

Conhecimentos curriculares sobre ensino de leitura e de produção linguística

Maria Fernanda do Nascimento*

<https://orcid.org/0000-0002-0127-755X>

Resumo: Neste trabalho, temos como objetivo (1) Identificar a presença e a natureza funcional dos conhecimentos linguísticos relacionados a leitura e produção linguística apontados pelos docentes em formação, e; (2) Relacionar os conhecimentos apontados pelos professores em formação com os saberes curriculares contemplados nas ementas de leitura e produção citadas como espaço de apresentação de conhecimentos linguísticos necessários para o ensino de língua portuguesa na educação básica. Para isso, observamos através da linguística aplicada indisciplinar ementas de componentes curriculares teóricos de leitura e produção linguísticas de cursos de letras da Paraíba e respostas de professores em formação em um formulário de pesquisa.

Palavras-chave: Cursos de Letras; Conhecimentos linguísticos; Saberes docentes.

Curricular knowledge on reading and linguistic production instruction

Abstract: In this paper, we aim to (1) Identify the presence and functional nature of linguistic knowledge related to reading and linguistic production pointed out by teachers in training and (2) Relate the knowledge highlighted by teachers in training with the curricular knowledge included in the reading and production syllabi cited as a space for presenting linguistic knowledge necessary for teaching the Portuguese language in school education. To this end, we observed, through interdisciplinary applied linguistics, syllabuses of theoretical reading and linguistic production subjects from language arts courses in Paraíba and responses from teachers in training to a Google form.

Keywords: Language Courses; Linguistic knowledge; Teaching knowledge.

Conocimientos curriculares en enseñanza de lectura y producción lingüística

Resumen: En este trabajo, tenemos como objetivo (1) Identificar la presencia y la naturaleza funcional de los conocimientos lingüísticos relacionados con la lectura y la producción lingüística señalados por los docentes en formación, y; (2) Relacionar los conocimientos señalados por los profesores en formación con los saberes curriculares contemplados en los programas de lectura y producción citados como espacio de presentación de conocimientos lingüísticos necesarios para la enseñanza del portugués en la educación básica. Para ello, observamos a través de la lingüística aplicada indisciplinaria programas de asignaturas teóricas

* Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Mestrado em Letras pela PUC-RS (Bolsista CAPES II), licenciada em Letras - Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Campina Grande. E-mail: mafe.lt@outlook.com.



de lectura y producción lingüísticas de cursos de letras de Paraíba y respuestas de profesores en formación a un formulario de investigación.

Palabras clave: Cursos de Letras; Conocimientos lingüísticos; Saberes docentes.

Introdução

As discussões apresentadas neste artigo são fruto de um recorte de um trabalho monográfico intitulado “Conhecimentos linguísticos na formação acadêmica do professor de língua portuguesa: percepção sobre os conhecimentos curriculares sobre ensino de língua de graduandos de Cursos de Letras do Estado da Paraíba” (Nascimento, 2023) cujo *corpus* de análise provém de uma pesquisa PIBIC/CNPq (2019-2020) “Conhecimentos linguísticos na formação do professor”¹. Na monografia, observamos os dados em duas grandes categorias de ensino de língua; a primeira contemplava o eixo leitura e produção linguística, e a segunda, o eixo análise linguística. Neste artigo, detemo-nos na observação apenas das questões referentes à primeira categoria, uma vez que o artigo “Conhecimentos sobre análise linguística em Cursos de Letras: da proposta curricular à visão dos graduandos” (Nascimento e Rafael, *no prelo*) contempla os resultados da segunda categoria.

Assim, este trabalho possui os seguintes objetivos: (1) Identificar a natureza funcional dos conhecimentos linguísticos relacionados à leitura e produção linguística apontados pelos docentes em formação, e; (2) Relacionar os conhecimentos apontados pelos professores em formação com os saberes curriculares contemplados nas ementas de leitura e produção citadas como espaço de apresentação de conhecimentos linguísticos necessários para o ensino de língua portuguesa na educação básica. Compreendemos (Nascimento, 2023) conhecimento linguístico enquanto aquilo que se sabe sobre a língua(gem), bem como sobre seus usos e suas implicações na constituição do sujeito. Neste trabalho, serão considerados como um conjunto específico de conhecimentos científicos e acadêmicos sobre a produção das línguas e da linguagem, sob a responsabilidade das Ciências da Linguagem, institucionalizadas como Letras,

¹ Comitê de Ética UFCG – CAAE 94344318.6.0000.5182 – Parecer Nº 2.918.588

Linguística e Linguística Aplicada, incluindo diversos aspectos da produção linguística humana.

Para tanto, esta pesquisa parte das percepções da Linguística Aplicada Indisciplinar (Moita Lopes, 2008, 2009, 2010), que atua como um fio condutor (Celani, 1998) na pesquisa filosófico-linguístico-crítico-social (Rajagopalan, 2003, 2004) de caráter transgressivo (Pennycook, 2008), a fim de desenvolver e ampliar literatura sobre formação docente no Brasil (Kleiman, 2001). Seguindo essa perspectiva, o artigo é organizado em três seções principais, além da introdução e das considerações finais. A primeira seção apresenta uma discussão teórica sobre o ensino de leitura e produção linguística. A segunda seção apresenta uma breve descrição dos procedimentos e decisões metodológicas para geração, distribuição e organização dos dados. Por fim, a terceira seção promove a discussão e diálogo com os dados a partir do quadro teórico apresentado na seção anterior.

O texto e o ensino de leitura e produção textual

Nesta seção, discutimos noções teórica-aplicadas de texto e sua presença como unidade central do ensino e aprendizagem de língua portuguesa, a partir de documentos normatizadores da educação brasileira.

A literatura da área apresenta diferentes concepções acerca de seu objeto, o texto. Marcuschi (2012) sumariza três definições principais: (1) texto como objeto imanente ao sistema linguístico; (2) texto como unidade temática e transcendente ao sistema, e; (3) texto como processo do mapeamento cognitivo. A compreensão de Koch e Elias (2011, p. 13) dialoga com a visão de texto como unidade temática que transcende um sistema formal de uma língua particular, na qual:

[...] o texto é um evento sociocomunicativo, que ganha existência dentro de um processo interacional. Todo texto é resultado de uma coprodução entre interlocutores: o que distingue o texto escrito do falado é a forma como tal coprodução se realiza. (Koch e Elias, 2011, p. 13).

Seguindo essa perspectiva, coadunamos com as discussões empreendidas em Cavalcante *et al.* (2019) e Cavalcante & Muniz-Lima (2022) de texto como evento discursivo realizado em contextos específicos, de caráter único e, por isso, irrepetível. Essa noção aproxima-se das contribuições trazidas pelo Círculo de Bakhtin² (Bakhtin, 2003, 2006, 2016, 2017; Volóchinov, 2017), principalmente ao absorver para a unidade de investigação da Linguística Textual (LT) definições dialógicas de enunciado como fruto das relações entre o eu e o outro em determinados contextos de interação em forma de signo verbal, na medida em que incorpora ao texto a importância dos:

[...] papéis sociais que os interlocutores assumem, as coordenadas dêiticas de pessoa, tempo, lugar e modo em cada campo mostrativo instaurado pelo texto, o compartilhamento de esquemas mentais ressignificados a cada uso e os pontos de vista assumidos ou rechaçados frente a crenças e valores sociais. (Cavalcante *et al.*, 2019, p. 32).

Assim, a produção textual ocupa o centro do processo de ensino e aprendizagem de uma língua, segundo Geraldi (1993, p.136), uma vez que “na produção de discursos, o sujeito articula, aqui e agora, um ponto de vista sobre o mundo que, vinculado a uma certa formação discursiva”. Martins (1989) sintetiza duas concepções gerais de leitura: a primeira, de perspectiva behaviorista-skinneriana, parte de uma base puramente mecânica de decodificação de formas linguísticas; por outro lado, a segunda, de perspectiva cognitivo-sociológica, compreende a leitura como um processo complexo envolvendo fatores textuais e extratextuais.

Desse modo, documentos curriculares parametrizadores recentes do ensino e aprendizagem de língua portuguesa, como a Base Nacional Comum Curricular (doravante BNCC) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante PCN), assumem o texto como centralidade a partir de perspectivas enunciativo-discursivas da linguagem. Entretanto, conforme Marcuschi (2008), a problemática reside no modo como esse ensino baseado no texto é realizado na prática escolar docente.

² Utilizamos a nomenclatura uma vez que entendemos, a partir de Brait & Campos (2009, p. 17) que “A questão das assinaturas e da *composição* do Círculo tem variado do extremo da negação intelectual de V. N. Volochinov (1895-1936), P. Medvedev (1892-1938), I. Kanaev (1893-1983), M. Kagan (1889-1934), L. Pumpianskii (1891-1940), M. Yudina (1899-1970), K. Vaguinov (1899-1934), I. Sollertinski (1902-1944), B. Zubakin (1894-1937) às dúvidas em torno da autenticidade de determinadas ideias e conceitos considerados genuinamente bakhitinianos.” Entretanto, neste trabalho, utilizamos apenas as edições citadas no corpo do texto.

A BNCC (Brasil, 2018) designa como responsabilidade do componente língua portuguesa a aprendizagem dos seguintes elementos referentes ao eixo de leitura:

Reconstrução e reflexão sobre as condições de produção e recepção dos textos pertencentes a diferentes gêneros e que circulam nas diferentes mídias e esferas/campos de atividade humana; Dialogia e relação entre textos; Reconstrução da textualidade, recuperação e análise da organização textual, da progressão temática e estabelecimento de relações entre as partes do texto; Reflexão crítica sobre as temáticas tratadas e validade das informações; Compreensão dos efeitos de sentido provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos em textos pertencentes a gêneros diversos; Estratégias e procedimentos de leitura; Adesão às práticas de leitura. (Brasil, 2018, p. 73-74).

No trecho destacado, notamos o ressoar de conceitos fundamentais para a compreensão de texto como enunciado (Martin, 2019; Cavalcante et al, 2019): a noção de esfera/campos de atividade humana e o próprio conceito de dialogia. Rollsing, Nascimento e Perna (2023) discutem como compreensões marxistas de espaço contribuem para entender a definição de esfera/campos de atividade do Círculo de Bakhtin como frutos dos domínios nos quais as relações éticas humanas existem, uma vez que espaços humanos são moldados pelas interações dialógicas entre o Eu e o Outro. “Assim, a esfera discursiva é gênese dos enunciados *como conjunto de sentidos* (Bakhtin, 2011, p. 329), a partir dos quais os sujeitos interagem e produzem infinitos significados.” (Rollsing, Nascimento e Perna, 2023, p. 47)

Desse modo, o texto como objeto de ensino/aprendizagem ultrapassa os limites meramente linguísticos de decodificação e de compreensão do dito no nível gramatical e passa a transitar nas práticas sociais e nas relações humanas. Consequentemente, as atividades de leitura e produção textual no ambiente escolar propiciariam subsídios e palco para que os alunos praticassem a mimesis das esferas discursivas situadas no contexto sociocultural em que estão circunscritos.

Para a produção textual a BNCC, pontua os seguintes tópicos:

[...] consideração e reflexão sobre as condições de produção dos textos que regem circulação de diferentes gêneros nas diferentes mídias e campos de atividade humana; a dialogia e relação entre textos; alimentação temática; a construção da textualidade; os aspectos notacionais e gramaticais, e; as estratégias de produção. (Brasil, 2018, p. 77-78)

Em relação ao ensino/aprendizagem de produção, percebemos que as orientações previstas pelo documento para essa prática da linguagem são análogas às previstas para

o ensino/aprendizagem de leitura, isso porque partem do mesmo objeto, o texto. A primeira o trata como unidade de leitura e compreensão e a segunda como unidade de produção, mas que em ambas o sujeito assume uma posição ativa. Em vista disso, compreendemos as práticas de leitura e de produção como indissociáveis no ensino/aprendizagem da língua portuguesa no ensino básico e, por isso, as observamos concomitantemente neste artigo.

De modo geral, a linguística aplicada, conforme Bezerra (2003), defende que o ensino de língua deve priorizar o desenvolvimento da competência comunicativa, compreendida como “capacidade de utilizar o maior número possível de recursos da língua de maneira adequada a cada situação de interação comunicativa” (Travaglia, 2007, p. 24), dos alunos, para tanto, o texto é o objeto de estudo.

Metodologia

O nosso campo de pesquisa contempla quatorze cursos (presenciais e EAD) de quatro instituições públicas de ensino superior do estado da Paraíba e os participantes são alunos que se encontravam matriculados, no período da coleta, entre o quarto e sétimo semestre de seus cursos. As instituições foram denominadas de A à D e os cursos de 1 a 14. Conforme elucidado no quadro abaixo:

QUADRO I: Cursos de Licenciatura em Letras Ofertados por Instituições de Ensino Superior no Estado da Paraíba

INSTITUIÇÕES	CURSOS
A	1, 2, e 3
B	4, 5, 6 e 7
C	8, 9, e 10
D	11, 12, 13 e 14

Fonte: Nascimento (2023).

Assim, elaboramos um questionário por meio do *Google forms* com as seguintes questões: *Você recebeu, em disciplinas teóricas sobre língua/linguagem, indicação explícita de conhecimentos importantes/necessários para o ensino de língua portuguesa*

na educação básica? Sim ou Não ou Não lembro; Caso lembre de ter recebido esse tipo de indicação, informe o nome da(s) disciplina(s) em que esse fato ocorreu; Quando havia, em alguma(s) disciplina(s) dessa natureza, esse tipo de indicação, que conhecimentos eram?

No total, obtivemos respostas de vinte e sete alunos.

A fim de manter as identidades dos alunos e das instituições preservadas, desenvolvemos um código alfanumérico para representá-los. Assim, a instituição é representada por I + letra; IA representa a instituição A; o curso é representado por C + número; exemplificando em IAC₁₋₂ no qual IA significa que se trata da instituição A e dos cursos 1 e 2. Quando apresentamos os trechos das respostas dos alunos, o código ganha o 'a' para representar o aluno, seguido do número do participante.

Questões referentes aos eixos leitura e produção na formação de professores de língua portuguesa

Nesta seção, trataremos, especificamente, das relações entre conhecimento linguístico e ensino de leitura e produção linguística a partir de (1) análise dos componentes curriculares correspondentes ao eixo leitura e produção, citados pelos anos em resposta a um dos questionamentos de um questionário, (2) suas articulações com o dito por discentes nas entrevistas realizadas em face do proposto (3) nas ementas desses componentes curriculares.

Os componentes curriculares citados pelos alunos que englobam os eixos leitura e produção foram *Leitura, Leitura e Escrita/Produção de textos e Oralidade (e escrita)*. No quadro a seguir, selecionamos e organizamos as ementas dos referidos componentes curriculares:

Quadro II: Ementas de componentes curriculares dos eixos leitura/produção linguística

(IBC₄₋₇) Leitura: Concepções e modelos teóricos da leitura. Leitura e compreensão de gêneros textuais em diferentes suportes. A leitura na Educação Básica.” (IBC₄₋₇) Leitura e Escrita: Discussão sobre concepções de leitura, escrita, gêneros e tipos textuais. Estudo dos elementos de textualização. Leitura, compreensão, análise crítica e produção (oral e escrita) de gêneros variados.
--

(IDC11-14) Leitura e produção de textos: Noções de leitura e estratégias de leitura. Concepções de leitura nas perspectivas Cognitivista, Sociointeracionista e Discursiva. Noções da teoria dos gêneros textuais/discursivos, descrição e funcionalidade. Gêneros textuais e ensino da leitura e da escrita e suas implicações para o desenvolvimento dessas competências no ensino de línguas.

(IAC1-2) Oralidade e Escrita: Oralidade, escrita e letramento: conceitos e relações. Estudos sobre conversação e textualidade. Compreensão e produção de textos orais e escritos. Contribuições para o ensino de línguas.

(IBC4-7) Oralidade: Tradição e desenvolvimento da linguagem oral. O uso da fala em diferentes esferas da atividade humana. Integração da fala na aprendizagem da escrita. Gêneros orais, multimodalidade e aspectos performáticos. Estudo da produção oral de gêneros textuais prescritos nos documentos oficiais para os currículos da Educação Básica. Abordagem sócio-histórica de práticas orais para o ensino de língua materna.

Fonte: Nascimento (2023).

Ao observarmos as informações dispostas no quadro II, podemos perceber, inicialmente, que o eixo de produção de textos escritos sempre aparece associado, nos componentes citados, ou ao eixo de leitura ou a produção oral, como, por exemplo, em *Leitura e escrita*, *Leitura e Produção de textos* e *Oralidade e Escrita*. Além disso, notamos também que o termo escrita aparece, regularmente, após aquele que o acompanha, demarcando linguisticamente o local temporal, sócio-histórico e ideológico de gêneses e consolidação da escrita, mas também reconhecendo a sua secundariedade, no sentido de criação póstuma, e articulação em relação as demais questões citadas. Seguindo essa perspectiva, a concentração dos estudos gramaticais do Paradigma tradicional de gramatização (PTG) (Vieira, 2018) e filológicos puramente em uma supremacia absoluta do texto escrito como objeto de PTG descrição, prescrição e reflexão esvai-se, abrindo espaço para pensar as relações desta escrita com outras modalidades de manifestação da língua. De modo que os futuros professores são introduzidos a uma visão de língua, enquanto um corpo articulado com diferentes membros, responsáveis por cumprir propósitos variados, mas que possuem como finalidade o bom funcionamento do todo. Nesse sentido, há um despertar para uma visão de ensino de língua integrado aos diferentes eixos de realização, fugindo de perspectivas que privilegiam a fragmentação de aspectos distintos, concentrados em campos específicos da língua.

Quanto às relações dos tópicos teóricos apresentados nos componentes curriculares com o ensino, uma vez que tratamos de cursos de formação de professores, é legalmente orientado aos componentes curriculares dos cursos de licenciatura e

pedagogia, que integrem os conhecimentos científicos específicos da área de atuação do professor, no nosso caso, a linguística, com as questões de natureza didático pedagógica. Para que isso ocorra, é necessário que essa articulação se manifeste, em primeiro lugar, nos currículos por serem o ponto de origem do planejamento.

Desse modo, ao examinarmos os textos publicados como ementas dos componentes curriculares citados, notamos que, dos cinco citados; (a) a maioria desses componentes trazem os temas relativos ao ensino-aprendizagem em último destaque, quando pensamos em ordem de apresentação dos tópicos a serem discutidos por aquela aula, e, (b) não há indícios textuais explícitos de promoção da articulação entre saberes didático-pedagógicos e os saberes sobre leitura, escrita e oralidade. Além de tudo, uma das ementas apresentadas sequer menciona questões relativas ao ensino dos eixos de leitura e de produção (escrita e/ou oral). Por fim, destacamos positivamente o último componente curricular que, após uma introdução, aparentemente, de caráter historiográfico, resolve tratar dos demais assuntos relativos aos estudos da oralidade de maneira vinculada aos debates envolvendo ensino/aprendizagem, bem como acrescenta um destaque para fatores de ordem curriculares normativas de exigência do Estado.

Em Leitura e Produção de Textos, salientamos a escolha do uso do termo *competência* para o tratamento do processo de aprendizagem da leitura e da escrita pelos alunos do ensino básico, a partir de uma abordagem dos gêneros textuais, no último ponto a ser apresentado no ementário: *Gêneros textuais e ensino da leitura e da escrita e suas implicações para o desenvolvimento dessas competências no ensino de línguas*. Em cursos de formação, esse conceito é muitas vezes tido como habilidade sociocognitiva desenvolvida socialmente, que permite ao professor ou ao aluno, a capacidade de utilizar os conhecimentos teóricos para finalidades práticas, colaborando para pensá-la enquanto uma resposta salvífica para solucionar a dicotomia entre teoria e prática, e, por fim, fortalecendo a defesa de uma educação/ensino utilitarista, voltado apenas para a formação do ser humano enquanto uma força de trabalho e não como um sujeito complexo.

Contudo, quando pensamos na utilização do conceito de *competência* na ciência linguística em suas diversas fases, percebemos que ele adquire significados distintos dos elencados no parágrafo anterior. Por exemplo, refletindo sobre as diferentes concepções

de língua e suas contribuições para o ensino de língua materna, destacamos o conceito de competência linguística, trabalhado nos estudos gerativos e compreendido como o conjunto do conhecimento linguístico inconsciente armazenado na mente dos falantes, onde se conserva todas as possibilidades e impossibilidades da língua.

Entretanto, o foco da pesquisa gerativa percorre um caminho distinto do proposto pela ementa em questão, que favorece o desenvolvimento, o desempenho dessas competências; incluindo, assim, a leitura, a escrita e a oralidade como componentes desses conhecimentos neuro-cognitivos, inerentes ao ser humano, manifestadas através dos diferentes gêneros textuais/discursivos, previstos para serem apresentados nas realizações desse componente curricular, cujos usos são socialmente orientados pelas pessoas. Observemos alguns fragmentos das respostas dos alunos, reforçando determinados pontos discutidos acerca dos textos das ementas, referentes a componentes curriculares que abordam questões relativas à leitura/escrita/oralidade apresentados anteriormente nesta subseção:

(IAa01) Letramentos, gêneros textuais, o funcionamento da língua e do texto nos diversos contextos de uso, leitura e produção de textos orais e escritos.

(IAa09) Muitos conhecimentos e estudos entravam para o debate. Assim, os professores sempre debatiam sobre a diferença de língua/linguagem/fala, o funcionamento da língua, a diversidade, as variações que ocorrem, o ensino por meio dos gêneros textuais e orais, a linguagem que se adapta as diversas situações (saindo da perspectiva normativa entre certo e errado).

(IBa04) o uso da língua cotidianamente e as diferentes possibilidades de realização ou situação de planejamento (ou falta dele) na fala - além da relação representacional da escrita para com a fala -, processo de articulação da língua e o distanciamento entre a fala e sua representação na forma escrita - além dos impactos de uma sobre a outra-relação entre os elementos extralinguísticos e a fala/escrita.

Em (IAa01) o discente entende língua e texto como unidades distintas o *funcionamento da língua e do texto* cujas funções são de caráter maleável às diferentes circunstâncias de *uso, leitura e produção*, além de sugerir implicitamente que a realização oral e escrita é diretamente associada às atividades de ação linguística e leitura, pela ordem em que essas competências são apresentadas no texto, coadunando com as questões apontadas anteriormente ao analisarmos os ementários dos componentes agrupados no quadro II. Sugerindo, assim, um ensino de leitura e produção linguística fundamentado nas concepções de língua como um fenômeno e uma atividade social.

Por outro lado, apresentar língua e texto enquanto elementos independentes, assim como *Letramentos, gêneros textuais*, deve-se, provavelmente, pela forma através da qual esses conceitos são apresentados durante o decorrer desses componentes curriculares aos alunos, pois os próprios textos das ementas nos indicam essa fragmentação, que frequentemente é justificada por meio da didática ou até mesmo da psicologia da aprendizagem, ao compreender que, por serem conceitos complexos e até então desconhecidos pelos alunos, envolvendo a mobilização de múltiplos conhecimentos e de alto grau de reflexão teórica, são apresentados separadamente, como em: *Oralidade, escrita e letramento: conceitos e relações*, e; *Discussão sobre concepções de leitura, escrita, gêneros e tipos textuais*.

Por meio da análise dos excertos apresentados, é possível perceber em (IAa01) e em (IAa09) a presença dos gêneros textuais como importantes para a prática de ensino de língua situado no paradigma funcionalista de compreensão da linguagem humana que toma o texto como unidade mínima de análise. Nas ementas, o conceito *gênero textual* está associado aos seguintes termos e expressões: *Leitura e compreensão; Discussão; análise crítica e produção; Noções da teoria; Estudo*. Nessa perspectiva, compreendemos que o gênero textual é o objeto de ensino e aprendizagem, tanto do eixo de produção, quanto do eixo leitura, por esse motivo, e outros anteriormente frisados, a sua presença constante nas falas dos alunos que apenas comprovam o proposto nas ementas, pois, caso a visão de gênero textual como objeto estivesse apenas nos textos normativos aqui observados, os futuros professores o não mencionaram tão espontaneamente.

De modo que, o ensino através dos gêneros textuais, fundamentado nas concepções de leitura e produção como competências cognitivas conservadas na língua I, que devem ser desenvolvidas no ambiente escolar através da realização de atividades práticas de uso real e efetivo da língua, envolvendo o objeto de ensino desses componentes curriculares, o gênero textual, e os discentes, que futuramente passam a ocupar a posição de docentes, é uma prática discursiva institucionalizada, eficaz e ativa nas salas de aula de cursos de licenciatura em Letras no Estado da Paraíba.

Assim, quando verificamos as informações trazidas por (IBa04), a noção de uso recebe mais atenção. Notamos, de acordo com o dito por esse aluno, questões referentes

a natureza desse uso. Inicialmente, destacamos o uso da língua enquanto uma constante diária, manifestada nas práticas sociais cotidianas dos sujeitos, em *o uso da língua cotidianamente*, das mais diferentes maneiras, pois assim como as situações são variadas, as formas como os falantes usam a língua também são. Nesse sentido, entendemos que o ensino dos eixos de leitura e produção deve abarcar diversos gêneros textuais, pois o ser humano atua em diferentes ambientes e em cada lugar é necessário compreender as convenções adotadas e saber como utilizá-las da melhor forma possível de maneira que a interação seja efetiva, uma vez que a língua é um fenômeno e uma atividade social

Afora isso, o futuro-professor cita as relações entre fala e escrita, em *o distanciamento entre a fala e sua representação na forma escrita - além dos impactos de uma sobre a outra-, relação entre os elementos extralinguísticos e a fala/escrita*, interpretando-as como modalidades distintas da manifestação linguística natural, abertas a influência uma da outra e de demais elementos afastados ou incluídos na investigação linguística propriamente dita, mas que exercem influências significativas na realização dos atos de fala e da construção dos significados nos enunciados.

Considerações Finais

Neste artigo, observamos como o conhecimento linguístico apresentado em cursos de Letras interage com eixo de ensino leitura e produção textual, a partir dos seguintes objetivos: (1) Identificar a natureza dos conhecimentos linguísticos relacionados a leitura e produção linguística apontados pelos docentes em formação, e, (2) Relacionar os conhecimentos apontados pelos professores em formação com os saberes curriculares contemplados nas ementas de leitura e produção citadas como espaço de apresentação de conhecimentos linguísticos necessários para o ensino de língua portuguesa na educação básica.

Em síntese, os conhecimentos linguísticos apresentados como necessários ao ensino de leitura e produção são de diferentes naturezas teórico-metodológicas. Inicialmente, destacamos para a presença do termo competência, em uma das ementas

apresentadas, e como ele pode ser relacionado tanto a uma perspectiva mais normativa de ensino, quanto a uma perspectiva gerativa da linguagem. Além de percebermos, a partir da maneira que é posto, um direcionamento para o desenvolvimento dessa questão através de práticas de linguagem manifestadas em gêneros de discurso. Entretanto, indicamos que, a partir dos textos das ementas, não há direcionamento suficiente que promova a articulação entre ensino/aprendizagem e os conhecimentos linguísticos textuais apresentados nesses componentes curriculares.

Os dados referentes às respostas dos alunos apontam para a preparação de um trabalho do texto, seja na leitura ou na produção, que toma como base o uso, na formação de professores de língua portuguesa na Paraíba. Considerando, oralidade e escrita como modalidades distintas de manifestação de uma língua particular manifestadas no texto como unidade linguística.

Referências

- BEZERRA, M. Auxiliadora. Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos, p. 37-46. In: DIONÍSIO, A. Paiva; MACHADO; A. Rachel; BEZERRA, M. Auxiliadora (Org). **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.
- BRAIT, B. CAMPOS, M. I. B. Da Rússia czarista à web. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin e o Círculo**. São Paulo: Contexto, 2009. p. 15-30.
- CAVALCANTE, Mônica Magalhães et al. O texto e suas propriedades: definindo perspectivas para análise. **(Con)Textos Linguísticos - Linguística Textual e Análise da Conversação**: conceitos e critérios de análise, Espírito Santo, v. 13, n. 25, p. 25-39, set. 2019.
- CAVALCANTE, Mônica Magalhães; MUNIZ-LIMA, Isabel. Texto e interação em ambiente digital. **Entrepalavras**, Fortaleza, v. 12, n. esp., e2419, p. 1-17, outubro/2022. DOI: 10.22168/2237- 6321-2419
- CELANI, M. A. A. Transdisciplinaridade na linguística aplicada no Brasil. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (org). **Linguística aplicada e transdisciplinaridade**: questões e perspectivas. Campinas: Mercado de Letras, 1998.
- GERALDI, J. Wanderley. **Portos de passagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

GOMES-SANTOS, S. N.; SANTOS, Leonor, W. dos; SANTOS, M. F. Oliveira; TAFFARELLA; M. Cristina de M.; TRAVAGLIA, L. Carlos. A contribuição das(s) teorias do texto para o ensino. In: BENTES, A. Christina; LEITE, M. Quadros. **Linguística de texto e análise da conversação**: panorama das pesquisas no Brasil. São Paulo: Cortez, 2010.

KLEIMAN, A. B. (Org.). **A formação do professor**: perspectivas em linguística aplicada. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

KOCH, Ingedore V; ELIAS, Vanda M. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. 2, ed. São Paulo: Contexto, 2011.

MARCUSCHI, L. Antônio. **Linguística de texto**: o que é e como se faz? São Paulo: Parábola, 2012.

MARCUSCHI, L. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MARTINS, M. Helena. **O que é leitura**. 11. ed. São Paulo: Brasiliense, 1989.

MARTINS, Mayara A. **A caracterização dos tipos de dêixis como processos referenciais**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Fortaleza, 2019.

MOITA LOPES, L. P. Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que tem orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, L. P. (org.) **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2008.

MOITA LOPES, L. P. Da aplicação de linguística à linguística aplicada indisciplinar. In: PEREIRA, R. C. E ROCA, P. (org.). **Linguística aplicada**: um caminho com diferentes acessos. São Paulo: Contexto, 2009

MOITA LOPES, L. P. Linguística Aplicada como lugar de construir verdades contingentes: sexualidades, ética e política. **Gragoatá**, Niterói, v. 27, p. 33-55, 2010.

NASCIMENTO, Maria Fernanda do. **Conhecimentos linguísticos na formação acadêmica do professor de Língua Portuguesa**: percepção dos conhecimentos curriculares sobre ensino de língua de graduandos de Cursos de Letras do Estado da Paraíba. Monografia (Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa) - Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2023.

NASCIMENTO, M. F; RAFAEL, E. L. **Conhecimentos sobre análise linguística em Cursos de Letras**: da proposta curricular à visão dos graduandos. (no prelo)

PENNYCOOK, A. Uma linguística aplicada transgressiva. *In*: Kle LOPES, L. P. (org.) **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2008.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica**. São Paulo: Parábola, 2003.

RAJAGOPALAN, K. The philosophy of applied linguistics, *In*: DAVIES, Allan., EDER, C. (Orgs). **The handbook of applied linguistics**. Oxford, UK: Blackwell Publishing, 2004. p. 397-420.

ROLLSING, L. Z.; NASCIMENTO, M. F. do; PERNA, C. B. L. O papel da esfera discursiva no ensino de língua portuguesa a partir das habilidades das práticas de estudo e pesquisa. Muiraquitã: **Revista de Letras e Humanidades**, [S. l.], v. 11, n. 2, 2023. DOI: 10.29327/266889.11.2-4. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/mui/article/view/6961>. Acesso em: 2 jul. 2024.

VOLÓCHINOV, Valentin (Círculo de Bakhtin). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução: Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.

Recebido em 06/12/2023.

Aprovado em 09/09/2024.