



### Os saberes e não saberes de professores de língua portuguesa: perspectiva formativa

*Los saberes y no saberes de profesorado de lengua portuguesa: perspectiva formativa*

*The Knowledge and not Knowledge of Portuguese Language Teachers: Formative Perspective*

**Maria das Graças Porto Pires**

Universidade Federal da Bahia, Brasil.

 <https://orcid.org/0000-0002-9050-2543>  
[mgracappires@hotmail.com](mailto:mgracappires@hotmail.com)

**Lúcia Gracia Ferreira**

Universidade Federal da Bahia, Brasil.

 <https://orcid.org/0000-0003-3655-9124>  
[luciagferreira@hotmail.com](mailto:luciagferreira@hotmail.com)

Recibido: 08/04/2021

Aceptado: 02/07/2021

DOI: <https://doi.org/10.48162/rev.36.019>

**Resumo.** Este estudo objetiva identificar os (não) saberes específicos para o ensino de Língua Portuguesa de professores sem formação específica. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa e (auto)biográfica, sendo de cunho exploratório, realizada a partir das histórias de vida. Utilizamos, para produção dos dados, os Ateliês Biográficos de Projetos (ABP) proposto por Delory-Momberger (2014). O *corpus* da pesquisa é composto pelas narrativas (auto)biográficas construídas nos encontros do ABP e empregamos a análise de conteúdo como técnica para análise dos dados. Assim, evidenciamos que os professores revelaram saberes e não saberes advindos das relações sociais e de

sua formação profissional. Constatamos, ainda, a existência de trajetórias marcadas por histórias de vida diferentes, mas que convergem na docência em Língua Portuguesa (LP); que estes professores aprendem nos caminhos da docência; que mesmo sem terem a formação específica conseguem ensinar. Dessa forma, percebemos os processos formativos a partir da perspectiva pedagógica presente na prática e da revelação de saberes e não saberes para o ensino de Língua Portuguesa, que contribuem para a construção de aprendizagens da docência.

**Palavras-chave.** Professores, Saberes docentes, Língua Portuguesa, Formação Docente.

**Resumen.** Este estudio objetiva identificar los (no) saberes específicos para la enseñanza de Lengua Portuguesa sin formación específica. Se trata de una investigación de enfoque cualitativo y (auto)biográfica, siendo de carácter exploratorio, realizada a partir de las historias de vida. Para producir los datos, se utilizaron los Talleres Biografico de Proyectos (ABP) propuestos por Delory-Momberger (2014). El *corpus* de la investigación se compone de narrativas (auto)biográficas construida en los encuentros del ABP y utilizamos el análisis de contenido como técnica para análisis de los datos. Así, mostramos que los docentes revelaron saberes y (no) saberes derivados de las relaciones sociales y su formación profesional. Aún así, notamos la existencia de trayectorias marcadas por diferentes historias de vida, pero que convergen en la enseñanza en portugués (LP); que estos maestros aprendan en las camiónes de la docencia; que incluso sin tener la formación específica, logran enseñar. De esta manera, percibimos los procesos formativos desde la perspectiva pedagógica presentes en la práctica y la revelación de saberes y no saberes para la enseñanza del portugués, que contribuyen a la construcción de la aprendizaje de la docencia.

**Palabras clave.** Profesor, Saberes docentes, Lengua Portuguesa, Formación Docente.

**Abstract.** This study aimed to identify the (non) specific knowledge for the teaching of Portuguese Language of teachers without specific training. It is a research with a qualitative and (auto) biographical approach, being of an exploratory nature, carried out based on life stories. The Biographical Project Workshops (PBL) proposed by Delory-Momberger (2014) were used to produce the data. The research corpus is composed of (auto) biographical narratives built in the ABP meetings and we use content analysis as a technique for data analysis. Thus, we show that teachers revealed knowledge and non-knowledge arising from social relationships and their professional training. Still, we note the existence of trajectories marked by different life stories, but that converge in teaching in Portuguese (LP); that these teachers learn in the ways of teaching; that even without having the specific training, they manage to teach. In this way, we perceive the formative processes from the pedagogical perspective present in practice and the revelation of knowledge and non-knowledge for the teaching of Portuguese, which contribute to the construction of teaching learning.

**Keywords.** Teachers; Teaching knowledge; Portuguese language; Teacher Education.

## Introdução

Sabemos que o ensino de Língua Portuguesa (LP) deve estar voltado para uma visão mais política e promotora de cultura, sendo o professor o agente promotor desta política e desta cultura. Assim, ligados a esse discurso estão os saberes desses professores, que, por sua vez, são saberes voltados para a sua própria ação, necessários, portanto, a sua prática. Neste sentido, entendemos que as relações estabelecidas entre o saber docente, especialmente o da LP, são importantes para o exercício do ensino da Língua Materna.

Nessa perspectiva, o professor mobiliza saberes que são construídos nas relações sociais, nas atividades específicas das disciplinas, nos desafios de cada área. Assim, entendemos que

os professores de LP possuem um corpo de saberes específicos, com características que os definem como professores de língua materna. Quando esse saber se faz ausente, podemos pressupor que os professores possuem um “não saber”. Dessa forma, este estudo buscou identificar os (não) saberes específicos para o ensino de Língua Portuguesa de professores sem formação específica. Assim, chamamos de professores de Língua Portuguesa sem formação específica aqueles professores que ministram esta disciplina, mas não têm a formação em nível superior em Letras.

### **O Ensino de Língua Portuguesa: do (não) saber à sala de aula**

Nos últimos tempos, tem havido uma grande preocupação com o ensino da Língua Portuguesa (LP), pois este tem se baseado, principalmente, na gramática normativa e o resultado desse modelo de ensino tem sido insatisfatório, o que é evidenciado em avaliações, como a do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e a do Sistema de Avaliação do Ensino Básico (SAEB), dentre outras, em que os alunos apresentam dificuldades em interpretação e produção textual. Neste sentido, Geraldi (1995) propunha uma reorientação para o ensino de Português, com base na leitura e escrita de textos, como práticas sociais significativas e integradas, e na análise dos problemas encontrados na produção textual como norte para análise linguística, ao invés de exercícios estruturais de gramática normativa e descritiva.

Por isso, as críticas feitas à atuação do professor são sempre no sentido de adaptá-lo ao perfil de sociabilidade que se configura como dominante. Deve ajustar-se ao próprio projeto educativo da nação, para responder às exigências impostas ao país, a fim de se adequar ao mercado internacional, respondendo aos padrões que a sociedade global impõe aos países dependentes. O mais importante é a incorporação da ideia de que o esforço de todos aqueles que estão empenhados em combater a imagem estereotipada da educação no Ensino de LP visa libertar a docência da posição de ser apenas mais um elemento na reestruturação mundial capitalista e se constituir em verdadeiro agente de transformação.

Nos tempos de hoje, em que a escola, a escolarização e os professores estão sendo pressionados a se transformar, uma das formas de pressão refere-se à construção de uma concepção de identidade inadequada ao tipo de professor que a sociedade espera e a Educação demanda. As pesquisas realizadas<sup>1</sup> sobre o ensino de Língua Portuguesa têm procurado contribuir, de forma intensa e decisiva, na formulação de novas teorias que garantam práticas pedagógicas mais eficazes e voltadas para uma maior integração entre a escola, os docentes, os discentes e a sociedade como um todo.

É válido ressaltar que, apesar dos grandes esforços e das eminentes contribuições das pesquisas, o aprofundamento desses ideais ainda carece e muito de uma postura mais ampla e abrangente, para poder alcançar resultados com maiores índices significativos, individuais e coletivamente.

De fato, atualmente, tem crescido a necessidade de professores com uma formação que dê conta da demanda e dos desafios da disciplina de Língua Portuguesa, pois essa disciplina carrega consigo uma série de especificidades que afeta a compreensão e entendimento que servem de base a todas as outras disciplinas. Portanto, os profissionais que trabalham com LP

---

<sup>1</sup> Como as de Geraldi (1995, 1997, 2004), Travaglia (2001), Oliveira (2010), Kleiman (2004), Antunes (2003), Faraco (2005), dentre outros.

precisam estar aptos não só para distinguir o que procede no estudo de LP, mas também distinguir o que realmente procede, principalmente, no estudo gramatical (Oliveira, 2010).

No entanto, o momento histórico pelo qual passa a educação nacional, especialmente em leitura e compreensão, exige reflexão sobre algumas perspectivas de mudanças, especialmente no que se refere à formação específica dos professores que atuam nessa área. Sendo assim, os saberes dos profissionais de LP necessitam incidir sobre suas práticas docentes. Contudo, como nos afirma Oliveira (2010, p. 37), “enquanto os professores não adotarem a perceptiva de língua, o ensino de português se manterá, em muitas escolas brasileiras, no nível das sentenças isoladas, descontextualizadas, sem que levem em conta os usos que os brasileiros fazem da língua”. O professor de línguas necessita, então, construir uma nova imagem e uma nova visão da linguagem.

A imagem do professor, construída com esses novos momentos, continua a girar em torno do modelo de comportamento, como transmissor de conhecimentos, como técnico, como executor de rotinas, como planejador, como sujeito que toma decisões ou resolve problemas etc. (Oliveira, 2010). Ainda há uma concepção de formação baseada na racionalidade técnica, com a meta de adaptação e neutralização da capacidade política do professor de se colocar em posição de agente transformador.

Por isso, os professores precisam se conscientizar da importância do trabalho contextualizado em sala de aula, pois a língua falada no Brasil tem muitas variações, as quais precisam ser valorizadas e compreendidas, de forma que a pronúncia de palavras ditas “erradas”, erros de concordância, de regência etc., não sejam empecilho para a compreensão e valorização da língua, porque na forma de falar dos alunos estão embutidos valores culturais que devem ser considerados ao se avaliar a linguagem deles<sup>2</sup>. Sabemos que “[...] a educação é uma condição não apenas necessária, mas também suficiente para a resolução dos problemas sociais enfrentados no país” (Kleiman, 2004, p. 246). Dessa forma, é de extrema importância que a Língua Portuguesa seja trabalhada na escola de modo que todos os falares sejam respeitados, valorizados e compreendidos.

Sendo assim, Nóvoa (2002) explica que o processo formativo dos professores precisa transcender a visão acumulativa de cursos, de conhecimentos e de técnicas, devendo estar consubstanciado em uma ação pedagógica que favoreça a reflexão crítica sobre a sua prática docente e ressignificação constante da sua identidade pessoal e profissional.

Nessa perspectiva, podemos pensar nos aspectos subjetivos, como sugere Pimenta (2012), ao assinalar que os cursos de formação podem ser importantes nessa construção, pois possibilitam a reflexão e a análise crítica das diversas representações sociais historicamente construídas e praticadas na profissão. Assim:

A formação passa sempre pela mobilização de vários saberes: saberes de uma prática reflexiva, saberes de uma teoria especializada, saberes de uma militância pedagógica. O que coloca os elementos para produzir a profissão docente, dotando-a de saberes específicos que não são únicos (Pimenta, 2012, p. 33).

Para mobilizar saberes, os professores colocam em xeque elementos didáticos que são específicos de cada disciplina. Nesse ínterim, o ideal é que os professores de língua exerçam

---

<sup>2</sup> Para maior aprofundamento sobre o assunto das variações linguísticas, ver Bagno (2007) e Bortoni-Ricardo (2005).

um ensino voltado para as experiências vividas na sala de aula e fora dela, que possam ajudá-los a construir um trabalho mais lúdico e prazeroso.

Para isso, entendemos que o professor de LP necessita vivenciar uma formação adequada e aperfeiçoar esta formação no exercício da prática, onde os saberes também são aprendidos e refinados. Acreditamos que o saber da Língua Portuguesa seja um saber trivializado (saber da linguagem, saber da gramática e saber da comunicação). Assim, há uma base teórica que necessariamente o professor deve aprender. De acordo com Shulman (1987):

O professor de linguagem deveria conhecer prosa e poesia, o uso e a compreensão da língua escrita e falada, e gramática. Além disso, ele ou ela deveria estar familiarizado com a literatura crítica de certos romances ou épicos em discussão em sala de aula. Também deveria entender teorias alternativas de interpretação e crítica, e como elas podem se relacionar com questões de currículo e de ensino. (p. 207)

Destacamos que um professor, para ensinar, deve possuir um saber formal. Especificamente em relação ao professor de LP, ele necessita mobilizar os saberes da experiência, os saberes pedagógicos e de preferência os saberes sensíveis, precisa saber o que ensinar, como ensinar LP, ter um saber sobre a língua, sobre o português do Brasil, sobre o ensino pragmático da leitura, da escrita, da gramática e do vocabulário, além de ser um leitor e conhecer aspectos da literatura (Oliveira, 2010). O professor de Língua Portuguesa necessita saber algumas questões específicas da área de LP, ou seja, ter um saber necessário para atuar, um saber técnico específico da LP, porque não se pode ensinar o que não se sabe.

O ensino da língua materna estabelece que o professor saiba o que, como e quem deseja ensinar, exige um conhecimento da língua e a forma de integração dessa língua, por isso necessita de diversos saberes (Mendes, 2008). Neste sentido, ao professor cabe apropriar-se de saberes que, além de serem didáticos, também sejam saberes específicos, próprios da Língua Portuguesa. Conforme questiona Roulet (1978 apud Poersch, 1990, p. 10), “como pode-se ensinar uma língua sem conhecer sua estrutura e o seu funcionamento, bem como os mecanismos que permitem sua aquisição?”. Compreendemos que são extensos os saberes dos professores de língua, contudo podemos dizer que todo professor, inclusive o de língua materna, deve buscar incluir em suas práticas de ensino um referencial de linguagem (Souza, 2009). A partir da reflexão sobre os usos da linguagem nos contextos escolar e não escolar o professor terá elementos para a sua escolha metodológica? Segundo Poersch (1990, p. 10), a resposta para essa pergunta leva a uma concordância de que o professor de Língua Portuguesa deve não somente “conhecer a língua que ensina”, mas, também, conhecer o seu objeto de ensino, a linguagem.

Souza (2009) ressalta que a linguagem deve ser sempre levada em consideração na aula de Português, pois ela é instrumento de comunicação e objeto de ensino; além de expor o conteúdo, serve de estratégia e de discurso, reforça a ampliação do repertório linguístico do aluno, sendo este um dos objetivos do ensino de português. Dessa forma, “o domínio desse objetivo indica que o professor deve saber sobre a língua, para que o aluno possa agir com a língua” (Souza, 2009, p. 103). A aula de Português individualiza-se por ser objeto de ensino e de análise. Assim sendo, o professor de Português necessita conhecer as especificidades dessa língua, pois:

Não se pode fazer do ensino de Língua Portuguesa uma receita para se (re) produzir seres humanos

confeitados em fôrmas, calculadamente iguais. Uma das possibilidades para se chegar a um reposicionamento educacional pode se dar através da reestruturação dos ideais de letramento no âmbito escolar. É preciso rever os conceitos, compreendê-los em seu todo para que possa aplicá-los nas práticas pedagógicas escolares. (Pires; Ferreira; Lima, 2010, p. 22)

O ensino de Língua Portuguesa se reveste de um valor individual, porém firmado no caráter social, nos seus diversos modos, formas e lugares e com várias possibilidades. Diante disso, acreditamos que os docentes também sejam responsáveis pela sua ação, ao lecionar, ainda que precisem compartilhar saberes com os demais professores, os quais possuem características, conhecimentos e competências particulares; é preciso, então, conhecer essas especificidades, adquiridas na formação inicial e contínua. Ressaltamos que o silenciamento a respeito de alguns saberes docentes interfere na constituição dos futuros e já professores, visto que, a cada dia, novos saberes são construídos, voltados para o que e como conhecer (Leal, 2016).

Oliveira (2010) aborda a importância do saber do professor de Português para o ensino dessa disciplina e salienta a importância do conhecimento das suas especificidades, além dos cinco aspectos que um professor de línguas precisa saber: o que é ensinar, o que é método de ensino, o que é língua, o que significa saber português e a razão pela qual se ensina português para brasileiros. Oliveira (2010, p. 265) ainda afirma que “a tarefa de ensinar alguém a se tornar um usuário mais competente do português é das mais sérias e delicadas”. Quanto a isso, concordamos com Mira Leal (2009):

O professor de Português deve estar sensível para esses dados a ser capaz de o desenvolver no melhor interesse [...] Para que o processo de ensino-aprendizagem se possa desenvolver nos termos e com os objetivos enunciados, é fundamental que o professor de Português possua um conhecimento pedagógico geral e um conhecimento didáticos da área consistente, permanentemente revisitados, atualizados e (re)construídos, que lhe permitam ser eficiente e autônomo. (p.1306)

Podemos perceber que não basta refletir sobre as relações saber e fazer, pois é preciso pensar no professor de português como uma figura desafiada a utilizar conhecimentos educacionais e estratégias didáticas criativas que, muitas vezes, não estiveram presentes no seu processo formativo, mas fazem parte da sua realidade e da realidade do aluno. Nesse contexto, o saber ensinar vai muito além do saber científico, contudo a ausência de um saber expresso no ensino caracteriza a presença de não um saber.

## Metodologia

Optamos pela investigação qualitativa, pelo seu caráter construtivo e processual (Bogdan; Biklen, 1994). Com esse trabalho de investigação-formação (Josso, 2004), também fizemos uso do método (auto)biográfico que tem sua relevância no processo de educação/formação de adultos e, como metodologia, procura conduzir à consciencialização de que a formação é sempre um processo de (auto)formação participada.

Desse modo, uma proposta de formação com uso da história de vida vai muito além da utilização de saberes formais, constituídos, considerando importantes os saberes da experiência, da relação com o saber e com a formação. Sendo assim, a proposta do Ateliê biográfico de Projetos (ABP), criado por Delory-Momberger (2014), define-se como:

[...] procedimento que inscreve a história de vida em uma dinâmica prospectiva, unindo as três dimensões da temporalidade (passado, o presente e o futuro), e visando dar as bases para o futuro do sujeito e fazer emergir o seu projeto pessoal, considerando a dimensão do relato como construção da experiência do sujeito e da história de vida como espaço de mudança aberto ao projeto de si. (p. 96)

As narrativas revelam um tempo diferente daqueles espaços padronizados, tempo que envolve a construção de uma temporalidade própria da história do sujeito, adaptando a (auto)formação num ponto de vista pessoal. A autora explica que a história de vida na pesquisa representa uma construção de sentido a partir de fatos temporais vividos e que essa prática se inscreve no campo da reflexão. Isto significa que as narrativas resgatam o passado, alinhando ao seu presente e projetando o futuro.

Os ABP se constituem obrigatoriamente, segundo a autora, em seis etapas com ritmos progressivos, de forma crescente. A primeira corresponde ao momento dos participantes se conhecerem e se familiarizarem com os objetivos dos ABP, além de tirar dúvidas e acertar os detalhes sobre os encontros. A segunda etapa corresponde à assinatura, negociação e ratificação coletiva do contrato biográfico. Da terceira à quinta etapa, Delory-Momberger (2006, 2014) deixa claro que são destinadas para a produção e socialização das narrativas (auto)biográficas. A sexta etapa é um momento de reflexão sobre as narrativas de si e do outro, é um tempo de síntese do projeto pessoal de cada um, no qual cada participante apresenta e argumenta seu projeto, faz-se um balanço de incidência da formação no projeto profissional.

Esta pesquisa foi realizada no ano de 2018, no município de Itapetinga, que pertence à Mesorregião do Centro-Sul baiano, no território de identidade Médio Sudoeste da Bahia, situada a 562 Km da capital, com uma estimativa populacional em 2018, segundo o IBGE, de 75.470 habitantes, sendo, assim, a 26ª cidade mais populosa da Bahia.

Para seleção dos colaboradores, remetemos à Secretaria Municipal de Educação nossas intenções de pesquisa, a fim de formalizar e obter informações sobre os professores que trabalhavam com a disciplina de Língua Portuguesa e não possuíam a formação específica na área de Letras. Conforme informação recebida pela Coordenadora Municipal dos anos Finais do Fundamental, o município possuía quarenta (40) professores que lecionavam Língua Portuguesa (LP). Dentre esses, quatorze (14) não possuíam formação na área de LP. Sendo doze (12) licenciados em Pedagogia, um em História e um em Geografia. De posse dessas informações, foram realizadas escolhas; então, ficou decidido que a pesquisa seria realizada com os professores que lecionavam LP que fossem pedagogos. A escolha dos pedagogos se deu por serem a maioria. Assim, foi realizado o contato com todos os doze professores e pessoalmente foi realizado o convite para participarem da pesquisa. Dos doze (12) professores/Pedagogos convidados, quatro aceitaram participar da pesquisa.

Realizamos as seis etapas propostas por Delory-Momberger (2006, 2014) em quatro encontros, com seus respectivos temas. O primeiro encontro abrangendo duas etapas (1ª e 2ª); o segundo encontro abrangendo também duas etapas (3ª e 4ª); no terceiro encontro, realizamos a 5ª etapa e no quarto encontro concluímos com a 6ª etapa. Portanto, as seis etapas foram adaptadas e contempladas em quatro encontros.

Os dados desta pesquisa foram produzidos nos ABP. Para tanto, utilizamos como recurso a gravação e os memoriais escritos sobre os ateliês para o registro do processo.

No intuito de propiciar o entendimento do todo, os dados foram organizados em categorias e apresentados com base na técnica da Análise de Conteúdo (AC) de Bardin (2010). O *corpus*

propiciou o estabelecimento de duas categorias, pelas quais buscamos apresentar os dados da pesquisa e, ao mesmo tempo, confrontá-los com os fundamentos teóricos pesquisados, permitindo, assim, uma síntese considerável sobre os aspectos levantados. São essas as categorias: 1) Perspectiva pedagógica presente na prática; 2) Não saberes para o ensino de Língua Portuguesa. Os resultados estão apresentados e analisados nas páginas que se seguem.

## Narrativas de si: construção de aprendizagens

Os saberes do processo (auto) formativo na construção de aprendizagens ramificam-se nas narrativas de si, que promovem o encontro do eu com o outro, que produz partilha de conhecimentos sobre si e sobre o outro, onde os (não) saberes foram revelados e compreendidos. Saberes advindos de suas experiências e de sua formação profissional. Saberes e não saberes que necessitam ser conhecidos e entendidos, pois o professor de Língua Portuguesa, como afirma Guedes (2006), articula eixos epistemológicos de saberes que mostram sua competência. Assim, os dados da pesquisa são apresentados a seguir.

### Perspectiva pedagógica presente na prática

Os professores, em suas falas, se reconhecem ativos, tradicionais, cheios de vontades, de carências, de frustrações na docência em LP, tal como mencionado nas narrativas adiante.

Eu estou aqui pensando, **sou mais o meio termo**, o tradicional acho que não sou, também porque não sei explicar um assunto gramatical desta forma tão certinha. Eu faço mais interpretação, leitura, redação, textos, poesias... e o que tenho mais facilidade, sabe, a parte gramatical eu coloco, mas explicar assim deste jeito tradicional sei não, não, não. [...] uso muito o meio termo, eu pego partes do livro e coloco eles para responder, depois vou tentando explicar, **já o tradicional, também faço isto, mas tão assim**, sou muito agitado, não consigo ter essa calma de ficar escrevendo enquanto explico, na verdade explico tudo depois mando eles copiarem o assunto do livro... sei lá, fiquei na dúvida, **acho que não sou nenhum, nem outro, misturo tudo**. [...] procuro sempre estudar, estudar, falo vou estudar isto aqui, vou ensinar de uma forma diferente. Quero muito ensinar bem, porque nunca ensinei Português, e não tinha a ideia que era tão difícil, entrei enganado (Lírio – narrativas orais).

[...] eu acho que Português está muito relacionado à cultura, então por os alunos não terem essa cultura de leitura, como falei, gente vocês pensam que eu estudava Português eu não, minha facilidade é por conta da leitura, de ler, nossos alunos não têm isso... não tem esse hábito, hoje sei que a regra é necessária é, mas não dou muita importância a ela, porque sei que se meu aluno ler ele vai aprender a escrever direito. Falo direto é tá lendo, é tá escrevendo, é prática, Português é prática gente. [...] **A forma que a gente dá aula realmente é muito parecido com os professores que a gente teve**. Sou um pouco diferente porque sempre estudei em escola particular e acho que tive esses três tipos de professor, esse mesmo da música tive muito, para memorizar as regras para o vestibular. Aí eu percebo que também sou um pouco de cada desses, minhas aulas é uma mistura, eu acho né... Eu não sei bem, mas acho que **prevalece o tradicional**, temos que ver que o tradicional não é ruim, a questão é se os nossos objetivos estão sendo cumpridos, se você está dando e está sendo cumprindo? O aluno está aprendendo? A gente tem de parar de falar que o ensino tradicional é ruim porque não é (Jasmim – narrativas orais).

[...] às vezes eu sou **muito tradicional** mesmo, eu reconheço, eu não sou muito de tá mudando coisa, faço projeto e tudo mais, mas lá fora a exigência é do tradicional mesmo [...] gente com certeza, sou o primeiro, (tradicional) também foi a forma que aprendi, professor explicando e depois os alunos



copiam. Aula mais tradicional, dou aula assim, não “tão” lenta como este porque sou mais ativa, ando pela sala, mas minhas aulas são tradicionais. Eu aprendi assim, sempre trago coisas novas para sala de aula, mas **predomina o tradicional**. Trago uma música, um filme, um texto mais atual, mas dentre os três o mais predominante o tradicional, sou dinâmica com certeza, porém **ensino tradicional** [...] eu acho que o que me levou até a disciplina foram os bons professores de português que tive, com certeza foram eles, e eu tive bons professores vou falar viu, foram bons mesmo. Tem coisa que até hoje sei no mesmo jeitinho que aprendi (Rosa do Deserto – narrativas orais).

**A minha prática na sala de aula é muito parecida com o professor tradicional**, em que o professor explica o assunto utilizando conceitos e exemplos no quadro. Talvez porque eu já tenha mais de vinte anos de sala de aula e esteja repetindo a prática tradicional que aprendi com meus professores. Não sinto dificuldade em compartilhar os conteúdos, porém hoje tenho que reduzir ou retirar conteúdos porque o nível dos nossos alunos não dá para acompanhar o que realmente é daquele ano em estudo. Não deveria, mas tento sempre simplificar para que eles compreendam o básico de cada conteúdo (Rosa do Deserto – narrativas escritas).

[...] **Com certeza o tradicional é o meu jeito de dar aula**, eu não consigo, seja na explicação ou não sempre vou falando e escrevendo no quadro, parece que os alunos só conseguem acompanhar meu raciocínio se eu der pelo menos um exemplo no quadro e tenho que escrever, isto é fato. [...] sempre faço a relação que tenho que praticar. Porque na época que aprendi foi praticando, fazendo exercícios (Flor de Lótus – narrativas orais).

Vale salientar que D’Ávila e Ferreira (2018) já se remetiam às concepções pedagógicas que, inclusive, nos possibilitaram pensar nas questões aqui postas. Assim, as narrativas (auto) biográficas não são um simples amontoado de fatos ou falas desejadas pelo pesquisador, mas um processo individual e coletivo de síntese das recordações dos sujeitos por intermédio de suas vidas (Ferrarotti, 2010), sendo assim, podemos dizer que elas trazem o conhecimento de cada sujeito. Nessas narrativas, pudemos constatar que cada colaborador revelou sua docência em LP, ancorados pelos conhecimentos que tiveram durante seu tempo de aluno. Nestes destaques, podemos evidenciar o quanto a história de vida narrada proporciona a mediação do conhecimento de si sobre a sua docência; ao buscarem lembranças dos tempos de aluno, foram capazes de refletir sobre suas diferentes formas de ensino e principalmente entender o tipo de professor que são hoje, ou seja, se revelam muito próximos dos professores que tiveram. Cabe ao professor executar uma forma de ensino que realmente lhe pareça bem-sucedida para alcançar os objetivos de LP e também definir com que tipo de concepção de língua ele trabalha.

As narrativas revelam as concepções de ensino e de linguagem assumidas pelos professores. Segundo Geraldi (1999), três concepções podem ser apontadas: 1) a linguagem é a expressão do pensamento; 2) a linguagem é instrumento de comunicação; 3) a linguagem é uma forma ou um processo de interação. Na primeira, a língua é concebida como simples sistema de normas, acabado, fechado, abstrato e sem interferência do social; na segunda, a língua é um sistema organizado de sinais (signos) que serve como meio de comunicação entre os indivíduos; e a terceira situa a linguagem como um lugar de interação humana, como o lugar de constituição de relações sociais. O autor ainda esclarece que o professor de LP deve entender que tipo de concepção de linguagem adota em suas aulas e acrescenta que essas concepções forneceram – ainda fornecem – suportes para o trabalho com a língua materna na escola. Oliveira (2008), em consonância com Geraldi, assim acrescenta:

É importante enfatizar aqui a importância de o professor ter consciência de qual concepção de

língua ele adota porque sua prática pedagógica é influenciada diretamente por essa concepção. Se o professor concebe a língua como conjunto de estruturas gramaticais, suas aulas serão voltadas para o domínio das estruturas sem nenhum, ou quase nenhuma preocupação com os usos que os falantes-ouvintes e escritores-leitores fazem dessas estruturas. Nesse caso a tendência é o professor enveredar pela prática tradicional de apresentar e exercitar classificações e nomenclaturas (Oliveira, 2008, p. 115).

Com base no que vem sendo discutido por Ferraz (2016), verificamos, pelas concepções que esses professores assumiram, que eles estão produzindo um distanciamento da formação reflexiva que promove a construção de aprendizagens e é nesse processo que há edificação de saberes. Uma vez que os sujeitos reelaboram seus conhecimentos e refletem sobre sua prática, ocorre um confronto com os demais campos do saber. Quando eles reproduzem esse ensino dos antigos mestres, estão recorrendo à racionalidade técnica que separa teoria-prática, ação-reflexão, finalidade-execução. Desse modo, eles se assumem como sujeitos que apresentam uma limitação para construir aprendizagens fora da concepção de ensino tradicional. Neste aspecto, concordamos com Ferreira (2014) quando aponta que os saberes precisam ser condizentes com a sua atuação, que a prática deve ser constituída de saberes e os conhecimentos teóricos embasados pelo exercício reflexivo desses saberes.

Nas quatro narrativas, os sujeitos se revelam como professores que usam metodologias tradicionais. Assim, podemos inferir que a relação que tiveram com o ensino de LP, quando alunos, influenciou na forma de ensinar, hoje, como professores. Mas, como já discutido acima, o contexto histórico, social e cultural em que exercemos a docência nos exige atender as demandas da época, neste caso, as demandas de hoje. Assim, atualmente há a exigência e necessidade de reflexões e mudanças no ensino, já que há outros perfis de alunos, com outras demandas, como acesso às tecnologias, com outros valores do mundo globalizado.

Assim, um ensino voltado para o mundo atual tem como pressuposto o ensino da linguagem para que as pessoas sejam capazes de elaborar pensamentos, comunicar-se, acessar os mais diversos tipos de informações e produzir conhecimentos. Portanto, a compreensão do que envolve saber uma língua se amplia:

[...] saber uma língua não se limita de fato ao conhecimento do léxico, das flexões e da ordem de organização das formas linguísticas na estrutura sintática, mas envolve um conhecimento muito mais amplo e complexo que habilita o falante a produzir enunciados funcionais e socialmente adequados a cada tipo de interação, lembrando que interagir linguisticamente não diz respeito apenas a ser capaz de elaborar e compreender uma informação em uma dada língua, mas envolve também ser capaz de produzir significado, de constituir-se como sujeito de um discurso social e historicamente construído, interagindo com o outro, na situação dada, por meio de um sistema linguístico específico. (Dettoni, 2010, p. 99)

Levar o aluno a interagir com a língua significa ter uma prática na qual a exposição do conteúdo seja estratégia para estabelecer ações discursivas. Sendo assim, no mundo atual, não há mais espaço para um ensino puramente tradicional, um ensino sem interação, sem reflexão, não deve mais haver uma prática que revele a ausência de interação linguística, pois, como declaram Dourado e Souza (2018, p. 54), “a escolha de uma concepção de linguagem é fundamental para o encaminhamento de seu trabalho”. Cabe ressaltar que as narrativas apontam que a concepção adotada pelos professores desta pesquisa é a tradicional, ou seja, adotam a primeira e segunda concepção apontadas por Geraldini (1999).

Nesse contexto, percebemos que uma formação reflexiva ficou menos evidente nos professores pesquisados, pois mostram-se apegados a sua visão de aluno, “aprendi assim, ensino assim”. As condições que esses professores possuem para ensinar português é reflexo da sua constituição como professor, ou seja, da maneira como vem se constituindo a sua docência, ligada ao meio em que vive, à sua identidade pessoal/social e às experiências anteriores à docência.

Sendo assim, Souza (2009, p. 102) ressalta que “o professor de português (e não só ele) deve filiar-se a um referencial de linguagem para conceber as suas práticas de ensino. A partir da reflexão sobre o uso da linguagem em contexto escolar e não escolar”. Dessa forma, é necessário que uma nova postura se instaure aos professores que lecionam LP, para que eles tenham consciência de suas representações e saberes por meio da reflexão-na-ação e sobre a ação, a fim de ajustar futuras atitudes pedagógicas nos seus diferentes domínios de ensino da língua materna. Nessas atitudes deve existir uma triangulação no processo de ensino, professor, aluno e saber; podemos dizer que nesse triângulo o saber não está atrelado somente ao professor, mas ele perpassa pelo aluno e, também, pelo próprio saber. É essa perspectiva tríplice que produz a construção do ensino e da aprendizagem (Wittke; Moretto; Cordeiro, 2018).

## Não saberes para o ensino de Língua Portuguesa

Diante do exposto acima e quanto à manifestação e identificação dos (não) saberes específicos para o ensino de Língua Portuguesa, os participantes revelaram:

Acho que preciso buscar muitos saberes, muito mesmo... **tem tanta coisa que não sei**. Agora quando chega em interpretação, literatura eu arraso, eles falam tio mais interpretação? Eu falo vamos meninos, me ajudem... agora quando vai para parte gramatical, eu fico estudando, às vezes até que aprendo naquela hora. Eu vou falar estou sentido dificuldade. Às vezes ligo para meu amigo.... e pergunto, que é isto pelo amor de Deus? Ele me explica e fala vai lá que vai dar tudo certo. Eu fico mais calmo e vou mesmo. Mas... não é mole não... eu sei que tenho saberes, mas também **tenho consciência que preciso buscar outro saber, um saber mais específico**. Ai gente, tão bom estar discutindo isto com vocês. [...] mas, também eu vejo estas provas assim que são aplicadas e vejo que pedem mais interpretação, por isso sigo esta linha. A parte gramatical é muito pouco o que eles estão cobrando gente!! (Lírio – narrativas orais).

Os encontros foram proveitosos para esclarecer meus saberes em Língua Portuguesa, na verdade **os meus não saberes que são maiores (muito maiores)**. Sinto-me angustiado na disciplina, pois tenho medo em não transmitir saberes aos meus alunos (gramatical) (Lírio – narrativas escritas).

[...] eu leio muito e isto reflete em minha prática, se você me **perguntar se eu sei as regras de português, eu não sei. De cor**. Preciso estar sempre lembrando para passar para eles. Mas porque não tenho dificuldade de não escrever errado, porque como eu leio tanto eu já tenho a memória fotográfica das palavras a não ser uma palavra que não tenha lido, que não tenho costume, mas as palavras mais do dia a dia, eu sei se está errada ou não só de olhar. [...] Às vezes a gente não tem opção. Eu sei para mim muita coisa, mas não sei para ensinar. Eu não tenho dificuldade para mim. **Mas às vezes não sei ensinar Português**. Eu me sinto frustrada mesmo. Eu não sou boa para decorar regras, todo vez que vou dar, tenho que estudar, preciso disto buscar outro saber, tenho

muitos saberes docentes, mas saberes de ser professora de Português preciso buscar, especialmente como ensinar gramática (Jasmim – narrativas orais).

[...] Língua Portuguesa é isto, é vivência, é experimento estamos com ela no dia a dia e ainda assim estudamos e buscamos compreendê-la. É linda... trabalhar com Português é uma benção, é uma dádiva. Acho que tive professores que amavam trabalhar com o Português e passou isto para mim. [...] **A escola está aí para ensinar mesmo gramática**, o português ele já sabe, sabe falar, saber colocar, mas não sabe escrever. Ai que entra a gramática, não é? Eu trabalho com a linguagem do aluno, mas sou tradicional mesmo e não aceito nada abreviado, escrever como WhatsApp nos textos nunca, não aceito, lá fora você vai fazer uma redação vai ser aceito? Não vai. Digo isto para eles sempre. Eu nesse sentido sou radical, digo uma coisa para vocês eu hoje estou trabalhando o básico do básico para o aluno falar da maneira mais simples possível. Tem coisas que falo para eles vamos aqui aprender o básico – sou cidadão, somos cidadãos, assim sabe... eu falo para eles eu gostaria que vocês falassem pelo menos, a gente é, do que nós é. Falo gente vocês vão precisar, vai treinando. [...] **falando assim vou concordar contigo, podemos aprender sempre. Não é errado, mas inadequado, certo?** [...] Vamos pensar um pouco, outro dia estava assistindo TV e o reporter falou temos que subir degraus, meu ouvido doeu, levei para sala no outro dia e falei é *degrais* ou *degraus*, e ficaram sem saber, disse, olha a regra; com U acrescenta S, com L acrescenta IS. Sabe a regra sabe falar certo. [...] Sei que só conhecer o conteúdo não vai ajudar você a ser professor e praticar talvez não resolva, tem também o jeito, a didática e por aí vai... [...] **também sei que preciso construir muitos saberes para trabalhar Língua Portuguesa, estudar sobre os falares, a linguística e tudo mais, mas já estou na disciplina tanto tempo que nem sei...** (Rosa do deserto – narrativas orais).

Sempre busco ler sobre a nossa língua e conteúdos relacionados, como também formas de trabalhar (metodologias) em sala de aula, pois cada ano é diferente do outro, as mudanças no perfil das turmas são grande e as dificuldades na aprendizagem da língua maiores ainda (Rosa do deserto – narrativas escritas).

O bom seria aprender gramática sem estar estudando gramática só no link com os textos, quer dizer, contextualizada. Porque eu mesmo não sei assim, um saber que não tinha e lá no curso de textos<sup>3</sup> que fiz, aprendi. Pensei se eu pudesse trabalhar assim... e aí é o que sinto falta na faculdade hoje, fala de gramática contextualizada, mas não ensinam como fazer. Só teoria e você não consegue ver esses links. Como ensinar sem aprender? Me pergunto o tempo todo na faculdade. [...] **acho que não dar para você estudar uma língua sem conhecer suas regras, tem que estudar gramática.** E a gente não consegue só nos livros. [...] então, eu tenho muita dificuldade de enxergar essa produção individual do aluno e perceber erros assim bem sucinto, como por exemplo de um aluno fazer igualzinho o outro, ter o mesmo erro gramatical e eu achar que copiou do outro, não sei vocês, mas eu tenho muita, é **um saber que fico devendo perceber nas escritas dos meus alunos suas falhas** (Flor de Lótus – Narrativas orais).

O ato de ensinar implica a existência de um saber para ser mediado. Os colaboradores relatam sobre o saber da docência em LP e podemos identificar nas falas a existência de saberes e também de não saberes específicos para o ensino de LP. Os professores compreendem a importância de construir esses saberes, mesmo que não estejam presentes no seu processo de ensino. Eles revelaram saberes, os suportes que tiveram para adquiri-los, contudo, inadequados para a realidade educacional atual. Assim, concordamos com Gauthier et al. (2013) quando afirma que o ofício dos professores apresenta simultaneamente aspectos que resultam na constância e contingência no fazer desses profissionais.

Lírio reconhece que não sabe ensinar gramática, mas registra a construção de *habitus* para lecionar LP. No registro de suas fragilidades, manifesta a necessidade de construir saberes

<sup>3</sup> Curso de produção textual, feito pela professora, oferecido pelo banco (outra atividade que exerce).

específicos em LP, pois, além de não saber sobre conteúdos gramaticais, tem dificuldades nas metodologias para o ensino de LP. Os não saberes são referenciados com tristeza, como algo que atrapalha sua docência, contudo relata seus saberes com entusiasmo, mostrando que pode ir além das suas possibilidades, é como se a fortaleza estivesse presente também naquilo que não sabe. Refletir sobre a LP levou Lírio a entender as suas dificuldades na disciplina.

Jasmim narra sobre um saber implicado na leitura, reconhece que não sabe; deixa claro em sua fala que sabe LP para si mesma. Ela se mostra uma professora tentando se engajar na disciplina, que reconhece seus saberes pedagógicos, contudo expõe que tem dificuldade na mediação disciplinar de LP, um não saber da gramática normativa, das regras gramaticais. Jasmim realiza uma reflexão dos seus saberes, sempre apoiados na leitura que realiza como pessoa, para justificar que não sabe – que não deseja – ensinar LP.

Rosa do Deserto fala da importância de saber, de conhecer o conteúdo. Essa afirmação parece corroborar sua postura diante da disciplina que leciona, ela ressalta que o papel da escola é ensinar gramática, mesmo esclarecendo que procura adaptar suas aulas aos conhecimentos dos alunos. Em sua fala fica evidente o saber disciplinar e o saber pedagógico. Contudo, há uma falta de saber como contextualizar essa gramática e como entender as variações linguísticas. Revela-se uma professora que busca conhecer sobre a língua, sobre novas metodologias, reconhece que ensina em uma época diferente da que estudou, porém ainda não se desprende do modelo de ensino que tivera.

Flor de Lótus revela um saber disciplinar, mostra insegurança em trabalhar a gramática contextualizada (mesmo estando no processo de formação específica), narra um saber que fica devendo, um saber que não lhe foi ensinado. Esperava adquirir este saber no curso de Letras, que ela mesma confirma que não foi possível.

Todos reconhecem que precisam de saberes para serem professores de LP, além disso também entendem que precisam saber como ensinar as regras gramaticais no contexto atual da educação. Apesar de alguns deles mostrarem ter o saber disciplinar, este se limita muito a regras gramaticais, que se configuram como parte das convenções da língua, muitas vezes criticada. Sabem e reconhecem a necessidade de um ensino que contemple as variações linguísticas de um ensino contextualizado, mostram em suas falas a desconexão entre o saber específico da LP com a sua atuação na sala de aula, deixando transparecer a discrepância da sua prática com a falta de uma formação reflexiva – prática que impossibilita um ensino de língua bem-sucedido.

Sobre essa questão da discrepância entre formação e prática, Soares (2005) discute a respeito da identidade do profissional docente de LP, quando aborda a necessidade que sempre houve de um profissional formado justamente para transmitir os conhecimentos em torno da LP e que, ao longo da história, vem atuando para valorizar a norma culta da língua.

A função do ensino de Português era assim, fundamentalmente, levar ao conhecimento, talvez mesmo apenas ao reconhecimento, das normas e regras de funcionamento desse dialeto de prestígio; ensino da gramática, isto é, ensino a respeito da língua e análise de textos literários. (Soares, 2005, p. 3)

Ainda hoje percebemos essa persistência em um ensino de língua entendido como ensino da gramática, que já deveria ter sido mudado; dessa forma, verificamos um ensino sem mudanças significativas nos objetivos da disciplina, um português como explica a autora:

[...] estudo sobre a língua e estudo da língua começa a deixar de ser duas áreas independentes, e passam a articular-se: ora é gramática que se vão buscar elementos para a compreensão e a interpretação do texto, ora é no texto que se vão buscar estruturas linguísticas para a aprendizagem da gramática. Assim ou se estuda a gramática a partir do texto, ou se estuda o texto com os instrumentos que a gramática oferece. (Soares, 2005, p. 7)

Dessa forma, o excerto de Soares é um exemplo das “aprendizagens” que os professores revelam construir, ou seja, falam que ensinam de uma maneira, mas nas próprias falas revelam outro modo, que no final é o mesmo, ancorado numa perspectiva tradicional, que limita a construção de saberes e reduz os saberes a cópias e reprodução. É preciso sistematizar e explicitar os conteúdos linguísticos para que se favoreça o desenvolvimento das habilidades linguísticas dos alunos e possibilite um ensino de língua produtivo (Travaglia, 1998). Ao tratar do mesmo tema, Wittke, Moretto e Cordeiro (2018, p. 31) afirmam que “o objetivo do ensino precisa ultrapassar abordagens de conteúdos e desenvolver competências no uso da linguagem, a partir de práticas do dia a dia”. Sendo assim, não faz mais sentido um ensino de língua que se encerre nos conteúdos meramente gramaticais, nas nomenclaturas, classificação de palavras, análise de frases descontextualizadas, como se via e ainda se vê, no ensino tradicional de língua. O ensino de Língua Portuguesa deve estabelecer premissas que privilegiem um ensino focado na leitura, análise linguística, interpretação e produção de textos. Neste contexto, concordamos com Mira Leal (2009), quando assim afirma:

É fundamental que o professor de Português tenha consciência de que uma parte considerável dos saberes envolvidos na compreensão e produção oral e escrita supõe a aprendizagem e o treino de competências muito finas por parte dos alunos, que compreenda que essa responsabilidade lhe cabe primordialmente e seja capaz de a desempenhar com eficácia. (p. 1306)

Isto significa que essa consciência afirma uma reflexão sobre os saberes da/na prática, para promover um diálogo com as teorias educacionais, possibilitando uma mudança significativa nas práticas docentes dos professores, concebendo-as como campo de produção de conhecimentos, do qual emergem os saberes e experiências dos profissionais (Tardif, 2014). Sendo assim, os saberes de atuação do professor de LP devem focalizar em duas vertentes, os saberes científicos e os saberes a serem ensinados (Francescan; Cristovão; Tognato, 2018). O primeiro engloba o saber dos conhecimentos que o profissional deve dominar para poder fazer; o segundo, são saberes processuais que os profissionais devem dominar para o seu fazer, pois “o saber precisa ser didatizado, mas sem ser simplificado em demasia” (Wittke; Moretto, Cordeiro, 2018, p. 29); para fazer essa transposição didática, o professor de língua precisa desenvolver competências no uso da linguagem e entender que o principal nas “[...] aulas de português não é a nomenclatura gramatical e, por isso, o professor precisa vê-la como meio, possível, mas não necessário e não como fim retirando do centro de suas aulas” (Oliveira, 2010, p. 38). O mesmo autor também nos informa que saber dar aula de português não significa somente saber explicar as construções gramaticais, mas entender que na sua tarefa de ensino necessita elaborar três competências: gramatical, sociolinguística e discursiva e ainda saber qual concepção de linguagem se adequa a sua metodologia.

Wittke, Moretto e Cordeiro (2018) defendem que o professor de língua materna deve administrar o uso das regras gramaticais e desenvolver competências no domínio oral e escrito, bem como ter uma prática reflexiva para levar o aluno também a refletir sobre a língua e seus discursos. Percebemos que os professores pesquisados possuem saberes que refletem

suas preocupações pedagógicas e didáticas (saberes para ensinar) e uma ausência de saberes disciplinares (saberes a ensinar). Ferreira (2014) ressalta que os saberes não são estáticos e acabados, então é necessária uma ligação entre teoria e prática no campo da formação e do exercício docente. Evidentemente o domínio dos conteúdos a serem ensinados é fundamental para o exercício da docência em LP, contudo não podemos subestimar o quanto o saber docente pode ser recriado e mobilizado no poder transformativo de cada ato pedagógico, daí a necessidade de uma formação reflexiva. Baseado nisto, Campos (2013) afirma que os saberes abrangem conhecimentos, competências, habilidades e refinam as capacidades, ademais permitem que o docente amadureça pela própria atividade de ser professor.

## Considerações Finais

O achado que trazemos para reflexão é a (auto)formação construída nas interações promovidas nos ABP. Os encontros foram percebidos pelos professores como lugar de formação, produção de conhecimento e de aprendizagens. As discussões permitiram a compreensão sobre o ser professor de LP, dando oportunidade de diálogos que os levaram a refletir sobre as histórias de vida, marcadas por fragilidades e fortalezas. Foram construídos conhecimentos sobre si e sobre o outro, na relação consigo e com o outro. Neste sentido, a biografização de si aconteceu a partir das narrativas compostas pela fala, pela escuta e pela discussão e reflexão dos diálogos. Portanto, intercambiamos histórias e passamos por um processo de (auto)formação. Isto contribuiu para que os professores revelassem as suas identidades pessoais, sociais construídas no intercâmbio com a vida e com a docência.

Os (não) saberes ali produzidos e revelados são saberes sobre a docência e sobre a vida que dialogam com a possibilidade de compreensão e reconstrução dos próprios saberes. Percebemos um ao outro para além das nossas competências pessoais, sociais, mas como seres históricos e inacabados, com capacidade de se reinventar.

Constatamos que os professores revelaram saberes advindos das relações sociais e de sua formação profissional, ou seja, saberes específicos da docência e também não saberes disciplinares da Língua Portuguesa. Ainda percebemos as concepções de ensino e de linguagem assumidas pelos professores colaboradores que coadunam com uma formação pouco ou com reflexividade insuficiente no exercício da função.

## Referências

- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Bardin, L. (2010). *Análise de Conteúdo*. Edições 70, LDA.
- Campos, C. de M. (2013). *Saberes docentes e autonomia dos professores*. 6. ed. Vozes.
- D'Ávila, C. & Ferreira, L. G. (2018). Concepções pedagógicas na educação superior: abordagens de ontem e de hoje. In: D'Ávila, C. & Madeira, A. V. *Ateliê Didático: uma abordagem criativa na formação continuada de docentes universitários*. EDUFBA, p. 21-46.
- Delory-Momberger, C. (2014). *Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto*. Trad. Maria da Conceição Passeggi, João Gomes da Silva Neto, Luis Passeggi. 2. ed. Natal, RN: EDUFRN.

- Delory-Momberger, C. (2006). Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto. *Educação e Pesquisa*, v. 32, n. 2. p. 359-371, maio/ago.
- Dettoni, R. do V. (2010). Reflexões sobre o lugar da variação linguística no ensino de português como segunda língua. In: Silva, K. A. da. (Org). *Ensinar e Aprender Línguas na Contemporaneidade: linhas e entrelinhas*. Pontes Editores, p. 98-112.
- Dourado, L. S. & Souza, E. M. F. (2018). Interação na sala de aula: análises dos processos interacionais de uma aula de português. In: Souza, E. M.F. (org) *Aula de português: um cenário discursivo a ser investigado*. Edições UESB, p. 43-59.
- Ferraz, R. D. (2016). *Proximidades e distanciamentos de uma formação reflexiva: um estudo de práticas docentes desenvolvidas por formadores de professores em exercício* (Tese de Doutorado). Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação.
- Ferreira, L. G. (2014). *Professoras da zona rural: formação, identidade, saberes e práticas*. Curitiba: CRV.
- Ferrarotti, F. (2010). Sobre a autonomia do método biográfico. In: Nóvoa, A.; Finger, M. (Orgs). *O método (auto) biográfico e a formação*. Natal, RN: EDUFERN; Paulus, p. 31-57.
- Francescan; P. K.; Cristovão, V. L. L. & Tognato, M. I. R. (2018). As sequências de formação como instrumentos para práticas formativas e aos saberes docentes necessários aos professores de línguas. In: In: Moretto, M.; Wittke, C. I. & Cordeiro, G. S. (Orgs.) *Dialogando sobre as (trans)formações docentes: (dis) cursos sobre a formação inicial e continuada*. Mercado das Letras.
- Geraldi, J. W. (1999). Concepções de linguagem e o ensino de Português. In: Geraldi, J. W. (Org.). *O texto na sala de aula*. 3. ed. Ática, p. 30-53.
- Geraldi, J. W. (1995). *Portos de passagem*. Martins Fontes.
- Gauthier, C.; Martineau, S.; Desbiens, J. F.; Malo, A. & Simard, D. (2013). *Por uma Teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. 3. ed. Tradução de Francisco Pereira de Lima. Ijuí, SC: Unijuí.
- Guedes, P. C. (2006). *A formação do professor de português: que língua vamos ensinar?* Parábola Ed.
- Josso, M. C. (2004). *Experiência de vida e formação*. Trad. José Cláudio e Júlia Ferreira. Cortez.
- Kleiman, Â. (2004). *Oficina da leitura: teoria e prática*. Pontes.
- Leal, L. F. V. (2016). A enunciação discursiva de professores sobre seus saberes e suas práticas docentes. In: XVIII ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. *Anais...* Cuiabá: ENDIPE-UFMT.
- Mendes, E. (2008). Língua, cultura e formação de professores: por uma abordagem de ensino intelectual. In: Mendes, E. & Castro, M. L. S. (orgs.). *Saberes em Português: ensino e formação docente*. Campinas-SP, Pontes Editora. p. 57-77.
- Mira Leal, S. (2009). SER PROFESSOR... DE PORTUGUES: especificidades da formação dos professores de língua materna. In: *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho (pp. 1302-1315), 2009. <http://hdl.handle.net/10400.3/342>. Acesso em: 05/04/2018.
- Nóvoa, A. (2002). *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Educa.
- Oliveira, L. A. (2010). *Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática*. Ed. Parábola.
- Oliveira, L. A. (2008). O ensino pragmático da gramática. In: Mendes, E. & Castro, M. L. S. (orgs.). *Saberes em Português: ensino e formação docente*. Pontes Editora, p. 109-130.
- Pimenta, S. G. (2012). Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: Pimenta, S. G. (org.). *Saberes pedagógicos e atividades docentes*. 8 ed. São Paulo, Cortez, p. 15-38.



- Pires, M. das G. P.; Ferreira, L. G. & Lima, D. F. (2010). Alfabetização, Professor Alfabetizador e Prática Pedagógica. *Revista de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura*, Ano 06, n.13 - 2º Semestre. p. 61-88.
- Poersch, J. M. (1990). Apresentação. In: Poersch, J. M.; Tasca, M. H. (Orgs.). *Suportes Lingüísticos para a alfabetização*. 2 ed. Porto Alegre: Sagra.
- Shulman, L. S. (2014). Knowledge and Teaching Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, v. 57, n.1, p. 1-22, 1987. Traduzido e publicado com autorização. Tradução de Leda Beck e revisão técnica de Paula Louzano. *Cadernos cenpec*: São Paulo, v. 4, n. 2, p. 196-229.
- Soares, M. (2005). Que professor de Português queremos formar? *Boletim da ABRALIN - Associação Brasileira de Linguística*, Brasília, n. 25, ago. Disponível em: <http://www.unb.br/abralin>. Acesso em: 20 jan. 2019.
- Souza, E. M. de F. (2009). A Aula de Português como Instância de Produção e de Circulação de Conhecimentos Linguísticos e não Linguísticos. In: Souza, E. M. F.; Cruz, G.F. (Orgs.). *Linguagem e ensino: elementos para reflexão nas aulas de língua inglesa e língua portuguesa*. Vitória da Conquista: Edições UESB, p. 97-112.
- Tardif, M. (2014). *Saberes docentes e formação profissional*. 17 ed. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Travaglia, L. C. (1998). *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*. 4 ed. Cortez.
- Wittke, C. I.; Moretto, M. & Cordeiro, G. S. (2018). Formação docente e ensino: a alquimia do saber. In: Wittke, C. I.; Moretto, M. & Cordeiro, G. S. (Orgs.) *Dilemas e perspectivas didáticas em formação docente e ensino de línguas: entre prescrições e práticas*. Campinas, SP: Mercado das Letras, p. 11-20.