

## O PROFESSOR E SUA OBRA: UMA NOVA RELAÇÃO COM O SABER

Claudiomiro VIEIRA-SILVA<sup>1</sup>

**RESUMO:** Este texto apresenta parte das discussões que compõem nosso projeto de pesquisa de doutoramento desenvolvida no programa de pós-graduação em Linguística Aplicada da UNICAMP, sob a orientação da Professora Doutora Roxane Rojo. Nessa pesquisa analisamos materiais didáticos de Língua Portuguesa produzidos por professores da rede pública estadual do Paraná, investigando se a idéia de tornar o professor produtor do próprio material didático é uma forma de superar a visão tradicional que o compreende como um sujeito interdito em suas funções e se este material apresenta reflexões sobre o ensino de língua/linguagem respaldadas na concepção sócio-histórica e interacionista de linguagem.

**Palavras-chave:** Projeto de pesquisa; Material didático; Produção dos professores; Professor-autor; Linguística Aplicada.

**ABSTRACT:** This text presents part of discussions which make our project of doctor's degree research developed on post-graduation program in Applied Linguistics from UNICAMP, under the orientation of Professor-Doctor Roxane Rojo. On this research we have analyzed teaching materials of Portuguese Language produced by teacher from public state chain in Parana by investigating whether the idea of making the teacher into the producer of his/her own teaching material is a way of overcoming the traditional view which understands him/her as an interdicted subject in his/her duties and if this material presents reflection about the teaching of idiom/language which are supported in the conception socio-historic and interactionist of language.

**Keywords:** Research Project; Teaching Material; Teachers Production; Teacher-author; Applied Linguistics.

### 1. INÍCIO DA CONVERSA

Com uma filosofia de formação continuada que pretende superar as formas tradicionais de capacitação de professores até então desenvolvidas, a partir de 2003, a Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED/PR) instituiu uma nova proposta de capacitação para seus professores: a autocapacitação por meio da produção, de forma colaborativa, de material didático-pedagógico. No ano de 2007, inicia-se o **Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE**, que entre suas ações está a política de valorização e formação continuada dos professores da educação básica da rede pública estadual. Esta política tem como fundamento a parceria entre o Ensino Superior e a Educação Básica na construção de estratégias e material didático que intervenham positivamente na formação dos professores e na construção de saberes a serem

---

<sup>1</sup> Doutorando do programa de pós-graduação em Linguística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Esta pesquisa está sendo financiada pela CAPES.

desenvolvidos em sala de aula na educação básica. Com estes projetos/programas, a SEED/PR vem incentivando os docentes a se capacitar por meio da pesquisa e a construir os saberes a serem transpostos, em sala de aula, aos alunos.

Dentro desse quadro, nossa pesquisa investiga o **PDE**, especificamente a ação que incentiva a produção de material didático. Para isso, estamos analisando materiais didáticos de Língua Portuguesa (LP) produzidos por professores. A temática geral da pesquisa pode ser descrita como: *O material didático produzido pelo professor: uma tentativa de mudança na relação entre teorias, saberes e experiências voltados ao ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa*. E os objetivos que perseguimos podem ser resumidos em: *Analisar materiais didáticos produzidos por professores de LP da rede pública estadual do Paraná, durante o curso de formação continuada – PDE – no biênio 2007/2008, discutindo a contribuição da experiência de produção no processo de formação continuada do professor e na mudança de foco no encaminhamento dos objetos de ensino de LP*. Além disso, pretendemos responder a seguinte pergunta de pesquisa: *Qual a contribuição desse tipo de curso e atividade (produção de material didático) para a formação do professor de LP e de seu aluno*.

## **2. FORMAÇÃO DE PROFESSORES: O QUE DIZEM AS PESQUISAS**

Diante das exigências da sociedade contemporânea, na qual a produção social da vida depende cada vez mais da informação e do conhecimento, no contexto da educação, o trabalho docente tem sido tema constante de investigações, pesquisas e projetos, realizados no âmbito das Instituições de Ensino Superior e demais órgãos públicos e privados envolvidos com a educação.

As pesquisas que procuram abarcar as questões da formação de professores podem ser descritas, segundo Andrade (2004), como: primeira, “os estudos que se dão por objetivo a própria recepção, por parte dos professores, dos conhecimentos teóricos oferecidos” (p. 82) pela academia e pelas instâncias oficiais. Segunda, as pesquisas que se preocupam em “considerar o professor como ‘prático reflexivo’, almejando que ele seja um ‘professor-pesquisador’” (p. 83).

Ainda nesta mesma linha de pensamento, os trabalhos de Tardif (1991) e Tardif (2000) apontam para temáticas que valorizam a multiplicidade dos saberes docentes. Segundo Tardif (2000, p. 16), os saberes de um professor pode ser considerado como “uma realidade social materializada através de uma formação, de programas, de práticas coletivas, de disciplinas escolares, de uma pedagogia institucionalizada e, ao mesmo tempo, saberes deles”. Nesse sentido,

o saber docente é oriundo de diversas fontes que se constroem ao longo de sua carreira profissional. Ou seja, a formação docente não se reduz apenas à recepção dos conhecimentos produzidos por instâncias de formação - academia e oficiais -, como também aponta Andrade (2004). Nessa direção, Tardif (1991) apresenta quatro tipologias de saberes do docente: a) saberes da formação profissional (advindos das instituições de formação – inicial ou continuada); b) saberes das disciplinas (originam-se da tradição cultural e dos grupos – sociedade e universidade - responsáveis por produzir o conhecimento); c) saberes curriculares (programas escolares desenvolvidos pelos docentes e que representam os saberes definidos pela academia como válidos) e d) saberes da experiência (originam-se do trabalho cotidiano do professor e no conhecimento de seu meio - são, portanto, saberes práticos, são saberes que se apresentam na forma de ser professor).

Nesse sentido, as definições a, b e c de Tardif (1991) se fundem com a primeira questão sobre a formação de professores apontada por Andrade (2004). Isto é, os saberes da formação profissional, os saberes das disciplinas e os saberes curriculares têm suas produções reguladas “por funcionamentos institucionais, ou seja, teríamos aquilo que é produzido fora do contexto escolar e que chega ao professor como oferta” (Andrade, 2004, p. 83). Já a última definição (letra e), os saberes da experiência, encontra ancoragem nas pesquisas que consideram o professor um “prático reflexivo”, um “professor-pesquisador”, permitindo que aconteça a “valorização e a pluralização dos saberes da prática” (Andrade, 2004, p. 84), o que vêm sendo destaque em trabalhos sobre a formação de professores.

Nessa dinâmica, um aspecto que se apresenta como um desafio para o momento histórico é o novo perfil do profissional docente. Sobre isso, Belloni (2001) assinala que este profissional deve ser dotado de um conjunto de competências, tais como trabalhar com responsabilidade, com maior mobilidade, gerenciar equipes e adaptar-se a novas situações, além de manter-se sempre disposto a aprender. Nesse sentido, Nóvoa (1992) aponta para a importância de se investigar o exercício da docência, sobretudo no que se refere à ação docente e ao desenvolvimento pessoal e profissional do professor. Ou seja, há a necessidade de, na formação do professor, centrar a atenção na “questão do [seu] conhecimento e de sua produção” (Magalhães, 2001, p. 243).

A literatura contemporânea neste campo, como estamos observando, assinala o novo perfil do professor como um sujeito ativo na construção do conhecimento, capaz de criticar,

formular hipóteses, adotar uma postura inquiridora frente ao mundo e agir como sujeito histórico. Assim, o professor se tornaria, como afirma Liberali (1994), conhecedor de sua prática, criaria uma postura reflexiva e ao mesmo tempo crítica em relação ao seu momento e, mais importante, se tornaria responsável por seus atos.

No entanto, nessa linha de raciocínio, é importante não exagerar na valorização da experiência do professor, a ponto de vê-la como única fonte de seus saberes. Assim, como afirma Andrade (2004, p. 86),

ao articular uma concepção de formação de professores que leve em conta a experiência docente a partir de uma concepção discursiva de linguagem, ou seja, que se proponha a pensar a linguagem da formação, torna-se possível perceber que o saber docente não se produz espontaneamente a partir do professor-praticante. A autoria de um saber próprio ao professor é determinada também pelo que é produzido externamente, à sua volta. Não há um saber que nasce espontaneamente do sujeito, pois este último, não é fonte exclusiva de seu próprio saber.

Nesse sentido, o saber docente pode ser constituído pelo processo dialógico e dialético na apropriação de saberes oriundos de outros locais além da escola. Esses outros locais também podem ser definidos como as agências de formação docente em que esse professor já tenha tido contato anteriormente: a universidade, os cursos de formação continuada, as teorias desenvolvidas sobre formação de professores e sobre os conteúdos a serem trabalhados em sala de aula. O contato do professor com os múltiplos discursos que permeiam essas agências de formação permitem que o professor (re)organize e (re)situe o seu próprio discurso, “permitindo-lhe refletir sobre a sua prática e enunciar um discurso sobre ela”. Dessa maneira, “não são os saberes que lhe são próprios, mas a reorganização destes, efetuada de forma singular” (Andrade, 2004, p. 86).

Em LA, segundo Kleiman (2001), a formação de professores vem ganhando espaço nas discussões desde o início da década de 90, mas é a partir do ano de 2000 que este campo de pesquisa tem tornando-se foco de atenção crescente em eventos e publicações voltados à área. Esta preocupação destaca:

(a) contextos naturais em que a formação é realizada (tais como os diversos cursos de formação, “pré” e “em” serviço, na terminologia às vezes utilizadas na área); (b) contextos onde essa formação é evidenciada (as aulas de leitura, redação, gramática em diversos níveis e cursos); (c) as diversas modalidades de construção do conhecimento (aulas no curso de licenciatura, diários introspectivos, pesquisas colaborativas etc), a fim de determinar como essa

identidade profissional é constituída e contribuir para o ensino de língua materna (Kleiman, 2001, p. 17).

Assim, as pesquisas em LA sobre formação de professores, a partir da década de 90, buscam dar relevo a um profissional reflexivo, necessitando para isso mudanças de paradigmas metodológicos. As pesquisas deixam, então, de ser descritivas e passam a ser participativas e analíticas: “envolvendo o professor no processo de pesquisa capacitando-o a refletir sobre a própria prática e a modificá-la conscientemente” (Magalhães, 2001, p. 245).

Na LA, especificamente no ramo da formação de professores, as pesquisas se preocupam em analisar e apresentar novas idéias para o trabalho com a linguagem que é desenvolvido em sala de aula. A discussão e a reflexão presentes nestas pesquisas estão tornando o processo de ensino-aprendizagem de Língua Materna (LM) mais coerente e mais crítico em relação às propostas contemporâneas de construção do conhecimento. O professor, nestes casos, está se tornando mais autônomo e se vê agente nas ações de mudanças dentro das salas de aula e também além dela.

Nesse sentido, pesquisadores como Moita Lopes (1996), Kleiman (2001), Guedes-Pinto (2001), Rojo (2001), Celani (2002), Andrade (2004), Magalhães e Celani (2005), Signorini (2006), entre muitos outros no Brasil e no exterior, desenvolvem trabalhos em que se busca a valorização do saber e a compreensão da práxis docente. Esses trabalhos visam a construção de mecanismos para (in)formar o professor e dotá-lo de condições crítica e teórica para que transforme suas ações docentes, bem como, possam contribuir para a transformação do seu entorno social. Essas concepções corroboram com a construção da identidade profissional do professor, opondo-se a compreensão de que o professor é um mero executor de tarefas pré-estabelecidas (cf. Kleiman (2001), Magalhães (2001)).

Essas idéias trazem um novo olhar à formação docente, opondo-se e procurando superar a concepção tradicional de formação que visa à capacitação dos professores por meio da transmissão de conhecimentos, com o intuito de que os professores aprendam a atuar eficazmente. Isso demonstra uma prática em que as ações de formação estão baseadas numa concepção linear, prescritiva e pontual. Nunes (2001) diz que esta prática vem sendo substituída pela abordagem que busca compreender as práticas pedagógicas do professor como elementos que compõem a sua identidade. Nessa abordagem, o professor é considerado como um sujeito que adquire e mobiliza seus conhecimentos conforme a necessidade de sua utilização, de suas

experiências e de seus percursos formativos e profissionais. Essa posição encontra ancoragem nas idéias de Kleiman e Signorini (2000), que propõem a auto-formação do professor via letramento. Para estas pesquisadoras, o professor se torna autônomo e capaz de mudar a sua prática por meio do enriquecimento de suas práticas de leitura e de escrita. Ou seja, a emancipação crítica, ocorrida por meio da linguagem, demonstra que a mudança é sempre uma possibilidade (Freire, 1982). Além disso, podemos dizer que a área de formação de professores, sustentada pela LA, está muito próxima das preocupações sustentadas pela área da Educação. Isso ocorre porque ambas assumem a interferência de fatores sociais, políticos, econômicos, históricos, pessoais, geográficos que constituem as atividades educativas. Nesse sentido, não se pode perder de vista que as pesquisas no campo da formação de professores não têm em seu bojo verdades absolutas e nem estratégias de ensino/aprendizagem prontas e acabadas, mas preocupações em retratar, discutir e apresentar possibilidades de transformações para o momento em que nos encontramos.

### **3. A CONTRIBUIÇÃO DESSA PESQUISA**

Esta pesquisa investiga a política de formação continuada e de valorização dos professores da rede pública estadual de ensino do Paraná, centrando-se, como já dito, na análise do material didático produzido pelos professores de LP que participaram do PDE no biênio 2007/2008. O programa de capacitação, como uma política de formação continuada e de valorização dos professores da SEED/PR, está sendo visto pela própria gestora, pelos professores e pelas instituições de ensino superior (IES) do estado – parceiras no desenvolvimento do programa - como uma política educacional inovadora. Isso acontece porque a proposta está sendo vista como coerente na perseguição à utopia da educação de fato universal, democrática, transformadora e de qualidade. Para isso, o PDE, como mostra o próprio documento síntese da proposta (SEED/PR, 2007, p. 7),

foi elaborado como um conjunto de atividades organicamente articuladas, definidas a partir das necessidades da Educação Básica, e que busca no Ensino Superior a contribuição solidária e compatível com o nível de qualidade desejado para a educação pública no Estado do Paraná.

Nesse sentido, ainda segundo o documento síntese, o programa prevê avanços na carreira, afastamento do trabalho (sala de aula) para que o professor PDE se dedique aos estudos, à intervenção na realidade escolar, à orientação de grupos de trabalho e à produção do material didático e pedagógico. Isso tudo porque o programa visa à formação permanente dos educadores

e, principalmente, está preocupado com o real aprendizado dos estudantes em sala de aula, direitos assegurados por lei, mas que, em muitos casos, se “perdem em atividades isoladas e fragmentadas, conduzidas por interesses imediatos e apenas como respostas às demandas do mercado” (SEED/PR, 2007, p. 7).

A partir disso, pode-se dizer que o PDE procura, em seu programa de capacitação continuada, superar a dicotomia teoria e prática. Ao fazer isso, essa proposta busca respaldo na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), n. 6394/96. O Art. 67 da LDB aponta para a necessidade da associação entre a teoria e prática e também para a formação do professor em serviço. A Lei prevê, também, que os profissionais da educação devem ter garantido espaço, na carga horária, para estudos, para planejamento e para avaliação, além, é claro, de serem valorizados pelos sistemas de ensino.

Estar de acordo com a Lei é um desafio para os sistemas educacionais, pois tão importante quanto oferecer o acesso democrático à educação pública, é oferecê-la com qualidade (SEED/PR, 2007). E a qualidade da educação também está na formação continuada do professor. Por isso, é grande a importância de programas de formação que superem as ações isoladas, fragmentadas, desarticuladas, descontínuas e desvinculadas da prática dos professores e, conseqüentemente, da escola, como vinham acontecendo nas décadas de 80 e de 90 do século passado (ANPED – GT 08 – Formação de Professores).

Pensando nisso e também nas discussões presentes nas pesquisas em LA, apresentadas anteriormente, podemos dizer que o PDE é um modelo de formação continuada que proporcionará ao professor retomar as atividades acadêmicas de sua formação inicial. O professor, ao fazer esse retorno às atividades de pesquisa e construção de material didático, estará, também, em constante contato com seus pares e, assim, contribuindo para que a discussão, no interior das escolas, estabeleça a construção do conhecimento por meio de atividades colaborativas. Esta inter-relação é concebida a partir da idéia de “Formação continuada em Rede”. Sobre isso, o documento síntese (SEED/PR, 2007, p. 13) diz que:

No âmbito desse Programa, compreende-se como **Rede** o movimento permanente e sistemático de aperfeiçoamento dos professores da rede de ensino estadual. Seu objetivo é instituir uma dinâmica permanente de reflexão, discussão e construção do conhecimento. Nesse processo, o professor é um sujeito que aprende e ensina na relação com o mundo e na relação com outros homens, portanto, num processo de Formação Continuada construída socialmente. Objetiva-se que essa inter-relação provoque efeitos tanto na Educação Básica como no Ensino Superior, tais

como: redimensionamento das práticas educativas, reflexão sobre os currículos das Licenciaturas e sua avaliação e demais discussões pertinentes. Esse novo modelo de Formação Continuada também objetiva fortalecer a articulação entre os dois níveis educacionais, ou seja, entre a Educação Básica e o Ensino Superior (grifo no documento).

Nesse sentido, o professor PDE, em conjunto com o professor orientador das IES, elaborará e desenvolverá, durante o processo de capacitação – dois anos –, um plano de trabalho que se constitui em uma “proposta de intervenção na realidade escolar, a ser estruturada a partir de três grandes eixos: a proposta de estudo, a elaboração de material didático e pedagógico e a coordenação de Grupos de Trabalho em Rede” (SEED/PR, 2007, p. 14). Para que isso se efetive, os fundamentos político-pedagógicos do programa estão sob a ótica da proposta das Diretrizes Curriculares para a Educação Básica da SEED/PR. A saber, estes fundamentos são:

a) compromisso com a diminuição das desigualdades sociais; b) articulação das propostas educacionais com o desenvolvimento econômico, social, político e cultural da sociedade; c) defesa da educação básica e da escola pública, gratuita de qualidade, como direito fundamental do cidadão; d) articulação de todos os níveis e modalidades de ensino; e) compreensão dos profissionais da educação como sujeitos epistêmicos; f) estímulo ao acesso, à permanência e ao sucesso de todos os alunos na escola; g) valorização do professor e dos demais profissionais da educação; h) promoção do trabalho coletivo e da gestão democrática em todos os níveis institucionais; i) atendimento e respeito à diversidade cultural (SEED/PR, 2007, p. 15).

Assim, esta proposta de formação assume o desejo de encaminhar, a partir da educação de qualidade, a verdadeira prática da cidadania, vendo o cidadão (professor e o aluno em salas de aula) não como mero participante da sociedade de seu tempo, mas como um sujeito capaz de pensar e construir “a sua própria formação e participar ativa e criticamente de um projeto de interesse coletivo” (SEED/PR, 2007, p. 16). Com isso, podemos dizer que este programa de formação continuada está indo ao encontro daquilo que as discussões, as pesquisas e as publicações na área de LA, no ramo da formação de professores, especificamente no que tange as questões em torno do letramento do professor, propõem. Isso pode ser percebido porque o professor, quando pesquisa e produz o seu conhecimento, desenvolve o saber a ser transposto em sala de aula. Neste sentido, a formação continuada e as pesquisas em formação do professor de LP devem subsidiá-lo a compreender a “interface entre a produção teórica sobre a língua e os conteúdos a serem didatizados” (Kleiman, 2001, p. 19). Ou seja, a ênfase a ser dada está na preocupação de como os alunos aprendem a língua a partir da realidade em que estão inseridos.

Atingir esse intento “requer a formação de um professor reflexivo, capaz de mudança e de tomada de decisões informadas pelo processo de reflexão sobre a prática” (Kleiman, 2001, p. 28).

#### 4. PALAVRAS FINAIS

A partir do apresentado, podemos dizer que nosso estudo traz à baila discussões que abordem o processo de desenvolvimento do material didático como parte de um curso de formação continuada de professores que retomaram, ao voltar para a universidade, os estudos e as discussões teóricas sobre o ensino-aprendizagem de LP. Nesse sentido, nossa contribuição para a área pode ser resumida em: continuar e aprofundar as discussões, na área de LA, sobre a formação do professor. Isso é feito por meio da tentativa de mostrar a superação da imagem, criada pela mídia, pela opinião pública e até pela academia, do professor como um sujeito que apresenta falhas em suas capacidades de leitor e de escritor e que não é competente no que deve fazer para exercer sua profissão (Kleiman, 2001). Ou seja, verificamos se a idéia de tornar o professor produtor do material didático a ser utilizado em sala de aula dialoga com as discussões recentes sobre a formação de professores, tanto na área da Educação como na área da LA. Nesse sentido, ao analisar materiais didáticos produzidos por professores, busca-se dar relevo às discussões de superação da visão tradicional que compreende o professor como um “sujeito interdito”<sup>2</sup> em suas funções de leitor, de escritor, de formador, sendo apenas um mero reproduzidor de saberes apresentados nos LDs (Batista, 1998, Brito, 1998, Vieira, 1988). Com isso, será verificado se a produção de material didático é uma maneira adequada de tornar o professor um sujeito autor, produtor e construtor de saberes a serem transpostos às salas de aula de LP.

#### REFERÊNCIAS

ANDRADE, L. T. de. **Professores-leitores e sua formação**: transformações discursivas de conhecimentos e saberes. Belo Horizonte: Ceale, Autêntica, 2004.

---

<sup>2</sup> Tomo esta definição das discussões desenvolvidas por Brito (1998) em um artigo em que aborda a situação do professor de escola pública da Educação Básica em relação à leitura. Nesse trabalho, Brito considera os professores como leitores interditos porque estes possuem um perfil socioeconômico e cultural diferente de outros grupos que possuem alto grau de letramento. Ainda nesse sentido, Brito aponta as situações do trabalho do professor que o remete a práticas de leitura limitadas e limitadoras e que estão reduzidas às atividades escolares e, em muitos casos, somente ao que o livro didático apresenta.

BATISTA, A.A.G. Os professores são “não-leitores”? In.: MARINHO, M. e SILVA, C.S.R. (orgs.). **Leituras do professor**. Campinas: Mercado das Letras; Associação de Leitura do Brasil (ALB), 1998.

BELLONI, L. M. **O que é mídia-educação**. Campinas (SP): Autores Associados, 2001.

BRASIL. Leis, decretos, etc. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: **lei n. 9394/96**. Brasília: MEC, 1996.

BRITTO, L.P.L. Leitor interdito. In.: MARINHO, M. e SILVA, C.S.R. (orgs.). **Leituras do professor**. Campinas: Mercado das Letras; Associação de Leitura do Brasil (ALB), 1988.

CAVALCANTE, M.C. e MOITA LOPES, L.P. (1991). implementação de pesquisa na sala de aula de línguas no contexto brasileiro .In.: **Trabalhos em Linguística Aplicada**, 17. pp. 133-144, 1991.

CELANI, M.A.A. Um programa de formação contínua. In.: CELANI, M.A.A. (org.) **Professores e formadores em mudança**: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

FREIRE, P. **Educação como prática libertadora**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

GUEDES-PINTO, A.L. Narrativas de práticas de leitura: trajetórias da professora-alfabetizadora. In.: KLEIMAN, A.B. (org) **A formação do professor**: perspectivas da linguística aplicada. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2001.

KLEIMAN, A.B. Formação de professores: retrospectivas e perspectivas na pesquisa. In.: KLEIMAN, A.B. (org). **A formação do professor**: perspectivas da linguística aplicada. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2001.

\_\_\_\_\_. (2001) Letramento e formação do professor: quais as práticas e exigências no local de trabalho? In.: KLEIMAN, A.B. (org). **A formação do professor**: perspectivas da linguística aplicada. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2001.

\_\_\_\_\_. Histórico da proposta de (auto)formação: confrontos e ajustes de perspectivas. In.: KLEIMAN, A.B. e SIGNORINI, I. (orgs.). **O ensino e a formação do professor**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

LIBERALI, F.C. **O papel do coordenador no processo reflexivo do professor**. Dissertação de Mestrado. PUC-SP, 1994.

MAGALHÃES, L.M. Modelos de educação continuada: os diferentes sentidos da formação reflexiva do professor. In.: KLEIMAN, A.B. (org). **A formação do professor**: perspectivas da linguística aplicada. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2001.

MAGALHÃES, M. & CELANI, M.A.A. Reflexive sessions: a tool for teacher empowerment. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. Vol. 5, n. 1. p. 135-160, 2005.

MOITA LOPES, L.P. **Oficina de linguística aplicada**. Campinas/SP: Mercado de Letras, 1996.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação e Sociedade**. vol. 22, no. 74, p.27-42, 2001.

ROJO, R.H.R. Modelização didática e planejamento: duas práticas esquecidas do professor?. In.: KLEIMAN, A.B. (org). **A formação do professor: perspectivas da linguística aplicada**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2001.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ. **Diretrizes curriculares de Língua Portuguesa para a educação básica**. Curitiba, PR, 2007

\_\_\_\_\_. **Uma nova política de formação continuada e valorização dos professores da educação básica da rede pública estadual: documento-síntese**. Curitiba/PR, 2007.

SIGNORINI, I. Relato do professor: percurso feito, percurso por fazer. In.: KLEIMAN, A.B. e SIGNORINI, I. (orgs.). **O ensino e a formação do professor**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

\_\_\_\_\_. (org). **Gêneros catalisadores: letramento e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

TARDIF, M. Os professores face ao saber; esboço de uma problemática do saber docente. In.: **Teoria & Educação**, n. 4, p. 215-234, 1991.

\_\_\_\_\_. Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática e saberes no magistério. In.: CANDAU, V. M. (org.) **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.