



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAZONAS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO TECNOLÓGICO

AUGUSTO JOSÉ SAVEDRA LIMA

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE LÍNGUA
PORTUGUESA À LUZ DO LETRAMENTO: REFLEXÕES E
PROPOSTA**

Manaus – AM
2019

AUGUSTO JOSÉ SAVEDRA LIMA

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE LÍNGUA
PORTUGUESA À LUZ DO LETRAMENTO: REFLEXÕES E
PROPOSTA**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas para a obtenção do título de Mestre em Ensino Tecnológico, sob orientação do prof. Dr. Nilton Paulo Ponciano e coorientação da profa. Dra. Marta de Faria e Cunha Monteiro.

Área de Concentração: Processos e Recursos para o Ensino Tecnológico.

Linha de Pesquisa: Processos Formativos de Professores no Ensino Tecnológico.

**Manaus – AM
2019**

L732f Lima, Augusto José Savedra.

Formação continuada de professores de língua portuguesa à luz do letramento: reflexões e proposta. / Augusto José Savedra Lima. – 2019. 182 p. : il.

Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico). – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, *Campus* Manaus Centro, 2019.

Orientador: Prof. Dr. Nilton Paulo Ponciano.

Coorientadora: Profa. Dra. Marta de Faria e Cunha Monteiro.

1. Ensino tecnológico. 2. Formação continuada. 3. Letramento. 4. História oral. I. Ponciano, Nilton Paulo. (Orient.) II. Monteiro, Marta de Faria e Cunha. (Coorient.) III. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas. IV. Título.

CDD 371.33

AUGUSTO JOSÉ SAVEDRA LIMA

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA À
LUZ DO LETRAMENTO: REFLEXÕES E PROPOSTA

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas como requisito para obtenção do título de Mestre em Ensino Tecnológico.

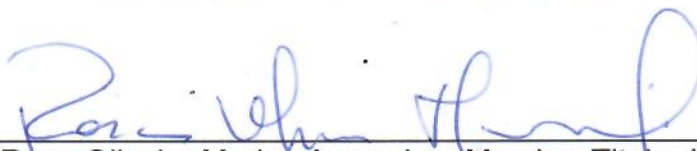
Linha de Pesquisa: Processos Formativos de Professores no Ensino Tecnológico

Aprovada em 29 de abril de 2019.

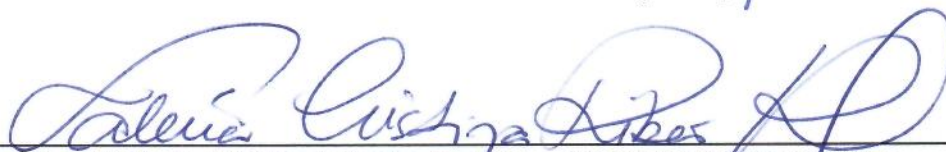
BANCA EXAMINADORA



Dr. Nilton Paulo Ponciano – Orientador
Instituto Federal do Amazonas (IFAM)



Dra. Rosa Oliveira Marins Azevedo – Membro Titular Interno
Instituto Federal do Amazonas (IFAM)



Dra. Valéria Cristina Ribeiro Pereira – Membro Titular Externo
(Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora - CES/JF)

A Deus; à minha família: Eliana Maria Savedra (mãe) e José Lúcio Ribeiro Lima (pai); aos meus irmãos Jander Lúcio Savedra Lima, Andreia Viana Pereira, Clédson Luís Ribeiro dos Santos (*in memoriam*); à minha cunhada Elzaní Marinho Batalha; aos meus sobrinhos Maíra Cristina Batalha Lima, João Lúcio Batalha Lima, Marília Yoná Batalha Lima; e aos amigos.

AGRADECIMENTOS

Ao prof. Nilton Paulo Ponciano pelo acolhimento e confiança; pelas orientações, exigências e partilhas; pelo respeito e amizade.

À profa. Marta de Faria e Cunha Monteiro por acreditar em mim desde nosso primeiro contato; por suas sábias orientações; por seu exemplo acadêmico e humano.

Aos meus pais por tudo! Em especial, pelo que não se pode dizer em palavras, mas que se é compreendido no coração.

A Marcos Roberto dos Santos, companheiro sempre presente.

Ao prof. Amarildo Menezes Gonzaga pelos muitos ensinamentos; em particular, por dizer, com sua postura, que a esperança persiste, por nos encher de força moral para seguir.

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM) pelas oportunidades concedidas para a realização do mestrado.

Ao IFAM – *Campus* Parintins por acolher a pesquisa e dar anuência para o desenvolvimento das ações planejadas.

Aos professores de Língua Portuguesa, participantes da pesquisa, por me permitirem aprender com eles.

Aos professores em formação continuada do Curso de Especialização em Investigações Educacionais do IFAM – *Campus* Manaus Centro pela participação no processo de implementação de meu produto educacional.

A Heliamara Paixão de Souza e Edson Castelo Branco Feitosa Júnior, amigos que fiz no mestrado, pela força em todos os momentos.

Aos colegas do mestrado, Adelcimara Miranda, Denise Barroso, Suelem Rodrigues, Eliane Valentim, Franciane Soares, Henrique Lima, Janny Christiny Lima, Lucielen Nascimento, Marcella Sarah de Farias e Márcio Nascimento, pelos momentos de construção e partilha de conhecimento.

Aos professores do curso de mestrado, em especial, aos professores das disciplinas que cursei: Amarildo Menezes Gonzaga, Ana Cláudia Ribeiro de Souza, Andréa Pereira Mendonça, Cinara Calvi Anic Cabral, João dos Santos Cabral Neto e Rosa Oliveira Marins Azevedo.

À prof. Lucilene da Silva Paes, ser humano maravilhoso, sempre disposta ajudar.

Ao Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Processos Formativos de Professores no Ensino Tecnológico (GEPROFET) pelos momentos de aprendizagem.

À Coordenação da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM) que contribuiu para facilitar a caminhada neste estudo.

Aos colegas de trabalho, professores e técnicos do IFAM – *Campus* Parintins, pelo incentivo durante o processo de elaboração da dissertação.

A teoria sem a prática vira “verbalismo”, assim como a prática sem teoria vira ativismo. No entanto, quando se une a prática com a teoria tem-se a práxis, a ação criadora e modificadora da realidade.

(Paulo Freire)

RESUMO

Esta dissertação trata da formação continuada de professores de Língua Portuguesa, em diálogo com a teoria do letramento, e é consequência da pesquisa realizada no curso de Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico – MPET, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas - IFAM / *Campus* Manaus Centro - CMC. A pesquisa teve como objetivo geral investigar em que aspectos narrativas de professores de Língua Portuguesa refletem suas práticas como agentes de letramentos. Assim, este trabalho teve quatro desdobramentos, os objetivos específicos: depreender práticas de professores de Língua Portuguesa a partir de suas narrativas; discutir as concepções de professores de Língua Portuguesa sobre letramento tomando como base suas narrativas; identificar nas narrativas de professores de Língua Portuguesa práticas como agente de letramento; e elaborar uma proposta de formação continuada para professores de Língua Portuguesa à luz do letramento. Para alcançar esses propósitos, optou-se pela História Oral como percurso metodológico, lançando-se mão das narrativas dos participantes, a fim de se gerar os dados, com base nas entrevistas gravadas e direcionadas por um roteiro geral e roteiros individuais. Assim, emergiram, no processo de análise dos dados, quatro categorias divididas em subcategorias: a) perfil do professor de Língua Portuguesa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – IFAM / *Campus* Parintins – IFAM CPA; b) práticas e concepções dos participantes da pesquisa referentes ao ensino-aprendizagem de leitura e escrita; c) práticas como agente de letramento; e d) formação continuada à luz do letramento. Os resultados evidenciaram: a preocupação dos participantes em pensar uma formação continuada, pois compreendem a dinamicidade do ensino; a atenção aos planos e estratégias traçados para a sala de aula; o significado dado por eles à prática do professor; sua capacidade mobilizadora para construir espaços para realização de suas atividades; e a reflexão que fazem sobre seu fazer pedagógico. Apontaram, ainda, os saberes docentes, a pesquisa e a reflexão como possibilidades formativas para esses profissionais, levando-se em conta as teorias sobre a formação continuada de professores, o letramento e os gêneros textuais/discursivos. Considerando-se a base teórica deste trabalho, o percurso investigativo e seus resultados, construiu-se o produto educacional, um curso de formação, intitulado *Formação continuada para professores de Língua Portuguesa: reflexões e uma proposta à luz do letramento*, em formato digital – *e-book*, que se encontra estruturado em revisão da literatura, textos-base para vivenciar o processo formativo, roteiros sugeridos para os encontros de formação e relatos de quem vivenciou o processo de teste para implementação do produto.

Palavras-chaves: Formação continuada de professores de Língua Portuguesa. Letramento. História Oral.

ABSTRACT

This dissertation deals with the continued development of Portuguese language teachers, in dialogue with the literacy theory, and it's a consequence of the research carried out in the Professional Master's Degree in Technological Teaching - MPET, at the Federal Institute of Education, Science and Technology of Amazonas - IFAM / *Campus* Manaus Centro - CMC. The research had as general objective to investigate in which narrative aspects of Portuguese Language teachers reflect their practices as agents of literacy. Thus, this work had four unfolding, the specific objectives: understanding the practices of Portuguese language teachers from their narratives; discussing the conceptions of Portuguese language teachers about literacy based on their narratives; identifying in the narratives of Portuguese Language teachers practices as agent of literacy; and elaborating a proposal of continued development for Portuguese Language teachers in the light of the literacy. To reach these goals, Oral History was chosen as a methodological way, using the participants' narratives in order to generate the data, based on interviews recorded and directed by a general script and individual scripts. Thus, in the data analysis process, four categories wich were divided in subcategories: a) profile of the Portuguese Language teacher of the Federal Institute of Education, Science and Technology of Amazonas - IFAM / *Campus* Parintins - IFAM CPA; b) practices and conceptions of the participants of the research regarding teaching-learning of reading and writing; c) practices as a literacy agent; and d) continued development in the light of literacy. The results evidenced: the concern of the participants in a continued development, because they understand the dynamism of the teaching; the attention to the plans and strategies devised for the classroom; the meaning given by them to the teacher's practice; your mobilizing capacity to organize spaces to carry out their activities; and the reflection they do about their pedagogical work. They also pointed out the teaching knowledge, research and reflection as development possibilities for these professionals, considering the theories about the continued development of teachers, literacy and textual / discursive genres. According to the theoretical basis of this work, the research course and its results, the educational product was built, a development course entitled *Continued development for Portuguese language teachers: reflections and a proposal in the light of literacy*, in digital format - e-book, which is structured in a review of the literature, basic texts to experience the development process, suggested scripts for development meetings and narratives of those who experienced the test process for product implementation.

Key-words: Continued development for Portuguese language teachers. Literacy. Oral History.

Lista de Quadros

Quadro 1 –	Etapas no processo investigativo com História Oral.....	65
Quadro 2 –	Perfil dos Participante.....	67
Quadro 3 –	Partes do Plano de Ensino da disciplina Oficinal de Produção Textual.....	115
Quadro 4 –	Textos-base do e-book do CEIE.....	118
Quadro 5 –	Esquematização das discussões a partir do uso dos roteiros.....	119
Quadro 6 –	Critério de avaliativos.....	139
Quadro 7 –	Perfil dos PFC do CEIE.....	140
Quadro 8 –	Autoavaliação dos PFC.....	140
Quadro 9 –	Momentos de participação no Encontro Pedagógico do IFAM-CPA (2019/1).....	146
Quadro 10 –	Conteúdos tratados no primeiro encontro: dia 4 de fevereiro de 2019, das 8h às 12h.....	147
Quadro 11 –	Tópicos tratados no terceiro encontro: dia 05/02/2019, das 8h às 12h.....	148
Quadro 12 –	Considerações dos participantes da pesquisa sobre o produto educacional.....	150

Lista de Abreviaturas e Siglas

AC	Análise da Conversa
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CDD	Cessão de Direito de Depoimento
CEIE	Curso de Especialização em Investigações Educacionais
DIPESP	Diretoria de Pesquisa e Pós-graduação
EM	Etnometodologia
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
GEPROFET	Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Processos Formativos de Professores no Ensino Tecnológico
HO	História Oral
IFAM-CMC	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – <i>Campus</i> Manaus Centro
IFAM-CPA	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – <i>Campus</i> Parintins
LA	Linguística Aplicada
MPET	Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico do IFAM-CMC
PFC	Professores em formação continuada
RGE	Roteiro Geral de Entrevista
RIE	Roteiro Individual de Entrevista
TCLE	Temo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
1 ENQUADRAMENTO TEÓRICO	18
1.1 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA À LUZ DO LETRAMENTO.....	18
1.1.1 Formação de professores de Língua Portuguesa: possibilidades no contexto brasileiro à luz do letramento	22
1.1.2 Formação continuada de professores de Língua Portuguesa sob a ótica dos saberes docentes, da pesquisa e da reflexão: possibilidades.....	26
1.2 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA E LETRAMENTOS – ASSIM, NO PLURAL	32
1.2.1 Letramentos múltiplos e multiletramentos	36
1.2.2 Eventos e práticas de letramento, em sala de aula	42
1.3 GÊNEROS TEXTUAIS/DISCURSIVOS.....	45
1.4 A AGÊNCIA DO PROFESSOR DE LÍNGUA: AGENTIVIDADE DE PROFESSORES.....	50
2 PERCURSO METODOLÓGICO.....	58
2.1 PARTICIPANTES DA PESQUISA	65
2.2 TÉCNICA.....	66
2.3 ROTEIRO GERAL DE ENTREVISTA (RGE) E ROTEIRO INDIVIDUAL DE ENTREVISTA (RIE).....	67
2.4 FICHA DE ENTREVISTA E CADERNO DE CAMPO	68
2.5 ANÁLISE DOS DADOS	69
3 TRATAMENTO ANALÍTICO DOS DADOS.....	74
3.1 PERFIL DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA DO IFAM-CPA.....	74
3.1.1 Ser professor de Língua Portuguesa.....	74
3.1.2 Ser Professor de Língua Portuguesa no IFAM-CPA	76
3.1.3 Visão de si no exercício da docência	77
3.1.4 O tempo para tornar-se Professor de Língua Portuguesa.....	78
3.2 PRÁTICAS E CONCEPÇÕES DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA REFERENTES AO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LEITURA E ESCRITA	80
3.2.1 O ensino-aprendizagem de leitura e escrita	81
3.2.2 O trabalho com a oralidade	82
3.2.3 Os gêneros textuais/discursivos em sala de aula.....	83
3.2.4 A concepção de letramento	92
3.2.5 Práticas como agente de letramento	94
3.3 FORMAÇÃO CONTINUADA À LUZ DO LETRAMENTO	99
3.3.1 A formação de professores de Língua Portuguesa à luz do letramento	100
4 O MEMORIAL COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO CONTINUADA: VIVÊNCIAS À LUZ DO LETRAMENTO	104
4.1 A GÊNESE DO TRABALHO COM O GÊNERO MEMORIAL NO CEIE	104
4.2 O GÊNERO MEMORIAL E A PRÁTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES.....	106

4.2.1 O gênero de formação em Investigações Educacionais: eventos e práticas de letramento, do planejamento à avaliação	112
4.2.1.1 <i>O plano de ensino.....</i>	112
4.2.1.2 <i>O planejamento das aulas</i>	115
4.2.1.3 <i>Os roteiros das aulas.....</i>	118
4.3 AS VIVÊNCIAS DOS PROFESSORES EM FORMAÇÃO CONTINUADA (PFC): RELATOS	125
4.3.1 Do estranhamento no primeiro contato.....	126
4.3.2 Alguns significados da disciplina para os professores em formação continuada	127
4.3.3 Memorial de formação continuada no CEIE: alguns destaques.....	130
4.3.3.1 <i>O processo formativo a partir do gênero memorial de formação.....</i>	135
4.4 A AVALIAÇÃO NO PROCESSO FORMATIVO NO CEIE	138
4.4.1 A autoavaliação dos professores em formação continuada no CEIE	139
4.4.2 A avaliação “geral” do processo de formação continuada no CEIE	140
4.5 O PRODUTO EDUCACIONAL: PROPOSTA-PROTÓTIPO À LUZ DO LETRAMENTO	142
4.5.1 A avaliação dos professores em formação continuada do CEIE sobre a implementação do produto educacional.....	142
4.5.2 O parecer dos professores de Língua Portuguesa participantes da pesquisa sobre a proposta-protótipo	144
CONSIDERAÇÕES FINAIS	151
REFERÊNCIAS.....	158
APÊNDICE A – PRODUTO EDUCACIONAL	167
APÊNDICE B – CONVITE PARA PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA.....	168
APÊNDICE C – ROTEIRO GERAL PARA ENTREVISTA - RGE	169
APÊNDICE D – ROTEIRO INDIVIDUAL PARA ENTREVISTA - RIE.....	170
APÊNDICE E – FICHA DE ENTREVISTA	171
APÊNDICE F – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPANTES DA PESQUISA	172
APÊNDICE G – CESSÃO DE DIREITOS SOBRE DEPOIMENTO ORAL	174
APÊNDICE H – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) - PROFESSORES EM FORMAÇÃO CONTINUADA DO CEIE.....	175
APÊNDICE I – FICHA DE COLABORADOR - PROFESSOR EM FORMAÇÃO CONTINUADA DO CEIE	177
APÊNDICE J – ANOTAÇÕES DIÁRIAS DAS VIVÊNCIAS NA DISCIPLINA OFICINA DE PRODUÇÃO TEXTUAL	178
APÊNDICE K – RELATO DE VIVÊNCIAS NAS AULAS DA DISCIPLINA OFICINA DE PRODUÇÃO TEXTUAL	179
APÊNDICE L – FICHA DE AVALIAÇÃO DA DISCIPLINA OFICINA DE PRODUÇÃO TEXTUAL	180
APÊNDICE M – PARECER SOBRE PROPOSTA-PROTÓTIPO DE PRODUTO EDUCACIONAL PARA FORMAÇÃO CONTINUADA À LUZ DO LETRAMENTO	181

INTRODUÇÃO

Nunca se saberá como isto deve ser contado, se na primeira ou na segunda pessoa, usando a terceira do plural ou inventando constantemente formas que não servirão para nada. Se fosse possível dizer: eu viram subir a lua, ou: em mim nos dói o fundo dos olhos, e principalmente assim: tu mulher loura eram as nuvens que continuam correndo diante de meus teus seus nossos vossos seus rostos.

(Júlio Cortázar)

Esta dissertação, situada na linha de pesquisa 1 – Processos Formativos de Professores no Ensino Tecnológico, do curso de Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico – MPET, teve como ponto de partida duas motivações. A primeira, por eu acreditar na escola como agência de formação de cidadãos que se utilizam da leitura e da escrita como práticas sociais, sendo isso diretamente ligado à ação docente. A segunda, levando em consideração aspectos da primeira, por compreender que o ensino-aprendizagem contextualizado, significativo e auxiliar para a formação desses cidadãos envolva a formação do professor como agente de letramento, quer seja sua formação inicial, quer seja sua formação continuada.

A essas motivações, que julgo pessoais e acadêmicas, agrego o desejo de poder contribuir para a discussão a respeito da formação do professor de Língua Portuguesa e seu fazer no contexto atual, no recorte da formação continuada de professores à luz do letramento, considerando, para isso, o saber desses profissionais, sua capacidade investigativa e a reflexão sobre suas ações.

Ainda, posso dizer ser este trabalho o fruto de minhas vivências e inquietações enquanto professor de Língua Portuguesa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas - IFAM, com história profissional em escolas públicas do município de Parintins nas redes municipal e estadual de ensino.

Enfatizo que já na graduação me via cheio de dúvidas sobre como deveria agir no exercício de minha profissão. Fascinava-me ver os professores do curso de Letras e de outros cursos conversarem sobre teorias antigas e novas, sobre como compreender o homem e o meio no qual ele está inserido, a partir dos estudos da área de formação de cada um. À época,

já tinha construído uma ideia do que era ser professor, advinda das vivências enquanto aluno e professor da Secretaria Municipal de Educação de Parintins – Semed/PMP e da Secretaria de Educação e Qualidade de Ensino – Seduc/AM, mesmo que tivesse apenas dois anos ministrando aulas.

Às vezes, na universidade, alguns professores falavam de como ser professor e de como contribuir para a formação de cidadãos críticos e reflexivos. Muitos deles apresentavam pontos de vista distantes e próximos ao mesmo tempo, o que, para mim, era não somente uma forma singular e ingênua de ver e interpretar o mundo, mas também, muitas vezes, uma maneira de mostrar seu alto nível de conhecimento frente a suas turmas e seus colegas. Outros, por sua vez, apresentavam uma postura diferenciada, mostravam-se engajados em suscitar nos acadêmicos um espírito investigador e inquieto diante das realidades. Estes me inspiravam mais que os outros, com certeza.

Nesse confronto entre realidades de docentes da academia e a vivência docente, na ideia de repensar o que era ser professor e seu papel social, vi a necessidade de ressignificar a mim mesmo e minhas práticas docentes, pois não era suficiente ir para a sala de aula e “despejar” uma gama de conteúdo nos alunos e aparentar ser o detentor do saber. Era preciso tornar o fazer docente significativo tanto para mim quanto para os alunos.

Isso tudo me fazia, a cada instante, pensar por uma visão freiriana¹, mesmo que não me atentasse para essa realidade, pois o meu desejo sempre foi o de colaborar para a emancipação dos alunos, de cooperar na construção de seus conhecimentos, de instigá-los a investir em seu potencial. Tais aspectos povoaram minha mente e me trouxeram até aqui com a certeza de ser essa caminhada apenas parte do percurso que almejo para mim.

Antes mesmo de ser servidor público no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – *Campus* Parintins, doravante IFAM-CPA, desenvolvia trabalhos voltados a esse propósito nas escolas da rede municipal e estadual em que trabalhava.

Ao ingressar no Instituto em 2010, procurei analisar como o IFAM-CPA implementa os cursos técnicos de nível médio, cuja realização se dá nas formas subsequente e integrada, que foram ofertados pelo *campus* à época. Logo, percebi que os cursos técnicos na forma subsequente visam oportunizar uma formação profissional em nível médio a detentores de certificado de conclusão deste nível de ensino, enquanto que a forma integrada está voltada

¹ Ao dizer da concepção freiriana, refiro-me ao postulado de Paulo Reglus Neves Freire, educador, pedagogo e filósofo brasileiro, influenciador do movimento chamado pedagogia crítica.

aos concludentes do ensino fundamental, os quais darão sequência à educação básica em nível médio ao mesmo tempo em que farão um curso técnico.

A preocupação em analisar como se caracterizam os cursos se deu por conta da exigência de planejar minhas práticas em atenção aos Planos de Cursos das turmas para as quais fui designado e da necessidade de apresentar uma proposta para o ensino-aprendizagem de leitura e escrita que contribuísse para um ensino cidadão.

Então, ao refletir sobre meu fazer docente, percebi a necessidade de retroalimentação para robustez em minhas práticas docentes; ainda, que conjecturar sobre o meu fazer docente não é uma atividade tão simples, e a experiência mostrou-me o trabalho à luz do letramento como opção significativa para refletir sobre o meu próprio fazer e romper com práticas descontextualizadas, as quais não contribuem para a formação do cidadão atuante em sociedade.

Apesar de ter uma vasta literatura sobre a formação de professores de Língua Portuguesa e letramento, julguei relevante realizar estudo com estes temas para discuti-los na vertente da região amazônica, com suas especificidades contextuais, realidades amazonenses, ainda pouco conhecidas por muitos brasileiros.

Diante disso, saliento que, com a intenção de contribuir para essa discussão, enveredei pela literatura sobre a formação continuada de professores de Língua Portuguesa e no letramento. Essas leituras levaram-me a um mundo que, para mim, se mostrou novo, com passagens pelas tendências e dimensões da formação do professor, pelos gêneros textuais/discursivos e pela agentividade de professores. Isso tudo em um diálogo mediado pela História Oral como percurso metodológico.

Apresentadas as razões e justificativas, ressalto que todo esse empreendimento me instigou a refletir sobre qual a contribuição que eu poderia dar para a formação de professores, levando-os a problematizar sua prática, e como fazer isso. Logo, duas questões nortearam a pesquisa:

- Em que aspectos as narrativas de professores de Língua Portuguesa refletem suas práticas como agentes de letramentos?
- Qual a contribuição de uma investigação desta natureza para a construção de uma proposta de formação continuada para estes professores?

Assim, instigado por esses questionamentos, tracei como objetivo geral investigar em que aspectos narrativas de professores de Língua Portuguesa refletem suas práticas como agentes de letramentos.

Saliento que os dois questionamentos foram oportunos, já que buscavam responder à minha inquietação e satisfaziam às exigências do Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico, que, para conclusão do curso, requer um processo investigativo que culmine em um produto educacional. Em suma, apresento neste trabalho uma dissertação de mestrado e uma proposta de formação continuada para professores.

Logo, por meio das questões de pesquisa e da delimitação do objetivo geral dela, estabeleci os seguintes objetivos específicos:

- Depreender práticas de professores de Língua Portuguesa a partir de suas narrativas;
- Discutir as concepções de professores de Língua Portuguesa sobre letramento a partir de suas narrativas;
- Identificar nas narrativas de professores de Língua Portuguesa práticas como agente de letramento;
- Elaborar uma proposta de formação continuada para professores de Língua Portuguesa à luz do letramento.

Realizada as apresentações da motivação da pesquisa, sua relevância, as questões norteadoras, bem como os objetivos que a orientam, coloco agora em evidência a organização do trabalho.

Dando sequência a esta *Introdução*, trago o Capítulo 1 – *Enquadramento Teórico*, a teoria que subjaz o trabalho, em quatro seções. Na primeira, discorro sobre a Formação continuada de professores de Língua Portuguesa à luz do letramento; na segunda, sobre a Formação continuada de professores de Língua Portuguesa, letramentos – assim, no plural; na terceira, sobre gêneros textuais/discursivos; e, na quarta, sobre a agência do professor de língua: agentividade de professores.

No Capítulo 2 – *Percurso metodológico*, são apresentados a metodologia adotada, os participantes da pesquisa, a técnica utilizada, os procedimentos adotados para a geração e a análise dos dados.

No Capítulo 3 – *Tratamento analítico dos dados*, estão as análises e interpretações dos dados gerados no processo investigativo, a partir das categorias e subcategorias que deles emergiram, bem como as respostas para as questões de pesquisa que nortearam o trabalho.

No Capítulo 4 – *O memorial como espaço de formação continuada: vivências à luz do letramento*, trago algumas vivências de quem participou da implementação do produto educacional voltado à formação de professores de Língua Portuguesa à luz do letramento, evidenciando a gênese da proposta, o planejamento, a estranheza do primeiro contato com a pesquisa, o processo formativo para os participantes e a avaliação realizada.

Concluído este trabalho, nas *Considerações Finais* apresento reflexões pessoais oriundas da pesquisa, e discorro sobre a proposta para formação de professores de Língua Portuguesa à luz do letramento. Em seguida, há as *Referências*, o *Anexo* e os *Apêndices*, respectivamente.

1 ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Este capítulo está dividido em quatro seções, nas quais discorro sobre a formação continuada de professores de Língua Portuguesa à luz do letramento, letramentos, gêneros textuais/discursivos e agência do professor de língua: agentividade de professores, que norteiam esta investigação sobre os aspectos nas narrativas de professores de Língua Portuguesa que refletem suas práticas como agentes de letramentos.

1.1 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA À LUZ DO LETRAMENTO

Na busca da literatura sobre formação de professores de Língua Portuguesa à luz do letramento, no interstício dos últimos seis anos, ou seja, entre 2013 e 2018, encontrei produções no Google Acadêmico e na base de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Na consulta realizada a cada seis meses desde o início desta investigação, em junho de 2017, buscando por “formação de professores de Língua Portuguesa à luz do letramento”, encontrei produções que se aproximavam desses termos.

Os resultados obtidos, em sua maioria, mostraram-se voltados ao ensino de língua materna, alfabetização e letramento, aos estudos do letramento, letramento e ensino de línguas em geral, letramento e ensino de língua estrangeira, mas nenhum estudo específico com o tema *formação continuada de professores de Língua Portuguesa à luz do letramento*. Esse fato instigou-me, ainda mais, a seguir com esta pesquisa.

É preciso enfatizar que, durante minha história acadêmica e de professor de Língua Portuguesa, venho percebendo a diversidade de discursos de como melhorar a educação no país e as propostas oriundas dela. Acredito que muitos desses discursos são movidos pela vontade de se construir uma sociedade justa para todos, enquanto outros nem tanto assim; inclusive, há quem veja soluções das mais diversas, como a multiplicação das escolas, as reformas ou a importação de propostas pedagógicas e o investimento na formação de professores.

Aqui, sem a intenção de recomendar soluções para resolver os males da educação no Brasil, mas como forma de aumentar as discussões sobre a educação brasileira, mais especificamente sobre a formação continuada de professores, me propus à investigação sobre

a formação de professores de Língua Portuguesa à luz do letramento. A intenção, assim, é dar ênfase à formação desses professores como agentes de letramento, considerando as suas práticas no exercício de suas atividades e a compreensão que eles têm sobre o letramento.

Inicialmente, faço uma breve consideração sobre o professor de Língua Portuguesa que trabalha na Educação Profissional e Tecnológica, visto que sou servidor público no IFAM-CPA. Saliento que ser professor de Língua Portuguesa, em minha concepção, independe do nível ou modalidade educacional em que se esteja agindo, é estar disposto a ressignificar sua prática e a si mesmo, pois não basta ir à sala de aula e despejar uma gama de conteúdos em cima dos alunos e aparentar ser o detentor do saber; o oposto, é preciso tornar o fazer docente uma oportunidade de ensino-aprendizagem para todos os alunos e para o próprio professor.

Em referência à formação de professores para a Educação Profissional e Tecnológica – EPT, Pena (2011, p. 112) constata uma escassez de pesquisas no campo da formação, afirmando que há

[...] a necessidade e relevância de se voltar o olhar sobre a formação docente para a educação profissional, não somente por tratar-se de um campo ainda pouco pesquisado, mas também pelas possibilidades que estudos nessa direção podem oferecer para a ampliação do conhecimento sobre o processo de formação e atuação dos professores nessa modalidade de ensino, bem como para um maior entendimento sobre a docência nessa realidade específica. Os resultados de tais estudos poderão constituir-se em elementos importantes para a compreensão do trabalho docente nos Institutos Federais, no contexto da nova institucionalidade decorrente do atual processo de expansão de Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica no Brasil.

As considerações de Pena (2011) fortalecem meu entendimento de que há muito para ser pesquisado sobre formação de professores e de que investigar as especificidades também é relevante, como é o caso do professor de Língua Portuguesa como agente de letramento.

Sigo aliando-me ao pensamento de Imbernón (2011), quando discorre sobre a mudança que se deve fazer nas tradicionais posturas docentes frente ao contexto político, advogando o professor como agente dessas mudanças e ressaltando as mudanças do século XX (na educação, muito influenciadas pelo caráter educacional do século XIX) ao século XXI, com destaque às novas formas de pensar, sentir e agir em decorrência das transformações científicas, nos meios de comunicação e na tecnologia.

Do posicionamento de Imbernón (2011), sou adepto de que as mudanças ocorridas

nos dois últimos séculos afetaram os campos educacionais e que a concepção docente como um mero transmissor de conhecimentos deve ser ultrapassada, assumindo, desta forma, o professor uma nova manifestação profissional em toda sua complexidade, em outras palavras, o professor necessita se preparar para tempos de mudanças e incertezas.

No que se refere a essas mudanças, menciono, ainda, Monte Mór (2012). A autora, em sua pesquisa, comenta sobre as mudanças ocorridas em diversas áreas sociais, como da linguagem, do trabalho, do conhecimento e da participação social, e como tais mudanças têm influenciado a vida pessoal e as relações entre cidadãos e trabalhadores. Isso leva a pensar sobre a escola atual, o seu fazer contextualizado ou não.

Monte Mór (2012, p. 1) alerta para a visão que os jovens têm da escola, evidenciando “[...] o desinteresse [desses jovens] ao descrever uma escola que está distante de suas necessidades e que trabalha conteúdos que já não correspondem aos interesses desses jovens ou os façam sentir social ou culturalmente incluídos em seus meios.”. Dessa afirmação, é possível entender que a escola necessita estar próxima à realidade dos alunos, pois, caso ela não faça parte da vida deles, contribui para os altos índices de evasão, dificultando a formação de cidadãos críticos.

Assim, pode-se inferir que a escola deve estar atenta aos acontecimentos na sociedade e ter como um de seus objetivos principais a formação do aluno para atuar em seu meio. Sobre essa formação, Rojo (2009, p. 89) afirma ser o ensino para “[...] a aquisição de conhecimentos básicos (ditos ‘competências e habilidades’), a preparação científica e a capacidade de utilizar as diferentes tecnologias relativas às áreas de atuação.”, o que fugiria da prática de repasse de informações e acúmulo de conhecimentos, sem mostrar um ensino voltado à formação de cidadão críticos, diferente do repasse de informações. Nesse processo educacional, a linguagem ocupa o centro da atividade escolar, e sobre isso apresento as palavras de Moita Lopes e Rojo (2004, p. 46):

É preciso, então, trazer a linguagem para o centro de atenção na vida escolar, tendo em vista o papel do discurso nas **sociedades densamente semiotizadas** em que vivemos. São muitos os discursos que nos chegam e são muitas as necessidades de lidar com eles no mundo do trabalho e fora dele, não só para o desempenho profissional, como também para saber fazer escolhas éticas entre discursos em competição e saber lidar com as incertezas e diferenças características de nossas sociedades atuais. Ensinar a usar e a entender como a linguagem funciona no mundo atual é tarefa crucial da escola na construção da cidadania, a menos que queiramos deixar grande parte da população, excluída das benesses do mundo contemporâneo das comunicações rápidas, da tecnoinformação e da possibilidade de se expor e fazer escolhas entre discursos contrastantes da vida social (grifos das

autoras).

Direcionando o dito para as práticas dos professores de Língua Portuguesa, isso os leva a refletir sobre as ações em sala de aula, as quais, diante do contexto social atual, merecem atenção se o objetivo for um ensino-aprendizagem local e situado que esteja ligado ao contexto mais amplo de um mundo globalizado, afinal, é necessário dar conta das demandas do trabalho, do dia a dia, do exercício da cidadania em uma sociedade globalizada e permeada pelos mais diversificados discursos.

Diante desse entendimento, acredito que não se possa mais pensar a prática do professor de Língua Portuguesa para o ensino-aprendizagem de leitura e escrita vendo essas finalidades em si mesmas e sem consequências, pois, como afirma Silva (2011, p. 20):

[...] apenas decodificar palavras é insuficiente para a participação em práticas sociais que envolvem a língua escrita, é necessário algo mais: saber utilizar a leitura e a escrita de acordo com as contínuas exigências sociais. Esse algo mais é o que se vem designando letramento.

Acredito que se faça necessário pensar a prática docente para as práticas sociais de leitura e escrita, a prática à luz do letramento.

Termino esta seção para ressaltar que muito há para ser investigado sobre a formação continuada de professores de Língua Portuguesa, principalmente, por conta das exigências sociais da contemporaneidade. Assim, seguirei, nas próximas subseções de fundamentação teórica, discorrendo sobre as tendências de formação de professores no Brasil, letramento, gêneros textuais/discursivos e agentividade de professores.

1.1.1 Formação de professores de Língua Portuguesa: possibilidades no contexto brasileiro à luz do letramento

A literatura sobre a formação de professores aponta que, para se constituir professor, é necessário investimento em formação e que, no Brasil, as tendências da contemporaneidade seguem ao menos quatro perspectivas como observado por Ghedin (2009). Então, partindo da discussão dessas quatro tendências, a fim de se pensar as possibilidades de formação continuada de professores de Língua Portuguesa à luz do letramento, destaco o fato de que, quando conceitua tendências de formação de professores, Ghedin (2009, p. 2) afirma que:

Cada tendência apresenta um conjunto de características diferenciadas e são estas que nos possibilitam identificar que há, pelo menos, mais do que uma que procura propor uma formação, ou proporcionar e desenvolver uma determinada perspectiva de formação.

O autor segue dizendo que, ao discutir essas tendências, busca “[...] superar o dualismo da relação entre sujeito e objeto na construção do conhecimento do professor [...]” (GHEDIN, 2009, p. 3) e que elas são, na verdade, “[...] um conjunto de conceitos que podem ser identificados como chaves [...]”. (GHEDIN, 2009, p. 3).

Ghedin (2009, p. 4) enfatiza as ideologias que orientam práticas de formação, de modo a fazer compreender até mesmo como os professores recebem este processo no qual são objetos e sujeitos e, desta forma, segundo ele:

Nós identificamos até o momento quatro tendências na formação de professores no Brasil contemporâneo, ou na produção de pesquisa em outros países, que também influenciam o pensamento pedagógico da formação de professores em nosso país. Apresentamos essas tendências a partir de seus conceitos centrais que são: saber docente, reflexão sobre a prática, pesquisa no ensino e competências da formação.

A partir dessas quatro possibilidades, Ghedin (2009) busca enfatizar ciência, filosofia, metodologia e política como constituintes dessas tendências para formação de professores, atentando para o fato de que há sempre uma proposta de formação humana, quando se fala em formação de professor.

Entendo que, ao discorrer sobre essas quatro tendências, o autor apresenta caminhos para se pensar na construção de uma proposta de formação continuada para professores de Língua Portuguesa, pois, quando observados os saberes, a reflexão, a pesquisa e as competências como processos de formação destes profissionais, constata-se a possibilidade de cientificamente construir propostas de formação docente, o que vem ao encontro do último objetivo desta investigação. Diante disto, com a finalidade de apresentar meu raciocínio, exponho o que entendo sobre essas quatro tendências.

Sobre a primeira tendência, centrada no saber docente, vejo que, no processo de formação docente, o saber é visto como conhecimento e pode ser concebido como fruto de experiências sistematizadas e refletidas, visto que, segundo Ghedin (2009, p. 6):

[...] é um conhecimento reelaborado a partir da prática e na prática de formar-se permanentemente. [...] O professor precisa do saber e este saber é sinônimo de um conjunto de conteúdos que o professor precisa dominar para tornar-se o profissional da educação.

Este fator, o conhecimento reelaborado a partir da prática, ajudou-me a perceber teoricamente que, no próprio ambiente escolar, as experiências nele vividas oportunizam a construção de conhecimento do fazer docente e permitem ao professor “[...] intervir politicamente na organização da sociedade, considerando os limites históricos sociais e políticos [...]” (GHEDIN, 2009, p. 6), bem como refletir sobre sua própria ação. Ghedin (2009, p. 6) declara ainda que:

Este saber formado pelos saberes que vêm da própria prática, portanto, da experiência de estar sendo professor, são elaborados pelo professor à medida que constrói sua profissionalidade. O conceito de saber aqui é sinônimo de conhecimento, é sinônimo de experiência sistematizada e refletida, portanto é um conhecimento reelaborado a partir da prática e na prática de formar-se permanentemente.

Aqui, chamo a atenção para a necessidade de os professores – não apenas os de Língua Portuguesa, mas todos os professores – refletirem sobre seu próprio saber e seu agir no exercício de sua profissão, como também para o saber com limites e possibilidades, pois creio que o saber docente não seja apenas o único capaz de resolver todos os problemas existentes na educação, mas sim um ponto de partida.

Em relação à segunda tendência apresentada por Ghedin (2009), a formação do professor reflexivo, a literatura enfatiza a reflexão do professor sobre o que se faz, como se faz e por que se faz o que se faz.

Antes de seguir, saliento que não se trata de comparar e/ou estabelecer hierarquia entre as tendências, mas de perceber as possibilidades em cada uma delas. Assim, alerta para o fato de que não é o bastante ter o saber docente frente à realidade brasileira fortemente influenciada pelos conceitos de visão de formação de homem e de educação, mas também é imprescindível aos professores romper com as ideologias hegemônicas. Desta forma, como afirma Ghedin (2009, p. 8),

O profissional que trabalha com ensino não pode jamais abrir mão da reflexão, enquanto processo que pensa o próprio pensamento, portanto uma tomada de consciência de si mesmo. Um processo de reflexão significa um pensar sobre o modo de agir, sobre a ação e, também pensar-se no próprio momento que se está agindo, registrar esta experiência em ação, torná-la significativa no sentido de atribuir sentido ao que fazemos.

Entendo que a reflexão não comece do nada, mas sim da problematização sobre o

estado das coisas e sobre os contextos em que o professor está inserido. No caso de professores de Língua Portuguesa, e também de outros, que tudo tenha início em sua prática.

Desse modo, compreendo que a reflexão seja ressignificar a concepção que se tem de ser professor e de seu fazer pedagógico. Um constante vigiar das ações frente ao confronto do posicionamento e das ideologias que constituem as orientações apresentadas no universo da educação formal. Quanto a isso, Ghedin (2009, p. 10) propõe a seguinte reflexão:

[...] não é somente saber dizer de um conjunto de saberes, vai além, pois propõe uma teoria interpretativa, [...] propõe também uma pedagogia, quer dizer, um modo de formar, de educar, de orientar um conjunto de ações humanas na construção e significação de sua existência.

Após observar na literatura algumas discussões acerca do professor reflexivo, percebi a presença da dimensão de pesquisador, figura evidenciada na terceira tendência de formação docente (GHEDIN, 2009).

Assim, nesse processo formativo docente, norteado pela ação de pesquisar, a pesquisa é vista por Ghedin (2009, p. 11) como um princípio educacional, por ser

[...] aquele elemento que possibilita ao professor na relação com o saber já consolidado e com a reflexão que ele elabora a partir da prática e da experiência, um elemento que possibilita ao professor elaborar os próprios conhecimentos de modo sistemático. Quer dizer que lhe possibilita construir metódica e radicalmente um modo de compreender, de explicar e de interpretar o mundo.

Observa-se o professor como construtor de seu próprio conhecimento, o que foge de uma concepção pouco ou nada crítica de formação para este profissional². Nessa tendência formativa, o professor não se vê como um repetidor de informações, como um instrutor ou detentor o saber, mas como profissional crítico e construtor de conhecimento no processo de ensino-aprendizagem.

Embora não seja o objetivo discutir em profundidade o papel da pesquisa na formação docente, enfatizo que a vejo como um meio utilizado pelo professor para gerar conhecimento e que por meio dela o docente também aprenda docente aprenda, conforme de Ghedin (2009, p. 14):

[...] reunir adequadamente as informações para que elas se tornem úteis para nosso conhecimento. Isso significa aprender a pensar sobre o sentido e o

² Compreendo, neste texto, a formação pouco ou nada crítica como aquela de caráter tecnicista, behaviorista e instrucional, sem me dar ao julgamento de valor destes.

significado das coisas para que, na interpretação destes sentidos e destes significados, postos na informação e nos conceitos, possam nos permitir elaborar um sistema intelectual que permita ampliar a inteligência e o cérebro pelo conhecimento. A medida que reelaboramos as informações e interpretamos os dados é que conhecemos as coisas.

Essa terceira tendência trata de um processo de formação no qual se “[...] compreende os professores como sujeitos que podem construir conhecimentos sobre a docência, a partir da problematização de seus contextos, no âmbito escolar” (AZEVEDO, 2014, p. 71). A pesquisa no processo de formação docente possibilita, como afirma Ghedin (2009, p. 17):

[...] a reelaborar o conhecimento, para aprender a reinterpretar a realidade e aprender a reunir as informações para traduzi-las num conhecimento próprio e pessoal, que é um modo de interpretar o mundo, a realidade e propor novas formas de agir e de ser do/no mundo.

A quarta e última tendência de processos formativos de professores refere-se à teoria das competências, que não se mostra alinhada ao processo formativo de professores à luz do letramento, pois, segundo Ghedin (2009, p. 20), pode ser vista na forma de:

[...] um neobehaviorismo e de um neotecnicismo revestido de uma nova roupagem que utiliza o conceito de saber e de reflexão como suporte para reduzir a formação à prática.

Penso que, compreendendo-se o behaviorismo e o tecnicismo como formações de mão de obra de caráter não crítico e em nada reflexivo, pode-se inferir que este modelo de formação docente enfatiza os professores como se fossem eles os responsáveis pelos males na educação, retirando de quem é de direito a responsabilidade por ela estar como se encontra, sendo assim “Culpabilizar os professores é um modo, uma maneira de desviar o problema de fato de onde ele está” (GHEDIN, 2009, p. 22).

Das tendências comentadas, vale destacar que julgo haver uma interação entre elas e delas com a formação docente com base no letramento, mas com aspectos distintos para se compreender os processos formativos de professores na contemporaneidade brasileira³.

Entendo que Ghedin (2009) chama a atenção para as possibilidades de se discutir a

³ Informo que, para pensar o processo formativo à luz do letramento e as bases dele, relacionei, em parte, como possibilidade, o foco desta dissertação para a investigação, a autonomia docente e capacidade reflexiva e os saberes docentes, logo, passarei, a partir da próxima subseção, a relacionar o letramento ao processo de formação de professores pelos saberes, pela reflexão e pela pesquisa.

formação docente, principalmente, para uma reflexão sobre elas, considerando a formação do ser humano que se pretende. Trata-se de um convite a pensar e repensar a formação docente e suas consequências, a partir das quatro tendências apresentadas.

Diante do exposto sobre as tendências de formação de professores na atualidade brasileira, compreendo que pensar a formação continuada de professores de Língua Portuguesa como agentes de letramento perpassa pela discussão sobre os saberes docentes, o papel da pesquisa para o constituir-se professor e sobre a reflexão como aspecto de formação. É no que se refere a estas três tendências que sigo discorrendo na próxima seção, a fim de apresentar a relação delas com o letramento.

1.1.2 Formação continuada de professores de Língua Portuguesa sob a ótica dos saberes docentes, da pesquisa e da reflexão: possibilidades

Acredito não poder sugerir uma formação para professores sem considerar as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2015), que servem de norte para pensar esta empreitada. Assim, menciono que esta pesquisa dialoga com o disposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, mais especificamente à formação continuada quanto ao vínculo entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais do professor de Língua Portuguesa.

Ressalto, no decorrer deste processo investigativo, também o previsto no inciso X, do parágrafo quinto, do artigo 3º:

[...] a compreensão da formação continuada como componente essencial da profissionalização inspirado nos diferentes saberes e na experiência docente, integrando-a ao cotidiano da instituição educativa, bem como ao projeto pedagógico da instituição de educação básica. (BRASIL, 2015, p. 5).

Ainda sobre formação continuada, sem aqui me deter à duração dos cursos e/ou a suas características, destaco que como normatizado pelo artigo 16:

A formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, **tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de**

aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente. (BRASIL, 2015, p. 13, grifo meu).

Trazendo para o centro do debate três possibilidades de se pensar a formação continuada de professores de Língua Portuguesa à luz do letramento, inicio pela discussão sobre os saberes docentes, em seguida, faço considerações sobre a pesquisa como possibilidade de formação e finalizo dando destaque à reflexão na proposta de formação de professores.

Amparo-me como referência em Tardif (2014) e suas questões sobre a natureza do saber do professor, a fim de apresentar essa base teórica como possibilidade de se pensar a formação do professor de Língua Portuguesa a partir dos saberes que o constituem.

Tardif (2014) define o saber docente como um saber plural, formado pela união de saberes da formação profissional, que são transmitidos pelas instituições de formação de professores; saberes disciplinares, entendidos como saberes sociais definidos e selecionados pela instituição universitária e incorporados na prática docente; saberes curriculares, referentes aos objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos; e saberes experienciais, sendo estes oriundos da experiência docente e por ela validados, por meio de experiências individuais e coletivas.

Nessa perspectiva teórica, Tardif (2014) compreende o saber do professor na interação entre o individual e o social que é evidenciada pelo autor como se fosse “[...] seis fios condutores” (TARDIF, 2014, p. 16).

O primeiro fio condutor a que se refere o autor são o saber e o trabalho. Esse fio corresponde à íntima relação entre o trabalho na escola e na sala de aula. O segundo é a diversidade do saber, cuja ideia defende que o saber dos professores é plural, um saber-fazer de origem social; o terceiro fio é a temporalidade do saber, que corresponde ao próprio saber adquirido em momentos diferentes da vida e da carreira profissional (TARDIF, 2014).

Chamo a atenção ao terceiro fio condutor, a temporalidade do saber, já que, de acordo com Tardif (2014), refere-se a um tempo de vida e a um tempo de carreira no qual o eu como pessoa, imerso no universo do trabalho, constitui-se no eu como profissional, em uma perspectiva não linear, pois, em relação à temporalidade intrínseca ao tempo de vida e ao tempo profissional, um tempo plural fundante da construção e reconstrução dos saberes, Tardif (2014, p. 106) assevera que:

Compreender os saberes dos professores é compreender, portanto, sua evolução e suas transformações e sedimentações sucessivas ao longo da história de vida e de uma carreira; história e carreira que remetem a várias camadas de socialização e de recomeços.

O quarto dos fios condutores é a experiência de trabalho como fundamento do saber, ou seja, refere-se aos saberes originados da experiência do trabalho, é o saber do próprio trabalho sobre saberes. O quinto fio condutor refere-se aos saberes humanos a respeito de seres humanos, isto é, expressa a ideia de trabalho em que o trabalhador se relaciona com o seu objeto de trabalho por meio da interação humana. O sexto e último fio condutor está relacionado aos saberes e à formação profissional, em outras palavras, à necessidade de se repensar a formação de professores, considerando-se seus saberes e as realidades específicas de seu trabalho cotidiano (TARDIF, 2014).

Desta forma, considerando o saber docente como plural e buscando perceber o que emerge de suas práticas como agentes de letramento e da concepção que eles têm de letramento, creio ser viável pensar na formação continuada para docentes a partir dos saberes dos professores de Língua Portuguesa, a fim de se superar a mera transmissão de informações, entendendo-se que:

[...] a prática pode ser vista como um processo de aprendizagem através do qual os professores retraduzem sua formação e a adaptam à profissão, eliminando o que lhes parece inutilmente abstrato ou sem relação com a realidade vivida e conservando o que pode servir-lhes de uma maneira ou de outra. A experiência provoca, assim, um efeito de retomada crítica (*retroalimentação*) dos saberes adquiridos antes ou fora da prática profissional. Ela filtra e seleciona os outros saberes, permitindo assim aos professores reverem seus saberes, julgá-los e avaliá-los e, portanto, objetivar um saber formado de todos os saberes retraduzidos e submetidos ao processo de validação constituído pela prática cotidiana (TARDIF, 2014, p. 53).

Quanto à pesquisa e a formação docente, passo a comentar o termo “pesquisa” e seu significado, a fim de situar o papel da pesquisa na prática docente. Trago, então, à discussão Fagundes (2011), que enfatiza que já no século XVI o termo “pesquisa” pode ser constatado no livro *Recherches de la France* (1560), de Étienne Pasquier. Inicialmente, o termo era mais usado no plural do que no singular e veio a tornar-se mais presente tanto nas Artes ou Ciências, como na Medicina e na História a partir dos séculos XVII e XVIII. A autora acrescenta que o conceito de pesquisa sofreu alterações e/ou adaptações em sua história (*research, recherche, ricerca*, etc.) oriundas do conceito comum de “buscar”.

Para Fagundes (2011, p. 38), “[...] junto à palavra ‘pesquisa’, outras palavras vieram

a ter uso regular, notadamente ‘investigação’ [...] que se ampliou para além de seu contexto legal original. Outro termo que também se fundiu à palavra ‘pesquisa’ foi ‘experimento’”. A pesquisa podia ser vista como estoque de conhecimento financiado muitas vezes pelo governo, em um lugar apropriado, como as academias com seus experimentos e investigações, o que estabelece uma profunda relação com o conhecimento científico. (FAGUNDES, 2011).

Ainda de acordo Fagundes (2011, p. 42), a pesquisa científica é, inicialmente, “[...] aquela que se relaciona ao método, ao progresso do conhecimento, à experimentação, à investigação, ao sujeito moderno e às categorias essenciais do pensamento”. Logo, pesquisa científica passou a influenciar os demais tipos de pesquisas existentes.

Como dito, realizei um breve comentário sobre a pesquisa com o propósito de abrir a discussão para o fato de que ela sofreu e vem sofrendo alterações com o passar do tempo, afinal, a linguagem é dinâmica e os contextos de uso, imensuráveis. Desse modo, por conta da dinamicidade das relações sociais e da língua, novos contextos surgiram dentro e fora da academia em referência ao pesquisar, tanto que a sala de aula se tornou local investigativo. Assim, superando uma certa ingenuidade e com um olhar mais crítico, tornou-se possível ao pesquisador, como diz Fagundes (2011, p. 50):

[...] desenvolver uma prática de pesquisa em que ele tente se aproximar e compreender as representações simbólicas dos sujeitos pesquisados, considerando-os senhores de suas próprias concepções de mundo e gestores de juízos diante desse mundo no qual o conhecimento vai se construindo mediante as demandas que vão surgindo nele.

Em um contexto contemporâneo, é possível perceber que o professor passa a ser o pesquisador de sua sala de aula, de sua prática, extrapolando a visão que o tem como um instrutor e/ou multiplicador de informações. O professor pode se tornar crítico e construtor de saberes e, nas palavras de Becker (2010, p. 13), transformar-se em um:

[...] professor que não reduziu sua função às realizações de uma máquina de ensinar ou aos procedimentos burocratizados de um “ensinador”, constrói e, sobretudo, reconstrói conhecimentos. É o que faz um pesquisador, pois um conhecimento nunca inicia do zero e nunca é levado a termo de forma definitiva. Ele assim procede não para ser pesquisador, mas para ser plenamente professor. Nesse sentido, pesquisar faz parte da função docente. Faz parte da nova concepção de professor.

Sob esse olhar, creio que este profissional da educação se torne um agente de letramento a partir de sua mobilização investigativa, pois, como pesquisador de sua prática,

irá construindo reflexões, possibilitando que ele se refaça constantemente, sem que se encerre ao acabar uma pesquisa, ao contrário, que ele se torne um ciclo, influenciando na concepção de si mesmo e de seu fazer pedagógico. Aí, então, o importante papel da pesquisa no processo de ensino-aprendizagem.

Destaco que a “[...] ideia de professor pesquisador está muito associada à ideia de profissional crítico reflexivo.” (ANDRÉ, 2016, p. 20), a qual está ligada à autonomia, pois a pretensão é formar pessoas que “[...] pensem por si mesmas, [...] implementem ações e tenham argumentos para defender suas escolhas e ações. Ao exercer a sua autonomia, [...] vão se sentir cada vez mais livres das amarras do poder político e econômico” (ANDRÉ, 2016, p. 20).

Compreendo que, nesse caso, busque o professor por meio da reflexão encontrar formas para sua interação na vida social e profissional, pois essa formação crítica e reflexiva unirá seu potencial observacional à sua capacidade de resolver os problemas, em uma visão de valorizar a relação professor-aluno e comunidade escolar como um todo, afinal, como declara André (2016, p. 18):

Queremos, sobretudo, que os professores estejam bem-preparados para propiciar melhores condições de aprendizagem ao aluno, a fim de que esse possa se apropriar da cultura e dos conhecimentos necessários a uma inserção crítica e criativa na realidade que o circunda, e assim possa fazer suas escolhas com determinação e liberdade.

Após discorrer sobre os saberes docentes e a pesquisa como possibilidades formativas docentes, sigo destacando outro viés, o da reflexão, o qual “[...] ganha notoriedade por permitir ao professor um modo de agir sobre a ação e em todo o significado de atribuir sentido ao que fazemos” (SANTOS; GONZAGA, 2018).

Os aspectos relacionados ao professor reflexivo e apontados na literatura, como, por exemplo, por Alarcão (2010), são a reflexão na ação, a reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão realizada, que são três características básicas do processo de formação do professor via reflexão.

Em uma tentativa de descrever de forma sucinta o processo, posso dizer que refletir na ação e sobre a ação tem seu processo formativo construído na terceira característica, na metarreflexão, afinal, como assegura Alarcão (2010, p. 54):

Refletimos no decurso da nossa própria ação, sem interrompermos, embora

com breves instantes de distanciamento, e reformulamos o que estamos a fazer enquanto estamos a realizá-lo, tal como fazemos na interação verbal em uma situação de conversação.

A reflexão sobre a ação pressupõe um distanciamento da ação. Reconstruímos mentalmente a ação para tentar analisá-la retrospectivamente. Para que a dimensão formadora atinja um alto grau formativo e um valor epistêmico, resultando em aquisição de conhecimentos a disponibilizar em situações futuras, importa que esse processo seja acompanhado por uma meta-narração, sistematizadora das aprendizagens ocorridas. É o processo da metarreflexão de que nos fala Schön, ao pôr em relevância a reflexão sobre a reflexão na ação.

Diante disso, vale atentar para o fato de que “[...] a reflexão depende do conhecimento profissional que se possua, o qual está em relação com o repertório de casos que foram sendo acumulados ao longo da experiência” (CONTRERAS, 2002, p. 121). Entendo, assim, que a repetição desses casos não implica realizar a mesma ação, ou melhor, não significa que, para fatos semelhantes, o docente irá agir da mesma forma, mas que uma nova reflexão será demandada, quiçá uma pesquisa por parte do professor, o que aproxima significativamente esta possibilidade formativa da anteriormente comentada.

Pensar na formação por este viés à luz do letramento significa, então, formar um profissional crítico e reflexivo e pensar em uma ação que supere os limites do observar a ação do professor desprovido de base teórica e contextualização. Como enfatiza Ghedin (2005), seria, assim, ultrapassar três questões fundamentais, que são críticas ao conceito de professor reflexivo, a saber: do prático-reflexivo à epistemologia da práxis; da epistemologia da prática à uma autonomia emancipadora da crítica e da epistemologia da prática docente à prática da epistemologia crítica.

Desse modo, faz-se preciso explicar a ultrapassagem do prático-reflexivo, pois é necessário pensar a ação com base teórica, a epistemologia da práxis, uma prática dialética de forma a se compreender as razões da ação em um contexto social; já a epistemologia da prática à uma autonomia emancipadora da crítica, é necessária visto que a autonomia docente emana de sua participação em um contexto social e político a ultrapassando o espaço restrito da sala de aula; enquanto a epistemologia da prática docente à prática da epistemologia crítica é justificada como “[...] modelo explicativo e compreensivo do trabalho do professor como profissional que dá sentido e significado ao seu fazer num dado contexto histórico [...]” (GHEDIN, 2005, p. 130), afinal, toda ação docente situa-se em um contexto histórico, social, político e econômico.

Diante do exposto sobre os saberes docentes, pesquisa e reflexão como questões que

devem permear a formação do professor de Língua Portuguesa à luz do letramento, destaco-as como importante na construção da proposta apresentada ao final deste trabalho (APÊNDICE A), pois, nos saberes docentes, vejo a valorização e a validação de práticas cotidianas retomadas de forma crítica e reflexiva como resultado da experiência adquirida antes e na prática. Na pesquisa, percebo o potencial mobilizador investigativo capaz de influenciar a concepção docente construída de si e do seu fazer como profissional, ao mesmo tempo, enxergo na reflexão a autonomia do professor como fruto de uma análise crítica do contexto em que está inserido.

Uma vez feitas as considerações sobre a formação continuada e a apresentação do ponto de vista que se tem na pesquisa sobre ela, passo na próxima seção a discorrer sobre letramento e outros conceitos que se fazem pertinentes para este trabalho.

1.2 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA E LETRAMENTOS – ASSIM, NO PLURAL

Não é a pretensão, neste momento, realizar uma exposição de caráter histórico dos estudos sobre letramento, mas apresentá-lo de forma a deixar claro a vertente que subjaz o entendimento que se tem dele nesta pesquisa. Desta maneira, sigo com algumas considerações sobre o conceito – não necessariamente de forma linear quanto às publicações de teóricos e estudiosos, mas sequencial quanto ao processo de conceituação e compreensão de letramento – observando que, como declara Euzébio (2011, p. 28):

[...] o termo *letramento* é objeto de investigação de linguistas e educadores no Brasil; o termo foi introduzido no país por Mary Kato em 1986 com a obra *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*; entretanto a estudiosa o fez ainda com o sentido muito próximo à *erudição*. (grifos da autora).

Nessa obra, Kato (1986), ao discorrer sobre letramento, observa a escola como a responsável pela inserção do indivíduo no mundo da escrita, tornando-o cidadão letrado, de forma que ele tome a escrita como forma de suprir necessidades individuais de crescer cognitivamente. Para a autora, a “[...] chamada norma padrão, ou língua falada culta, é consequência do letramento, motivo porque, indiretamente, é função da escola desenvolver no aluno o domínio da linguagem falada institucionalmente aceita” (1986, p. 7). Complementando Euzébio (2011), encontramos em Pedralli (2011, p. 66-67) que:

Nesse uso que faz do termo, porém, tal autora não contempla os significados que letramento ganhou em nível nacional nos últimos anos; ou seja, as dimensões antropológica, política e sociológica do termo não estavam contempladas no emprego que Mary Kato fez dele na década de 1980.

Como se vê, inicialmente, o conceito de letramento estava dissociado das práticas sociais, isto é, de aspectos social, histórico e cultural. De acordo com Dias (2012, p. 92),

Em sua origem, o termo *letramento* estava vinculado a níveis de escolarização. Com o movimento conhecido internacionalmente como *Novos estudos do letramento*, o termo foi ressignificado: passou a fazer referência aos usos da leitura e da escrita implicando os contextos social e histórico-cultural envolvidos nesses mesmos usos. (grifos do autor).

No Brasil, há na literatura registros que apresentam uma diferença entre alfabetização e letramento, em virtude disso, recorrendo a Tfouni (1988, p. 9), mostro a distinção:

A alfabetização refere-se à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem. Isto é levado a efeito, em geral, através do processo de escolarização, e, portanto, da instrução formal. A alfabetização pertence, assim, ao âmbito do individual.

O letramento, por sua vez, focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita. [...] tem por objetivo investigar não somente quem é alfabetizado, mas também quem não é alfabetizado, e, neste sentido, desliga-se de verificar o individual e centraliza-se no social mais amplo.

Vê-se, assim, que a autora desloca do individual para o coletivo a compreensão que se tem de letramento. Anos mais tarde, a autora reafirma seu posicionamento, dando ênfase ao social e ao histórico, quando diz que “[...] a alfabetização ocupa-se da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito em uma sociedade” (TFOUNI, 2005, p. 20).

Nesse processo de construção de concepções sobre o letramento, Kleiman (1995) o define como práticas de leitura e escrita e faz, também, uma análise de concepções dominantes de letramento, relacionando o termo com a situação de ensino e aprendizagem da língua escrita, como se pode constatar na citação abaixo:

Podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos [...]. As práticas específicas da escola, que forneciam o parâmetro de prática social segundo a qual o letramento era definido, e segundo a qual os sujeitos eram classificados ao longo da dicotomia alfabetizado ou não alfabetizado, passam a ser, em função dessa definição, apenas **um** tipo de prática – de fato, dominante – que

desenvolve alguns tipos de habilidades, mas não outros, e que determina uma forma de utilizar o conhecimento sobre a escrita. (KLEIMAN, 1995, p. 19, grifo da autora).

Outra informação acerca do conceito exposto por Kleiman (1998, p.181) enfatiza o letramento “[...] como as práticas e eventos relacionados com uso, função e impacto social da escrita”, assim, o olhar está na própria prática e evento em que se faz uso de leitura e escrita, bem como nas suas consequências.

A cada pesquisa sobre letramento, observa-se que o conceito toma maior abrangência e novos olhares, tanto que, no final da década de 1990, Kleiman (1998) inseriu as práticas sociais de leitura e escrita em si mesmas e destacou os eventos em que tais práticas ocorrem como traço distintivo de letramento. Já em meados da década de 2000, Tfouni (2005) concebe letramento como práticas sociais e históricas de inserção da escrita na sociedade e o impacto disso na própria sociedade.

Para a discussão que aqui me proponho a realizar, tomo como referencial a concepção de letramento de Soares (2002), a qual está muito próxima à de Kleiman (1998):

Embora mantendo esse foco nas práticas sociais de leitura e de escrita, este texto fundamenta-se numa concepção de letramento como sendo não as próprias práticas de leitura e escrita, e/ou os eventos relacionados com o uso e função dessas práticas, ou ainda o impacto ou as consequências da escrita sobre a sociedade, mas, para além de tudo isso, o estado ou condição de quem exerce as práticas sociais de leitura e de escrita, de quem participa de eventos em que a escrita é parte integrante da interação entre pessoas e do processo de interpretação dessa interação – os eventos de letramento. (SOARES, 2002, p. 145).

A conceituação de letramento feita por Soares (2002) é reforçada por Buzato (2007) e por Rojo (2009). Buzato (2007, p. 153) afirma que letramento, em sua essência, envolve “[...] práticas sociais, plurais e situadas, que combinam oralidade e escrita de formas diferentes em eventos de natureza diferente, e cujos efeitos ou consequências são condicionados pelo tipo de prática e pelas finalidades específicas a que se destinam [...]”, e Rojo assegura que:

[...] o termo *letramento* busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou outra maneira, sejam elas valorizadas ou não valorizadas, locais ou globais recobrindo contextos sociais diversos - família, igreja, trabalho, mídias, escola etc. (2009, p. 98, grifo da autora).

Expostas as definições de letramento, torna-se possível inferir que o ensino-

aprendizagem de Língua Portuguesa à luz do letramento é relevante para o exercício da cidadania e para a inclusão social, bem como para a mudança de postura frente a certas realidades. Para isso, penso que o professor deva romper com práticas cristalizadas que não colaborem na construção do pensamento crítico e reflexivo dos alunos. Assim, ao professor, caberia tornar-se um agente de letramento, conceito este sobre o qual discorrerei mais à frente.

Para sequenciar a discussão, enfatizo a dimensão tomada pelo termo “letramento” e suas ressignificações, a fim de discorrer sobre *letramentos* – no plural, novos letramentos, e multiletramentos, conceitos relevantes para a prática do professor de Língua Portuguesa e de outros também. Assim, sigo a discussão atento às palavras de Leite e Botelho (2011, p. 2) ao mencionarem que:

[...] o conceito de letramento é bastante abrangente. E podemos afirmar que, devido às mudanças sociais ocorridas em nossa sociedade e as novas exigências sobre os conhecimentos da leitura e da escrita, esse termo vem sofrendo ressignificações.

Letramentos, assim no plural, passou a ser utilizado por conta das mudanças sociais, culturais e históricas, o que traz em seu bojo novas exigências sobre a leitura e a escrita, por isso, não cabia mais pensar em letramento, no singular, como encontrado em Kalantzis e Cope (2012). Logo, pensar o letramento, no plural, letramentos, também caracteriza um professor consciente das mudanças ocorridas na sociedade, o que implica modificações sociais, culturais, políticas, históricas, como mencionado anteriormente.

Quanto ao termo “Novos Letramentos”, Soares (2003) declara que, no Brasil, os estudos sobre letramento não chegaram a ser exatamente novos da forma como ocorreu nos Estados Unidos e na Inglaterra, visto que o termo *literacy* já existia nos dois países com significado muito próximo à alfabetização. A autora ressalta ainda que naqueles países se podia, sim, compreendê-lo como um novo estudo. Aqui, evidencio esta particularidade, a fim de esclarecer que, ao utilizar durante a investigação o termo “Novos Letramentos”, faço-o para inseri-lo como forma de referência aos demais pesquisadores brasileiros do tema.

Compreendo que os Novos Letramentos estão alinhados à teoria sociocultural e consideram o uso das tecnologias da comunicação e informação e que são estudos situados em uma perspectiva mais contemporânea. Sobre o tema, Rojo (2009, p. 102) diz que são:

[...] as abordagens mais recentes dos letramentos, em especial aquelas ligadas aos novos estudos do letramento (NEL/NLS), têm apontado para a

heterogeneidade das práticas sociais de leitura, escrita e uso da língua/linguagem em geral em sociedades letradas e têm insistido no caráter sociocultural e situado das práticas de letramento.

Mattos (2011) corrobora essa assertiva, salientando uma mudança rápida e contínua no mundo, o que o torna, nos termos de Lankshear e Knobel (2003, p. 155), mais "tecnologizado" ou "digitalizado". Mattos (2011, p. 33) assevera, ainda, que:

A presença de culturas diferentes em nosso próprio país e em nossa própria comunidade também fica cada vez mais evidente. A educação, como não poderia deixar de ser, também tem sido fortemente influenciada pela globalização e pela presença da tecnologia. As novas tecnologias trouxeram a necessidade de se adquirir novas habilidades, [...] chamaram de “novos letramentos” (grifo do autor).

As palavras de Lankshear e Knobel (2003), Rojo (2009) e Mattos (2011) evidenciam mudanças nas relações das sociedades contemporâneas, em particular na educação e no processo de ensino-aprendizagem, o que reforça a ideia de estar a escola atenta aos anseios, quereres e necessidades do cidadão de hoje. Assim, não se pode deixar de considerar as discussões sobre os Novos Letramentos quando se trata de formação continuada à luz dos letramentos, o que remete aos letramentos múltiplos e aos multiletramentos.

1.2.1 Letramentos múltiplos e multiletramentos

Street (2003, p. 77) chama a atenção para o fato de que os letramentos múltiplos ou múltiplos letramentos:

[...] variam no tempo e no espaço, **mas que são também contestados em relações de poder**. Assim, os Novos Letramentos **não pressupõem coisa alguma como garantia em relação aos letramentos e às práticas sociais com que se associam**, problematizando aquilo que conta como letramento em qualquer tempo-espaço e interrogando-se sobre “quais letramentos” são dominantes e quais são marginalizados ou de resistência⁴ (grifos meus).

Se a ideia é formar professores de Língua Portuguesa à luz do letramento, a fim de que sejam agentes de letramento, pressupõe-se que a compreensão e o ensino-aprendizagem de leitura e escrita estejam para além do reconhecimento de letramentos, assim no plural,

⁴ Tradução minha para “[...] varying according to time and space, but also contested in relations of power. NLS, then, takes nothing for granted with respect to literacy and the social practices with which it becomes associated, problematizing what counts as literacy at any time resistant.”

sendo importante que se pense nos multiletramentos. Isso é evidenciado por Rojo (2012, p. 13, grifos da autora) ao explicitar que:

Diferentemente do conceito de **letramentos (múltiplos)**, que não faz senão apontar para a multiplicidade e variedade de práticas letradas, valorizadas ou não nas sociedades em geral, o conceito de **multiletramentos** – é bom enfatizar – aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e comunica.

Antes de seguir com os comentários sobre letramentos múltiplos e multiletramentos, trarei à discussão os dois modelos de letramento propostos por Street (2014) em sua contribuição sobre os Novos Letramentos, tanto o modelo autônomo quanto o modelo ideológico.

Nos estudos sobre os Novos Letramentos, surgem os modelos de letramento propostos por Street (2014), o autônomo e o ideológico, que auxiliam a compreender a utilização da leitura e da escrita e a concepção que se faz diante das múltiplas práticas sociais. O modelo autônomo centra-se nas habilidades individuais do sujeito em relacionar-se com a leitura e a escrita como objeto autônomo, incapaz de promover mudanças, por si próprias, em pessoas e sociedades; já o modelo ideológico é mais geral e refere-se às práticas sociais que envolvem o ler e o escrever em sua diversidade. Nesse modelo, o enfrentamento entre autoridade e poder e entre resistência e criatividade oportuniza a emergência de práticas sociais letradas (STREET, 2014).

Rojo (2009) destaca que Soares (1998) apresenta duas versões sobre o conceito de letramento, às quais denominou de versão fraca – diretamente ligada ao modelo autônomo – e versão forte – diretamente ligada ao modelo ideológico. Nas palavras de Rojo (2009, p. 99-100, grifos da autora), a versão fraca

[...] estaria ligada a mecanismos de adaptação da população às necessidades e exigências sociais do uso de leitura e escrita, para funcionar em sociedade [...].

Já a versão *forte* [...], mais próxima ao enfoque ideológico e da visão paulo-freiriana de alfabetização, seria revolucionária, crítica, na medida em que colaboraria não para o resgate de autoestima, mas para a construção de identidades fortes, para a potencialização de poderes (empoderamento, *empowerment*) dos agentes sociais em sua cultura local, na cultura valorizada, na *contra-hegemonia* global [...]. Para tanto, leva em conta os múltiplos letramentos, sejam valorizados ou não, globais ou locais.

Julguei necessário tratar de modelos e versões de letramento, por relacioná-los ao uso e ao ensino-aprendizagem da leitura e da escrita de maneira individual e/ou em práticas sociais, no momento atual da escola e da sociedade em geral, o que torna oportuno mencionar os estudos de Hamilton (2002) sobre os letramentos dominantes – institucionalizados – e letramentos locais – vernaculares ou autogerados.

Em Hamilton (2002), encontram-se esses dois conceitos não de maneira independente, mas interligados pela relação socialmente estabelecida. A autora vê os letramentos dominantes como os associados a organizações formais – sob o controle de agentes: professores, autores de livros didáticos, especialistas, pesquisadores, burocratas, padres e pastores, advogados e juízes –, como a escola, as igrejas, o local de trabalho, o sistema legal, o comércio, as burocracias, sendo eles valorizados cultural e socialmente quanto ao conhecimento.

Por sua vez, os letramentos vernaculares têm origem no cotidiano – no processo não sistematizado da vida social, nos acontecimentos, nos hábitos corriqueiros, eles não são regulados por instituições ou organizações sociais, por isso não têm valor e são desprezados pela cultura social e seus agentes. São letramentos que a escola não valoriza, mas que existem e fazem parte da vida escolar mesmo que não oficialmente, pois os alunos os trazem e utilizam nas relações que estabelecem nesse ambiente de educação formal.

Esses fatos levam a refletir justamente sobre um dos objetivos da escola, o de possibilitar aos alunos a participação nas várias práticas sociais que se utilizam da escrita e da leitura (letramentos) em seu cotidiano, de maneira ética, crítica e democrática. Rojo (2009, p. 107-108) enfatiza que, para alcançar esse objetivo, é preciso que se leve em conta na educação linguística:

- os **multiletramentos** ou **letramentos múltiplos**: deixando de ignorar ou apagar os letramentos das culturas locais de seus agentes (professores, alunos, comunidade escolar) e colocando-os em contato com os letramentos valorizados, universais e institucionais [...];
- os **letramentos multissemióticos**: exigidos pelos contextos contemporâneos, ampliando a noção de letramentos para o campo da imagem, da música, das outras semioses que não somente a escrita. O conhecimento e as capacidades relativas a outros meios semióticos estão ficando cada vez mais necessários para o uso da linguagem, tendo em vista os avanços tecnológicos: as cores, as imagens, os sons, o design etc., que estão disponíveis na tela do computador e em muitos materiais impressos que têm transformado o letramento tradicional (de letra/livro) em um tipo de letramento insuficiente para dar conta dos letramentos necessários para agir na vida contemporânea [...];
- os **letramentos críticos e protagonistas**: requeridos para o trato ético nos

discursos de uma sociedade saturada de textos e que não pode lidar com eles de maneira instantânea, amorfa e alienada [...] (grifos da autora).

Retornando aos multiletramentos, nos quais se pôde observar que consideram as multiplicidades de canais e mídia de comunicação, bem como a diversidade cultural e linguística do mundo contemporâneo, recorro a Orlando e Ferreira (2013, p. 425) em busca de uma melhor definição:

O termo multiletramentos surgiu no intuito de englobar as atuais discussões referentes às novas pedagogias do letramento e difere do conceito de letramentos por este se referir à multiplicidade e variedade das práticas letradas da nossa sociedade e aquele fazer referência tanto à multiplicidade cultural quanto à semiótica de constituição dos textos.

Complementando, Oliveira (2015) explicita que o fazer pedagógico referente ao ensino-aprendizagem de leitura na atualidade, como contribuição para a construção do conhecimento do indivíduo e exercício de seu papel social, precisa ser revisto. Nesse sentido, o autor acrescenta que o avanço tecnológico influencia na maneira como as pessoas se comunicam. Para Oliveira (2015, p.145):

A leitura, nessa perspectiva, é considerada como um recurso que propicia a reflexão crítica e a troca de ideias. As tecnologias vêm influenciando a forma como as pessoas têm interagido com o mundo que as cercam e os avanços tecnológicos vêm tornando as formas de comunicação mais rápidas e multimodais. E essas características têm se refletido nos **textos**, que se tornaram cada vez mais multissemióticos, ou seja, **formados por linguagens variadas**, constituídos por palavras, imagens, cores, sons, gestos, entre outros, que se integram na constituição do sentido. Se a constituição dos textos mudou, a nossa maneira de ler deve ser revista. O processo de leitura não pode ser pautado apenas nos fatores verbais. **O ato de ler deve ampliar-se e considerar todos os elementos empregados pelo autor na construção do texto**. As mudanças ocorridas nos textos geraram a necessidade da realização de novos estudos a respeito dos elementos multissemióticos que estão constituindo a comunicação na sociedade atual (grifos meus).

Saliento que, a partir do excerto supracitado, estendo ao ensino-aprendizagem da escrita a necessidade de se rever o fazer pedagógico, dada a intimidade existente entre o ato de ler e o de escrever, na tarefa de construção de conhecimento e no exercício do papel social de cada membro da sociedade.

Assim, formar um leitor e um escritor crítico e reflexivo, um cidadão atuante, requer atividades contextualizadas, para o local e para o global sociais, que abordem capacidades e práticas de compreensão e produção de textos compostos por muitas linguagens

(modos/semioses) e que considerem os gêneros textuais/discursivos em sua estrutura, conteúdo e valores, bem como os recursos linguísticos nele empregados. Segundo Rojo (2009, p. 89-90), é preciso que a linguagem, no centro da vida escolar, dê:

[...] conta das demandas da vida, da cidadania e do trabalho numa sociedade globalizada e de alta circulação de comunicação e informação, sem perda da ética plural e democrática, por meio do fortalecimento das identidades e da tolerância às diferenças. Para tal, são requeridas uma visão situada de língua em uso, linguagem e texto e práticas didáticas plurais e multimodais, que as diferentes teorias de texto e de gêneros favorecem e possibilitam.

O exposto por Rojo (2009) reforça a relevância de o professor estar sempre modificando e/ou atualizando suas práticas em sala de aula, dados os contextos em que atua, a fim de trabalhar leitura e escrita para o mundo contemporâneo.

Decerto, a literatura e a experiência mostram que não se pode mais conceber o ato de alfabetizar como suficiente, se entendido como domínio de técnicas de leitura e escrita com finalidade em si mesmas, pois não há de se desconsiderar as mudanças ocorridas nos últimos séculos em nível local e mundial, principalmente não se pode desconsiderar a pluralidade cultural, o avanço tecnológico, a globalização, as diversificadas maneiras de se informar e comunicar.

Diante dessa reflexão, surge a indagação sobre o que significa trabalhar a leitura e a escrita para o mundo contemporâneo. Como resultado, encontro argumentos em Rojo (2009) ao declarar que a resposta para a indagação reside na disposição de trabalhar os letramentos multissemióticos, os letramentos multiculturais ou multiletramentos e os letramentos críticos.

Sobre os letramentos multissemióticos, Rojo (2009, p. 119) afirma que se deve considerar:

[...] a leitura e a produção de textos em diversas linguagens e semioses (verbal, oral e escrita, musical, imagética [imagens estáticas e em movimento, nas fotos, no cinema, nos vídeos, na TV], corporal e do movimento [nas danças, performances, esportes, atividades de condicionamento físico], matemática, digital etc.), **já que essas múltiplas linguagens e as capacidades de leitura e produção por elas exigidas são constitutivas dos textos contemporâneos** (grifo meu).

Ainda sobre letramentos multissemióticos, Rojo (2009) destaca que isso encaminha para a necessidade de um trabalho interdisciplinar, já que o professor não é formado para ensinar as diversas linguagens existentes. A autora salienta a importância de se inserir na prática docente as diversas mídias e suportes em que os textos circulam, pois, há um certo

tempo, o texto impresso e o papel deixaram de ser a principal fonte de informação e formação. Isso acarreta trabalhar com os impressos e também com as mídias analógicas (TV, rádio, vídeos, cinema, fotografia) e, sobretudo, com as digitais, uma vez que a digitalização se tornou o futuro da informação e da comunicação.

Acerca dos os letramentos multiculturais ou multiletramentos, Rojo (2009, p. 120) sustenta que se deve, em sala de aula:

[...] abordar os produtos culturais letrados tanto da cultura escolar e da dominante, como das diferentes culturas locais e populares com as quais alunos e professores estão envolvidos, assim como abordar criticamente os produtos da cultura de massa. Essa triangulação que a escola pode fazer, enquanto agência de letramento patrimonial e cosmopolita, entre as culturas locais, global e valorizada é particularmente importante – **em especial no Brasil – quando reconhecemos a relevância de se formar um aluno ético e democrático, crítico e isento de preconceitos e disposto a ser “multicultural em sua cultura” e a lidar com as diferenças socioculturais** (grifo meu).

Quanto aos letramentos críticos, Rojo (2009, p. 120) defende que é preciso:

[...] abordar esses textos e produtos das diversas mídias e culturas, sempre de maneira crítica e capaz de desvelar suas finalidades, intenções e ideologias. Nesse sentido, é importante a presença na escola de uma abordagem não meramente formal ou conteudista dos textos, mas discursiva, localizando o texto em seu espaço histórico e ideológico e desvelando seus efeitos de sentido, replicando a ele e com ele dialogando (grifo meu).

Respondida a indagação sobre o que significa trabalhar a leitura e a escrita para o mundo contemporâneo, destaco que, ao me referir ao local e global sociais, remeto-me também ao fato de que a sala de aula

[...] é simplesmente um domínio onde o letramento ocorre, mas não o único. Sua sala de aula pode refletir os domínios **locais: compras, a jornada escolar, a área local; ou **global**: a Internet, console de jogos, filmes populares, *raps* e histórias. A **cultura** popular [...] oferece várias ideias para se relacionar com as experiências de letramento de seus alunos fora da escola (PAHL; ROWSELL, 2005, p. 20, grifos dos autores)⁵.**

Assim, compreende-se que o discutido nesta subseção sugere atenção para como o professor de Língua Portuguesa deve se planejar para a sala de aula, que recursos utilizará, o que mobilizar para atingir os objetivos propostos e que gêneros textuais/discursivos se farão

⁵ Tradução minha para “[...] The classroom is simply one domain where literacy occurs, but not the only one. Your classroom can reflect **local** domains: shopping, the school journey, the local area; or **global**: the Internet, console games, popular films, raps and stories. Children’s popular **culture** offers a range of ideas to link in with your students’ literacy experiences out of school” (PAHL; ROWSELL, 2005, p. 20, grifos dos autores).

relevantes para alcançá-los. Algumas dessas particularidades discutirei mais adiante, pois julgo ser indispensável, neste instante, discorrer sobre as práticas e os eventos de letramento.

1.2.2 Eventos e práticas de letramento, em sala de aula

Uma vez que compreendo por letramento um fenômeno contextualizado social e historicamente, não posso desconsiderar as práticas e os eventos de letramento, principalmente no fazer docente em sala de aula. Assim, para a discussão, tomo como base teórica os estudiosos que comungam com essa compreensão.

A literatura apresenta os eventos e as práticas de letramento como muito próximos, mas com distinções, e para conceituá-los, encontro em Pedralli (2011, p. 78-79) que:

As situações em que a modalidade escrita da língua desempenha um papel nas interações humanas, como ler um livro, escrever um *e-mail*, orientar-se por uma placa, enfim, situações nas quais podemos observar os sujeitos interagindo pela escrita, constituem *eventos de letramento*.

[...]

Já aos valores, às ideologias subjacentes a esses eventos, isto é, à ancoragem social, histórica e cultural de tais situações, chamamos de *práticas de letramento*. (grifos da autora).

Vale ressaltar que a expressão “eventos de letramento” teve seu conceito cunhado por Heath (1982, p. 50) e era entendida por ela como “[...] ocasiões em que a língua escrita é parte integrante da natureza das interações entre os participantes e de suas estratégias e processos interpretativos”⁶.

Fato é que, a partir dos estudos de Heath (1982), o conceito ganhou espaço na pesquisa acadêmica, tanto que Kleiman (1995, p. 40), apoiando-se nisso, afirma que os eventos de letramento são “[...] situações em que a escrita constitui parte essencial para fazer sentido da situação, tanto em relação a interação entre os participantes como em relação aos processos e estratégias interpretativas”.

Também sobre o conceito de eventos de letramento, Barton e Hamilton (1998, p. 8) salientam que o letramento desempenha um papel fundamental nessas atividades, nesses eventos, e as autoras destacam que, geralmente, “[...] existe um texto escrito, ou textos, que é central para a atividade e falas em torno do texto. Eventos são episódios que emergem das

⁶ Tradução minha para “occasions in which written language is integral to the nature of participants' interactions and their interpretive processes and strategies” (HEATH, 1982, p. 50).

práticas e são definidas por elas”.

Lopes (2004, p. 57) faz atentar para o fato de que nem sempre a maneira como se processam esses eventos é a mesma, pois “[...] cada evento tem regras específicas, que devem ser observadas segundo o seu contexto de ocorrência, os objetivos aos quais se propõem e, ainda, conforme papéis dos agentes sociais que neles estão envolvidos”.

Furtado e Baptista (2012, p. 4), também apoiados em Heath (1982), asseveram a existência de regras de interação social nos eventos de letramento e que elas:

[...] regulam o tipo e a quantidade de conversa (fala) sobre o que está escrito, e definem modos onde a linguagem oral define, nega, auxilia, ou coloca de lado o material escrito. Eventos de letramento são, então, governados por regras, e suas situações diferentes de ocorrência determinam suas regras internas para a fala, a partir da interpretação e interação em torno do texto escrito.

Assim, destaca-se a significância de se entender esses eventos e como ocorrem. Sobre a relevância de se compreender o que são esses eventos para o processo formativo de professores, Furtado e Baptista (2012, p.4) comentam:

Essa noção de evento de letramento tem um papel importantíssimo na nossa sociedade porque permite a percepção de que o letramento está imbricado em nossas atividades cotidianas. Ele se apresenta em interações diretas que são plurais e se concretizam em situações como as seguintes: uma discussão em mesa de bar sobre qual candidato se saiu melhor no debate político da noite anterior, uma conversa realizada por crianças sobre os avanços nas fases de um jogo de vídeo game e a diferença entre os níveis, a leitura de um conto de fadas para uma criança antes de ela dormir, dentre outros. Mas, também esses eventos se apresentam em situações indiretas ou a distância: a participação nas discussões de um fórum em Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA, o envio de uma mensagem para o tutor solicitando uma explicação sobre um exercício não compreendido, as participações em um chat educativo, o fato de postar uma atividade em um portfólio e aguardar a nota, dentre outros.

Do apresentado sobre eventos de letramentos, fica a compreensão de que eles ocorrem todas as vezes que um texto escrito servir como mediador de uma atividade social.

No que concerne às práticas de letramento, Street (1955, p. 2) defende que uma prática “[...] refere-se tanto ao comportamento quanto à conceitualização social e cultural que confere significado aos usos da leitura e/ou da escrita”⁷.

⁷ Tradução minha para “[...] refers to both behaviour and the social and cultural conceptualizations that give meaning to the uses of reading and/or writing” (STREET, 1955, p. 2).

Kleiman e De Grande (2015, p. 13) afirmam que “[...] entendem as práticas de letramento como práticas sociais situadas, que variam segundo as instituições, os participantes e as relações de poder que as sustentam e, portanto, não universais”.

Lopes (2004, p. 47) apresenta sua concepção de prática de letramento da seguinte forma:

[...] diz respeito à maneira culturalmente adotada por um grupo social para fazer uso da língua escrita. O comportamento adotado mediante esses usos é que vai revelar as concepções, valores e crença constituídas em uma cultura, frente à escrita e, assim, os sentidos que faz esse recurso comunicativo num dado contexto.

Dito isso, fica o entendimento de que o “[...] evento, pois, é uma unidade objetiva e as práticas se configuram em unidades subjetivas [...]” (LOPES, 2004, 48). Assim, compreendo que eventos são observáveis, suscetíveis de serem descritos e analisados por se constituírem em episódios a partir de algum texto escrito, e que as práticas – mais amplas e subjetivas – tornam possíveis as análises do que se observa nos eventos.

Em outras palavras, acredito que os eventos se configuram como atividades particulares, nas quais a leitura e a escrita são mediadoras; já as práticas de letramento, por sua vez, são os comportamentos exercidos pelos integrantes dos eventos, considerando-se as concepções sociais e culturais, ainda que, na sala de aula, pela ação docente, se tornam facilmente observáveis evento e prática de letramento, pois, segundo Pahl e Rowsell (2005, p. 12):

Quando os estudantes escrevem e leem, eles estão engajados em um conjunto de eventos de letramento. Esses eventos são geralmente regulares e relacionados a práticas sociais de leitura e escrita. Um estudante lerá um livro [evento de letramento] como parte integrante ‘da prática de leitura de livro na sala de aula’ [prática de letramento]⁸.

Pensar nos eventos e nas práticas de letramento, contribuição dos Novos Estudos de Letramento, seria ter claro em mente a contribuição deles, porque eles:

[...] oferecem tanto uma nova maneira de ver os alunos, quanto de envolver-se no letramento em vários domínios diferentes, e uma maneira de ver o letramento em sala de aula, como parte da vida cotidiana, mesclada com todo

⁸ Tradução minha para “When your students write and read, they are engaged in a set of literacy events. These events are often regular, and relate to the practices of reading and writing. A student will read a book as part of the literacy practice of book reading in the classroom” (PAHL; ROWSELL, 2005, p. 12).

o resto. Isso torna a sala de aula local e global⁹ (PAHL; ROWSELL, 2005, p. 20).

Antes de seguir no aporte teórico desta dissertação, retorno à compreensão de que as realidades de se informar e comunicar abordam capacidades e práticas de compreensão e produção de textos compostos por muitas linguagens – constituídas nos diversos gêneros textuais/discursivos que circulam nas esferas sociais, visto que, como diz Mortatti (2004, p.106), as práticas de letramento “[...] são múltiplas e diversas, pois dependem das formas como as pessoas e grupos sociais integram a língua escrita em seu cotidiano e dos processos e estratégias interpretativas utilizadas pelos participantes de um processo de interação”.

A seguir, continuo com a discussão teórica desta dissertação, abordando os gêneros textuais/discursivos, porque os eventos e as práticas de letramento são diversos e o professor, como um agente de letramento, necessita considerar as múltiplas linguagens, sua estrutura, seu conteúdo, seus valores, nas práticas sociais.

1.3 GÊNEROS TEXTUAIS/DISCURSIVOS

Feitas as considerações sobre formação continuada e letramento, destaco uma vez mais que o percurso formativo de professores de Língua Portuguesa para o momento contemporâneo deve objetivar a formação de um profissional da educação atento às múltiplas linguagens e às capacidades de leitura e produção de textos por elas exigidas, afinal, busca-se, como consequência, a formação de um aluno multiletrado. Vale dizer que ser multiletrado e crítico está associado às possíveis identidades¹⁰ que venha a ter o sujeito devido aos muitos contextos de uso da linguagem, porque

[...] quaisquer que sejam as formas de leitura e escrita que aprendemos e usamos, elas são associadas a determinadas identidades e expectativas sociais acerca de modelos de comportamento e papéis a desempenhar. (STREET, 2006, p. 466).

Saliento este posicionamento por acreditar na impossibilidade do ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa à luz do letramento divorciado do trabalho com os

⁹ Tradução minha para “[...] offers both a new way of looking at students, as involved in literacy in a number of different domains, and a way of seeing literacy in the classroom, as part of everyday life, meshed in with everything else. It makes the classroom both local and global” (PAHL; ROWSELL, 2005, p. 20).

¹⁰ Dado o propósito deste texto e a abrangência do tema, não enveredo na discussão sobre identidade; apenas faço menção, a fim de dar destaque aos muitos contextos de comunicação entre os homens.

gêneros discursivos/textuais¹¹, pois o fenômeno dos gêneros tem seu ponto de partida no “[...] vínculo existente entre a utilização da linguagem e as atividades humanas. Os enunciados devem ser vistos na função do processo de interação” (FIORIN, 2017, p. 68).

Essa interação oportuniza uma possibilidade intangível de gêneros por conta da dinamicidade da atividade humana, o que, a meu ver, deveria levar o professor a trabalhar com gêneros diversificados, partindo do meio social em que ele e seus alunos estão inseridos, mas, para isso, em seu processo formativo, o docente deve ter clareza do conceito de gêneros textuais/discursivos.

Já que “[...] falamos sempre por meio de gêneros no interior de uma dada esfera de atuação” (FIORIN, 2017, p. 69) e que eles “são meios de apreender a realidade” (FIORIN, 2017, p. 76), refletir sobre o conteúdo temático específico, o estilo e a organização que constituem o discurso/texto, de certa maneira, emancipa o cidadão para agir mais conscientemente no meio em que vive, transformando a si mesmo e o mundo.

Neste trabalho, venho mencionando sobre as mudanças na sociedade atual e as necessidades acarretadas por elas, ainda que essas mudanças se constituem no dia a dia do cidadão – nas práticas sociais, nos diversos gêneros. Sobre as práticas e os gêneros, Dionísio e Vasconcelos (2013, p. 25) informam que:

[..] as práticas sociais emergem de acordo com as necessidades, com mudanças da sociedade. Assim como as atividades sociais se modificam, surgem novas demandas, criam-se novos contextos, as pessoas precisam de novos gêneros para se ajustarem a essas novas exigências, ou precisam fazer modificações nos gêneros existentes.

Desta maneira, trazer essa questão de gêneros discursivo/textual para o processo formativo de professores intenta fazê-los refletir sobre o fato de que, como enfatiza Bazerman (2011, p. 31),

[...] o gênero é uma ferramenta para descobrir os recursos que os alunos trazem consigo, ou seja, os gêneros que trazem de sua formação e de sua experiência na sociedade é também uma ferramenta para definir os desafios

¹¹ Tendo em vista que o propósito desta seção é destacar a importância de os professores, em seu processo formativo, estarem conscientes de que interagimos socialmente por meio de gêneros e que esses servem de ferramentas para sua ação em sala de aula; não adentrarei nos pormenores da discussão de gêneros textuais e/ou gêneros discursivos, assim, adotarei a expressão gêneros textuais/discursivos. Sobre os pormenores, apenas trago as seguintes palavras de Rojo e Barbosa (2015, p. 26): “Marcuschi, assim como boa parte dos autores, usa a terminologia ‘gênero de texto/textual’ e não ‘gênero de discurso/discursivo’. Na verdade, somente os autores de inspiração bakhtiniana que seguem a teoria de gêneros de discurso de Bakhtin (2003[1952-1953/1979]) usam o termo ‘gêneros do discurso/discursivos’; os restantes que seguem diversas teorias valem-se do termo ‘gêneros de texto/textuais’. Ver a respeito o livro de Meurer, Motta-Roth e Bonini (org., 2005) e o livro de Bawarshi e Reiff (2013)”.

que levarão os alunos a novos domínios até então não explorados por eles, mas não tão diferentes dos domínios que conhecem a ponto de serem ininteligíveis. Como professores criativos, desejosos de desenvolver a habilidade retórica, a flexibilidade e a criatividade de nossos alunos, podemos tentar identificar os tipos de enunciados que os nossos alunos estão prontos para fazer, caso lhes sejam dados o desafio e alguma orientação sobre o que esses enunciados fazem e como eles fazem. Isto é, nossa escolha estratégica de gêneros para trazer para a sala de aula pode ajudar a introduzir os alunos em novos territórios discursivos, um pouco mais além dos limites de seu *habitat* linguístico atual.

Não se pode, infiro eu a partir da citação acima, focar apenas na classificação e na repetição de gêneros existentes ou ainda deixar fora da sala de aula os gêneros que fazem parte da vida extraescolar, vale mais explorar as formas de composição dos gêneros (estrutura), os temas (o conteúdo e o valor a ele atribuído) e o estilo (recursos linguísticos) neles empregados, afinal os gêneros – assim como as práticas sociais – desaparecem, reaparecem, aglutinam-se, adaptam-se, ou melhor, como diz Pinto (2010, p.55):

A diversidade de critérios e o caráter fundamentalmente histórico e adaptativo das produções textuais que tendem a desaparecer, reaparecer ou a modificar-se, fazem com que as inúmeras classificações de gêneros sejam divergentes, parciais e não possam ser consideradas como modelos de referência estabilizada, definitiva. Isso acontece porque os gêneros estão em constante movimento. Tal mobilidade e o fato múltiplos e infinitos, explicam por que as fronteiras entre os gêneros não podem ser sempre estabelecidas.

Sobre a prática docente em relação aos letramentos, e reforçando a ideia das citações de Bazerman (2011) e de Pinto (2010), Rojo e Barbosa (2015, p. 82-83) asseveram que:

[...] é a **valorização social** que move o texto (através de seu tema) e também o gênero de discurso na vida. Abordar os gêneros e os textos principalmente com o foco em sua forma – como a escola e os materiais didáticos preferem fazer – não contribui muito para formação de um leitor/interlocutor/autor crítico e cidadão. Assim, levar a perceber que a forma está a serviço do fazer ecoar o **tema** ou a **significação** dos textos é a mais importante contribuição de um professor de língua para a educação linguística de seus alunos (grifos das autoras).

A partir disso, passo a discorrer sobre os elementos que compõem os gêneros¹², ou seja, tema, estilo e forma de composição, tomando como referência Rojo e Barbosa (2015, p.

¹² “Diferentes modos de vida e circunstâncias ligados às diversas esferas/campos de comunicação, por sua vez relacionados com os vários tipos de atividade humana e determinadas, em última instância, pela organização econômica da sociedade, gerariam tipos temáticos, composicionais e estilísticos de enunciados/textos relativamente estáveis – os **gêneros**” (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 64, grifo das autoras).

87), para quem o tema é:

[...] o conteúdo inferido com base na **apreciação de valor**, na avaliação, no **acento valorativo** que o locutor (falante ou autor) lhe dá. É o elemento mais importante do texto ou do enunciado: um texto é o todo construído (composto e estilizado) para fazer ecoar um tema (grifos das autoras).

Depreende-se, assim, que o tema passa a ser o sentido de um texto como um todo, “[...] ‘único e irrepetível’, justamente porque se encontra viabilizado pela refração a apreciação de valor do locutor no momento de sua produção. É pelo tema que a ideologia circula.” (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 88).

O estilo refere-se às escolhas linguísticas feitas pelo locutor/falante/autor para o que se quer dizer, o que gera o sentido desejado. Essas escolhas “[...] podem ser de léxico (vocabulário), estrutura frasal (sintaxe), de registro linguístico (formal/informal, gírias) etc. todos os aspectos da gramática estão envolvidos.” (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 92).

Por sua vez, ressaltam Rojo e Barbosa (2015, p. 94, grifos das autoras), a forma de composição pode ser compreendida como:

[...] a **organização** e o **acabamento** do todo do enunciado, do texto como um todo. Está relacionada ao que a teoria textual chama de “(macro/super)estrutura” do texto, à progressão temática, à coerência e coesão do texto. [...] estas formas de acabamento servem para marcar a fronteira do enunciado e passar a palavra ao outro.

Ainda sobre os três elementos de composição dos gêneros, Rojo e Barbosa (2015, p. 94) dão ênfase ao fato de que:

[...] a forma composicional e o estilo são relevantes no texto não por si mesmos, mas por fazer ecoar os seus sentidos ou o seu tema. Nesse sentido, são “marcas linguísticas e textuais” das apreciações do locutor/autor.

Mas por que atentar para os gêneros textuais/discursivos na formação docente, se não para ter neles, como propõe Bazerman (2011, p. 29):

[...] um recurso rico e multidimensional que nos ajuda a localizar nossa ação discursiva em relação a situações altamente estruturadas. O gênero é apenas realização visível de um complexo de dinâmicas sociais e psicológicas. Ao compreendermos o que acontece com o gênero, porque o gênero é o que é, percebemos os muitos fatores sociais e psicológicos com os quais nossos enunciados precisam dialogar para serem mais eficazes. Uma vez que compreendemos a dinâmica e os fatores, podemos ter acesso a uma gama de escolhas, incluindo as escolhas que estão longe de ser tradicionais em sua aparência, mas que, todavia, satisfazem as circunstâncias.

Em outras palavras, acredito que trazer para a formação docente a discussão a respeito dos gêneros textuais/discursivos envolva os professores em um processo de reflexão sobre a concepção de competência discursiva¹³, pois ela, como defende Baltar (2004, p. 224),

[...] nos permite entender o jogo social que é jogado nas atividades de linguagem entre os falantes de uma língua dentro de uma comunidade lingüística dada, ou melhor, dentro das diversas instituições que existem em uma dada sociedade. Nos permite ainda transitar de uma instituição a outra, uma vez que se aperceba a diversidade dos gêneros textuais que predominam nesses diversos ambientes discursivos das diversas instituições sociais. Esse conceito talvez se aproxime do que Perrenoud tem se referido como a capacidade de transferência, que deveria ser o objetivo do fazer pedagógico. A capacidade de organizar e de atualizar saberes desenvolvidos dentro do ambiente discursivo escolar, nas mais variadas situações de prática social que ocorrem na sociedade, portanto dentro dos diversos ambientes discursivos.

Além disso, creio que o significado de se atentar para os gêneros textuais/discursivos no processo de formação docente seja a possibilidade de se formar alunos críticos e reflexivos, cidadãos que, por meio da troca de experiências discursivas com o professor e os demais colegas, tenham uma melhor interação em seu meio, afinal, como enfatiza Baltar (2004, p. 225):

Um aluno que passa por essa experiência de trabalhar sua competência discursiva terá mais chance de entender a complexidade que está em jogo a cada interação entre os usuários de uma língua, a cada evento discursivo, a cada atividade de linguagem da qual participa.

Ainda, acredito que o trabalho voltado para a competência discursiva do aluno, a partir da experiência do próprio docente, refletirá com mais presteza na formação do cidadão atuante em sociedade, porque,

Uma vez que os alunos se sintam parte da vida de um gênero, qualquer um que atraia sua atenção, o trabalho duro e detalhista de escrever se torna irresistivelmente real, pois o trabalho traz uma recompensa real quando engajado em atividades que os alunos consideram importantes. (BAZERMAN, 2011, p. 34).

¹³ Por competência discursiva entendo como Baltar (2004, p. 224) que ela “[...] é a capacidade de mobilizar saberes das mais variadas ordens. Desde a apropriação dos elementos contextuais dos gêneros textuais: unidade composicional, unidade temática e estilo ou a escolha das unidades linguísticas a serviço da textualização; até a apropriação dos elementos contextuais que envolvem uma atividade de linguagem: o conhecimento do ambiente discursivo onde se dá a interação, o conhecimento das posições de sujeito dos interlocutores, etc. Trata-se de mobilizar recursos de vários níveis para, através de um texto empírico, interagir sócio-discursivamente.”

Feitas as considerações sobre os gêneros textuais/discursivos, na próxima seção, será apresentada a agência do professor de língua, entendimento importante para se pensar em formação à luz do letramento.

1.4 A AGÊNCIA DO PROFESSOR DE LÍNGUA: AGENTIVIDADE DE PROFESSORES

Nesta seção, trato da agência do professor de língua, enfatizando a agentividade de professores, uma vez que a pesquisa se centraliza no professor como agente de letramento, então, procurei esclarecer o que é agência e agentividade de professores à luz do letramento.

Constatai que “agência” é um termo abrangente, em virtude de que há entendimentos diversos de acordo com distintas áreas do conhecimento. Assim, aqui abordarei agência a partir da Antropologia, da Psicologia e da Linguística Aplicada. Inicialmente, recorro à antropóloga Ahearn (2008, p. 14), quando afirmou que:

Não importa como a agência é definida, as implicações para a teoria social são abundantes. Os estudiosos que usam o termo devem defini-lo claramente, tanto para si quanto para seus leitores. É nesse ponto que a antropologia linguística, com seu foco em interações concretas, pode fornecer orientação à medida que os acadêmicos tentam entender os micro e macro processos da vida social.¹⁴

Nesse processo de entendimento, Ahearn (2008) chama a atenção para outros dois pontos: a frequência com que o termo agência aparece na escrita acadêmica e, também, como referência a uma prática. Sobre como a agência se apresenta na academia, Ahearn (2008, p. 14) explica que:

O termo *agência* aparece frequentemente na escrita acadêmica hoje, mas o que os estudiosos querem dizer com isso pode diferir consideravelmente dos usos comuns da palavra. Quando fiz uma pesquisa de palavras-chave no catálogo da biblioteca em nossa universidade para *agência*, por exemplo, o sistema retornou com 24.728 correspondências. (E isso é apenas livros, não artigos.) [...]. Poucos desses livros, se é que existem, usam a agência como os estudiosos fazem: como uma maneira de falar sobre a *capacidade humana de agir*. De fato, ironicamente, a noção de senso comum do termo em inglês frequentemente denota *falta* do que os estudiosos chamariam de agência, porque a definição cotidiana de agente envolve agir em nome de outra pessoa, não de si mesmo¹⁵ (grifos da autora).

¹⁴ Tradução minha para “No matter how agency is defined, implications for social theory abound. Scholars using the term must define it clearly, both for themselves and for their readers. This is where linguistic anthropology, with its focus on concrete interactions, can provide guidance as scholars attempt to understand the micro- and macro-processes of social life” (AHEARN, 2008, p. 14).

¹⁵ Tradução minha para “The term agency often appears in academic writing these days, but what scholars mean by it can differ considerably from the common usages of the word. When I did a keyword search in our

Ahearn (2008) não apenas dá indícios do conceito adotado por alguns estudiosos, como também fornece pistas sobre o conceito assumido neste trabalho, caracterizando a agência como capacidade humana de a pessoa agir em nome de si mesma e/ou em coletividade.

Quanto aos estudos de agência como prática, Ahearn (2008) lembra que teóricos buscam decifrar o enigma de como a reprodução social se torna transformação social, acreditando ser a agência a chave para a resolução. A autora adverte que, nessas formulações, a agência não é sinônimo de livre-arbítrio, como se vê na explicação a seguir:

Em vez disso, os teóricos da prática reconhecem que as ações são sempre restritas social, cultural e linguisticamente. Agência é emergente em práticas socioculturais e linguísticas. Além disso, embora alguns estudiosos usem a agência como sinônimo de resistência, a maioria dos teóricos da prática afirma que os atos de agente também podem envolver cumplicidade, acomodação ou reforço do *status quo* – às vezes tudo ao mesmo tempo. (AHEARN, 2008, p. 13)¹⁶

Em seus estudos sobre agência e com base em Ahearn (2001), Lima (2014, p. 26) contribui para o entendimento do termo esclarecendo que “[...] a agência não pode ser reduzida à resistência. [...] a agência oposicional é apenas uma das muitas formas de agência.” A autora ressalta, ainda, que:

[...] não é proveitoso se falar em ter “mais”, “menos” ou “nenhuma agência”. A agência não é quantidade que possa ser mensurada, calculada. Ao contrário, [...] pesquisadores devem se preocupar em delinear diferentes tipos de agência ou diferentes modos pelos quais a agência é socioculturalmente mediada em tempos e lugares específicos.

Trazendo a questão de agência como capacidade humana de a pessoa agir em nome de si mesma e/ou em coletividade, e de que ela emerge em práticas socioculturais e linguísticas, faço uma relação com a autonomia e a capacidade reflexiva do professor de

university library catalog for agency, for example, the system returned with 24,728 matches. (And that's just books, not articles.) [...]. Few, if any, of those books uses agency in the way scholars do: as a way of talking about the human capacity to act. In fact, ironically enough, the commonsense notion of the term in English often connotes a lack of what scholars would call agency, because the everyday definition of agent involves acting on behalf of someone else, not oneself” (AHEARN, 2008, p. 14).

¹⁶ Tradução minha para “Rather, practice theorists recognize that actions are always already socially, culturally, and linguistically constrained. Agency is emergent in sociocultural and linguistic practices. Furthermore, although some scholars use agency as a synonym for resistance, most practice theorists maintain that agentive acts may also involve complicity with, accommodation to, or reinforcement of the status quo — sometimes all at the same time” (AHEARN, 2008, p. 13).

Língua Portuguesa para, a partir de sua formação continuada, romper com a pura reprodução de ações pedagógicas descontextualizadas das necessidades do ensino-aprendizagem contemporâneo e, assim, transformar o *status quo* deste tipo de ações em ações formadoras de alunos críticos e reflexivos.

Ratifico, também, a relevância de se clarear o conceito de agência neste trabalho, como alerta Ahearn (2001, p. 45):

[...] é essencial que os pesquisadores interessados em estudar a linguagem em contextos sociais reais considerem cuidadosamente quais conceitos de agência estão empregando em seus estudos, para que não permitam que concepções de ação, causalidade e responsabilidade não sofisticadas e possivelmente contraditórias sustentem seus trabalhos. Uma compreensão mais profunda da teoria social, especialmente da teoria da prática, pode ajudar os estudiosos a desenvolver análises perspicazes de práticas linguísticas e sociais.¹⁷

Após o viés da Antropologia, sigo pelo viés da Psicologia, em observação ao apresentado por Bandura (2006; 2008) em sua Teoria Cognitiva Social. O autor destaca quatro propriedades, três modos e três contextos relacionados à agência humana, bem como assegura que “Ser um agente é influenciar intencionalmente o funcionamento e as circunstâncias da vida”¹⁸ (BANDURA, 2006, p. 164). Para o autor, as quatro propriedades da agência humana são a intencionalidade, a premeditação ou antecipação, a autorreatividade e a autorreflexividade.

De acordo com Bandura (2006), quanto à intencionalidade, as pessoas, na formulação de suas intenções, inserem no processo planos de ação e estratégias para realizá-las, o que muitas vezes resultará em uma intencionalidade coletiva, pois a maioria das pretensões humanas contém em si a participação de outros agentes, como é o caso da família, dos sistemas educacionais, ou mesmo agregam uma relação didática, tornando a possibilidade de agência absoluta inexistente, visto que as intenções passam a ser compartilhadas e interdependem de ação para sua realização.

Já a propriedade da premeditação ou antecipação de agência está vinculada à extensão temporal. Para Bandura (2006, p. 164-165), as pessoas planejam para o futuro e

¹⁷ Tradução minha para “[...] it is essential that researchers interested in studying language in actual social contexts carefully consider which concept(s) of agency they are employing in their scholarship, lest they allow unsophisticated, possibly contradictory conceptions of action, causality, and responsibility to underpin their work. A deeper understanding of social theory, especially practice theory, can help scholars develop insightful analyses of linguistic and social practices” (AHEARN, 2008, p. 45).

¹⁸ Tradução minha para “To be an agent is to influence intentionally one's functioning and life circumstances” (BANDURA, 2006, p. 164).

[...] os futuros visualizados são trazidos para o presente como guias e motivadores atuais do comportamento. [...] A capacidade de trazer resultados antecipados para as atividades atuais promove um comportamento intencional e providente. Quando projetada durante um longo período de curso em questões de valor, uma perspectiva de reflexão fornece direção, coerência e significado à vida de alguém.¹⁹

Nessa propriedade, as intenções são compartilhadas, e planos interdependentes demandam comprometimento para realizá-los.

A autorreatividade, terceira propriedade, apresenta o agente como autorregulador. Como diz Bandura (2006, p. 165), a “[...] agência, assim, envolve não só a capacidade deliberativa para fazer escolhas e planos de ação, mas também a capacidade de construir cursos apropriados de ação e de motivar e regular sua execução”.²⁰

A quarta propriedade, a autorreflexividade, consiste em conceber que o agente não apenas pratica uma ação, visto que as pessoas também se autoexaminam, pois, por meio de sua “autoconsciência funcional, elas refletem sobre sua eficácia pessoal, a solidez de seus pensamentos e ações e o significado de suas atividades, e fazem ajustes corretivos, se necessário” (BANDURA, 2006, p. 165)²¹.

Bandura (2006) também apresenta três modos de agência humana: o individual, o fiducial e o coletivo. O modo individual se manifesta quando a pessoa tem controle sobre sua própria vida e sobre eventos de seu contexto, porém nem sempre isso acontece, uma vez que, em diferentes esferas do cotidiano, as pessoas não exercem controle direto sobre as condições que afetam suas vidas, fazendo com que elas exerçam um modo de agência fiducial – socialmente mediada, o segundo modo. O autor assevera que isso ocorre quando se influencia outras pessoas que disponham dos recursos, conhecimento e meios a agir em benefício de quem planejou a ação, de modo a garantir os resultados desejados; afirma, também, que muitas coisas somente são alcançáveis a partir do trabalho coletivo, que envolve esforço interdependente, o qual se constitui no modo de agência coletiva, sendo por meio dessa que as pessoas compartilham seus conhecimentos, habilidades e recursos e agem em conjunto para

¹⁹ Tradução minha para “[...] visualized futures are brought into the present as current guides and motivators of behavior. [...] The ability to bring anticipated outcomes to bear on current activities promotes purposeful and foresightful behavior. When projected over a long time course on matters of value, a forethoughtful perspective provides direction, coherence, and meaning to one’s life” (BANDURA, 2006, p. 164-165).

²⁰ Tradução minha para “Agency thus involve not only the deliberative ability to make choices and action plans, but also the ability to construct appropriate courses of action and to motivate and regulate their execution” (BANDURA, 2006, p. 165).

²¹ Tradução minha para “Through functional self-awareness, they reflect on their personal efficacy, the soundness of their thoughts and actions, and the meaning of their pursuits, and they make corrective adjustments if necessary” (BANDURA, 2006, p. 165).

moldar seus futuros.

No que se refere aos contextos de agência humana, segundo Bandura (2008), eles podem ser impostos, selecionados e criados e não devem ser compreendidos como unidades fixas e estáticas. O autor defende que o ambiente físico e sociocultural imposto incide sobre a pessoa, independentemente de sua vontade, tendo-se sobre ele pouco controle, entretanto, mantendo alguma liberdade para interpretá-lo e reagir a ele.

Bandura (2008) assevera que, em sua maioria, o ambiente é apenas uma potencialidade que vem à tona quando selecionado e ativado por ações adequadas, ou seja, o ambiente é selecionado e isso depende do modo como as pessoas o interpretam e agem sobre ele. Para Bandura (2008, p. 35), “[...] sob o mesmo ambiente potencial, algumas pessoas tiram vantagem das oportunidades que ele oferece e de seus aspectos compensadores. Outros se enredam principalmente em seus aspectos punitivos e debilitantes”²². Por sua vez, no contexto criado de agência, as pessoas constroem ambientes físicos e sociais que as possibilitam exercer maior controle sobre suas vidas, assim como efetivar futuros planejados ou desejados. Desse modo, “[...] gradações de controlabilidade ambiental exigem níveis crescentes de agência pessoal” (BANDURA, 2008, p. 35)²³.

Pelo viés da Linguística Aplicada – LA sobre a agência humana, encontro respaldo nos estudos de Lima (2014) e Vianini (2016). Lima (2016) apresenta a perspectiva sociocultural de agência, modulada por trajetórias históricas e culturais, tomada como um constructo relacional. Reportando-se aos estudos de Van Lier (2008) sobre aprendizagem de língua pelos estudantes, Lima (2014, p. 36) enfatiza que:

As definições de agência na LA tomam como parâmetro o aprendiz, ou seja, as pesquisas enfocam a agência de aprendizes em relação ao processo de aprendizagem de línguas. O exercício da agência, nas experiências de aprendizes, é comumente associado a ações que potencializem as oportunidades de aprendizagem. Agência é associada à consciência acerca do processo de aprendizagem e à **adoção de um papel ativo nesse processo**. Em outras palavras, aprendizes exercem agência quando **decidem os rumos de sua aprendizagem, quando gerenciam sua aprendizagem** (grifos meus).

Lima (2014) informa que esses estudos na área não contemplam a agência de

²² Tradução minha para “Under the same potential environment some people take advantage of the opportunities it provides and its rewarding aspects. Others get themselves enmeshed mainly in its punishing and debilitating aspects” (BANDURA, 2008, p. 35).

²³ Tradução minha para “Gradations of environmental controllability require increasing levels of personal agency” (BANDURA, 2008, p. 35).

professores, mas seguem a mesma linha de raciocínio. Assim, quanto ao ensino, segundo o autor,

Exercer agência no ensino implica **decidir os rumos desse processo**. Quanto mais consciente o professor acerca do que envolve o processo de ensino, inclusive de suas implicações morais e éticas, mais chances de que utilize seus recursos agentivos em prol de um ensino significativo. A meu ver, a grande diferença entre a agência do aprendiz e a do professor está justamente no aspecto de suas implicações. Enquanto as decisões do aprendiz acerca de seu **processo de aprendizagem** trazem implicações somente para si [...], seu sistema de aprendizagem, as decisões de professores acerca do ensino podem trazer implicações para muitos sistemas de aprendizagem, [...] ou seja, estudantes desistem da aprendizagem de inglês, ou passam a acreditar que não são capazes de usar a língua, ao vivenciarem experiências negativas de ensino. Por outro lado, **um ensino significativo** pode potencializar as oportunidades de aprendizagem. As implicações da agência no ensino não se limitam a sistemas de aprendizagem de estudantes, mas incluem uma série de sistemas conectados, como a escola e a sociedade (LIMA, 2014, p. 37, grifos meus).

As contribuições de Vianini (2016) para a compreensão de agência humana ratificam Lima (2014) ao entender que a agência de professores “[...] no ensino implica decidir os rumos desse processo (VIANINI, 2016, p. 273)” e que a “[...] agência, no ensino, se manifesta pelo gerenciamento, por parte do professor, de suas escolhas e decisões” (VIANINI, 2016, p. 297). Outra contribuição de Vianini (2016, p. 298) diz respeito ao docente em seu ambiente, como visto abaixo:

As capacidades para agir podem ser restringidas pelo ambiente, mas o professor consciente de suas possibilidades tem mais liberdade de ação e de compreender restrições contextuais não apenas como inibitórias, mas, simultaneamente, como propiciadoras de comportamentos inovadores. A ação do professor é influenciada pelo seu ambiente, mas também o influencia. O professor que não questiona seu contexto, apenas ‘obedece’ e se acomoda, também não o transforma. Por outro lado, quando o professor reage a seu ambiente e, mais ainda, age sobre ele, tirando proveito de suas potencialidades e contornando suas adversidades, constrói um ambiente que lhe possibilita exercer maior controle sobre suas ações, tornando-se mais capaz de comportamentos inovadores que possam, por sua vez, transformar seu contexto.

Diante do até aqui exposto, fico mais convicto da relevância de se pensar em uma proposta de formação continuada de professores de Língua Portuguesa à luz do letramento, pois eles podem contribuir significativamente para a construção de uma sociedade mais justa, a partir de seu trabalho com as práticas de letramento, em uma educação formal.

Agora, antes de seguir na discussão sobre o termo “agência” e, ao mesmo tempo,

rumar para a compreensão dele na perspectiva do letramento, destaco as palavras de Kleiman (2006a, p. 84) sobre a prática social, compreendida como uma “[...] sequência de atividades recorrentes e com um objetivo em comum, que dependem de tecnologias, de sistema de conhecimentos específicos e de capacidades para a ação”. Dessa assertiva, depreendo que uma das possíveis representações do professor é, por consequência de sua ação pedagógica, “[...] a de agente de letramento. As associações metonímicas do termo **[agente de letramento]** remetem ao conceito de ação, atividade, agência, entre outras” (KLEIMAN, 2006a, p. 84-85, grifo meu).

Dessa forma, entendo como agente de letramento o professor de Língua Portuguesa “[...] que concebe o letramento como um mobilizador dos sistemas de conhecimento, recursos e capacidades dos seus alunos, pais dos alunos e membros da comunidade com a finalidade de que participem de práticas de uso da escrita” (KLEIMAN, 2005, p. 52). Em outras palavras, adoto neste trabalho o conceito de Kleiman (2005, p. 52-53) ao afirmar que este agente:

[...] por meio de sua liderança, articula novas ações, mobilizando o aluno para fazer aquilo que não é imediatamente aplicável ou funcional, mas que é socialmente relevante, aquilo que vale a pena ser aprendido para que o aluno seja plenamente inserido na sociedade letrada.

Vê-se que Kleiman (2006b, p. 414) reforça seu conceito de agente afirmando que ele “[...] se engaja em ações autônomas de uma atividade determinada e é responsável por sua ação, em contraposição ao paciente, recipiente ou objeto, ou ao sujeito coagido”, o que me instiga ainda mais a refletir sobre agência.

Neste momento, chamo a atenção para a definição de agente trazida por Dieb (2014), que se mostra em consonância com Kleiman (2005, 2006b), a fim de que, na sequência, seja possível discutir sobre agência. Afirma Dieb (2014, p.3):

[...] todo indivíduo, para além de agente e ator, é também um sujeito e, por isso, possui a capacidade de mobilizar recursos materiais (tecnológicos) e humanos (psíquicos), incluindo a si próprio como um desses recursos, a fim de apropriar-se do mundo em sua volta, por meio da linguagem, e de pôr em questão as estruturas, transformando os significados institucionalizados do que se encontra estabelecido.

Feitas as considerações sobre agência nos vieses da Antropologia, da Psicologia e da LA e sobre os conceitos de agente de letramento de Kleiman (2005; 2006a e 2006b) e Dieb (2014), posso dizer que a literatura sobre agência envolve aspectos relacionados à livre escolha, à resistência, à intencionalidade, à mobilidade, à consciência, ao conflito, à

transformação e ao poder. Isso me remeteu a Monteiro (2014, p. 52), pois, ao tratar da agentividade de professores, defendeu que:

[...] o conceito de agência tem suas raízes na autonomia e demanda do agente um agir reflexivo e estratégico, imprimindo voz própria às suas ações, assumindo o papel de mobilizador de capacidades, de parceiro, de não centralizador, coordenador de tarefas, democrático, mediador de práticas sociais e formador de protagonistas sociais, sob perspectivas éticas.

Frente ao mencionado nesta seção e, por conseguinte, com base nesses aspectos que caracterizam a agência, acredito ser possível pensar a formação continuada do professor de Língua Portuguesa à luz do letramento pelos vieses dos saberes docentes, da pesquisa e da reflexão, pois visa-se a formação de um profissional crítico e reflexivo.

Do exposto neste capítulo, passo a discorrer sobre o percurso metodológico adotado na investigação.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

Como professor de Língua Portuguesa que investiga o processo de formação de professores a partir de suas narrativas, saí à procura das alternativas para o percurso metodológico, buscando uma perspectiva de compreender o fenômeno.

Nessa busca, tomei conhecimento de que muitas são as possibilidades de se trabalhar com narrativas de professores, fato que auxiliaria na compreensão do fenômeno investigado e na construção de uma proposta de formação continuada para professores de Língua Portuguesa.

Partindo, por exemplo, de Freitas e Ghedin (2015), pude constatar a narrativa como método e fenômeno para se pesquisar sobre a formação docente, algo próximo ao que me propus a realizar, mas ao mesmo tempo distante. Próximo por conta do processo investigativo de formação e por estar voltado para a sugestão de uma proposta de formação docente, e distante por eu não empreender nessa perspectiva minha pesquisa, nem a construção de minha proposta para formação docente. O que, em hipótese alguma, desconsidera e desprivilegia esta possibilidade de se trabalhar com as narrativas como método e fenômeno concomitantemente, ao contrário, enriquece a ciência neste campo de pesquisa.

Ressalto que a utilização de narrativas no processo investigativo e como proposta para a formação docente, em razão de suas nuances, apresenta particularidades de uso e concepções, tanto que Ferreira e Ghedin (2015) afirmam haver utilizado em vários momentos, indiscriminadamente, os termos “história de vida”, “narrativas de formação”, “pesquisa narrativa”, “biografias” e “autobiografias” como próximos ou sinônimos, a fim de mostrar a variedade de terminologias na pesquisa com narrativas, pois tiveram

[...] a intenção de demonstrar a heterogeneidade de abordagens que constitui esse campo, que está correlacionada com as influências e os percursos dos diferentes campos disciplinares em que foram constituídas. (FERREIRA; GHEDIN, 2015, p. 116)

Outra constatação foi a de que, como método de análise de narrativas – a análise das interações verbais oriundas das fontes orais –, eu poderia seguir pela Análise de Conteúdo, da Narrativa, do Discurso, da Conversa e da Conversação, no entanto, frente a essas possibilidades mencionadas, inicialmente, pretendi seguir pelo campo da Etnometodologia (EM), pelo viés da Análise da Conversa (AC).

Constatei que a fonte oral, desde a sua (re)descoberta por Garfinkel nos anos 1940, acrescenta à pesquisa das ciências humanas novas perspectivas, numa visão etnometodológica, deslocando o olhar para a construção de sentido(s) que a narrativa do participante produz, uma vez que a percepção do real, a memória, o vivido, a experiência, é sempre concebida pelo indivíduo, mas construída socialmente. Logo, percebi que toda narrativa produzida apresenta uma relação entre o presente e o passado, que é determinante na tessitura sógnica do registrado pela memória. Em outros termos, a reconstituição do vivido perpassa pela influência dos acontecimentos presentes.

Saliento, como já mencionado, que também julguei ser viável seguir pelo viés da Análise da Conversa, de Sacks (1974), com a colaboração de Schegloff e Jefferson (1974), por haver percebido que esta surgiu logo após a Etnometodologia de Garfinkel, no final dos anos 1960 e início dos 1970, da qual herdou a mentalidade analítica. A AC alcançou o mundo, não apenas nas ciências sociais, mas, como afirmam Watson e Gastaldo (2015, p. 13),

[...] (talvez até mais) na Linguística e em áreas ligadas a ela, como os estudos de comunicação, análises de discurso de diferentes matizes e áreas disciplinares de fronteira, como a Sociolinguística Interacional.

Dada sua mentalidade analítica, acreditei ser plausível utilizar a AC pelo fato de ela rejeitar, como lembram Watson e Gastaldo (2015, p. 40), “[...] técnicas de pesquisas experimentalistas, exemplos inventados e convenientes, metáforas radicais e situações imaginárias, simuladas ou simulacros da interação real [...]” e adotar uma abordagem em que os conceitos das técnicas “[...] são derivados da rigorosa observação de ações e situações naturalmente correntes (normalmente, essas interações linguísticas são gravadas ou filmadas para posterior transcrição e análise)” (WATSON; GASTALDO, 2015, p. 40).

Nessa perspectiva, poderia então ouvir cuidadosamente as gravações e permanecer atento às suas transcrições, a fim de perceber ocorrências e padrões relacionados aos objetivos desta investigação e, assim, dar sequência a este trabalho científico, isto é, “[...] o estudo de como os membros da sociedade produzem sentido normativo de suas situações cotidianas” (WATSON; GASTALDO, 2015, p. 139).

Nesse entendimento, e a partir das narrativas dos participantes, eu poderia perceber as práticas e concepções deles sobre letramento – seria uma possibilidade, pois as entrevistas, guiadas por roteiros previamente confeccionados, iriam me servir de canais para estabelecer a conversa com os professores de Língua Portuguesa, uma vez que na AC “[...] os membros

analisam as suas próprias interações” (WATSON; GASTALDO, 2015, p. 65).

Discussões à parte a respeito de investigar a partir de narrativas e do espaço por elas ocupado no universo científico, encontrei base para o percurso metodológico de minha pesquisa na História Oral, doravante HO.

Por conta da natureza qualitativa desta pesquisa e dos objetivos propostos, julguei ser viável adotar a HO como metodologia, pois, assim como Ferreira e Amado (2006), creio que ela estabeleça e ordene procedimentos de trabalho, a exemplo dos diversos tipos de entrevista e as implicações de cada um deles para a pesquisa, bem como as várias possibilidades de transcrição de depoimentos, suas vantagens e desvantagens, enfim, que HO funcione como elo entre teoria e prática, o que, a meu ver, possibilita ter as narrativas de professores de Língua Portuguesa como fontes a serem analisadas nesta pesquisa.

Ainda no intuito de evidenciar minha escolha pela HO para o percurso metodológico, recorro a Lang (2000, p. 123) ao discorrer que:

Trata-se de uma metodologia qualitativa de pesquisa, adequada ao conhecimento do tempo presente; permite conhecer a realidade passada e presente, pela experiência e pela voz daqueles que a viveram. Não se resume a uma simples técnica, incluindo também uma postura, na medida em que seu objetivo não se limita à ampliação de conhecimentos e informações, mas visa conhecer a versão dos agentes. Permite conhecer diferentes versões sobre um mesmo período ou fato, versões estas marcadas pela posição social daqueles que os viveram e os narram. [...] tem por objetivo promover a conscientização dos sujeitos.

As possibilidades múltiplas de uso da HO motivaram-me, ainda mais, a utilizá-la nesta investigação, pois, utilizando-me das palavras de Alberti (2013a, p. 1):

A metodologia da história oral oferece a historiadores e demais estudiosos uma multiplicidade de usos e práticas. [...] ao longo das pesquisas, acervos são constituídos, livros de depoimentos podem ser publicados, assim como vídeos e uma série de outros produtos derivados dos registros gravados das narrativas de nossos depoentes.

Dito isso, entendi que a HO como metodologia poderia auxiliar não apenas no percurso a ser trilhado, mas também na construção de um produto que contribua para a formação continuada para professores de Língua Portuguesa, cuja discussão farei em outro tópico.

Concordando com Moscovici (2017), compreendo que este tratamento dispensado às

narrativas enriqueça as análises sobre a formação de professores e, também, que a construção de um produto neste entendimento não negue esta condição, afinal, a análise considera a relação entre o que é e o que foi, assim como as percepções produzidas neste contexto, gerando duas faces interdependentes: a icônica e a simbólica.

È preciso frisar que procurei estar atento à questão da ética, porque foi com a palavra do outro e com o outro que trabalhei, algo que pode ser entendido como a essência do trabalho com a HO, com o que corrobora Lang (1996, p.1) ao dizer que:

Trabalhar com História Oral é basicamente **recorrer à palavra do outro**, à palavra suscitada em função de um projeto de pesquisa, à palavra do outro obtida em **um processo de interação entre o pesquisador e o narrador, a palavra do outro gravada e transcrita** que se transforma em um documento, a palavra do outro cuja **análise permite responder às indagações formuladas pelo projeto de pesquisa**, ou mesmo para a preservação da memória de uma sociedade e de uma época, através do testemunho dos que nela viveram. (grifos meus).

Trabalhar com a HO, por conseguinte, não é meramente expor a narrativa do participante da pesquisa como algo definitivo, pois:

Quando tudo é dito e feito, as representações que nós fabricamos [...] são sempre o resultado de um esforço constante de tornar comum e real algo que é incomum (não familiar), ou que nos dá um sentimento de não familiaridade. (MOSCOVICI, 2017, p. 58).

Assim, nessa perspectiva da HO, caminhei na pesquisa sobre formação continuada de professores de Língua Portuguesa à luz do letramento, tendo por base de investigação as narrativas dos participantes, por considerar que a partir dessas emergiriam subsídios para a compreensão do fenômeno investigado e a base para a construção de uma proposta formativa para docentes.

Vale ressaltar que, em decorrência da revisão da literatura feita para o percurso metodológico, ficou constatado que esta pesquisa se caracteriza como história oral híbrida, quanto ao uso das entrevistas e análise, e como história oral temática, quanto ao tipo de HO, ou seja, quanto à finalidade da pesquisa, segundo Meihy e Holanda (2015).

Na verdade, essas classificações não buscam hierarquizar a HO quanto ao uso das entrevistas da pesquisa ou à finalidade, mas deixar claro o que se pretende em um percurso metodológico traçado com auxílio da HO, afinal, nas palavras de Meihy e Holanda (2015, p. 128):

[...] um projeto tanto pode ser simplesmente de constituição de um acervo-bancário de histórias ou proposta em que as vozes dos narradores se cruzam entre si de maneira a promover uma discussão polifônica - ou, também, pode fazer as entrevistas dialogarem com outros tipos de fontes ou documentos.

Diante disso, chamo a atenção aos conceitos de história oral pura e história oral híbrida, recorrendo também a Meihy e Holanda (2015, p. 130), os quais esclarecem que “No caso da história oral pura, o que se valoriza como essencial é a construção do percurso narrativo; no caso da história oral híbrida, vale mais a objetividade temática”. Compreendo, desta forma, que a primeira faz relação aos trabalhos centrados nas narrações de história de vida; já na segunda, a relação se faz com os assuntos específicos, com os temas que norteiam os projetos. Ainda sobre este assunto, Meihy e Ribeiro (2006, p. 16) explicam que:

A história oral híbrida difere-se [...] por ir além do uso exclusivo das entrevistas, além das gravações, e por promover a mescla de análises derivadas das entrevistas cruzadas com outros documentos. Nesse caso somam-se às entrevistas documentos cartoriais, memórias escritas, dados estatísticos, literatura, reportagens, produtos historiográficos. Essa alternativa corresponde a uma dimensão analítica que não se esgota na história oral plena²⁴.

Sobre a caracterização desta investigação como história oral temática, começo dizendo que Meihy (1994, p. 55) apresenta a HO em três gêneros: história oral de vida; história oral temática e tradição oral. Essa distinção é o que diferencia a HO “[...] das entrevistas jornalísticas, sociológicas, antropológicas ou de qualquer outra tradição baseada em depoimentos” (MEIHY, 1994, p. 55).

O primeiro gênero, história oral de vida, está atrelado à experiência individual das pessoas. A respeito dele, Meihy (1994, 55) destaca que:

É uma velha prática que no entanto se remoja em face da História Oral. Metodologicamente, História Oral de Vida obedece a um procedimento conhecido por entrevistas livres, isto é, sem questionário ou perguntas diretamente indutivas. Quase sempre, as gravações de História Oral de Vida são longas e devem obedecer à captação do sentido da experiência vivencial de alguém.

Nesse caso, como defendem Meihy e Holanda (2015, p. 34), “[...] histórias de vidas são decorrentes de narrativas e estas dependem da memória, dos ajeites, contornos,

²⁴ Meihy e Ribeiro (2006, p. 16) utilizam como sinônimos as terminologias “história oral plena” e “história oral pura”.

derivações, imprecisões e até das contradições naturais da fala”. Os autores sugerem a utilização, sempre que possível, de entrevistas livres para um melhor andamento da investigação.

Quanto ao segundo gênero, história oral temática, a literatura o apresenta como o mais utilizado em pesquisas acadêmicas, quer seja como metodologia, quer seja como técnica. A esse respeito, Meihy (1994, p. 57) declara que a

História Oral Temática, por sua vez, está mais vinculada ao testemunho e à abordagem sobre algum assunto específico. A vida enquanto experiência individual tem, para esta vertente, significado menor e relativo. A História Oral Temática é um recorte da experiência como um todo e quase sempre – ainda que não obrigatoriamente pressupostos já documentados e parte para "uma outra versão". Em alternativa diversa colabora para o "preenchimento dos espaços vazios nas versões estabelecidas". Porque, de regra, a História Oral Temática aborda questões externas, objetivas, factuais, temáticas, enfim, contrasta com História Oral de Vida, que cuida mais livremente de impressões, subjetividades.

Saliento minha compreensão de que a história oral temática não sirva apenas como complemento de fontes escritas – a literatura mostra que isso aconteceu nos anos 1970 e início da década de 1980. Hoje, ela tem sua autonomia conforme a abordagem selecionada na intenção de pesquisa. Assim, o que define o uso que dela se faz é a perspectiva a ser utilizada no processo investigativo.

No terceiro gênero da HO, a tradição oral, há um distanciamento da utilização de entrevistas como cerne do processo por apresentar características únicas, visto que suas bases se firmam na observação e na memória coletiva.

Para Meihy (1994, p. 57), a “Tradição Oral, por estar atenta às transmissões do arcaico, percebe o indivíduo enquanto um veículo da transmissão de mitos e tradições antigas que na maioria das vezes transcende o depoente”. Anos mais tarde, Meihy e Holanda (2015, p. 38-39) retomam o tema e afirmam que a tradição oral “[...] depende de entendimentos entre os fundamentos míticos, rituais e a vida material dos grupos”.

Frente ao exposto, ratifico que o percurso metodológico desta investigação se constitui como história oral híbrida e história oral temática, dado o propósito investigativo e à análise dos dados, assim como em razão da maneira que as entrevistas foram conduzidas e do fluxo narrativo dos participantes.

Antes de seguir, porém, considero importante mencionar algumas etapas no fazer

ciência com HO. Para tanto, construí um quadro-síntese das principais propostas de alguns pesquisadores brasileiros da área, como segue:

Quadro 1 – Etapas no processo investigativo com História Oral

ALGUMAS ETAPAS A SEREM CONSIDERADAS EM UM PROCESSO INVESTIGATIVO COM A HISTÓRIA ORAL	
Ferreira e Amado (2006)	1- O desenvolvimento da entrevista: a seleção da testemunha, a relação testemunha-entrevistador 2- O lugar da entrevista 3- O roteiro da entrevista 4- A transcrição 5- A publicação
Meihy e Ribeiro (2011)	1- Entrevista em HO: pré-entrevista, entrevista, pós-entrevista 2- Do oral ao escrito: transcrição, textualização e transcrição (um código equivale a outro) 3- Validação
Alberti (2013b)	1- Da implantação de programas de HO: o projeto de pesquisa (a escolha do método, os entrevistados, o tipo de entrevista); a formação da equipe 2- Gravação e preservação das entrevistas: cuidados com a fonte oral 3- A entrevista – o início da pesquisa; a preparação, os roteiros (geral e individual), a realização 4- Tratamento do acervo: a base de dados, instrumentos de auxílio à consulta, o processamento: passagem para forma escrita (transcrição), conferência de fidelidade 5- Liberação para consulta
Meihy e Holanda (2015)	1- Elaboração do projeto 2- Gravação 3- Estabelecimento do documento escrito e sua seriação 4- Eventual análise 5- Arquivamento 6- Devolução social

Fonte: Elaboração própria, a partir dos autores mencionados, 2019.

Considerando esses os autores, realizei a interseção das etapas por eles apresentadas e a utilizei no percurso investigativo desta pesquisa: a) um projeto de pesquisa bem definido: objetivos, método e análise; b) a entrevista e suas etapas: gravação, transcrição, transcrição e validação; c) retorno aos participantes; e d) divulgação dos resultados. Saliento que, na seção

de Análise dos dados, passarei a esclarecer a compreensão aqui tomada por transcrição.

Realizada as considerações acima sobre as etapas da pesquisa com HO, passarei a comentar a respeito dos participantes da pesquisa que realizei.

2.1 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Os participantes da pesquisa foram quatro professores de Língua Portuguesa do IFAM-CPA, dos quais três são efetivos e um substituto. O critério para a participação na pesquisa levou em conta o fato de todos terem aceitado o convite realizado. É preciso salientar que esse aceite significou a totalidade dos professores de Língua Portuguesa do *campus* que ministram aulas nos cursos presenciais de nível médio nas formas subsequente e integrado.

Destaco que, no convite (APÊNDICE B), já estava claro do que a pesquisa tratava, quais seus objetivos, bem como o que envolvia a participação, a fim de estabelecer, assim, uma relação de confiança entre entrevistador e o participante, pois, como dito por Ferreira e Amado (2006, p. 234):

[...] é indispensável criar uma relação de confiança entre informante e entrevistador. Disso depende o sucesso. Essa necessidade de estabelecer certos vínculos explica por que alguns entrevistadores preferem interrogar as testemunhas individualmente, tornando mais fácil a intimidade através do diálogo.

No Quadro 2 a seguir, é possível perceber o perfil dos participantes da pesquisa em algumas peculiaridades.

Quadro 2 – Perfil dos Participantes²⁵

IDENTIFICAÇÃO DO PARTICIPANTE						
Nome		Gênero	Idade	Tempo de docência na Língua Portuguesa	Licenciatura em/ano	<i>Lato Sensu ou Stricto Senso/ano</i>
1	Bianca	Feminino	51 a 60 anos	30 anos	Letras - Língua Portuguesa / 1990	Especialização em Língua Portuguesa / 2013
2	Evandro	Masculino	20 a 30 anos	2 anos	Letras Língua - Portuguesa / 2012	Especialização em Língua Inglesa / 2015 e Especialização em Metodologia do Ensino Superior / 2015
3	Luana	Feminino	31 a 40 anos	7 anos	Letras - Língua Portuguesa / 2008	Especialização em Docência de Língua Portuguesa / 2010 e Mestrado Acadêmico em Educação/2016
4	Natan	Masculino	31 a 40 anos	10 anos	Letras - Língua Portuguesa / 2006	Especialização em Projeja / 2010

Fonte: Elaboração própria, a partir do que consta no APÊNDICE I, 2019.

Levando em consideração essas primeiras informações, iniciei os preparativos para a geração de dados e demais fases da pesquisa, o que passarei a discorrer na próxima seção.

2.2 TÉCNICA

Adotei como técnica de geração de dados²⁶ a entrevista, em virtude de ser nela que “[...] se situa efetivamente o fazer da história oral; é para lá que convergem todos os

²⁵ Os nomes dos participantes da pesquisa são fictícios, como forma de salvaguardar suas identidades.

²⁶ Evidencio o uso da expressão *geração de dados* em lugar de *coleta de dados* no decorrer do texto, apesar de haver maior emprego da expressão *coleta de dados* na literatura referente à HO, pelo entendimento de que “[...] assumindo que todo dado torna-se informação a partir de uma teoria, podemos afirmar que ‘nada é realmente dado’, mas tudo é construído. Os textos não carregam um significado a ser apenas identificado; são significantes exigindo que o leitor ou pesquisador construa significados com base em suas teorias e pontos de vista. Isso exige que o pesquisador em seu trabalho se assuma como autor das interpretações que constrói dos textos que analisa. Naturalmente nesse exercício hermenêutico de interpretação é preciso ter sempre em mente o outro pólo, o autor do texto original.” (MORAES, 2003, p. 194).

investimentos iniciais de implementação do projeto de pesquisa” (ALBERTI, 2013b, p. 157).

Assim, compreendi que não se faz pesquisa em HO sem a entrevista, até mesmo porque, “seja qual for o gênero de história oral, o ato da entrevista se reveste de significado especial” (MEIHY; RIBEIRO, 2011, p. 100), logo, seguindo Meihy e Ribeiro (2011), atentei para as três etapas que constituem esse ato: pré-entrevista, entrevista e pós-entrevista.

Assim, entendi como pré-entrevista, na investigação que realizei, a seleção dos participantes, o contato inicial com eles, a construção dos roteiros a serem utilizados e a ambientação para efetua-la; como entrevista, compreendeu-se o momento da gravação, o momento de gerar os dados, a *coleta* das narrativas; e como pós-entrevista, a transcrição, a textualização e transcrição, bem como todas as ações subsequentes à realização da gravação da narrativa dos participantes. Saliento que as entrevistas, muitas vezes, referem-se, nas palavras de Alberti (2013a, p. 9), a uma:

[...] experiência particular, são capazes de dizer muito sobre concepções e valores de um grupo mais amplo. E mostram como essas concepções e valores incidem diretamente sobre a vida das pessoas atingidas.

Para a realização das entrevistas construí dois roteiros nas modalidades geral e individual, os quais denominei de Roteiro Geral de Entrevista – RGE (APÊNDICE C) e Roteiro Individual de Entrevista – RIE (APÊNDICE D), respectivamente, apresentados na seção seguinte.

2.3 ROTEIRO GERAL DE ENTREVISTA (RGE) E ROTEIRO INDIVIDUAL DE ENTREVISTA (RIE)

Para realização das primeiras entrevistas, produzi, inicialmente, um RGE (APÊNDICE C), o qual teve uma dupla função, já que, segundo Alberti (2013b, p. 161):

[...] promove a síntese das questões levantadas durante a pesquisa [...] e constitui instrumento fundamental para orientar as atividades subsequentes, especialmente a elaboração dos roteiros individuais.

Destaco que construí a RGE (APÊNDICE C) em comunhão com os objetivos da pesquisa e as teorias que subsidiaram o processo investigativo, além de ter verificado antes a possível da biografia dos participantes da pesquisa. Assim, com estes dados, tive “[...] uma

visão mais abrangente e ao mesmo tempo mais aprofundada daquilo que já se sabe do objeto de estudo e daquilo que se quer saber através das entrevistas” (ALBERTI, 2013b, p. 161).

Então, iniciei a entrevista pelo professor mais experiente na profissão, por acreditar que, pela sua própria experiência, pudesse me dar pistas de como agir nas entrevistas seguintes, tais como fatos e/ou perguntas pertinentes que poderiam passar despercebidos por mim. Quanto a isso, segui Alberti (2013b) no que se refere à seleção da ordem dos entrevistados.

As perguntas do RGE (APÊNDICE C) foram feitas a todos os participantes da pesquisa, resultando em uma unidade que me permitiu identificar “[...] divergências, recorrências ou ainda concordâncias entre diferentes versões obtidas ao longo da pesquisa, aprofundando-se a possibilidade de análise do acervo.” (ALBERTI, 2013b, p. 162).

De posse dos dados a partir do RGE (APÊNDICE C), senti a necessidade de encontrar de novo os participantes para realizar mais entrevistas, pois, ao retornar aos objetivos e à teoria, notei que havia aspectos descobertos sobre o fenômeno investigado. Assim, foi a partir dessa constatação que construí o RIE (APÊNDICE D), como complemento do RGE, porque precisava de um roteiro de entrevistas que pudesse auxiliar nas questões emergentes do RGE.

Importante informar que o RIE trazia as mesmas perguntas para todos os participantes, uma vez que a lacuna de informações para geração de dados foi a mesma na entrevista de todos os participantes.

Assim, explicitados os roteiros de entrevistas, passarei a discorrer sobre a ficha de entrevista e o caderno na próxima seção.

2.4 FICHA DE ENTREVISTA E CADERNO DE CAMPO

As fichas de entrevista (APÊNDICE E) e o caderno de campo, ainda no processo de preparação das entrevistas, auxiliaram em momentos da pesquisa e foram preenchidos durante a investigação.

Nas fichas de entrevista, constam informações pessoais dos participantes “[...] como nome, endereço e telefone do entrevistado” (ALBERTI, 2013b, p. 187), bem como outras informações pertinentes, como, por exemplo, formação e tempo de serviço.

Já o caderno de campo foi usado como um auxílio, visto que nele registrei todo tipo de apontamentos que julguei pertinente para a pesquisa, afinal, como afirma Alberti (2013b, p. 188), o caderno serve para

[...] posterior reflexão sobre o documento no conjunto da pesquisa, constituindo instrumento de crítica e avaliação de seu alcance e de suas limitações, dada a própria especificidade de entrevista de história oral, sempre vinculada às condições e situações de sua produção (ALBERTI, 2013b, p. 188).

Assim, utilizei o caderno de campo para nele, como diz Evangelista (2010, p. 176), realizar “[...] o registro das impressões, sensações, dos detalhes que somente outros sentidos permitem verificar. As anotações aí feitas servem posteriormente para a composição do texto transcrito”.

Realizadas as considerações acerca da utilização das fichas de entrevista e o caderno de campo, passarei a discorrer a respeito da análise dos dados.

2.5 ANÁLISE DOS DADOS

Dada a forma como a HO contribuiu nesse percurso investigativo, sigo nesta seção evidenciando seu caráter científico, pois ela traz um rigor quanto aos procedimentos de organização e de análise dos dados obtidos, o que adotei para minha pesquisa.

Whitaker (2000), adepta da HO, advoga como imprescindíveis para dar credibilidade aos resultados da investigação o rigor na transcrição do discurso do entrevistado e as teorias que iluminam a análise e interpretação do material obtido. Para a autora (2000, p. 148), “[...] tais procedimentos deveriam acompanhar o processo, desde a transcrição até a interpretação final para caracterizar a análise como científica, o que nem sempre ocorre”.

Quanto à transcrição do discurso do entrevistado, a mesma autora chama a atenção para o caráter etnocêntrico e sociocêntrico de algumas transcrições dos depoimentos orais, “[...] nas quais se perpetram erros ortográficos, tentando reproduzir a fonética do discurso obtido, como se tal fosse possível [...]”(WHITAKER, 2000, p. 149). São essas ações de caráter etnocêntrico e sociocêntrico que constituem uma atitude anticientífica, na visão da autora, uma espécie de “delinquência acadêmica”.

Whitaker (2000) segue com seus comentários, ressaltando que, quando as pessoas

falam, não estão escrevendo, assim, não podem cometer os erros ortográficos que lhes são atribuídos na transcrição, tampouco se pode analisar um discurso que mal se pode ler, o que para ela violenta o texto transcrito a fim de dar a ele a lógica e a coerência almejada pelo pesquisador. Para Whitaker (2000, p. 150),

Ao resumir e reformular o discurso, o transcritor realiza então uma “correção” e esta sim desrespeita a fala do outro. A sintaxe original (que deveria ser reproduzida) toma-se “correta”, desaparecem as hesitações, que expressam em geral rupturas, sofrimentos, dúvidas, contradições... Reiteraões de temas ou palavras, elementos importantíssimos para análise do discurso são eliminados, as ênfases se desvanecem, trechos truncados são desprezados (destaque da autora).

Whitaker (2000) salienta a necessidade de fazer a transcrição, a fim de que o pesquisador não caia no equívoco de confirmar suas expectativas de qualquer forma, partindo direto para a finalização da redação de seu trabalho, em um procedimento desprovido de rigor científico. Ao agir dessa forma, Whitaker (2000, p. 150) afirma que o pesquisador incorre “[...] então no grande erro de buscar no discurso apenas os elementos que comprovam sua proposta, sem nenhuma atuação para evidências contrárias, o que invalida conclusões ou no mínimo distorce resultados”.

Na minha compreensão, não realizar a transcrição e partir para a redação do material de divulgação dos resultados são atitudes contrárias às expectativas do produzir conhecimento, pois não me vejo movido pela tentativa de confirmar hipóteses e com a gana de apresentar uma verdade absoluta sobre o fenômeno investigado. Ao contrário, busco apresentar minha análise com base em fatos, a partir de minha formação acadêmica inicial em comunhão com minha formação continuada, unindo meus conhecimentos de professor de Língua Portuguesa aos que obtive no processo de formação em Ensino Tecnológico, como é o caso da HO, em outras palavras, almejo contribuir para alargar os horizontes da ciência ao unir distintas áreas do conhecimento em um mesmo estudo com o rigor científico.

Ainda sobre alargar horizontes e unir áreas de conhecimento distintas, creio nas possibilidades de interpretação de um mesmo objeto de estudo a partir de vieses de uma mesma ciência e de ciências diversas, sem que elas se anulem, mas se completem desde o planejamento da pesquisa à divulgação dos resultados. Sobre isso, recorro a Whitaker (2000, p. 151) quando declara que:

[...] a nova ciência está aí para mostrar com as teorias da complexidade que um fenômeno nunca é isso ou aquilo. Pelo contrário ele pode ser “isso e

aquilo” ao mesmo tempo. Por que então atribuir a um entrevistado a coerência que os fatos não exibem?

Porém, antes de discorrer sobre o rigor dispensado às teorias que iluminam a análise e interpretação do material obtido no percurso investigativo, trago à discussão os termos “transcrição” e “validação”, a fim de evidenciar a importância de se manter a essência do conteúdo das narrativas, o que me fez retornar aos participantes com o texto transcrito para que eles os validassem.

Assim, por “transcrição”, compreendo algo para além da transcrição. Enquanto esta se configura como tornar a oralidade das narrativas uma realidade escrita tal qual proferida no momento das entrevistas, a aquela não se concentra nessa reprodução da fala, ela prima pela essência do dito. Trata-se de retornar ao participante com o texto escrito e junto com ele produzir um texto final. Isso significa dizer que nesse momento a transcrição é avaliada e validada.

Logo, entendo “[...] ser a simples transcrição das palavras proferidas durante a entrevista insuficiente diante da complexidade das narrativas [...], apontamos a entrevista como um referente a partir do qual se edifica o texto transcrito” (EVANGELISTA, 2010, p. 169).

Por validação, recorro a Meihy e Ribeiro (2011, p. 111) ao afirmarem que corresponde a

[...] uma etapa de finalização de todo o processo de interação com o colaborador, nela confere-se o texto produzido por meio do diálogo, desde o primeiro contato, verifica-se e corrige-se possíveis erros e enganos, legitima-se o trabalho de interação de forma não hierarquizada e valida-se a possibilidade de produção de conhecimento a partir do documento gerado.

Retomando a questão do rigor no uso das teorias de base para a análise e a interpretação dos dados em HO, Whitaker (2000, p. 151) destaca que:

Dados não falam por si, o que significa que sem teoria não há ciência. Não pode haver um “take for granted” do que está dito numa entrevista. O respeito para com o narrador não implica que devemos considerar suas afirmações como explicações definitivas sobre o processo que estamos investigando. Elas são representações e como tais devem ser respeitadas. Nosso respeito por elas implica também considerá-las dignas de serem analisadas e relacionadas com a totalidade histórica à qual pertence o narrador.

Essa afirmação evidencia a atitude de respeito, consideração e postura ética, que o pesquisador deve conferir a seu trabalho. Desta forma, nesta pesquisa, ao se fazer ciência utilizando a HO, atentou-se para a realização das transcrições e os demais tratamentos dados às entrevistas e, também, para a análise e interpretação dos dados à luz da teoria referente ao tema abordado.

Sobre o rigor destinado à análise e interpretação, Whitaker (2000) ressalta que uma fonte tem seu valor para quem a investigou no contexto ao qual ela pertence; os dados devem ser interpretados com o conhecimento da situação em que foram coletados; o encontro com sujeito do discurso requer saber seu atual modo de vida – o universo da pesquisa, o propósito do pesquisador que escolheu os dados etc. – e que o discurso, quando iluminado pela teoria, requer do pesquisador haver participado do campo teórico que suscitou a coleta de dados, pois as teorias adotadas por ele o fazem seguir no processo.

Isso reforça meu entendimento de que utilizar a HO em uma investigação acerca da formação continuada de professores de Língua Portuguesa à luz do letramento foi relevante e possibilitou alcançar os objetivos propostos, uma vez que, considerados os recortes²⁷ feitos, pude realizar interpretações do material gerado e analisado em atenção e respeito ao que a ciência exige. Para essa compreensão, foi necessário recorrer a Whitaker (2000, p. 151-152), quando explica que:

É a partir das teorias adotadas que o pesquisador decide quais são esses momentos. E então sim, os recortes são feitos (a partir do material fortemente transcrito). É a partir desses recortes que o pesquisador vai tentar compreender os processos que está estudando (sem perder de vista o conjunto do texto transcrito). O pesquisador não produz qualquer alteração do discurso. Mas obviamente procura nele as ligações com o universo pesquisado que está sendo observado a partir de outras técnicas e do enfoque teórico mais adequado.

Whitaker (2000) ressalta, ainda, que a análise leva em conta conceitos teóricos centrais para a pesquisa, os quais, para ela, seriam o trabalho e a memória, afinal, a pesquisadora investiga o rural e o urbano em desintegração. Em relação a mim, seriam a formação continuada de professores de Língua Portuguesa e o letramento.

Reafirmo esta compreensão de como realizar uma análise em HO com as palavras de Lang (2000, p. 125), para quem a pesquisa com a HO tem início com um projeto claramente

²⁷ Tomei por recorte não apenas os objetivos da pesquisa, mas também as categorias de análise, o que me levou a discutir sobre formação de professores de Língua Portuguesa à luz do letramento.

delineado e efetivado em suas etapas, seguido pelo “[...] **diálogo com a bibliografia especializada e a análise dos resultados em função da proposta**, que pode sofrer alterações no decorrer do processo” (grifo meu).

Logo, devido à forma como realizei a geração de dados nesta investigação à luz da HO, apoiei-me na literatura sobre o letramento e sobre a formação de professores, em particular a formação de professores de Língua Portuguesa.

Na perspectiva da HO, tratei das práticas sociais no cotidiano do ensino de Língua Portuguesa, porque compreendo que é nas situações concretas de comunicação e interação que se realiza a maior parte dos fenômenos sociais, a fim de construir uma proposta para a formação continuada para professores de Língua Portuguesa, afinal, pretendi contribuir para que os docentes pudessem realizar reflexões sobre suas próprias práticas.

Poderia dizer que, em síntese, neste percurso metodológico, os procedimentos de análise partiram do cuidado dispensado ao trato com os dados gerados e se estenderam à interpretação que fiz deles, pois para o trabalho com a palavra do outro, tive como norte a valorização do sentido do dito pelos participantes, preocupei-me com a transcrição, transcrição e validação das entrevistas, considerando o contexto no qual os dados foram gerados e o propósito de gerá-los. Saliento, ainda, que as teorias que embasaram os resultados e considerações a que cheguei estão alinhadas ao universo em que se deu a pesquisa como um todo. Caso contrário, não estaria realizando pesquisa com HO.

Em virtude do que foi mencionado nesta seção, enfatizo que busquei ao máximo primar pela ética e rigor metodológico, tanto que, por conta disso, atentei para a aplicação do Temo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE e para a Cessão de Direito de Depoimento – CDD. Para encerrar, cito as palavras de Alberti (2013a, p. 12), que diz:

Produzir entrevistas de história oral não é tarefa trivial; analisá-las e interpretá-las, tampouco. Cabe ao pesquisador que opta por essa metodologia cuidar para que seu trabalho seja feito com qualidade e responsabilidade.

Feitas as considerações sobre o percurso metodológico, sigo para a apresentação dos dados analisados.

3 TRATAMENTO ANALÍTICO DOS DADOS

Neste capítulo, apresento minhas análises dos dados a partir de três categorias que se sobrepuseram nas narrativas dos participantes: o perfil do professor de Língua Portuguesa do IFAM-CPA; suas práticas e concepções referentes ao ensino-aprendizagem de leitura e escrita; e questões de formação continuada à luz do letramento.

Na oportunidade, reafirmo o empenho em seguir com as discussões desta investigação, a fim de responder às questões de pesquisa, mencionadas na Introdução:

- Em que aspectos as narrativas de professores de Língua Portuguesa refletem suas práticas como agentes de letramento?
- Qual a contribuição de uma investigação desta natureza para a construção de uma proposta de formação continuada para estes professores?

Saliento que a primeira das indagações está ligada à compreensão do fenômeno em si, ao passo que a segunda, em decorrência de se responder à primeira, está relacionada ao produto educacional construído para a formação continuada de professores de Língua Portuguesa, uma exigência do programa de mestrado do qual participo.

Realizadas estas primeiras considerações, ressalto que, para melhor compreensão da análise, dividi cada categoria em subseções: perfil do professor de Língua Portuguesa do IFAM-CPA, práticas e concepções dos participantes da pesquisa referentes ao ensino-aprendizagem de leitura e escrita e formação continuada à luz do letramento.

Dito isso, sigo para a apresentação das análises.

3.1 PERFIL DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA DO IFAM-CPA

Nas narrativas dos professores participantes, pude perceber a compreensão sobre o que é ser professor de Língua Portuguesa, o que é ser professor de Língua Portuguesa no IFAM-CPA, a visão de si mesmo no exercício da docência e o tempo necessário para tornar-se professor de Língua Portuguesa. Assim, consegui traçar o que chamo de “perfil do professor de Língua Portuguesa do IFAM-CPA”, o qual discorro a seguir.

3.1.1 Ser professor de Língua Portuguesa

As narrativas apontam para um profissional “descolado”, atento aos novos contextos

da escola contemporânea, que são reflexos da sociedade e de sua dinamicidade histórica, econômica, social e política, notados quando se reportam aos principais objetivos do ensino da Língua Portuguesa e aos desafios originários da sociedade em que o professor e seu aluno estão inseridos. Esse entendimento leva à reflexão sobre o que Imbernón (2011, p. 12) diz a respeito da escola e da formação docente

Essa necessária renovação da instituição educativa e esta nova forma de educar requerem uma redefinição importante da profissão docente e que se assumam novas competências profissionais no quadro de um conhecimento pedagógico, científico e cultural revistos. Em outras palavras, a nova era requer um profissional da educação diferente.

Os professores mostram-se conscientes da necessidade de se ultrapassar o entendimento superficial das realidades que se apresentam. Eles deixam transparecer uma preocupação para com a urgência de se atentar para os gêneros textuais/discursivos circundantes em sociedade para além dos limites das salas de aulas e, por consequência, colaboram para uma reflexão sobre a relevância de uma educação linguística, defendida por Rojo (2009), que considere os multiletramentos ou letramentos múltiplos, os letramentos multissemióticos, os letramentos críticos e protagonistas, como se vê nos excertos:

*Ser professor de Língua Portuguesa é ser um professor, digamos na voz do jovem, descolado. [...]. Se a gente for fazer uma analogia em relação à música, a gente tem que gostar de Beethoven a Safadão, por exemplo. Não que seja necessariamente gostar, mas **tem que ouvir e tentar trabalhar diferentes gêneros**, para que a gente possa alcançar os objetivos principais dentro da Língua Portuguesa, que é o desenvolvimento em relação à leitura, a leitura não somente superficial, à leitura, à escrita, a todo esse desenvolvimento linguístico do educando (Luana, grifo meu).*

*Ser professor de Língua Portuguesa é um desafio constante que **é recompensador de diversas formas**.*

Ser professor de Língua Portuguesa é fazer com que o aluno entenda que isso faz parte da formação, inclusive do pensamento dele. Então, é recompensador, porque, a partir do momento que você vê que o aluno começa a entender que língua e pensamento são duas coisas que andam juntas e que ele começa a entender como funciona a sua própria língua, como se dá essa manifestação literária da Língua Portuguesa no caso, e também passa a entender que ele faz parte de tudo isso, é que você vai ver as recompensas. Então, ser professor de português é esse desafio (Evandro, grifo meu).

*Ser professor de Língua Portuguesa na nossa realidade cotidiana brasileira é **ser responsável por desenvolver práticas de leitura, de escrita, práticas de conversação com os estudantes dentro do contexto escolar**. [...]. Então, eu entendo que ser professor é ser responsável por essa missão de trabalhar esse componente curricular que é tão importante e que ele transpassa o limite de sua própria disciplina (Natan, grifo meu).*

Isso é muito recompensador. Então, ser professor de Língua Portuguesa é

fazer um papel importante no ensino, porque, como nós não podemos viver – e nós fazemos parte desse universo da Língua Portuguesa – nós não podemos viver sem ela, quando você vê alguns dos seus... as pessoas que você conseguiu ensinar te dando um retorno bom, você vê que teu trabalho não foi inútil. [...]. Na verdade, quando você recebe um muito obrigado, isso já é um retorno – certo?

“Muito obrigado! Poxa, professora, realmente no vestibular que eu fiz caiu tudo o que a senhora ensinou. Muito obrigado por seus ensinamentos.”
Para mim, isso é um retorno e também é a recompensa (Bianca, grifo meu).

Depreendo por meio dos excertos que ser professor de Língua Portuguesa é desempenhar um trabalho socialmente relevante, a partir de sua prática em sala de aula. Tal entendimento traz consigo a responsabilidade e o comprometimento desses profissionais para vencerem os desafios de sua prática.

3.1.2 Ser Professor de Língua Portuguesa no IFAM-CPA

Ser professor no IFAM-CPA é desafiador, como narram os participantes, por conta da heterogeneidade das salas de aula, o que não os afasta de seus alunos, ao contrário, os aproxima ainda mais, em virtude da concepção que têm de seu papel como profissionais. Para eles, ser professor do IFAM-CPA é complexo, pois encontram-se frente ao ensino-aprendizagem referente às disciplinas que compõem a Educação Básica e o ensino profissionalizante, Ensino Técnico:

*Bem, aí é mais complexo ainda, porque uma coisa é você trabalhar como professor de Língua Portuguesa, é..., **lidando com os conteúdos programáticos que estão na Base Nacional Comum [Educação Básica]**, outra coisa é você trabalhar no Instituto Federal, onde nós trabalhamos com diferentes formas de ensino (Luana, grifo meu).*

*[...] são responsabilidades a mais, **além de formar para a continuidade do estudo**, que é uma das missões do **ensino médio normal**, regular, ainda **tem a** responsabilidade de auxiliar na **formação desse estudante técnico** (Natan, grifo meu).*

*Bem, é um desafio, certo?! **É um desafio.***

*O que nós encontramos aqui, como desafio mesmo, já que nós **temos uma demanda muito diversificada**, nós encontramos alunos com pouca leitura. Então, esse é o grande desafio em ser professor de Língua Portuguesa no Campus Parintins. Os alunos com pouca leitura, eles têm mais dificuldades de aprendizado e isso, obviamente, vai interferir na formação dele. [...] é um desafio que nós professores de Língua Portuguesa aqui do IFAM enfrentamos: como ajudar esses alunos a encontrar o seu caminho. Nas nossas aulas, obviamente, nós fazemos o possível para passar uma ideia de objetivo, de meta, de futuro para esses meninos (Bianca, grifo meu).*

[...] ser professor do IFAM é ser gente como a gente, é ser uma pessoa completamente – como eu posso dizer? –, tem os seus conhecimentos, os

*seus estudos, mas são profissionais muito acessíveis, profissionais muito humanos, e eu acho isso muito bacana. Esse é o diferencial do IFAM, é ter conhecimento, mas também ser esse **profissional humanizado que se preocupa com os alunos**, etc. (Evandro, grifo meu).*

Os participantes mostram-se conscientes da realidade heterogênea de seus alunos, de suas necessidades, e buscam orientá-los nos estudos e na vida. Assim, são profissionais preocupados com a formação omnilateral do cidadão. Em virtude disso, eles veem a leitura como importante para essa formação. Ademais, a preocupação deles, como se observa, deixa transparecer como veem a si mesmos, as imagens que constituem de si referentes às suas atuações profissionais.

Destaco que compreendo a formação omnilateral do cidadão da mesma maneira que Machado (2003, p. 254), isto é, que se trata do “desenvolvimento do ser humano em todos os aspectos: físicos, intelectuais, morais e afetivos”, e Moura (2013, p. 707) quando afirma que essa formação tem “como referência a autonomia e a emancipação humana.”

Assim, não apenas enfatizo essa questão como também concordo com este pensamento, pois, ainda que as aulas de Língua Portuguesa ocorram em concomitância com o ensino profissional, pode-se oferecer uma educação para o trabalho que também seja emancipadora, voltada para a formação cidadã.

3.1.3 Visão de si no exercício da docência

É justamente a imagem que os professores fazem de si mesmos que ratifica pensar em formação continuada, uma vez que se veem como incompletos, próximos aos alunos e como pessoas conscientes de que muito têm a melhorar para, assim, contribuir com a sociedade, como se vê nas narrativas dos participantes:

*Meu Jesus! Bem, **eu amo a língua e a literatura**. E, por conta disso, eu **procuro me aprofundar nesse estudo**. Os tempos modernos, os tempos atuais, exigem de mim o que há de novo em termos de linguagem. [...] Eu quero dizer que eu amo a minha profissão, eu gosto de ensinar, eu amo ensinar (Bianca, grifo meu).*

***Se eu pudesse olhar de fora... está aí uma bela pergunta, oh!** Bem, eu creio que eu tenho muito ainda a melhorar. Até porque eu tenho relativamente **pouco tempo de sala de aula**, se comparado aos demais professores daqui. [...] que **eu ainda tenho muito a melhorar**, mas aqui, dentro do IFAM, eu estou tendo a oportunidade, de fato, que eu estava precisando para me redescobrir enquanto profissional... a oportunidade de poder concretizar projetos didáticos que eu já tinha engavetado há muito tempo e que, devido às demandas das outras redes de ensino que eu já trabalhei, eu não tive a oportunidade de concretizar (Evandro, grifo meu).*

Como um ser incompleto. Como um ser incompleto. [...] a cada dia, eu busco melhorar a minha prática. A cada dia, eu aprendo algo novo com os alunos, é... porque a prática na Língua Portuguesa, seja em qualquer outra área, ela não se restringe somente aos conhecimentos historicamente construídos, mas há vários outros aspectos que eu preciso levar em consideração, tá... é... ***neste ano, eu adotei, por exemplo, no primeiro dia de aula, que os alunos produzissem uma autobiografia, para poder eu conhecer um pouquinho mais desse aluno, porque, a partir dessa realidade dele, eu posso ir tornando a minha metodologia mais adequada para cada turma e, mesmo para cada aluno, eu vou ter que ter um olhar diferente, tá... eu penso que isso contribui com o meu trabalho*** (Luana, grifo meu).

[...] eu sou um professor que ***costumo ser próximo dos meus alunos, costumo ouvi-los, ver as demandas, as necessidades que eles têm e tento ajudá-los.*** Muitas vezes, eles precisam de um conselho; muitas vezes, eles precisam de uma atenção apenas e um incentivo (Natan, grifo meu).

Os excertos permitem inferir que eles se veem como profissionais conscientes da relevância da formação continuada e não estão preocupados somente com a repasse de conteúdos curriculares, mostrando-se atentos à necessidade de se aprofundarem na língua e na literatura tendo sobre si mesmos a imagem de profissionais incompletos. Aqui, ressalto a relevância de se pensar nessa formação para professores recorrendo a Imbernón (2010, p. 47), quando declara que:

A formação continuada deveria apoiar, criar e potencializar uma reflexão real dos sujeitos sobre sua prática docente nas instituições educacionais e em outras instituições, de modo que lhes permitisse examinar suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes, etc., estabelecendo de forma firme um processo constante de autoavaliação do que se faz e por que se faz.

Os destaques nos trechos das narrativas dos participantes evidenciam que uma formação capaz de fazer o professor enxergar-se, refletir sobre si e seu fazer seria impactante para eles, além de que o tempo de formação é algo merecedor de se pensar. Ainda, posso inferir que, seguindo o raciocínio de Luana, a construção do memorial de formação, a exemplo do gênero textual/discursivo autobiografia por ela evidenciado, auxiliaria na formação continuada de professores, uma vez que, na condição de professores-alunos, se enxergariam por um viés ontológico, metodológico e epistemológico.

3.1.4 O tempo para tornar-se Professor de Língua Portuguesa

Quanto ao tempo de formação do professor de Língua Portuguesa, constatou-se ser

contínuo e não necessariamente ligado a uma cronologia capaz de estabelecer a formação acabada deste profissional. Sobre isso, narram os participantes:

Acho que não tem um tempo específico, não há uma receita... olha, você vai fazer isso e isso e daqui a um tempo você já está ótima, você já está profissional. **Isso não existe, porque os tempos mudam e as cabeças também mudam.** Então todo o tempo, você está com um desafio na frente. Então, você não está formada para aquilo.

No caso da Língua Portuguesa, você não consegue a maturidade facilmente, ou seja, é um percurso, é um caminho longo, muitas vivências, muita experiência, e esse caminho percorrido durante muito tempo vai, obviamente, te acrescentando saberes e te fazendo um profissional melhor, mas sempre há desafios: os desafios dos novos tempos. Às vezes, nós não somos preparados para eles (Bianca, grifo meu).

[...] acho que **não tem um tempo pré-definido para isso**, porque nós que passamos por um curso de Letras para capacitação, para formação de professores, saímos da universidade com muito conhecimento teórico, temos assim o momento do Estágio, que nos proporciona uma determinada – como eu posso dizer? – uma determinada noção de como lidar como os desafios da sala de aula... só que você vai aprender a ser professor de Língua Portuguesa com o contato efetivo que você tem dentro de sala de aula... à medida que você vai, digamos assim, tomando não só gosto pela tua profissão, mas entendendo que se trata de desafios constantes dentro do teu próprio fazer pedagógico, é que você vai começar a conduzir bem o seu trabalho e isso pode demorar pouco tempo ou muito tempo, depende muito das tuas experiências, das tuas leituras, da maneira que você encontrar para se renovar etc. **Não há um tempo pré-definido para isso** (Evandro, grifo meu).

Se existe um tempo... bem... eu não posso dizer com toda certeza, mas, **a cada dia, nós estamos aprendendo, nós não viemos prontos para cá, principalmente eu que comecei minha carreira com Língua Portuguesa aqui no Instituto.** Então, a cada dia eu me esforço para que eu melhore meu desempenho e isso eu verifico no desempenho dos meus alunos das turmas com as quais eu trabalho. **Eu penso que nós nunca estamos preparados. O tempo, ele jamais vai ser suficiente porque eu vou precisar sempre dele para estar aperfeiçoando a minha prática, e a minha prática, ela só é aperfeiçoada a partir da reflexão, a partir do que eu estudo** (Luana, grifo meu).

Não é quando ela sai da faculdade. Essa é uma certeza. [...] **porque a cada dia você vai se tornando, melhorando a sua forma de lidar com a sala de aula, a sua didática, a cada dia você vai aprendendo, se tornando um pouco mais, diariamente, cotidianamente, você vai aprendendo mais conforme você vai praticando em sala de aula**, porque uma coisa é você achar que, por você ter o seu diploma e ter a sua formação, você já é professor, tudo bem, é professor formado, mas para atingir um patamar de conseguir ensinar, de conseguir explicar com clareza, com simplicidade, com exemplos claros para os alunos e práticos também, você leva um tempo para desenvolver técnicas, desenvolver habilidades que venham completar a sua prática em sala de aula (Natan, grifo meu).

Como se percebe nos trechos acima, os participantes enfatizam que mesmo

terminando a licenciatura, ainda não se sentem necessariamente prontos para a sala de aula, assim como destacam que o tempo de maturação não é predefinido, pois o trabalho docente é dinâmico e desafiador.

Eles ainda mostram compreender que a formação do professor de Língua Portuguesa é também fruto da experiência por que passa o profissional e que, em razão disso, compartilhar saberes é fundamental para sua formação. No que concerne a essa discussão, Cortez (s/d) explica:

A troca de experiência entre professores mais antigos e professores com menos tempo de serviço, colegas com os quais trabalham no dia a dia ou que encontram durante jornadas pedagógicas e o período de estágio, constituem situações que permitem a troca de experiências, o intercâmbio dos saberes. Portanto, eles compartilham entre si um saber prático. Os saberes da experiência adquirem também uma certa objetividade em sua relação crítica com os saberes curriculares das disciplinas e da formação profissional. Através de sua prática os docentes avaliam os outros saberes, retraduzindo-os em função das condições contextuais. A experiência permite assim um retorno crítico aos saberes adquiridos. Ela filtra e seleciona os outros saberes. De tudo que analisamos sobre os saberes podemos concluir que o saber docente pode ser considerado um dos elementos fundantes do novo profissionalismo.

Neste primeiro momento de reflexão sobre os professores de Língua Portuguesa do IFAM-CPA, creio haver estabelecido o perfil desses profissionais, compreendendo que são comprometidos com seu fazer e que consideram os contextos heterogêneos de suas salas de aula e, ainda, que são conscientes de sua significação no contexto social, tanto que ratificam a relevância de se pensar uma formação continuada, pois compreendem a dinamicidade do ensino na realidade contemporânea.

Traçado o perfil desses professores, seguirei para a compreensão que têm sobre leitura e escrita, bem como suas práticas no ensino-aprendizagem dessas habilidades.

3.2 PRÁTICAS E CONCEPÇÕES DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA REFERENTES AO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LEITURA E ESCRITA

As práticas docentes evidenciadas nas narrativas dos participantes revelam suas bases teórica e metodológica quanto ao seu fazer pedagógico. Desta maneira, partindo do material narrado, iniciei a discussão sobre o ensino-aprendizagem de leitura e escrita, para, na sequência, discorrer sobre a concepção dos entrevistados sobre: leitura, escrita, o trabalho com a oralidade, os gêneros textuais/discursivos em sala de aula, os gêneros textuais/discursivos em geral, letramento e o agente letramento.

3.2.1 O ensino-aprendizagem de leitura e escrita

Em relação a essas práticas docentes, os participantes mostram-se, inicialmente, atentos ao conhecimento prévio dos alunos, a partir do qual iniciam suas atividades em sala de aula para, na sequência, deixarem transparecer as técnicas e estratégias por eles utilizadas, como pude observar a partir das narrativas:

*Então, na verdade, a gente tem de partir de uma leitura, eu parto da leitura, mas **antes eu parto da conversa, certo? Eu preciso da conversa.** E depois parto para uma leitura. E a leitura pode levar para um universo paralelo, a conversa a respeito da leitura.*

A respeito da escrita, a minha escrita está mais ligada à literatura, certo?

Como eu sou professora de Língua Portuguesa e Literatura, então eu exploro a literatura para a escrita, certo?

Aí, então, eu vou vendo obviamente, o que eles estão fazendo de acordo com a sintaxe mesmo escrita.

A literatura é explorada da seguinte maneira:

Trabalha-se movimentos literários, autores e obras, e depois, dentro da análise de alguma obra, pode ser até poesia ou a obra inteira algumas questões a respeito da obra e eles irão responder. [...] Então, a Língua Portuguesa utiliza-se da literatura para a escrita (Bianca, grifo meu).

*[...] nós já somos dotados dessa capacidade de ler o que está ao nosso redor. Tudo que nós aprendemos é a partir da leitura. E a escrita nesse contexto ela vai ser apenas uma complementação da leitura. [...]. É aí, no mundo da escrita, é que nós vamos poder exteriorizar, [...] todos os nossos conhecimentos vão ser perpetuados, vão ser transmitidos, tanto através da **oralidade** quanto através da escrita. Então, por isso que eu digo que leitura e escrita são paralelas; então, fazer com que o aluno perceba isso aí é um desafio. E basta que o professor veja que isso aí; é um desafio: encontrar formas, estratégias, para que esses problemas relacionados à leitura e à escrita possam ser solucionados ou pelo menos amenizados (Evandro, grifo meu).*

*... não existe uma escrita sem um processo de leitura, ainda que essa **escrita seja oriunda de uma leitura de mundo**, então a gente tem de aproveitar o máximo possível das **experiências dos alunos** para trazer para a escrita, mas aprofundar, ampliar os conhecimentos é a literatura, eu parto da literatura (Luana, grifo meu).*

*Minha prática de leitura e escrita, ... eu procuro ser pragmático, de **explicar assim, como fazer e fazer o mais breve possível**. Eu não gosto, eu não sou professor teórico da gramática. Os meninos vão vir aqui, eles não vão conseguir gravar, eles não vão conseguir decorar tudo isso, cada detalhezinho da gramática. Eu preciso saber, eu preciso conhecer, é a minha obrigação, mas eles não vão conseguir gravar tudo isso, eu também não vou ficar passando macetes para eles. **O que procuro fazer é unir o útil ao agradável, colocando a gramática na prática** (Natan, grifo meu).*

Do acima exposto, posso dizer que os professores partem de uma concepção freiriana

para desenvolver suas ações, pois consideram o conhecimento prévio dos alunos como partida para o trabalho com a leitura e a escrita. A prática caracteriza-se de duas maneiras, de acordo com o evidenciado. A primeira apresenta o texto literário como pano de fundo para o trabalho com a gramática, enquanto a segunda aborda o ensino da gramática de maneira prática, mais próxima da realidade dos alunos, a ponto de fazê-los perceber a utilidade no dia a dia, sem conceber o ensino da norma padrão da Língua Portuguesa como o único caminho para a produção escrita.

Assim, percebo que as práticas docentes se voltam para a leitura e escrita como complementares, originando-se das vivências dos alunos para o alcance do planejado pelo professor. Isso remete a Xavier (2005, p. 7), quando diz que:

Leitura e Escrita são processos interdependentes e complementares;
Toda leitura é uma reescritura de um texto e toda escrita é a colagem de várias leituras realizadas em outros momentos, pois não há leitura sem escrita.

Seguindo a discussão, apresento a concepção dos participantes sobre leitura e escrita, afinal, são elas que embasam suas ações.

- **A concepção de leitura**

Os participantes veem a leitura para além do texto escrito, como processo de compreensão a partir da relação dos alunos com mundo que os cerca, como se vê abaixo:

*[...] a palavra leitura não está restrita a letras, ao que está escrito, mas leitura vai além – certo? **Envolve gestos, envolve atitudes, envolve comportamentos, envolve roupa; então, a leitura é muito além daquilo que está escrito*** (Bianca, grifo meu).

*[...] falar de leitura é você falar de situações que envolvem a própria construção de conhecimento, **porque muito se pensa que leitura está pautada apenas na decodificação, quando na verdade não é bem assim*** (Evandro, grifo meu).

*[...] **a visão de mundo que você tem. Você pode ler o que está escrito e você pode ler o que está nas entrelinhas, você pode ler o que está no ambiente, você pode ler o que está sendo apresentado. [...] a minha visão basicamente seria isso, a leitura é a visão de mundo, é a vida, é a interpretação que você vai fazer a partir de seus paradigmas [...]*** (Natan, grifo meu).

Na leitura, eu passo por um processo de compreensão; nesse processo de compreensão, já há vários processos até chegar à interpretação e, desse processo de interpretação, eu preciso de uma base também... e aí entra a questão da intertextualidade, desse conhecimento prévio que o aluno tem, desse conhecimento enciclopédico que o aluno tem (Luana, grifo meu).

Apesar de se compreender que a visão de leitura dos participantes vai além da decodificação do texto escrito, não pude perceber nas narrativas a concepção de leitura crítica, que considere os contextos múltiplos de produção e de circulação, algo essencial no espaço escolar, como afirma Rojo (2009, p. 12):

Cabe à escola potencializar o diálogo multicultural, trazendo para dentro de seus muros não somente a cultura valorizada, dominante, canônica, mas também as culturas locais e populares e a cultura de massa, para torná-las vozes de um diálogo, objetos de estudo e de crítica.

- **A concepção de escrita**

Da concepção de escrita que os participantes têm, pode-se dizer que ela mantém uma relação íntima com a leitura, a ponto de ser a tentativa de registro das interpretações por meio de uma realidade específica, com limitações. Segundo eles:

[...] *é a minha expressão de como eu vejo o mundo, como eu vejo as coisas, como eu vejo os sentimentos, enfim, a minha realidade, aquilo que me cerca. **E essa minha escrita depende muito do meu conhecimento da língua, né? Conhecimento da língua que envolve muita coisa: sintaxe, fonologia, morfologia, enfim, são todas aquelas divisões que a gramática tem*** (Bianca, grifo meu).

[...] *o ser humano começou a ler a natureza e a partir dessa natureza, dessa vivência, ele sentiu a necessidade de registrar a natureza, de registrar esse universo, de registrar as coisas e a partir desse registro cada vez sendo registrado de uma forma mais lapidada, mais organizada, **foi caminhando até chegar naquilo que temos hoje, que são as nossas diversas formas de escrita da Língua Portuguesa, de outras línguas escritas que surgem e que desaparecem e que se transformam.*** [...] *a escrita também é limitada. [...] é limitada porque é uma das formas que temos de registrar o nosso conhecimento; claro, é uma das mais valorizadas, é uma que tem um nível de importância muito grande em nossa sociedade, mas ela é só uma delas* (Natan, grifo meu).

*“E o processo da escrita não se escreve.” – o Câmara, ele já falava isso. **Não se escreve se você não tem leitura, se você não lê, você não escreve, porque eu posso conhecer o todo...*** vamos pegar o gênero textual dissertação, é... vamos pegar essa tipologia textual... o gênero aí dissertativo-argumentativo, eu posso conhecer essa estrutura textual, tá... que eu tenho início, meio e fim; no início, a introdução, o que eu preciso apresentar na introdução... no desenvolvimento, o que deve ser abordado, e na conclusão, o que também deve ser posto, né... essa estrutura clássica. No entanto, quando me passam um tema para desenvolver, se eu não tenho leitura sobre esse tema, não adianta eu conhecer toda essa estrutura (Luana, grifo meu).

[...] *é uma tentativa de representação da fala. Sabemos que, por ser **uma tentativa de representação da fala**, essa relação fala e escrita não vai ser*

*linear, vai haver muitas regras e muitas exceções dentro dessas regras e aí dá origem à noção de ortografia, mas eu creio, enquanto professor, que escrita não para só nas regras ortográficas, **não se reduz apenas às regras ortográficas...** escrita vai além porque é a partir da escrita da palavra, e quando ela está bem organizada, que se formam os textos e os **textos são muito necessários para nossa própria formação enquanto ser humano**; então, para mim, a escrita vai além de regras ortográficas. Só usei esse conceito para tentar puxar essa noção (Evandro, grifo meu).*

Sobre a concepção de trabalho com a escrita que os participantes têm, compreendo que há uma coexistência de ações voltadas para o ensino da gramática normativa e a produção de textos como estratégias importantes para a formação de cidadão, de “formação enquanto ser humano”. Essa interpretação da concepção da escrita está próxima da ideia do trabalho com os gêneros textuais/discursivos, em especial do pensamento de estimular a competência discursiva dos estudantes, pois, como explica Baltar (2004, p. 224), essa competência:

[...] nos permite entender o jogo social que é jogado nas atividades de linguagem entre os falantes de uma língua dentro de uma comunidade linguística dada, ou melhor, dentro das diversas instituições que existem em uma dada sociedade. Nos permite ainda transitar de uma instituição a outra, uma vez que se aperceba a diversidade dos gêneros textuais que predominam nesses diversos ambientes discursivos das diversas instituições sociais.

Essa última interpretação de escrita, com uso de gêneros textuais/discursivos, talvez possa ser compreendida ou exemplificada a partir do participante Evandro, o mais jovem na idade e na profissão dos entrevistados, o qual estaria mais próximo do contexto de debates teóricos sobre a escrita. Assim, ele evidenciaria o fato de que a continuada formação “atualiza” os docentes sobre as teorias contemporâneas.

3.2.2 O trabalho com a oralidade

Ainda sobre as práticas de ensino de leitura e escrita, as narrativas dos participantes deixam transparecer, também, que o trabalho com a oralidade é fundamental para o desenvolvimento das aulas. Sobre isso, eles disseram

Utilizando o método – não sei se é o método – de trabalhar textos, interpretação de textos, numa sequência de mais fáceis para difíceis, sendo que cada dia é um texto diferente; e após a leitura e interpretação do texto e a leitura desse texto oral, eu faço as meninas lerem o texto – meninas, meninos, enfim –, eu peço alguns deles ou a eles que falem o que entenderam sobre o texto para que eles se posicionem a respeito daquilo que eles leram.

*E é desse jeito que eu estou trabalhando a oralidade, certo? **Sempre um texto, o entendimento desse texto dado por eles**, vendo quais são os que entendem mais rápido, quais os que são mais lentos e, depois, se o texto*

requerer mesmo, a gente entreveja outros detalhes que possam ser muito mais significativos para eles [...] é desse jeito (Bianca, grifo meu).

Bem, eu valorizo muito o que os alunos produzem tanto na escrita quanto na oralidade. Por quê? Porque a partir daquilo que eles expressam oralmente é que eu vou observar a leitura de mundo que eles têm, até porque você sabe a diferença que existe entre a língua falada e a língua escrita [...]

Eu valorizo, sim, a interpretação de texto daquela maneira tradicional, feita com perguntas e respostas, mas também gosto de promover o debate...

*É por isso que talvez os meus alunos gostem de minhas aulas de português instrumental, porque é diferente, **é o momento em que eles podem opinar.** Então é isso aí (Evandro, grifo meu).*

O trabalho da oralidade em sala de aula é feito de uma forma simples e objetiva. Nós fazemos, geralmente, trabalhos de exposições, seminários, trabalhos de exposições em grupos, individuais, leitura, a participação durante as aulas do próprio estudante falando, além da leitura e da explicação que eles fazem cotidianamente em sala de aula. Mas também tem atividade de apresentação de teatro, apresentação de peças, apresentação de textos que eles compõem para serem apresentados através de músicas, paródias.

A oralidade é uma das produções possíveis, então, nesse momento da interação, por exemplo. Recentemente, hoje pela manhã, nós fizemos um trabalho lá de debate sobre a educação. Eu trouxe um texto, um texto que falava sobre o contexto das mudanças educacionais que estamos passando nesse momento, e fizemos uma análise sobre problemas que a educação ainda enfrenta, a falta de acompanhamento, a falta de estrutura, a qualidade que se fala tanto, mas ainda não foi determinada, definida o que é essa qualidade... e eles foram dando as opiniões deles, às vezes eles falam coisas simples na hora da apresentação, que tem a ver com o conteúdo, e a gente pode muito bem utilizar, e isso é a participação deles na oralidade, **que é uma das formas de utilização da língua** (Natan, grifo meu).

Existem metodologias que utilizo para trabalhar com oralidade.

*[...] a oralidade da forma como eu trabalhei, desenvolvi, **as peças teatrais** são uma forma de desenvolverem a oralidade, porque eles nunca falam o que de fato está no script, eles sempre vão parafraseando.*

*[...] outra situação é a leitura, **leitura em voz alta**, eu utilizo o próprio livro didático, para que eles façam as leituras, para que eles abordem, deixo eles à vontade para que eles possam abordar, até para eu **ver como está a interpretação deles** (Luana, grifo meu).*

Vê-se, então, o trabalho com a oralidade em sala de aula iniciado pela exposição da interpretação que os estudantes fazem dos textos lidos, geralmente em gêneros orais como o debate, o seminário e o teatro, como meio para o professor observar o posicionamento dos estudantes frente ao texto – as leituras interpretativas –, o que demonstra a consciência dos docentes de que o trabalho com a oralidade tem sua relevância, como na narrativa em que se utilizam de momentos de discussões para refletir sobre a Educação, mais especificamente sobre a qualidade dela, atividade que abre oportunidades para um letramento crítico.

Sobre a formação de professores e sua relação com a oralidade dos discentes,

trazemos à discussão Magalhães (2005/2006, p. 69), pois a autora entende que o trabalho com a oralidade em sala de aula, “[...] para atingir o objetivo de adequação às diferentes situações de comunicação, não pode ser visto isoladamente, sem relação com a escrita. Para tanto, devem ser esclarecidas as relações mútuas e intercambiáveis entre texto falado e escrito.”

Compreendo, desta forma, que explorar a oralidade dos alunos em sala de aula à luz do letramento envolva todos os gêneros textuais/discursivos que o professor julgar necessário para sua ação pedagógica, que a oralidade não deve ela ser entendida como meio introdutório para o ensino da escrita e da leitura isolado das relações sociais.

Assim, utilizar-se da oralidade demanda do docente estar ciente de que a oralidade e a escrita “[...] andam juntas no processo de ensino-aprendizagem, e há a necessidade de serem trabalhadas em sala de aula para que o aluno tenha desempenho satisfatório na elaboração de textos em ambas as modalidades.” (FERREIRA, 2014, p. 27).

3.2.3 Os gêneros textuais/discursivos em sala de aula

Uma vez que mencionei gêneros textuais/discursivos ao falar de como os docentes abordam a oralidade em sala de aula, julgo relevante apresentar as práticas e concepções dos participantes sobre eles, bem como o porquê de eles os utilizarem. Assim, começo pelas narrativas dos participantes, que evidenciam uma ação voltada para a produção textual, da fala para a escrita, abordando a estrutura dos gêneros, como se pode observar:

Na verdade, é o seguinte, trabalho Língua Portuguesa, Literatura e Redação, certo?

*A Redação tem de ser uma explicação à parte para que eles entendam uma estrutura toda de um texto, certo? Como desenvolver suas ideias, o raciocínio, plano de desenvolvimento, argumentação; então, na verdade é o seguinte, **em situações em que eu pretendo que eles produzam um texto, primeiro fala-se de um assunto e depois eles vão produzir esse texto de acordo com a modalidade que foi dita para que eles produzam**, certo?* (Bianca, grifo meu).

*Então, a partir do momento em que você começa a apresentar para os alunos que há uma diferença entre fala e escrita e que, na fala, você é mais livre para compor o seu pensamento; e na escrita, você tem que atentar para determinadas regras, tanto ortográficas quanto da própria tessitura, [...] você vai começar a mostrar para os alunos que eles podem sim aprender as regras de produção textual, as regras de escrita, **sem abrir mão do que ele já tem disponível** (Evandro, grifo meu).*

Eu aproveito o próprio livro didático [...], eram textos [livros] que vinham com gêneros textuais bem variados, porque têm notícias, têm documentários, têm seminários, têm contos, têm crônicas, dependendo do ano letivo (nesse caso, o primeiro ano) [...] no segundo, eles vão... já começam a abordar

texto dissertativo; no livro do terceiro ano, eles dão uma ênfase maior, talvez por causa dos vestibulares, né? [...] a gente explora, como eu falei anteriormente, é... **primeiro para conhecer a estrutura, depois para desenvolver tanto a questão da leitura quanto a escrita, porque a partir disso eles têm um hall de palavras que eles podem utilizar, eles vão se aproveitando disso... eles se aproveitam, a gente observa isso** (Luana, grifo meu).

Por exemplo, este ano nós fizemos no final da terceira etapa, nos primeiros anos, nós **trabalhamos com receita, receitas simples**, só que assim: eles gostam de fazer não aquela receita do bolo, mas eles querem uma receita do tacacá, a receita de uma comida típica, receita da galinha com jambu. É essa **a receita que eles querem trazer, a receita da casa deles lá que eles vivenciam**. Além dessa receita, eles fizeram aquela **outra receita** também subjetiva, em que eles vão apresentar uma **receita hipotética de como criar um estudante perfeito**, de como fazer uma coisa inusitada. Saiu cada receita dentro da sala de aula! Agora tu me “fez” pensar que eu “marquei” numa situação, eu não coletei esses trabalhos, eu poderia ter coletado e juntado essas receitas, juntado as descrições... Eu acho que se pegássemos esses materiais que a gente faz em sala de aula, catalogássemos, fizéssemos uma seleção, pode até ser feita por eles mesmos, e buscássemos, fizéssemos uma publicação, até **faria mais sentido para eles a leitura e escrita. No início do ano, eles chegam assim, eles até fazem o texto que você pede, mas é uma vergonha de ler, é uma vergonha de falar aquilo que eles escreveram, de apresentar o texto que eles fizeram, eles não conseguem, às vezes, se ver como o autor, alguém que produz um conhecimento, uma ideia, uma história simples que seja, mas está produzindo. Eles acham que só alguém que publica livros é capaz de produzi-los** (Natan, grifo meu).

Nos excertos, observa-se também que o trabalho dos participantes com os gêneros textuais/discursivos em sala de aula está caracterizado pela preocupação com produção textual subjacente a regras da gramática normativa e de estrutura textual, inclusive com o enriquecimento do vocabulário do estudante e o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. Outra observação é que os participantes valorizam, como dito anteriormente, o conhecimento prévio dos estudantes, o que pode ser constatado nas falas de Evandro e de Natan.

Em suas narrativas, os participantes não fazem menção aos textos produzidos em seus processos de interação social. Eles dão maior ênfase ao estilo e forma de composição dos textos, sem abordar com maior profundidade a valoração social que eles trazem. Creio que, adotando uma formação adequada para o trabalho com a multiplicidade de gêneros, os professores poderiam reformular suas práticas, pois todos os elementos de composição dos gêneros merecem atenção, como enfatiza Pinto (2010, p. 61):

Cada um dos vários gêneros apresenta suas próprias exigências em termos de conteúdo, de estrutura e das sequências linguísticas que os compõem. Todos esses aspectos devem ser aprendidos mediante práticas sociais que desenvolvam as capacidades de linguagem dos aprendizes e as estratégias de

aprendizagem.

Destaque, porém, seja feito ao excerto da narrativa de Natan, quando reflete sobre o maior sentido que poderia ser direcionado à escrita e à leitura, ao relacionar o gênero a ser produzido à realidade dos estudantes. Essa constatação aponta para a necessidade de as atividades em sala de aula fazerem sentido para os estudantes, isto é, que não sejam as aulas apenas momentos de estudo de gêneros escolares isolados das interações sociais de quem os produz.

Quando Natan traz a reflexão sobre os registros escritos e a significação para quem os produziu, reforça a ideia de que o memorial de formação possa exercer um papel fundamental para a formação continuada de professores de Língua Portuguesa. Essa reflexão de Natan aproxima-se de meu entendimento quanto a isso, já que o docente, na condição de professor-aluno, iria se enxergar valorizado como comunicador e produtor de conhecimento.

Como uma reflexão final sobre as práticas dos participantes em relação à utilização dos gêneros textuais/discursivos em suas aulas, posso inferir que há a necessidade de se investir mais no trabalho com os gêneros que circulam entre os estudantes dentro e fora das salas de aula, sob uma perspectiva de formação de professores à luz do letramento. O que leva a se pensar na formação docente, tendo como uma das exigências o trabalho com gêneros, visto que, como afirma Bazerman (2011, p. 23):

Gêneros não são apenas formas. Gêneros são formas de vida. São frames para a ação social. São ambientes para a aprendizagem. São lugares onde o sentido é construído. Os gêneros moldam os pensamentos que formamos e as comunicações através das quais interagimos. Gêneros são os lugares familiares para onde nos dirigimos para criar ações comunicativas inteligíveis uns com os outros e são modelos que utilizamos para explorar o não-familiar.

- **Os gêneros textuais/discursivos**

Frente às práticas de uso dos gêneros textuais/discursivos em sala de aula, os participantes permitem observar a concepção que têm sobre os gêneros, tanto que, quando narram esse entendimento, expõem que:

Há uma diferença, porque... olha só! Quando se fala de gêneros textuais, as modalidades são inúmeras, elas são muitas, os gêneros textuais. Os gêneros discursivos, não sei se eu vou te explicar certo ou se eu vou estar certa a respeito; sobre isso, eles estão enquadrados em três gêneros – **eu estou certa sobre isso?! – o gênero da narrativa, certo?** (Bianca, grifo meu).

Bom, na minha opinião, gênero textual fica mais voltado para área da própria composição escrita; o gênero discursivo, ele pode ter uma relação

direta ou não com o gênero textual, só que já vai ficar para o lado da fala. Nós vamos perceber, através dos discursos dos nossos alunos, resquícios ou detalhes, por exemplo, de narração, quando ele está contando um fato da vida dele, ou então detalhes de dissertação, quando ele está falando de um determinado assunto em um seminário lá na frente. Então, nós podemos encontrar a presença de gêneros discursivos, que têm uma relação com esses gêneros textuais na fala; só que na escrita, eles vão ter uma composição totalmente diferente. Na fala, nós somos mais livres para compor, para construir; na escrita não, temos que seguir certas regras. Então, há essas diferenças para mim.

Digamos assim que o gênero discursivo, ele é mais livre, e o gênero textual é mais cheio de regras (Evandro, grifo meu).

Gênero textual e discursivo. Bom... **gêneros textuais, os gêneros textuais, para diferenciar dos discursivos**, se a gente for aprofundar, a gente vai acabar encontrando características diferentes, mas que não chegam a separar uma coisa da outra, eles são partes dos registros que nós temos, não chegam... eu não sei, talvez algum teórico já tenha, não me recordo agora, trabalhado a diferenciação entre eles. **Me dê aí um exemplo de gênero textual e de gênero discursivo** (Natan, grifo meu).

Bem... É... os gêneros... **a gente aprende na faculdade os gêneros literários, né?!**, gêneros literários... quando chega na parte da questão dos gêneros textuais, é... os gêneros textuais, eles surgem dos tipos de texto que a gente... o tempo todo foi trabalhado na escola com a gente, texto narrativo, texto dissertativo, texto descritivo, tá... ainda tinha outra categoria, que era o texto instrutivo, tá... que para alguns autores, eles desconsideram e colocam ali junto com os textos descritivos... Mas o gênero do discurso, **eu não saberia te explicar bem se há essa diferença**. Eu penso que o discurso, tá... eu penso... não tenho nada cientificamente para falar, mas eu penso que os discursos, eles estão em tudo quanto é texto. Então, vamos pegar uma crônica, que é um gênero textual, vamos pegar uma fábula, os discursos estão postos ali dentro, é..., vamos pegar uma fábula, ela tem além de... trabalhar ali as personagens, tem o narrativo, tem o descritivo, mas... ela tem uma finalidade, que, ao final, ela tem uma lição de moral; então, nesse discurso, que vem nesse gênero textual, ela já vem trabalhando, pode ser uma ideologia, pode ser uma questão cultural ali dentro. **Tá certo!?** (Luana, grifo meu).

Nas narrativas, observo a imprecisão e/ou incerteza dos participantes quanto ao conceito de gênero textual e gênero discursivo. Talvez, eles tenham estudado em suas graduações e/ou pós-graduações sobre gêneros, porém, não pude perceber uma concepção clara em seu fazer educacional, ainda que tenham afirmado ser inúmeros, ora relacionados à escrita, ora à fala.

Essa constatação de imprecisão sobre a conceituação de gênero aponta para a relevância de se planejar e executar a formação continuada, pois a revisitação às teorias pertinentes à sua área de formação e a reflexão sobre suas práticas colaborariam para uma nova postura desse profissional, o que seria possível por meio de formação continuada de

professores de Língua Portuguesa. Essa compreensão vai ao encontro do que disse Oliveira (2010, p. 342):

Embora haja um consenso de que o gênero é uma entidade complexa, é exatamente essa complexidade que dificulta uma tomada de posição quanto a abordá-lo como um objeto de ensino no contexto escolar. Nesse sentido, defendemos que trabalhar com os gêneros no contexto escolar exige compreender esse conceito conforme as variadas tendências teóricas, sua relação com as diferentes concepções de letramento e sua articulação com a audiência a quem está destinado. Diferentes concepções de gênero e de letramento resultam em diferentes práticas.

Acredito não se poder trabalhar para a formação de cidadãos críticos e reflexivos sem que o professor tenha claro em sua mente como se constituem os gêneros e a relação deles com o dia a dia de cada membro da sociedade. Isso demonstra a relevância de se abordar conceitos-chaves em uma proposta de formação continuada, neste caso, os gêneros textuais/discursivos.

Mesmo com essa incerteza sobre os conceitos, as narrativas deixam clara a existência de um trabalho com os gêneros em sala de aula. Isso me instigou a procurar saber qual a razão para que esses docentes tivessem essas práticas, o que me fez analisar os seguintes excertos:

Finalidade, saber se meu aluno está conseguindo produzir de acordo com aquela modalidade e com todas as questões da língua que envolvem uma escrita; se o aluno já é capaz de produzir um texto e reconhecê-lo nas diferentes modalidades, eu creio que está sendo feito um bom trabalho; e se ele é capaz de produzir uma crônica diferente de uma poesia, então nós sabemos que ele já conseguiu discernir quais são as características desse texto, as características do outro texto (Bianca, grifo meu).

*Eu utilizo porque é importante que o aluno aprenda as regras tanto ortográfica quanto da própria produção textual, mas sem abrir mão daquilo que ele já sabe, do conhecimento que ele já traz consigo. **Ele apenas vai fazer adequações aos níveis de exigência de cada discurso e de cada situação** (Evandro, grifo meu).*

*Por quê? Porque... primeiro, serve de estímulo para eles, **eles produzem e começam a ver que são capazes de escrever** e, segundo, porque a partir disso você **vai criando uma prática**.*

A produção textual, a leitura vai desenvolver muito as habilidades deles de escrever, de ler e de ter assunto para comentar e para dialogar (Natan, grifo meu).

*Sim, sim... Vou te dar um exemplo do último dia de aula que eu tive nas turmas. Eu planejei assistir a um filme, já preparando para o terceiro ano, me organizei para assistir ao filme “O quarto de Jack” – não sei se você já assistiu – então, o filme, há um diálogo, porque é uma obra que foi passada para o cinema, né... a ideia de enrolar o Jack num tapete, ela vem de O Conde de Monte Cristo, e eu trouxe o filme justamente para eles perceberem isso, **como a literatura vem influenciar em outras obras**, então... eu achei interessante porque eu não falei nada para eles, eu disse*

que era para eles observarem, verificarem a questão da imaginação do Jack, observarem todos os aspectos, depois nós iríamos discutir; e durante eles estarem assistindo, eles diziam, olha eles estão falando do livro que a gente leu lá no segundo bimestre... O Conde de Monte Cristo... olha é mesmo... então ele vai fugir assim, vai se fingir de morto. Então, essa questão, isso é letramento para mim. O letramento perpassa as barreiras de um simples papel escrito, e eu vou utilizar em várias outras situações [...] (Luana, grifo meu).

Considerados os excertos acima, vê-se que os participantes se empenham no trabalho voltado para a distinção entre as estruturas de cada gênero textual/discursivo, bem como no atendimento das exigências linguística e discursiva na produção deles, em razão do contexto de produção e de circulação. Isso é importante, porque o professor cumpre seu papel de formador e o aluno vê-se capaz de produzir diversificados gêneros, de acordo com sua própria necessidade. Dessas atividades poderiam observar os eventos e as práticas de letramento.

3.2.4 A concepção de letramento

Uma vez mencionado o contexto do letramento nas práticas dos professores participantes da pesquisa, apresento o entendimento que eles têm sobre o assunto:

Ler, escrever, compreender, discutir ideias, chegar a um certo denominador a respeito daquela ideia, eu creio que esse amadurecimento chega a ser o letramento (Bianca, grifo meu).

Na minha opinião, letramento é uso social não apenas da escrita, mas dos textos escritos, da maneira como eles são empregados dentro dessas relações sociais que nós estabelecemos. Para mim, o letramento é não apenas você reconhecer que há um tipo de gênero textual, mas saber empregá-lo num devido momento para atender aos devidos fins aos quais ele é destinado, o aluno, nós enquanto falantes da Língua Portuguesa, nós vamos ser letrados a partir do momento em que nós saibamos como utilizar esses gêneros textuais, esses gêneros discursivos, também, dentro dos momentos e dos contextos adequados a eles (Evandro, grifo meu).

[...] minha visão paulo-freiriana me acompanha em relação ao letramento, da visão de mundo, a questão da necessidade, a questão da importância que essa ferramenta que é o letramento, que é dominar as letras, que é utilizar, que é saber como utilizar as palavras e como utilizar os textos e ler e entender estes textos e utilizar de uma forma mais prática pra você mesmo, essa visão que eu trago é a visão da Educação de Jovens e Adultos, é a visão do PROEJA, é a visão da alfabetização, que foi o meu marco inicial na minha decisão de me tornar professor.

Então, essa visão de letramento, de dominar essa ferramenta, de amolar essa faca bem amolada para que ela possa ser bem utilizada e não... às vezes, a gente que não conhece de faca, desconhece que existem várias formas, várias técnicas de amolar e várias formas de fio de navalha, de fio de faca, de fio de machado, a gente desconhece, e assim, quem não tem um aprofundamento no letramento acaba lendo o texto, e termina de ler, você

pergunta: “agora explica, por favor”, e a pessoa fica: “hã?”, porque ela consegue juntar as letrinhas, ela consegue ler as palavras, mas ela pode de repente não conseguir se aprofundar no que essas palavras estão querendo transmitir, estão querendo passar para outra pessoa (Natan, grifo meu).

*Então, essa questão, isso é letramento para mim. **O letramento perpassa as barreiras de um simples papel escrito, e eu vou utilizar em várias outras situações.** [...] Quando eu estudei na graduação e na pós também, porque, no mestrado, eu não abordei... até porque o mestrado é na área da Educação, não é na área da linguagem... é, apenas estudamos sobre letramento de forma generalizada, né... não tivemos essas categorias, talvez, que surgiram depois, bem depois, ou não, porque o nosso país está sempre atrasado... a gente só pega estes conceitos depois de dez anos pelo menos que está rodando na Europa... que vão chegar por aqui, ou nos Estados Unidos (Luana, grifo meu).*

Vejo que o entendimento de letramento que têm os participantes está intimamente voltado para o amadurecimento da relação do estudante com a leitura e a escrita, para o uso social das duas, considerando o contexto de utilização, inclusive para Luana que, apesar de criticar a forma como o estudou na academia, apresenta a consciência de que o letramento extrapola o texto escrito.

A concepção dos professores acerca do conceito de letramento, mesmo que não estejam conscientes disso, está de acordo com a literatura especializada que é evidenciada no referencial teórico desta dissertação. Assim, acredito que seja preciso esclarecer aos docentes o que é o letramento e como trabalhar à luz dele. A esse respeito, é preciso lembrar, também, que tal discussão já foi suscitada por Duarte (2013, p. 237):

[...] letramento é um desses temas em que se há uma necessidade de aprofundamento teórico e um cruzamento de ideias, que visam a esclarecer dúvidas teóricas e práticas que giram ao redor desse conceito, ainda não muito claro para alguns estudiosos e principalmente para muitos professores.

Retomando a questão, a partir da concepção de letramento dos participantes, e apesar de uma extensa produção acadêmica sobre ele, penso que é relevante pesquisar no Amazonas, principalmente no interior do Estado, como é o caso de Parintins, pois, ainda que haja a comunicação imediata possibilitada pela internet e outros canais, o tema continua mal compreendido. Por essa razão, não é possível pensar na formação de agentes de letramento sem que se tenha uma concepção sólida do que se apreende pro ele.

Dito isso, sigo percorrendo sobre o entendimento que os participantes sobre letramento, mais especificamente, sobre a concepção de agente de letramento.

- **A concepção de agente letramento**

Para os participantes, o agente de letramento:

[...] é aquele que é capaz ou conduziu o seu aluno para que ele fosse capaz de ler e compreender o que leu? Seria esse o agente de letramento?
(Bianca, grifo meu).

*Na minha opinião, um agente de letramento seria **alguém ou algo que seja capaz de fomentar essa consciência de que existe o texto escrito, existe a palavra escrita, só que ela não se reduz só àquilo, ela vai além, ela só vai ter sentido a partir do momento que você fizer a relação do que está escrito, do que está presente no texto, com a ideia, o convívio social etc.** Eu creio que seja por esse caminho* (Evandro, grifo meu).

*Na minha mente vem assim, agente seriam **os professores que têm essa missão de ensinar**, mas... Ah, aí vem a situação da ideologia, né? Por que que eles vão ensinar? Para que que um professor vai ensinar essa língua?*
(Natan, grifo meu).

Então, a gente vai dando essas pequenas dicas de vidas com nossas experiências de vidas para os alunos, e aí a gente vai multiplicando (Luana, grifo meu).

A incerteza e/ou imprecisão, que se evidencia por meio dos questionamentos retóricos de Bianca e Natan sobre o assunto leva à interpretação de que, para os participantes, o agente de letramento é um condutor que leva ao entendimento do texto lido. Essa compreensão se alarga com as palavras de Evandro ao relacionar o agente às práticas sociais.

Destaco que a narrativa de Luana não deixa evidente a concepção que ela tem de agente de letramento. Essa é uma realidade merecedora de atenção, pois ver-se como agente de letramento demonstraria uma consciência maior do trabalho com a escrita e a leitura no processo de ensino dos estudantes, responderia ao possível questionamento de por que o professor precisar ensinar em um contexto multicultural.

Das interpretações feitas sobre práticas e concepções dos participantes da pesquisa referentes ao ensino-aprendizagem de leitura e escrita, posso dizer que eles se mostram atentos ao conhecimento prévio dos estudantes para depois prosseguirem no trabalho com a leitura e escrita, em uma ação em que as duas se complementam. Também observei que o conhecimento prévio é ativado a partir do trabalho com a oralidade, momento em que os participantes ressaltam a importância desta em sala de aula.

Ficou evidente ainda que as práticas docentes, quando se utiliza em sala de aula os gêneros textuais/discursivos, estão direcionadas à produção textual atrelada às normas gramaticais referentes ao padrão da língua e à ampliação do léxico-semântico, com ênfase

maior ao estilo, e não na preocupação em atentar para os valores empregados no discurso proferido.

Uma realidade que me chamou atenção foi quando os participantes mostraram sua incerteza e/ou insegurança ao definirem o que são os gêneros, o letramento e o agente de letramento. Este fato por si só, a meu ver, justificaria ações voltadas para uma formação continuada, a fim de que outra possibilidade de exercer a profissão docente, em particular ao que se refere ao ensino da Língua Portuguesa, fosse apresentada a eles.

Após essas considerações, sigo para a discussão sobre as práticas como agentes de letramentos dos participantes da pesquisa, evidenciadas em suas narrativas.

3.2.5 Práticas como agente de letramento

As narrativas dos participantes demonstraram que eles têm características do agente de letramento, apesar de demonstrarem insegurança ao relatarem suas concepções e práticas sobre. Para discorrer sobre isso, analisei: as narrativas concernentes à identificação como agente de letramento, outras vivências que gostaria de ter para melhorar o desempenho em sala de aula e qual o referencial teórico-metodológico que adotam para o trabalho com a oralidade, a leitura e escrita.

- **Considerar-se agente de letramento**

Constatedei que os participantes são mobilizadores de capacidades materiais e imateriais para o trabalho em sala de aula, como se vê nos excertos abaixo:

*Se ele, o professor, consegue fazer com que haja um resultado satisfatório em termos de leitura, escrita, compreensão, ele é um agente de letramento porque ele está conseguindo com que seu aluno desenvolva algumas habilidades necessárias, obviamente, para que ele seja um bom entendedor da língua, um bom interpretador, enfim; **o aluno que consegue ler, entender e interpretar, tem muito do seu professor nele. Então, o professor foi o agente, o professor contribuiu** (Bianca, grifo meu).*

*[...] eu levo os meus alunos a não ficarem apenas no texto escrito. [...] **que eles possam ir além, fazendo outras leituras e possam associar aquilo que eles leem à realidade deles.** Por exemplo, eu desenvolvi um projeto didático com meus alunos chamado Mostra Cultural de Teatro e Documentários (Evandro, grifo meu).*

***Depois de ter falado sobre tudo isso, o jeito é eu aceitar que sim, né?!** Depois ter visto... tu foi chegando assim devagar pelos lados e aí me deixou sem saída, o jeito é eu te dizer que eu sou um agente de letramento, que eu*

faço parte de uma estrutura social que é a escola, que ela fomenta isso, ela trabalha essa produção (Natan, grifo meu).

Porque eu, como professora de Língua Portuguesa, eu não faço como meus professores fizeram comigo em relação à linguagem, que eles pensavam que a linguagem se restringia à gramática, à parte gramatical. Eu não posso desconsiderar que é importante sim, mas não é o essencial aí... eu vejo que as discussões que a gente traz, um filme que a gente traz para ser discutido, e nesse filme vai envolvendo vários outros textos, até a nossa própria vida que a gente traz... a gente observa a questão dos sentimentos, que são universais, é o amor, o ódio, entre outros que foram abordados, por exemplo, neste filme... vou pegar o filme como exemplo... é... e a gente parte para as discussões... é... eu penso que eu faço esses alunos saírem desse mundinho aqui, eu faço com que eles reflitam... uma sementinha que a gente vai plantando aos poucos, e eles vão andando com as próprias pernas (Luana, grifo meu).

Bianca deixa perceber a visão dela sobre o agente ao se mostrar preocupada com a formação de um cidadão entendedor da língua, mas não avança para o uso crítico dessas habilidades, diferentemente de Evandro, que procura, por meio de distintos gêneros textuais/discursivos, como é o caso do teatro e do documentário, relacioná-los à realidade dos alunos. Isso sinaliza para uma necessidade de se refletir sobre a ação docente, de se socializar saberes, afinal, agregar à visão de Bianca o entendimento de Evandro faria com que a preocupação com a crítica do estudante sobre o que escreve e lê estivesse no centro do processo de ensino-aprendizagem.

Quanto às narrativas de Natan e de Luana, vejo que o processo reflexivo pelo qual Natan passou o levou a perceber-se como um agente de letramento, sendo também parte da agência de letramento por excelência, a escola; Luana, por sua vez, destaca a consciência de que o professor e suas aulas são uma parcela colaborativa para a emancipação do cidadão, no processo de construção da autonomia dos estudantes. É preciso ressaltar que, ao reportar-me à escola como principal agência de letramento, refiro-me à seguinte afirmativa de Kleiman (2007, p. 4), na qual defende que:

[...] é na escola, agência de letramento por excelência de nossa sociedade, que devem ser criados espaços para experimentar formas de participação nas práticas sociais letradas e, portanto, acredito também na pertinência de assumir o letramento, ou melhor, os múltiplos letramentos da vida social, como o objetivo estruturante do trabalho escolar em todos os ciclos.

- **Outras vivências para melhorar o desempenho em sala de aula**

Evidencio que as entrevistas, nas quais faz parte o processo de refletir o que se vai

dizer, fizeram com que os docentes fossem observando suas práticas a ponto de explicitarem que outras vivências relacionadas ao ensino-aprendizagem ainda gostariam de ter para desempenhar de forma mais densa seu papel como agente de letramento, como se pode verificar nos excertos:

Bem, eu ainda tenho interesse em melhorar muito a minha prática, então, eu não estou parada no tempo, eu tenho vontade de ainda aprender mais, porque na verdade você nunca para de aprender; claro que há vontade de fazer um mestrado. Sim, sim... Com certeza, sim. Eu creio que um pouco mais de conhecimento me ajudaria a melhorar minhas práticas, minha didática, minha metodologia. Eu creio que esse ideal e esse sonho ainda estão aqui, eu pretendo ainda realizar (Bianca, grifo meu).

[...] eu creio que eu precise ter muito mais contato, por exemplo, com estudos ou com textos que falem justamente sobre adaptação de roteiros teatrais, a questão do próprio documentário, que foi muito experimental e que deu muito certo – preciso enriquecer muito mais isso –, e... eu creio que, de referenciais que eu possa ter, seja exatamente uma formação talvez específica ou algum curso ou algum contato que me possa enriquecer neste sentido para que meu trabalho, a minha ideia possa ser aprimorada. Poderia ter à luz do letramento: como trabalhar o gênero documentário em sala de aula, como trabalhar o gênero teatro em sala de aula, como trabalhar o gênero radionovela, conferência... (Evandro, grifo meu).

A gente sempre quer participar de eventos, para a gente nunca cai a ficha que a gente pode organizar os eventos também. A gente às vezes pensa em participar de eventos, e não em fomentar os eventos.

Mas, esse aí é um exemplo de trazer essa realidade, nós criarmos esse momento, claro, é necessário também criar essa perspectiva do letramento entre estes professores da área técnica, porque acaba tendo um choque entre essas duas visões, entre esses dois grupos. Os professores da área técnica acabam vendo os professores da Base Nacional, até como eles chamam propedêuticas como professores que devem estar com a sua disciplina à disposição da formação da área técnica. E isso é uma concepção ideológica que não é de hoje, que é uma concepção, inclusive, histórica do ensino técnico no Brasil, e eles acreditam piamente que o professor de Língua Portuguesa tem que ensinar os textos que o professor da base técnica vai precisar utilizar, e essa concepção tem que mudar, mas só vai mudar se nós trabalharmos. E aí nós é que temos que ser os fomentadores dessas discussões (Natan, grifo meu).

*Bem... bom, eu vejo assim, que o nosso tempo aqui no IFAM, ele é muito curto, você sabe melhor do que ninguém que a gente é envolvida em comissão, a gente é envolvida em projetos, a gente é envolvida nisso e aquilo, e tem a sala de aula, a nossa finalidade maior, mas para que eu fosse de fato uma agente de letramento, eu penso que daria para desenvolver um projeto bem maior. **Eu penso, por exemplo, uma cabana de leitura aqui no bosque, uma cabana de leitura... e que a gente explorasse vários... vários gêneros textuais para que esses alunos, a partir da leitura, eles possam se hominizar e se humanizar. Esse é o primeiro passo. E... a questão do letramento é se dar bem na vida, é se dar bem na vida, é saber resolver os seus problemas do dia a dia, tá?! (Luana, grifo meu).***

Os destaques das narrativas deixam transparecer a consciência de que o processo de formação é continuado. No caso de Bianca, ela se reporta a um possível mestrado a ser realizado por ela, para fugirem do que Evandro deixou explícito, o trabalho feito a partir da experimentação.

Essa questão de saída da experimentação, o próprio Evandro sinaliza ao dizer do trabalho em sala de aula com gêneros à luz do letramento, um trabalho consciente das estratégias e técnicas a serem utilizadas do fazer deste profissional.

Já a narrativa de Natan deixa claro o desejo de se pensar em uma formação continuada para todos os docentes da escola. No caso do CPA, uma formação com espaço para uma discussão sobre o papel a ser desempenhado por cada um.

Nas narrativas, também pude perceber que o trabalho administrativo desempenhado pelos docentes, o fato de os professores estarem à frente de Coordenações e Departamentos, ocupa expressivamente seus horários dos professores, enquanto que o ideal passar mais tempo com os alunos em ações voltadas para solução dos problemas do cotidiano, a leitura e a escrita para práticas sociais reais por meio do trabalho com os diversos gêneros, que, por exemplo, poderiam ser oriundos de projetos de letramento, o que para Kleiman (2000, p. 238) se trata de:

[...] um conjunto de atividades que se origina de um interesse real na vida dos alunos e cuja realização envolve o uso da escrita, isto é, a leitura de textos que, de fato, circulam na sociedade e a produção de textos que serão lidos, em um trabalho coletivo de alunos e professor, cada um segundo sua capacidade. O projeto de letramento é uma prática social em que a escrita é utilizada para atingir algum outro fim, que vai além da mera aprendizagem da escrita (a aprendizagem dos aspectos formais apenas), transformando objetivos circulares como “escrever para aprender a escrever” e “ler para aprender a ler” e ler e escrever para compreender e aprender aquilo que for relevante para o desenvolvimento e a realização do projeto.

- **Referencial teórico-metodológico para o trabalho com a oralidade, a leitura e a escrita**

Diante do constatado sobre a prática e as concepções dos docentes referentes ao agente de letramento, sigo evidenciando a base, o marco de partida, que eles dizem ter para o trabalho com a leitura, a escrita e a oralidade em sala de aula, por meio dos seguintes excertos:

Digamos assim, se eu não investigar através da oralidade o conhecimento do meu aluno, eu não terei como fazer um diagnóstico desse aluno. Hoje, eu estou conhecendo melhor meus alunos por conta dessa forma, talvez desse método que eu encontrei para chegar até eles, porque às vezes nós estamos distantes dos nossos alunos, isso não é bom para nós nem para eles – esse distanciamento não cria vínculos nem dá respostas também – dessa

forma, você se aproxima, você conhece melhor, você tem como trabalhar melhor. Essa aproximação entre professor e o aluno faz com que seja o aluno mais confiante no professor e, se nós passarmos confiança, provavelmente nós teremos um resultado mais positivo (Bianca, grifo meu).

Eu me inspiro muito nos meus colegas professores, esses que têm mais experiência, porque, com eles, eu troco muitas ideias; muito da minha prática de sala de aula vem das conversas que eu tenho com os professores de Língua Portuguesa, eu acho que do contato com os docentes, dessa troca de ideias.

Então, muito do que eu devo da minha prática [...] eu devo mais aos meus colegas de trabalho... eles me ajudaram mais... na universidade, eu aprendi muita teoria, mas a prática, de fato, eu estou aprendendo a experiência de prática com eles, eles têm muito mais tempo que eu.

Hoje, se eu digo que eu sei lidar tanto com crianças, com adolescentes e com adultos, eu devo muito aos meus colegas. É claro que a graduação me ajudou muito, a minha pós-graduação também, até porque não foi na área de Letras, foi na área de Pedagogia, minha pós-graduação foi em Metodologia do Ensino Superior, o que me ajudou muito a ter uma visão diferente do próprio ensino-aprendizagem, mas, para mim, essa troca de experiências para mim é muito importante... os professores deveriam dialogar mais, tanto os professores de Língua Portuguesa com os próprios da área, quanto os de outras áreas, porque é importante que haja esse diálogo para encontrar essas dificuldades e trabalhar em cima dessas necessidades (Evandro, grifo meu).

A respeito da base, do embasamento que me é dado para agir em sala de aula, eu poderia dizer assim: a gente não sai da universidade sabendo como agir em sala de aula, sabendo como fazer a prática pedagógica.

A gente vai aprender como se faz na vida diária, no dia a dia, trabalhando, labutando... fazendo o trabalho de sala de aula, você vai aprendendo.

O embasamento teórico da universidade é essencial, mas ele não vai fazer muita coisa sozinho, você precisa da prática. E nessa prática, também a conversa com os colegas mais experientes, o trabalho em conjunto, acompanhamento de atividades feitas por outros professores e, claro, o dia a dia juntamente com os estudantes...

O que vale para embasar não é só formação acadêmica, mas também a prática, principalmente a prática, porque lá que você vai ver a diferença entre o que dá certo e o que pode ser modificado. E claro... nem tudo que a gente fizer em sala de aula de primeira vez, muita coisa a gente precisa rever, reavaliar e refazer, para, realmente, chegar ao o resultado esperado (Natan, grifo meu).

A minha prática como um todo, eu não posso definir para você que utilizo somente metodologias e estratégias a partir dos meus últimos conhecimentos, não, nós somos definidos por todas as nossas experiências de mundo, experiências de vida, experiências enciclopédicas, então, desde a minha formação lá no ensino fundamental, no ensino médio, passando pela graduação, pós-graduação – o mestrado –, eu penso que eu verifico... que observo o que foi bom para mim, que pode – de repente – ser bom para os alunos... em conversa com meus colegas, troco experiências, leio novos livros – adoro comprar livros para verificar isso daí – é... eu penso que é isso que constitui o todo, não é algo isolado, nem somente o meu mestrado e nem somente da graduação e nem somente da experiência como aluna e nem somente das conversas com os meus colegas, mas há uma constituição desse

todo nessas relações sociais pelas quais eu passei, me ajudaram a me constituir enquanto Educadora, enquanto professora, e eu vou aproveitando essas experiências para sala de aula (Luana, grifo meu).

Dos excertos, constato que a experiência docente aponta para a relevância de uma maior aproximação entre o professor e o aluno. Também posso inferir que os saberes desses docentes são a somatória das teorias oriundas de suas vivências na academia às experiências pessoais e a partilha dessas com seus pares. O que me leva a lembrar de Tardif (2014), em um processo de refletir sobre seus saberes a partir de suas próprias práticas.

O exposto sobre a experiência dos participantes como agentes de letramento, mesmo que eles próprios muitas vezes não estejam conscientes disso, os revela como mobilizadores de recursos para uma compreensão por parte dos estudantes acerca dos gêneros que trabalham em sala de aula. As narrativas revelam, também, a consciência e os desejos de outras vivências pelas quais almejam passar para melhorarem suas práticas, o que está diretamente relacionado à formação continuada desses professores e, por fim, trazem à tona o que serve de base para suas ações como docentes.

Das análises até aqui realizadas, apresento minhas interpretações, na próxima seção, discorrendo sobre uma formação continuada à luz do letramento para os professores de Língua Portuguesa.

3.3 FORMAÇÃO CONTINUADA À LUZ DO LETRAMENTO

Os professores de Língua Portuguesa participantes da pesquisa, sempre que podiam, evidenciavam sua consciência de que muito têm a aprender, o que me levou a direcionar as entrevistas perguntando como eles veem uma proposta de formação continuada e como seria essa proposta à luz do letramento.

Saliento que, para discorrer sobre esta questão de formação, fiz dois recortes: a formação de professores de Língua Portuguesa à luz do letramento e a proposta para formação continuada desses docentes.

Sobre a formação continuada na opinião dos participantes, seguem excertos das narrativas:

*Na verdade, é o seguinte, como professores profissionais não só de Língua Portuguesa, mas aqui eu me coloco como professora de Língua Portuguesa, nós deveríamos estar em constante processo de formação. **Estou aqui há cinco anos e formação continuada nunca houve; houve, claro, nós participamos de congresso, valeu muito para nossa formação pessoal, mas formação continuada é além, vai muito além, é algo a mais que você***

acrescenta no seu conhecimento e que você vai usá-lo, com certeza, para melhoria do ensino, para que seus alunos possam aprender algo mais e entender melhor aquilo que você fala, porque às vezes o que você fala, ele não entende; então, você precisa saber como lidar com essas situações... com certeza, eu acho que um curso de formação continuada é uma obrigação e deveria ser constante. Qualquer profissional tem de estar em constante formação, porque os tempos são ágeis demais e a gente acaba, às vezes, ficando aquém dessas modernidades (Bianca, grifo meu).

Primeiro, esse curso deveria ser não apenas fechado com professores de Língua Portuguesa, mas com pessoas de outras áreas.

Muitos professores, vou até tecer uma crítica, de acordo com minhas vivências, não no instituto, mas de outros lugares, especialmente das áreas de exatas, dizem que o problema de leitura, o problema de escrita, é papel do professor de Língua Portuguesa, eu acho isso muito errado. Eu creio que o professor de Matemática pode ser agente de letramento, eu creio que o professor de História pode ser agente de letramento, o professor de Arte pode ser, o professor da área técnica também pode ser agente de letramento desde que ele tenha essa consciência de que a palavra não está só presente no texto escrito, ela vai além e o aluno só vai conseguir fazer uma leitura completa das situações, uma leitura completa das vivências presentes no texto, se os professores forem esses mediadores e fizerem esses alunos saírem do óbvio (Evandro, grifo meu).

Depreende-se que a formação continuada para esses profissionais é uma obrigação, mesmo que inicialmente vista como obrigação do professor, distanciando-se de ações de políticas públicas necessárias. Isso reforça a ideia da consciência que os professores têm da necessidade de uma formação continuada e que a busca por ela também possa partir deles. Ainda, pode-se depreender como seria essa formação para eles.

Destacado das narrativas a consciência desses docentes de que, como profissionais, são incompletos e, por conta da dinamicidade do processo de construção do conhecimento e das práticas sociais, necessitam estar em constante processo formativo, comentarei uma possível proposta à luz do letramento na próxima seção.

3.4.1 A formação de professores de Língua Portuguesa à luz do letramento

Sobre uma proposta de formação continuada à luz do letramento, os participantes narraram conforme os excertos a seguir:

*Primeiro, **teria de ter pessoas** altamente..., é... digamos assim..., não sei se seria “**capacitadas**” a palavra certa, a respeito do assunto, ou seja, **profissionais que fossem me ajudar a entender melhor o assunto e a mostrar também as suas experiências.** E aqui nós temos o doutor Rildo Cosson, que é um grande profissional e fala sobre esse assunto brilhantemente (Bianca, grifo meu).*

Totalmente necessário. Falo isso não só por mim, mas por todos os

professores de Língua Portuguesa que eu já pude contatar. O curso de formação continuada, na minha opinião, nos ajuda não apenas a reciclar conhecimento, mas a aprender coisas novas, por exemplo, **se eu fosse propor um curso de formação continuada de Língua Portuguesa à luz do letramento, eu proporia, por exemplo, a questão de adaptações de textos literários dentro deste curso, pelo menos umas noções que nos ajudassem a fazer com que o aluno tenha vontade de ter o contato com a obra e, a partir das leituras e das vivências, tanto minhas como professor quanto dos meus alunos...**, a gente pudesse construir apresentações teatrais baseadas em obras, adaptações (Evandro, grifo meu).

O que eu dizia no início, a gente se forma, recebe diploma, ganha o status de professor, mas, para trocar experiências, rodas de conversas são necessárias, trocas de experiências, eventos para apresentação de resultados que foram alcançados, às vezes a gente não valoriza isso.

Um curso? Poderia ser uma integração, aí sim, uma integração entre o Instituto Federal com a comunidade, participando não só nós professores do Instituto Federal, mas participando também professores que têm anos de experiências no município, no Estado, professores que trabalham com a Educação de Jovens e Adultos, que trabalham produção e letramento, que dão aula nas comunidades; poderiam juntar esse grupo todo de professores, porque a gente precisa trocar experiências, aprender uns com os outros, [...] e será que as nossas experiências também não são necessárias? (Natan, grifo meu)

Sim, é... nós não temos praticamente formações continuadas aqui. É. nós temos período... é... encontro pedagógico, nós temos três dias, no início do ano, três dias... e desses três dias, se a gente for parar para observar, é um dia e meio, no máximo, para discussões pedagógicas. [...] como poderia ser o curso... Como seria? **Primeiro, eu penso que a gente teria que conhecer as questões teóricas, né?... As questões teóricas, porque depois que a gente conhece as teorias, conhece as reflexões teóricas, a gente pode adotar nas nossas aulas.** Eu não sou uma professora que pensa primeiro em “tu me trazes uma receita pronta de como fazer minha prática”, não, mas eu, conhecendo a teoria, eu posso adotá-la nas minhas aulas. Entendeu? Acho que isso seria maravilhoso, se pudesse vir... e uma formação que trouxesse teoria e prática juntas!

Trazer a práxis, ótimo, melhor ainda, porque poderia nos mostrar como desenvolver a teoria na prática, entendeu? O que é a práxis, né?! Seria perfeito (Luana, grifo meu).

Os excertos deixam transparecer que os professores anseiam por formação continuada e que a partilha de conhecimentos teóricos e práticos seria imprescindível para essa formação.

Bianca e Evandro apresentam seus anseios de aprofundar seus conhecimentos pelo viés do letramento literário, tanto que se vê mencionado um dos expoentes brasileiros sobre o tema. Essa vontade de trabalhar com o texto literário, em sala de aula, à luz do letramento é fundamental para emancipação dos estudantes, pois Cosson (2012, p. 17) afirma

Na leitura e na escritura do texto literário encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos. A literatura nos diz o que

somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade. (...) Todavia, para que a literatura cumpra seu papel humanizador, precisamos mudar os rumos da sua escolarização, (...) promovendo o letramento literário.

O autor supracitado coaduna a discussão levantada por Cereja (2005), segundo ele, as mudanças no ensino de literatura ocorrerão a partir da substituição de práticas cristalizadas e não dialógicas, levando à sobre o uso do texto literário em sala de aula, tendo em vista a perspectiva historiográfica, a abordagem por temas e a abordagem por gêneros. Quanto a isso Cereja (2005, p. 195) explica que:

Todas elas, a nosso ver, podem dar bons resultados, desde que orientadas por uma visão dialógica da literatura [...]. Libertemos, então, a obra do seu tempo, fazendo-a ressoar e renascer aos olhos do leitor contemporâneo, que procura compreender o presente com os olhos no passado.

Já Natan e Luana enfatizam a partilha de conhecimentos teóricos e práticos para reflexões, o que julgo formar uma base para as ações dos docentes em sala de aula, que poderia ser possível a partir da valorização dos saberes docentes, da reflexão sobre a prática ou sobre uma investigação com início na própria sala de aula.

Dito isso, passo a comentar sobre uma proposta para a formação desses profissionais da educação.

Frente às manifestações dos participantes neste capítulo, análises e interpretações realizadas com base na fundamentação teórica desta dissertação, creio que uma proposta que venha ao encontro dos anseios dos participantes seja possível em várias vertentes, mas desde que tenha como base os três conceitos-chave: formação continuada de professores, letramento e gêneros textuais/discursivos.

O primeiro desses conceitos se faz relevante por esclarecer como se encontra o atual cenário dos processos formativos de professores e quais concepções de ensino, de aprendizagem e de escola orientam essas práticas de formação, de modo a fazer compreender até mesmo como os professores recebem esse processo no qual são objetos e sujeitos. O segundo conceito, letramento, torna-se necessário porque aborda conceitos e estudos para uma educação linguística que vise à formação crítica dos estudantes, a partir da formação continuada dos professores. Já o terceiro conceito, gêneros textuais/discursivos, se torna importante visto que facilita a compreensão e produção de textos/enunciados que circulam em sociedades globais e locais.

Em vista dos argumentos apresentados na base teórica desta dissertação e nas

narrativas aqui analisadas, ressalto que construí uma proposta para essa formação continuada, a qual, além de abordar os conceitos supracitados, é oriunda de reflexões teóricas e práticas, fruto do processo investigativo que culminou nesta dissertação (APÊNDICE A).

Assim, de antemão, esclareço que o arcabouço teórico da proposta está na revisão bibliográfica desta dissertação, e que o curso prático tem base na implementação da proposta no Curso de Pós-graduação e Investigações Educacionais, *lato sensu*, do IFAM - CMC e nos pareceres dados pelos participantes da pesquisa, sobre o que discorro no próximo capítulo.

Findo este capítulo acreditando ter evidenciado os aspectos nas narrativas dos professores de Língua Portuguesa que refletem suas práticas como agentes de letramento, tais como os planos e estratégias traçados para a sala de aula, o significado dado à prática do professor, sua capacidade mobilizadora para construir espaços para realização de suas atividades e a reflexão que fazem sobre seu fazer pedagógico; ainda, evidenciando qual a contribuição de uma investigação desta natureza para a construção de uma proposta de formação continuada direcionada a esses professores.

Assim, passarei a dizer um pouco da formação continuada de professores de Língua Portuguesa à luz do letramento, mais especificamente, apresentarei, no capítulo seguinte, relatos do processo de implementação do produto educacional construído (APÊNDICE A) e validação dele.

4 O MEMORIAL COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO CONTINUADA: VIVÊNCIAS À LUZ DO LETRAMENTO

Neste capítulo, apresento relatos referentes à implementação da proposta-protótipo²⁸ de formação continuada para professores de Língua Portuguesa à luz do Letramento, consequência do percurso investigativo e em atenção ao quarto objetivo específico desta dissertação. Destaco que a essa implementação tinha como finalidade avaliar a proposta e realizar ajustes que se mostrassem como necessários²⁹.

Desta forma, inicio este capítulo pela contextualização de seu planejamento. Em seguida, discorro sobre o conceito de memorial e sua relação com a formação de professores. Após isso, narro os acontecimentos que julguei pertinentes para a oportunidade e, por fim, compartilho o parecer dos participantes da pesquisa.

Ressalto que posso considerar este capítulo dividido em duas partes. A primeira compreende da seção 4.1 à seção 4.4, tratando da implementação da proposta e a segunda compreende a seção 4.5, discorrendo sobre a avaliação e validação dela.

4.1 A GÊNESE DO TRABALHO COM O GÊNERO MEMORIAL NO CEIE

Minhas vivências do trabalho com o gênero memorial no CEIE tiveram origem na necessidade de pôr em prática parte de minha pesquisa – a sugestão de uma proposta-protótipo de formação continuada de professores de Língua Portuguesa à luz do Letramento – e auxiliaram na confecção do meu produto de mestrado profissional, que se materializou na forma de *e-book* para formação de professores (APÊNDICE A).

Considero relevante informar que, para testar a viabilidade da proposta-protótipo, no primeiro dia de aula no CEIE, todos os professores em formação continuada, doravante PFC, tomaram conhecimento de minha pesquisa de mestrado e da forma como eu estava

²⁸ A nomeação proposta-protótipo, cuja origem está no entendimento de Rojo e Moura (2012), que, ao reunirem em uma obra propostas de ensino de Língua Portuguesa teoricamente embasadas, chamaram-nas de protótipos, pois tratavam-se de estruturas flexíveis e vazadas que permitiam modificações por parte de quem as quisesse utilizar em outros contextos que não os iniciais. Assim, ousei unir a ideia de proposta à de protótipo.

²⁹ Saliento que minhas vivências e dos acadêmicos do Curso de Especialização em Investigações Educacionais (CEIE) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – *Campus* Manaus Centro (IFAM-CMC), foram coletadas no período de 5 a 10 de novembro de 2018, quando ministrei a disciplina Oficina de Produção Textual, e que os pareceres dos professores de Língua Portuguesa participantes da pesquisa sobre a proposta de formação continuada foram obtidos no Encontro Pedagógico do IFAM *Campus* Parintins – 2019/1, realizado nos dias 1º, 4 e 5 de fevereiro de 2019.

construindo meu produto, por meio da explicação feita durante minha apresentação como docente da disciplina.

Naquele momento, disse que não era obrigatória a cooperação deles na pesquisa e na construção do produto, mas que muito agradeceria a quem com ela colaborasse. Assim, disponibilizei todas as informações de como seria a cooperação deles por escrito, utilizando para isso o Termo de Consentimento Livre Esclarecido – TCLE (APÊNDICE H).

Destaco que a cooperação dos PFC se deu no momento da construção e reconstrução de seus memoriais, bem como de si mesmos, como consequência das reflexões e discussões provenientes das aulas. Ou melhor, da formação continuada tendo como ponto de partida e imersão nas vivências dos PFC e a produção do gênero memorial de formação.

Ressalto a informação de que, juntamente com o TCLE, disponibilizei aos que aceitaram cooperar comigo uma Ficha de Participante (APÊNDICE I) –, que tinha como finalidade obter informações, tais como identificação, dados para contato, área de atuação e escolaridade – e dois formulários para registros. O primeiro, Anotações diárias das vivências (APÊNDICE J), destinava-se às anotações ligeiras (palavras ou expressões-chaves, ou um pequeno texto que servisse como subsídio para o Relatório de Vivências). O segundo, Relatório de vivências (APÊNDICE K) elaborado na disciplina Oficina de Produção Textual, tinha como objetivo servir de base para um relatório mais elaborado, o qual tomaria como referência as anotações diárias e que deveria ser feito e entregue juntamente com o memorial dos acadêmicos.

Destaque seja dado, também, ao fato de que essa prática se concretizou como uma ação do Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Processos Formativos de Professores no Ensino Tecnológico (GEPROFET) do qual faço parte, vinculado à linha 1 de pesquisa do Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico do IFAM-CMC (MPET). Em outras palavras, ministrar a disciplina no CEIE foi a junção de ações em uma única atividade, ou seja, unir a aplicação de parte de minha pesquisa na formação continuada de docentes ao compromisso da Coordenação do CEIE em ofertar a disciplina Oficina de Produção Textual.

Um material de apoio para as aulas foi elaborado na forma de *e-book*, ao qual, para se distinguir do *e-book* para formação de professores – produto deste mestrado –, passo a fazer referência como *e-book* do CEIE. Este foi constituído de seis capítulos, em consonância com a ementa da disciplina da especialização, voltando-se para a produção de textos acadêmicos nos quais os PFC pudessem se enxergar como partícipes da construção e

comunicação de saberes, a partir de debates, desconstrução e reconstrução de textos e de reflexões sobre diferentes gêneros textuais/discursivos presentes na academia.

Nesse espaço de se enxergar como partícipe, a ideia foi a de enfatizar o estudante no processo de comunicar-se pela escrita, as bases que o direcionam na exposição de criações e/ou descobertas, oriundas das leituras de mundo, enciclopédica, e da relação consigo mesmo e com o outro. Por isso, teve-se o memorial como texto a ser produzido nas aulas, pois compreende-se que este gênero – de contar e de narrar – como prática discursiva e maneira de dizer a construção sócio-histórica dos cidadãos.

É preciso deixar claro que o entrelace dos seis capítulos e sua íntima relação com a ministração das aulas somaram para a possibilidade de formação crítica de cidadãos e de escritores conscientes de seus textos, produzindo um processo de criar-se e recriar-se como agentes, com o espírito de avaliadores de seus próprios textos, exercitando atividades de análise, crítica e reelaboração.

4.2 O GÊNERO MEMORIAL E A PRÁTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

O sujeito que se anuncia, no memorial, investe-se de uma posição identitária, narrativamente ou discursivamente construída, cuja emergência dá-se na (e pela) enunciação escrita. Ora, nesse movimento, a experiência vivida, porque contada, porque representada, modifica-se, assim como o seu autor. Escrever a própria história configura-se como a ação de buscar conhecer a si mesmo, por meio da (e na) qual o sujeito vai (re)construindo uma trajetória, que não é linear ou mensurada objetivamente. Mas, sim, fundada numa temporalidade engendrada na memória que, plasticamente, recorta o passado numa interface com o presente. Ao (re)interpretar o passado ou ao (re)vivê-lo pelo discurso, sob a ótica do presente ou em função de projetos futuros, o sujeito que aí se mostra é afeito a desdobramentos. Tem-se um sujeito dotado de uma identidade não homogênea, única e estável, mas, sim, plástica e dinâmica, resultante da constituição de um eu que, atravessado por uma vivência histórica, revela-se, no curso da narrativa, em constante remanejamento, pois, ao refletir sobre o passado com sua presente formação pessoal, traz consigo reflexões e observações que podem assegurar-lhe um novo olhar.

(Jane Quintiliano Guimarães Silva)

Pensar a construção de um memorial como parte dos subsídios para a formação continuada de professores, em específico nesta proposta para professores de Língua Portuguesa, surgiu a partir de leituras e discussões com meus orientadores, tendo também

como colaborador o Prof. Dr. Amarildo Menezes Gonzaga, Diretor de Pesquisa e Pós-Graduação do IFAM-CMC e um dos líderes do GEPROFET. Foi assim que encontrei no gênero memorial a possibilidade de os professores refletirem sobre as bases epistemológica, ontológica e metodológica que são alicerces do seu agir, de sua prática.

A partir de então, apropriei-me do conceito de gênero memorial de formação e planejei as aulas da disciplina à luz do letramento, colocando em prática minha própria proposta para formação continuada de professores, que, no caso da especialização, eram de variadas áreas do conhecimento e não somente de Língua Portuguesa.

Para iniciar a discussão sobre o gênero memorial de formação, realizo considerações sobre ele para, na sequência, estabelecer sua relação com o processo formativo docente e, assim, chegar na fase de descrição de como se deram as aulas, que envolveram desde o planejamento e execução até a avaliação docente e discente delas.

O conceito de gênero memorial adotado neste trabalho foi o de Arcoverde e Arcoverde (2007, p. 2), as quais o definem como:

[...] um gênero rico e dinâmico que se insere na “ordem do relatar”, isto é, gênero que relata fatos da memória, documentação de experiências humanas vivenciadas. O memorial pode ser considerado, ainda, como **um gênero que oportuniza as pessoas expressarem a construção de sua identidade, registrando emoções, descobertas e sucessos que marcam a sua trajetória**. É uma espécie de “diário”, **no qual você pode escrever suas vivências e reflexões**. É também um gênero que pode ser usado **para que você marque o percurso de sua prática, enquanto estudante ou profissional, refletindo sobre vários momentos dos “eventos” dos quais você participa e ainda sobre sua própria ação** (grifo meu).

Nesse sentido, trazer o memorial para a formação continuada de professores se mostrou oportuno para que os PFC pudessem refletir sobre seu processo formativo, sobre sua prática, sobre as teorias, metodologias e concepções que guiam seu agir profissional.

Caracterizado pelo fato de autor do memorial ser, simultaneamente, escritor, narrador e personagem da sua história, Arcoverde e Arcoverde (2007, p. 2) dizem, de modo geral, que esse gênero se constitui em:

[...] um texto em que **os acontecimentos são narrados** geralmente na primeira pessoa do singular, **numa sequência definida, a partir das memórias e das escolhas do autor**, para registrar a própria experiência e, como todo texto escrito, para produzir certos efeitos nos possíveis leitores. (ARCOVERDE; ARCOVERDE, 2007, p. 8, grifos meus).

Entendo, dessa maneira, que os PFC façam uma reflexão sobre suas vivências sem realmente se preocuparem com a cronologia dos fatos, de forma que sejam por eles escolhidos os temas e os eventos, a partir de suas memórias e da importância que julgarem melhor para se expressarem, mostrarem-se para si e para o outro.

Nesse processo de construção da narrativa, creio que os PFC fazem reflexões sobre si mesmos, sobre seus processos, o que poderá acarretar tomada de decisões que diretamente interferem em suas visões de si e do mundo.

Importante destacar que esse gênero se associa à ideia de formação continuada, pois não concebe a narrativa como algo acabado, mas que pode ser continuada a qualquer momento. Ainda se faz pertinente dizer que, no processo de refletir sobre si, o autor sinta as mais diversificadas emoções e sensações e se expresse de maneira ímpar. Nas palavras de Arcoverde e Arcoverde (2007, p. 5):

É provável que, ao elaborar um memorial, **o produtor desse gênero possa se sentir inseguro e desestimulado a escrever. Outros talvez se sintam instigados e desafiados para tal atividade.** É preciso, pois, que entendamos que **o memorial não é algo pronto e acabado.** O memorial tem características flexíveis e como tal não tem roteiro rígido e previamente definido. **Este gênero se define como um texto aberto,** uma construção que espelha e acompanha o caminhar de alguém, em determinadas etapas da vida ou de aspectos que marcaram sua trajetória em determinada época que o memorialista queira registrar.
O memorial, por não ter características “fechadas”, deixa o autor muito livre para imprimir o seu estilo (grifos meus).

Aqui deixo evidente que a orientação dada pela Coordenação do CEIE, quanto ao memorial a ser produzido, era de que os PFC do curso de especialização, em seus textos, fizessem um resumo da vida acadêmica no curso em questão, além de considerações referentes ao processo formativo anterior a este, refletindo sobre a sua formação, expondo os pontos fortes, comentando os pontos mais vulneráveis, o que compreende envolver fatos desde a educação familiar até os dias atuais, respeitando a escolha do PFC que deve estar em sincronia com seu processo profissional formativo.

Percebi que as orientações da Coordenação do Curso estavam de acordo com o mencionado por Prado e Soligo (2005, p. 59) a respeito do memorial de formação:

Sendo o memorial **de formação**, já se tem aí ao mesmo tempo uma explicação e um fator limitante: o conteúdo, em linhas gerais, é nossa formação e, mais, nossas experiências e partes da história de vida que se relacionam em essas duas dimensões. Mesmo que se opte por um texto mais livre, ainda assim estará referenciado no fato de que se trata de **um**

memorial que é de formação.

Nessa perspectiva, pode-se trazer elementos da formação humana que ‘entram’ na formação profissional: as reflexões que tiveram lugar a partir do curso do qual se participa/participou – e as mudanças decorrentes – representam os pontos mais significativos a serem abordados. É importante explicitar a relação entre formação humana e profissional e, estando já na profissão, o que contribui para as transformações que forem acontecendo (grifos dos autores).

No que se refere à formatação do memorial a ser entregue, a exigência do curso era apenas que se considerassem os seguintes elementos: capa, folha de rosto, sumário, resumo (de 300 a 400 palavras) e que, na introdução, a escrita mostrasse um olhar para o seu processo formativo, atento aos caminhos percorridos em seu processo de Formação Profissional até o momento, o que se pôde observar no excerto acima citado.

As orientações dadas aos PFC da especialização evidenciaram a flexibilidade na produção desse gênero, apesar de ser um memorial com objetivo ancorado na proposta pedagógica do curso, na formação do PFC e no relato das vivências durante essa especialização, um memorial de formação.

Assim, ficou entendido que os acadêmicos poderiam imprimir seu próprio estilo, assuntos de valoração e forma composicional, tópicos que abordei ao discorrer sobre os elementos de composição dos gêneros textuais/discursivos e competência discursiva em relação à formação de professores à luz do letramento.

Ainda para a conceituação e esclarecimento sobre o gênero memorial, encontro em Sartori (2007, p. 37-38):

A narrativa produzida em diários, histórias de vida, memórias pode funcionar como uma das possibilidades que o professor concede a si próprio para melhorar a sua capacidade de ver e de pensar o que faz [...] o professor faz um relato da própria vida, procurando apresentar uma narração repleta de acontecimentos a que confere o estatuto de mais importantes, ou interessantes, no âmbito de sua experiência como aluno ou já como profissional da educação. É nesse sentido que o memorial se torna um **instrumento pedagógico utilizado na formação de professores e se constitui numa forma de registro reflexivo** (grifo meu).

Importante também é compreender que o memorial de formação não deve ser visto como uma tipologia textual para descrever e/ou narrar acontecimentos, pois, por se tratar de um gênero, como afirma Silva (2004, p. 12-13):

Esse tipo de memorial releva aspectos discursivos referentes ao processo de ensino-aprendizagem em um determinado tempo-espço; constitui-se como

um gênero discursivo pautado na subjetividade. Os sujeitos-narradores constroem um discurso marcado por retrospectivas, mas sem deixar de vislumbrar as perspectivas para um futuro.

Compreendo que essa construção de discurso se dê como consequência da articulação estabelecida entre o passado e o presente, e que pode refletir nas ações futuras dos professores, como enfatiza Sartori (2007, p. 39):

Ao articular experiências profissionais e experiências do curso de formação, observamos que o professor-aluno relaciona permanentemente experiências do passado e do presente, tendo sempre subjacente a esses dois tempos, o futuro, se entendermos que “só no futuro está o centro real da gravidade da minha determinação de mim mesmo.” (Bakhtin, 2003 [1952-1953]: 115). A análise desse movimento pode nos revelar as diferentes vozes que o docente articula (especialmente a dele e a da academia) e, conseqüentemente, a visão de autor que sustenta esse processo.

Ao trazer as palavras de Sartori (2007), não me limito às possíveis análises que possa fazer do conteúdo dos memoriais, mas à relação entre os tempos passado e presente na perspectiva de ações futuras e o que isso acarreta para os professores em formação, pois, para isso seria necessária uma outra pesquisa. Aqui, julgo importante trazer a leitura de Sartori (2007, p. 39) sobre a memória de futuro em Bakhtin, visto que mencionei ações futuras, para ela:

[...] tem uma dimensão bastante complexa e, por isso, não se restringe à simples ideia de relação temporal. Trata-se, antes, de uma concepção embasada numa visão de indivíduo como ser heterogêneo e inacabado. Geraldi (2005: 21) assim resume esse pensamento: “do ponto de vista bakhtiniano, no mundo da vida ‘calculamos’, a todo o instante, com base na memória do futuro desejado, as possibilidades de ação no presente”.

Com base na compreensão da autora, posso inferir que os professores, por meio do memorial de formação, passam a refletir sobre o seu passado e presente, para que dessa reflexão – do presente momento para adiante – possam tomar decisões e apresentar certas posturas em seu fazer pedagógico de forma mais crítica, a partir da imagem que perceberam de si. Assim, como afirma Silva (2014, p. 20):

Podemos dizer que o memorial é um gênero discursivo em que o caráter reflexivo releva o *ethos* discursivo desses sujeitos-narradores, favorecendo outra forma de agir/pensar, seja no presente, seja no futuro, mas tendo como ponto de partida o passado.

Retomando à questão do memorial e sua relação com o processo formativo docente, Silva (2010, p. 604) afirma que o professor, ao produzir um memorial,

Realiza também um trabalho de (re)conceituação ou (re)contextualização de saberes relativos ao seu fazer acadêmico e profissional, deixando, assim, no curso de sua escrita, entrever a história de sua formação acadêmica e profissional, recortada por vieses que assinalam a sua inserção nas práticas discursivas da esfera em questão.

Nesse processo, destaca-se a ação de recordar, que tem a memória como ação de construção social, para além da uma questão psicológica e individual. De acordo com Silva (2010, p. 605):

Sob esse enquadre, importa dizer que a noção de memória não se restringe àquela de ordem psicológica, como faculdade mental ou uma capacidade individual de natureza estritamente biopsíquica. Além desse traço, a memória, enquanto construção social, situa-se num espaço que medeia a ação ideológica e a experiência social que os membros de uma comunidade específica possuem acerca de suas experiências humanas. A dimensão social de que se reveste a memória pressupõe sempre uma relação de partilha cultural no seio do grupo social em questão. É social porque ela compreende um sistema de organização e mediação cultural do ato mental de recordar, de rememorar.

Assim, esse gênero textual/discursivo, o memorial, pode ser concebido como o ponto de interseção de fatos sociais, coletivos e pessoais, como diz Silva (2010, p. 606), “[...]os memoriais consistem em um trabalho de recordação das experiências individuais que, trazidas pelos estudantes para a construção de seu discurso, encarnam as tonalidades sociais, históricas, culturais e afetivas, fundadas por uma carga axiológica.”

A narrativa de origem memorialística passa a ser fonte de construção, reconstrução e comunicação de saberes, pois leva à reflexão, deixando marcas em quem a produz e em quem a lê. Nessa perspectiva, a narrativa é vista, como apresenta Silva (2010, p. 612):

[...] como uma atividade social do homem, constitutiva da sua humanização, por meio da qual o narrador não transmite o “puro de si” do objeto narrado como o faria em um relatório técnico. Nessa construção discursiva, a narração das memórias é um trabalho que implica refletir sobre o objeto narrado, o acontecimento em cena, a partir de uma posição/perspectiva discursiva e enunciativa – falar de um dado lugar, representá-lo de acordo com a sua finalidade comunicativa e seus interlocutores.

Se se admite que recordar a experiência vivida é uma ação que implica reflexão, regulada por crenças, opiniões e valores, na qual se imbricam o íntimo/pessoal e o social, reitera-se, nesses termos, que o mundo narrativo é criado sob a batuta de um (eu) narrador que recorta e constrói uma realidade sob o enquadre de um aqui e agora da atividade mesma de narrar.

Reforçando meu entendimento de que a narrativa pode ser compreendida como fonte de construção, reconstrução e comunicação de saberes, capaz de marcar o seu autor e seu leitor, recorro a Benjamim (1994, p. 68), ao mencionar que:

[...] a narração não tem a pretensão de transmitir um acontecimento, pura e simplesmente (como a informação faz), integra-o à vida do narrador para passá-lo ao convite como experiência. Nela ficam impressas marcas do narrador como os artigos das mãos do obreiro no vaso de argila.

Logo, o memorial na formação continuada de professores cria, segundo Silva (2010, p. 615)

[...] a possibilidade de o sujeito refletir sobre si, sobre o seu lugar, sua posição e papel social e identitário. Nesse processo, ao voltar-se para si mesmo, ele toma a si mesmo como objeto de reflexão.
[...] Assim, pela tomada de consciência, reflete sobre os seus saberes profissionais (e a função que têm na constituição de sua formação identitária). É a assunção dessa posição identitária (ser professor em formação) que o habilita a dizer o que diz e como o faz.

4.2.1 O gênero de formação em Investigações Educacionais: eventos e práticas de letramento, do planejamento à avaliação

Nesta subseção, discorro sobre as vivências e pontos de vistas do memorial como instrumento para a formação continuada de professores à luz do letramento, logo, apresento a forma como se deram as aulas da disciplina Oficina de Produção Textual, do planejamento à avaliação.

4.2.1.1 O plano de ensino

Vale ressaltar que as aulas que ministrei no CEIE foram a oportunidade para que eu pudesse desenvolver parte desta pesquisa de mestrado no MPET do IFAM e, também, testar o produto pensado para a formação continuada de professores de Língua Portuguesa à luz do letramento, fruto de reflexão sobre três conceitos-chaves: formação continuada de professores, letramento e gêneros textual/discursivo, as bases teóricas desta dissertação.

Logo que recebi a informação de que havia a disciplina Oficina de Produção Textual na pós-graduação, procurei sondar do que realmente se tratava, pois, imediatamente,

vislumbrei a possibilidade de ali implementar o produto do meu projeto de mestrado, mesmo que ainda estivesse indefinido para mim. Assim, direcionei-me à Diretoria de Pesquisa e Pós-Graduação do IFAM-CMC (DIPESP) para saber mais sobre a disciplina e sobre a possibilidade de ministrá-la.

Nessa conversa com o Diretor de Pesquisa e Pós-Graduação do IFAM-CMC, contei de meus planos para a construção do produto que seria apresentado ao mestrado e um pouco de minhas inquietações e incertezas no mestrado. Ele, prontamente, me ouviu e sinalizou de forma positiva para que eu ministrasse a disciplina juntamente com os professores³⁰ Naruna e Jurupari.

Esta empreitada tornou-se ainda mais oportuna pelo fato de meu orientador haver sido designado para assumir a coordenação desse curso de pós-graduação. Assim, o próximo passo foi planejar as aulas.

A Coordenação da pós-graduação convocou todos os docentes que iriam ministrar aulas naquele curso a fim de passar informações e dar direcionamentos para o início das aulas, o que ocorreu em uma reunião no dia 31 de agosto de 2018. Assim, os professores foram informados das questões pedagógicas e administrativas pertinentes ao curso, em especial o fato de que cada docente ou grupo docente – como foi meu caso e de meus dois companheiros de disciplina – se encontraria com a Coordenação em datas posteriores para tratar de assuntos específicos de cada disciplina.

No dia de nosso encontro com a Coordenação, meus colegas não puderam estar presentes, o que ocasionou a remarcação do encontro. No encontro seguinte, e diante de outros acontecimentos, ficou acordado que eu ficaria responsável pela disciplina, o que foi acertado com meus colegas, os professores Naruna e Jurupari. Após isso, foi dada a partida para o planejamento.

Dado esse contexto, comecei a realizar as pesquisas e os encontros com a DIPESP e Coordenação do Curso, a fim de unir minha necessidade de mestrando ao propósito da disciplina em questão; em outras palavras, a missão era construir um plano de ensino em harmonia com meu produto de mestrado. Foi quando percebi que, nessa proposta de formação continuada, não poderiam ficar de fora os meus colegas – fato que na sequência darei mais detalhes, quando for apresentar os relatos dos professores em formação.

De posse da ementa da disciplina Oficina de Produção Textual, iniciei a construção

³⁰ Nomes fictícios.

do plano de ensino, primeiramente, pelos objetivos e conteúdo programático, resultando no que se pode ver abaixo:

Quadro 3 – Partes do Plano de Ensino da disciplina Oficial de Produção Textual

Ementa
O cientista e o processo de comunicação (você e a redação - é preciso comunicar); As bases da ação (ponto de partida: a caracterização do receptor); Preparativos para a comunicação eficaz (definindo o conteúdo, reunindo informação, pensando e registrando, organizando as informações, a tecnicidade da linguagem, a escolha do estilo e da forma, revendo os passos); A redação do texto (a primeira versão: um rascunho, o texto principal, figuras, tabelas e quadros, anexos e apêndices; notas, referências e citações, o sumário, títulos, o resumo, o índice); Revisão crítica (a revisão do rascunho, o autor e o revisor).
Objetivos
Geral: - Produzir textos acadêmicos nos quais os estudantes pudessem se enxergar como partícipes da construção e comunicação de conhecimento, bem como agentes de seu próprio saber, em um espaço democrático de reflexões, questionamentos e exposições de opiniões sobre os diferentes gêneros textuais/discursivos que permeiam a esfera científica. Específicos: - Identificar aspectos constituintes do gênero acadêmico, a partir dos questionamentos: O que foi escrito? Para quem foi escrito? Qual a finalidade do texto? Quando foi escrito? Como e onde foi escrito? - Produzir o gênero memorial, em um processo de criar-se e recriar-se como produtor e comunicador de conhecimento, a partir das vivências desta disciplina e das disciplinas que a antecederam, assim como da leitura de mundo e enciclopédica de cada aluno; - Avaliar o texto produzido, por meio de atividades de análise, crítica e reelaboração do texto.
Conteúdo Programático
- O pesquisador e a construção de seu texto; - Os gêneros textuais/discursivos: o manifestar-se como autor em textos acadêmicos; - O emissor e seu receptor: o ponto de partida para a produção textual; - O crítico, o reflexivo e o situado: os preparativos para uma comunicação eficaz; - A redação do gênero memorial: o processo de construção e reconstrução do texto, e de si, na condição de autor; - A revisão técnica, a revisão linguística e a participação de um terceiro elemento, o revisor.

Fonte: Ementa, objetivos e conteúdo programático da disciplina Oficina de Produção Textual do IFAM-CMC (conforme Plano de Curso, 2018).

Construídas as partes supracitadas do plano de curso, segui para o planejamento da metodologia, na qual adotei aulas expositivas e dialogadas, em que a problematização dos memoriais dos alunos – construídos na disciplina Fundamentos da Comunicação – foi uma constante, de forma a buscar intervenções para desconstrução e reconstrução do texto. Nessa metodologia, ficou determinado que, ao final de cada aula, os PFC registrariam, em um pequeno texto, suas impressões sobre as vivências por que estavam passando na disciplina.

Ratifico que, para o andamento das aulas, também, construí um *e-book* com textos

com a finalidade de auxiliar nas discussões em sala e no processo de construção e reconstrução dos memoriais dos acadêmicos; ainda, confeccionei um roteiro para cada dia de aula – o que poderia ser entendido como o plano de aula para cada encontro –, esse material era enviado por e-mail sempre que uma aula acabava, com exceção do primeiro deles, o qual foi entregue uma semana antes do início da disciplina, juntamente com o *e-book*.

Para fins de avaliação, e cumprimento do que preveem as normas do IFAM-CMC e do Curso de Especialização, considerou-se como direcionamento que o processo seria contínuo, em caráter diagnóstico, formativo e somativo, e que cada acadêmico entregasse seu memorial e os relatos das vivências na disciplina até o dia 22 de novembro de 2018, na secretaria dos cursos de especialização.

Ressalto que os roteiros das aulas enviados aos PFC e a entrega do memorial e dos relatos de vivências deles na secretaria dos cursos de especialização não tinham como finalidade o cumprimento com o que era de praxe na disciplina, mas, para mim em particular, o fim maior disso era testar o meu produto de mestrado. Sobre esses três elementos que constituíram o plano de ensino, discorro individualmente.

Mas, antes de seguir, sinto a necessidade de deixar claro que, nesse instante, senti pesar a responsabilidade de contribuir para a formação de professores à luz do letramento, pois foi quando tive a sensação de que estava assumindo um compromisso social, o que implicaria mobilizar todas as minhas capacidades e as de outros para atingir o objetivo que a me propus, assumir a postura de agente de letramento conforme a teoria aqui abordada.

Apesar de limitações tanto minhas como profissional quanto das normas constituintes de todas as instituições educacionais, acredito que houve autonomia para que as aulas e seus resultados fossem frutos de uma relação crítica, democrática, e que os PFC não fossem somente escritores conscientes de seus textos, em um processo de criar-se e recriar-se como agentes, mas com o espírito de avaliadores de seus próprios textos, exercitando atividades de análise, crítica e reelaboração, sendo que a partir desse processo de produção discursiva, fossem capazes de refletir sobre si mesmos e sua forma de agir profissionalmente.

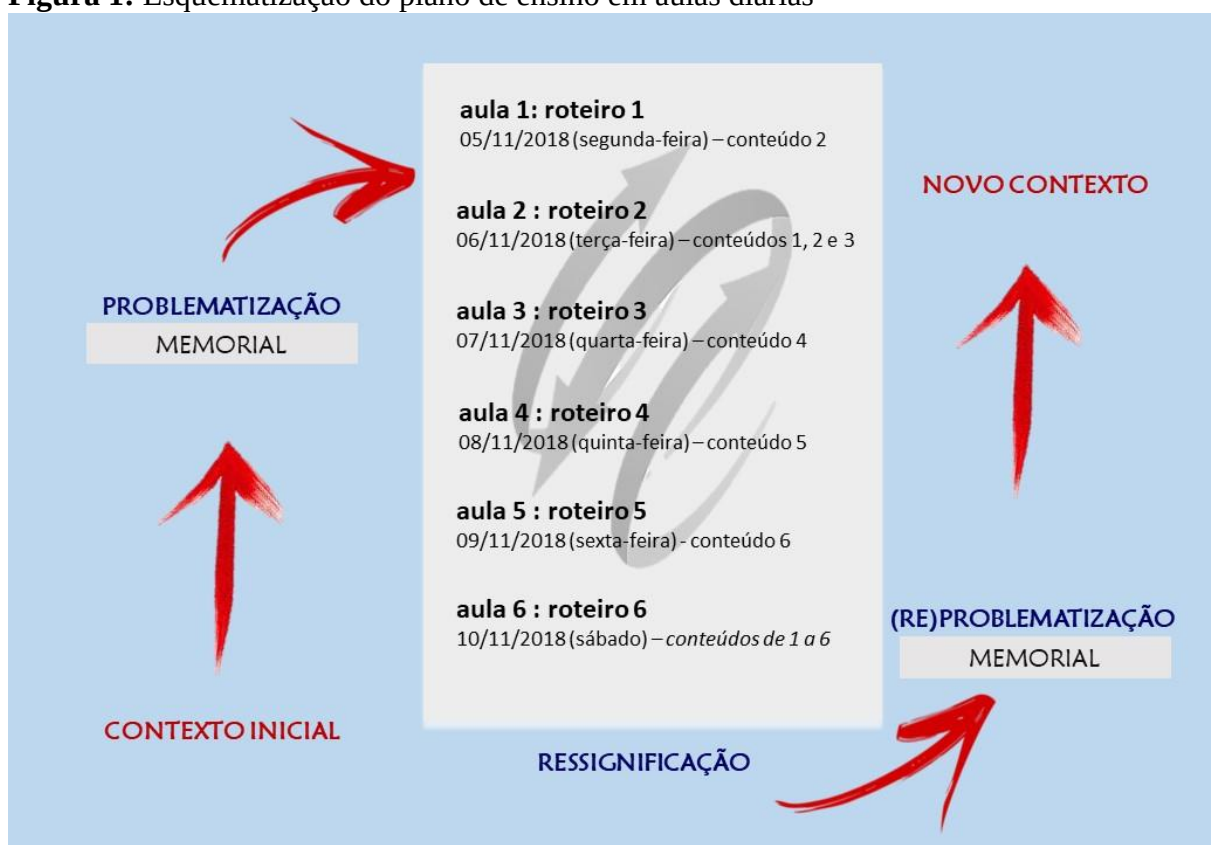
4.2.1.2 O planejamento das aulas

Construído o plano de ensino, parti para o planejamento das aulas propriamente dito, e foi quando pensei em eventos e práticas de letramento que fossem um elo entre minha

proposta de formação e o andamento da especialização.

Assim, confeccionei um roteiro para cada aula, de forma que idas e vindas em cada conteúdo programático, a fim de que toda aula fosse complemento da outra e, assim, fortalecesse o processo de desconstrução e reconstrução do memorial dos acadêmicos, doravante professores em formação continuada. Abaixo, ilustro a ideia:

Figura 1: Esquematisação do plano de ensino em aulas diárias



Fonte: Elaboração própria a partir do planejamento da disciplina Oficina de Produção Textual, 2018.

A figura acima representa a estratégia pensada e como ocorreu o andamento de todo o processo em sala de aula.

Em sala de aula, o contexto inicial foi a existência de memoriais dos professores em formação continuada. Eles haviam sido produzidos durante a execução das disciplinas anteriores.

De posse desse material, os PFC iniciaram a problematização de seus textos, da primeira à última aula, pois cada encontro tinha esse objetivo, de evidenciar que a formação de professores não é acabada, ao contrário, é continuada e ressignificada a todo instante por

conta da dinamicidade do fazer humano em seus aspectos históricos, econômicos, políticos, sociais e culturais.

Para seguir com os comentários, creio ser necessário discorrer a respeito do *e-book* produzido especialmente para as aulas, pois serviu para disponibilizar os textos-base que nortearam as discussões ocorridas naquele espaço acadêmico.

O *e-book* do CEIE pode ser compreendido como uma ferramenta pedagógica constituída por seis textos-base. Assim, estavam dispostos nesse material, com os respectivos títulos e autores:

Quadro 4 – Textos-base do *e-book* do CEIE

Títulos	Autores
1- O pesquisador e a construção do texto científico	Marcos Frederico Krüger
2- O qualitativo na investigação educacional: da dimensão paradigmática à narrativa acadêmica	Amarildo Menezes Gonzaga
3- Utilizando material didático baseado em gêneros do discurso/textuais em aulas de leitura em língua inglesa: uma experiência em um curso pré-vestibular	Marta de Faria e Cunha Monteiro
4- Um olhar sobre a formação de professores de Língua Portuguesa em gotas de mim	Augusto José Savedra Lima e Amarildo Menezes Gonzaga
5- Um percurso investigativo formativo a partir da autoria	Edson Castelo Branco Feitosa Júnior e Amarildo Menezes Gonzaga
6- Memórias e trajetória: um caminho sempre em construção	Marcos Roberto dos Santos

Fonte: Elaboração própria, a partir de Lima, 2019.

Os textos contribuíram para a desconstrução e reconstrução dos memoriais dos PFC à medida que as leituras eram realizadas e os conteúdos executados em sala de aula.

Aqui, evidencio que outros textos também fizeram parte das discussões e que, mesmo que não fizessem parte do *e-book*, tiveram igual importância para o processo de reflexões sobre a construção e reconstrução de diferentes gêneros textuais/discursivos, como é o caso de “O memorial no espaço da formação acadêmica: (re)construção do vivido e da identidade”, Silva (2010), e “Leitura, interpretação e produção textual”, Arcoverde e Arcoverde (2007).

Retornando à Figura 1 e passando da problematização para a ressignificação dos memoriais, o que está intimamente ligado aos roteiros das aulas, posso dizer que foi um momento de estranhamento, pois os PFC esperavam aulas voltadas para explicações gramaticais e técnicas de produção de textos. Porém, disciplina foi planejada para além disso, uma vez que buscava provocá-los e inquietá-los a partir das reflexões em sala de aula.

Passo, agora, a discorrer sobre os roteiros, descrevendo sua estrutura e conteúdo, bem como a intenção que tinha ao utilizá-los.

4.2.1.3 Os roteiros das aulas

Os roteiros, como dito anteriormente, equivaliam ao plano de aula do dia e seguiam uma estrutura similar, pois neles se podia observar a data a que se referiam e o conteúdo ao qual estavam ligados, assim como cada momento das atividades.

Foi com o auxílio dos roteiros que, naquele contexto de formação continuada, ocorreram as discussões sobre conceitos que mobilizam a autorreflexão dos professores. Trabalhar a construção dos memoriais serviu como início para que aqueles profissionais fizessem uma formação continuada que envolvesse as práticas de leitura, escrita, oralidade e o saber ouvir ao construir e comunicar conhecimento.

O quadro abaixo procura ilustrar a dinâmica das ações, a utilização dos roteiros e sua relação com os conteúdos programáticos e com o *e-book*.

Quadro 5 – Esquematisação das discussões a partir do uso dos roteiros

DISCUSSÕES EM SALA DE AULA			
Roteiros das aulas	Conteúdo Programático	Textos-base	Conhecimentos dos professores em formação continuada
1	2	1 e 7	Estes conhecimentos estão presentes em todo o processo formativo – enciclopédicos e de leitura de mundo
2	1, 2 e 3	1	
3	4	2 e 3	
4	5	4, 5 e 6	
5	6	De 1 a 8	
6	De 1 a 6	De 1 a 8	
Relação do Conteúdo Programático			
1- O pesquisador e a construção de seu texto			
2- Os gêneros textuais/discursivos: o manifestar-se como autor em textos acadêmicos			
4- O crítico, o reflexivo e o situado: os preparativos para uma comunicação eficaz			
3- O emissor e seu receptor: o ponto de partida para a produção textual			
5- A redação do gênero memorial: o processo de construção e reconstrução do texto, e de si, na condição de autor			
6- A revisão técnica, a revisão linguística e a participação de um terceiro elemento, o revisor			
Lista de Textos-base			
1- O pesquisador e a construção do texto científico, de Marcos Frederico Krüger			
2- O qualitativo na investigação educacional: da dimensão paradigmática à narrativa acadêmica, de Amarildo Menezes Gonzaga			
3- Utilizando material didático baseado em gêneros do discurso/textuais em aulas de leitura em língua inglesa: uma experiência em um curso pré-vestibular, de Marta de Faria e Cunha Monteiro			
4- Um olhar sobre a formação de professores de Língua Portuguesa em gotas de mim, de Augusto			

José Savedra Lima e Amarildo Menezes Gonzaga
5- Um percurso investigativo formativo a partir da autoria, de Edson Castelo Branco Feitosa Júnior e Amarildo Menezes Gonzaga
6- Memórias e trajetória: um caminho sempre em construção, de Marcos Roberto dos Santos
7- O memorial no espaço da formação acadêmica: (re)construção do vivido e da identidade, de Jane Quintiliano Guimarães Silva*
8- Leitura, interpretação e produção textual, de Maria Divanira de Lima Arcoverde e Rossana Delmar de Lima Arcoverde**

* e **: textos que não fizeram parte do *e-book* da disciplina Oficina de Produção Textual

Fonte: Elaboração própria, 2019.

O trabalho com a leitura e a escrita se completava com o trabalho do ouvir e do dizer, e vice-versa. Em outras palavras, as leituras do *e-book*, releituras dos memoriais e a reconstrução deles se completavam com a socialização de vivências dessas leituras e reescritas em momentos de discussão em sala de aula, na partilha de saberes que ultrapassavam o conteúdo programático da disciplina.

O Roteiro da aula 1 voltava-se para as boas-vindas aos professores em formação continuada e, explicitamente, estava conectado ao segundo conteúdo programático, pois não vejo necessidade de seguir à risca a sequência de conteúdos listada no plano de ensino.

Nas boas-vindas, momento em que apresentei o plano de ensino e a mim mesmo, já tinha sido anunciado de que se tratava do primeiro roteiro da disciplina “Oficina de Produção Textual”, o qual, em conjunto com os demais, deveria ser considerado como guia de estudo, a fim de auxiliá-los no processo de ensino-aprendizagem de se produzir textos acadêmicos nos quais eles pudessem se enxergar como partícipes da construção e comunicação de conhecimento, a partir de reflexões sobre os diferentes gêneros textuais/discursivos que permeiam o meio científico.

Naquela oportunidade, foi destacado que os roteiros, em suas particularidades, somariam para que eles aprofundassem seus conhecimentos acerca dos aspectos constituintes do gênero acadêmico, do processo de criar-se e recriar-se como produtor e comunicador de conhecimento, e da ampliação da visão de análise, crítica e reelaboração do texto.

Também foi destacado que seguir os roteiros e as orientações do professor auxiliaria para se atingir os objetivos traçados para as atividades. Ademais, ao final de cada aula, os PFC deveriam registrar, em um pequeno texto escrito, suas impressões sobre as experiências por que estavam passando na disciplina e no curso.

O Roteiro da aula 1, executado em 5 de novembro de 2018 (segunda-feira), foi

voltado para o conteúdo programático 2 e trouxe em seu corpo as orientações de como seria a aula do dia.

No primeiro momento, ocorreu uma roda de conversa para socialização dos memoriais produzidos pelos acadêmicos nas aulas de Fundamentos da Comunicação. Na sequência, deveriam os professores responder aos questionamentos: Quem sou eu na construção de meu próprio saber? E as demais pessoas, o que elas significam?

O segundo momento dedicava-se à discussão sobre o memorial e a formação acadêmica, tendo como referência o texto “O memorial no espaço da formação acadêmica: (re)construção do vivido e da identidade”, de Jane Quintiliano Guimarães Silva (2010).

Terminada a discussão, os acadêmicos foram direcionados para a leitura de Krüger (no prelo), material que seria trabalhado na aula seguinte, a fim de que eles observassem seus memoriais e estabelecessem uma relação com o evidenciado no texto, destacando os pontos em que, segundo seu próprio julgamento, os auxiliariam no processo de reconstrução de seu memorial.

Para tanto, deveriam responder aos questionamentos: a) Quando se aprende a escrever um texto acadêmico? b) Quais os limites e possibilidades que se apresentam para a produção de um texto acadêmico? c) Qual o mais importante em um texto acadêmico: a forma ou o conteúdo? Por quê? e d) O que seria, em sua visão, um texto eficaz?

Ao final da aula, os acadêmicos realizaram anotações sobre suas vivências na forma de um pequeno texto, como orientado, e partiram para a reconstrução de seus memoriais.

O Roteiro da aula 2 orientou as atividades do dia 6 de novembro de 2018 (terça-feira) e facilitou no trabalho com os conteúdos programáticos 1, 2 e 3.

No primeiro momento da aula, o roteiro indicava a ação de se socializar as atividades realizadas pelos acadêmicos a partir das orientações da aula anterior, o que se referia a responder aos questionamentos mencionados no Roteiro da aula 1.

No segundo momento, ocorreu a problematização do texto de Krüger (no prelo), orientada pelos seguintes questionamentos: O que escrevi? Para quem escrevi? Para quê escrevi? Quando escrevi? Como e onde escrevi?

O objetivo disso foi que, a partir das respostas dos professores em formação, os memoriais em construção se tornassem objeto de análise, crítica e reflexão de seus próprios autores. Vale destacar que, para responder aos questionamentos, como se pôde observar no

roteiro do dia, foi necessária a revisitação dos memoriais dos professores em formação.

No terceiro momento da aula, as orientações voltaram-se para a leitura de Gonzaga (no prelo) e de Monteiro (no prelo), realizada em equipes de no máximo cinco integrantes, a fim de se discutir sobre o posicionamento do autor e seu discurso. Essa foi a tarefa a ser executada pelos alunos para a aula do dia seguinte. Ficou recomendada a utilização das redes sociais para a atividade em equipe, visto que havia certa dificuldade para que os PFC se reunissem em encontro presencial.

Para cumprimento dessa tarefa, os PFC deveriam observar, também, seus próprios textos e responder aos seguintes questionamentos: Sobre que conteúdo ou sobre quais conteúdos tratarei em meu texto? Que informações me auxiliarão em meu propósito e onde consegui-las? Como farei o esboço/escopo de meu texto? Como tratarei as informações que conseguir? Que texto escreverei? Que estilo adotarei?

Chegando ao fim da aula, cumpriu-se o ritual de se realizar anotações das vivências na aula do dia, seguido pela motivação para a reconstrução do memorial dos acadêmicos.

O Roteiro da aula 3, utilizado no dia 7 de novembro de 2018 (quarta-feira), referia-se ao conteúdo 4 e, cumprindo a sequência comum aos roteiros, em seu primeiro momento apontava para a constituição de plenária para socialização dos resultados de reconstrução do memorial, com ênfase na leitura realizada de Gonzaga (no prelo) e de Monteiro (no prelo), tendo como direcionamento inicial as respostas dadas aos seis questionamentos apresentados na aula anterior.

No segundo momento, o roteiro direcionou para um diálogo entre os textos de Krüger (no prelo), de Gonzaga (no prelo) e de Monteiro (no prelo), como pretexto para refletir sobre como os professores em formação estavam se recriando na condição de autores críticos.

No terceiro momento, a tarefa para casa, fez-se o direcionamento dos acadêmicos para o estabelecimento de uma comparação entre a forma de expressar-se do eu autor dos textos de Lima (no prelo), de Feitosa Júnior e de Santos (no prelo), considerando o estilo de cada um para, ao final, refletir sobre sua própria forma de expressão no universo acadêmico. Para tanto, deveriam responder aos questionamentos seguintes:

- a) Em que pontos os textos se assemelham e se distanciam quanto ao estilo?
- b) É possível considerar que os textos de Lima (no prelo), de Feitosa Júnior e de Santos (no prelo) são memoriais?

- c) Algum dos textos apresenta fragmentos do gênero textual memorial? Caso você acredite que sim, indique tais fragmentos, sublinhando as partes que contêm relatos da trajetória de vida e de construção da identidade.
- d) Que características mínimas o fragmento de texto escolhido apresenta para que você possa identificá-lo como um memorial?
- e) E seu texto, qual o estilo que você adotou ao escrevê-lo?

Ao final do roteiro desse dia, houve duas recomendações aos PFC. A primeira era a de que todos deveriam trazer seus memoriais impressos em envelope pardo, com intuito de que seus textos fossem distribuídos entre os presentes de forma aleatória, objetivando a contribuição do olhar do outro na reconstrução do memorial. A segunda observação foi a de que as contribuições deveriam ser entregues na aula do dia seguinte (8 de novembro de 2018) e as socializações ocorreriam na aula do dia 9 de novembro de 2018.

Mais uma vez, chegando ao fim da aula, cumpriu-se o ritual de se realizar anotações das vivências experienciadas naquele encontro, seguido da motivação para a reconstrução do memorial dos acadêmicos.

O Roteiro da aula 4, utilizado em 8 de novembro de 2018 (quinta-feira), abordou os conteúdos programáticos 1, 2 e 3 e, em seu primeiro momento, direcionou os acadêmicos à entrega de suas contribuições, a fim de que trocassem-nas entre e si e reconstruíssem seu memorial (as considerações feitas durante a leitura do texto do colega). Em seguida, foi feita a plenária de socialização e discussão das leituras dos textos de Lima (no prelo), de Feitosa Júnior (no prelo) e de Santos (no prelo).

O segundo momento, denominado “Um pouco mais sobre o memorial”, caracterizou-se com a retomada do conceito do Gênero Memorial, a partir das seguintes provocações:

O memorial é um gênero textual rico e dinâmico que se insere na “ordem do relatar”, isto é, gênero que relata fatos da memória, documentação de experiências humanas vivenciadas. O memorial pode ser considerado, ainda, como um gênero que oportuniza as pessoas expressarem a construção de sua identidade, registrando emoções, descobertas e sucessos que marcam a sua trajetória. É uma espécie de “diário”, no qual você pode escrever suas vivências e reflexões. É também um gênero que pode ser usado para que você marque o percurso de sua prática, enquanto estudante ou profissional, refletindo sobre vários momentos dos “eventos” dos quais você participa e ainda sobre sua própria ação. (ARCOVERDE; ARCOVERDE, 2007, p. 2)

O memorial tem características flexíveis e como tal não tem roteiro rígido e previamente definido. Este gênero se define como um texto aberto, uma construção que espelha e acompanha o caminhar de alguém, em determinadas etapas da vida ou de aspectos que marcaram sua trajetória em

determinada época que o memorialista queira registrar. O memorial, por não ter características “fechadas”, deixa o autor muito livre para imprimir o seu estilo. (ARCOVERDE; ARCOVERDE, 2007, p. 5).

O objetivo era revisitar o conceito desse gênero, a fim de que não se esquecesse de qual texto se estava produzindo. Como forma de auxiliar na escrita do memorial dos professores em formação continuada, foram-lhes sugeridos quatro questionamentos para refletirem, lembrando-lhes de que não era um padrão a ser seguido. Os questionamentos foram: Quais as recordações que você tem de sua vida na Educação Básica? O acesso à escola foi o mesmo para você, seus familiares e amigos? Como a escola contribuiu para você ser quem é hoje? Em sua opinião, a escola melhorou ou não? Por quê?

Em seu terceiro momento, o roteiro desse dia sinalizou para a entrevista (com duração de duas horas) com a Professora Naruna, a qual compartilhou sua experiência de escrever um gênero acadêmico, a produção de um texto misto: a construção e reconstrução do texto, e de si, na condição de autora.

O objetivo da entrevista foi fazer com que os PFC realizassem uma releitura de seus memoriais, a fim de que pudessem considerar a necessidade da revisão técnica, da revisão linguística e da participação de um terceiro elemento, o revisor, no ato de burilar o texto.

Assim que se findou a entrevista, o roteiro orientou para as anotações das vivências dos PFC e para a reconstrução dos memoriais produzidos até o momento.

O Roteiro da aula 5, referente ao dia 9 de novembro de 2018 (sexta-feira), abordou o conteúdo programático 6 e, em seu primeiro momento, direcionou para constituição da plenária de socialização dos resultados de reconstrução do memorial, a partir da troca de experiências do ato de ler o memorial do colega. Assim, o objetivo da atividade foi contribuir para a produção do texto do colega por meio da partilha de leituras, do ouvir as ideias do outro, e da exposição de suas ideias.

Essa atividade foi motivada pelo seguinte questionamento: Na ação de compartilhar leituras, ouvir as ideias do outro, expor suas ideias com autonomia, o que você sentiu ao compartilhar seu ponto de vista com os colegas, e como o ponto de vista deles lhe afetou?”

Associada às respostas dos PFC estava a retomada às leituras dos textos-base, para que se pudesse discutir sobre a revisão do texto acadêmico, dando ênfase à revisão técnica e linguística, bem como à exposição da visão dele sobre a participação de um terceiro elemento, o revisor.

Assim, o segundo momento destinou-se à entrevista com o Jurupari, com duração de duas horas. O objetivo da entrevista foi o de que o entrevistado compartilhasse sua experiência de escrever um gênero acadêmico.

Nesse roteiro, no terceiro momento, as orientações foram para retomarem às leituras dos textos-base, a fim de se discutir sobre a necessidade de revisão do texto acadêmico, ação sequenciada pelas anotações das vivências dos acadêmicos e pelo acréscimo de dicas para a reconstrução dos memoriais produzidos até o momento.

O Roteiro da aula 6, o último roteiro, foi confeccionado para o dia 10 de novembro de 2018 (sábado) e referiu-se a todos os conteúdos programáticos do plano de ensino, pois a aula do dia tinha como objetivo maior a troca de vivências, de aprendizados ocorridos durante a semana.

Para início das atividades da aula, o primeiro momento trouxe o questionamento de que leitura cada professor em formação continuada fazia de si mesmo, tendo como ponto de partida o primeiro dia de aula e, como ponto de chegada, o momento atual de sua fala, sempre relacionada ao processo de desconstrução e reconstrução dos memoriais e de desconstrução e reconstrução de si mesmos. Este foi o início da atividade em plenária que também ocorreu no segundo momento da aula.

Esta segunda parte, seguiu o previsto no Roteiro da aula 6, por isso, envolveu a socialização dos resultados de reconstrução do memorial. Foi o espaço dado aos professores em formação para que, à medida que se sentissem confortáveis, lessem para os presentes alguns excertos de seus memoriais, o que todos fizeram com prazer, tanto que a aula ultrapassou o horário previsto para o término.

Posso dizer que os roteiros de aula se caracterizaram como fios condutores de toda a proposta de formação continuada aplicada no Curso de Especialização em Investigações Educacionais. Eles foram confeccionados em atenção à demanda do curso e ao propósito de se oferecer uma formação continuada à luz do letramento, pois, ao planejar as aulas, mobilizei conhecimentos meus, de meus alunos, de meus colegas professores e autores que discutem o tema em voga, tendo como objetivo a reflexão dos acadêmicos como partida para sua autoformação em ambiente de uso social da leitura e da escrita, quiçá a formação de professores críticos, reflexivos e éticos.

É certo que a produção do gênero memorial não se faz no cotidiano de todos os professores. Ainda assim, é visto como necessário, uma vez que, ao produzir um memorial de

formação, os professores não estão apenas produzindo uma tipologia textual, mas construindo discursos que lhes auxiliam na compreensão de si mesmos, do outro e de seu labor, algo que lhes possibilita interagir reflexiva e criticamente em uma sociedade letrada, afinal, como diz Tezza (1988, p. 55):

[...] nossas palavras não são “nossas” apenas; elas nascem, vivem e morrem na fronteira do nosso mundo e do mundo alheio; elas são respostas explícitas ou implícitas às palavras do outro, elas só se iluminam no poderoso pano de fundo das mil vozes que nos rodeiam.

Assim, creio que seja na relação com o outro, com o meio em que o docente trabalha, consigo mesmo, que se constrói, se desconstrói e se reconstrói o professor em formação continuada.

4.3 AS VIVÊNCIAS DOS PROFESSORES EM FORMAÇÃO CONTINUADA (PFC): RELATOS

Esta seção trata dos relatos das vivências dos PFC na disciplina Oficina de Produção Textual. Saliento ter optado pelos relatos da vivência e não pelo memorial em sua totalidade porque aqueles eram mais amplos e envolviam narrativas para além do propósito de avaliar a implementação do produto educacional construído.

Assim, inicialmente, serão apresentadas subseções que abordam os impactos do planejamento da disciplina como, por exemplo, o estranhamento no primeiro contato. Em seguida, serão mostrados alguns significados da disciplina para os PFC, o memorial de formação continuada no CEIE, alguns destaques e algumas considerações sobre o processo formativo a partir do gênero memorial de formação.

Informo que optei por fazer uma breve introdução em cada subseção, sequenciada pelos relatos dos PFC, para somente depois seguir com minhas análises interpretativas, pois julgo que essa dinâmica dá um caráter mais fluido ao ato de ler os relatos, como se estivesse trazendo para mais próximo de meu interlocutor essas vozes.

Decerto, os relatos das vivências poderiam inspirar uma investigação mais criteriosa nas diversas áreas da ciência, quiçá em nível de doutoramento, porém, enfatizo que, neste trabalho, esses relatos objetivam fundamentar a pesquisa e proposta, em nível de mestrado, para a formação continuada de professores, sob o título *Formação continuada de professores*

de Língua Portuguesa à luz o letramento: reflexões e proposta. Mas que não se descarta para o futuro, uma possibilidade de pensar em outra investigação.

4.3.1 Do estranhamento no primeiro contato

Como dito anteriormente, os PFC passaram por um sentimento de estranheza logo no início dos encontros, pois as expectativas de muitos estavam voltadas para explicações da norma padrão da língua e técnicas de produção de textos, assim como para a produção de textos com a finalidade de avaliar essa capacidade, o que evidencia um conceito preestabelecido para o termo “oficina de produção textual”.

A fim de evidenciar esse fato, apresento os relatos de cinco PFC³¹, relatos que se mostraram como consenso na última aula, no momento da plenária derradeira. Saliento que acredito que a forma como estão dispostos, sem seguir a ordem alfabética de seus autores, possibilite uma melhor compreensão da interpretação realizada. Abaixo os relatos:

O que você pensaria se um professor chegasse a uma sala falando a seguinte frase: “Não vim para responder perguntas, estou aqui para confundi-los”? Foi exatamente o que fez nosso professor. Confesso que no primeiro momento só conseguia fazer orações e imaginar o quão difícil seria. [...] pensar na disciplina “Oficina de Produção Textual”, sem dúvida, está associado a uma grande quebra de paradigmas. Este fato evidenciou um marco no processo de construção enquanto sujeito. Ao ouvir o termo que nomeia tal disciplina, a primeira ideia que vem em mente é a de construção ou apropriação de normas, regras, questões relacionadas à ABNT, elementos como introdução, desenvolvimento e conclusão de um texto. Em contrapartida, a disciplina gerou um diálogo para além das barreiras “clássicas” do ato da escrita (Excerto do relato de vivências de Isolda).

Afinal! Por que ele diz que veio para confundir/desconstruir? Confesso que fiquei um pouco preocupada e imaginei que seria difícil passar por essa disciplina, pois a primeira impressão que tive foi que ela seria bem metódica e, no entanto, ela despertou em mim a vontade de me enxergar de uma maneira mais profunda e crítica (Excerto do relato de vivências de Lena).

Inicialmente, esperava aprender os processos metodológicos da produção de um texto acadêmico, porém, aprendi muito mais do que isso, posso afirmar que reaprendi a ler e escrever. Tal experiência foi tão frutífera, que me instigou a modificar a construção do meu memorial, o que antes era um estudo dirigido dos textos discutidos durante as aulas, está tornando-se um texto que expressa minha identidade e que exprime as memórias que me constituem enquanto estudante, profissional e, acima de tudo, ser humano (Excerto do relato de vivências de Lana).

³¹ Saliento que todos os nomes dos professores em formação continuada, atuantes em cooperação com a pesquisa e construção do produto educacional, são fictícios.

Existe um jargão que diz que “não devemos julgar o livro pela capa”. No entanto, vez ou outra, pegamo-nos cometendo esse “erro”, na maioria das vezes de maneira involuntária, como se fosse mais forte que nós. Ao sermos apresentados à disciplina de Oficina de Produção Textual, foi inevitável não incorrer para esse “erro”. O primeiro pensamento a percorrer minha mente foi: “Meu Deus! Lá vamos nós, para uma tonelada de teorias e regras de como escrever bem e, conseqüentemente, teremos que escrever horrores de textos para testar nossa habilidade”. Porém, eu estava enganada. E acredito que grande parte da turma teve essa sensação. Fomos surpreendidos de uma maneira incrivelmente agradável (Excerto do relato de vivências de Sílvia).

Então, pude perceber o real significado de tudo aquilo que havia construído, e nessa nova construção, a figura do Professor Savedra³² mostrou-se de outra forma, e posso falar com toda a convicção que foi algo positivamente novo que me fez analisar sobre mim mesmo e minha forma de avaliar. Acredito que os momentos vividos em sua disciplina foram de grande enriquecimento para a minha prática cotidiana e aprendi muito com sua forma de ensinar e conduzir seu fazer pedagógico nestes intensos dias de construção e desconstrução (Excerto do relato de vivências de Arthur).

Posso depreender desses excertos que a forma como se planejou a disciplina ocasionou a quebra de paradigmas no que se refere a ver a prática de escrita de forma estática e descontextualizada. A oportunidade foi de vê-la como prática social, de maneira que os PFC pudessem se enxergar como autores e comunicadores de saberes. Foi uma oportunidade, também, de a leitura e a escrita serem compreendidas como partes significativas da vida cotidiana e profissional deles.

Creio que a maneira como as aulas foram ministradas tornou possível aos PFC o “incrivelmente agradável”, talvez isso esteja na percepção de utilidade prática do ler e do escrever, pois as aulas contribuíram para a produção do memorial de formação, de modo que eles puderam se ver nos textos e perceber que estes teriam significado não apenas para o cumprimento de uma exigência da instituição, mas para a vida de cada um em particular.

Julgo que atividades como estas desenvolvidas nas aulas de Oficina de Produção textual são as almejadas para ação docente à luz do letramento.

4.3.2 Alguns significados da disciplina para os professores em formação continuada

Na leitura dos relatos dos PFC, pude perceber que a disciplina como um todo levou a refletirem sobre conteúdos para além dos previstos no plano de ensino, mas que se cruzam

³² Savedra é como compreendo a forma carinhosa que a turma optou por se referir a mim. Deixo claro que não foi um pedido meu e que isso muito me honra, visto que meu segundo nome tem um valor incomensurável para mim.

com este. Isso fez com que as práticas em sala de aula ultrapassassem as fronteiras físicas da instituição e se estendessem ao fazer de cada professor ali presente. Como se pode constatar a partir dos excertos que seguem:

[...] as contribuições da Disciplina Oficina de Produção Textual, liderada pelo professor regente, já mencionado anteriormente, trouxeram maneiras e práticas efetivas de reflexão que nos fizeram entender e compreender como acontece um processo de reconstrução e como isso pode contribuir efetivamente na vida de quem por ele passa e de quem o lê. De fato, o Memorial precisa passar por este momento de reconstrução, e nós também, uma vez que ele será submetido a muitos outros públicos que terão um olhar crítico desta ferramenta em favor da educação (Excerto do relato de vivências de Arthur).

Ao longo das aulas e da leitura do e-book, entendi plenamente o poder das palavras e o quão é importante a escrita das mesmas. Foram essas palavras impressas em livros e adaptadas para filmes que motivaram a mim durante toda a minha vida e me ajudaram a ser um pouco do que sou agora. É preciso resistir, perseverar e escrever, todos os dias escrever, até aquilo que eu ache insignificante preciso escrever, fazer um diário de práticas, vivências e experiências, percebi que é dessa forma que compreendo a mim e ao outro (Excerto do relato de vivências de Arlene).

As aulas possibilitaram, através das rodas de conversas [plenária], a liberdade da escrita como ponto de partida na construção do memorial, o estilo e a forma na ação de construir e comunicar-se na minha formação. Enxergar-se como autor de nossa própria história de vida, perceber o quanto pode fazer sentido para outras pessoas, isso nos motiva ainda mais na busca pelo crescimento profissional e pessoal (Excerto do relato de vivências de Elora).

A cada aula, pude perceber meu processo sendo construído e reconstruído. Acredito que a confusão que nosso professor se reportava era justamente acerca destes momentos. Para cada anotação no caderno, tínhamos novos sentidos, atribuímos novos juízos de valores. Sob esta disciplina, percebi novamente como a escrita poderia ser subjetiva, mas de grande valor científico. A cientificidade se constituía na medida que relacionasse os processos às minhas percepções sobre as aulas, os textos, os entrevistados e sobre até mesmo o que já havia escrito anteriormente sobre meu processo de formação (Excerto do relato de vivências de Isolda).

A participação na disciplina “oficina de produção textual” foi de extrema importância como aluna egressa do curso de letras. Revisitar alguns paradigmas e desconstruir outros fizeram com que eu tivesse mais segurança na minha escrita, pois não sabia construir uma pesquisa narrativa no que tange forma, estilo e seleção de dados. Acredito que depois da leitura dos textos e, comparando as formas como eles são apresentados, eu consegui encontrar um meio termo de escrita e consequentemente achar um estilo (Excerto do relato de vivências de Joyce).

Falando em anseios, confesso que a disciplina me proporcionou, além da desconstrução e reconstrução do memorial, um repensar sobre o meu projeto de pesquisa. Isto significa que, ao elaborar o meu projeto, irei

atentar para a relevância social da pesquisa, utilizando-a como instrumento de transformação da informação em conhecimento (Excerto do relato de vivências de Lana).

Me atento agora a falar um pouco da disciplina denominada “Oficina de Produção Textual”, ministrada pelo professor Augusto Savedra, que, em seu primeiro discurso, apresentou-se como o professor que veio para confundir, desconstruir e construir de novo. Ao ouvir isso, um breve silêncio em minha cabeça, milhões de pensamentos que iam e vinham e um frio na barriga tomava conta de mim, naquele momento (Excerto do relato de vivências de Lena).

A disciplina Oficina de Produção textual impactou-me profundamente, nela pude enxergar que educação não é feita de uma metodologia pronta, é feita de experiências, de elos (relações sociais), e principalmente de nossas visões de mundo. Em sala de aula, e a partir das leituras e escritas, criamos opiniões e formas de pensar diferenciadas, como também experiências distintas, o que nos demonstra que educação é feita de humanização (Excerto do relato de vivências de Renan).

A disciplina “Oficina de Produção Textual” foi um processo de desconstrução do meu entendimento sobre produção de texto, pois acreditava que as aulas seriam a elaboração de textos de vários estilos e gêneros. Durante os encontros, essa ideologia prévia da disciplina foi sendo substituída pelo que se discute muito na pedagogia e que dificilmente praticamos no nosso processo de formação e na docência, que é construir e reconstruir o conhecimento (Excerto do relato de vivências de Merida).

Frente aos relatos, infiro que a preocupação dos PFC em como suas ações/discursos podem repercutir seja a prova de que a disciplina significou momentos de pensar em sua formação profissional e humana, a partir da reflexão e escolha de o que dizer nos memoriais e como dizê-lo. Esse momento também poderia ser compreendido como realizar uma pausa para se meditar no poder das palavras sobre si e sobre o outro.

Foi igualmente uma oportunidade para que eles pudessem “deixar por um instante de lado” por um instante o teórico e o metodológico e partir para uma reflexão sobre si e sobre seu fazer na condição de ser humano.

Penso que a intensão de confundir, no primeiro dia, que em muitos momentos eles se referiram nos relatos, seja o ponto de partida para criticamente refletir sobre as teorias-bases do fazer de cada um, a forma como agem esses professores na escola e, principalmente, refletir sobre sua própria humanidade. O que, segundo minha visão, seria oportuno para se rever concepções, fazeres e posturas no cotidiano dos professores.

Outro fato que chamo a atenção está no revisitar seu processo de formação, pois esse gesto permitiu que o PFC se percebesse como autor de sua própria história, na escrita e em

seu fazer diário.

A partir do que até aqui exponho, acredito que a desconstrução dos memoriais e, por consequência de si mesmos, tenha contribuído para ressignificar algumas práticas e concepções já cristalizadas.

4.3.3 Memorial de formação continuada no CEIE: alguns destaques

A produção do memorial de formação no CEIE, decerto, marcou cada um dos PFC. Essas marcas podem ser compreendidas nos significados atribuídos à leitura e à escrita, na maneira como os PFC passaram a ver um texto na condição de autores e no significado que cada um deu ao seu próprio memorial.

Isso é percebido nos relatos que seguem, na forma como os acadêmicos exteriorizam suas vivências na produção escrita, como nos seguintes excertos:

Enxergar-me como uma profissional da educação, remete-me um vídeo que assisti de Mario Sergio Cortella no qual ele falava que “Acomodar-se é perecer”; se “eu” como educadora não tomar posse do caminho que quero seguir para o meu crescimento profissional, irei perecer; se não tomar posse da minha escrita e das minhas experiências, e tomar consciência de que elas podem me ajudar na construção de novos saberes, vai perder todo o sentido a escolha de minha profissão (Excerto do relato de vivências de Fernanda).

A partir da Disciplina de Oficina de Produção Textual [...], sem dúvida, não olharei mais algumas coisas da mesma forma. Principalmente as que tangem o processo de escrita, pois entendi que a construção do Memorial me permite certa liberdade para narrar os fatos que marcaram minha trajetória formativa e isso, sem dúvida, é um grande motivador nesse processo (Excerto do relato de vivências de Sílvia).

A escrita do memorial, até o presente momento, proporcionou-me refletir sobre a trajetória formativa muito além da minha formação profissional no mercado de trabalho (Excerto do relato de vivências de Alanis).

[...] que experiência engrandecedora, pois, pela primeira vez, eu pude externalizar uma convicção que há tempos me acompanha: a de que eu sou a protagonista da minha própria caminhada! E por que não dizer que ela pode inspirar outras pessoas? No fim das contas, um memorial é justamente isto: um traçado de uma experiência particular, que, ao interagir com um interlocutor, proporcione um repensar coletivo. É justamente por isso que o memorial é uma prática social (Excerto do relato de vivências de Lana).

Achei interessante a reflexão que fizemos sobre a escrita do nosso memorial. Nunca pensei que fosse tão importante nossas histórias, e que essas histórias poderiam ser lidas por outras pessoas (Excerto do relato de vivências de Letícia).

Frente ao relatado, julgo que o trabalho com o memorial de formação no CEIE impulsionou os PFC a compreenderem-se como profissionais inacabados, de modo a não se acomodarem, tornando possível que eles, ao falarem de si (suas concepções, práticas, histórias etc.), enxergassem-se como agentes de seu processo formativo, que por eles foi visto como engrandecedor. Isso, acredito, faz o professor sentir-se valorizado pelo ser humano que é.

Assim, a produção desse gênero foi um momento também para que os professores pensassem sobre si mesmos, não apenas como profissionais da educação, mas como seres humanos que são envolvidos em prática sociais, cujo protagonismo do autor/personagem do memorial percebe-se construído pelo coletivo, significado e ressignificado para ele.

Outra contribuição relevante, julgo eu, para o processo de formação continuada de professores a partir do memorial de formação, está na ação de compartilhar leituras, no ouvir o outro em plenária, muitas vezes oferecendo outra possibilidade de mudança na leitura feita de si e do outro, como se pode interpretar a partir dos relatos seguintes:

Neste momento de reflexão e de socialização, houve intensas trocas de experiências que nos ajudaram a ter um olhar mais apurado e crítico acerca do que já foi construído. Esta reflexão é necessária para que haja uma nova reconstrução do momento vivido (Excerto do relato de vivências de Arthur).

A revisão dos memoriais foi outra situação que gostei de vivenciar [...], pois vejo essa prática como parte do processo de autoconhecimento e desenvolvimento pessoal. Nessa mesma linha, penso que ter um trabalho revisado, seja ele memorial, livros literários, relatório ou artigos, significa, de alguma forma, se abrir para o outro e sair de nossa zona de conforto. Por conseguinte, fiquei ansiosa para revisar e ter o meu trabalho revisado (Excerto do relato de vivências de Joyce).

Houve uma completa confusão na minha cabeça no decorrer da disciplina, no entanto, era algo bom, pois eu aprendi a tratar de forma conjuntural todo o processo que vivi em minha vida, tentando deixar a construção do texto mais singela e menos mecânica. A confusão era necessária e a reflexão era preciso. Eu me torno mais eu, a partir do momento que a reflexão se faz presente em todo o processo de construção de mim para mim mesma, de mim para outro, e do outro para mim. A teia da vida é um grande processo, e esse processo se faz presente, todos os dias, nas contribuições com o conhecimento ontológico, é uma relação constante de interdisciplinaridade (Excerto do relato de vivências de Zilda).

A partir das vivências supracitadas, posso deduzir que o olhar do outro, a contribuição dele para a produção do memorial, a troca de experiências, colabora para a compreensão do momento vivido e, desse modo, para o processo de autoconhecimento, de mudanças e aperfeiçoamentos dos PFC como profissionais, em um desconstruir-se e

reconstruir-se.

Acredito que, ao desconstruírem e reconstruírem seus memoriais, os PFC puseram-se em um movimento de autoconhecimento, de significação e ressignificação de práticas. Essas idas e vindas fizeram com que esses professores atentassem para a importância de si mesmos para si e para o outro, afinal, nas palavras deles:

Trazemos também os outros em nós, pois sou a continuidade de outros, outros eu, aqueles com os quais concordo e, também, com os quais discordo, assim me construo, reconstruo e em um movimento contínuo muito me descubro (Excerto do relato de vivências de Alanis).

[...] agora consegui observar que, nesse processo de construção e desconstrução do memorial, o olhar do outro é necessário, mas essencial mesmo é o meu olhar para mim mesma, tomar posse das minhas experiências, perceber que a intenção do memorial vai muito além de descrever experiências anteriores, a verdadeira intenção é levar a uma reflexão crítica de você (Excerto do relato de vivências de Fernanda).

Nesse contexto, esse processo de desconstruir e reconstruir é importante para o nosso aprendizado sobre educação e construção de nossas visões de mundo, visto que devemos ser professores flexíveis a mudanças e transformações de opiniões e concepções, já que a aprendizagem é repleta de transformações (Excerto do relato de vivências de Renan).

Com base nos relatos acima, penso que consequências como descobrir-se na interação com o outro, o crescimento pessoal e profissional na dinamicidade das práticas sociais, sejam positivas quando se planeja à luz do letramento, pois o memorial de formação para o CEIE foi pensado como gênero textual/discursivo, para além de simples tipologia textual.

Nesse processo, os textos-base foram alicerce para as discussões e construções em sala de aula, tanto que os acadêmicos, durante as aulas e em seus relatos, destacam a importância deles como recurso material para esse momento de formação. Nas palavras dos acadêmicos:

[...] E-book [...] foi essencial para a ampla compreensão do que vos escrevo e do que a disciplina tinha como objetivo de promoção. Definitivamente foi “meu mapa” para orientar e desvendar algumas dúvidas pertinentes ao longo das aulas [...] (Excerto do relato de vivências de Arlene).

O E-book, organizado pelo professor da disciplina, apresenta seis capítulos com destaque à produção textual, nos quais, os autores expressam um estilo próprio [...] de cunho científico e, ao mesmo tempo, criativo, permitindo ao discente a possibilidade de enxergar-se em um dos estilos, ou vislumbrar a possibilidade de criar a sua própria forma de escrever (Marta).

[...] os textos conversavam entre si, possibilitando uma leitura eficiente. [...] os roteiros propuseram um melhor direcionamento à leitura e compreensão da teoria. Além disso, a participação da turma foi primordial, com a troca de nossas experiências e exposição de limites e de anseios (Excerto do relato de vivências de Lana).

O E-book (no prelo), assim como o formato das aulas foram detalhes tão especiais, principalmente, a conexão de uma aula com a outra, isso permitiu uma sincronização de ideias e textos numa sequência tão equilibrada de conteúdos, que, ao final de cada dia, eu me permitia (re)descobrir o meu memorial com um novo olhar, com uma nova perspectiva, de que, no final da disciplina, a minha história já teria um personagem central, pois já me coloco no escrito, assim como também me percebo como autora da história, de forma autônoma, afinal “A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada.” (FREIRE 1999, p. 67), por isso que viver essa reconstrução me leva a ser autônoma, central em minha própria história, me deixa livre para fazê-lo e me colocar no escrito (Excerto do relato de vivências de Lorna).

Assim, o *e-book* do CEIE poderia ser considerado como um mediador no processo de produção textual, servindo de apoio no esclarecimento de dúvidas. Por estar diretamente ligado às aulas, auxiliou os PFC a expressarem-se como autores, reflexivos e críticos no gênero memorial, em um processo marcado por construção e reconstrução do texto, e de si, na condição de autor.

Merece também destaque a ação de mobilizar recursos humanos, no caso a parceria dos professores Naruna e Jurupari para participação nas aulas como entrevistados. Essa ação objetivou, por meio da participação da Professora Naruna, a partilha de experiência de se escrever um gênero acadêmico, a produção de um texto misto: a construção e reconstrução do texto, e de si, na condição de autor. A participação do Jurupari, igualmente teve o mesmo objetivo, porém, a ênfase foi dada à revisão técnica e linguística dos textos, bem como à visão do entrevistado sobre a participação de um terceiro elemento, o revisor.

Certamente, os professores entrevistados atingiram o objetivo proposto e foram além, dada a forma como a aula fluiu. Como se pode ver nos excertos de relatos:

A participação da professora Naruna e do professor Jurupari foi de suma importância, pois ajudou muito em acreditar no meu potencial. Os relatos deles mostraram que tenho que me despir de mim mesma, descobrir como devo me posicionar diante do meu texto, criar minha identidade textual. Fiquei encantada com a narração da professora Naruna, a forma de como contou suas memórias, envolvendo todos, tinha sua identidade, e do professor Jurupari, quando apresentou os gêneros textuais, mostrando que podemos usar nossa criatividade para escrever nossos textos, porque temos autonomia (Excerto do relato de vivências de Fernanda).

Ademais, as aulas me mostraram que podemos sim mudar de rotas e trilhar

novos caminhos. Sobre isso, um dos momentos mais enriquecedores da disciplina foram os relatos de Naruna e Jurupari, que, donos de uma simplicidade e humildade incríveis, nos mostraram que a nossa história realmente é uma responsabilidade que nos cabe e que estamos incumbidos de fazê-la gerar frutos em qualquer tempo e lugar. Afinal, não podemos permitir que os obstáculos nos limitem, mas que nos impulsionem sempre a dar um passo a diante (Excerto do relato de vivências de Lana).

Hoje, já consigo dizer que me vejo na história e percebo o outro através das narrativas em sala de aula. É interessante acabar se percebendo no outro e sentir que as lembranças tristes, quando compartilhadas, parecem ficar mais leves, mais suaves. E, expondo esse compartilhar, vem a lembrança da Açaí, da Profa. Naruna, que me encantou com o seu cordel, com o seu falar alegre e de grande vivência, e que vivência! O Jurupari se considera um operário que está sempre em construção, esta é uma ideia interessante, quando se trata de conhecimento. Mas o que me chamou mais atenção na comunicação dos dois convidados foi o amor que eles têm pela profissão de Professor (Excerto do relato de vivências de Lorna).

A disciplina de produção textual transformou o meu olhar para o memorial, porque todos os mestres pedem uma coisa diferente e ficar (des)construindo e (re)construindo é complicado, mexe com o psicológico, tem horas que você não sabe mais quem é. Já chorei, pensei em desistir várias vezes. Quando o professor Jurupari se colocou “em obras”, percebi que todos estão em construção, sempre procurando novos caminhos a seguir. Na fala dele, me vi como caminhante, procurando um destino que ainda não está definido, estou me (re)conhecendo e me (re)descobrimdo, dado que, até então, nunca tinha pensado sobre isso. Sou uma boa ouvinte, gosto de escutar as falas das pessoas ao redor, tentar compreender o outro me faz pertencer a este lugar, e cresço muito com os ensinamentos e contribuições dos outros (Excerto do relato de vivências de Zildete).

A participação dos professores Naruna e Jurupari representou importante contribuição para as aulas, pois fez com que os PFC se vissem no outro, visto que as vivências se mostravam muito próximas, de maneira que puderam se desconstruir e reconstruir com mais segurança.

Essa participação elevou a autoestima dos PFC, fazendo-os acreditar em si mesmos como construtores de saberes, de seus próprios saberes, como agentes que utilizam a leitura e a escrita em suas práticas sociais, no caso, na produção de memorial de formação.

A partilha da vivência dos professores Naruna e Jurupari também fez com que os PFC atentassem para a responsabilidade e o compromisso de se enxergarem em constante processo de construção de si e de seus saberes.

Destaco que, até aqui, apresentei relatos e interpretações sobre o estranhamento dos PFC com a forma como ocorreram as aulas e o que a disciplina representou nesse processo. No entanto, vejo como relevante salientar o processo de formação ocorrido a partir das

vivências relatadas pelos professores, o que faço a seguir.

4. 3.3.1 O processo formativo a partir do gênero memorial de formação

A construção do memorial, como visto até aqui, marcou cada um dos professores em formação continuada de maneira coletiva e individual, pois muitas reflexões ocorrem, muitos deles começaram a se ver de outra forma, mais criteriosa. Isso pude presenciar em cada aula, nos momentos de discussões e nos relatos, como abaixo exemplificados:

E que experiência incrível! Nunca evolui tanto em uma semana, e não estou me referindo a um processo de crescimento linear e acabado, pois o que essa disciplina me proporcionou foi justamente a desconstrução (Excerto do relato de vivências de Lana).

Antes da disciplina, achava que os professores deveriam motivar sim os alunos e passar o conteúdo de forma simples e objetiva. Penso que os questionamentos apresentados no texto de Lima e Gonzaga são de extrema importância, uma vez que eles enfatizam que o ensino tem que ser prazeroso para ambas as partes (professor e aluno) e que os educadores devem estar em constante reflexão sobre as partes do processo de ensino-aprendizagem (Excerto do relato de vivências de Joyce).

Creio que cada texto fora escolhido com o intuito de nos deixar ainda mais “confusos”, mas que isso nos ajudou no processo, permitindo a reflexão do que estávamos produzindo (Excerto do relato de vivências de Rebeca).

O memorial tem sido uma oportunidade de produzir um material em que eu possa não apenas me apresentar enquanto profissional, mas ser real, ser frágil e forte. Ser livre e mostrar o prazer de viver, compartilhar e aprender (Excerto do relato de vivências de Avalon).

A vivência desta disciplina, proporcionou uma autorreflexão humana, acadêmica e profissional, percebendo como fundamental a busca de ampliação dos conhecimentos, e o desenvolver destes, pois não há valia em aprender e não buscar desenvolver e compartilhar o que se aprendeu (Excerto do relato de vivências de Elvira).

[...] possibilitou-me uma preocupação enquanto escrita associada ao desenvolvimento do outro sobre diferentes aspectos, como as questões culturais, sociais, políticas, econômicas etc. Quando retrato os acontecimentos vivenciados, busco mostrar, através da minha própria experiência, a escrita como prática social, tendo em vista a possibilidade de gerar novas reflexões (Excerto do relato de vivências de Isolda).

Nossa! Tem sido para mim uma experiência maravilhosa. Quanto se tem aprendido e quanto se tem ensinado? Acredito que muito, visto que há um prazer em compartilhar e aprender. O conhecimento e a partilha fluem de maneira clara e objetiva, e isso me faz crescer a cada dia, pois eu tenho a

convicção de que não sou a mesma pessoa que adentrou neste curso de especialização. Não! Com certeza, sou alguém melhor e por isso sou grata (Excerto do relato de vivências de Lena).

A cada dia a leitura tem nos proporcionado um novo olhar, principalmente ao observar-nos diante do outro, diante dessa ressignificação do que sou e do que eu quero ser, desta forma, recorro uma frase de um livro de Fernando Campelo Gaivota que diz muito com tão pouco: “longe é um lugar que não existe”, já que a saudade e as lembranças estão no coração [...]. Fazer parte deste processo é uma forma de me conhecer e conhecer também o outro, suas histórias, suas alegrias e tristezas, tudo faz parte, pois junto a isso, estou conhecendo cada pedacinho de minha história e reconstruindo com base e conhecimento gerados pela experiência vivida e recriada através do memorial. Portanto, se confundir é mostrar o excelente trabalho que você realizou em sala, então, continue confundido, pois vale à pena fazer parte desta confusão que são suas aulas (Excerto do relato de vivências de Lorna).

Penso que o conhecimento aprendido, nesse processo de desconstruir-se e reconstruir-se como pessoa e profissional, ficou marcado pela ruptura no modo pronto e acabado de verem a si mesmos, o outro e o ambiente em que os professores estão inseridos.

Esse processo fez com que os professores refletissem sobre quem são hoje e o que querem para seu futuro, e que isso depende muito do esforço que empregarem. Acredito que tenha evidenciado para os PFC que o processo de ensino-aprendizagem pode ser prazeroso para professores e alunos, desde que seja significativo, fruto do trabalho comprometido do professor para com a sua comunidade.

Nas aulas, os professores puderam compreender a leitura e a escrita como práticas sociais, sem medo de mostrarem-se, sem receio de produzirem gêneros textuais/discursivos com estilos próprios, quer seja na esfera acadêmica, quer seja fora dela, o que remete ao conceito de letramento e ao trabalho por meio dos gêneros textuais/discursivos abordados na fundamentação teórica desta dissertação.

Assim, posso dizer, por conta dessa participação nas aulas do CEIE, que o trabalho com gêneros textuais/discursivos à luz do letramento é significativo para a formação de professores, como se pode verificar nos relatos:

Quando escrevemos, estamos representando ali intenções, a mensagem se constitui frente a embasamentos ou objetivos fundamentados sobre uma dada realidade ou contexto. No campo da escrita sobre a esfera formativa, percebo, como já mencionado, [...] todo um arcabouço que me constituiu enquanto educadora. Estas influências, ora temporais, ora ambientais ou até mesmo por pessoas próximas, caracterizam a participação do outro neste processo. Escrever a partir da disciplina “Oficina de produção textual” possibilitou uma maior compreensão do que seja escrita enquanto texto científico e das intenções que circundam essa temática, bem como a

problematização que se propõe e dos meios para democratizar o acesso às informações obtidas (Excerto do relato de vivências de Isolda)

A reflexão do sujeito sobre si mesmo revela como nós podemos ser objeto de análise de nós mesmos. Isso nos faz refletir sobre nossas experiências de vida e como estas influenciam em nossa personalidade e em nossa postura profissional. As experiências de vida se tornam saberes pessoais, que podem ser compartilhados através da fala, ou através de gêneros textuais, como o memorial de formação, por exemplo, a partir da narrativa de nossas próprias histórias.

A questão do letramento, então, se ergue como importantíssima na formação docente, visto que a escrita como meio de aprendizagem nos coloca como autores de nossas próprias histórias narradas, gerando um aprendizado pela pesquisa de nós mesmos como docentes em formação, construção de saberes não-científicos (experiências) a partir da escrita-reflexão (LIMA; GONZAGA, 2018) (Excerto do relato de vivências de Renan).

A disciplina Oficina de Produção Textual veio para me confundir, não trazendo as verdades com direcionamentos condicionantes e limitados na construção do texto do memorial, mas para inquietar-me, fazer com que eu saísse dessa “casinha fechada” e abrisse as janelas para a criação ao me permitir ser a protagonista da sua história, na qual poderia mostrar quem eu sou realmente como pessoa, profissional e cidadão, fazendo-me enxergar, como Bakhtin (2003) diz o momneto: “em que eu me torno um outro da minha própria história” (Excerto do relato de vivências de Zildete).

A Oficina de Produção Textual proporcionou-me a vivência infinita sobre a leitura e a escrita, interpretação de texto, reconhecimento das diversas formas textuais/discursivas (literários, poesias, dissertações das mais simples as mais formais). De forma geral, a representação textual, apresentou-se como uma construção a partir do contexto vivenciado, não só visando uma única fonte, mas as diferentes ferramentas que provoquem a desconstrução e reconstrução, e um novo texto a cada elemento surgido nesse processo construtivo infindo (Excerto do relato de vivências de Elvira).

A partir dos relatos, pude ver a relevância do trabalho formativo realizado, pois foram ações planejadas, que fizeram sentido para cada PFC. Foram momentos de se discutir o teor de cada texto apresentado ao professor, estivesse ele como locutor ou destinatário do teor do gênero produzido.

Penso que as aprendizagens ocorridas aguçam os sentidos desses professores para a compreensão dos gêneros produzidos nos mais diversificados contextos, como foi visto em alguns relatos mostrados. Eles compartilharam os conhecimentos obtidos nas aulas da disciplina Oficina de Produção Textual para fora dos muros da escola, para os mais variados contextos de suas vidas profissional e pessoal.

Julgo rico o fato de a disciplina não trazer aos acadêmicos respostas prontas,

acabadas, mas oportunizar momento de discussão democrática e crítica sobre diversos temas pertinentes à formação profissional e humana deles.

A meu ver, trabalhar a formação continuada à luz do letramento pode dar bons resultados, se considerada a interseção que se pode fazer entre os objetivos propostos para a disciplina e os relatos dos PFC. A partir desse juízo de valor, parto para as avaliações referentes ao processo formativo.

4.4 A AVALIAÇÃO NO PROCESSO FORMATIVO NO CEIE

Nesta seção, comento sobre a autoavaliação dos PFC e a avaliação “geral” realizada por eles a respeito do processo formativo, a partir da utilização de um formulário que tinha os seguintes critérios:

Quadro 6 – Critérios de avaliação

Critérios para avaliação
1- Abaixo do esperado – atribuir nota entre 0 e 2
2- Atinge parcialmente o esperado – atribuir nota entre 3 e 5
3- Atinge o esperado – atribuir nota entre 6 e 8
4- Acima do esperado – atribuir nota entre 9 e 10

Fonte: Elaboração própria, a partir do APÊNDICE L, 2019.

Antes de seguir, sinto como oportuno informar que 24 professores em formação continuada (PFC) foram matriculados na disciplina Oficina de Produção Textual, porém, um desistiu, restando 23, sendo que alguns desses professores tinham mais de uma graduação e apenas um tinha mestrado em Linguística, de acordo com os dados do quadro abaixo:

Quadro 7 – Perfil dos PFC do CEIE

GÊNERO SOCIAL	
Masculino	2
Feminino	21
	23
IDADE	
20 a 30	8
31 a 40	6
41 a 50	6
51 a 60	3
GRADUAÇÃO – LICENCIATURA E BACHARELADO	
Geografia	1
Letras – Língua Francesa	1
Letras – Língua Inglesa	2
Licenciatura em Informática	1
Pedagogia	15
Jornalismo	1
Produção Publicitária	1
Psicologia	1
Serviço Social	3

Fonte: Elaboração própria, a partir do ANEXO I, 2019.

Feitos esses comentários, sigo para a autoavaliação dos professores em formação continuada do CEIE.

4. 4.1 A autoavaliação dos professores em formação continuada no CEIE

A leitura que faço é de que os PFC estabeleceram uma coerência entre seus depoimentos em sala de aula e o preenchimento do formulário, pois, durante as discussões nas plenárias, esses cinco itens surgiram na forma de perguntas, e o retorno alcançado por eles se assemelhou ao resultado obtido com os formulários. O resultado oriundo do formulário pode ser observado a seguir:

Quadro 8 – Autoavaliação dos PFC

AUTOAVALIAÇÃO DO PFC		NOTA								AValiação FINAL
		1	PESO	2	PESO	3	PESO	4	PESO	
1	Estudei sistematicamente o conteúdo das disciplinas e para as avaliações propostas (participação/relatos de minhas vivências/reconstrução de meu memorial)	0	0	2	10	13	104	8	80	8,43

2	Demonstrei habilidade para trabalhar em grupo	0	0	1	5	8	64	14	140	9,09
3	Sou capaz de aplicar os conhecimentos adquiridos na disciplina em diferentes situações de produção de texto	0	0	0	0	10	80	13	130	9,13
4	Os conhecimentos aprendidos poderão ser utilizados em minha prática educacional	0	0	0	0	4	32	19	190	9,65
5	Participei efetivamente das atividades desenvolvidas nas disciplinas ao longo do curso	0	0	2	10	8	64	13	130	8,87

Fonte: Elaboração própria, a partir do APÊNDICE L, 2019.

Nas plenárias, alguns mencionavam que estudavam em casa, mas nem sempre de maneira sistemática, às vezes por conta do cansaço do dia a dia, às vezes por conta das particularidades da vida de cada um. Outros diziam que estudar em grupo nem sempre era possível, mas que aproveitavam todas as oportunidades quando estavam juntos.

Um fato importante é que eles manifestaram que o aprendizado nas aulas seria um conhecimento para a vida toda e que isso não estava ligado apenas à profissão, mas à prática de todo o cidadão.

Assim, acredito que os resultados foram positivos e que ações dessa natureza devam se repetir, o que me leva a realizar uma avaliação geral da disciplina – entendida como o processo de formação como um todo –, afinal, até o momento, trouxe à discussão a gênese do trabalho com o gênero memorial no ceie, o gênero memorial e a prática de formação continuada de professores, as vivências dos professores em formação continuada (PFC) a partir de seus relatos e a autoavaliação dos professores em formação continuada no CEIE. Desta forma, vejo como oportuno trazer a avaliação “geral” do processo formativo.

4.4.2 A avaliação “geral” do processo de formação continuada no CEIE

Acredito que o processo formativo, da maneira como foi planejado e executado, atingiu o objetivo maior de que os PFC, ao construírem seus memoriais, produzissem textos acadêmicos nos quais pudessem se enxergar como partícipes da construção e comunicação de conhecimento, bem como agentes de seu próprio saber, em um espaço democrático de reflexões, questionamentos e exposição de opiniões. Isso é o que se deseja em ações à luz do letramento e o que vejo nos seguintes relatos:

Admito e afirmo que a disciplina foi completamente diferente daquilo que eu

imaginei, muito melhor a propósito, supriu necessidades que eu nem imaginava que possuía. Aprendi a me reconhecer, compreendi que a escrita pode ser um dos nossos maiores poderes... É escrevendo que possuo a capacidade de expor minhas ideias, experiências e perspectivas, a escrita é uma espécie de refúgio e “desabafo”; ao final de todo texto que escrevemos, já não somos as mesmas pessoas (Excerto do relato de vivências de Arlene).

A revisão dos memoriais foi outra situação que gostei de vivenciar durante a oficina de produção textual, pois vejo essa prática como parte do processo de autoconhecimento e desenvolvimento pessoal (Excerto do relato de vivências de Joyce).

Confesso que inicialmente encarei a realização do Memorial formativo como mera obrigação acadêmica a ser cumprida, em que eu iria expor relatos de minha vivência. No entanto, a partir do momento em que me permiti compreender as reais propostas de um memorial, percebi que esta é uma atividade que perpassa o campo descritivo e narrativo, pois nossas vidas estão longe de ser um conjunto de acontecimentos desconexos, pelo contrário, trata-se sim, de mergulhar nos fatos memoráveis que sejam verdadeiramente relevantes em nossa trajetória de vida e que componham a nossa essência (Excerto do relato de vivências de Lana).

Penso que, nesse processo formativo, os PFC passaram a conceber a leitura e a escrita como ações oriundas de práticas sociais, a partir da reflexão sobre os elementos textuais/discursivos do gênero memorial, do processo de criar-se e recriar-se como produtores e comunicadores de conhecimento, o que interpreto dos relatos abaixo:

Muito além de descrever e narrar fatos, o Memorial formativo cumpre uma função social quando consegue expor fatos memoráveis na existência de alguém, mas que essa exposição seja reflexiva e autocrítica. Neste sentido, hoje sou capaz de compreender meu memorial como uma prática social, pois as reflexões trazidas por mim, as vivências que já tive, os sofrimentos e as conquistas, de certa forma podem interferir na vida do meu interlocutor. [...] Por fim, me sinto deveras lisonjeada por ter enfeitado o meu jardim com essa disciplina que me desconstruiu e reconstruiu com a mesma intensidade. As dificuldades sempre irão existir, mas às vezes é necessário retroceder para avançar, para fortalecer, aliás, até os erros nos proporcionam aprendizados. Sei que não atingi tudo o que desejo, embora sinta-me feliz com o que já tenho, conformada não. No entanto, a força de vontade que me acompanha é a mesma que me impulsiona a buscar constantemente ser melhor. Não estou só na jornada, e motivações não me faltam, a minha história continua e estou sedenta para continuar construindo-a da melhor forma possível, e, à medida que aprender, ensinar um pouco do que sei (Excerto do relato de vivências de Lana).

Ao finalizar a disciplina, posso dizer que o professor cumpriu o seu propósito. As discussões sobre o que aprendemos, a visão dos colegas, depoimentos, sempre trazem algumas reflexões que vão ao encontro do que pensamos. [...] nos mostram que cada um é singular na sua forma de aprender e passar o que aprendeu. Com certeza, as experiências compartilhadas são valiosas e servirão para posterior trabalho (Excerto do relato de vivências de Lana).

Por fim, creio que o processo formativo possivelmente atingiu os objetivos traçados, pois, como se pôde perceber nos relatos apresentados, houve aprendizagem para os professores em formação, houve reflexão sobre o fazer deles, houve o exercício para a possível análise, para a crítica e reconstrução não apenas dos memoriais, mas deles mesmos como profissionais e cidadãos. Destaco não ser essa uma avaliação pretenciosa, mas uma interpretação do vivenciado por mim e do que foi lido nos relatos.

Na sequência, passo a apresentar, na próxima seção, a avaliação dos PFC do CEIE sobre a aplicação do produto educacional e o parecer dos professores de Língua Portuguesa participantes da pesquisa a respeito da proposta-protótipo a eles apresentada.

4.5 O PRODUTO EDUCACIONAL: PROPOSTA-PROTÓTIPO À LUZ DO LETRAMENTO

Nesta seção, trago a avaliação dos PFC do CEIE acerca da implementação do produto educacional e o parecer dos professores de Língua Portuguesa participantes da pesquisa quanto à proposta-protótipo a eles apresentada.

4.5.1 A avaliação dos professores em formação continuada do CEIE sobre a implementação do produto educacional

Frente às vivências no CEIE e após a avaliação dos PFC, vejo a proposta-protótipo construída (APÊNDICE A) como possibilidade de formação para professores de Língua Portuguesa à luz do letramento e mais, por consequência dos resultados obtidos no CEIE, creio ser possível a utilização deste produto para a formação continuada de professores de outras áreas do conhecimento. Digo isso pelo fato de que apenas três dos 23 PFC daquele momento serem licenciados em Letras. Para subsidiar meu julgamento, trago os seguintes relatos dos participantes:

Por fim, revelo a estranheza que sinto ao pensar que mudei de maneira significativa em apenas uma semana; percebo a necessidade de me sentir livre e empoderada; e todos os dias, ao final das aulas, eu me sentia assim, estranha – como simples e importantes coisas ocasionam tantas

transformações? Afirmo que não sei o que sou agora, mas sei o que não sou mais... E isso é maravilhoso (Excerto do relato de vivências de Arlene).

[...] não há como sair inerte a este banho de conhecimento ofertado durante esses dias de deleite nesta disciplina. Certamente, saímos renovados, com a sensação de que de aprendemos mais, e, portanto, mais temos a oferecer para a sociedade, pois o conhecimento é rotativo, é coletivo, e é para ser compartilhado. Neste cenário, o homem aparece como um ser que se muda e se transforma, na busca de transformação de sua própria história humana (Excerto do relato de vivências de Arthur).

Lendo os textos-base, percebi que o foco dos textos (científicos e literários) é atingir o meu leitor e fazer com que ele reflita o contexto social ao qual ele está inserido. Assim, ambas as produções textuais devem buscar esse elemento-chave, como explicado na citação: “Tanto o texto científico quanto o literário têm origem semelhantes e se propõem a idêntico destino. Ambos nascem a partir de um contexto social, que produziu e condicionou um autor, que, por sua vez escreveu um texto dirigido a um leitor. O círculo só se completará se o texto levar o leitor a refletir sobre o contexto (Krüger, 2018, no prelo)” (Excerto do relato de vivências de Joyce).

Além disso, o professor expôs alguns detalhes que fariam com que a disciplina alcançasse bom êxito, como, por exemplo, o roteiro das aulas, os relatos de vivências da pesquisa de mestrado, as fichas de autoavaliação do discente e docente, o Termo de Consentimento Livre Esclarecido, a ficha do participante e o caderno de campo docente. Para escrever um memorial, necessita-se ressaltar as condições em que o narrador se encontra e como ele se vê. É preciso uma profunda viagem na qual a experiência de vida é evocada, revelando autores próprios de suas histórias e lutas. Desse modo, vejo quão relevante é a formação docente que implica em um profundo reconhecimento de si mesmo, em que, automaticamente, proporciona ao educador a conscientização de seus desafios e de sua autoavaliação, oportunizando mudanças em sua vida pessoal e profissional (Excerto do relato de vivências de Lena).

A partir da Disciplina de Oficina de Produção Textual ministrada pelo professor Savedra, sem dúvida, não olharei mais algumas coisas da mesma forma. Principalmente, as que tangem o processo de escrita, pois entendi que a construção do Memorial me permite certa liberdade para narrar os fatos que marcaram minha trajetória formativa e isso, sem dúvida, é um grande motivador nesse processo (Excerto do relato de vivências de Silvia).

Esse memorial vem para me transformar em ser humano, me possibilitando enxergar o íntimo desta pessoa que vos fala, facilitando como posso ser profissional capacitada, reflexiva, autônoma na minha prática social. [...]. Sendo o memorial uma fonte visceral de concretude da mulher Zildete, no qual estão meus melhores momentos, meus tesouros e minhas pérolas, coloco-me aberta a falar quem sou, minhas escolhas, meus traumas, medos, frustrações e poder rememorar essas vivências faz sentir-me saudosa, lembrar de coisas que fiz e pessoas que passaram por minha vida, outras permanecem até hoje, é maravilhoso, traz consigo uma juventude, um frescor de me reconhecer e me ver quem sou perante mim, a profissional que está sendo construída, o ser estudante a ser explorado e instigado a buscar mais conhecimento, a mãe amorosa, conselheira e amiga, procurando métodos para entender e compreender a fase do filho e a cidadã que sempre

que possível está com um sorriso no rosto, passando boas energias para os outros (Excerto do relato de vivências de Zildete).

Como se vê, os excertos dos relatos acima corroboram o meu ponto de vista sobre a proposta-protótipo para formação de professores (ANEXO A), a qual não deve ser compreendida como fórmula pronta e acabada, mas sim como uma possibilidade que poderá ser adequada a diversos contextos de formação.

Por fim, como consequência dos relatos dos PFC do CEIE e de minhas vivências ao ministrar a disciplina, concebo a proposta-protótipo para formação de professores (APÊNDICE A) como fruto do pensar reflexivo e estratégico, na condição de mobilizador de recursos materiais e imateriais para, em um espaço de práticas sociais democrático e ético, auxiliar na formação de professores protagonistas de seu fazer pedagógico.

4.5.2 O parecer dos professores de Língua Portuguesa participantes da pesquisa sobre a proposta-protótipo

Destaco, inicialmente, que ainda para o aperfeiçoamento da proposta-protótipo, solicitei aos participantes da pesquisa, professores de Língua Portuguesa do IFAM-CPA, um parecer. Para o propósito, aproveitei o Encontro Pedagógico do IFAM-CPA (2019/1) para reunir-me apenas com eles.

Desta forma, entrei em contato com a Direção-geral do *campus* e expus minha proposta, enfatizando que o momento se constituiria como oportunidade para que os participantes ponderassem sobre o ensino-aprendizagem, a partir de reflexões a respeito do processo formativo de professores e as tendências de formação para a contemporaneidade, além de poderem discutir temas como letramento e agentividade de professores; assim, já no final da atividade, pedi aos professores que apresentassem seu ponto de vista sobre a protótipo-proposta de formação continuada a eles apresentada, meu produto educacional em construção.

Os argumentos alcançaram resposta favorável por parte da Direção-geral daquele *campus*, com a observação de que seria de grande relevância para todos os professores, tanto que a proposta seria encaminhada para os organizadores do evento, a fim de verificar a melhor forma de minha participação.

Como resposta final, obtive a informação de que me seriam dados dois momentos de

participação. Para o primeiro, iriam me disponibilizar quatro horas para discutir com todos os professores do *campus* sobre as tendências de formação de professores para a contemporaneidade e, para o segundo, doze horas seriam-me dadas para realizar as atividades pretendidas, somente com os professores de Língua Portuguesa.

Confesso que fiquei muito surpreso e que não me senti confortável com a resposta da organização do evento, pois o objetivo era apenas estar com os professores de Língua Portuguesa para discutir sobre a teoria que serviu de base para a construção do produto educacional e para apresentar a eles o produto proposto, com o objetivo de que, ao final do encontro, eles pudessem emitir pareceres para o aperfeiçoamento de meu produto.

Porém, foi acordado como pensou a organização do evento. Assim, minha participação no evento foi dividida em quatro momentos distintos, como se vê no quadro abaixo:

Quadro 9 – Momentos de participação no Encontro Pedagógico do IFAM-CPA (2019/1)

1- Discussão sobre as tendências de formação de professores para a contemporaneidade brasileira, letramento e gênero textual/discursivo.
2- Retomada da discussão sobre as tendências de formação de professores para a contemporaneidade brasileira, letramento e gênero textual/discursivo.
3- Relatos de minhas vivências no CEIE.
4- Apresentação do produto proposto (estrutura, base teórica e oficinas/encontros de formação continuada).

Fonte: Elaboração própria, 2019.

Portanto, o primeiro momento contou com a participação de todos os professores do IFAM-CPA, isto é, professores de áreas de formação distintas, tanto das áreas técnicas quanto das disciplinas que compõem o ensino médio regular; já o segundo, o terceiro e o quarto momentos contaram com a participação apenas dos professores de Língua Portuguesa.

Desta forma, no dia 4 de fevereiro de 2019, das 8h às 12h, ocorreu o primeiro momento, o encontro com os professores do IFAM-CPA, das diversas áreas de formação, sobre as tendências de formação de professores para a contemporaneidade, letramento e gênero textual/discursivo, temas que trato nesta dissertação, o que não se tornou uma dificuldade, pois não fugiria do inicialmente pensado por mim.

Destaco que fui surpreendido pela interação dos participantes, o que, a meu ver, demonstrou ser um tema de interesse para eles e merecedor de maior aprofundamento em formação continuada.

Além de se discutir sobre as tendências de formação para a contemporaneidade brasileira, com base em Ghedin (2009), tratei de Alfabetização e Letramento, esclarecendo sobre o conceito de um e de outro, bem como dando ênfase de que não se trata de obrigação e/ou exclusividade do professor de Língua Portuguesa “alfabetizar e letrar”. Isso fez com que os participantes ficassem curiosos e ansiosos por uma justificativa plausível para minha assertiva.

A cada *slide* utilizado, busquei trazer uma exemplificação da realidade do IFAM-CPA, o que, para mim, foi mais prático e significativo. Prático, por eu ser servidor do *campus*, e significativo, por acreditar que o fato de exemplificar com vivências minhas e dos colegas trazia a teoria para o dia a dia de todos. Enfatizo que, apesar de os exemplos serem do *campus*, em nenhum momento os nomes dos envolvidos foram citados.

Do material utilizado em *PowerPoint*, posso enfatizar que apenas os 58 primeiros *slides* estavam direcionados a todos os participantes, enquanto os demais voltavam-se apenas aos professores de Língua Portuguesa. De forma mais detalhada, apresento os conteúdos tratados no primeiro momento:

Quadro 10 – Conteúdos tratados no primeiro encontro: dia 4 de fevereiro de 2019, das 8h às 12h

1- Reflexões sobre o processo formativo de professores e as tendências de formação para a contemporaneidade;
2- Formação continuada de professores sob a ótica dos saberes docentes, da pesquisa e da reflexão: possibilidades;
3- Formação continuada de professores, letramentos – assim, no plural;
4- Letramentos múltiplos e multiletramentos;
5- Eventos e práticas de letramento, em sala de aula;
6- Gêneros textuais/discursivos;
7- A agência e o agente de letramento.

Fonte: Elaboração própria, 2019.

O resultado do encontro com todos os professores do IFAM-CPA superou o por mim esperado, pois acreditava que os participantes não me fossem dar atenção e que não teriam nenhuma importância os conteúdos tratados, no entanto, fui bem recebido. Durante a interação, houve várias interrupções feitas por eles para esclarecimentos de dúvidas, exemplificações e reflexões.

O segundo momento, ocorreu no mesmo dia, 4 de fevereiro de 2019, só que à tarde, das 14h às 18h, e contou com a presença dos quatro professores do *campus*, momento em que foram retomados os conteúdos de 3 a 7 mencionados no Quadro 10, como necessidade de reforçar o entendimento dos participantes a respeito da base teórica do produto em maior profundidade, a fim de que, cientes desse fato, pudessem emitir seus pareceres mais

conscientes sobre o que se tratava o produto.

Foi um momento de revisitar a teoria estudada por alguns dos participantes e de conhecê-la, como eles relataram. Assim, confirmaram-se a necessidade de se evidenciar que teorias são as bases de meu produto, bem como o interesse em uma oportunidade de formação continuada para aqueles professores.

No terceiro momento, em 5 de fevereiro de 2019, das 8h às 12h, ocorreu a discussão com quatro dos professores de Língua Portuguesa do IFAM-CPA, oportunidade em que apresentei parte de minhas vivências no CEIE, discutindo os seguintes tópicos:

Quadro 11: Tópicos tratados no terceiro momento: dia 05/02/2019, das 8h às 12h

1- A gênese do trabalho com o gênero memorial no CEIE
2- O gênero memorial e a prática de formação continuada de professores
2.1- O gênero de formação em Investigações Educacionais: eventos e práticas de letramento, do planejamento à avaliação
2.1.1- O plano de ensino
2.1.2- O planejamento das aulas
2.1.3- Os roteiros das aulas
3- As vivências dos professores em formação continuada: relatos
3.1- Da estranheza no primeiro contato
3.2- Alguns significados da disciplina para os professores em formação continuada
3.3- Memorial de formação continuada no CEIE: alguns destaques
3.3.1- O processo formativo a partir do gênero memorial de formação
4- Avaliação no processo formativo no CEIE
4.1- A avaliação do professor formador realizada pelos professores em formação continuada
4.2- A autoavaliação dos professores em formação continuada no CEIE
4.3- A avaliação “geral” do processo de formação continuada no CEIE
5- O processo de formação continuada de professores à luz do letramento a partir do memorial de formação

Fonte: Elaboração própria, 2019.

Como dito, esse momento constituiu-se pela exposição de minha vivência no CEIE, a fim de que eles pudessem conhecer da utilização do memorial de formação na prática, por meio dos relatos dos acadêmicos do CEIE e das minhas experiências. Ressalto que, para cada, tópico tratado, apresentei exemplos.

Pude perceber, ao final, que consegui apresentar o produto como planejei, sob o título provisório: *Memorial de formação continuada: oficinas à luz dos letramentos*, o que facilitou para que eles pudessem construir seus pareceres.

No quarto e último momento, realizado na tarde do dia 5 de fevereiro de 2019, das 14h às 18h, apresentei aos professores a proposta-protótipo do produto educacional voltado à formação continuada de professores de Língua Portuguesa à luz do letramento, solicitando o

parecer de cada um deles.

Ressalto que, no que se refere à proposta-protótipo do produto educacional, foram apresentadas a estrutura, a base teórica e as oficinas de formação continuada.

É preciso destacar, também, que, para apresentação do produto educacional, foi construído um *e-book*, dividido em duas partes. A primeira traz uma base teórica, pois aborda os temas: formação de professores de Língua Portuguesa para a contemporaneidade brasileira, gêneros textuais/discursivos e o memorial como possibilidade para formação continuada. Na segunda parte, estão as oficinas de formação, momento em que os professores constroem, desconstróem e reconstróem, ao mesmo tempo, seu memorial e a si mesmos.

Em razão de eu já ter apresentado e discutido com os professores a base teórica do produto, apresentá-lo ficou mais simples, tanto que a discussão se estendeu além do planejado, pois todos queriam compartilhar suas experiências. Nesses encontros, pude constatar da mesma forma que constatei no CEIE o poder desse gênero textual/discursivo na formação de cada professor.

Após a apresentação do produto, solicitei que eles dessem um parecer avaliando-o. Para tanto, criei um formulário com o título de “Parecer sobre proposta/protótipo de produto educacional para formação continuada à luz do letramento” (APÊNDICE M), que foi dividido em três partes: a estrutura, a base teórica e as oficinas de formação continuada.

No que se refere à estrutura do produto, todos os professores participantes deram o parecer favorável, indicando como satisfatória a forma como o produto está estruturado, tendo sido os comentários de dois deles:

Boa apresentação. (Luana)

Segue de acordo com a proposta do produto. (Evandro)

Ressalto que esta parte do parecer estava voltada para a avaliação da capa, folha de rosto, informações catalográficas e editoriais, apresentação, sumário, roteiros para utilização do produto, disposição dos textos (estrutura e referenciais) e notas sobre os autores.

No que se refere à base teórica, os professores participantes seguiram avaliando como satisfatório o produto, e apenas dois deles comentaram, como se vê no quadro a seguir:

Quadro 12 – Considerações dos participantes da pesquisa sobre o produto educacional

Base teórica	
Formação de professores na contemporaneidade brasileira	Abarca as propostas do produto. (Evandro) Boa abordagem das teorias atuais. (Luana)
Letramentos – assim, no plural	Elucida e diferencia as distintas modalidades de letramento – tal como proposto nos objetivos do produto. (Evandro) Conceitos imprescindíveis para se compreender o processo de letramento. (Luana)
Os gêneros textuais/discursivos	Esclarece, de forma satisfatória e simples, o que são os gêneros textuais/discursivos, à luz dos teóricos estudados. (Evandro) Muito esclarecedor para se pensar no trabalho à luz dos letramentos. (Luana)
O memorial como espaço para formação continuada	O produto consegue deixar claro o quão é importante esse gênero discursivo na e para a formação continuada de professores de Língua Portuguesa, uma vez que as experiências docentes, exitosas ou não, quando descritas em um memorial, contribuem para que os professores se reconheçam como parte integrante do processo ensino-aprendizagem, superando paradigmas e aprendendo com seus próprios erros. (Evandro) Excelente trabalho com esse gênero, pois valoriza as teorias e as experiências dos docentes num processo reflexivo. (Luana)

Fonte: Elaboração própria, a partir do APÊNDICE M, 2019.

Os pareceres sobre a base teórica constante no produto, assim como na parte estrutural, encorajaram-me a seguir no aperfeiçoamento da proposta-protótipo, pois, como se pôde ver, ela foi bem recebida.

Já na última e terceira parte da avaliação, apesar de os participantes terem apontado como satisfatório o produto, realizei alterações na proposta inicial.

Destaco que dois dos participantes, Luana e Natan, julgaram cabível aumentar o tempo de duração das oficinas de formação. Luana sugeriu que o curso se estendesse para quarenta horas de duração, já Natan justifica seu entendimento dizendo ser necessário mais espaço para se expor as reflexões dos participantes e elucidações de dúvidas.

Por sua vez, Evandro afirma que, “[...] houve muita troca de experiências, não apenas sobre os multiletramentos, mas também sobre o próprio processo de ensino-aprendizagem, colocando o docente como parte integrante e facilitador desse processo.”

Saliento que uma das participantes, Bianca, enviou seu parecer via e-mail, no qual manifestou seu posicionamento com as seguintes palavras: “Teu produto é excelente e será muito útil para a formação de docentes, principalmente àqueles que desejam ampliar seus horizontes [...].”

Diante dos pareceres dos participantes da pesquisa, coube-me avaliar minha proposta

e decidir se acataria o pontuado ou seguiria como lhes foi apresentado. Assim, agradei a todos pela colaboração e tomei a decisão de seguir com a proposta de formação continuada com a carga horária de trinta horas, devido à experiência por que passei no CEIE.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Que eu saiba ninguém explicou isso, portanto, o melhor é deixar os pudores de lado e contar, porque afinal ninguém se envergonha de respirar ou calçar sapatos; são coisas que a gente faz e quando acontece alguma coisa estranha, quando encontramos dentro do sapato uma aranha ou ao respirar nos sentimos como um vidro quebrado, então é preciso contar o que aconteceu, contar aos rapazes do escritório ou ao médico. Ai, doutor, cada vez que respiro... Sempre contar, sempre livrar-se dessa cócega incômoda no estômago.

(Júlio Cortázar)

Início dizendo que, neste capítulo, olho para trás e vejo o quanto caminhei. Mergulho nas vivências e percebo o significado de cada uma delas para mim. Reflito sobre as motivações e os objetivos traçados, sobre o que se desvelou a partir das interpretações realizadas; também, sobre o que fiz, o que mais poderia ter feito e o que almejo fazer daqui para frente. Percebo que é imprescindível contar “dessa cócega incômoda no estômago”, como disse Cortázar, pois o aprendizado foi profundo e o conhecimento não se permitiu engavetar.

Assim, indico que este capítulo final está disposto em quatro partes. Na primeira, retomo os objetivos propostos e a maneira como foram alcançados, destacando alguns resultados da análise dos dados. Na segunda, comento sobre as contribuições trazidas pela pesquisa. Na terceira, discorro sobre as etapas cumpridas e exigências atendidas, evidenciando o memorial de formação. Na quarta, concluo comentando sobre possíveis desdobramentos deste trabalho.

Começo por retomar as inquietações que me motivaram nesta caminhada, a escola como formadora de cidadãos capazes de utilizar a leitura e a escrita como práticas sociais, e que isso possa ocorrer a partir das práticas de professores como agentes de letramento – entendimento advindo de minha trajetória acadêmica e profissional.

Retomo, também, o exposto na Introdução de que esta pesquisa se situa nos Processos Formativos de Professores no Ensino Tecnológico e que traz em seu bojo reflexões a respeito do saber desses profissionais, sua capacidade investigativa e a reflexão sobre suas ações, a partir do contexto em que estão inseridos, assim como apresento o objetivo geral deste trabalho:

- Investigar em que aspectos narrativas de professores de Língua Portuguesa refletem suas práticas como agentes de letramentos.

Como objetivos específicos:

- Depreender práticas de professores de Língua Portuguesa a partir de suas narrativas;
- Discutir as concepções de professores de Língua Portuguesa sobre letramento a partir de suas narrativas;
- Identificar nas narrativas de professores de Língua Portuguesa práticas como agente de letramento;
- Elaborar uma proposta de formação continuada para professores de Língua Portuguesa à luz do letramento.

Ressalto que a pesquisa foi desenvolvida, tendo como base do percurso metodológico a História Oral – HO, em diálogo com algumas teorias do letramento e da formação de professores. Para tanto, teve como participantes os professores de Língua Portuguesa do IFAM-CPA, que tiveram suas narrativas gravadas, transcritas e transcriadas, a partir de entrevistas orientadas por roteiros geral e individuais, para geração de dados e posterior análise.

As análises revelaram o comprometimento que os professores de Língua Portuguesa têm em seu fazer pedagógico, tanto que consideram os contextos heterogêneos de suas salas de aula e mostram-se conscientes de sua significação para o contexto social. Revelam, também, a preocupação deles em se pensar uma formação continuada, pois compreendem a dinamicidade do ensino; ainda, das narrativas dos professores destacam-se a atenção aos planos e estratégias traçados para a sala de aula, o significado dado por eles à prática do professor, sua capacidade mobilizadora para construir espaços para realização de suas atividades e a reflexão que fazem sobre seu fazer pedagógico.

Seguindo as considerações sobre o que emergiu durante as análises, destaco que as práticas desses professores são marcadas por uma postura de concepção freiriana, ao considerarem o conhecimento prévio dos alunos como partida para o trabalho com a leitura e a escrita.

A compreensão de letramento está intimamente relacionada ao amadurecimento da relação do estudante com a leitura e a escrita, para o uso social das duas, considerando o contexto de utilização, porém ainda há esclarecimentos a serem feitos, o que justificaria ações

voltadas para uma formação continuada.

Quanto aos aspectos caracterizadores do agente de letramento, as análises demonstram que, apesar da insegurança em comentar sobre este tema, os professores partem da reflexão e do pensar estratégicos para suas ações em sala de aula, mobilizando recursos necessários para o bom andamento das aulas.

A respeito da formação continuada, os resultados evidenciam-na como uma necessidade constante, com base na partilha de conhecimentos teóricos e práticos. A respeito desta questão, falarei mais adiante, quando discorrer sobre o cumprimento de duas etapas no mestrado.

Feitas as primeiras considerações deste capítulo, passo a discorrer sobre algumas contribuições trazidas por esta investigação, e que, a meu ver, merecem destaque, são elas: acadêmica, profissional e pessoal.

Assim, inicio pelas contribuições acadêmicas, acreditando que esta pesquisa trouxe para a discussão científica um olhar diferenciado sobre o tema aqui abordado, apesar das diversas publicações existentes relacionadas a ele, pois são as interpretações de um professor nortista, de Parintins-AM, a partir de um percurso investigativo, teoricamente embasado, sobre os processos de formação de professores no Ensino Tecnológico, em um diálogo estabelecido entre Educação, a Linguística e a História.

Essa contribuição fomenta, inclusive, as discussões que se realizam no Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Processos Formativos de Professores no Ensino Tecnológico (GEPROFET), do qual faço parte.

Quanto às contribuições profissionais, enfatizo que esta investigação oportunizou a mim um espaço para reflexão e ressignificação de minhas práticas e concepções referentes ao ensino-aprendizagem. Isso implica dizer que o contato com a literatura, o percurso realizado e a análise dos dados serviram não apenas para atingir os objetivos traçados e conhecer um pouco mais sobre as práticas de professores de Língua Portuguesa, mas também para transformar o profissional que sou.

Saliento, ainda, que esse período dedicado ao mestrado foi marcado por publicações e participações em eventos científicos, jamais almejados antes por mim.

Quanto às contribuições pessoais que o trabalho me trouxe, asseguro que, ao concluí-lo, me sinto mais forte e com sentimento de ter cumprido meu dever, apesar de, muitas vezes,

me vir à mente as inquietações acerca do que eu poderia ter feito e por que não discorri mais sobre este ou aquele assunto. Essas inquietações, decerto, me levarão a novos caminhos a serem percorridos, quiçá em nível de doutoramento, ao cumprimento de novas etapas e atendimento a novas exigências.

Sobre o cumprimento de etapas e atendimento a exigências, digo que vivenciar cada fase do mestrado foi decisivo para a construção desta dissertação e da proposta-protótipo, a qual passarei a comentar.

Friso que, partindo do manifestado nas análises dos dados, construí o produto educacional, a proposta-protótipo a que me referi anteriormente, intitulada *Formação continuada para professores de Língua Portuguesa: reflexões e uma proposta à luz do letramento*, que tem como base os seguintes conceitos-chave: formação continuada de professores, letramento e gêneros textuais/discursivos, em coautoria com meus orientadores.

No que se refere à proposta-protótipo construída, vale ressaltar que ela não deve ser concebida como um método perfeito para a formação continuada de professores, mas como uma possibilidade por meio da qual os professores possam refletir sobre suas concepções e práticas. Logo, percebi não haver uma receita pronta para a formação de professores de Língua Portuguesa, nem para o ensino de línguas, seja materna, seja estrangeira, pois cada contexto de ensino-aprendizagem é único.

Reforço essa compreensão com as palavras de Prabhu (1990, p. 163), que enfatiza que “[...] dizer que nenhum método específico é o melhor para todos é também dizer que diferentes métodos são os melhores para pessoas diferentes ou para contextos de ensino diferentes”³³. Assim, entendo a heterogeneidade de se trabalhar com a oralidade, a escrita e a leitura a partir da interpretação de realidades específicas, sendo os saberes docentes, a reflexão e a pesquisa compreendidos como fundamentais para a prática dos docentes, para suas escolhas.

Isso remete às palavras de Xavier (2007, p. 12), no prefácio de uma obra escrita por especialistas em língua materna e em língua estrangeira, estudiosos da interação presencial e da educação a distância:

Convém alertar o leitor para não esperar dos artigos aqui presentes receitas ou fórmulas prontas, o que para uns é uma pena. Neles, o que encontramos facilmente são **reflexões, pistas e sugestões** interessantes, frutos **do esforço**

³³ Tradução minha para “[...] to say that no single method is best for everyone is also to say that different methods are best for different people or for different teaching contexts”. (PRABHU, 1990, p. 163).

das pesquisas e experiências dos autores com seus alunos em sala de aula. Esses ensaios e relatos revelam o modo como eles veem a questão, como lidam com esses novos gêneros [...] no ambiente escolar e o que fazem para que seus alunos percebam a pluralidade de gêneros [...] e a necessidade de comportarem-se adequadamente ao usarem cada um deles (grifo meu).

Vê-se que o entendimento que faço vai ao encontro do supracitado, pois compreendo que as reflexões, as análises e as críticas urgem sair das salas de aula, do esforço do professor em teorizar sua prática pedagógica, e mais, as palavras de Xavier (2007) auxiliam-me a dizer de nossa proposta-protótipo como espaço para reflexões, análise, crítica, comunicação, construções, desconstruções e construções de conhecimentos.

Penso que, por vezes, a busca pelo método pronto e acabado apenas contribua para a frustração dos professores que por ele aguardam, mesmo porque muitas dessas soluções não são oriundas de vivências, como enfatiza Gomes (2008, p. 1.474):

Algumas vezes, a receita é criada por pesquisadores que não vivenciaram situações de sala de aula [...] ou não tiveram oportunidade de testar a própria receita. E mesmo tendo essa oportunidade, sabemos que cada sala de aula dispõe de sua própria mágica, estrutura e identidade consolidadas pelo grupo. [...]. Assim, instaura-se a necessidade de o professor, por ele mesmo e com interlocuções a partir de outras leituras e experiências, refletir criticamente e fazer análises sistemáticas do que acontece no seu mundo da sala de aula.

Diante da “queda” do método perfeito, por assim dizer, trago à discussão Celani (2009, p. 2) ao lembrar que:

Hoje, atuamos em uma era que os especialistas chamam de pós-método. Falamos em princípios e em diferentes possibilidades de implementá-los. De certo modo, para a questão da formação docente, isso complica a situação, já que é muito mais fácil pegar uma receita e aplicá-la. Agora, dependemos da análise do professor em relação ao que fazer diante da realidade em que estão inseridos seus alunos.

Diante do acima exposto, passo a inferir que enveredar pela busca de métodos prontos tomará outros rumos quando houver maior ênfase na formação continuada para professores que avaliem seu ambiente de ação e suas concepções pedagógicas. Isso é o que almejo com a proposta-protótipo para a formação continuada de professores de Língua Portuguesa à luz do letramento, uma ação que valorize os saberes docentes, incentive-os à pesquisa e à reflexão de suas ações pedagógicas.

Do entendimento aqui apresentado, digo que o método passaria a ser algo

secundário. Por sua vez, os saberes docentes, a pesquisa deste profissional sobre seu local de trabalho e sua capacidade reflexiva ocupariam destaque no que se refere ao ensino-aprendizagem, levando-me a considerar o que assevera Redondo (2014, p. 86-87):

O professor é capaz de transformar qualquer material ruim em algo produtivo; o contrário também é possível. Isso significa que, independentemente do método utilizado, a aprendizagem da língua vai depender do contexto de ensino, dos insumos oferecidos, da formação e do planejamento do professor, ou seja, quando o ensino leva em consideração o contexto de aprendizagem e a realidade dos alunos, o método torna-se um mero coadjuvante.

A partir do exposto, não descarto a importância de se pensar em métodos e técnicas para o fazer docente referente ao ensino-aprendizagem de oralidade, leitura e escrita, desde que o professor esteja consciente de sua ação em sala de aula, consciente de suas escolhas, pois creio que cada contexto é, ao mesmo tempo, reflexo e constituinte de uma heterogeneidade social, histórica, política, econômica e cultural.

Ainda a respeito da proposta-protótipo, enfatizo que, na maneira como foi concebida, a construção do memorial de formação tem destaque, uma vez que a produção deste gênero textual/discursivo se torna espaço oportuno para que os professores da formação continuada reflitam sobre aspectos ontológicos, metodológicos e epistemológicos condutores de suas ações em sala de aula.

Julguei este espaço reflexivo com tamanha relevância que, para tratar dele, opto por apresentar o relato a seguir:

*Um dos momentos marcantes do curso foi o contato que tive com o **Memorial**, gênero textual/discursivo até então desconhecido por mim, mas com características peculiares que lhe diferem das demais, tanto na forma de pensar quanto na forma de escrever. Mas o que será que o torna tão especial? Ora, esse gênero nos permite conhecer a nós mesmos! Eu achei inovador, pois durante todo o percurso escolar fui instigada a conhecer o pensamento de diversos autores, mas, e o meu, a quem interessaria? **Agora sei que tenho muito a aprender e a ensinar com minhas experiências e que as marcas deixadas na memória podem ganhar sentido nesse processo dinâmico que é viver** (Excerto do relato de vivências de Lana, grifo meu).*

Por conta desse “processo dinâmico que é viver”, termino estas considerações, almejando desdobramentos possíveis. Por exemplo, a realização de parcerias com a Secretaria Municipal de Educação de Parintins – Semed/PMP e com a Secretaria de Educação e Qualidade de Ensino – Seduc/AM em Parintins, no que se refere à formação continuada de professores, bem como busco seguir pela pesquisa científica, por um recorte epistemológico a

ser definido, sempre com a certeza de que mudar é preciso. Ressalto que dizer dessa mudança me remete a Freire (1996), a defender que ensinar exige a convicção de que mudar é possível.

REFERÊNCIAS

- AHEARN, L. M. Language and Agency. **Annual Reviews Anthropology**. 2001. (109-37). Disponível em: file:///C:/Users/2017a/Downloads/Agency_and_Language.pdf. Acesso em: 15 dez. 2018.
- AHEARN, L. M. Agency. **Journal of Linguistic Anthropology**. First published: 28 June 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1525/jlin.1999.9.1-2.12>. Acesso em: 15 dez. 2018.
- ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 7. ed. Coleção questões da nossa época; v. 8. São Paulo: Cortez, 2010.
- ANDRÉ, M. (org.). **Prática inovadoras na formação de professores**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2016.
- ALBERTI, V. **Biografia dos avós**: uma experiência de pesquisa no ensino médio. Rio de Janeiro: CPDOC, 2006.
- ALBERTI, V. Análise de entrevistas: reflexões em torno de um exemplo. In: **Conferência de Encerramento Proferida no II Congresso Pan-Amazônico / VIII Encontro Regional Norte de História Oral**, 2., 2013, Universidade Federal do Acre, Rio Branco, AC, 18 a 21 de novembro de 2013a. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/handle/10438/17193?show=full>. Acesso em: 14 maio. 2018.
- ALBERTI, V. **Manual de história oral**. 3. ed. rev. atual. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2013b.
- AZEVEDO, R. O. M. **Formação inicial de professores de ciências**: contribuições do estágio com pesquisa para a educação científica. 2014. 383 f. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Cuiabá, Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática, Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, Manaus, 2014.
- BALTAR, M. A validade do conceito de competência discursiva para o ensino de língua materna. **Linguagem em (Dis)curso** - LemD, Tubarão, v. 5, n.1, p. 209-228, jul./dez. 2004.
- BANDURA, A. Toward a Psychology of Human Agency. **Perspectives on Psychological Science**, v. 1, n. 2, p. 164-180, 2006.
- BANDURA, A. Toward an Agentic Theory of the Self. In: MARSH, H. W.; CRAVEN, R. G., & MCINERNEY, D. M. (org.). **Self-processes, learning, and enabling human potential**. 2008, p. 15-49. International advances in self research. Greenwich, CT: Information Age Publishing. 2008.
- BARTON, D. HAMILTON, H. **Local literacies**: reading and writing in one community. London: Routledge, 1998, 299p.
- BAZERMAN, C. **Gêneros, agência e escrita**. São Paulo: Cortez, 2011.
- BECKER, F. Ensino e pesquisa: qual a relação? In: BECKER, Fernando; MARQUES, Tania

Beatriz Iwaszko (org.). **Ser professor é ser pesquisador**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010. Cap. 1. p. 11-20.

BENJAMIN, W. O Narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. 7. ed., São Paulo: Brasiliense, 1994, (Obras escolhidas; v. 1).

BRASIL. Resolução CNE/CP 2/2015. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada**. DOU, Seção 1 – p. 8-12. Brasília/DF, jul 2015.

BUZATO, M. K. **Entre a fronteira e a periferia: linguagem e letramento na inclusão digital**. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas, SP: [s.n.], 2007.

CALDAS, A. L. **Transcrição em história oral**. Caderno de criação. Ano VI, n. 19, agosto, Porto Velho, 1999. Disponível em: <https://goo.gl/an1emd>. Acesso em: 26 mai. 2018.

CASTELLS, M. **A Sociedade em Rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CELANI, M. A. A. **Não há uma receita no ensino de Língua Estrangeira**. Nova Escola, v. 222, p. 40-44, mai. 2009.

CEREJA, W. R. **Ensino de Literatura: uma proposta dialógica para o trabalho com literatura**. São Paulo: Atual, 2005.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

COPE, B.; KALANTZIS, M. **Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures**. London: Routledge, 2000.

CORTEZ, M. J. **O saber do(a) professor(a) alfabetizador(a) com vistas ao letramento**. s/d. Disponível em: <http://afirse.info/archives/cd3/tematica3/054.pdf>. Acesso em 1 mar. 2019.

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2012.

DIAS, S. C. **O ato de ler e a sala de aula: concepções docentes acerca do processo de ensino e de aprendizagem de leitura/práticas de leitura** 2012. 325 p. Dissertação (Mestrado em Linguística). Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, 2012.

DIEB, M. Agência, mobilização e letramento no ensino da escrita escolar. In: XVII ENDIPE, 2014, Fortaleza - CE. **Didática e Prática de Ensino na relação com a Escola**. Fortaleza - CE: EdUECE, 2014. v. 1. p. 760-772.

DIONISIO, A. P.; VASCONCELOS, L. J. de. Multimodalidade, gênero textual e leitura. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (org.). **Múltiplas linguagens para o ensino médio**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 19-42.

DUARTE, A. V. de M. B. Letramento: um tema entre vários autores. **Cadernos do CNLF**, v. XVII, Nº 02. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2013.

EUZÉBIO, M. D. **Usos sociais da escrita na família e na escola**: um estudo sobre práticas e eventos de letramento em uma comunidade escolar em Florianópolis/SC. 2011. 258 p. Dissertação (Mestrado em Linguística). Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis (UFSC), 2011.

EVANGELISTA, M. B. A transcrição em história oral e a insuficiência da entrevista. **Oralidade** (USP), v. 1, p. 169-185, 2010. Disponível em: <https://goo.gl/cvKjy9>. Acesso em: 26 mai. 2018.

FAGUNDES, T. B. **A pesquisa docente**: sobre o conceito de professor pesquisador na formação inicial de agentes de letramento. 2011. 157 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. Rio de Janeiro, 2011.

FERREIRA, C. F. **A oralidade como objeto de ensino**: por uma perspectiva de desenvolvimento da língua oral a partir do gênero debate. 2014. 226 f. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Departamento de Letras Vernáculas, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Fortaleza, 2014.

FERREIRA, M. de M. **História do tempo presente, história oral e ensino de história**. In: RODEGHERO, Carla Simone, GRINBERG, Lúcia, FROTSCHER, Méri (org.). História oral e práticas educacionais. São Leopoldo: Oikos; Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2016. p. 125-136. Disponível em: [tps://goo.gl/w3K6qX](https://goo.gl/w3K6qX). Acesso em: 20 fev. 2018.

FERREIRA, M.; AMADO, J. (org.). **Usos e Abusos da História Oral**. 8. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

FREIRE, P.; FAUNDEZ, A. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'água, 2001a.

FREIRE, P. **Conscientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Centauro, 2001b.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Educação e atualidade brasileira**. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2003.

FREIRE, P. Entrevista com Paulo Freire: a educação neste fim de século. *In*: GADOTTI, M. **Convite à leitura de Paulo Freire**. São Paulo: Scipione, 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

FREITAS, L. M.; Ghedin, E. L. Narrativas de formação: origens, significados e usos na pesquisa-formação de professores. **Revista Contemporânea de Educação**, vol. 10, n. 19, janeiro/junho de 2015.

FURTADO, R. N. M.; BAPTISTA, L. M. T. R. Letramentos e práticas letradas: Impactos na formação de professores de Espanhol como Língua Estrangeira – E/LE. EDIPUCRS. **Anais... IIICILLIJ**. 2012. Disponível em: <http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/anais/IIICILLIJ/Trabalhos/Trabalhos/S9/raimundofurtado.pdf>. Acesso em: 13/12/2018.

GHEDIN, E. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. *In*: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (org.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005, p. 129-150.

GHEDIN, E. Tendências e dimensões da formação do professor na contemporaneidade. *In*: Congresso Norte Paranaense de Educação Física Escolar – CONPEF. 4. 2009, Londrina, **Anais...** Londrina: Universidade Estadual de Londrina, p. 1-28, 2009.

GIROUX, H. **Border Crossings, cultural workers and the politics of education**. New York and London: Routledge, 2005a.

GIROUX, H. **Schooling and the Struggle for Public Life, democracy's promise and education's challenge**. Boulder, Colorado: Paradigm Publishers, 2005b.

GIROUX, H. **The Giroux Reader**. Boulder, Colorado: Paradigm Publishers, 2006.

GOMES, J. A. N. S. A Constituição do sujeito crítico-participativo e suas implicações nas aulas de língua materna. *In*: MAGALHÃES, José Sueli de; TRAVAGLIA, Luiz Carlos (org.). **Múltiplas Perspectivas em Linguística**. 1. ed. Uberlândia: EDUFU, 2008, v., p. 1473-1480.

GOULART, A. J. **Letramento familiar**: práticas e eventos de leitura em segmento genealógico familiar com progenitores analfabetos. 2012. 249 f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, 2012.

HAMILTON, M. Sustainable Literacies and the Ecology of Lifelong Learning, in Harrison, R. R. F., Hanson, A.; Clarke, J. (org.). Supporting Lifelong Learning, Volume 1: **Perspectives on Learning**. Routledge: Open University Press, 2002.

HEATH, S. B. What no bedtime story means: narrative skills at home and school. **Language and Society**, (11), p. 49-76, 1982.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Lisboa: Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e Profissional** – formar-se para a mudança e a incerteza. 9. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KALANTZIS, M.; COPE, B. **Multiliteracies**. Cambridge: Cambridge University Press, 2012.

KATO, M. **No mundo da escrita**: uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Ática, 1986.

KLEIMAN, A. B. Ação e mudança na sala de aula: uma nova pesquisa sobre letramento e interação. In: ROJO, R. (org.). **Alfabetização e letramento**: perspectivas linguísticas. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

KLEIMAN, A. B. O processo de aculturação pela escrita: ensino da forma ou aprendizagem da função?. In: KLEIMAN, Angela B.; SIGNORINI, Inês. (org.). **O ensino e a formação do professor**. Alfabetização de jovens e adultos. 1ed. Porto Alegre: Artmed, 2000, v. 1, p. 223-243.

KLEIMAN, A. B. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado da Letras, 1995.

KLEIMAN, A. B. **Preciso “ensinar” o letramento?** Não basta ensinar a ler e a escrever? Cefiel/IEL/Unicamp. Ministério da Educação. Linguagem e letramento em foco. Linguagem nas séries iniciais. Brasília, 2005.

KLEIMAN, A. B. Processos identitários na formação profissional: o professor como agente de letramento. In: CORRÊA, Manoel & BOCH, F. (org.). **Ensino de Língua**: representação e letramento. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006a.

KLEIMAN, A. B. Professores e agentes de letramento: identidade e posicionamento social. **Filologia e Linguística Portuguesa**, n. 8, p. 409-424, 2 ago. 2006b.

KLEIMAN, A.; DE GRANDE, P. B. Interseções entre a linguística aplicada e os estudos de letramento: desenhos transdisciplinares, éticos e críticos de pesquisa. **Matraga**, Rio de Janeiro, v.22, n.36, jan/jun. 2015.

KLEIMAN, A. O processo de aculturação pela escrita: ensino da forma ou aprendizagem da função? In: KLEIMAN, A.; SIGNORINI, Inês. **O ensino e a formação do professor**: alfabetização de jovens e adultos. Porto Alegre: ARTMED, 2000, p. 223-243.

KRESS, G. **Literacy in the New Media Age**. New York and London: Routledge, 2003.

LANG, A. B. da S. G. A palavra do outro: uso e ética. In: **Comunicação apresentada no XX Encontro Anual da ANPOCS**. Caxambu, outubro de 1996 G.T. História Oral e Memória. Disponível em: <https://goo.gl/6wdswq>. Acesso em: 23 mai. 2018.

LANG, A. B. da S. G. Trabalhando com história oral: reflexões sobre procedimentos de pesquisa. In: **Cadernos CERU**. Série 2. n. 11, 2000. Disponível em: <https://goo.gl/6dgh7o>. Acesso em: 23 mai. 2018.

LANKSHEAR, C; KNOBEL, M. **New Literacies**: Changing Knowledge and Classroom

Research. Buckingham: Open University Press, 2003.

LEITE, J. A. O.; BOTELHO, L. S. Letramentos múltiplos: uma nova perspectiva sobre as práticas sociais de leitura e de escrita. **Revista Eletrônica da Faculdade Metodista Granbery**. Curso de Pedagogia - n. 10, jan/jun 2011. Disponível em: <https://goo.gl/kedDd6>. Acesso em: 8 out. 2017.

LIMA, A. J. S. (org.). **Oficina de produção textual**. Manaus: IFAM, 2019.

LIMA, C. V. A. **“Eu faço o que posso”**: experiências, agência e complexidade no ensino de Língua Inglesa. 2014. 216 f. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Faculdade de Letras, Belo Horizonte, 2014.

LOPES, Ivetta A. **Cenas de letramentos sociais**. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco. CAC. Letras e Linguística, Recife, 2004.

MACHADO, I. F. A organização do trabalho pedagógico em uma escola do MST e a perspectiva de formação omnilateral. 2003. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP: [s.n.], 2003.

MAGALHÃES, T. G. Oralidade na sala de aula: alguém "fala" sobre isso? **Instrumento** - Rev. Est. Pesq. Ed., Juiz de Fora. n.7 e n.8, p.65-81, 2005/2006.

MATTOS, A. M. de A. Novos letramentos, ensino de língua estrangeira e o papel da escola pública no século XXI. In: JORDÃO (org.) **Letramentos e Multiletramentos no Ensino de Línguas e Literaturas**. Revista X, vol.1, 2011.

MEIHY, J. C. S. B. Definindo história oral e memória. **Cadernos CERU** - nº 5 - Série 2, 1994. p. 52-60. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/cerusp/article/view/83299>>. Acesso em: 28 mai. 2018.

MEIHY, J. C. S. B.; HOLANDA, F. **História Oral**: como fazer, como pensar. 2. ed., 4ª reimp. São Paulo: Contexto, 2015.

MEIHY, J. C. S. B.; RIBEIRO, S. L. S. **Guia prático de história oral**: para empresas, universidades, comunidades, famílias. São Paulo: Contexto, 2011.

MOITA-LOPES, L. P.; R. H. R. ROJO. (2004). Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. In Brasil/MEC/SEB/DPEM. **Orientações Curriculares de Ensino Médio**. Brasília, DF: MEC/SEB/DPEM. p. 14-56. Disponível em: portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/02Linguagens.pdf.

MONTE MÓR, W. Linguagem tecnológica e educação. Em busca de práticas para uma formação crítica. In: SIGNORINI, I.; FIAD, R. S. (org.). **Ensino de língua**. Das reformas, das inquietações e dos desafios. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012. p. 171-190.

MONTEIRO, M. F. C. **Discurso, identidade e agentividade de professores de L2 no Parfor/AM**: um estudo à luz do letramento crítico (LC). 2014. 224 f. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, 2014.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.

MORTATTI, M. do R. **Educação e letramento**. São Paulo: UNESP, 2004.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. 11. ed. Petrópolis, Vozes, 2017.

MOURA, D. H. Ensino médio integrado: subsunção aos interesses do capital ou travessia para a formação humana integral? **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 705-720, jul./set. 2013. Disponível em: <http://www.journals.usp.br/ep/article/view/62525/65322>. Acesso em: 1 mar. 2019.

OLIVEIRA, M. do S. **Gêneros textuais e letramento**. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, vol. 10, núm. 2, abril-junho, 2010, pp. 325-345.

OLIVEIRA, M. N. de. Multimodalidade e leitura crítica: novas perspectivas para o ensino de língua portuguesa. In: **Pensares em Revista**, São Gonçalo-RJ, n. 6, pág. 145-162, jan. / jun. 2015.

ORLANDO, A. F.; FERREIRA, A. J. Do letramento aos multiletramentos: contribuições à formação de professores(as) com vistas à questão identitária. **Revista Travessias**. Unioest. 414 - 431. v. 7, n. 1, 2013.

PAHL, K.; ROWSELL, J. **Literacy and Education**: Understanding the New Literacy Studies in the classroom. London: Paul Chapman Publisng/SAGE Publications Company. 2005.

PEDRALLI, R. **Usos sociais da escrita empreendidos por adultos alfabetizando em programa educacional institucionalizado**: dimensões extraescolar e escolar. 2011. 296 f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, 2011.

PENA, G. A. C. Formação docente e aprendizagem da docência: Um olhar sobre a Educação Profissional. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, V. 2, n.l, p. 98-118, jan./jun. 2011. Disponível em: <http://Vmw.seer.ufv.br/seer/educacaoemperspectiva/index.php/ppgeufv/article/viewFile/122/51>.

PEÑA, M. D. J. (coord. e org.). Educação, tecnologia e humanização. **Caderno de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura**, São Paulo, v. 3, n. 1, p. 9-19, jan./abr. 2003.

PINTO, A.P. Gêneros discursivos e ensino de língua inglesa. In: DIONISIO, A. R. M.; BEZERRA, M. A. **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. p. 51-62.

PRABHU, N. S. **There is no Best method**: Why? TESOL Quarterly v. 24, n. 2, Summer, 1990.

PRADO, G; SOLIGO, R. Memorial de formação: quando as memórias narram a história da formação... In: PRADO, G.; SOLIGO, R. (org.). **Porque escrever é fazer história**:

revelações, subversões, superações. Campinas: GRAF, 2005.

REDONDO, D. M. O mito do método ideal. **Revista Odisséia**, v. 1, p. 76-90, 2014.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.

ROJO, R. H. R.; BARBOSA, J. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

SACKS, Harvey; SCHEGLOFF, Emanuel A.; JEFFERSON, Gail. “Sistemática Elementar para a organização da tomada de turnos para a conversa”. **Vereadas**, v. 7, n. 1-2, 2003. Trad. de SACKS, Harvey; SCHEGLOFF, Emanuel A.; JEFFERSON, Gail. A Simplest Systematics for the Organization of Turn-Taking for Conversation. *Language*, v. 50, 1974.

SAMPAIO, J. et al . Limites e potencialidades das rodas de conversa no cuidado em saúde: uma experiência com jovens no sertão pernambucano. **Interface (Botucatu)**, Botucatu, v. 18, supl. 2, p. 1299-1311, 2014 . Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832014000601299&lng=en&nrm=iso.

SANTOS, A. P; GONZAGA, A. M. A tendência professor-pesquisador em um percurso de autoria: algumas considerações. In: Souza, A. C. R. de... [et al.], (org). **Formação de professores e estratégias de ensino: perspectivas teórico-práticas**. Curitiba: Appris, 2018.

SARTORI, A. T. O gênero discursivo “memorial de formação”. **Anais do Seta**, Número 1, 2007. p. 37-43. Disponível em: <file:///C:/Users/2017a/Downloads/SETA-2007-67.pdf>.

SILVA, J. Q. G. O memorial no espaço da formação acadêmica: (re) construção do vivido e da identidade. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 28, n. 2, p. 601-624, jul./dez. 2010. Disponível em: <http://www.perspectiva.ufsc.br>. Acesso em 15 set. 2018.

SILVA, S. L. Algumas considerações sobre memorial de leitura e a constituição do ethos discursivo na formação inicial do professor de língua portuguesa. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v. 3, n. 2, p. 05–22, jul./dez. 2014.

SILVA, V. S. Letramento e ensino de gêneros. **Educ. foco**, Juiz de Fora, v. 16, n. 1, p. 19-40, mar./ago. 2011.

SOARES, M. Letramento e Escolarização. In: Ribeiro, Vera M. R. (Org.). **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2003, p. 89 - 113.

SOARES, M. **Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura**. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 1988 [2002].

STREET, B. V. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Trad.: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

STREET, B. V. **Perspectivas interculturais sobre o letramento**. Trad. Marcos Bagno. *Filologia lingüística do português*, n. 8, p. 465-488, 2006.

STREET, B. V. **Literacy in theory and practice**. New York: Cambridge University Express, 1984.

STREET, B. V. What's 'new' in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. / Street, B. *In: Current Issues in Comparative Education.*, v. 5, n. 2, 2003, p. 77-91. Columbia: Teachers College, Columbia University, 2003.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TEZZA, C. Discurso poético e discurso romanesco na teoria de Bakhtin. *In: Uma introdução a Bakhtin*. Curitiba: Editora Hatier, 1988.

TFOUNI, L. V. **Adultos não alfabetizados**: o avesso do avesso. Campinas: Pontes, 1988.

TFOUNI, L. V. **Letramento e alfabetização**. São Paulo, Cortez, 2005.

VAN LIER, L. Agency in the Classroom. *In: LANTOLF, J.; POEHNER, M. (ed.). Sociocultural Theory and the Teaching of Second Languages*. London: Equinox, 2008, p. 163-186.

VIANINI, C. Agência humana como um sistema adaptativo complexo: compreendendo o ensino de língua inglesa na escola pública e particular. **ReVEL**, v. 14, n. 27, 2016.

WATSON, R.; GASTALDO, E. **Etnometodologia e Análise da Conversa**. Petrópolis/Rio de Janeiro: Vozes / PUC-Rio, 2015.

WHITAKER, D. C. A. **Análise de entrevistas em pesquisas com histórias de vida**. *In: A discussão teve lugar em Mesa Redonda realizada durante o 26º Encontro Nacional de Estudos Rurais e Urbanos, em 21 de maio de 1999. CADERNOS CERU. Série 2. n. II. 2000. Disponível em: <https://goo.gl/nYEg73>. Acesso em: 13 maio. 2018.*

XAVIER, A. C. Reflexões em torno da escrita nos novos gêneros digitais da Internet. **Revista Investigações – Linguística e Teoria Literária**. ISSN: 2175-294X, 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/INV/article/view/1484/1157>. Acesso em: 1 mar. 2019

XAVIER, A. C. Prefácio. *In: ARAÚJO, Júlio César (org.). Internet & ensino: novos gêneros, outros desafios*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

APÊNDICE A – PRODUTO EDUCACIONAL

FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA: REFLEXÕES E UMA PROPOSTA À LUZ DO LETRAMENTO

Produto educacional de livre acesso:

Impresso: biblioteca IFAM CMC e Coordenação MPET.

E-book:

- Sítio MPET: **<http://mpet.ifam.edu.br/dissertacoes-defendidas/>**
- Sítio do autor: **<https://sites.google.com/site/savedraaugustojl/home>**

APÊNDICE B – CONVITE PARA PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAZONAS – IFAM
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA E INOVAÇÃO
DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO TECNOLÓGICO



CONVITE PARA PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA

Parintins (AM), ____ de ____ de ____.

Convidamos o (a) Sr.(a) _____ a participar da pesquisa intitulada provisoriamente **FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA À LUZ DO LETRAMENTO** realizada para compor a dissertação em desenvolvimento no PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO TECNOLÓGICO do INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAZONAS - IFAM, pelo mestrando/pesquisador AUGUSTO JOSÉ SAVEDRA LIMA, sob a orientação do pesquisador Prof. Dr. NILTON PAULO PONCIANO e coorientação da pesquisadora Profa. Dra. MARTA DE FARIA E CUNHA MONTEIRO.

A pesquisa tem como objetivo investigar as práticas de professores de Língua Portuguesa à luz do letramento ainda, conhecer práticas de professores de Língua Portuguesa a partir de suas narrativas, conhecer as concepções destes professores sobre letramento, identificar práticas de agente de letramento e contribuir para a construção de uma proposta de formação continuada para estes professores, levando-se em conta as narrativas dos professores de Língua Portuguesa participantes da pesquisa.

A pesquisa se justifica porque seus resultados contribuirão para a produção de conhecimentos técnico-científicos sobre a prática do professor de Língua Portuguesa à luz do letramento, a partir do desenvolvimento de pesquisas no/sobre ensino técnico e tecnológico.

Se o(a) senhor(a) participar da pesquisa e autorizar o uso das informações, elas poderão ser analisadas à luz do fenômeno que está sendo investigado e o trabalho poderá vir a ser publicado. É importante frisar que: sua identidade não será divulgada; o(a) senhor(a) não terá nenhuma despesa com esta pesquisa; poderá retirar o consentimento de sua participação a qualquer momento sem penalização; não obterá quaisquer recompensas com sua participação; os benefícios diretos estão relacionados à construção de uma proposta de formação continuada à luz do letramento ao senhor(a) e outros professores de Língua Portuguesa.

Para outras informações, é possível entrar em contato com os responsáveis pela pesquisa ou com o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – IFAM por meio da Coordenação do Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico – MPET, sito na Avenida Sete de Setembro, 1975 – Centro - CEP: 69020-120 - Manaus – Amazonas, Telefone: (92) 3621-6732 - E-mail: sec.mpet.ifam@gmail.com.

Agradecemos antecipadamente.
Cordialmente,

Nilton Paulo Ponciano
Pesquisador – Orientador
E-mail: nponciano@hotmail.com
Fone:

Marta de Faria e Cunha Monteiro
Pesquisadora – Coorientadora
martamonteiro20@hotmail.com
Fone:

Augusto José SAVEDRA Lima
Mestrando em Ensino Tecnológico
E-mail: augusto.savedra@ifam.edu.br
Fone:

Recebido em: ____/____/____

ASSINATURA DO PARTICIPANTE

APÊNDICE C – ROTEIRO GERAL PARA ENTREVISTA - RGE



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAZONAS – IFAM
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA E INOVAÇÃO
DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO TECNOLÓGICO



ROTEIRO GERAL PARA ENTREVISTA - RGE¹

Instrumento para levantamento de informações para a pesquisa intitulada provisoriamente **FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA À LUZ DO LETRAMENTO**, sob a orientação do pesquisador Prof. Dr. Nilton Paulo Ponciano e coorientação da pesquisadora Profa. Dra. Marta de Faria e Cunha Monteiro.

Solicito a gentileza de que **comente sobre os temas abaixo**. Asseguro, mais uma vez, que, caso haja a divulgação de alguma informação constante neste instrumento, sua identidade será preservada.

Agradeço sua colaboração,

Prof. Augusto José Savedra Lima.

- 1- O ser professor de Língua Portuguesa.
- 2- O significado de ser professor(a) de Língua Portuguesa no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas.
- 3- O tempo em que uma pessoa se torna, de fato, professor de Língua Portuguesa.
- 4- A visão de si mesmo(a) no exercício de sua atividade docente.
- 5- Sua prática referente ao ensino-aprendizagem de leitura e escrita.
- 6- A leitura.
- 7- A escrita.
- 8- Os gêneros textuais e gêneros discursivos: semelhantes, deferentes, a mesma coisa?
- 9- A utilização de gêneros textuais/discursivos em sala de aula.
 - 9.1- Por que os utilizar gêneros textuais/discursivos em sala de aula
 - 9.2- Por que não utilizar gêneros textuais/discursivos em sala de aula
- 10- O letramento.

* a partir deste tema abordar outros conceitos relacionados a letramento tais como novos letramentos, multiletramentos, os modelos autônomo e ideológico, práticas e eventos de letramento e, por fim, agência e agente de letramento.
- 11- O agente de letramento.
- 12- Você se considera um agente de letramento?
 - 12.1- Caso afirmativo, que vivências de ensino-aprendizagem você ainda quer ter para desempenhar de forma mais experiente seu papel como agente de letramento? Que referenciais teórico-metodológicos devem ser mobilizados para tal?
 - 12.2- Caso negativo, que vivências de ensino-aprendizagem você quer ter para desempenhar de forma mais experiente seu papel de professor de língua portuguesa? Que referenciais teórico-metodológicos devem ser mobilizados para tal?
- 13- Cursos de formação continuada para professores à luz do letramento.

*indagar sobre como poderia ser o curso de formação segundo a visão do professor
- 14- Caso queira, por favor, teça comentários adicionais sobre quaisquer dos assuntos tratados.

¹ Instrumento elaborado pelo Prof. Augusto José Savedra Lima, em novembro de 2017, com base em Monteiro (2014).

APÊNDICE D – ROTEIRO INDIVIDUAL PARA ENTREVISTA - RIE



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAZONAS – IFAM
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA E INOVAÇÃO
DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO TECNOLÓGICO



ROTEIRO INDIVIDUAL DE ENTREVISTA- RIE¹

Instrumento para levantamento de informações para a pesquisa intitulada provisoriamente **FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA À LUZ DO LETRAMENTO**, sob a orientação do pesquisador Prof. Dr. Nilton Paulo Ponciano e coorientação da pesquisadora Profa. Dra. Marta de Faria e Cunha Monteiro.

Solicito a gentileza de que **discorra sobre os tópicos abaixo**. Asseguro, mais uma vez, que, caso haja a divulgação de alguma informação constante neste instrumento, sua identidade será preservada.

Agradeço sua colaboração,

Prof. Augusto José Savedra Lima.

- 1- O trabalho com a oralidade em sala de aula
- 2- A base para seu trabalhar com a leitura, a escrita e a oralidade
- 3- Caso haja algum comentário que pudesse fazer, sentir-se à vontade espaço é seu.

¹ Instrumento elaborado pelo Prof. Augusto José Savedra Lima, em novembro de 2017, com base em Monteiro (2014).

APÊNDICE E – FICHA DE ENTREVISTA



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAZONAS – IFAM
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA E INOVAÇÃO
DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO TECNOLÓGICO



FICHA DE ENTREVISTA¹

I – Dados do Projeto

Nome:
Pesquisador/Mestrando:
Orientador:
Coorientador(a)
Instituição:

II – Identificação do Participante/Entrevistado de Codinome: _____

Nome:
Endereço:
Gênero:
Formação escolar:
Idade: () 20 a 30 anos; () 31 a 40 anos; () 41 a 50 anos; () 51 a 60 anos; ≥ 60 anos ()

III – Dados do Contato

Data do contato:
Forma do contato:
Data da entrevista:
Local da entrevista:
Entrevistador:

IV. Área(s) de atuação:

Tempo de atuação como docente de Língua Portuguesa: _____ anos
Ocupa/ocupou Função Gratificada ou Cargo de Direção: () sim: de _____ a _____ ; não ()

V. Escolaridade:

Graduação em: _____ ano de conclusão _____

Latu Sensu Especialização Pós-graduação: _____ ano de conclusão _____

Outro(s) _____ ano de conclusão _____

Stricto Sensu Mestrado Acadêmico () Profissional (), Doutorado (), não ()

Outro(s) _____

Participação em atividades de formação continuada: () sim não ()

Em caso afirmativo, qual? _____

Parintins (Am), ____ de _____ de _____.

Assinatura do participante/entrevistado

¹ Instrumento elaborado pelo Prof. Augusto José Savedra Lima, em novembro de 2017.

APÊNDICE F – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPANTES DA PESQUISA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Contextualização da pesquisa

Prezado (a) Senhor (a),

Esta pesquisa é sobre a FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA À LUZ DO LETRAMENTO e está sendo desenvolvida pelo mestrando/pesquisador AUGUSTO JOSÉ SAVEDRA LIMA, portador do RG nº _____ e do CPF nº _____, de e-mail: augusto.savedra@ifam.edu.br e telefone: (_____), aluno do Programa de Pós-Graduação em Ensino Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, denominado Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico – MPET, com sede na Avenida Sete de Setembro, 1975 – Centro, Bloco do CDI; CEP: 69020-120 - Manaus - Amazonas; Telefone: (92) 3621-6732; e-mail: sec.mpet.ifam@gmail.com. A pesquisa está sob a orientação do pesquisador Prof. Dr. NILTON PAULO PONCIANO, portador(a) do RG nº _____ e do CPF nº _____, e-mail: nponciano@hotmail.com, telefone: (92) _____, e coordenação da pesquisadora Profa. Dra. MARTA DE FARIA E CUNHA MONTEIRO, portador(a) do RG nº _____ e do CPF nº _____, e-mail: martamonteiro20@hotmail.com, telefone: (92) _____.

Os objetivos da pesquisa são investigar as práticas de professores de Língua Portuguesa à luz do letramento, conhecer práticas de professores de Língua Portuguesa a partir de suas narrativas, conhecer as concepções destes professores sobre letramento e identificar práticas de agente de letramento.

Informamos, com base nas diretrizes contidas no item V, da RESOLUÇÃO-CNS nº 466/2012, que "Toda pesquisa com seres humanos envolve risco" e que os *possíveis riscos* resultantes de sua participação nesta pesquisa, os quais acreditamos serem mínimos em relação aos benefícios advindos dela, são de caráter psicológico e estão relacionados a incômodos, constrangimentos e desconfortos por conta dos assuntos abordados na entrevista e rodas de conversa gravadas em áudio, bem como nos possíveis *workshops* e/ou minicursos; ainda, informamos que, como medidas a serem tomadas para prevenir e/ou minimizar tais riscos buscaremos orientação e apoio da equipe multidisciplinar do IFAM - *Campus* Parintins, a qual conta com psicólogo e assistente social.

Salientamos *assegurar o ressarcimento* de gastos que por ventura ocorram a(o) senhor(a) em decorrência direta desta pesquisa por meio de depósito em sua conta corrente; ainda, o direito a indenizações e cobertura material para reparação a dano causado diretamente pela pesquisa.

Os *benefícios previstos* nesta pesquisa para os participantes são a oportunidade de refletir sobre sua prática como professores de Língua Portuguesa e a contribuição para se construir uma proposta de formação continuada para professores de Língua Portuguesa à luz do letramento, levando-se em conta as narrativas dos professores participantes, a partir do desenvolvimento de pesquisa no/sobre ensino técnico e tecnológico.

Frente ao exposto, *convidamos o(a) senhor(a)* a participar desta pesquisa por meio de entrevista e participação em rodas de conversa, e possíveis *workshops* e minicursos, como também sua autorização para divulgação dos resultados da pesquisa na dissertação de mestrado, em comunicações, artigos, livros, discussões públicas, *podcast*, entre outros em nível nacional e/ou internacional. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo absoluto.

Esclarecemos que *sua participação no processo é voluntária* e, portanto, o(a) senhor(a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo mestrando/pesquisador. Caso decida não participar da pesquisa, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano.

Estaremos a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário, em qualquer etapa da pesquisa, bastando, para isso, manifestar-se por meio dos telefones ou dos endereços eletrônicos de um dos membros da pesquisa informados nesse documento.

Ressaltamos que esta pesquisa possui *parecer de aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP*, com sede na Escola de Enfermagem de Manaus - EEM/UFAM, sito na Rua Terezina, 495 – Adrianópolis, CEP: 69057-070 – Manaus – AM, Fone: (92) 3305-1181, Ramal 2004 e e-mail: cep@ufam.edu.br.

Consentimento do participante

Considerando, que fui informado(a) dos objetivos e da relevância do estudo proposto, de como será minha participação, dos procedimentos e riscos decorrentes desta pesquisa, *declaro o meu consentimento em participar dela, como também concordo* que os dados obtidos na investigação sejam utilizados para fins científicos tais como dissertação de mestrado, em comunicações, artigos, livros, discussões públicas, *podcast*, entre outros em nível nacional e/ou internacional. Estou ciente que receberei uma das duas vias deste documento.

Parintins, ____ de _____ de _____.

Assinatura de Consentimento do Participante da Pesquisa

RG nº _____

CPF nº _____

Augusto José Savedra Lima
Pesquisador/Mestrando em Ensino Tecnológico

Nilton Paulo Ponciano
Pesquisador – Orientador

Marta de Faria e Cunha Monteiro
Pesquisadora - Coorientadora

APÊNDICE G – CESSÃO DE DIREITOS SOBRE DEPOIMENTO ORAL



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAZONAS – IFAM
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA E INOVAÇÃO
DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO TECNOLÓGICO



CESSÃO DE DIREITOS SOBRE DEPOIMENTO ORAL PARA O INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAZONAS - IFAM

1- Pelo presente documento, (nome do participante/entrevistado), (nacionalidade), (estado civil), Registro Geral nº, expedido por CPF nº, residente e domiciliado(a) em(município) / (UF), sito na rua, nº, cede e transfere neste ato, gratuitamente, em caráter universal e definitivo, ao INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAZONAS – IFAM a totalidade dos seus direitos patrimoniais de autor sobre o depoimento(s) oral(is) prestado(s) na cidade de Parintins/Am, ao pesquisador AUGUSTO JOSÉ SAVEDRA LIMA, portador do RG nº e do CPF nº, de e-mail: augusto.savedra@ifam.edu.br e telefone: (92), aluno do Programa de Pós-Graduação em Ensino Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, denominado Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico – MPET, com sede na Avenida Sete de Setembro, 1975 – Centro, Bloco do CDI; CEP: 69020-120 - Manaus - Amazonas; Telefone: (92) 3621-6732; e-mail: sec.mpet.ifam@gmail.com, pesquisa até o momento intitulada FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA À LUZ DO LETRAMENTO, sob a orientação do pesquisador Prof. Dr. NILTON PAULO PONCIANO, e-mail: nponciano@hotmail.com, telefone: (92), e coorientação da Profa. Dra. MARTA DE FARIA E CUNHA MONTEIRO, e-mail: martamonteiro20@hotmail.com, telefone:
2- Na forma preconizada pela legislação nacional e pelas convenções institucionais de que o Brasil é signatário, o DEPOENTE, proprietário originário do(s) depoimento(s) de que trata este termo, terá, indefinidamente, o direito pleno de seus direitos morais sobre o referido depoimento.
3- Fica pois o INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAZONAS – IFAM, por meio do pesquisador supramencionado, plenamente autorizado a utilizar o referido depoimento, no todo ou em parte, editado ou integral, inclusive cedendo seus direitos a terceiros, no Brasil e/ou no exterior; também que os dados obtidos na pesquisa sejam utilizados pelo pesquisador para fins científicos tais como dissertação de mestrado, em comunicações, artigos, livros, discussões públicas, *podcast*, entre outros em nível nacional e/ou internacional.
Sendo esta a forma legítima e eficaz que representa nossos interesses, assinam o presente documento em 02 (duas) vias de igual teor e de um só efeito.

Parintins, ____ de _____ de _____.

Assinatura do(a) Depoente

RG nº _____
CPF nº _____

Augusto José Savedra Lima
Pesquisador/Mestrando em Ensino Tecnológico

Nilton Paulo Ponciano
Pesquisador – Orientador

Marta de Faria e Cunha Monteiro
Pesquisadora - Coorientadora

APÊNDICE H – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) - PROFESSORES EM FORMAÇÃO CONTINUADA DO CEIE



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAZONAS – IFAM
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA E INOVAÇÃO
DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO TECNOLÓGICO



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE PROFESSORES EM FORMAÇÃO CONTINUADA DO CEIE

Contextualização da pesquisa

Prezado (a) Senhor (a),

Esta pesquisa é sobre a FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA À LUZ DO LETRAMENTO e está sendo desenvolvida pelo mestrando/pesquisador AUGUSTO JOSÉ SAVEDRA LIMA, portador do RG nº 1454533-0 e do CPF nº 629.835.982-68, de e-mail: augusto.savedra@ifam.edu.br e telefone: (92) 9.9122-4870, aluno do Programa de Pós-Graduação em Ensino Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, denominado Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico – MPET, com sede na Avenida Sete de Setembro, 1975 – Centro, Bloco do CDI; CEP: 69020-120 - Manaus - Amazonas; Telefone: (92) 3621-6732; e-mail: sec.mpet.ifam@gmail.com. A pesquisa está sob a orientação do pesquisador Prof. Dr. NILTON PAULO PONCIANO, portador(a) do RG nº 310.943-SSP/MS e do CPF nº 419.656.801-78, e-mail: nponciano@hotmail.com, telefone: (92) 9.9400-0311, e coorientação da pesquisadora Profa. Dra. MARTA DE FARIA E CUNHA MONTEIRO, portador(a) do RG nº 1-740 RD CRA/AM e do CPF nº 148.956.502-78, e-mail: martamonteiro20@hotmail.com, telefone: (92) 9.9967-0256.

Os objetivos da pesquisa são investigar as práticas de professores de Língua Portuguesa à luz do letramento, conhecer práticas de professores de Língua Portuguesa a partir de suas narrativas, conhecer as concepções destes professores sobre letramento e identificar práticas de agente de letramento.

Informamos, com base nas diretrizes contidas no item V, da RESOLUÇÃO-CNS nº 466/2012, que "Toda pesquisa com seres humanos envolve risco" e que os *possíveis riscos* resultantes de sua participação nesta pesquisa, os quais acreditamos serem mínimos em relação aos benefícios advindos dela, são de caráter psicológico e estão relacionados a incômodos, constrangimentos e desconfortos por conta dos assuntos abordados na entrevista e rodas de conversa gravadas em áudio, bem como nos possíveis *workshops* e/ou minicursos; ainda, informamos que, como medidas para prevenir e/ou minimizar tais riscos buscaremos orientação e apoio da equipe multidisciplinar do IFAM - Campus Parintins, a qual conta com psicólogo e assistente social.

Salientamos *assegurar o ressarcimento* de gastos que por ventura ocorram a(o) senhor(a) em decorrência direta desta pesquisa por meio de depósito em sua conta corrente; ainda, o direito a indenizações e cobertura material para reparação a dano causado diretamente pela pesquisa.

Os benefícios previstos nesta pesquisa para os participantes são a oportunidade de refletir sobre sua prática como professores de Língua Portuguesa e a contribuição para se construir uma proposta de formação continuada para professores de Língua Portuguesa à luz



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAZONAS – IFAM
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA E INOVAÇÃO
DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO TECNOLÓGICO



do letramento, levando-se em conta as narrativas dos professores participantes, a partir do desenvolvimento de pesquisa no/sobre ensino técnico e tecnológico.

Frente ao exposto, *convidamos o(a) senhor(a)* a participar desta pesquisa por meio de relatos de vivências nas aulas da disciplina Oficina de Produção Textual, do curso de Pós-graduação em Investigações Educacionais, *lato sensu*, oferecido pelo IFAM – *Campus Manaus Centro* e de sua autorização para divulgação dos resultados da pesquisa na dissertação de mestrado e/ou produto dela, em comunicações, artigos, livros, discussões públicas, *podcast*, entre outros em nível nacional e/ou internacional. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo absoluto.

Esclarecemos que *sua participação no processo é voluntária* e, portanto, o(a) senhor(a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo mestrando/pesquisador. Caso decida não participar da pesquisa, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano.

Estaremos a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário, em qualquer etapa da pesquisa, bastando, para isso, manifestar-se por meio dos telefones ou dos endereços eletrônicos de um dos membros da pesquisa informados nesse documento.

Consentimento do participante

Considerando, que fui informado(a) dos objetivos e da relevância do estudo proposto, de como será minha participação, dos procedimentos e riscos decorrentes desta pesquisa, *declaro o meu consentimento em participar dela, como também concordo* que os dados obtidos na investigação sejam utilizados para fins científicos tais como dissertação de mestrado, em comunicações, artigos, livros, discussões públicas, *podcast*, entre outros em nível nacional e/ou internacional. Estou ciente que receberei uma das duas vias deste documento.

Manaus, ____ de _____ de ____.

Assinatura de Consentimento do Participante da Pesquisa

RG nº _____

CPF nº _____

Augusto José Savedra Lima
Pesquisador/Mestrando em Ensino Tecnológico

Nilton Paulo Ponciano
Pesquisador – Orientador

Marta de Faria e Cunha Monteiro
Pesquisadora - Coorientadora

APÊNDICE I – FICHA DE COLABORADOR - PROFESSOR EM FORMAÇÃO CONTINUADA DO CEIE



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAZONAS – IFAM
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA E INOVAÇÃO
DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO TECNOLÓGICO



FICHA DE COLABORADOR¹ PROFESSOR EM FORMAÇÃO CONTINUADA DO CEIE

I – Dados do Projeto e do Pesquisador

Nome: Formação continuada de professores de Língua Portuguesa à luz do letramento
Pesquisador: Augusto José Savedra Lima
Orientador: Nilton Paulo Ponciano - Coorientadora: Marta De Faria E Cunha Monteiro
Instituição: IFAM – CMC

II – Identificação do Participante:

Nome: _____

Endereço: _____

Telefone/celular: _____

E-mail: _____

Formação escolar: _____

Idade: () 20 a 30 anos; () 31 a 40 anos; () 41 a 50 anos; () 51 a 60 anos; ≥ 60 anos ()

III – Dados do Contato

Forma do contato: Aulas da disciplina Oficina de Produção Textual – pós-graduação em Investigações Educacionais / IFAM – CMC.
Período de contato: de 05 a 10 de novembro de 2018.
Local da entrevista: IFAM – CMC / Sala de aula de pós-graduação da Dipesp.

IV. Área(s) de atuação:

Tempo de atuação como docente: _____ anos.

Profissão atual: _____

Profissões anteriores: _____

V. Escolaridade:

Graduação em: _____ ano de conclusão _____

Latu Sensu

Especialização: _____ ano de conclusão _____

Outro(s) _____ ano de conclusão _____

Stricto Sensu

Mestrado Acadêmico () Profissional (), Doutorado (), não ()

Outro(s) _____

Participação em atividades de formação continuada: () sim não ()

Em caso afirmativo, qual? _____

Manaus (Am), ____ de _____ de ____.

¹ Instrumento elaborado pelo Prof. Augusto José Savedra Lima, em novembro de 2018.

**APÊNDICE J – ANOTAÇÕES DIÁRIAS DAS VIVÊNCIAS NA DISCIPLINA
OFICINA DE PRODUÇÃO TEXTUAL**

**Anotações diárias das vivências na disciplina
Oficina de Produção Textual**

05/11/2018	
06/11/2018	
07/11/2018	
08/11/2018	
09/11/2018	
10/11/2018	

**APÊNDICE K – RELATO DE VIVÊNCIAS NAS AULAS DA DISCIPLINA OFICINA
DE PRODUÇÃO TEXTUAL**

Relato de vivências nas aulas da disciplina Oficina de Produção Textual

Professor: Augusto José Savedra Lima

Partecipante: _____

Data: ____ / ____ / ____

This image shows a blank sheet of white paper with horizontal blue or grey ruling lines. On the left side, there are vertical margin lines. Between these margin lines, the numbers 3, 6, 9, 12, 15, 18, 21, and 24 are printed in a small, black font, indicating page numbers or sections. The rest of the page is empty and ready for writing.

APÊNDICE L – FICHA DE AVALIAÇÃO DA DISCIPLINA OFICINA DE PRODUÇÃO TEXTUAL

FICHA DE AVALIAÇÃO DA DISCIPLINA OFICINA DE PRODUÇÃO TEXTUAL

Façamos uma pequena avaliação!

PADRÕES
1- Abaixo do esperado – atribuir nota entre 0 e 2
2- Atinge parcialmente o esperado - atribuir nota entre 3 e 5
3- Atinge o esperado - atribuir nota entre 6 e 8
4- Acima do esperado – atribuir nota entre 9 e 10

AUTOAVALIAÇÃO	NOTA
1 Estudei sistematicamente o conteúdo das disciplinas e para as avaliações propostas (participação/relatos de minhas vivências/reconstrução de meu memorial)	
2 Demonstrei habilidade para trabalhar em grupo	
3 Sou capaz de aplicar os conhecimentos adquiridos na disciplina em diferentes situações de produção de texto	
4 Os conhecimentos apreendidos poderão ser utilizados em minha prática educacional	
5 Participei efetivamente das atividades desenvolvidas nas disciplinas ao longo do curso	

Nome: _____

Data: _____

Especialização em Investigações Educacionais
Disciplina Oficina de Produção Textual
IFAM - CMC

APÊNDICE M – PARECER SOBRE PROPOSTA-PROTÓTIPO DE PRODUTO EDUCACIONAL PARA FORMAÇÃO CONTINUADA À LUZ DO LETRAMENTO



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAZONAS – IFAM
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA E INOVAÇÃO
DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO TECNOLÓGICO



PARECER SOBRE PROPOSTA/PROTÓTIPO DE PRODUTO EDUCACIONAL PARA FORMAÇÃO CONTINUADA À LUZ DO LETRAMENTO¹

Caro(a) professor(a)-aluno(a) de Língua Portuguesa,

Solicito a gentileza de que me seja dado **seu parecer** referente ao produto apresentado durante o Encontro Pedagógico 2019/1 do IFAM - *Campus Parintins*.
Agradeço sua colaboração,

Prof. Augusto José Savedra Lima.

Produto: **e-book**

Título provisório: **Memorial de formação continuada: oficinas à luz dos letramentos.**

Parte I: Estrutura		
1- Folha de rosto, Capa, Informações catalográficas e editoriais, Apresentação, Sumário, Roteiros para utilização do produto, Disposição dos textos (estrutura e referenciais) e Notas sobre o autor.		
☐ insatisfatório	☐ satisfatório em parte	☐ satisfatório
Considerações:		
Parte II: Base teórica		
2- Formação de professores na contemporaneidade brasileira		
☐ insatisfatório	☐ satisfatório em parte	☐ satisfatório
Considerações:		
3- Letramentos – assim, no plural		
☐ insatisfatório	☐ satisfatório em parte	☐ satisfatório
Considerações:		
4- Os gêneros textuais/discursivos		
☐ insatisfatório	☐ satisfatório em parte	☐ satisfatório
Considerações:		
5- O memorial como espaço para formação continuada		
☐ insatisfatório	☐ satisfatório em parte	☐ satisfatório
Considerações:		
Parte III: Oficinas/encontros de formação continuada		
6- O planejamento de execução das oficinas/encontro		
☐ insatisfatório	☐ satisfatório em parte	☐ satisfatório
Considerações:		

Parecerista:

Formação Acadêmica:

_____, ____ de _____ de 2019.

Assinatura do parecerista

¹ Instrumento para levantamento de informações para a pesquisa intitulada FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA À LUZ DO LETRAMENTO: REFLEXÕES E PROPOSTA, sob a orientação do pesquisador Prof. Dr. Nilton Paulo Ponciano e coorientação da pesquisadora Profa. Dra. Marta de Faria e Cunha Monteiro.
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas - IFAM
Coordenação do Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico - MPET
Av. Sete de Setembro, 1975 – Centro, Bloco do CDI - CEP: 69020-120 - Manaus - Amazonas
Telefone: (92) 3621-6732 - E-mail: sec.mpet.ifam@gmail.com