análise de Discurso (AD), quanto às concepções de discurso, sujeito, linguagem e texto relacionados com as noções teóricas sobre a tradição escolar em torno do escrever texto e sobre a prática da escrita na formação docente. Desenvolvemos nosso artigo, apresentando nossa análise discursiva, evidenciando recortes de entrevista e questionário, feitos junto à professora do ensino fundamental, como parte I dessa análise. Nesses dizeres, configuram-se suas concepções sobre o ato de escrever e sobre como essas concepções são referências para o ensino da língua materna. Esses sentidos serão interpretados no recorte que apresentamos de aulas observadas na sala de aula da referida professora, como parte II e conclusiva de nossa leitura analítica.

Finalizamos este artigo, apresentando nossas considerações finais, seguidas das referências bibliográficas.

Um recorte teórico

Discurso, Linguagem, Sentido, Texto

A Análise de Discurso (doravante AD) considera a língua a partir do contexto social, histórico e ideológico em que um determinado enunciado foi produzido. Assim,

trata do discurso, da linguagem e do(s) sentido(s) de uma maneira particular, isto é, concebe a língua fazendo sentido, sendo vista socialmente, constituída por natureza ideológica e pela sua história, e o discurso como processo de produção de sentidos, situados sócio - historicamente.

Nesse contexto, para Pêcheux (1975 *apud* BRANDÃO, 2004), o discurso significa um objeto em que se empregam as questões relacionadas à língua, à história e ao sujeito, por isso, a AD não trata da língua de forma abstrata, mas relaciona a linguagem com o contexto social no qual o sujeito está inserido, sabendo que há um sujeito com determinada identidade social e histórica. Entre língua, sujeito e discurso, Orlandi (2013) lembra que o discurso revela-se na prática viva da linguagem, constrói-se permanentemente, pois é um processo de construção de sentidos sempre em movimento, em curso, produzindo, como diz Pêcheux ([1975] 2009) efeitos de sentidos. Logo, necessita da língua e do sujeito para se materializar.

Fernandes (2008) comenta que o discurso não é a língua, nem a fala, ele está no social, logo, exterior à língua. É, portanto, um lugar fora do sujeito, fora da língua, no qual o sujeito se inscreve no social, histórica e ideologicamente, daí dizermos que o discurso encontra-se na exterioridade, no meio social, na medida em que expomos um ponto de vista, uma ideia ou uma opinião sobre um determinado tema em nosso cotidiano. Assim, reiteramos que o discurso não é a língua e nem a fala, mas necessita de ambas para existir concretamente, para se materializar. Referente a este pensamento o autor nos assevera que

Para falarmos em discurso, precisamos considerar os elementos que têm existência no social, as ideologias,

a História. Com isso, podemos afirmar que os discursos não são fixos, estão sempre se movendo e sofrem transformações sociais e políticas de toda natureza que integram a vida humana (FERNANDES, 2008, p.14).

Como condição para o discurso existir é preciso levar em consideração a produção de sentidos dos sujeitos, que realiza a todo tempo um processo de significação. Isto é possível quando compreendemos a linguagem como sistema dinâmico, aberto a rupturas, ao equívoco.

Esse sistema que revela processos de identificação, de argumentação, da subjetivação, da construção da realidade, processo de assujeitamento, enfim, materializa a relação entre o discurso e língua, uma relação entre sujeitos e sentidos, que são muitos e diversos. Assim, quando falamos em discurso é necessário que nos reportemos para as questões do social e da ideologia, uma vez que estão impregnadas em nosso dizer ao enunciarmos algo.

Segundo Orlandi (2012b), os processos de produção do discurso implicam três momentos relevantes:

Sua constituição, a partir da memória do dizer, fazendo intervir o contexto histórico-ideológico mais amplo; sua formulação, em condições de produção e circunstâncias de enunciação específicas e sua circulação que se dá em certa conjuntura e segundo certas condições. (ORLANDI, 2012b, p. 9).

Isto significa que todo discurso é uma construção social, não individual, e que só pode ser analisado considerando seu contexto social, ou seja, ao interpretar um discurso devemos estar atentos para as questões sociais, históricas e ideológicas que o sujeito trouxe para dentro do seu texto. Para a autora, a memória é fundamental para “fazer valer” as condições de produção, nesse sentido, a memória faz parte da produção do discurso. Na AD, a memória é tratada como interdiscurso.

O interdiscurso se faz presente em toda formação discursiva através de discursos originários de diferentes sujeitos, diferentes lugares sociais, em diferentes épocas. Este conjunto de diferentes discursos que perpassam uma formação discursiva é denominado de interdiscurso. Conforme Orlandi,

Este é definido como aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente. Ou seja, é o que chamamos memória discursiva: o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pre-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra. O interdiscurso disponibiliza dizeres que afetam o modo como o sujeito significa em uma situação discursiva dada (2013, p. 31).

O interdiscurso é um conjunto de discursos já esquecidos que determinam o que dizemos, uma espécie de memória, considerada como memória discursiva, lugar onde se entrelaçam diferentes discursos, originados de

lugares e situações sociais diversas, interligados e inscritos na memória. Desse modo, é o interdiscurso que vai definir o que pode ou não ser dito em certas condições de uma enunciação.

Segundo a autora, o dizer não é uma propriedade reservada do sujeito, tendo em vista que as palavras não são nossas, isto é, as palavras se significam através da história e da linguagem, pois o que foi dito em determinado lugar também possui significado em “nossas” palavras. Nesse sentido, “o sujeito diz, pensa que sabe o que diz, mas não tem acesso ou controle sobre o modo pelo qual os sentidos se constituem nele” (ORLANDI, 2013, p. 32).

Podemos considerar que o interdiscurso é a constituição dos sentidos e o intradiscurso a sua formulação (produção), assim, a fala de qualquer sujeito se encontra formada pela memória discursiva (interdiscurso) e pela atualidade (intradiscurso). É dessa relação que os sentidos se constroem, considerando que o sujeito passa a assumir outras posições, de acordo com o momento sócio - histórico e ideológico.

Não se fala de discurso sem considerar o sujeito, pois não há discurso sem sujeito, nem sujeito sem ideologia, assim, os discursos são governados por formações ideológicas que determinam o que pode ou não ser dito. Nesse contexto, a interação humana é, sem dúvida, um fator primordial para que aconteça a produção do discurso. Fernandes (2008, p. 40) afirma que “a interação envolve a natureza dos processos de produção do discurso, também chamado de prática discursiva”.

O sujeito se desenvolve socialmente em meio a sistemas culturais, sociais, políticos, históricos, religiosos, entre outros, que determinam sua maneira de pensar, de

agir e sua ação sobre o mundo. São desses diferentes lugares que os sujeitos produzem seus discursos. É o que a AD entende como formações discursivas (FD). Assim, em uma formação discursiva torna-se visível a presença da esfera social e ideológica, por isso, uma FD jamais será homogênea, mas será sempre impregnada de diferentes discursos, bem como, atravessada pelo discurso do outro.

Dessa forma, é na relação com o outro, com o dizer, que a linguagem se revela como um ato discursivo e social, haja vista que uma língua que se restringe apenas ao seu estudo interno, isto é, à sua estrutura, não é suficiente para se entender a produção dos sentidos. Considerar linguagem como ato discursivo, social, dinâmico requer a ampliação do entendimento sobre a noção de sujeito. De acordo com Fernandes (2008), para compreender o sujeito na perspectiva da AD, se faz necessário entender que o homem não é um ser isolado um do outro no mundo, mas necessita estar em constante interação, daí não se pode negar a nossa vivência em sociedade.

Desse modo, nessa perspectiva discursiva, o sujeito de discurso “não é um ser humano individualizado, e sim um sujeito que tem existência em um espaço social e ideológico, em um dado momento da história e não em outro” (FERNANDES, 2008, p. 24). Nesse sentido, é necessário compreender que o sujeito discursivo é um ser social, coletivo, que faz parte de um contexto histórico e ideológico, no qual sua voz expressa o lugar social, revelando um conjunto de outras vozes que não são suas, mas que integram e fazem parte da sua história, do seu lugar social.

O sujeito discursivo é descentrado, isto é, o sujeito na AD não está centrado nem no “eu” nem no “tu”, mas na construção de sua identidade que resulta das posições do

sujeito nos discursos, a partir da interação com o outro, em diversos lugares na sociedade, pois em cada discurso encontramos o outro inserido.

No âmbito dessa discussão, voltemos nossas reflexões para a noção de texto na AD, e a importância do seu estudo, por se tratar do objeto mediante o qual o discurso se realiza. Entretanto, antes de refletimos acerca do texto na perspectiva discursiva, faz-se necessário que apresentemos duas concepções de texto presentes na Linguística.

Primeiro, a concepção de texto como produto, que, conforme Leandro (2011, p. 111), prioriza “a aquisição de modelos de texto, destacando-se o domínio da superfície formal”. Considera o texto como uma unidade com início, meio e fim, priorizando a dimensão formal, coesa. Nessa concepção, a língua é compreendida como um sistema homogêneo e o texto como uma unidade pronta e acabada. Segundo, a concepção de texto como processo, que requer a interferência da esfera social e cognitiva. Essa concepção entende

O escrever texto como um trabalho que exige do escritor o desenvolvimento de etapas para se escrever, o texto é visto com processo. Essa abordagem procura explicar o que acontece durante o processo de produção. (LEANDRO, 2011, p. 111).

Nessa concepção, o texto é compreendido enquanto trabalho que é construído a partir da interferência da esfera psicocognitiva e social, de cada sujeito. Recusa-se a ideia de que, para produzir um texto escrito, basta

somente dominar o sistema de escrita alfabética, considerando a língua apenas como um sistema de signos, pois é necessário compreender a linguagem como um sistema dinâmico, indispensável para o sujeito em suas práticas sociais.

É na perspectiva da linguagem enquanto sistema dinâmico, que o texto no contexto da AD “é definido pragmaticamente como a unidade complexa de significação, consideradas as condições de sua produção. O texto se constitui, portanto, no processo de interação” (ORLANDI, 2012a, p. 28). Para a autora, o texto não apresenta uma unidade completa em si mesma, pois seu sentido se constrói no espaço discursivo dos interlocutores, uma vez que podemos encontrar em um mesmo texto, enunciados de discursos distintos, que resultam de variadas formações discursivas, as quais podem ser de “diferentes naturezas: de confronto, de sustentação mútua, de exclusão, de neutralidade aparente, de gradação etc.” (ORLANDI, 2012a, p. 76).

Considerando essa configuração teórica que delinea o modo como podemos compreender e articular o lugar do sujeito que produz sentidos, porque se movimenta na língua legitimadora da interação verbal e social, trazemos nessa discussão uma contribuição teórica sobre o que se diz em torno da escrita na formação do professor, uma vez que, nos dados que destacamos em análise, o sujeito de nossa pesquisa situa seu dizer levando sempre em consideração o seu lugar discursivo como professora, resultado de uma formação acadêmica.

A prática da escrita na formação do professor

Conforme Bezerra (2007), nas últimas duas décadas do século XX, começaram a circular nas escolas brasileiras de ensino fundamental e médio, novos conceitos de escrita e de seu ensino, opondo-se assim, à concepção tradicional de escrita como produto. Essa “nova” concepção de escrita, segundo a autora, permeava a maioria dos livros didáticos de língua portuguesa nessa época, bem como o ensino de texto, relacionando-o à gramática e à tipologia clássica (narração, descrição e dissertação).

Assim, no início do século XXI, a proposta de ensino da escrita passa a ser concebida como uma prática social, fundamentada em situações concretas de comunicação. Para Bezerra (2007),

Ensinar a escrever pressupõe a aprendizagem de gêneros e suas relações com discursos e textos em circulação; a valorização da interação mediada pela escrita e de suas condições de produção; a abrangência de situações de produção de texto; e a aprendizagem dos usos linguísticos inerentes à elaboração e ao uso dos gêneros (BEZERRA, 2007, p. 148).

Comungamos com a autora, pois a valorização do uso de textos de circulação social, bem como de textos reais, isto é, textos que fazem parte da realidade dos alunos, tais como, bilhetes, notícias de jornais, músicas, cantigas de roda, parlendas, poemas, dentre outros, permitem uma prática de escrita voltada para a perspectiva do

letramento. Compreendemos que o conhecimento acerca da concepção de linguagem que fundamenta o processo da produção de texto nessa perspectiva é indispensável para o trabalho do professor em sala de aula.

Nesse sentido, ressaltamos que a prática da escrita na formação do professor não é uma tarefa fácil. Este profissional, quando ingressa na universidade, depara-se com várias exigências de escrita, bem diferentes daquelas vivenciadas na escola. Silva (2012) critica a prática de escrita no contexto acadêmico, exemplificando que se as disciplinas constituem comunidades discursivas diferentes, os modos como os gêneros escritos se apresentam terão diferenças retóricas que refletem a identidade disciplinar destes campos do saber” (SILVA, 2012, p. 98). Ressalta que o ato de escrever necessita ser compreendido numa perspectiva interacional, uma prática social situada e particularizada, opondo-se a essa visão de escrita acadêmica, homogênea e considerada como uma habilidade geral. De acordo com esse autor, a prática da escrita na formação do professor deve ser discutida como uma prática social situada e realizada por diferentes disciplinas, não somente em língua portuguesa.

Desse modo, considerar a escrita “como uma habilidade linguística geral aprendida na educação básica, aplicável e adaptável a qualquer demanda de escrita futura em qualquer situação retórica letrada” (SILVA, 2012, p. 99), implica num olhar bastante limitado da perspectiva do letramento. O autor assevera que o ato de escrever faz parte de um processo contínuo que se desenvolve por toda a vida, não havendo uma habilidade geral que proporcione ao sujeito escrever com proficiência e fluentemente sobre qualquer assunto, em qualquer contexto social.

Nesse contexto, a prática da escrita ocorre já no ingresso dos cursos de graduação, um processo que é marcado pela continuidade e pela ruptura com práticas de escrita escolar. Quando falamos em continuidade, queremos assinalar que o processo de ensino e aprendizagem continua embasado por elementos didáticos, pedagógicos e avaliativos, em cujo processo, o professor continua sendo o principal interlocutor da escrita desse aluno. Quando falamos em ruptura, nos referimos aos saberes que precisam estar de acordo com as normas do discurso acadêmico:

Citação de fontes, gerenciamento de vozes no texto, uso de diferentes metodologias, sanções contra plágio etc. A ruptura também se manifesta nos novos gêneros que os alunos eventualmente terão de ler e produzir: artigos científicos, ensaios, resenhas, monografias, relatórios de pesquisa ou de estágios, fichamentos etc. (SILVA, 2012, p. 106).

Considerando essas questões, Silva defende o seu ponto de vista, enfatizando que a escrita na universidade não é homogênea. O letramento acadêmico se diferencia devido à disciplinarização dos saberes, estabelecidos por um determinado curso, pelos professores e seus alunos. Do ponto de vista do autor, o grande desafio por parte dos professores que ensinam a escrever é não aceitar esse ensino como uma habilidade geral e acreditar que a escrita acadêmica se configura como uma prática socialmente situada. Esta prática deveria responder, portanto, a diferentes exigências contextuais (disciplinares) e a diferentes

regras de interação entre os alunos de uma dada turma e seus professores.

Situando o sujeito-professor, alvo de nossa pesquisa, no contexto de sua formação, temos que a professora possui graduação em Pedagogia. Sabemos que os cursos de Graduação, de modo geral, trabalham uma orientação de letramento acadêmico cujo desenvolvimento de uma prática de escrita socialmente situada favorece de modo insuficiente a motivação do graduando em formação e/ou o professor em formação continuada a desenvolver o gosto pelo escrever. Configura-se, então, como uma prática que trabalha a escrita com uma habilidade geral, orientada por normas básicas que funcionam em cada gênero de texto acadêmico, específico de cada disciplina.

Em meio a esse contexto histórico, percebemos que há ainda, de modo geral, uma desarticulação entre o modo como circula a escrita no cotidiano de cada um, na sociedade e o modo escolar como a escrita se inscreve. Além desse contexto, há a se considerar a história individual do processo de letramento. Como já vimos sinalizando, acerca do tema de nossa pesquisa, em sentido amplo, - lugar do sujeito-professor na escrita de textos -, trazemos para evidência da análise, nesse artigo, os dados que atendem à nossa questão motivadora e aos objetivos a ela articulados. Precisamos esclarecer que, para efeito de análise, utilizamos a seguinte sinalização: Pesquisadora (P) e Professora do Ensino Fundamental I (PA).

Uma breve análise

*A história da escrita na vida da professora:
o que revelam os discursos*

Iniciamos nossa coleta de dados com uma entrevista de caráter informal, seguida de um relato escrito, contendo as mesmas perguntas da entrevista. Esses instrumentos objetivaram coletar informações sobre como a professora aprendeu a ler e a escrever; sobre a sua relação com o ato de escrever em seu cotidiano e sobre o modo como essa prática de escrita reflete-se na forma como ensina a escrita, na turma do 1º Ciclo Final (3º ano). Essas informações materializam o(s) discurso(s) construído(s) nesses espaços discursivos, processo que se configura por movimentos de autoria da professora, como sujeito de discurso. Assim, reproduzimos, a seguir, alguns fragmentos desses dois instrumentos:

RECORTE I

P: Como você aprendeu a escrever?

PA: Processo que eu não lembro como foi o que aconteceu com a leitura e a escrita. Eu não lembro o que foi que aconteceu. Eu lembro da professora, a primeira professora... eu lembro, mas não sei se aprendi a ler ou a escrever com ela. Eu sei que a primeira vez que fui para a escola, eu já passei de série, 1^a, 2^a, 3^a e 4^a. Eu já pulei a primeira série, eu já passei

para uma segunda série. Então, aí eu já sabia ler. Como isso aconteceu, eu não lembro. (**Professora do Ensino Fundamental I. Entrevista, 1ª pergunta. Apêndice, A, p. 98**).

RELATO ESCRITO (trecho inicial)

P: Elabore um relato escrito, descrevendo e narrando sua experiência com a prática de escrever textos.

PA: Pensando a minha fase de estudo, ou seja de escola, parte dela não consigo lembrar. Lembro com saudade de minha primeira professora, e que entrei na escola aos sete anos, idade em que era permitido entrar para a escola. Entrando na escola lembro vagamente que já sabia escrever e ler, porém não lembro como se deu esse processo, inclusive passei logo para a segunda série (...).

(Professora do Ensino Fundamental I. Relato escrito, trecho inicial. Apêndice, B, p. 99).

Relacionando o dizer expresso no recorte I da entrevista com o dizer expresso no trecho inicial do relato escrito, produzidos pela professora, percebemos que apresentam dados que se articulam, sendo o relato a materialização na escrita, das informações prestadas na entrevista, como a confirmar o discurso sobre como entendia seu processo de inserção no mundo da escrita. Nesses dizeres, destacamos

o discurso que a professora evidencia sobre as lembranças de sua primeira escola e de sua experiência inicial com a escrita. Ao afirmar que já “sabia escrever e ler”, traz no seu dizer o sentido de valorização dessa habilidade, como uma aquisição que se dá como um “fenômeno”, que não se explica, acontece.

Um outro discurso que destacamos é a referência a um certo “esquecimento” por parte da professora em relação a como se deu o seu processo de aquisição da leitura e da escrita. Ela lembra da sua primeira professora, contudo, não consegue explicar se foi com essa professora que aprendeu a ler e a escrever. Esse “esquecimento” retoma dois tipos de esquecimentos do sujeito-falante, trazidos por Pêcheux ([1975] 2009). O esquecimento número um diz respeito à ilusão que o sujeito-falante tem de ser a origem do seu dizer. Está relacionado ao inconsciente e também pode ser chamado de esquecimento ideológico, uma vez que não é determinado pela nossa vontade, mas pelo modo como somos afetados pela ideologia. O esquecimento número dois³ está relacionado ao consciente e pertence à ordem enunciativa. O sujeito-falante aqui tem a impressão da realidade do pensamento, ou seja, acredita que o que é dito só pode ser dito com aquelas palavras e daquela forma.

Colocando-se como sujeito de discurso, a professora situa-se num campo amplo de sentidos, e vai buscar esses

3 Refere-se ao “esquecimento pelo qual todo sujeito-falante “seleciona” no interior da formação discursiva que o domina, [...] um enunciado, forma ou sequência, e não um outro, que, no entanto, está no campo daquilo que poderia reformulá-lo na formação discursiva considerada” (PÊCHEUX, [1975] 2009, p. 173).

sentidos no interdiscurso, isto é, na memória discursiva, que “sustenta o dizer em uma estratificação de formulações já feitas mas esquecidas e que vão construindo uma história de sentidos. É sobre essa memória, de que não detemos o controle, que nossos sentidos se constroem” (ORLANDI, 2013, p. 54). Então, toda produção de discurso e sentidos, historicamente produzidos pela sociedade e dos quais nos apropriamos no momento de enunciar ou escrever, é o que sustenta os nossos dizeres.

Neste caso, a professora está falando de dois tipos de memória: a memória a curto e longo prazo, que se refere à nossa memória cerebral, às nossas lembranças e à memória discursiva, que faz referência a um discurso sobre processo de aquisição de leitura e escrita, processo não lembrado, instaurado no não-dito do discurso. Esse remeter da professora às suas memórias e ao interdiscurso nos faz pensar que provavelmente o seu processo de alfabetização não tenha sido algo importante, significativo para ela.

Mas, que pode ter sido algo penoso, traumático, talvez pela forma como foi ensinada, que faz com que ela “apague” suas lembranças e revele em seu discurso “eu não lembro o que foi que aconteceu. Eu lembro da professora, a primeira professora [...] eu lembro, mas não sei se aprendi a ler ou a escrever com ela”.

A professora enuncia-se a partir do “eu” no discurso, sua enunciação organiza-se na oralidade, e fala da primeira professora e da escola onde estudou, como um lugar que não significou, “eu já passei de série, 1a, 2a, 3a e 4a . Eu já pulei a primeira série, eu já passei para uma segunda série. Então, aí eu já sabia ler. Como isso aconteceu, eu não lembro”. Na concepção da PA, o processo de aquisição de

escrita é concebido como algo muito rápido, automático e até mecânico. Essa explicação remete à noção do aprender a ler como processo que é automático: o aluno começa a decifrar o código, “de repente”, começa a ler! Explicação fundamentada na tradição escolar, na concepção de sujeito pensado no contexto do behaviorismo, que aprende ao responder a estímulos a ele apresentados repetidamente.

A professora finaliza o seu dizer reforçando a repetição de algo que não lembra, sustentando o sujeito da enunciação, ancorando-o, e ele não perde o controle sobre o seu dizer, evidenciando uma ação de letramento, ou seja, PA tem a experiência de se posicionar falando, deixando marcas materializadas na língua, “eu não lembro”, repetidas vezes, que sinalizam os movimentos de autoria, seu discurso revela em seu dizer a sua subjetividade e finaliza a sua enunciação reforçando a sua inquietude em relação a algo que não consegue dizer: o fato de não ter lembrado como ocorreu esse processo.

Focalizando o trecho do relato escrito, PA confirma as informações acerca de como ocorreu o seu processo de leitura e escrita. Inicia seu texto, situando-se a partir do “eu” no discurso. Elaborar toda a sequência enunciativa, conforme a memória discursiva das lembranças, trazendo em seu dizer, agora no relato escrito, marcas do imaginário coletivo acerca da primeira professora: “lembro com saudade de minha primeira professora”, apresentando um discurso de valorização do profissional que, a partir da contemporaneidade tem perdido esse lugar de reconhecimento. O movimento de autoria da professora como sujeito de seu texto desloca-se de dois lugares específicos da enunciação: oral e escrito, apresentando controle do seu dizer sobre suas lembranças.

Apresentamos, em seguida, outra questão extraída da entrevista que focaliza um outro aspecto que se relaciona à história da prática de escrita da professora.

RECORTE II

P: Gosta de escrever?

PA: gostar de escrever não é bem a minha questão...gostar de escrever. Eu gosto mais de uma conversa, um debate do que a própria escrita, a escrita propriamente dita, não é muito a minha praia, mas que produz alguma coisa.

(professora do Ensino Fundamental I. Entrevista, 2ª pergunta. Apêndice, A, p. 98).

P: Como é que essa escrita se faz no seu dia a dia?

PA: Com certeza a escrita está no meu dia a dia, na produção diária, no relato das crianças, produção do ensino textual. Como acontece, eu faço a partir de uma figura para que eles vão produzindo, depois eles vão criando seus próprios textos.

(professora do Ensino Fundamental I. Entrevista, 4ª pergunta. Apêndice, A, p. 98).

P: E fora desse ambiente de trabalho como você percebe sua escrita?

PA: em casa com minha filha, na produção de texto para a escola.

Então, ajudo a produzir, aí acontece a escrita, na produção de texto.

(professora do Ensino Fundamental I. Entrevista, 5ª pergunta. Apêndice, A, p. 98).

RELATO ESCRITO (trecho final)

P: Elabore um relato escrito, descrevendo e narrando sua experiência com a prática de escrever textos.

PA: A prática de escrita não é muito fácil, sinto algumas dificuldades em produzir textos, relatar fatos escritos, mas não desgosto totalmente, até porque no meu dia-a-dia é preciso usar a escrita, tanto no trabalho com relatórios, registros de aulas e preparar aulas. No meu dia-a-dia em casa também preciso usar a escrita quando faço uma lista de compras, ou preciso ajudar minha filha com as tarefas, no mais a escrita está presente no nosso dia-a-dia. Em minha profissão a escrita não pode ficar de fora do contexto da sala de aula.
(professora do Ensino Fundamental I. Relato escrito, Trecho final. Apêndice, B, p. 99).

Ao analisar recortes da entrevista e o trecho final do relato escrito, observamos que há referência a um discurso escolarizado sobre a instituição da escrita (FD), como domínio obrigatório do sujeito profissional, professor.

A professora se contradiz no momento em que enuncia “gostar de escrever não é bem a minha questão [...] a escrita propriamente dita, não é muito a minha praia, mas que produzo alguma coisa”. Essa contradição caracteriza o modo como o sujeito de discurso se movimenta na enunciação. Ela é interpelada pela posição de ser professora, fazendo com que a formação discursiva determine o que ela pode e deve dizer, ou seja, a partir do lugar social que ela ocupa – a sala de aula. Percebemos também que, no relato escrito, o sujeito nessa formação discursiva é interpelado pelas relações de poder, pois a escola, enquanto aparelho ideológico, a interpela a dizer que, em seu dia a dia produz escrita, tendo em vista que a profissão docente está intrinsecamente relacionada ao ato de escrever: “em minha profissão a escrita não pode ficar de fora do contexto da sala de aula” (Relato escrito da professora). Esse dizer da professora confirma que a escrita em seu cotidiano está voltada apenas para o contexto acadêmico, sua prática de escrita é estritamente profissional e escolarizada, desse modo, a professora revela uma concepção de escrita formal, enquanto domínio do código escrito.

Essa noção se faz representar na concepção de texto e de linguagem enquanto domínio do código escrito, reveladas em seu discurso, ao responder perguntas do questionário. Sobre a concepção de texto, diz que texto é um “conjunto de frases que é feito para ser lido e entendido oralmente ou escrito” (Entrevista, questão 16). Sobre a concepção de linguagem, explica que linguagem “é a forma a qual podemos expressar nossas ideias e pensamentos através da fala ou da escrita” (Questão 17). Esses enunciados revelam que a professora concebe o texto sob a orientação da tradição escolar, como uma sequência de

frases para formar uma unidade com início, meio e fim. Seguindo essa orientação, a linguagem é considerada como expressão de pensamento, em que o sujeito é visto individualmente, não priorizando a interação social, lugar de constituição da linguagem e do sujeito.

Acerca de como acontece o ensino da escrita, de como é sua prática para escrever texto em sala de aula, a professora revela:

RECORTE III

P: Pensando profissionalmente. Como poderia falar sobre o ensino da escrita em sala de aula? Como é que acontece o ensino da escrita? De produção de texto. Como é sua prática para escrever texto em sala de aula?

PA: Tenho que escrever a escrita. Bom a minha prática, parte de texto, de leitura, de poemas, que é a parte que eu mais gosto, do poema para trabalhar para que depois eles partam dos seus próprios poemas e vá gostando de outras produções escrita, poesia, poemas....euh! uma narrativa, fábula, daí, tudo, a partir da escrita.

(professora do Ensino Fundamental I. Entrevista, 7ª pergunta Apêndice, A, p. 98).

Consideramos, nesse recorte, que a professora ensina a prática de escrever texto em sala de aula, numa perspectiva de texto do ponto de vista da tradição escolar, em que é necessário um modelo já pronto. Não compreende a prática de escrita numa perspectiva discursiva, em que a produção de sentidos é realizada por sujeitos situados sócio-historicamente. Esse discurso do ensino, pautado em modelos, provavelmente, fundamenta-se na sua formação que não prioriza pensar o ensino a partir do que o sujeito sabe, do que o sujeito conhece.

Percebe-se que sua prática de ensino da escrita parte da ideia de que é necessário dominar o código escrito primeiramente, como prioriza a linguística tradicional: prioriza-se o código, enfatiza-se a letra, o ponto de partida é a letra para depois se trabalhar com as sílabas, geralmente, associadas a uma palavra ilustrada. Ensino, então, descontextualizado, cujo foco é o professor como detentor desses saberes e o aluno, sujeito que precisa ser estimulado a partir de modelos para recuperar e perpetuar o que esses modelos apontam como “ideal” para se aprender a escrever.

Observando as questões dos recortes II e III e a produção I, acerca de como a professora fala da escrita, percebemos que existem modos de dizer que fortalecem um discurso de escrita como obrigação, de escrita escolarizada, uma vez que ela enuncia desde a primeira pergunta “gostar de escrever não é bem a minha questão [...] mas que produzo alguma coisa”. A fala da professora revela indícios de que a escrita em seu dia a dia se constitui como obrigação, já que ela é um sujeito professor que se utiliza da linguagem “com certeza a escrita está no meu dia a dia, na produção diária, no relato das crianças, produção

do ensino textual [...] em casa com minha filha, na produção de texto para a escola”, e ao finalizar o relato escrito “Em minha profissão a escrita não pode ficar de fora do contexto da sala de aula”. Assim, esses dizeres materializam um discurso. A professora mostra como é que ela se movimenta de um lugar de sujeito de discurso falando, para um lugar de sujeito de discurso escrevendo, sendo coerente com o mesmo ponto de vista, evidenciando o discurso da escrita numa perspectiva escolarizada.

A professora se instaura nesse discurso, tanto para elaborar o seu texto oral como o texto escrito e se organiza nessa (FD). Ao utilizar os mecanismos linguísticos “mas [...]” “com certeza [...]”, a professora está tentando modalizar o seu dizer, trazendo um discurso dito, “em casa com minha filha [...]” “Em minha profissão a escrita não pode faltar [...]”, o da obrigação, que dialoga com outro não dito: profissão de professor requer domínio da escrita, logo, ser professor significa saber escrever. Ao fazer essa relação entre o dito e o não dito, a professora se constitui subjetivamente como sujeito e se coloca como sujeito de autoria, uma vez que está se responsabilizando pelo que está dizendo.

Nesse sentido, observa-se que a professora evidencia, em sua relação com a prática escrita, sua concepção de texto, de linguagem e do que é escrever, confirmando em seu discurso o que faz em sua prática na sala de aula. Revela seu discurso, como essa dificuldade que possui com a prática do escrever e esse modo de conceber a linguagem escrita, numa perspectiva tradicional, orientam o modo como ela ensina a escrever na sala de aula. São eventos de letramento escolarizado, baseados numa visão da tradição escolar, em que se prioriza o uso do código.

Percebemos que o sujeito de discurso - alvo de nosso estudo - a professora do 1º ciclo final (3º ano “B”) - apresenta suas concepções sobre a prática da escrita, e, a partir dela, entende ser o seu cotidiano nas experiências sofre as interpelações de condições de produção, fruto de sua formação profissional de base tradicional e formal (perfil que poderemos visibilizar na atividade de sondagem que se segue no quadro apresentado abaixo).

Na sala de aula

Apresentamos, nessa abordagem analítica, dados da professora e de sua sala de aula, seguidos de uma demonstração em quadro de uma proposta didática de aula de língua materna, desenvolvida pela referida professora e observada por nós, na etapa da coleta de dados que se configurou como sondagem para nos situarmos nas condições de trabalho e de produção de sentidos de que faziam parte nosso sujeito de pesquisa e sua sala de aula. Nosso objetivo, ao trazer esses dados, é tecer uma articulação entre o dizer (discurso) da professora na entrevista, no questionário e no relato escrito e sua atuação no ensino da língua materna. Movimento discursivo do sujeito que evidencia a interpelação das concepções com as quais a professora se identifica e das quais se apropria para direcionar suas ações.

A professora e sua proposta de aula de língua materna

O sujeito dessa pesquisa é professora do ensino fundamental I há doze anos. Graduou-se em Licenciatura Plena em Pedagogia, na Universidade Estadual Vale do Acaraú

- UVA, no ano de 2001, não possui pós-graduação e tem vinte e oito anos de tempo de serviço. Participa do curso de formação continuada - PNAIC, desde o seu início em Campina Grande- PB, no ano de 2013.

Como sujeito de pesquisa, a professora teve como interlocutor - o outro - nas suas experiências com a prática de escrita, sua turma do 1º Ciclo Inicial (3º ano) do ensino fundamental I de uma escola da cidade de Campina Grande/PB. Essa turma é composta por trinta e um alunos, oriundos de um bairro periférico dessa cidade, com um baixo nível sócio-econômico, muitos deles pertencem a famílias, cujos pais são analfabetos ou semi-analfabetos. Alguns pais não possuem renda fixa, pois trabalham na reciclagem e sobrevivem com o auxílio dos programas do Governo Federal, a exemplo do Bolsa Família. Desse universo, quatro alunos não estão alfabetizados, cinco alunos estão em processo de aprendizagem do SEA - Sistema Alfabético de Escrita e os demais estão alfabetizados.

Nessa turma, a professora desenvolveu a seguinte proposta de trabalho com a língua materna, no ensino da leitura e da escrita. Proposta que foi observada e devidamente registrada (gravações em áudio e, posteriormente, transcritas). Importante esclarecer que todos os dados coletados foram devidamente autorizados pela professora e gestora da escola onde ocorreu a pesquisa, em sua maior parte. Autorização que recebeu a liberação do Comitê de Ética da UEPB, em cujo Mestrado em Formação Profissional/MFP a mestranda era vinculada.

*Proposta de aula de língua materna
(etapa inicial da pesquisa)*

Quadro 3 – Etapa I- Observação de aulas de língua portuguesa

1ª Observação 02 de março de 2015	Atividade: Escrever palavras com as sílabas ga - go - gu; Separar as sílabas das palavras e colocar em ordem alfabética. Leitura do livro de literatura: Lino (André Neves, Callis editora, 2011).
2ª Observação 03 de março de 2015	Atividade: Leitura coletiva de cinco frases no quadro, seguida de uma atividade xerocada para trabalhar a gramática - Encontros Vocálicos; Leitura do livro de literatura: A noite e o dia (Eunice Braido, FTD).
3ª Observação 05 de março de 2015	Atividade: Leitura individual do texto: “Tuco e Tico”, seguida de leitura coletiva, destacando no texto as sílabas das letras T e D. Formação de frases com as palavras.
4ª Observação 09 de março de 2015	Atividade: Leitura coletiva de frases destacando os encontros consonantais seguida de formação de frases. Leitura do livro de literatura: Hoje é amanhã?
5ª Observação 11 de março de 2015	Atividade: Leitura e escrita de palavras com: br, cr, dr, fr, gr, pr, tr, vr; Leitura do livro de literatura: O mais bonito (Mary França, Dimensão).
6ª Observação 13 de março de 2015	Leitura do livro de literatura: Condomínio dos monstros (Alexandre C. Gomes, RHJ Livros, 2010). Atividade: Leitura e escrita de palavras com DR; atividade xerocada para ligar os personagens as suas características.
7ª Observação participante 18 de março de 2015	Atividade de sondagem: Produção de texto a partir de uma imagem, pesquisada no dia anterior: professora e pesquisadora participaram, produzindo cada uma, sua produção escrita;

<p>8ª Observação participante</p> <p>23 de março de 2015</p>	<p>Pesquisa de leitura: Realização de uma pesquisa com a turma, sobre os gêneros textuais que gostariam de ouvir, ler e escrever;</p>
---	---

Descrição resumida das aulas de língua portuguesa na turma do 1º Ciclo Final (3º ano “B”- manhã), Ensino Fundamental I de uma Escola Municipal, na cidade de Campina Grande-PB.

As atividades de leitura e de escrita, acima descritas resumidamente, revelam que a professora concebe a língua materna numa abordagem de linguagem como instrumento de comunicação, acreditando que o ato de se comunicar é algo individual, não havendo relação com o meio social nem com a história de vida dos alunos. Com base nessa concepção de linguagem, ensina que para ler e escrever é necessário apenas dominar a gramática normativa. Isto se confirma nas atividades de letramento que utiliza, tais como: atividades para trabalhar o código escrito, destacando as letras de maneira isolada, o estudo das sílabas; atividades de leitura de frases e dos livros.

A concepção de linguagem adotada pela professora nos revela, em sua metodologia de ensino, uma concepção de língua como um código, um instrumento de comunicação e o texto como um produto a ser decodificado pelo leitor. Esse modo de se situar no ensino, como professora de linguagem, revela que a professora entende que ser professor é dominar e transmitir conhecimentos, é aquele que dá ordens, que prescreve, que parte de um modelo pronto e acabado para ensinar, evidenciando assim uma concepção tradicional de professor. E ser aluno é aquele que assume uma postura passiva, que está naquele espaço para obedecer, ouvir e executar as atividades, independentemente

das práticas sociais de uso da linguagem. Por outro lado, aprender a escrever, nessa concepção revelada pela professora, é decodificar e memorizar as letras, as sílabas, para posteriormente poder escrever frases e produzir textos, evidenciando assim, uma perspectiva linear do processo de escrita. `

É possível, então, perceber que as concepções de ser professor de língua materna, de linguagem, evidenciadas nas suas colocações seja na entrevista, no questionário e no relato escrito acerca da noção de texto e de leitura estão fundamentando a focalização que dá para o ensino da leitura, da escrita em língua materna. São concepções das quais se apropriou no processo de construção do sujeito da/na educação escolar que “falam” (discurso ideológico), sobre um modo de ser professor e aluno e como se configura o ensino que leva à formação de seus alunos, nessa etapa da escolarização.

Considerações finais

Esse artigo procura trazer reflexões em torno da seguinte questão: De que modo a vivência com a prática de escrita da professora, no seu cotidiano, revela concepções que fundamentam a direção dada ao ensino da produção escrita na sala de aula? Esse estudo mostrou que nem sempre o professor está consciente da concepção de linguagem que embasa a sua prática de ensino de língua materna. Por outro lado, evidencia nos dados que analisa, produzidos pelo ponto de vista da professora, sujeito da pesquisa, que as noções de linguagem, sentido, texto escrito, sujeito se constituem no escopo da tradição que concebe o estudo voltado para a língua, enquanto sistema

imane, homogêneo. São noções que se historicizaram na instituição escolar e perduram, evidenciando seu lugar de poder.

Procurando evidenciar, através da Análise de Discurso de linha francesa (AD), concepções relacionadas ao sujeito de discurso, texto escrito, sentidos e linguagem que rompem com essas noções teóricas institucionalizadas, esse estudo procura refletir sobre as implicações desse discurso oficial. A ausência da renovação e ressignificação desse conhecimento interfere conseqüentemente no modo como o docente desenvolve o processo de ensino e aprendizagem, bem como a sua formação profissional.

Esse efeito de sentido revela que o sujeito não é a origem do seu dizer, tendo em vista que nosso discurso está sempre relacionado ao lugar social de onde falamos. Desse modo, o sujeito de linguagem e de sentidos, ao enunciar o seu discurso, é afetado pelo lugar social que ocupa, pela história e ideologia.

Evidenciamos que o lugar da escrita no processo de formação da professora revelou que o ato de escrever em seu cotidiano estava voltado para o ponto de vista da tradição escolar, em que se considera o texto como uma seqüência de frases para formar uma unidade com início, meio e fim, não considerando a linguagem como um processo de interação, mas como expressão de pensamento, em que o sujeito é visto individualmente, não priorizando a interação social, lugar de constituição da linguagem e do sujeito.

Essa experiência revela, portanto, a necessidade que tem o professor de língua materna em vivenciar práticas de letramento, que considerem o ensino do escrever dentro de um contexto social, com textos veiculados socialmente,

fazendo parte das relações comunicativas dos sujeitos efetivamente. Podemos acrescentar que essa experiência completa está descrita e documentada na Dissertação de Mestrado “Professora escrevendo em sala de aula: um outro modo de fazer ‘uma formação continuada’, da qual recortamos uma etapa inicial desse trabalho.

Esse trabalho realizado em forma de projeto de intervenção procurou experienciar a possibilidade de refletirmos sobre o fato que nos motivou a estudá-lo: aprende-se a escrever, escrevendo, bem como ensina-se a escrever, aquele que faz do escrever uma prática cotidiana. Também é fato que escrever textos como uma prática, e gostar de escrever são requisitos não tão “naturais”, pensando em nossa realidade social, inclusive, escolar. Esse domínio e uso depende, entre outros fatores, das condições e dos objetivos do sujeito que precisa fazer uso da escrita.

Referências

BEZERRA, Maria Auxiliadora. A escrita em contexto de formação continuada: objeto a aprender e objeto a ensinar. In: SIGNORINI, Inês (Org.). **Significados da inovação no ensino de língua portuguesa e na formação de professores**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007, p. 147 - 170.

BRANDÃO, Helena H. Nagamine. **Introdução à análise do discurso**. 2. ed. Campinas, SP: EDUNICAMP, 2004.

FERNANDES, Cleudemar Alves. **Análise do discurso: reflexões introdutórias**. 2. ed. São Carlos, SP: Claraluz, 2008.

KLEIMAN, Angela B. Letramento e formação do professor: quais as práticas e exigências no local de trabalho? In: KLEIMAN, Angela B. (Org.). **A formação do professor: perspectivas da linguística aplicada**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001, p. 39 - 69.

LEANDRO, Maria de Lourdes da Silva. A produção de texto: teoria e ensino - um possível diálogo. In: SOUSA, Maria Ester Vieira; ASSIS, Maria Cristina (Org.) **Pesquisa em língua portuguesa: da construção do objeto à perspectiva analítica**. João Pessoa: UFPB, 2011, p. 105 - 136.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2013.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Discurso e leitura**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2012a.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos**. 4. ed. Campinas, SP: Pontes, 2012b.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Tradução: Eni Puccinelli Orlandi *et al.* 4. ed. Campinas: Unicamp, [1975] 2009, p. 129 - 168.

SILVA, Marcelo Clemente. Gêneros da escrita acadêmica: questões sobre ensino e aprendizagem. In: REINALDO, Maria Augusta; MARCUSHI, Beth; DIONISIO, Angela (Orgs.). **Gêneros textuais: práticas de pesquisa e práticas de ensino**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2012, p.97 - 115.