

Formação continuada para professores da educação básica nos anos iniciais: ações voltadas para municípios com baixo Ideb

Terezinha da Conceição Costa-Hübes

Resumo

Apresenta resultados parciais de uma pesquisa vinculada à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e ao programa Observatório da Educação. Nosso objetivo é discorrer sobre atividades desenvolvidas do ano de 2011 até meados de 2012, na área de Língua Portuguesa, voltadas para os eixos *leitura e produção escrita* de texto, refletindo sobre as ações de formação continuada. Trata-se, portanto, de uma pesquisa calcada nos pressupostos teóricos da Linguística Aplicada, por voltar-se para o estudo da língua em sua ação efetiva. Os resultados parciais, confirmados pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) de 2011, já apontam para avanços significativos na qualidade do ensino nos municípios envolvidos, principalmente no que diz respeito à disciplina de Língua Portuguesa.

Palavras-chave: formação continuada; ensino da Língua Portuguesa; leitura; escrita.

Abstract

Continuing education for teachers of the early years in basic education: actions aimed at literacy in cities with a low Ideb

This article presents partial results of a survey developed by the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (Capes), the Anísio Teixeira National Institute for Educational Studies and Research (Inep) and the Education Observatory Program. The aim is to discuss activities carried out from 2011 to mid-2012, in Portuguese Language area, related to reading and writing skills, reflecting on continuing education initiatives. This is a research in theoretical assumptions of Applied Linguistics, because it is based on the studies of language and its effective actions. The partial results, confirmed by Ideb 2011, point to significant advances in the quality of teaching in the cities involved, especially regarding Portuguese subject.

Keywords: continuing education; portuguese language teaching; reading; writing.

Introdução

Com o objetivo de fomentar a produção acadêmica e a formação de recursos humanos em educação, em nível de pós-graduação, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), por intermédio do programa Observatório da Educação, lançou o Edital 038/2010, em agosto de 2010. O propósito dessa ação era fortalecer e ampliar os programas de pós-graduação para estimular a pesquisa em educação; fortalecer o diálogo entre a comunidade acadêmica e os diferentes atores envolvidos no processo educativo; estimular a utilização de dados estatísticos do Inep para o aprofundamento sobre a realidade educacional brasileira; fomentar e apoiar pesquisas relacionadas aos diferentes níveis e modalidades de educação; estimular a articulação entre a pós-graduação e a educação básica; e, finalmente, divulgar a produção e os resultados encontrados, integrando a pesquisa aos demais sistemas públicos de educação básica.

Submetemos, então, à Capes, o projeto de pesquisa *Formação continuada para professores da educação básica nos anos iniciais: ações voltadas para a alfabetização em municípios com baixo Ideb da região oeste do Paraná*, na perspectiva de, como docente do programa de pós-graduação *stricto sensu* em Letras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), viabilizar os objetivos dispostos. Para isso, sustentamos

a proposta com o seguinte intento: implementar um núcleo de pesquisas centrado em estudos que valorizassem a alfabetização como um processo essencial ao exercício de práticas sociais de leitura, numeramento, oralidade e escrita, de forma que, por meio de ações voltadas às políticas educacionais de cada município e, dentre elas, a formação continuada, promovessem o sucesso escolar de municípios da região oeste do Paraná que apresentaram o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) abaixo de 5 em 2009.

O intento da pesquisa se inseriu na Linguística Aplicada (LA), uma vez que consideramos, desde o início, a compreensão das mudanças relacionadas à vida sociocultural, política e histórica dos envolvidos na pesquisa, pois, conforme Lopes, “a investigação é fundamentalmente centrada no contexto aplicado onde as pessoas vivem e agem” (Moita Lopes, 2006a, p. 21).

A proposta foi aprovada em outubro de 2010 e, desde então, trabalhamos na perspectiva de atender aos objetivos traçados, entendendo que para isso precisamos dialogar com teorias que orientem sobre como produzir conhecimento em Ciências Sociais, na perspectiva de compreender, neste caso específico, os diferentes contextos que envolvem os integrantes da pesquisa. Assim, muito mais do que apresentar resultados, pretendemos dialogar com as práticas sociais que envolvem os professores dos anos iniciais, parceiros nessa empreitada investigativa, considerando diretamente seus interesses, além de convidá-los a opinar sobre os resultados, bem como a identificar se as questões de pesquisa são válidas.

Assim, neste artigo, nosso objetivo é apresentar resultados parciais obtidos do ano de 2011 até meados de 2012, na área de Língua Portuguesa, voltados para os eixos *leitura* e *produção escrita* de texto, refletindo sobre as ações de formação continuada com enfoque nessas temáticas.

O texto está organizado da seguinte forma: em um primeiro momento, contextualizamos o projeto, apontando sua relação com o programa de pós-graduação *stricto sensu* em Letras, com o curso de graduação em Letras e Pedagogia, assim como com a educação básica, durante as atividades de pesquisa e de geração de dados; em seguida, pontuamos a concepção de leitura, de alfabetização e de letramento que sustentaram essas ações, assim como destacamos a concepção de escrita que subsidiou os encaminhamentos com a produção escrita de texto durante tais ações. E, finalmente, apresentaremos alguns dos resultados já alcançados por meio das atividades desenvolvidas de 2011 até meados de 2012.

O contexto em que o projeto de pesquisa se insere

A proposta de formação de um núcleo de pesquisa vinculado ao programa de pós-graduação *stricto sensu* em Letras – nível de mestrado e doutorado – com área de concentração em Linguagem e Sociedade, da Unioeste, despontou a partir da necessidade de promover maior articulação

entre a universidade e a educação básica, a partir da temática *formação continuada* de professores, focalizando, especificamente, municípios que apresentaram índices abaixo de 5 no Ideb/Prova Brasil em 2009.

Sustentamos nosso interesse pela formação continuada de professores com a premissa de que é imprescindível investir no desenvolvimento social, cultural e cognitivo dos alunos, principalmente nos anos iniciais, pois resulta dessa fase de ensino o sucesso (ou não) de sua aprendizagem em fases posteriores. Quando nos reportamos mais especificamente para a disciplina de Língua Portuguesa, defendemos que, se a criança desenvolver as capacidades linguístico-discursivas necessárias para a leitura e a escrita, certamente terá maior facilidade nos níveis subsequentes do ensino. Para isso, é fundamental contar com professores bem preparados, capazes de mediar situações de aprendizagem que estimulem o desenvolvimento dessas capacidades pelos seus alunos. Se a sociedade exige do professor uma postura de profissional crítico, criativo, inovador, instaurador de práticas qualitativas, pesquisador de sua própria prática, enfim, um agente de mudanças, é preciso investir nesse profissional, garantindo-lhe condições de estudo. É necessário, portanto, promover ações que valorizem o professor tanto em relação à ampliação de seus conhecimentos como em função de sua politização, de forma que assuma com maior veemência seus compromissos políticos, sociais e educacionais.

Justificar que tais investimentos já acontecem via oferta de cursos pontuais, direcionados a diferentes áreas do conhecimento, já não é suficiente, tendo em vista sua efemeridade comprovada. É preciso acreditar que:

[...] a formação do professor não se concretiza de uma só vez, é um processo. Não se produz apenas no interior de um grupo, nem se faz através de um curso, é o resultado de condições históricas. Faz parte necessária e intrínseca de uma realidade concreta determinada. Realidade essa que não pode ser tomada como uma coisa pronta, acabada, ou que se repete indefinidamente. É uma realidade que se faz no cotidiano. É um processo e como tal precisa ser pensado. (Fávero, 1981, p. 17).

Nesse sentido, concordamos com a autora, pois, conforme defendemos em pesquisa anterior (Costa-Hübes, 2008), a formação que acompanha a vida profissional do professor deve ocorrer de forma contínua, marcada por estudos, reflexões, retomadas, planejamentos, enfim, ações que contribuam efetivamente com seu exercício docente, incidindo, portanto, sobre a realidade escolar onde atua. Para isso, é preciso maior investimento na formação continuada, envolvendo os professores em momentos de estudos que contribuam decisivamente com o seu fazer pedagógico.

Por outro lado, nosso interesse pela temática sustenta-se nos resultados de pesquisas externas já divulgadas, as quais revelam um déficit na educação brasileira, principalmente no que se refere às áreas de Língua Portuguesa e de Matemática. Segundo dados do Inep, o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa) diagnosticou, em 2009, "a capacidade de um indivíduo de entender, empregar e refletir sobre textos

escritos, para alcançar objetivos, desenvolver conhecimentos e participar da sociedade” (Brasil. Inep, 2012b, p. 19). Os resultados revelaram que, embora tenham apresentados alguns avanços em relação às avaliações anteriores, os alunos das escolas brasileiras ainda apresentam grandes dificuldades em leitura. Dentre os 65 países avaliados, somos o 53º colocado. Enquanto os países desenvolvidos obtiveram 496 pontos em leitura, o Brasil alcançou 412.

No Brasil, temos o Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb/ Prova Brasil, que se trata de uma avaliação externa em larga escala, aplicada desde 1990, a cada dois anos, pelo Inep. Seu objetivo é realizar um diagnóstico dos sistemas educacionais brasileiros, com o propósito de “subsidiar a formulação, a reformulação e o monitoramento das políticas públicas educacionais nas esferas municipal, estadual e federal, contribuindo para a melhoria da qualidade, equidade e eficiência do ensino” (Brasil. Inep, 2012a). Ao apresentar a média de desempenho dos alunos entre os anos de 1995 e 2005, os resultados não foram diferentes daqueles já identificados no Pisa (Brasil. Inep, 2007). Em relação ao desempenho dos alunos da 4ª série/5º ano, os dados dessa avaliação demonstraram que, se comparados ao desempenho verificado no primeiro exame, realizado em 1995, ao longo desses dez anos houve um decréscimo da capacidade interpretativa dos estudantes. A média de proficiência em Língua Portuguesa de alunos de 4ª série/5º ano do ensino fundamental caiu de 1.6 para 1, apresentando um déficit geral de 2.9.

Vale destacarmos que o Saeb/Prova Brasil avalia estudantes de escolas urbanas e rurais, tanto da rede pública quanto da rede privada, verificando se os alunos dominam habilidades em Língua Portuguesa, como: entender expressões com discurso indireto, compreender narrativas de temática e vocabulário complexos, identificar marcas dos distintos gêneros de texto e a finalidade de um texto jornalístico. Inclui-se na avaliação o domínio de habilidades correspondentes às médias mais baixas, como: interpretar histórias em quadrinhos e poemas, identificar temas de textos mais simples, inferir sentido de palavras em cantigas populares e expressões próprias da linguagem coloquial.

Tomando como referência a avaliação do Ideb/Prova Brasil, comparando-se os resultados apresentados desde 2005 (início desse sistema de avaliação) até sua última avaliação em 2011, com as metas projetadas para a educação no Brasil até 2021, os resultados se configuraram de acordo com a Tabela 1 nos anos iniciais do ensino fundamental, foco deste estudo.

Embora o Brasil esteja um pouco além das metas projetadas, ainda há um longo caminho a percorrer para atingir a meta estabelecida para 2021. Para isso, o País, o Estado, o Município e as escolas devem empenhar-se para que resultados favoráveis apareçam, em função de um investimento efetivo na educação, lembrando que a qualidade da educação se sustenta em um trabalho coletivo, “comprometido política e eticamente com a transformação social” (Fabrício, 2006, p. 49).

Tabela 1 – Resultados do Ideb em Relação às Metas Projetadas

	Ideb Observado				Metas				
	2005	2007	2009	2011	2007	2009	2011	2013	2021
Total	3.8	4.2	4.6	5.0	3.9	4.2	4.6	4.9	6.0
Dependência Administrativa									
Pública	3.6	4.0	4.4	4.7	3.6	4.0	4.4	4.7	5.8
Estadual	3.9	4.3	4.9	5.1	4.0	4.3	4.7	5.0	6.1
Municipal	3.4	4.0	4.4	4.7	3.5	3.8	4.2	4.5	5.7
Privada	5.9	6.0	6.4	6.5	6.0	6.3	6.6	6.8	7.5

Fonte: Inep.

Nesse caso, como a universidade poderia contribuir? Entendemos que com investimentos em pesquisas que valorizem a alfabetização como um processo essencial ao exercício das práticas sociais de leitura e escrita, levantando dados e promovendo ações que contribuam para o sucesso escolar das crianças brasileiras, a fim de que adquiram conhecimentos histórica e culturalmente constituídos, que lhes possibilitem inserir-se no mundo do trabalho e exercer a cidadania. Conforme defende Fabrício (2006, p. 51), é chegado o momento de, como pesquisadores, nos deslocarmos,

[...] movimentando o ângulo de observação do centro para as organizações periféricas, para as franjas do sistema globalizado, para organizações invisíveis, para as periferias, para as formas de ser consideradas subalternas ou inferiores [...] para o chamado terceiro mundo e para os excluídos dos benefícios do desenvolvimento.

Para isso, lançamos nosso olhar para a região oeste do Paraná, onde o programa de pós-graduação *stricto sensu* em Letras – *campus* da Unioeste de Cascavel/PR – está sediado. Tendo em vista seu perfil de promover ações educativas que deem visibilidade à situação de fronteira, sem, contudo, desconsiderar a produção de conhecimento e os temas de âmbito universal, entendemos que, com a organização do núcleo de pesquisa, poderíamos estimular ações que aproximassem, ainda mais, a universidade (com seus pesquisadores) do campo da pesquisa (escola, alunos e professores da educação básica), identificando nesse espaço a possibilidade de surgimento de novas percepções e organizações das experiências pedagógicas.

Foi assim que estabelecemos, como campo de pesquisa, os municípios da região que em 2009 apresentaram um índice abaixo de 5 na avaliação do Ideb/Prova Brasil: Braganey, Diamante d'Oeste, Diamante do Sul, Ibema, Lindoeste, Ouro Verde do Oeste e São José das Palmeiras. São municípios de pequeno porte que carecem de maior apoio político, econômico e pedagógico. Podem ser considerados, assim, recorrendo às palavras de Fabrício (2006, p. 52), como “espaços marginais” com os quais poderíamos aprender a “ver com outros olhos”. Sendo assim, priorizamos, em nossa proposta, a área da alfabetização, relacionando-a com as práticas sociais

de leitura, numeramento, oralidade e escrita, com vista à ampliação do conhecimento dos professores dos anos iniciais da educação básica e, conseqüentemente, ao desenvolvimento da qualidade na educação escolar.

O núcleo de pesquisa se consolidou, enfim, em fevereiro de 2011, com 15 bolsistas Capes/Inep, assim representados: três bolsistas em nível de pós-graduação (mestrado), seis bolsistas da graduação (curso de Letras) e seis bolsistas professores da educação básica. Pela importância das ações que seriam desenvolvidas dentro do núcleo, atraímos outros pesquisadores, voluntários. Assim, além dos bolsistas, pudemos contar, em 2011, com mais 13 voluntários (alunos do mestrado, da graduação em Letras e professores da educação básica), compondo o núcleo com 28 pesquisadores.¹

Cada pesquisador, em particular, propôs um projeto de pesquisa, focalizando em Língua Portuguesa a leitura como objeto de investigação. Dessa forma, desenvolveram-se (ou estão em andamento) as seguintes pesquisas atreladas ao projeto *Formação continuada para professores da educação básica nos anos iniciais: ações voltadas para a alfabetização em municípios com baixo Ideb da região oeste*, orientador de todas as ações dentro do núcleo de pesquisa:

Quadro 1 – Pesquisas Atreladas ao Projeto do Observatório da Educação

(continua)

Pesquisador(a)	Título da Pesquisa	Tipo de Pesquisador(a)
Andresa Guedes Kaminski Alves	Relação entre índices de desenvolvimento da educação básica e políticas públicas municipais para a formação continuada de professores de Língua Portuguesa	Bolsista Mestrado
Claudete Aparecida Simioni	Gêneros discursivos e sequência didática nas séries/anos iniciais: reflexões sobre procedimentos teórico-práticos	Bolsista Mestrado
Sueli Gedoz	A formação continuada e suas implicações no trabalho com os gêneros discursivos: um estudo de caso com docentes dos anos iniciais do ensino fundamental	Bolsista Mestrado
Rosiane Moreira da Silva Swuiderski	Formação docente em Língua Portuguesa: os gêneros orais como objeto de ensino-aprendizagem	Mestrado
Fernanda Sacomori Cândido Pedro	Aspectos dominados e não dominados na leitura: em foco o município de São José das Palmeiras	Bolsista Educação básica
Mariza Martins de Jesus Jung	Aspectos não dominados na escrita de alunos de 4ª série do município de São José das Palmeiras	Bolsista Educação básica
Luciane Watthier	Dificuldades dos professores em relação aos conteúdos cobrados na Prova Brasil: em foco os municípios de Braganey e Lindoeste	Bolsista Educação básica

¹ Em 2012, essa configuração foi parcialmente alterada, pois como iniciamos as ações de pesquisa na área de Matemática, os bolsistas da graduação também são representados por alunos dos cursos de Pedagogia (três alunos de Letras e três de Pedagogia), e, na educação básica, dos seis professores bolsistas, três são da área de Letras e três da Matemática.

Quadro 1 – Pesquisas Atrreladas ao Projeto do Observatório da Educação

(continuação)

Pesquisador(a)	Título da Pesquisa	Tipo de Pesquisador(a)
Silvana Nath	A produção escrita e as dificuldades que ainda persistem em textos de 4ª série e/ou 5º ano	Bolsista Educação básica
Lauciane Piovesan	Os enunciados da Prova Brasil: concepções subjacentes	Bolsista Educação básica
Marcia Souza	Investimentos na formação continuada dos professores dos municípios de Diamante d'Oeste e Ouro Verde do Oeste	Bolsista Educação básica
Marina Casaril	Aspectos dominados e não dominados na leitura do gênero história em quadrinhos: em foco os municípios de Braganey e Lindoeste	Bolsista Graduação
Wallisson Rodrigo Leites	Aspectos não dominados na escrita dos alunos dos anos iniciais do município de Ibema	Bolsista Graduação
Tarissa Corrêa Stern Soares	Influências da oralidade na escrita de textos de alunos de 4ª série do município de Ouro Verde do Oeste	Bolsista Graduação
Ana Cristina Garbato	Aspectos não dominados na escrita de alunos de 4ª série dos municípios de Braganey	Bolsista Graduação
Douglas Corrêa da Rosa	Aspectos dominados e não dominados na leitura: em foco os municípios de Diamante d'Oeste e Ouro Verde do Oeste	Bolsista Graduação
Fernanda Vaz Cordeiro Soares Teixeira	Aspectos dominados e não dominados na escrita de alunos de 4ª série do município de Diamante do Sul	Bolsista Graduação
Bruna Otani Ribeiro	Perfil dos professores dos municípios de Ibema e Diamante do Sul	Pesquisadora voluntária Graduação
Maricélia Nunes dos Santos	Perfil dos professores dos municípios de Diamante d'Oeste e Ouro Verde do Oeste	Pesquisadora voluntária Graduação
Amanda Bordin	A leitura de gêneros multimodais na Prova Brasil: aspectos observados no simulado da Prova Brasil aplicado a alunos de Ouro Verde do Oeste	Pesquisadora voluntária Graduação
Ana Paula Domingos Baladeli	Linguagens em contato: a leitura de textos multimodais nos anos iniciais	Pesquisadora voluntária Mestrado
Mônica de Araújo Saraiva	Investimentos na formação continuada dos professores dos municípios de Braganey e Lindoeste	Pesquisadora voluntária Educação básica
Rosi Conte Marodin	Aspectos dominados e não dominados na leitura: em foco os municípios de Ibema e Diamante do Sul	Pesquisadora voluntária Educação básica

Quadro 1 – Pesquisas Atreladas ao Projeto do Observatório da Educação

(conclusão)

Pesquisador(a)	Título da Pesquisa	Tipo de Pesquisador(a)
Marcia Cristina Hoppe	Perfil dos professores do município de Lindoeste	Pesquisadora voluntária Educação básica
Ilda de Fátima de Lourdes Oliveira	Principais dificuldades na aquisição da escrita entre os alunos do 3º ano do ensino fundamental.	Pesquisadora voluntária Educação básica
Bruna Luiza dos Santos	Os gêneros discursivos/textuais na Prova Brasil: reflexões e análises sobre sua abordagem	Pesquisadora voluntária Graduação
Izabela de Carvalho	Marcas da oralidade em textos escritos de alunos de 5º ano	Pesquisadora voluntária Graduação
Francielee Cristina dos Santos	Fenômenos da língua oral na escrita de alunos dos anos iniciais	Pesquisadora voluntária
Renata Calichio Gonçalves	O gênero convite sob o olhar de alunos da 3ª série dos anos iniciais da educação básica: uma análise da situação social de produção	Pesquisadora voluntária Graduação

Uma vez definido o núcleo de pesquisa e seus pesquisadores, iniciamos as atividades concernentes aos propósitos estabelecidos, entendendo que, se inscritas na LA, devem ser tratadas como “uma abordagem mutável, dinâmica para as questões da linguagem em contextos múltiplos, em vez de como um método, uma série de técnicas, ou um corpo fixo de conhecimento” (Pennycook, 2006, p. 68). Para isso, inicialmente, promovemos parcerias entre a Unioeste, por meio do programa de pós-graduação *stricto sensu* em Letras (nível de mestrado), e as prefeituras municipais juntamente com as secretarias municipais de educação dos municípios envolvidos. Na ocasião, apresentamos a amplitude do projeto de pesquisa aos municípios, definindo como ações:

- Elaboração de simulados da Prova Brasil, focados no eixo Leitura, para serem aplicados a alunos dos 3º anos e 4ª séries/5º anos.² Esses simulados foram elaborados por integrantes do núcleo de pesquisa, sustentados no propósito de levantar as maiores dificuldades dos alunos em relação aos descritores da Prova Brasil para, a partir dessa geração de dados, planejar efetivamente as ações de formação continuada. Nesse sentido, comungamos das ideias de Moita Lopes (2006b, p. 85) quando diz que “a pesquisa é um modo de construir a vida social ao tentar entendê-la”. Logo, queríamos entender as dificuldades dos alunos para conferir se estariam relacionadas a lacunas no conhecimento do professor.
- Aplicação de simulados da Prova Brasil aos alunos dos municípios investigados. Para isso, um grupo de pesquisadores deslocou-se até os municípios e aplicou as provas.

² Os simulados foram organizados com 15 questões, cada uma focalizando um descritor específico. Para isso, abordamos, em média, quatro textos, em torno de cada qual quatro a cinco questões foram elaboradas. Além disso, solicitamos, na prova, uma produção escrita de texto, que foi tomada como parâmetro para as ações de formação continuada voltadas para a escrita do aluno.

- Análise e tabulação dos dados gerados por meio do simulado da Prova Brasil.
- Planejamento de ações de formação continuada a partir dos dados coletados, enfocando as principais dificuldades dos alunos em leitura (em 2011) e em escrita (em 2012).
- Desenvolvimento de 80 horas de formação continuada em Língua Portuguesa³ nos municípios investigados, ações essas desenvolvidas pelos bolsistas da pós-graduação com o apoio dos bolsistas da educação básica e orientação da coordenadora do núcleo de pesquisa.
- Aplicação de questionários aos professores e à equipe pedagógica dos municípios investigados, a fim de nos aproximar ainda mais da realidade docente, bem como das políticas educacionais de cada município.

As ações de formação continuada em Língua Portuguesa são subsidiadas pela concepção de leitura e escrita que sustenta o *Currículo Básico para a Escola Pública Municipal da Região Oeste do Paraná* (CBEPM) (Amop, 2007), documento que orienta o ensino na região e que comunga com os pressupostos teóricos dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (Brasil. MEC, 1998) e das Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa do Estado do Paraná (DCELP) (Paraná, 2008). Na próxima seção, abordaremos essa base teórica.

Base teórica das ações de formação continuada em Língua Portuguesa

O CBEPM (Amop, 2007), documento que orienta o ensino da educação básica – anos iniciais – da região oeste do Paraná, teve o início de sua produção em 2005 e a conclusão em 2007. Contou, nesse processo, com a participação direta de professores desse nível de ensino e com o envolvimento de profissionais, também professores em sua maioria, que compunham as equipes pedagógicas das secretarias municipais de educação, além de professores da Uniãoeste que coordenaram a produção.

Na disciplina de Língua Portuguesa, adotou-se o sociointeracionismo como concepção teórico-metodológica norteadora do trabalho com a linguagem, a qual indica que a língua não é um ato individual, mas sim uma forma de interação, uma vez que, quando falamos ou escrevemos, dirigimo-nos a interlocutores concretos, que também estabelecem uma relação dialógica com o mundo. Em termos de prática escolar, a língua passou a ser compreendida como forma de interação. Nessa perspectiva, tornou-se necessário elaborar estratégias de trabalho que considerassem os diversos textos/contextos de uso da língua para que os alunos pudessem dela fazer uso em situações diversas, sejam formais, informais, orais ou escritas.

Conforme os pressupostos que orientam o ensino da disciplina de Língua Portuguesa, as práticas pedagógicas devem respeitar o

³ Estão previstas, no projeto, 80 horas de formação na área de Matemática, 32 horas em Iniciação a Ciências e 16 horas em musicalização para cada um dos municípios envolvidos.

conhecimento prévio do aluno, porém, ampliá-lo quanto ao uso social da linguagem, tanto no aspecto da oralidade e da escrita quanto da leitura. Diante desse pressuposto, cabe à escola o ensino de práticas sociais de uso da linguagem, com a finalidade de garantir ao aluno “o domínio efetivo sobre a língua, a fim de que possa utilizá-la, de forma oral ou escrita, com propriedade, adequando-a às diferentes situações de uso” (Amop, 2007, p. 142). Nesse sentido,

[...] pensar o ensino de Língua Portuguesa implica pensar na realidade da linguagem como algo que permeia todo o nosso cotidiano, articulando nossas relações com o mundo e com o outro, e com os modos como entendemos e produzimos essas relações. A percepção da natureza histórica e social da linguagem, estabelecida nos meios de produção, conduz-nos a compreender seu caráter dialógico, no sentido de que tudo o que dizemos, fazemo-lo dirigido a alguém, a um interlocutor concreto, quer dizer, sócio-historicamente situado. (Amop, 2007, p. 144).

Assim compreendida, essa concepção acena para um trabalho pautado na teoria dos gêneros discursivos/textuais, a qual se fundamenta nas ideias do filósofo russo Mikhail Bakhtin (1895-1975) e, a partir do enfoque desse pensador, entende-se a língua como resultante de um trabalho coletivo e histórico, na e pela qual o homem se constitui. Conforme essa orientação teórica, organizamos nosso modo de dizer/escrever a partir das possibilidades oferecidas pela língua numa determinada situação ou contexto de produção. Logo, nosso discurso se materializa em enunciados que refletem e refratam, conforme Bakhtin [Volochinov]⁴ (2004), os conhecimentos socialmente construídos. Assim, é “por meio dos gêneros discursivos, como enunciados relativamente estáveis que circulam nas diferentes áreas de atividade humana” (Amop, 2007, p. 145), que a língua se concretiza.

Para orientar metodologicamente o ensino, o quadro de conteúdos de Língua Portuguesa no currículo organiza-se da seguinte forma: na primeira parte, estão listados os gêneros propostos como norteadores das ações com a linguagem nessa fase de ensino, distribuídos por ano de ensino, e, na segunda parte, os conteúdos relativos ao trabalho com esses gêneros. Pautados nos usos sociais da linguagem, de um modo geral, os eixos que norteiam o trabalho com a língua são: cultura da escrita, leitura, oralidade, apropriação do sistema de escrita, produção oral e escrita, análise linguística e circulação do gênero.

Como as ações de formação continuada em Língua Portuguesa, no núcleo de pesquisa, focalizam os eixos de *leitura e produção escrita*, reportamo-nos, na sequência, a esses dois eixos apenas, apresentando a base teórica norteadora das reflexões.

A leitura como foco das reflexões

As atividades de leitura devem provocar o aluno a ir além da linearidade do texto, vasculhando informações implícitas, subentendidas,

⁴ Bakhtin publicou o livro *Marxismo e filosofia da linguagem* e várias outras obras no final dos anos 20 e início dos anos 30 do século 20 com o pseudônimo de V. N. Volochinov.

a partir das pistas deixadas pelo autor. Trata-se de direcionar o foco interpretativo para a “interação autor-texto-leitor” (Koch; Elias, 2007, p. 12), provocando diálogos entre o conhecimento e as experiências do leitor com os apontamentos feitos pelo autor, mediados pelo texto.

Essa concepção de leitura é reconhecida como interacional e dialógica, porque compreende que, na língua, os sujeitos – autor e leitor – “são vistos como atores/construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos no texto” (Koch; Elias, 2007, p. 10). Isso equivale a dizer que, nessa concepção, o leitor é ativo e, a partir da sua leitura, constitui um sentido possível para o texto e é constituído por ele, considerando-se o contexto de interlocução.

O texto, nesse caso, é o lugar do encontro, do diálogo, da interação, pois, conforme Koch e Elias, “o lugar mesmo da interação [...] é o texto cujo sentido *não está lá*, mas é construído considerando-se, para tanto, as sinalizações textuais dadas pelo autor e os conhecimentos do leitor” (Koch; Elias, 2007, p. 12). Nas palavras de Bakhtin (2003, p. 271), o leitor, numa situação de interação com o autor e com o texto,

[...] ocupa simultaneamente uma posição ativa e responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara para usá-lo, etc. [...] Toda compreensão é prenehe de resposta.

Assim, não se pode desvincular o ato de ler do entender, do compreender, do questionar, do posicionar-se perante o texto lido, pois a leitura só acontece aliada à decodificação de sinais e símbolos e à construção de sentidos. Sob esse prisma, a leitura não se restringe à linguagem escrita, mas considera a perspectiva do multiletramento.

Ampliando ainda mais a concepção interacional de leitura, Rojo (2002) defende o texto como um discurso dialógico, haja vista sua interação com outros discursos que o antecedem, que estão nele emaranhados e que lhe são posteriores, provocando infinitas possibilidades de réplicas que gerarão novos discursos. O texto, compreendido como discurso, é reconhecido como um todo organizado, que revela apreciações e valores das pessoas e coisas do mundo, “dependentes do lugar social do autor e do leitor e da situação de interação entre eles – finalidades da leitura e da produção do texto, esfera social de comunicação em que o ato da leitura se dá” (Rojo, 2002, p. 3).

Ao tomarmos o texto como discurso, também o compreendemos como enunciado, pois, como afirma Bakhtin (2003, p. 274), a real unidade da comunicação discursiva é o enunciado, “porque o discurso só pode existir de fato na forma de enunciações concretas de determinados falantes, sujeitos do discurso [...] e fora dessa forma não pode existir”.

Assim, o texto como discurso pressupõe a manifestação concreta da língua, mediada por outros discursos: “antes de seu início, os enunciados de outros; depois de seu término, os enunciados responsivos de outros” (Bakhtin, 2003, p. 275), ou seja, a resposta ativa do leitor. Logo, em cada enunciado (texto/discurso), em cada leitura socialmente construída, é possível mergulhar na heterogeneidade discursiva do texto, a partir

da qual se fez todo o enunciado, sua extensão e suas fronteiras, o que compreende não só os aspectos discursivos, mas também os linguísticos, ambos imbricados na constituição do todo. Nessas condições, a leitura evoca compreensão responsiva, influencia os leitores, provoca respostas críticas, mexe com suas convicções, enfim, determina posicionamentos.

A leitura como uma atividade interativa e discursiva mostra-se transformadora, gera autonomia e extrapola os limites da sala de aula, uma vez que possibilita ao educando continuar aprofundando seus conhecimentos para além do texto e da vida escolar.

Diante dos pressupostos arrolados, assumimos, no núcleo de pesquisa atrelado ao Observatório da Educação, uma compreensão dialógica de leitura, que se sustenta na interação autor-texto-leitor e no discurso veiculado, pois entendemos que texto e discurso imbricam-se e, assim sendo, se manifestarão sempre como um elo na cadeia discursiva. Como afirma Bakhtin (2003, p. 279):

A obra é um elo na cadeia da comunicação discursiva; como a réplica do diálogo, está vinculada a outras obras – enunciados: com aquelas às quais ela responde, e com aquelas que lhe respondem.

Assim também é o texto e sua constituição discursiva. Ao leitor, portanto, cabe assumir seu papel de sujeito ativo para realmente envolver-se nesse diálogo.

Foi com essa postura teórica que as ações de formação continuada se sustentaram, direcionando as reflexões sobre os descritores da Prova Brasil e sua relação com os resultados obtidos por meio dos simulados aplicados aos alunos de 3º e 5º anos. Nossa perspectiva, nesse sentido, foi ampliar o conceito de alfabetização e letramento, incidindo nos modos de ensinar o aluno a ler. Essa mesma intenção estendeu-se para as reflexões sobre o ensino da escrita, conforme expomos a seguir.

A produção escrita de texto

Ao focar o trabalho com a produção escrita de texto durante as ações de formação continuada, assumimos a produção de texto como atividade de interação. Essa perspectiva teórica significa priorizar, nessa atividade, a interlocução, quando o aluno poderá, por meio de seu texto, interagir com diferentes interlocutores. É nessa maneira de compreender a produção de texto que se sustenta a proposta curricular (Amop, 2007), bem como os PCN (Brasil. MEC, 1998) e as DCELP (Paraná, 2008).

Conforme pressupostos desses documentos pedagógicos, a língua não é um ato individual, mas, sim, social, ou seja, é uma forma de interação entre sujeitos, uma vez que, quando falamos ou escrevemos, dirigimo-nos a interlocutores concretos que também estabelecem uma relação dialógica com o mundo. Em termos de prática escolar, a língua deixa de ser concebida como um sistema fechado de regras e passa a ser compreendida como forma de interação. Sendo assim, ela não deve ser

ensinada ao aluno como se estivesse pronta, acabada, cabendo-lhe apenas assimilá-la para o seu uso diário. Ao contrário, nas palavras de Bakhtin [Volochinov] (2004, p. 108),

[...] a língua não se transmite; ela dura e perdura sob a forma de um processo evolutivo e contínuo. Os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal; ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar.

Tomando como referência essa orientação teórica, as práticas de produção de texto devem priorizar a interação com outros interlocutores. Para isso, o ensino da língua escrita só irá acontecer quando conseguirmos mediar momentos de aprendizagem por meio dos quais o aluno possa “mergulhar” em situações reais de interação. Em outras palavras: o aluno só aprenderá a escrever se vivenciar práticas cotidianas de uso da escrita. Geraldi (1997, p. 5) assevera que “a interlocução é entendida como o espaço de produção da linguagem e de constituição de sujeitos”, o que justifica a necessidade de propiciar, na escola, situações de produção escrita (e oral) que promovam diferentes interações.

Focalizar a língua escrita a partir do processo interlocutivo significa instaurá-la, no exercício de revisão/reescrita do texto, na singularidade dos sujeitos que se constituem na e pela linguagem. Sendo assim, devemos admitir que

a língua não está de antemão pronta, dada como um sistema que o sujeito se apropria para usá-la segundo suas necessidades específicas do momento da interação, mas que o próprio momento interlocutivo, na atividade de linguagem, a cada vez a (re)constrói. (Geraldi, 1997, p. 6).

Tais considerações apontam para a sala de aula como o lugar privilegiado para instrumentalizar o aluno para o uso da escrita, e as ações docentes devem orientar-se como um meio que favoreça o acesso e a apropriação da língua em suas diferentes formas e modalidades de interação. Nesse sentido, trabalhar com a aquisição da escrita, segundo Vygotsky (1991, p. 95, grifos do autor), significa criar situações de intermediação, partindo do conhecimento já sistematizado pela criança, o “*nível de desenvolvimento real*, isto é, o nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já completados”, agindo decisivamente sobre aquilo que o aluno ainda não conhece.

Para atuarmos sobre a *Zona de Desenvolvimento Proximal* (ZPD) do aluno no que se refere à escrita, o ponto de referência deve ser o texto por ele produzido, no qual será possível destacar quais conhecimentos já foram sistematizados, quais “funções já amadureceram”, e, a partir dessa indicação, nosso papel como professor mediador deve ser o de interferir, provocar reflexões sobre os aspectos da língua escrita que ainda não se encontram definidos e que somente serão apreendidos com a “*orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes*” (Vygotsky, 1991, p. 97, grifos do autor).

A escrita mobiliza múltiplos componentes cognitivos e sociais, o que faz com que, ao escrever, o aluno necessite de um amplo conhecimento que o subsidie, quais sejam: conhecimentos sobre o conteúdo temático, sobre a língua e sobre o contexto que, por sua vez, determina as convenções sociais sobre o que e como escrever naquela situação específica. Nessa perspectiva, vale lembrarmos que, principalmente quando se trata da aquisição da escrita, a mediação do professor é fundamental. Ao se deparar com a cultura da escrita, o aluno precisa que a escola (mais precisamente o professor) desenvolva um trabalho sistemático com a língua, apresentando-lhe as convenções sociais estabelecidas para a escrita.

Para isso, Dolz, Gagnon e Decândio (2010) apontam como elementos indissociáveis da produção escrita a identificação dos componentes pragmático-contextuais, além dos componentes textuais, sintáticos e ortográficos. Sistematizamos, na Figura 1, a importância e a articulação entre esses elementos.

Considerar os componentes pragmático-contextuais na produção de texto significa reconhecer, conforme Geraldi, que as interações não acontecem fora de um contexto social. Na verdade, elas só se efetivam no interior e nos limites de determinadas formações sociais, “sofrendo as interferências, os controles e as seleções impostas” (Geraldi, 1997, p. 6) pelas condições específicas onde a língua se realiza. É no acontecimento social que a língua se materializa ou, conforme Bakhtin (2003, p. 282), “a vontade discursiva do falante só se realiza antes de tudo na escolha de um certo gênero do discurso [...] determinada pela especificidade de um dado campo da comunicação discursiva”. Isso implica adaptar a língua às restrições e às questões envolvidas na situação de produção.

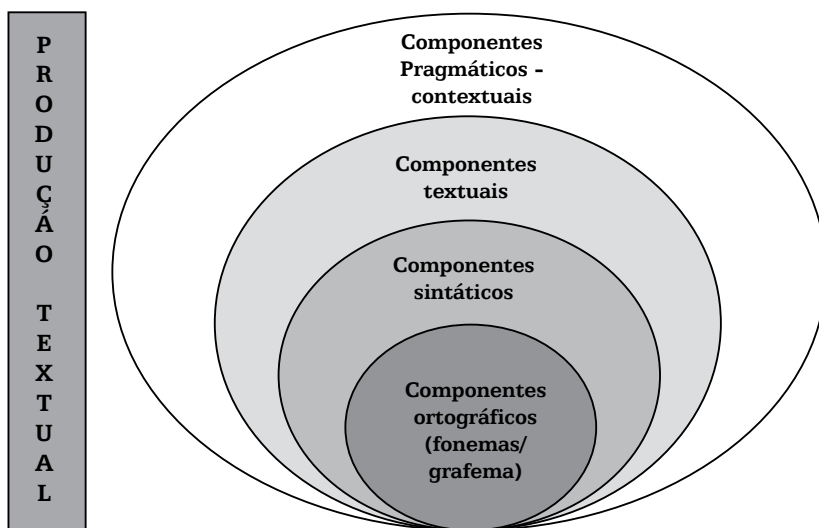


Figura 1 – Elementos Envolvidos na Produção Escrita de Textos

Fonte: Costa-Hübes, 2012.

Os componentes textuais apontam para outra dimensão da escrita: o texto. Nesse sentido, a produção do texto deve ser orientada em função da situação na qual ele está sendo inserido, pois, conforme já dito, o aluno só aprenderá a escrever se for considerado o contexto. Isso equivale a dizer que “a produção textual supõe uma coordenação constante de diferentes componentes implicados na escrita que não se encontram do mesmo modo em todos os textos” (Dolz; Gagnon; Decândio, 2010, p. 18). Cada gênero do discurso, cada situação específica de interação exigirá uma maneira diferente de planificar o texto. Logo, não há fórmulas pré-estabelecidas que se adéquem a todos os textos. O que existe, sim, são o gênero e a situação de interação que determinarão, por assim dizer, a sistematização da escrita.

Ao selecionar as informações, hierarquizá-las e organizá-las de modo que o *querer-dizer* seja garantido, é preciso considerar a realização sintática da língua, a qual possibilita que o texto seja planificado em partes, constituindo uma sequência lógica de ideias que culminem num todo organizado. Ao mesmo tempo que o texto se organiza em partes, ele as articula de forma que correspondam ao gênero que está sendo abordado. Nessas condições, não há como generalizar padrões de organização textual como, por exemplo, dizer que todo texto tem “introdução”, “desenvolvimento” e “conclusão”. Na verdade, o que definirá a maneira de planificar o texto e, conseqüentemente, sua organização sintática, é o gênero que está sendo materializado.

E, nessas mesmas condições, encontram-se os componentes ortográficos, os quais se apresentam de forma complexa, principalmente na fase da aquisição da escrita. Todavia, esse sistema da escrita deve ser gradativamente apresentado ao aluno, de forma que possa ir assimilando as convenções sociais estabelecidas para a escrita dentro do subsistema fonográfico (fonemas e letras que sinalizam os distintos sons da Língua Portuguesa); do subsistema morfográfico (responsável pelas informações gramaticais); e do subsistema logográfico (que permite distinguir visualmente os termos homófonos), conforme explicam Dolz, Gagnon e Decândio (2010). Enfim, cada texto pressupõe um sistema universalmente aceito, “portanto, por trás de cada texto está o sistema da linguagem” (Bakhtin, 2003, p. 309).

Nesse sentido, planejar atividades que envolvam a produção escrita de texto significa, de acordo com Dolz, Gagnon e Decândio (2010), orientar o aluno para: 1) a produção de textos diferentes (variados gêneros); 2) a organização do conteúdo em função do texto a ser produzido (do gênero que está sendo trabalhado); 3) os problemas da escrita, tendo em vista o texto produzido.

São essas, enfim, as bases teóricas de *leitura e escrita* que subsidiam as ações de formação continuada de professores dos anos iniciais dos municípios ligados ao núcleo de pesquisa. Das ações efetuadas até o momento, já é possível destacar alguns resultados, os quais apontamos em seguida.

Resultados alcançados

Em 2011, conforme já exposto anteriormente, as ações foram no sentido de levantar dados quanto às capacidades de leitura dos alunos dos anos iniciais, principalmente no que se refere ao atendimento dos descritores explorados pela Prova Brasil, uma vez que esse é um dos instrumentos que sinaliza o Ideb.

Para isso, aplicamos um simulado da Prova Brasil aos alunos do 3º ano e da 4ª série/5º ano dos municípios envolvidos, conforme descrito no Quadro 2:

Quadro 2 – Quantidade de Alunos Envolvidos no Processo de Avaliação

Município	Nº de alunos 3º ano	Nº de alunos 5º ano/4ª série
Braganey	105	108
Diamante do Sul	86	48
Diamante d'Oeste	101	45
Ibema	111	94
Lindoeste	79	83
Ouro Verde do Oeste	54	85
São José das Palmeiras	97	12
Total	633	475

Envolvemos os alunos do 3º ano na avaliação pelo fato de serem eles os próximos avaliados em 2013, e os do 5º ano/4ª série porque seriam avaliados no final de 2011.

Os resultados dessa avaliação revelaram que os alunos do 3º ano de todos os municípios envolvidos tinham muitas dificuldades para “Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto” (Brasil. MEC, 2011, p. 23), conforme avalia o descritor 10 da Prova Brasil. Além disso, apontaram dificuldades ainda para “Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto etc.)” (p. 22) e “Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto” (p. 22), de acordo com as avaliações dos descritores 5 e 2, respectivamente. Ao apresentarmos esses resultados aos professores durante as ações de formação continuada, confirmamos a hipótese de que as dificuldades dos alunos passam, primeiramente, por lacunas no conhecimento dos professores, pois eles revelaram que faltava-lhes aprofundamento maior para lidar com esses conteúdos. Por isso, priorizamos as reflexões e as atividades durante as formações nesses descritores, sem deixar de abordar os demais.

Em relação aos alunos do 5º ano/4ª série, as maiores dificuldades se concentraram nos descritores 9 e 14, quais sejam: “Identificar a

finalidade de textos de diferentes gêneros” e “Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações” (Brasil. MEC, 2011, p. 21-22). Os resultados em relação ao descritor 9, de certa forma, nos surpreenderam e nos causaram apreensão, pois, conforme o CBEPM (Amop, 2007), o ensino da Língua Portuguesa deve articular-se em torno dos gêneros discursivos/textuais. Como isso irá acontecer se os alunos têm dificuldade de reconhecer a finalidade de um gênero? Além de apontar para lacunas nos conhecimentos relativos à concepção de leitura que permeia as atividades na sala de aula, revelou-nos, também, que a proposta curricular precisa ainda ser amplamente estudada e trabalhada com os professores. Já o descritor 14 é um indício de que predomina, no ensino da escrita, uma prática descontextualizada do ensino das normas gramaticais, em que a pontuação, por exemplo, não se articula com o texto. Portanto, destacou-se a necessidade de focar, durante as ações de formação, a prática de leitura e de escrita de texto atrelada também aos seus marcadores (linguísticos e outras notações gráficas), que também contribuem para a constituição de sentido(s) do texto.

A partir dos dados coletados por meio da aplicação do simulado da Prova Brasil, investimos na formação continuada dos professores, focalizando, especialmente, os aspectos não dominados pelos alunos. O Quadro 3 sintetiza o número de professores envolvidos nas ações de formação continuada (FC) nos anos de 2011 (com foco na leitura) e 2012 (com foco na escrita).

Quadro 3 – Ações de Formação Continuada

Nome do Município	Carga horária de formação continuada 2011	Carga horária de formação continuada 2012	Número de professores (anos iniciais) envolvidos no projeto
Braganey	52	40	92
Diamante do Sul	40	40	80
Diamante d'Oeste	40	40	80
Ibema	40	40	80
Lindoeste	40	40	80
Ouro Verde do Oeste	40	40	80
São José das Palmeiras	40	40	80
Total	292	280	572

Essas ações de formação foram muito significativas para os professores, que, em depoimentos, confirmaram a importância de se garantir, paralelamente à prática docente, momentos de estudos e reflexões pautados em pesquisas que apresentem resultados de suas ações pedagógicas. Em avaliação das atividades de formação, questionamos: “De que forma você avalia as ações desenvolvidas pelo projeto ligado ao Observatório da Educação em 2011 e 2012 no seu município? Foram boas, ruins, ótimas ou deixaram a desejar? Por quê?” Destacamos algumas

das respostas dos professores, ressaltando que a grande maioria avaliou positivamente o projeto:

Só vieram a contribuir com nosso trabalho, nosso conhecimento, nossa atuação na escola e na vida.

Foram ótimas, pois veio atender as nossas necessidades.

Ótimas. Muitas dúvidas foram esclarecidas, colaborando para o dia a dia de nosso trabalho.

Ótimas. O repasse de conhecimentos, numa forma de troca, entre universidade e comunidade, no nosso caso escola, é de suma importância para melhorarmos a qualidade do ensino.

Foram ótimas, por ter uma continuidade, não foram atividades soltas.

Essas respostas confirmam um trabalho comprometido política e eticamente com a transformação social, uma vez que apresentou impactos qualitativos na vida e na formação tanto dos professores envolvidos quanto de todos os pesquisadores que ampliaram seus conhecimentos sobre os conteúdos abordados e sobre a realidade da sala de aula.

Como o objetivo inicial da pesquisa e das ações de formação era melhorar os índices qualitativos da educação nos municípios, consideramos, de certa forma, que esse objetivo já foi parcialmente atingido, tendo em vista os resultados configurados pela última avaliação do Ideb/Prova Brasil de 2011, divulgados recentemente. Conforme Tabela 2, os sete municípios envolvidos nas ações do núcleo de pesquisa assim se destacaram, em relação aos resultados apresentados no Ideb de 2009:

Tabela 2 – Resultados do Ideb/Prova Brasil 2011

Municípios	Ideb 2009	Ideb 2011
Braganey	4.8	4.9
Diamante d'Oeste	4.7	5.9
Diamante do Sul	3.7	4.2
Ibema	4.4	5.0
Lindoeste	4.8	5.1
Ouro Verde do Oeste	4.6	5.6
São José das Palmeiras	4.9	4.7

Fonte: Inep.

Embora nem todos os municípios tenham apresentado avanços em relação aos índices do Ideb, quando comparado a 2009, seis dos sete municípios participantes apresentaram resultados positivos. Os resultados confirmam que precisamos apostar ainda mais em ações que considerem a sala de aula, os professores, os alunos e seus resultados de aprendizagem como um lugar também de pesquisa. Conforme afirma Moita Lopes (2006b), é preciso criar mais momentos de reflexões, envolvendo os professores na pesquisa, de forma que possam reexaminar

seu trabalho, engajar-se em embates de ideias, visitar posições e reavaliar suas escolhas. Como pesquisadores, devem estar conscientes dos caminhos que podem percorrer, agindo eticamente, de forma que possam problematizar a compreensão produzida acerca do objeto/fenômeno investigado, dialogando sobre os resultados chancelados. Nessa perspectiva, é importante entender que os resultados não são um fim em si mesmo, mas acenam para uma prática problematizadora, envolvida em contínuo questionamento, sem pretensões de respostas definitivas e universais. Assim é fazer pesquisa dentro da área da Linguística Aplicada.

Os resultados das pesquisas desenvolvidas no ano de 2011 foram divulgados em dissertações, monografias, artigos científicos e apresentados em eventos, originando os dados quantitativos dispostos na Figura 2.

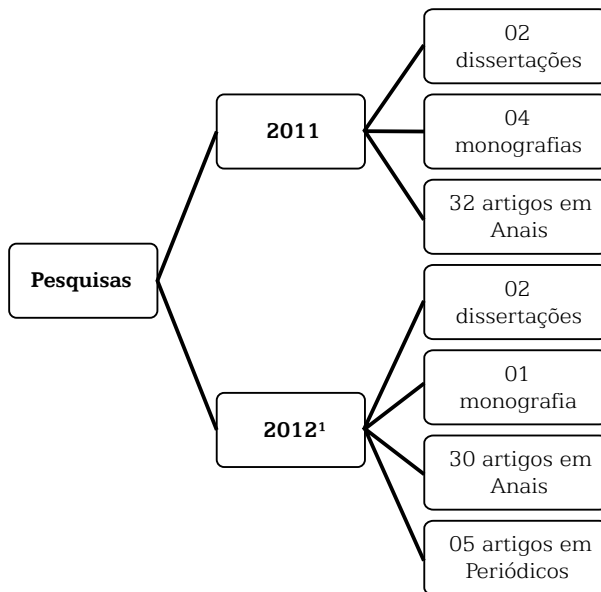


Figura 2 – Publicações Ligadas ao Núcleo de Pesquisa

Nota 1: Das publicações de 2012, apenas as dissertações estão concluídas. A monografia está em fase de conclusão e a maioria dos artigos encontra-se no prelo.

Com esses resultados não pretendemos, de forma alguma, esgotar as amplas possibilidades de discussões que circundam esse vasto campo investigativo. Ao contrário, apontamos, nas publicações, alguns resultados focados em cada município individualmente ou na relação entre eles, procurando dialogar com o conhecimento produzido. Assim fizemos porque entendemos que uma pesquisa circunscrita na Linguística Aplicada se sustenta na inseparabilidade de práticas discursivas, teorias e realidade social, confirmando, assim, que, ao trabalhar com a linguagem, mais especificamente com a leitura e a escrita, conectamo-nos ainda mais a um conjunto de relações sociais em permanente flutuação, inseparáveis das práticas discursivas e sociais que as constroem, sustentam ou modificam, imbricadas em ampla amálgama de fatores contextuais.

Assim, confirmamos que a pesquisa não é neutra, pois se encontra ligada a práticas sócio-historicamente situadas, porém, ciente de sua própria relatividade, alcance e limites, logo, aberta a constantes reavaliações. Isso significa dizer que nossas pesquisas são móveis, líquidas, não permitindo a solidificação do conhecimento, nem seu esgotamento. O que queremos, sim, é sua continuidade, alargando ainda mais nossos conhecimentos e realizando as transformações que se fizerem necessárias nesse processo.

Referências bibliográficas

- ASSOCIAÇÃO DOS MUNICÍPIOS DO OESTE DO PARANÁ (Amop). *Currículo básico para a escola pública municipal: educação infantil e ensino fundamental (anos iniciais)*. Cascavel: Assoeste, 2007.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, Mikhail [Volochinov, V. N.]. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *SAEB primeiros resultados: médias de desempenho do SAEB/2005 em perspectiva comparada*. Brasília: Inep, 2007.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *SAEB/Prova Brasil 2011: primeiros resultados*. 2012a. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/resultados/2012/Saeb_2011_primeiros_resultados_site_Inep.pdf>.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa): resultados nacionais Pisa 2009*. Brasília: Inep, 2012b.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *IDEB: resultados e metas [2005, 2007, 2009, 2011 e Projeções para o Brasil]*. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultadoBrasil.seam?cid=8991>. Acesso em: 17 maio 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores*. Brasília: MEC/SEB, Inep, 2011. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=7619&Itemid>.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto (MEC). Secretaria de Educação Fundamental (SEF). *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (Capes). Observatório da Educação (Obeduc). Edital nº 38/2010/Capes/Inep. *Diário Oficial da União*, Brasília, n. 119, 24 jun. 2010.

COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. Da revisão para a reescrita: possibilidades de encaminhamentos. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS E LITERÁRIOS, 2., 2012.. *Anais eletrônicos do 2º CIELLI*. Maringá-PR: UEM, 2012.

COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. *O processo de formação continuada dos professores no Oeste do Paraná: um resgate histórico-reflexivo da formação em Língua Portuguesa*. 2008. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina (UEL), 2008.

DOLZ, Joaquim; GAGNON, Roxane; DECÂNDIO, Fabrício. *Produção escrita e dificuldades de aprendizagem*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

FABRÍCIO, Branca Falabella. Linguística Aplicada como espaço de desaprendizagem: redescrições em curso. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). *Por uma Linguística Aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 45-66

FÁVERO, Maria de Lourdes. *Sobre a formação do educador: a formação do educador: desafios e perspectivas*. Série estudos. Rio de Janeiro: PUC/RJ, 1981.

GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

KOCH, Ingedore G. Villaça; ELIAS, Vanda. Maria. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Uma Linguística Aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). *Por uma Linguística Aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 13-44

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a

pesquisa. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). *Por uma Linguística Aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 85-108.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. *Diretrizes curriculares de língua portuguesa para a educação básica*. Curitiba: Seed, 2008.

PENNYCOOK, Alastair. Uma Linguística Aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. *Por uma Linguística Aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 67-84.

ROJO, Roxane. A concepção de leitor e produtor de textos nos PCN: "Ler é melhor do que estudar". In: FREITAS, Maria Teresa de A.; COSTA, Sérgio Roberto (Org). *Leitura e escrita na formação de professores*. Juiz de Fora, MG: Universidade Federal de Juiz de Fora, 2002. p. 31-51

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

Terezinha da Conceição Costa-Hübes, doutora em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (UEL), é professora do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste) e do curso de graduação em Letras, Cascavel, Paraná, Brasil. Coordenadora do Projeto de Pesquisa ligado ao Observatório da Educação – Capes/Inep.

terecostahubes@yahoo.com.br

Recebido em 30 de agosto de 2012.

Aprovado em 1º de março de 2013.