

Fortalecimento de letramentos de professoras: um estudo no Mestrado Profissional em Letras

Strengthening teacher literacies: A study of a Professional Master's Degree Program in Language

Wagner Rodrigues Silva *

RESUMO: Investigamos o fortalecimento de práticas de letramento de uma turma de professoras matriculadas no Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), a partir de um trabalho pedagógico orientado pelas abordagens do letramento científico e do professor. Esta pesquisa se caracteriza como um estudo de caso, e os principais dados investigados são relatos escritos de experiências sobre práticas escolares de produção textual escrita, desenvolvidas pelas próprias autoras dos relatos em escolas de ensino básico. Os resultados mostram que as abordagens do letramento assumidas na formação docente provocaram um maior senso crítico das professoras. Isso também as levou a perceber as limitações produzidas pela recontextualização improdutiva de teorias linguísticas para aulas de Língua Portuguesa em escola de ensino básico.

PALAVRAS-CHAVE: Escrita. Texto. Letramento Científico.

ABSTRACT: We investigate the growth of literacy practices in a group of teachers enrolled in a Professional Master's Degree Program in Language (PROFLETRAS) building on a pedagogical work based on the approaches of scientific and teacher literacies. In this case study, the major data consist of written reports of experiences about schooling practices of textual writings developed by the report authors themselves at middle schools. The results showed that the literacy approaches to teacher education had instigated a larger critical sense in the teachers. Such approaches also led the teachers to realize the limitations of recontextualizing linguistic theories in Portuguese language classes in the middle school.

KEYWORDS: Writing. Text. Scientific Literacy.

Na minha ânsia de ler, eu nem notava
as humilhações a que ela me submetia: continuava a
implorar-lhe emprestados
os livros que ela não lia.
(Clarice Lispector, 1998)

1 Introdução

A epígrafe deste artigo nos remete ao mundo da fantasia e do gozo, compartilhado e proporcionado por Clarice Lispector, no conto *Felicidade Clandestina*, ao nos mostrar um encontro entre um texto literário e uma jovem leitora maltratada pela filha de um proprietário de livraria. Dissimuladamente, a criança resistia a emprestar à jovem leitora *As reinações de Narizinho*, livro produzido por *Monteiro Lobato*, um dos maiores autores brasileiros de

* Doutor em Linguística Aplicada. Professor Associado II da Universidade Federal do Tocantins (UFT), *Campus* Universitário de Palmas.

literatura infantil. Desvendado o comportamento inapropriado da criança pela própria mãe, finalmente, a jovem pôde tomar o livro emprestado e, posteriormente, comprimi-lo contra o próprio corpo, e sentir o “peito quente” e o “coração pensativo”¹.

Fazer brotar e frutificar esse encanto pela leitura, em crianças, jovens e, até mesmo, adultos, matriculados em nossas escolas de ensino básico, é um desejo compartilhado por pais e professoras². Neste artigo, focalizamos a construção práticas de letramento para o trabalho docente de um grupo de professoras de Língua Portuguesa. Uma eficiente formação dessas profissionais é extremamente relevante para o desempenho dos egressos da escola de ensino básico, em situações interativas de diversos domínios sociais. O trabalho docente, aqui focalizado, ressaltamos, é apenas um dos aspectos relevantes para o produtivo desempenho discente.

Este artigo se configura num estudo de caso a respeito da prática pedagógica com produção textual, relatada por professoras matriculadas na disciplina “Alfabetização e Letramento”, ministrada no Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), na Universidade Federal do Tocantins (UFT). Ao descrevermos criticamente uma sequência de atividades pedagógicas implementada numa escola básica e relatada no PROFLETRAS por uma professora, mostramos algumas evidências da construção de práticas *letramento do professor* e do *letramento científico*, necessários para orientar o trabalho docente em aulas de Língua Portuguesa.

Este artigo está organizado em três principais seções, além desta *Introdução*, das *Considerações Finais* e das *Referências*. Em *Abordagens do letramento em práticas pedagógicas*, apresentamos uma revisão de literaturas científicas sobre o trabalho pedagógico com a escrita em escolas de ensino básico. Nessa revisão, pontuamos contribuições dos estudos do letramento para uma formação crítica de professoras (cf. DEMO, 2013; KLEIMAN, 2001; SANTOS, 2007; SOARES, 2016; 2004). Em *Contexto de formação das professoras*, reconstituímos uma situação de ensino no PROFLETRAS, orientada, especialmente, por estudos do letramento científico, com propósito de fortalecer a formação das professoras matriculadas no referido mestrado profissional. A situação de ensino

¹ Este artigo contribui com as investigações científicas desenvolvidas no grupo de pesquisa Práticas de Linguagens – PLES (CNPq/UFT). Uma versão preliminar deste texto foi apresentada na mesa-redonda “Diversidade e Ensino de Língua Portuguesa e Literatura”, no I Colóquio Internacional de Letras – UFMA Bacabal – MA.

² Neste artigo, para visibilizar a grande maioria das profissionais do sexo feminino atuantes nas escolas brasileiras de ensino básico, utilizaremos o substantivo *professora* no feminino.

reconstituída corresponde ao contexto de geração dos dados investigados neste artigo. Finalmente, em *Saberes mobilizados em aulas*, exemplificamos a análise dos relatos escritos das professoras, concebidos como principais documentos investigados nesta pesquisa. Nos referidos textos, foram relatadas atividades pedagógicas de produção escrita, realizadas pelas referidas professoras em escolas de ensino básico.

2 Abordagens do letramento em práticas pedagógicas

Os estudos do letramento vêm se intensificando no espaço acadêmico brasileiro há mais de duas décadas, especialmente no âmbito da Educação e da Linguística Aplicada (cf. GUEDES-PINTO, 2002; KLEIMAN, 2001; 1995; SILVA, 2012a; 2012b; SOARES, 2004; 2001). Em consonância com pesquisas científicas produzidas no cenário internacional (cf. BARTON; PAPEN, 2010; KALMAN; STREET, 2013), o termo letramento surge pela “necessidade de reconhecer e nomear práticas sociais de leitura e de escrita mais avançadas e complexas que as práticas do ler e do escrever resultantes da aprendizagem do sistema de escrita” (SOARES, 2004, p. 6)³. Nesse sentido, contrapomos usos da escrita *para* a escola, em função da cultura escolar, e usos da escrita em interações características de espaços não escolares. A referida instituição estaria dispondo mais esforços em função do preparo dos alunos para as práticas escolares, em detrimento das demandas de interação pela linguagem características de outros espaços sociais.

As mudanças no ensino de Língua Portuguesa, demandadas das escolas de ensino básico, refletem transformações de diversas ordens no território nacional (e, até mesmo, internacional), conforme pontuado por Soares (2016, p. 26) no excerto reproduzido adiante. Essas transformações continuam em curso, sendo motivadas aceleradamente pelos significativos avanços tecnológicos instaurados em nossa sociedade.

Nos anos 1980, os limites do ensino e aprendizagem da língua escrita se ampliam: em decorrência do desenvolvimento social, cultural, econômico, político em nosso país, durante o século XX, ganham cada vez maior visibilidade as muitas e variadas demandas de leitura e de escrita nas práticas sociais e profissionais, gerando a necessidade de mais avançadas e diferenciadas habilidades de leitura e de escrita (Soares, 1986), o que exigiu, conseqüentemente, reformulação de objetivos e introdução de novas práticas no ensino da língua escrita na escola, de que é exemplo a grande ênfase que

³ Num estudo recente, Soares (2016, p. 27) afirma que o termo *letramento* “se associa ao termo *alfabetização* para designar uma *aprendizagem inicial da língua escrita* entendida não apenas como a aprendizagem da tecnologia da escrita – do sistema alfabético e suas convenções –, mas também como, de forma abrangente, a introdução da criança às práticas sociais da língua escrita” (itálico do original).

se passa a atribuir ao desenvolvimento de habilidades de leitura e de escrita de uma gama ampla e variada de gêneros textuais.

Nos primeiros anos de escolaridade, esperamos que a abordagem do letramento complemente o trabalho pedagógico em função da apropriação do sistema alfabético-ortográfico da língua portuguesa, numa perspectiva mais corrente do fenômeno da alfabetização⁴. Em outros anos de escolaridade, que nos interessa mais de perto neste artigo, o trabalho pedagógico *sobre* a língua(gem), caracterizado por práticas de *identificação*, *classificação* e *definição* de categorias teóricas da tradição gramatical, precisa compartilhar espaço com o trabalho pedagógico *com* a língua(gem), podendo desencadear resultados mais satisfatórios na formação dos aprendizes.

As abordagens da alfabetização e do letramento podem ser caracterizadas por três facetas da língua(gem) que agrupam os componentes do processo de aprendizagem da escrita em aulas de Língua Portuguesa, conforme proposto por Soares (2016): (1) *linguística* – “o objeto de conhecimento é essencialmente linguístico – o sistema alfabético-ortográfico de escrita”; (2) *interativa* – “o objeto de conhecimento é o uso da língua escrita para a interação – a compreensão e a produção de textos, o que envolve, para além da dimensão linguística, elementos textuais e pragmáticos, não exclusivamente linguísticos”; (3) *sociocultural* – “o objeto do conhecimento são os usos e as funções da língua escrita em diferentes contextos sociais e culturais e em diferentes eventos de letramento, estando presentes, portanto, inúmeros elementos não linguísticos” (itálico do original).

À faceta linguística proposta por Soares (2016) acrescentamos outras atividades escolares *sobre* a língua(gem), compreendendo, portanto, o trabalho pedagógico com diferentes metalinguagens, realizado de forma mais sistemática em nossas escolas a partir dos anos finais do Ensino Fundamental I até o Ensino Médio. A faceta linguística compreende a abordagem pedagógica na perspectiva da alfabetização, ao passo que as facetas interativa e sociocultural compreendem a perspectiva do letramento. Os objetos de ensino focalizados nas três facetas são necessários para uma formação ampla dos aprendizes, enquanto que o enfoque desequilibrado dessas facetas pode dificultar o alcance de resultados produtivos desejados.

⁴ Essa perspectiva corrente se diferencia bastante do que Paulo Freire (1987), por exemplo, concebe por alfabetização já na década de 60 do século XX, o que, hoje, pode ser lido como uma abordagem revolucionária do letramento, haja vista o propósito do autor em desencadear o empoderamento do cidadão a partir do trabalho *com/sobre* a língua(gem), diante de situações de opressão em que o indivíduo se vê inserido em relações sociais assimétricas.

Simultaneamente às pesquisas científicas sobre as abordagens da alfabetização e do letramento, outros enfoques investigativos surgiram em resposta às demandas emergentes na formação do professor, a exemplo dos estudos do *letramento do professor* e do *letramento[alfabetização] científico[a]*, desenvolvidos, respectivamente, no âmbito da Linguística Aplicada (cf. GUEDES-PINTO, 2002; KLEIMAN, 2001; KLEIMAN; DOS SANTOS, 2014; SILVA, 2012a) e do Ensino de Ciências (cf. AKDUR, 2009; CHASSOT, 2014; DEMO, 2013; Holbrook; Rannikmae, 2009; SANTOS, 2007). Desconhecemos pesquisas que tenham articulado essas duas abordagens, diferentemente dos últimos trabalhos que estamos desenvolvendo numa perspectiva indisciplinar da Linguística Aplicada (SILVA, 2017; SILVA et al., 2016). Essas abordagens contribuem para articular as três facetas da língua(gem) nos termos de Soares (2016), podendo fortalecer a formação de professoras e de alunos.

Conforme explícito por Kleiman (2001), precursora das pesquisas sobre letramento do professor, essa abordagem foi produzida em resposta à propagação de falsas crenças a respeito do trabalho desempenhado pelas professoras em sala de aula, o que se justificava pelo fato de muitas dessas profissionais não compartilharem dos usos legitimados da escrita em nossa sociedade⁵. Utilizamos dos estudos do letramento do professor por investigarmos a apropriação de teorias acadêmicas pelas professoras focalizadas nesta pesquisa, ao construir objetos de ensino mediados pela escrita para aulas de Língua Portuguesa.

A análise dos relatos das professoras nos mostrou a relevância da investigação das noções teóricas de gêneros textuais, recontextualizadas nas atividades pedagógicas relatadas de produção escrita. Conforme explicitado na seção seguinte, foi praticamente unanimidade a ausência do olhar crítico das professoras sobre o próprio trabalho realizado, desconhecendo “as razões e racionalidades associadas” às práticas por elas desenvolvidas, bem como as adequações das atividades relatadas para o efetivo aprendizado dos alunos (cf. ZEICHNER, 2008, p. 536).

⁵ Conforme Kleiman e Dos Santos (2014, p. 183), “os estudos sobre o letramento do professor apresentaram muitos resultados voltados para o fortalecimento de suas ações em sala de aula e da identidade profissional”. Ainda segundo os autores, “a ausência de estudos focados no professor até há pouco tempo contribuiu para fazer surgir um conjunto de crenças com frágil sustentação sobre as práticas docentes. Em muitas manifestações midiáticas, por exemplo, os baixos índices de aproveitamento escolar na educação pública foram costumeiramente atribuídos a um suposto despreparo do professor. No lugar de revelar os verdadeiros problemas da educação escolar, tais como a falta de investimentos nas condições físicas da escola, a falta de bibliotecas em condições efetivas de uso, o excesso de estudantes por sala e, ainda, a precariedade de formação universitária dos educadores, era mais fácil responsabilizar o professor pela baixa qualidade do ensino público”.

As professoras mobilizavam teorias linguísticas distantes do local de trabalho em que estavam situadas, caracterizando o que Zeichner (2008, p. 541) denomina de “racionalidade técnica”, ou seja, “a teoria é vista como existindo apenas nas universidades e a prática, nas escolas”. Esse contexto nos impulsionou a mobilizar alguns estudos do letramento científico⁶, que podem complementar a abordagem da formação do professor reflexivo, difundida na Linguística Aplicada (cf. CELANI 2016; MAGALHÃES; CELANI, 2005; SILVA, 2012a; 2014) e na Ciência da Educação (cf. PERRENOUD, 2002; SCHÖN, 1983; ZEICHNER, 2008).

O letramento científico corresponde ao discernimento da natureza da ciência na sociedade, envolvendo desdobramentos provocados pela produção do conhecimento especializado em nosso cotidiano, incluindo ainda implicações das políticas públicas para o setor científico. De acordo com Santos (2007, p. 483),

[p]ensar, então, em uma educação científica crítica significa fazer uma abordagem com a perspectiva de LCT [Letramento Científico e Tecnológico] com a função social de questionar os modelos e valores de desenvolvimento científico e tecnológico em nossa sociedade. Isso significa não aceitar a tecnologia como conhecimento superior, cujas decisões são restritas aos tecnocratas.

A abordagem do letramento científico vem se desenvolvendo no ensino de ciências nas escolas básicas, o que demanda, conseqüentemente, a inserção da prática de pesquisa na formação inicial e continuada de professoras⁷. Nos termos de Demo (2013, p. 51), “professores que não produzem conhecimento ‘ensinam’ alunos como não produzir conhecimento”. A prática pedagógica precisa se configurar como um espaço social de produção de saberes e não se limitar à reprodução de conteúdos disciplinares desprovidos do olhar crítico do professor, o que é bastante comum em aulas de Língua Portuguesa. Isso também se constitui como um desafio para o ensino de Ciência, conforme destacado por Santos (2007, p. 484) ao propor a abordagem do letramento científico na escola de ensino básico:

⁶ Alguns estudos utilizam a denominação “alfabetização científica”, a exemplo de Chassot (2014) e Demo (2013). Preferimos utilizar aqui a denominação letramento científico, pois enfatizamos as práticas sociais envolvendo a escrita científica e ainda o enfoque ideológico do fenômeno, destacando algumas contribuições advindas da abordagem para o empoderamento do trabalho das professoras e, conseqüentemente, da formação cidadã dos alunos.

⁷ Conforme Demo (2013, p. 50), “educação científica é proposta muito anterior às habilidades do século XXI, sendo preocupação e desafio tradicionais em países mais avançados, em particular naqueles em que as universidades são tipicamente de pesquisa (não de ensino) e o professor se define por autoria, não por aula”.

O ensino de ciências tem-se limitado a um processo de memorização de vocábulos, de sistemas classificatórios e de fórmulas por meio de estratégias didáticas em que os estudantes aprendem os termos científicos, mas não são capazes de extrair o significado de sua linguagem.

Conforme mostramos na sequência de atividades pedagógicas, ilustrada na análise dos dados deste artigo, a recontextualização improdutiva de recentes teorias linguísticas, a exemplo de estudos sobre gêneros textuais, sem uma reelaboração teórica adequada às situações e objetivos de ensino na escola, pode resultar na mera substituição de nomenclaturas diante de práticas pedagógicas bastante conhecidas. Os cursos de formação inicial e continuada de professoras que ainda insistem na reprodução teórica, desarticuladas das demandas do local do trabalho do professor, devem ser despertados⁸. Os formadores, destacamos aqui, precisam compartilhar, com professoras em formação, experiências de produção de saberes em resposta às demandas emergentes da sociedade.

3 Contexto de formação das professoras

O PROFLETRAS é um mestrado profissional para professoras de Língua Portuguesa, vinculadas a escolas públicas de ensino básico. É oferecido como programa em rede pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), estando presente nas cinco regiões geográficas brasileiras, totalizando atualmente 49 (quarenta e nove) unidades de ensino, com mais de 800 (oitocentos) alunos (cf. CASADO ALVES, 2016). Conforme regimento do programa, o PROFLETRAS “visa à capacitação de professores de Língua Portuguesa para o exercício da docência no Ensino Fundamental, com o intuito de contribuir para a melhoria da qualidade do ensino no país” (Art. 1º)⁹.

Os dados investigados nesta pesquisa foram gerados durante a oferta da disciplina “Alfabetização e Letramento”, componente curricular obrigatório diretamente vinculado à única área de concentração do programa, denominada “Linguagens e Letramentos”. A referida disciplina foi ofertada na unidade de ensino do *Campus* Universitário de Araguaína, pertencente à Universidade Federal do Tocantins (UFT). A turma era composta por 12 (doze) alunas regularmente matriculadas, professoras de Língua Portuguesa vinculadas a redes públicas de ensino básico nos Estados do Tocantins, Goiás, Pará e Maranhão. Algumas

⁸ Nessa perspectiva, compartilhamos da seguinte tese defendida por Zeichner (2008, p. 546): “A conexão da reflexão docente com a luta por justiça social que existe em todos os países hoje não significa focar somente nos aspectos políticos do ensino. Os professores precisam saber o conteúdo acadêmico que são responsáveis por ensinar e como transformá-lo, a fim de conectá-lo com aquilo que os estudantes já sabem para o desenvolvimento de uma compreensão mais elaborada”.

⁹ Fonte: <[file:///C:/Users/usuario/Downloads/Regimento \(PROFLETRAS\).pdf](file:///C:/Users/usuario/Downloads/Regimento%20(PROFLETRAS).pdf)> Acesso: 04 jun. 2016.

também mantêm vínculo em escolas privadas e, até mesmo, em instituições de ensino superior. Na ocasião, excepcionalmente, havia uma aluna especial cumprindo créditos para integralização de um mestrado profissional em educação.

Os dados investigados foram 13 (treze) relatos escritos em resposta ao comando de atividade reproduzido no Exemplo 1. O referido comando foi enviado para os e-mails das alunas antes do início das aulas presenciais, pois, inicialmente, objetivávamos conhecer as abordagens pedagógicas utilizadas pelas alunas na prática profissional, além de diagnosticar a escrita acadêmica das professoras. A partir dessa primeira atividade, iniciávamos nossa proposta pedagógica orientada pelas abordagens do letramento científico e do professor, e, de alguma forma, procurávamos construir nossa proposta como referência ou modelo para a formação profissional das próprias professoras cursistas.

Exemplo 1: Comando de Atividade

Selecione uma atividade de produção textual escrita realizada e proposta por você na disciplina de Língua Portuguesa e que você julga <i>bastante produtiva</i> para seus alunos. Relate o processo de criação e implementação da referida atividade pedagógica com os alunos, de modo que seu leitor compreenda a produtividade da atividade no contexto escolar. Selecione até três textos elaborados pelos alunos para serem analisados no relato a ser entregue. Os textos exemplificados devem ser inseridos ao longo do relato escrito, como evidências para a argumentação explicitada. Não há limite de páginas para elaboração do relato escrito (itálico do original).
--

Nosso interesse também foi justificado pela necessidade de compreender as situações de práticas de escrita propostas pelas professoras, verificando possíveis alinhamentos das atividades de escrita a estudos do letramento, desenvolvidos no âmbito da Linguística Aplicada, mais especificamente nas áreas de formação do professor e de ensino de língua materna. As professoras foram informadas que o uso de referenciais teóricos era opcional nos relatos e que elas deveriam entregar a primeira versão textual antes de iniciar as leituras para a disciplina a ser cursada.

Os textos passaram por uma reescrita com o principal propósito de adicionar informações ausentes nos relatos apresentados, pois as ausências dificultavam a compreensão de algumas passagens textuais. A inadequação dos relatos ao comando do Exemplo 1 também motivou a reescrita. Na ocasião da primeira versão, também foram apontados equívocos linguísticos mais evidentes na escrita das professoras.

Apesar de o enunciado do Exemplo 1 orientar as professoras a compartilharem atividades de produção escrita por elas consideradas bastante produtivas, muitas afirmaram, na atividade subsequente, que relataram a única atividade disponível na ocasião (*Foi a atividade que a professora possuía no momento; Esta prática não configura como a minha melhor prática, mas, porque era o que tinha de material para ser feita a análise, foi o que relatei; Esta proposta não representa a melhor proposta de produção textual e, sim, o que eu tinha de material arquivado; Era um atividade que eu já tinha pronta*).

Outras professoras afirmaram que realizaram a atividade de produção escrita em função do relato a ser entregue como trabalho de disciplina no PROFLETRAS (*É importante esclarecer que trabalho apenas com Literatura na escola. A realização dessa proposta com os alunos do 2º ano aconteceu especificamente para atender a atividade solicitada pelo professor do mestrado*). Esses enunciados mostraram que, de alguma forma, os relatos trouxeram atividades de produção escrita características do trabalho pedagógico no contexto brasileiro da escola de ensino básico.

Das 13 (treze) professoras, duas não relataram atividades pedagógicas desenvolvidas com os próprios alunos em sala de aula: uma não possuía textos arquivados escritos pelos alunos e estava ocupando uma função fora de sala de aula para reduzir o volume de trabalho por causa do mestrado cursado¹⁰; a outra era a única aluna especial, que, por ser bacharel em Psicologia, desempenhava a função de psicóloga educacional numa escola. Ambas relataram atividades de produção escrita com alunos do ensino básico, propostas por professoras de Língua Portuguesa em pleno exercício de sala de aula nas escolas em que as duas alunas do PROFLETRAS estavam vinculadas como educadoras.

Em todos os relatos, foi evidenciado algum conhecimento das noções teóricas de gêneros textuais e tipos textuais, ainda que muitas práticas pedagógicas estivessem em desarmonia com os pressupostos da teoria acadêmica de referência, conforme também evidenciamos em pesquisas anteriores desenvolvidas com outra turma do PROFLETRAS (cf. SILVA; LIMA; MOREIRA, 2016) e com materiais didáticos disponibilizados diretamente de salas de aula do Ensino Fundamental II e Ensino Médio (cf. SILVA, 2012c; 2009).

¹⁰ No PROFLETRAS, é bastante comum as professoras reclamarem da sobrecarga de serviço nas escolas, tornando difícil a conciliação das atividades de ensino com as demandas do mestrado profissional. Muitas secretarias de educação se utilizam do argumento de que, por se tratar de um curso semipresencial, seja desnecessário o afastamento das professoras ou, até mesmo, a redução de carga horária em sala de aula.

No geral, inicialmente, as professoras não conseguiam desenvolver um olhar crítico sobre as atividades relatadas, daí a necessidade da proposição de uma segunda atividade pedagógica orientada pela abordagem do letramento científico, conforme descrito mais adiante. Nos termos de Zeichner (2008, p. 539), “o processo de compreensão e de melhoria do seu [da professora] próprio ensino deve começar da reflexão sobre sua própria experiência e que o tipo de saber advindo unicamente da experiência de outras pessoas [ou da própria universidade] é insuficiente”.

Observamos dois aspectos recorrentes nos relatos analisados a serem aqui registrados: (1) as atividades de produção textual foram antecedidas pelo trabalho metalinguístico informado por teorias linguísticas, compreendendo, minimamente, a identificação e a conceituação do gênero a serem produzidas pelo aluno; (2) as atividades de produção textual foram articuladas às práticas de leitura e de análise linguística, ou seja, houve algum esforço para preparar os alunos a escreverem a partir da leitura de textos de diferentes gêneros selecionados sobre o assunto tematizado (incluindo o uso de textos multimodais, a exemplo de filmes, entrevistas e debates televisionados). Os alunos foram levados a refletirem e estudarem de forma mais direta a respeito de aspectos ortográficos e gramaticais atrelados aos equívocos linguísticos cometidos na escrita, resultando, algumas vezes, na prática de reescrita. O primeiro aspecto se caracteriza por uma prática ainda bastante informada pela cultura da tradição escolar, ao passo que o segundo revela avanços significativos na apropriação de teorias linguísticas de referência, incluindo aí as divulgadas a partir de referenciais curriculares oficiais (cf. SIGNORINI; FIAD, 2012).

No Quadro 1, expomos os textos/gêneros selecionados como objetos de ensino nas atividades pedagógicas de produção textual relatadas¹¹. As produções escritas características da cultura escolar ainda são encontradas de forma mais explícita, a exemplo do (P2) *texto argumentativo*, (P9) *redação escolar* e (P11) *narrativa em prosa*, concebidos como tipos de textos pela Linguística Textual, ou seja, são um dos integrantes da composição da materialidade linguística do gênero, juntamente com outros tipos textuais (cf. MARCUSCHI, 2008; VILELA; KOCH, 2001).

¹¹ Optamos aqui por fazer referência aos objetos de ensino como *textos/gêneros* pelas diferentes transformações sofridas por eles ao serem recontextualizados para a sala de aula. Quase sempre, os gêneros são tomados como textos nas atividades escolares (cf. SILVA, 2015; 2012c; 2009).

Quadro 1 – Objetos de ensino em práticas de produção textual

PROFESSORA	OBJETO DE ENSINO	ANO
P1	Artigo de Opinião	3º Ano
P2	Texto Argumentativo	2º Ano EJA
P3	Relato Pessoal	2º Ano
P4	Paródia/Paráfrase	9º Ano
P5	Crônica	9º Ano
P6	Tipos e Gêneros Textuais	8º Ano
P7	Conto	8º Ano
P8	Crônica	8º Ano
P9	Redação Escolar	3º Ano
P10	Relatos Autobiográficos	6º Ano EJA
P11	Narrativa em Prosa	6º Ano
P12	Relato Pessoal Oral	6º Ano
P13	Fábula	6º Ano

Fonte: autor.

Apenas um relato de atividade (P12) trouxe a produção textual oral (Relato Pessoal Oral), que foi desenvolvido em vídeo pelos alunos. A predominância do trabalho com a escrita pode ser justificada pela solicitação do relato *escrito* no enunciado da atividade proposta para orientar as professoras (*selecione uma atividade de produção textual escrita realizada e proposta por você na disciplina de Língua Portuguesa e que você julga bastante produtiva para seus alunos*).

Ainda no tocante ao Quadro 1, destacamos o objeto de ensino selecionado por P6, que foi uma abordagem teórica dos *Tipos e Gêneros Textuais*. Esse diferencial nos motivou a selecionar o referido relato de experiência como o caso focalizado mais diretamente na seção seguinte deste artigo, onde aprofundamos a análise dos dados. Os alunos estudaram noções teóricas, compreendendo a conceituação e a identificação do que a professora compreendia por gênero e tipos textuais.

Do ponto de vista teórico, a abordagem pedagógica de P6 foi bastante coerente com as noções teóricas produzidas na Linguística de Texto. A professora possuía bastante conhecimento sobre o assunto, o que também foi evidenciado na interação oral realizada na sala de aula do PROFLETRAS. Restam-nos, porém, algumas perguntas: Qual seria a relevância do trabalho com o referido conteúdo teórico em turmas do 8º Ano do Ensino Fundamental? Esse trabalho contribuiria para a formação de cidadãos apaixonados pela leitura, a exemplo da ilustração trazida na epígrafe deste artigo? Tentaremos responder esses questionamentos ao longo deste artigo.

No Exemplo 2, encontramos algumas pistas para elaborarmos possíveis respostas para as perguntas apresentadas. A teoria linguística precisa ser reelaborada no processo de recontextualização para as salas de aula do ensino básico. A justaposição de conteúdos diferenciados (*tipologias e gêneros textuais*) e de práticas corriqueiras de ensino continua produzindo resultados, nas aulas de Língua Portuguesa, que desagradam à professora.

Exemplo 2: Desempenho discente diante de objetos de ensino

Ministrar a disciplina de Língua Portuguesa tem sido gratificante e ao mesmo tempo angustiante, gratificante porque é muito agradável perceber os avanços dos estudantes em relação ao envolvimento com a Língua e angustiante porque para os aprendizes, alguns assuntos não conseguem ser internalizados por eles, ainda que nas ministrações sejam utilizadas as práticas corriqueiras do ensino. Exemplo disso é o ensino sobre as tipologias e gêneros textuais, isso, repete-se a cada ano que se segue.

O exame dos dados mostrou que a sequência de atividades relatada pela professora produziu bons resultados, diferentemente da dificuldade corriqueira que os alunos demonstram com alguns conteúdos, a exemplo das tipologias e gêneros textuais mencionados no Exemplo 2. Antes de encerrar o relato escrito, a professora afirma que chegou ao final da atividade com a *sensação de vitória*, pois conseguiu *construir* nos alunos *uma nova concepção e um novo olhar para o texto como tipologicamente heterogêneo*. Em outras palavras, os alunos conseguiram identificar diferentes tipos textuais em gêneros distintos a partir da sequência de atividades pedagógicas descrita no Quadro 2, representado na próxima seção deste artigo.

Conforme afirmamos previamente, a despeito da apropriação de teorias acadêmicas, as professoras não conseguiam desenvolver um olhar crítico sobre as próprias práticas pedagógicas, o que nos levou a utilizar como segunda atividade a Ficha Analítica reproduzida no Exemplo 3. A ficha se configura como uma ferramenta responsável pelo fortalecimento do letramento científico das professoras. Ao ser utilizada como instrumento de análise dos relatos escritos, a ferramenta instigou as professoras a refletirem ainda mais sobre as transformações teóricas necessárias para articular os saberes acadêmicos, os saberes da prática docente e os reais propósitos das aulas de Língua Portuguesa. Com autonomia, as professoras perceberam a necessidade da recontextualização mais produtiva das teorias linguísticas para a sala de aula, evitando que, inicialmente, o formador expusesse algum juízo de valor a respeito do trabalho por elas compartilhado. Salientamos ainda que os saberes compartilhados pelos

alunos da escola de ensino básico precisam ser considerados na construção de objetos de ensino¹².

Exemplo 3

ATIVIDADE 2 FICHA ANALÍTICA

PROFESSORA ANALISTA:				
ATUAÇÃO:				
PROFESSORA EXPOSITORA:				
ATUAÇÃO:				
ELEMENTO DE ANÁLISE	TRANSCRIÇÃO DE EXCERTO	OBSERVAÇÃO CRÍTICA	VALORAÇÃO	
			Anal.	Expo.
1. Abordagem Letramento				
2. Abordagem Alfabetização				
3. Abordagem Escolarizada				
4. Gênero trabalhado				
5. Contexto de circulação textual				
6. Metalinguagem				
7. Origem do conhecimento				
8. Dificuldades durante as atividades (física, aluno, material didático, etc)				
OBSERVAÇÕES				

LEGENDA:

Expo.: autora do relatório.

Anal.: analista do relatório.

Valoração: escolher entre Positiva (P) ou Negativa (N).

Fonte: autor.

A Ficha Analítica soma-se a outras ferramentas e estratégias pedagógicas empregadas por formadores de professores para desenvolver diferentes visões de ensino reflexivo, a exemplo da “pesquisa-ação, portfólios de ensino (tanto impresso quanto eletrônico), diários e autobiografias, estudos de casos”, elencados por Zeichner (2008, p. 540). Elaboramos e utilizamos uma primeira versão da Ficha Analítica para formação continuada de professoras do PROFLETRAS, conforme divulgada em Silva et al. (2016). Posteriormente, essa versão foi adaptada para o contexto de formação do Mestrado Profissional em Ensino de Língua por Dornelles, Soares e Marques (2016).

A Ficha Analítica reproduzida no Exemplo 3 é composta por três partes principais, tomando as linhas como referência. A primeira parte deve ser preenchida com a identificação da dupla de trabalho de professoras. São demandados os nomes da *professora analista* e da

¹² De acordo com Zeichner (2008, p. 539), “o processo de compreensão e de melhoria de seu [da professora] próprio ensino deve começar da reflexão sobre sua própria experiência e que o tipo de saber advindo unicamente da experiência de outras pessoas é insuficiente”.

professora expositora. A primeira é responsável pelo exame do relato escrito da segunda profissional. Abaixo dos nomes das professoras, demanda-se a informação da *atuação profissional*, compreendendo os níveis escolares em que cada uma atua e as funções desempenhadas por elas nas instituições de ensino. Essas informações preliminares auxiliam na contextualização dos relatos analisados.

A segunda parte está organizada em quatro principais colunas. Na primeira, são dispostos os elementos de análise que orientaram o preenchimento das demais colunas. Na segunda, devem ser transcritos os excertos dos relatos escritos correspondentes aos elementos analíticos. Na terceira, a professora analista deve registrar observações críticas referentes ao excerto transcrito previamente. A quarta está organizada em duas outras colunas, nas quais a analista e a expositora devem utilizar as valorações positiva (*P*) ou negativa (*N*), correspondentes ao ponto de vista produzido por elas, no tocante ao elemento de análise focalizado.

Retomando a primeira coluna, em *Abordagem Letramento*, as professoras são orientadas a examinar momentos dos relatos em que são compartilhadas experiências relacionadas às facetas *interativa* e *sociocultural* da língua(gem), focalizadas na segunda seção deste artigo, quando retomamos Soares (2016). Em *Abordagem Alfabetização*, a analista deve retomar a *faceta linguística* da língua(gem), também discutida na referida seção à luz da autora mencionada. Em *Abordagem Escolarizada*, devem-se caracterizar as práticas pedagógicas da cultura escolar, típicas do trabalho exaustivo/mecânico com objetos de ensino estruturais/formais.

Em *Gênero Trabalho*, deve-se informar o gênero de referência utilizado na atividade de produção escrita relatada. Em *Contexto de Circulação*, deve-se caracterizar a situação de produção do texto escrito, solicitado ao aluno na escola, identificando o objetivo e os interlocutores do texto produzido. Em *Metalinguagem*, deve-se caracterizar o uso de nomenclaturas de teorias tomadas como referência, a exemplo da gramatical e da linguística. Em *Origem do Conhecimento*, devem-se caracterizar os conhecimentos teóricos e da prática docente, mobilizados durante as atividades relatadas de escrita. Finalmente, em *Dificuldades Durante as Atividades*, devem-se caracterizar possíveis dificuldades durante as atividades pedagógicas de produção escrita. Todos esses elementos de análise objetivam instigar as professoras a refletirem mais criteriosamente sobre as práticas pedagógicas relatadas e

compartilhadas, o que, realmente, foi verificado no contexto de formação focalizado neste artigo.

A terceira parte da Ficha Analítica corresponde ao espaço disponível para a professora analista acrescentar alguma informação relevante, não inserida na análise realizada previamente. Esse mesmo espaço também pode ser utilizado pela professora expositora, após tomar conhecimento da análise do relato, realizada pelo membro com o qual forma dupla. Nesta terceira parte, por exemplo, algumas professoras registraram as informações mencionadas previamente nesta seção, referentes à escassez ou ausência de atividades de produção escrita para elas selecionarem e, posteriormente, compartilharem em função da produção do relato escrito para a disciplina do PROFLETRAS.

Em síntese, destacamos que, a partir da Ficha Analítica, os relatos escritos foram examinados por duplas de professoras (*professora analista e professora expositora*), em aulas presenciais do PROFLETRAS¹³. Num primeiro momento, cada professora exerceu a função de *analista* para examinar detalhadamente os relatos alheios. Posteriormente, como expositora, cada professora recebeu a ficha preenchida pelo outro membro da dupla e revisou a análise realizada. As análises realizadas serão objeto de estudo em outro momento.

4 Saberes mobilizados em aulas

O relato selecionado para ilustrar os dados analisados nesta pesquisa foi organizado por uma professora expositora em seções intituladas, as quais identificam as etapas de uma sequência de atividades pedagógicas, realizadas para trabalhar noções teóricas de *tipos textuais* e de *gênero textuais*. Essas atividades foram desenvolvidas em uma turma regular de 8º ano composta por trinta e três discentes de uma escola privada.

No Quadro 2, sintetizamos essa sequência de atividades. Na primeira coluna, elencamos as etapas e os respectivos títulos utilizados no próprio relato. Nem sempre as fronteiras entre as atividades realizadas em cada etapa são rigidamente delimitadas. Na segunda coluna, descrevemos a atividade caracterizadora de cada etapa.

Nesta seção, na medida em que são tecidos comentários a respeito das etapas elencadas no Quadro 2, apresentamos alguns excertos ilustrativos do relato examinado.

¹³ A primeira versão dos relatos escritos foi enviada pelas professoras por e-mail para o formador. Posteriormente, cada professora recebeu o próprio texto para reescrita. Após a reescrita, as professoras foram orientadas para compartilharem por e-mail a segunda versão dos relatos, com todas as professoras da turma, além do próprio formador. Nesse sentido, durante o exame dos escritos pelas duplas em sala de aula, todas já tiveram acesso aos textos da turma para leituras preliminares.

Quadro 2 – Sequência de atividades pedagógicas com gêneros

ETAPAS	DESCRIÇÃO
1 ^a Sequências quebrando cabeças	Atividades metalinguísticas de construção conceitual e identificação dos tipos textuais.
2 ^a Alinhando as sequências	Práticas de leitura e de produção textual a partir da organização de textos fragmentados em sequências tipológicas.
3 ^a Texto que te quero texto!	Atividade metalinguística de reconhecimento de aspectos léxico-gramaticais característicos de textos de gêneros.
4 ^a Definir é preciso!	Atividade metalinguística mais sistemática para reconhecimento linguístico das tipologias textuais, além do compartilhamento de conceituações.
5 ^a Sujeito em construção	Atividade metalinguística para reconhecimento de aspectos léxico-gramaticais característicos das tipologias a partir da retomada de textos exemplificados previamente.
6 ^a Heterogêneo eu sou!	Atividade metalinguística com letra de música para proporcionar aos alunos a compreensão da diversidade de tipologias textuais no gênero.
7 ^a Uma nova concepção nasce	Atividade metalinguística com relatos pessoais para proporcionar a compreensão da diversidade de tipologias textuais em um único gênero.
8 ^a Escrevendo e vivendo	Atividade de produção textual escrita para fixação e diagnóstico do conteúdo trabalhado: tipologia e gêneros textuais.

Fonte: autor.

A primeira etapa é marcada pela apresentação de conceitos dos tipos textuais e gêneros, o que, de alguma forma, distancia os alunos do conteúdo tematizado, logo, da compreensão textual, além da percepção da linguagem como atividade/interação social. Essa foi uma prática recorrente nas atividades relatadas pelas professoras: os saberes teóricos são explicitados inicialmente, anunciando o enfoque assumido na sequência de atividades, onde o trabalho com as *facetas interativa e sociocultural* da linguagem (os próprios gêneros) é bastante simplificado.

O excerto (A) do Exemplo 4 ilustra a primeira etapa da sequência de atividades, justificada pela continuidade do trabalho *sobre gêneros textuais estudados nas unidades didáticas do livro de Língua Portuguesa*. Nesse sentido, destaca-se a tentativa de retomada de alguns saberes sobre o assunto já internalizados pelos alunos.

Exemplo 4 1ª Etapa: Atividade metalinguística de identificação e conceituação
(A) <u>pediu-se aos estudantes que conceituassem</u> : Narração, descrição e dissertação, pois julgou-se importante partir desse princípio de definição e classificação para tentar perceber que conhecimentos os aprendizes possuíam a respeito dos tipos textuais, já que <u>o objetivo do presente trabalho é apresentar os tipos e gêneros textuais em um contexto imediato e real de ensino</u> .
(B) Em seguida, os estudantes foram organizados em grupo de no máximo cinco componentes, distribuiu-se um envelope para cada grupo, contendo <u>trechos recortados de um texto formado, predominantemente, por um tipo textual característico</u> : Narração, descrição e dissertação. Aos discentes foi pedido que colassem numa folha em branco, todos os trechos que se encontravam dentro do seu envelope e depois os classificassem.

O excerto (B) do Exemplo 4 ilustra a atividade pedagógica de transição para a segunda etapa da sequência. Conforme relato, os alunos receberam, em alguns envelopes, uma parte selecionada dos textos *Felicidade Clandestina* (de Clarice Lispector), *O jantar do bispo* (de Shophia de Mello Andresen)¹⁴ e *Celular* (de João Luís de Almeida Machado), aqui classificados, respectivamente, como conto literário, conto de autoajuda e artigo de opinião. Cada parte selecionada foi cortada em *trechos* com o propósito de os alunos montarem o excerto selecionado após a leitura realizada. Os referidos textos foram selecionados para trabalhar respectivamente a predominância das seguintes tipologias textuais *narração*, *descrição* e *dissertação*.

No excerto (A) do Exemplo 5, evidenciamos a ênfase no trabalho metalinguístico. Os alunos foram capazes de identificar as três tipologias textuais focalizadas (*narração*; *descrição*; *dissertação*), mas não conseguiram defini-las, conforme parece ter sido a expectativa da professora. Essa atividade parece pouco contribuir para alcançar os resultados descritos no excerto (B) do Exemplo 5, quando, demonstrando conhecimento dos saberes teóricos de referência, a professora parece conceber os gêneros e as tipologias como responsáveis pelas formas interativas estabilizadas.

¹⁴ No portal do Ministério da Educação (MEC), um excerto do conto “O jantar do bispo” é reproduzido para ilustrar a tipologia descritiva, em um material que apresenta uma sugestão de aula sobre tipologia textual e gênero, exatamente na mesma perspectiva do trabalho relatado por P6:
< <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=50179>> acesso em: 06 de jul 2016.

Exemplo 5 2ª Etapa: Contribuições da teoria para práticas de linguagem
(A) Todos os grupos <u>conseguiram classificar os textos</u> , explicitando que se tratava de uma <u>Narração, descrição ou dissertação</u> . Interessante observar que apesar de <u>não saberem definir com exatidão cada um dos tipos textuais</u> , eles conseguiram fazer relações compreensíveis ao agregarem cada texto em uma tipologia específica.
(B) É fundamental que o Professor tenha consciência de apresentar algumas considerações sobre Gênero textual e Tipologia textual, como exemplo, <u>explorar a diversidade textual no intuito de que haja uma aproximação do estudante no que diz respeito ao contexto real de produção dos textos não escolares</u> . Essa aproximação proporciona condições para que o aprendiz compreenda o funcionamento dos gêneros textuais, apropriando-se, a partir disso, de suas peculiaridades, o que facilita o domínio que deverá ter sobre eles.

Conforme evidenciamos nos excertos do Exemplo 5, o trabalho pedagógico efetivo com a diversidade de gêneros realizados em diferentes textos pode contribuir para preparar os alunos para as práticas de linguagem características dos domínios não escolares, porém os saberes da prática pedagógica mobilizados são inadequados para as teorias linguísticas de referência e para o alcance dos objetivos de ensino pretendidos. Em outros termos, a prática da tradição pedagógica, essencialmente metalinguística, é pouco produtiva para o fortalecimento do letramento crítico dos alunos, caracterizado pela formação de leitores e escritores, cidadãos preparados para responder a diferentes demandas sociais envolvendo usos da escrita.

Nas 3ª, 4ª e 5ª etapas da sequência de atividades do Quadro 2, há uma insistência no reconhecimento pelos alunos das escolhas léxico-gramaticais características de cada tipo textual focalizado, ou seja, enfatiza-se a *faceta linguística* das práticas de língua(gem). No relato, afirma-se que os alunos conseguem identificar os tipos, mas *não se preocupam de fato com as características de cada um*. Mais uma vez, observamos antigas práticas da cultura escolar sobrepostas a conteúdos teóricos diferenciados, produzidos mais recentemente a partir de pesquisas linguísticas acadêmicas. O Exemplo 6 ilustra, inclusive, o tipo de atividade pedagógica proposta, que são questões objetivas de múltiplas escolhas.

Exemplo 6 3ª Etapa: Aspectos léxico-gramaticais dos gêneros
entregou-se uma ficha-atividade para os aprendentes e pediu-se que eles prestassem bastante atenção nas características presentes em cada texto ou fragmento de texto contemplado na atividade: Narração, descrição e dissertação. A ficha contém <u>questões objetivas que contemplam os aspectos lexicais, aspectos sintáticos, tempos verbais e relações lógicas</u> , além de induzir a uma reflexão sobre as características na organização do discurso dentro dos textos.

Na 6ª Etapa da sequência de atividades, observamos a insistência no trabalho pedagógico com a tipologia textual. Dessa vez, a ênfase é dada ao reconhecimento da diversidade de tipos textuais num mesmo gênero, mesmo que possa predominar uma única tipologia. Conforme Exemplo 7, os alunos demonstram dificuldade em identificar a referida diversidade em um texto em que se materializa um dado gênero. A professora se utilizou da letra da música *O Meu Guri* (de Chico Buarque de Holanda) para os alunos identificarem a diversidade tipológica num único texto.

Exemplo 7

6ª Etapa: Heterogeneidade tipológica dos gêneros

Apesar de os aprendentes perceberem, através das questões, a presença de trechos descritivos e argumentativos no texto, eles não conseguiram depreender o caráter não puro do texto, ou seja, não conseguiram conceber que um texto pode ser predominantemente, descritivo, argumentativo ou narrativo, mas em cada um destes, existem marcas do argumentativo e/ou do descritivo.

Dando continuidade ao enfoque da heterogeneidade tipológica nos gêneros, na 7ª Etapa da sequência de atividades, os alunos leram um relato pessoal e foram orientados a identificarem a diversidade tipológica no texto. Para fixar o conteúdo focalizado, conforme observável no excerto (A) do Exemplo 8, os alunos produziram, na 8ª Etapa, relatos escritos sobre experiências marcantes nas próprias vidas. Apesar da fixação do conteúdo metalinguístico ser o objetivo da atividade, as intervenções da professora nos textos dos alunos correspondem a comentários sobre o próprio conteúdo tematizado, conforme sinalizado no excerto (B) do Exemplo 8.

Exemplo 8:

8ª Etapa – Produção textual escrita para fixação do conteúdo metalinguístico

(A) Para exercitarem o novo saber a respeito da heterogeneidade dos textos, solicitou-se aos alunos que elaborassem um Relato de experiência pessoal, no qual eles deveriam contar para os seus colegas de turma um fato importante que tenha ocorrido em sua vida. Para esse fim, deveriam utilizar os conhecimentos aprendidos e apreendidos sobre os tipos de textos estudados e trabalhados no decorrer da atividade proposta e dividida em momentos de construção da aprendizagem.

(B) Jamais viu-se tanta seriedade e empolgação na hora da escrita propriamente dita. Os estudantes se dedicaram e abriram suas vidas e almas de uma forma encantadora e comovente.

Em respostas aos segredos ou às experiências inusitadas, compartilhados pelos alunos, a exemplo do relato do sofrimento experienciado por alguns alunos devido ao falecimento de um familiar ou do *bullying* sofrido na escola, motivado por alguma característica física descrita, a professora redigiu apenas comentários ao final dos textos, demonstrando comoção e lisonja pela confiança dos alunos ao compartilharem as experiências. Nos textos dos alunos reproduzidos no relato escrito, observamos escassas correções linguísticas realizadas pela professora, o que talvez se justifique pela seleção das três produções textuais bem elaboradas da turma do 8º ano focalizado.

No relato da professora, não há informação a respeito da atividade de reescrita. Isso poderia significar que a referida prática é pouco explorada ou que a escrita dos alunos já estaria desenvolvida, mas bem sabemos que quaisquer textos demandam ajustes ou reformulações e, mais, reescrita não se reduz a revisão textual para corrigir equívocos ortográficos ou gramaticais (cf. GONÇALVES; BAZARIM, 2009). Após leitura de uma versão preliminar deste artigo, a professora informou que os textos exemplificados por ela, assim como os demais produzidos pelos alunos, resultaram da prática de reescrita, quando ela se *detive a alguns aspectos, como por exemplo, perceber se os discentes conseguiriam escrever o texto obedecendo às características do relato pessoal*.

Após exame dos relatos escritos pelas professoras e compartilhamento dos resultados das análises orientadas pela Ficha Analítica, em aula do PROFLETRAS, as professoras demonstraram mais criticidade diante das experiências relatadas e, também, mais disposição para observar atentamente a necessidade de reelaboração das teorias acadêmicas para uso em sala de aula, a exemplo da produção e publicação científica com duas professoras da turma a partir das inquietações geradas na referida disciplina do mestrado profissional (cf. OLIVEIRA; FIDÉLIS; SILVA, 2016). Conforme destacam Kleiman e Dos Santos (2014, p. 201), “em geral os professores ficam com a sensação de que deveriam levar para sua sala de aula exatamente o que veem nos cursos porque não são informados de que nem sempre é esse o processo”.

A prática pedagógica em que as professoras foram inseridas, orientada pela abordagem do letramento científico e do professor, contribuiu para desconstruir a crença destacada por Kleiman e Dos Santos (2014), fazendo as professoras perceberem que também precisam produzir conhecimentos, muitas vezes dando continuidade ao que fora elaborado previamente na academia. Não acredito que a apropriação acrítica das teorias linguísticas, a exemplo do

que observamos neste artigo, possam formar jovens alunos, leitores e escritores amantes das letras, capazes de desfrutarem de experiências do tipo descrito na epígrafe no final deste artigo, quando “uma menina com um livro” se configura em “uma mulher com seu amante”, mais uma vez nos apropriando, neste artigo, das palavras de Clarice Lispector, em *Felicidade Clandestina*.

5 Considerações finais

Neste artigo, compartilhamos com os leitores uma prática pedagógica orientada pelas abordagens do letramento científico e do professor. Estamos aperfeiçoando essa prática ao longo do nosso próprio percurso enquanto formador atuante no campo indisciplinar da Linguística Aplicada na pós-graduação acadêmica e, especialmente, na profissional, sendo essa última focalizada mais diretamente nesta pesquisa, desenvolvida no Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS).

O retorno das professoras das redes públicas de ensino às universidades, para cursar o mestrado profissional, pode provocar mais diretamente as referidas instituições de ensino superior a se aproximarem das escolas de ensino básico. As professoras demandam maiores articulações dos saberes acadêmicos com os saberes da prática escolar, afinal sem as reelaborações necessárias surgem objetos de ensino “estranhos” ou “questionáveis”, a exemplo de alguns trabalhos pedagógicos com gêneros e tipos textuais, relatados pelas professoras e aqui focalizados. Nessa perspectiva, o PROFLETRAS também pode, inevitavelmente, trazer contribuições para a formação inicial de professores de Língua Portuguesa, nas Licenciaturas em Letras e em Pedagogia, pois os formadores estão se envolvendo mais diretamente com as demandas originárias da escola de ensino básico.

Finalmente, destacamos que retomar os estudos sobre professores reflexivos, agora, à luz dos estudos do letramento científico e do professor, configura-se num caminho bastante produtivo em nossa experiência profissional e convidativo a pesquisadores da Linguística Aplicada. Procuramos desencadear a formação de professoras mais autônomas, sempre inquietas com a própria atuação profissional, pois precisam adquirir a consciência de que a ciência está sempre em movimento e que o espaço escolar não é diferente de outras instituições, onde o desenvolvimento se desencadeia continuamente.

Às vezes sentava-me na rede, balançando-me com o livro
no colo, sem tocá-lo, em êxtase puríssimo.

Não era mais uma menina com um livro: era uma mulher
com o seu amante.
(Clarice Lispector, 1998, p. 12)

Referências

- AKDUR, T. E. **Scientific literacy**: the development of some components of scientific literacy in basic education. Berlin: VDM Verlag Dr. Müller, 2009.
- BARTON, D.; PAPEN, U. (ed.). **The anthropology of writing**: understanding textually-mediated worlds. London: Continuum, 2010.
- CASADO ALVES, M. P. Apresentação. In: SILVA, W. R.; LIMA, P. S.; MOREIRA, T. M. (Org.). **Gêneros na prática pedagógica**: diálogos entre escolas e universidade. Campinas: Pontes, 2016. p. 9-11.
- CELANI, M A. A. Um desafio na Linguística Aplicada contemporânea: a construção de saberes locais. **Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada – DELTA**, São Paulo, v. 32, n. 2. p. 543-555, 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-445081919576720433>.
- CHASSOT, A. **Alfabetização científica**: questões e desafios para a educação. 6. ed. Ijuí: Editora da Unijuí, 2014.
- DEMO, P. **Educação e alfabetização científica**. Campinas: Papyrus, 2013.
- DORNELLES, C.; SOARES, G. L.; MARQUES, V. A. Dimensões do gênero mobilizadas em relatos sobre a prática docente no ensino de línguas. In: SILVA, W. R.; LIMA, P. S.; MOREIRA, T. M. (Org.). **Gêneros na prática pedagógica**: diálogos entre escolas e universidade. Campinas: Pontes, 2016. p.129-164.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1987.
- GONÇALVES, A.; BAZARIM, M. (Org.). **Interação, gêneros e letramento**: a (re)escrita em foco. Campinas: Pontes Editores, 2013.
- GUEDES-PINTO, A. L. **Rememorando trajetórias da professora-alfabetizadora**: a leitura como prática constitutiva de sua identidade e formação profissionais. Campinas: Mercado de Letras, 2002.
- HOLBROOK, J.; RANNIKMAE, M. The meaning of scientific literacy. **International Journal of Environmental & Science Education**, v. 4, n. 3, p. 275-288, 2009.
- KALMAN, J.; STREET, B. **Literacy and numeracy in Latin American**: local perspectives and beyond. London: Routledge, 2013.
- KLEIMAN, A. B. Letramento e formação do professor: quais as práticas e exigências no local de trabalho? In: KLEIMAN, A. B. (Org.). **A formação do professor**: perspectivas da Linguística Aplicada. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 39-68.
- _____. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

_____. DOS SANTOS, c. B. Estudos de letramento do professor: percursos metodológicos. In: GONÇALVES, A. V.; SILVA, W. R.; GÓIS, M. L. S. (Org.). **Visibilizar a Linguística Aplicada: abordagens teóricas e metodológicas**. Campinas: Pontes Editores, 2014. p. 183-204.

LISPECTOR, C. **Felicidade clandestina**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

MAGALHÃES, M. C. C.; CELANI, M. A. Reflective sessions: a tool for teacher empowerment. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 5, n. 1, p. 135-160, 2005. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1984-63982005000100008>.

MARCUSCHI, Luiz A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

OLIVEIRA, L. L.; FIDÉLIS, A. C.; SILVA, W. R. Demandas de alfabetização em escritos de alunos do 7º ano. **Interletra**, Dourados, v. 6, n. 24, p. 1-18, 2017.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

SANTOS, W. L. P. Educação científica na perspectiva de letramento como prática social: funções, princípios e desafios. **Revista Brasileira de Educação**. v. 12, n. 36, p. 474-550, 2007. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782007000300007>.

SCHÖN, D. **The Reflective Practitioner: how professionals think in action**. London: ASHCATE, 1983.

SIGNORINI, I.; FIAD, R. S. **Ensino de língua: das reformas, das inquietações e dos desafios**. Belo Horizonte: UFMG, 2012.

SILVA, W. R. Formação sustentável do professor no mestrado profissional. **Revista Brasileira de Educação**, no prelo.

_____. Gêneros em práticas escolares de linguagens: currículo e formação do professor. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 15, n. 4, p. 1023-1055, 2015.

_____. **Reflexão pela escrita no estágio supervisionado da licenciatura: pesquisa em Linguística Aplicada**. Campinas: Pontes, 2014.

_____. Estudos do letramento do professor e formação inicial nos estágios supervisionados das licenciaturas. In: SILVA, W. R. (Org.). **Letramento do professor em formação inicial: interdisciplinaridade no estágio supervisionado da licenciatura**. Campinas: Pontes Editores, 2012a. p. 27-49.

_____. **Letramento e fracasso escolar: o ensino de língua materna**. Manaus: Editora da Universidade Estadual do Amazonas, 2012b.

_____. Gêneros textuais em aulas de Língua Portuguesa no Ensino Médio brasileiro. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 15, n. 2, p. 387-418, 2012c.

_____. Algumas contribuições da Linguística Aplicada para o ensino de escrita em aulas de língua materna no Brasil. **Investigações: Linguística e Teoria Literária**, Recife, v. 22, n. 2, p. 135-160, 2009.

_____; LIMA, P. S.; MOREIRA, T. M. (Org.). **Gêneros na prática pedagógica**: diálogos entre escolas e universidade. Campinas: Pontes, 2016.

_____; SALES, J. P.; SANTOS, J. S.; FEITOSA, C. C. A.; SILVA, N. B. Noções de gênero em aulas de língua materna na educação básica. In: SILVA, W. R.; LIMA, P. S.; MOREIRA, T. M. (Org.). **Gêneros na prática pedagógica**: diálogos entre escolas e universidade. Campinas: Pontes, 2016. p. 49-74.

SOARES, M. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Editora Contexto, 2016.

_____. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, v. s/v, p. 5-17, 2004.

_____. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

VILELA, M.; KOCH, I. V. **Gramática da Língua Portuguesa**: gramática da palavra, gramática da frase, gramática do texto/discurso. Coimbra: Almedina, 2001.

ZEICHNER, K. M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante da formação docente. **Educação & Sociedade: Revista de Ciência da Educação**, Campinas, v. 29, n. 103, p. 533-554, 2008. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302008000200012>.

Artigo recebido em: 10.05.2016

Artigo aprovado em: 18.07.2016