

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA

BRUNA NEVES ANTUNES

LETRAMENTO DOCENTE NO BRASIL:
um Estado do Conhecimento (2015-2019)

NITERÓI
2020

BRUNA NEVES ANTUNES

**LETRAMENTO DOCENTE:
Estado do Conhecimento (2015-2019)**

Monografia apresentada à Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, como requisito parcial à obtenção da Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora:
Prof.^a Dr.^a Jéssica do Nascimento Rodrigues

Niterói, RJ
2020

*Dedico este trabalho a minha família, em especial a
minha mãe Rosângela, minha grande incentivadora.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por me fazer perceber capaz de tornar esse sonho possível e ter me amparado nessa caminhada. Gratidão!

A meus pais Rosangela e Paulo, por terem acreditado em mim, acreditado e investido. Pelos seus sacrifícios e pelos braços sempre abertos. Amo vocês!

Agradeço a minha avó Diva por todo seu carinho e cuidado, pelas diversas vezes que ligou preocupada comigo nessa minha trajetória. Te amo, vó!

A minha orientadora, Doutora Jéssica do Nascimento Rodrigues, um exemplo de professora. Obrigada, Jéssica, pela acolhida e dedicação, delicadeza e sensibilidade, pelos ensinamentos! Você é maravilhosa!

A todos, que de forma direta e indiretamente, fizeram parte desse processo. Obrigada!

O sonho viável exige de mim pensar diariamente a minha prática; exige de mim a descoberta, a descoberta constante dos limites da minha própria prática, que significa perceber e desmascarar a existência do que eu chamo espaços livres a serem preenchidos.

(FREIRE, 1982, p. 100)

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo identificar e analisar a produção científica sobre letramento(s) docente(s) publicada e desenvolvida no contexto brasileiro entre 2015 e 2019, na área de Educação, no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica do tipo estado da arte, que visa mapear o conhecimento, situando as principais abordagens, tendências e resultados da produção científica, e destacar os desafios e contribuições acerca do tema. Além disso, desenvolve-se um debate sobre letramento docente na formação e na prática, com destaque à relação entre a esfera acadêmica e escolar, contextos no qual se constituem as práticas de leitura e escrita profissionais docentes, ressaltando a imbricação com o letramento acadêmico. A pesquisa apresenta como resultado apenas quatro trabalhos publicados sobre o tema na área de educação, evidenciando, dessa maneira, a escassez de estudos sobre o tema e a necessidade de investimento em pesquisa para o avanço do mesmo.

Palavras-chave: Letramento docente. Estado do conhecimento. Formação de professores.

ABSTRACT

The present work aims to identify and analyze the scientific production on teaching literacy (s) published and developed in the Brazilian context between 2015 and 2019, in the area of Education, in the CAPES Thesis and Dissertations Catalog. This is a state-of-the-art bibliographic search, which aims to map knowledge, situating the main approaches, trends and results of scientific production, and highlight the challenges and contributions on the topic. In addition, there is a debate about teacher literacy in training and in practice, with emphasis on the relationship between the academic and school spheres, contexts in which the professional teaching reading and writing practices are constituted, emphasizing the overlap with academic literacy. The research shows as a result only four works published on the subject in the area of education, evidencing, in this way, the scarcity of studies on the subject and the need for investment in research to advance it.

Keywords: Teaching literacy. State of knowledge. Teacher training.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	8
2. DO LETRAMENTO AOS LETRAMENTOS DOCENTES: ASPECTOS RELEVANTES NA CONSTITUIÇÃO DO CONCEITO	12
2.1. A Leitura e a Escrita na Perspectiva do Letramento	12
2.2. Letramento(s) Docente(s).....	16
2.3. Letramento(s) Acadêmico(s).....	24
2.4. Letramento(s) Docente(s) e Acadêmico(s): ampliando o debate	27
3. A METODOLOGIA: ESTADO DA ARTE DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA SOBRE LETRAMENTO(S) DOCENTE(S) NA ÁREA DE EDUCAÇÃO	38
3.1. Pesquisas do Tipo Estado da Arte ou do Conhecimento.....	38
3.2. As buscas da produção científica no banco de tese da CAPES	42
4. DISCUSSÃO DE RESULTADOS	44
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	53
REFERÊNCIAS	55

1. INTRODUÇÃO

Nós vivemos numa sociedade letrada posto que atravessada pela escrita, situada em diversos espaços (família, igreja, trabalho, mídias, escola, etc.). Chamamos de letramento o conjunto de práticas que usam a escrita como sistema simbólico e como tecnologia nesses contextos, com as especificidades de cada um deles. O que ocorre, portanto, são *letramentos*, pois, para cada contexto em que está inserida, a escrita se apresenta sob uma lógica própria, com aspectos históricos e sociais específicos, aos quais se acrescentam os valores, as crenças, os discursos sobre a escrita, as atitudes e as construções sociais dos participantes dessas situações de escrita. Ser letrado não significa decodificar os códigos linguísticos; significa ler e escrever respondendo adequadamente às demandas sociais da leitura e escrita.

Um desses letramentos é o acadêmico, cujas práticas ocorrem na academia. O letramento acadêmico (ou letramentos acadêmicos) se reflete num universo de leitura e escrita particulares, com gêneros textuais que possuem suas regras próprias, relacionadas aos modos de dizer e de organizar o discurso na esfera universitária. Como estudante de pedagogia, participo de um processo de letramento acadêmico, no qual tenho experienciado práticas de leitura e escrita que eu antes não conhecia, tendo contato com gêneros textuais que vão ao encontro de minha formação. Tenho sido estimulada à práticas de pesquisa, de reflexão e de autoria, aspectos de suma importância para autonomia pedagógica no processo educativo e educacional. Com muita leitura, lidamos com teorias e confrontamos ideias. Através da escrita, significamos, ressignificamos e produzimos conhecimento. Um processo transformador e incomparável a minha experiência na educação básica., que por diversos motivos têm fracassado no desenvolvimento de um ensino consistente, principalmente no que se refere a leitura e escrita.

O curso de pedagogia e o processo de letramento que nele se desenvolve precedem ou iniciam o que podemos chamar de letramento docente, tema desta pesquisa, entendido como um conjunto de práticas de leitura e escrita necessárias e pertinentes ao local de trabalho (a escola). São práticas de uso da escrita que os professores realizam no contexto escolar, que são mediadas por aspectos linguísticos e sociais dos gêneros. Os relatórios, os documentos oficiais, os planejamentos, o livro didático, as produções científicas sobre temas na área de educação e pedagogia e outros textos, no caso, fazem parte das práticas de letramento docente.

O professor é o profissional que atua com as múltiplas formas de usar a língua e a linguagem, situadas em contextos diversos, mas atreladas aos processos de aprendizagem das diversas ciências. E tendo em vista que a leitura e a escrita permeiam todas as disciplinas, escolares e acadêmicas, devemos considerar que a preocupação com um trabalho significativo deve ser uma postura apresentada por todos os professores nesses dois contextos de formação. Todos os professores são professores de linguagem. Daí, se faz necessário considerar a importância de uma formação docente sólida, que se estenda às práticas situadas nas salas de aula de maneira a considerar o caráter ideológico intrínseco na leitura e escrita.

Nos PCN (2000), podemos verificar alguns aspectos sobre a leitura e escrita no que se refere a escola. Afirma-se que ela deve atuar na formação de leitores proficientes, oferecendo materiais de qualidade e práticas de leitura eficazes. Ela deve promover a interação significativa com os textos, oferecendo-lhes os textos do mundo para que assim a leitura seja um efetivo instrumento de cidadania.

O trabalho pedagógico com a leitura deverá promover adequação a norma padrão, capacitando o estudante para sua inserção e ascensão social, pois nos encontramos ainda na forma hierárquica do discurso. Mas deverá também apresentar as variedades linguísticas, considerando a realidade e a cultura do estudante para que a aprendizagem produza sentido. Além de ser uma necessidade, por estar no mundo, a leitura deve ser uma aprendizagem capaz de formar para a autonomia e para a reflexão crítica. A escola deve criar condições favoráveis para a imersão no seu ato e sua prática. Realidade não vivenciada pela maioria dos estudantes de escola pública. O que põe em questão a concepção de letramento que os professores têm experimentado nas práticas escolares e na própria formação.

A nível superior, ao analisar o próprio documento de Política Institucional para Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica (UFF, 2018), também podemos verificar alguns aspectos ideológicos vinculados às práticas de leitura e escrita nos cursos de Pedagogia e licenciaturas. São eles: a sólida e crítica aproximação ao conhecimento construído tanto na área específica de cada curso de licenciatura, quanto na área de Educação, possibilitando ao futuro docente apropriação e autonomia no trabalho pedagógico; a integração permanente entre os conhecimentos específicos e o campo da Educação, em cursos com identidade própria e que tenham a docência como base; a pesquisa educacional como fundamento para a intervenção do futuro docente em espaços escolares e extraescolares; a análise crítica do fenômeno educacional, tanto em geral quanto na área específica de cada curso, permitindo uma compreensão das questões sócio-históricas que o permeiam; a integração entre conhecimentos disciplinares diversos que tenham relação com

a área específica do curso e com a Educação; a promoção da formação integral do futuro professor, que deverá ser capaz de desenvolver reflexões críticas, criativas e propositivas; a articulação entre ensino, pesquisa e extensão como elementos constitutivos da formação profissional universitária.

Tanto nos PCN, quanto na Política Institucional para Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica (UFF, 2018), a leitura e escrita exercem uma função social, expressam o caráter ideológico, no caso, de cunho político, inclusivo e transformador. Contudo, podemos verificar que práticas de leitura e escrita – *letramento(s)* – estão e precisam estar fortemente presentes na formação e prática docente. A relação entre teoria e prática estabelece o vínculo entre letramento acadêmico e letramento docente.

Torna-se assim, relevante o tema desta monografia. Entender o que é letramento(s) docente(s), saber o que constitui esse processo, problematizá-lo e compreender suas especificidades no contexto atual, contribui para um olhar crítico sobre a prática docente e tudo que o rodeia, ponderando e situando seus reflexos na educação. É importante refletir sobre a própria condição de letrado desse profissional e tudo que o conceito abrange, percebendo como o letramento docente vem sendo desenvolvido desde a formação inicial até a prática.

Esta monografia permitirá o aprofundamento do tema partindo do conhecimento já produzido. Tem como objetivo geral identificar e analisar as principais abordagens, tendências e resultados da produção científica na área de educação publicada no Catálogo de Tese e Dissertações da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), nos últimos cinco anos (2015 a 2019) acerca do tema letramento(s) docente(s). Especificamente, também são objetivos: a) Identificar os resumos e as palavras-chave, na plataforma CAPES, que abordem ou mencionem o(s) letramento(s) docente(s) ou do professor, considerando a área de educação, nos últimos cinco anos (2015 a 2019); b) Ler, na íntegra, as produções selecionadas e destacar suas abordagens teóricas e os principais autores citados; c) Selecionar uma amostra intencional desses trabalhos para uma releitura integral; d) Analisar os trabalhos selecionados como amostra levantando as abordagens, as tendências e os resultados dessa produção científica; e) Refletir sobre as contribuições do conceito de letramento(s) docente(s) para a pesquisa em educação e para a formação docente diante do contexto político brasileiro atual.

A metodologia escolhida para o desenvolvimento da pesquisa foi a análise bibliográfica do tipo estado da arte, desenvolvida em três etapas: identificação, levantamento e análise. No primeiro momento, foi feita a identificação da totalidade das produções através

das palavras chaves para a seleção dos resumos, seguindo os requisitos de tempo e área da pesquisa. Em seguida, a leitura dos resumos para a seleção das produções científicas que serão exploradas. Feito o levantamento das produções, parti para o momento de interação com cada uma. Após, a análise dos trabalhos na íntegra, com aprofundamento teórico.

Cabe ressaltar, que o interesse por pesquisas do tipo estado da arte dos temas da educação surge da abrangência desses estudos para apontar caminhos que vêm sendo tomados e aspectos que são abordados em detrimento de outros. Segundo Romanowski e Ens (2006) a realização dos balanços possibilita contribuir com a organização e com a análise na definição do campo e da área. Verifica-se que a análise do campo investigativo é fundamental neste tempo de intensas mudanças associadas aos avanços crescentes da ciência e da tecnologia. O mapeamento e o balanço das produções científicas possibilitarão desvendar e examinar o conhecimento já elaborado sobre letramento docente, apontar os caminhos já percorridos para a construção do conceito e os possíveis a serem traçados.

A pesquisa sobre o referido tema é um componente para a minha própria formação em Pedagogia, na medida em que me possibilita desenhar o meu próprio modo de analisá-la e entendê-la. O desenvolvimento deste estudo implica o diálogo com os conhecimentos adquiridos ao longo do curso através do exercício de interlocução sobre as concepções construídas e em construção e na ampliação teórica e conceitual que reflete na minha prática profissional. Aqui, a voz e a escrita autoral norteiam o trabalho. Por fim, além desta introdução, esta monografia está organizada em mais cinco capítulos. O segundo capítulo, denominado *Do letramento aos letramentos docentes: aspectos relevantes na constituição do conceito*, está dividido em quatro subcapítulos: o primeiro, *A leitura e a escrita na perspectiva do letramento*; o segundo, *Letramento(s) docente(s)*; o terceiro, *Letramento(s) acadêmico(s)*; e o quarto, *Letramento(s) docente(s) e acadêmico(s): ampliando o debate*. Neles, é traçada uma abordagem sobre o significado e a contextualização do conceito de letramento e sobre o entendimento e aprofundamento do conceito letramento(s) docentes(s). O terceiro capítulo, apresentado como *A metodologia: estado da arte da produção científica sobre letramento(s) docente(s) na área de educação*, dividido em dois subcapítulos - *Pesquisas do Tipo Estado da Arte ou do Conhecimento* e *As buscas das produções científicas no banco de teses da CAPES* -, busca investigar e mapear as principais tendências da produção científica sobre o tema. O quarto capítulo, tratado como *Discussão de resultados*, oferece um diálogo com tendências teóricas que subsidiam o tema. O quinto e último capítulo desenvolve as *Considerações finais* sobre o estudo.

2. DO LETRAMENTO AOS LETRAMENTOS DOCENTES: ASPECTOS RELEVANTES NA CONSTITUIÇÃO DO CONCEITO

2.1. A Leitura e a Escrita na Perspectiva do Letramento

Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas à utilização da linguagem em interação. Ela permeia toda a vida social, exercendo um papel central na formação sociopolítica e nos sistemas ideológicos. Por isso, a língua é um fato social fundado na necessidade de interação, é um código socioideológico produzido por um grupo social.

Nós dispomos de linguagens verbais e não verbais. A linguagem verbal se articula no aparelho fonador, é a linguagem dos sons, traduzida no mundo ocidental pelo sistema alfabético - a linguagem escrita. As linguagens não verbais também se constituem em sistemas sociais, históricos e ideológicos de representação do mundo, vão além da linguagem falada e escrita: tv, cinema, teatro, quadros, fotografias, etc. As linguagens exprimem os sentidos/valores que os seres humanos atribuem a elas, funcionando como instrumento de comunicação e entendimento de mundo. Qualquer tipo de criação humana que esteja em nosso cotidiano carrega em si mensagens e informações, comunicando algo, expressando relações sociais.

A filosofia da linguagem de Mikhail Bakhtin e de seu Círculo apresenta elementos que fundamentam a abordagem das práticas de leitura e de escrita, as relações entre os sujeitos que vivenciam essas práticas e a sua inserção peculiar nas esferas discursivas nas quais elas se realizam, apresentando sua complexidade numa perspectiva de integração entre vida e cultura.

De acordo com Cavalcante Filho e Torga (2011), na reflexão realizada em torno de conceitos considerados fundadores da noção de gênero discursivo, na concepção bakhtiniana, o uso da língua se efetiva em forma de enunciados (orais e escritos). O enunciado deve ser considerado interligado à situação social (imediata e ampla) em que é produzido e está inserido, não podendo ser compreendido dissociado das relações sociais que o suscitam, pois o “discurso”, como fenômeno de comunicação social, é determinado por tais relações. Os enunciados podem ser considerados como acontecimentos discursivos entre os sujeitos, sendo a unidade de comunicação. Entender a língua como discurso significa considerar o

vínculo dos seus falantes com as esferas sociais e valores ideológicos que a norteiam. As esferas são os campos de atividade humana em que acontece a produção e a circulação dos discursos, podendo ser chamada então de esferas discursivas. De acordo com Bakhtin (2011), “cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso”. Os gêneros de discurso se originam das esferas sociais e dos enunciados que se produzem nelas, são orais e escritos e servem ao funcionamento das suas esferas de origem, com seus aspectos específicos: íntimo, cotidiana, do trabalho, científica, acadêmica, escolar e assim por diante.

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos - o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional estão indissolivelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. *Evidentemente, cada enunciado particular e individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso.* (BAKHTIN, 2011, p.262, grifo nosso).

É importante considerar a multiplicidade dos gêneros de discurso, suscitando a aspecto cultural que influencia a língua em cada esfera.

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo. Cabe salientar em especial a extrema heterogeneidade dos gêneros do discurso (orais e escrito) [...]. Pode parecer que a heterogeneidade dos gêneros de discurso é tão grande que não há nem pode haver um plano único para seu estudo: porque, neste caso, em um plano do estudo aparecem fenômenos sumamente heterogêneos [...]. (BAKHTIN, 2011, p.262).

Para dar conta da complexidade social da língua, surge então, o conceito de letramento, que foi incorporado por muitos pesquisadores que se debruçaram e se debruçam sobre as teorias linguísticas na área de educação. Ao letramento atribui-se a capacidade social de utilização da linguagem (escrita e falada) em diversos contextos/esferas discursivas. Considerando a perspectiva bakhtiniana, letramento se constitui como prática social de leitura e produção dos gêneros discursivos nas variadas esferas sociais. O domínio sobre

determinados gêneros discursivos faz parte da condição comunicativa das relações sociais dentro de alguns ambientes, como um comportamento social.

A introdução da palavra “letramento” nas pesquisas brasileiras acontece no final dos anos 1980, concomitantemente com discussões sobre as altas taxas de repetência e analfabetismo no Brasil. O conceito surge para nomear fenômenos que se diferenciam da alfabetização e da ideia de habilidade individual de ler e escrever, propondo assim uma nova perspectiva sobre o processo que a criança percorre para aprender a ler e a escrever, que considere os aspectos sociais e culturais da leitura e escrita (VIANNA et al., 2016 p.33).

Reis e Felipe (2018), expõem o pensamento de Brian Street (2014), um dos principais intelectuais que tratam sobre o conceito de letramento e que fundamentam as produções científicas sobre a língua na atualidade. Street propõe uma reflexão sobre o letramento como prática social e ressalta a natureza social e cultural da leitura e da escrita, considerando o caráter múltiplo das práticas e eventos de letramento. Discorre sobre o modelo autônomo e ideológico em que são desenvolvidas as práticas de letramento.

No modelo autônomo de letramento a escrita é desassociada do seu contexto de produção e de uso. Costuma estar ligado à categoria dominante de letramento que vem sendo associada à educação formal e implementada às diversas culturas e classes sociais, sem considerar seus aspectos particulares. Se apresenta na condição de tecnologia neutra, no qual a escrita se apresenta mais uma habilidade cognitiva de cunho individual do que uma prática social, um produto completo em si mesmo, que não estaria preso ao contexto de sua produção para ser interpretado.

Sob uma visão mais crítica das práticas de letramento, compreendidas a partir do contexto sociocultural onde são produzidas, se apresenta o modelo ideológico, que se refere ao letramento como práticas sociais de uso da linguagem e não uma técnica mecânica e neutra, descontextualizada histórica e culturalmente. O aprendizado da escrita se dá considerando as práticas concretas e sociais, ou seja, as práticas letradas são produto da cultura, da história e do discurso.

Para estreitar a relação entre pedagogia e letramentos, podemos dialogar com as considerações que o próprio Street (2014) agrega. De acordo com o autor, o sentido de letramento está reduzido às noções educacionais de ensino e aprendizagem. O “letramento escolar” passou a ser o tipo definidor, não só para afirmar o padrão, mas também para marginalizar e descartar outras variedades. A concepção de letramento associada à escolarização e à pedagogia está transformando a rica variedade de práticas letradas evidentes nos letramentos comunitários em uma única prática.

Mães e filhos em casa adotam o papel de professores e alunos; um brinquedo é tratado não como uma fonte de “diversão”, a ser usado segundo as convenções associadas lazer, descontração, infância, etc. mas sim, posicionado dentro de um quadro de ensino e aprendizagem, servindo de andaime para o futuro progresso acadêmico da criança; a leitura de uma história em voz alta é retirada pela voz pedagógica de um contexto de narração, caráter e moralidade e transformada numa atribuição de papel à criança ouvinte para que se desenvolva sua “prontidão” escolar. (STREET, 2014, p.140).

Com o intuito de confrontar essa lógica, Street (2014) apresenta a noção de letramentos dominantes e letramentos marginalizados, enfatizando a relação de poder que hierarquiza as culturas (modelos) da leitura e escrita, fazendo recorrente a noção de que precisamos não só “de modelos ‘culturais’ de letramento, mas de modelos “ideológicos”, no sentido de que em todos esses casos os usos e significados de letramento envolvem lutas em prol de identidades particulares, contra outras identidades, frequentemente impostas” (STREET, 2014, p. 148).

Afirma ainda que é preciso uma reconfiguração do letramento como prática social crítica, que isso exige que levemos em conta as perspectivas históricas e também transculturais na prática de sala de aula e que auxiliem os alunos a situar suas práticas de letramento. Imputa a responsabilidade que um professor, formulador de currículo e planejador de desenvolvimento, tem de conhecer, não só a teoria educacional, mas também a teoria linguística, teoria do letramento e teoria social, independente do contexto social em que atua, pois nesses contextos nos deparamos com pressupostos implícitos sobre relações culturais, identidade etc. Tais pressupostos precisam estar explícitos para o professor, que assim assumirá suas implicações para a pedagogia, para o letramento escolar e para as relações sociais que têm com os alunos.

Uma abordagem que vê o letramento como prática social crítica tornaria explícitas desde o início os pressupostos e as relações de poder em que tais modelos de letramento se fundam. Em contraste com o argumento de que os aprendizes não estão “prontos” para essa interpretação crítica enquanto não atingem estágios ou níveis mais altos, eu afirmaria que os professores têm a obrigação social de fazê-los. Isso só é possível com a premissa de que professores habilidosos podem facilitar perspectivas críticas em linguagem apropriada e formas comunicativas com a mesma rapidez com que os tradicionalistas conseguem ensinar gêneros, níveis, conteúdos e habilidades dentro de um conceito conservador de letramento. A introdução da Consciência Linguística Crítica e do letramento como prática social crítica, pode, acredito, facilitar o processo. Introduzi-los em sala de aula não é um luxo, mas uma necessidade. (STREET, 2014, p. 155).

Cabe ressaltar, ainda na perspectiva de Street (2014, p. 152), que “as elites usam frequentemente o letramento para sustentar seu poder, mas dispõem também de várias outras armas”. Enquanto não conhecermos a natureza do poder usado pelo opressor, não teremos como saber se o letramento pode ou não fazer qualquer coisa para aliviar a opressão. Mas a leitura não deixa ser componente chave das relações de poder na sociedade contemporânea.

O conceito de letramento, diante da multiplicidade das esferas e seus respectivos gêneros de discurso, deu origem ao conceito de letramentos, no plural. Cada tipo de letramento está inserido em uma esfera, dentro da sua lógica de uso, na qual a leitura e a escrita têm aspectos peculiares, sendo desenvolvidos através das necessidades da situação específica. Portanto, a função do letramento muda de acordo com a sua esfera discursiva. É nas práticas sociais que o letramento tem uma função ou um papel. Daí a necessidade de estar imerso nas esferas para compreender as especificidades dos eventos de letramento que nela ocorrem. O evento de letramento, ou seja, a atividade que envolve prática de letramento considera valores, atitudes, sentimentos e relações. “A esfera, na teoria bakhtiniana, pode ser compreendida como um campo de atividade humana que define ‘maneiras específicas de dizer/enunciar’, de discursar, cristalizadas e típicas desse campo social – os gêneros de discurso” (ROJO, 2013, p. 27-28 apud VIANNA et al, 2016, p. 39).

2.2. Letramento(s) Docente(s)

O letramento docente ou letramentos docentes se referem ao modo como a própria leitura e a escrita do professor se constituem e se realizam nas práticas necessárias e pertinentes ao local de trabalho, abrangendo os aspectos sociais das práticas de leitura e escrita na esfera profissional. Tem como um dos eixos constituintes a formação, com o processo de letramento acadêmico, através de práticas de leitura e escrita relacionadas aos gêneros que tratam dos aspectos educacionais. São práticas sociais de uso da escrita que os professores precisam conhecer para que possam se configurar em agentes de ensino das diversas ciências e, sobretudo, em agentes de letramento, visto que a leitura e a escrita perpassam o ensino de quaisquer ciências. Os relatórios, os documentos oficiais, os planejamentos, o livro didático e outros textos, no caso, fazem parte das práticas de letramento docente.

Para compreender melhor o conceito de letramentos docentes, é preciso uma abordagem minuciosa sobre a relação do professor com o objeto científico e com o objeto de ensino. A primeira aproximação com o conceito é possível através da observação sobre o

mundo prático do professor: a escola. Na prática docente, podemos observar as perspectivas ideológicas que permeiam os processos de leitura e escrita na relação individual do professor com o conhecimento e com o ensino.

Geraldi (2010), ao discorrer sobre os objetos de ensino de língua materna, na análise de dois textos produzidos por estudantes em diferentes momentos e condições de escolaridade, pôde extrair indícios do processo de escolarização e sua consequência. Concluiu que ela tem exercido papel fundamental na construção de autores repetidores, sem princípio de autoria. O autor sinaliza um movimento na área das ciências humanas que contribuiu para “expulsão do poema” das salas de aula em nome da presença de textos mais objetivos e pragmáticos. Segundo ele, [...] “a leitura e a produção de textos supostamente pragmáticos são preferidas e consideradas mais apropriados para o desenvolvimento da capacidade de expressão escrita dos estudantes” com tendência da exclusão da poesia em sala de aula” (GERALDI, 2010, p.65).

O texto poético e a arte no geral, tão necessários ao processo do desenvolvimento da capacidade criativa (aspectos que contribuem para o processo de autoria), fogem às características da ciência moderna: universalidade, objetividade e preditibilidade. As ciências humanas, com o intuito de adquirir o status de ciências, aproximam-se do paradigma dominante das ciências ditas exatas ou da natureza e se afasta tanto do objeto científico quanto do objeto de ensino, vertentes que estimulam os princípios criativos de uma produção, em prol da presença de inúmeros outros gêneros discursivos, de modo geral textos pragmáticos ou referenciais:

Ao mesmo tempo que cada vez mais vem “matematizando-se”, construindo objetos científicos e desligando-se das interpretações dependentes do sujeito, as chamadas ciências da natureza, cujo modo de fazer ciência ilumina este movimento de aproximação de métodos, caminhava em sentido contrário, de modo que as três características apontadas anteriormente acabam por ser “desgastadas” pela própria prática científica” (GERALDI, 2010, p. 67).

Contudo, frisa-se que as atividades de aula estão sendo marcadas por um projeto de cientificidade das ciências humanas, e isto deu a sustentação social para a prioridade pelos textos pragmáticos, em prejuízo da presença significativa dos textos literários em sala de aula. Verifica-se que esta característica tem aparecido tanto no âmbito acadêmico, quanto no escolar, sendo resultante da inter-relação entre letramento acadêmico e letramento docente. Se a escola é a primeira fonte de observação sobre as práticas de letramento docente, a academia é a segunda, tomando o seu lugar de fonte formadora.

No entanto, os esforços feitos pelas ciências humanas para chegarem ao status de ciências nos fizeram percorrer um caminho contrário ao das ciências da natureza. De acordo com Santos (2008, p. 48) estamos chegando a

uma nova concepção da matéria e da natureza que propõe uma concepção dificilmente compaginável com que herdamos na física clássica. Em vez da eternidade, história, em vez do determinismo, a imprevisibilidade, em vez do mecanicismo, a interpenetração, a espontaneidade e a auto-organização; em vez da reversibilidade, a irreversibilidade e a evolução; em vez da ordem a desordem, em vez da necessidade, a criatividade e o acidente.

Precisamos caminhar com urgência pela direção inversa que o objeto científico e de ensino tem percorrido. Para isso, temos que começar a pensar os aspectos e reflexos do letramento docente no contexto escolar. A escola é a principal instituição a exercer o papel do ensino formal da língua materna, é através dela que nos apropriamos da leitura e escrita, é nela que selecionamos e sistematizamos os conhecimentos linguísticos que integram o processo de ensino. Mas, como já observamos, o que vem acontecendo é uma reincidência do fracasso escolar no que diz respeito ao trabalho com a leitura e escrita. Geraldi (1997), ao traçar considerações sobre o ensino da língua, evidencia alguns aspectos que têm contribuído para esse fracasso. O principal é a desconsideração da leitura como um processo social.

Ao aprender a língua, aprende-se ao mesmo tempo outras coisas através dela: constrói-se uma imagem da realidade exterior e da própria realidade interior. Este é um processo social, pois como vimos, é no sistema de referência que as expressões se tornam significativas. Ignorá-las no ensino, ou deixar de ampliá-las no ensino, é reduzir não só o ensino a um formalismo inócuo. É também reduzir a linguagem, destruindo sua característica fundamental: ser simbólica (GERALDI, 1997, p. 179).

A linguagem não é morta, então não podemos desconsiderar, no processo de aprendizagem, o fato de que ela se refere ao mundo, e que é por ela e nela que se pode detectar a construção histórica da cultura, dos sistemas de referências. Caminhar sobre uma neutralidade, abandonando qualquer ação pedagógica que opere com esses sistemas de referências, significa artificializar o uso da linguagem não considerando-a na sua integridade.

O trabalho com a leitura e com a escrita precisa estabelecer essa mobilização de sentidos, desenvolver a relação interlocutiva em que se viabiliza um diálogo com texto. A “entrada” de um texto em sala de aula precisa responder às necessidades e provocar necessidades que se reflitam em ações produtivas.

[...] Do ponto de vista pedagógico, não se trata de ter no horizonte a leitura do professor ou a leitura historicamente privilegiada como parâmetro de ação; importa, diante de uma leitura do aluno, recuperar sua caminhada interpretativa, ou seja, que pistas do texto o fizeram acionar outros conhecimentos para que ele produzisse o sentido que produziu; é na recuperação desta caminhada que cabe ao professor mostrar que alguns dos mecanismos ocasionados pelo aluno podem ser irrelevantes para o texto que se lê, e portanto a sua “inadequada leitura” é consequência deste processo e não porque não se coaduna com a leitura desejada pelo professor (GERALDI, 1997, p. 189).

Leitura é comunicação e, portanto, não deve esgotar-se na simples decodificação de letras e palavras, mas sim na sua significação, o que implica a percepção entre o texto e o contexto. É através dessa articulação que a palavra, a frase, o texto, terão sentido para o estudante. E para que a comunicação se estabeleça de fato, é preciso que se potencialize a capacidade de entendimento do que se lê. É preciso desenvolver a capacidade de localização dos elementos implícitos dos textos, suas intencionalidades e a capacidade de articulação dos conteúdos com outros temas já vivenciados, para que assim o leitor produza sentido sobre o que se leu.

[...] A língua é um sistema de signos histórico e social que possibilita ao homem significar o mundo e a realidade. Assim, aprendê-la é aprender não só as palavras, mas também os seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas do seu meio social entendem e interpretam a realidade e a si mesmas. (BRASIL, 2000, p.22).

De acordo com os PCN (2000), a escola deverá trabalhar com as variedades linguísticas, considerando a realidade e a cultura do estudante para que a aprendizagem produza sentido. Além de ser uma necessidade, por estar no mundo, a leitura deve ser uma aprendizagem capaz de formar para a autonomia e para a reflexão crítica. A escola deve criar condições favoráveis para a imersão no seu ato e sua prática.

A leitura na escola tem sido, fundamentalmente, um objeto de ensino. Para que possa constituir também objeto de aprendizagem, é necessário que faça sentido para o aluno, isto é, a atividade de leitura deve responder, do seu ponto de vista, a objetivos de realização imediata. Como se trata de uma prática social complexa, se a escola pretende converter a leitura em objeto de aprendizagem deve preservar sua natureza e sua complexidade, sem descaracterizá-la. Isso significa trabalhar com a diversidade de textos e de combinações entre eles. Significa trabalhar com a diversidade de objetivos e modalidades que caracterizam a leitura, ou seja, os diferentes “para quês” — resolver um problema prático, informar-se, divertir-se, estudar, escrever ou revisar o próprio texto — e com as diferentes formas de leitura em função de diferentes objetivos e gêneros: ler buscando as informações relevantes, ou o

significado implícito nas entrelinhas, ou dados para a solução de um problema. (BRASIL, 2000, p.41).

Um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos.

Utilizando como fonte Geraldi (1997, p 170), no trecho “a perigosa entrada do texto para a sala de aula”, observa-se que na escola o contato com a leitura tem sido “magicamente imposto”. A fonte do conhecimento, majoritariamente, se organiza em livros didáticos, apostilas, textos prontos. Dessa maneira, a leitura não se apresenta como um mecanismo social de produção de conhecimento. Ela tem sido sempre uma leitura direcionada, manipulada, sobre um conteúdo pronto, externo ao aluno, um conteúdo não legítimo, que promove um processo de leitura vazio de sentido. Será que tem sido diferente nas instituições superiores de formação de professores? Como os professores que formam professores têm lidado com as práticas de leitura e escrita na academia? Que perspectivas eles têm considerado para promover essa relação? É fundamental nos preocuparmos com essas questões, já que o processo de letramento docente começa na formação inicial e se desenvolve no cotidiano profissional com os resquícios dela.

É necessário, cada vez mais, um efetivo letramento acadêmico, vislumbrado no modelo ideológico, o que corrobora na produção autoral do futuro professor, pois será essa “herança” que ele carregará para sua prática profissional. Se o professor é formado numa lógica de apropriação e reprodução de conhecimento, ele jamais terá a autonomia necessária ao processo de pesquisa e reflexão, fundamentais a um ensino significativo e transformador.

Geraldi (1997, p.174) apresenta quatro tipos de relações de “entrada” do texto (tipos de leitura) no movimento contínuo de ensino/aprendizagem que se centra na produção: a) leitura-busca-de-informações: compreende o processo no qual a leitura se realiza em prol da busca de informações, regido pelo “querer saber mais”; b) leitura-estudo-do-texto: a entrada no texto é mobilizada somente pela escuta, descomprometida da retirada de uma resposta pontual de uma pergunta prévia. A interlocução com o texto objetiva retirar dele tudo que ele oferece, condicionando a produção de sentido do leitor sobre as palavras do autor. É uma relação constituída pelo querer saber mais; c) leitura- pretextos: acontece nem para escutá-lo, nem para perguntar-lhe, mas para usá-lo na produção de outras obras, outros textos; d) leitura-fruição: compreende um diálogo sem perguntas previamente formuladas, sem escuta

comprometida pelo saber mais, sem uso para outros fins. Se reflete na gratuidade de estar com outros, e com eles se constituir.

Os quatro tipos de relações apresentadas não esgotam as possibilidades, apenas exemplificam as possibilidades. São tipos de relações que mobilizam todos os tipos de letramento. Todo processo de letramento sob uma perspectiva crítica (em contrapartida às propostas, digamos que artificiais, de aquisição e uso da leitura e escrita) exerce um sentido social. Dentro da sua especificidade, obviamente, o letramento docente tem a sua importância e suas nuances individuais. A relação do professor com a leitura e a escrita é caracterizada tanto pelos aspectos específicos da esfera profissional, quanto pelo reflexo da sua própria história de letramento. A maneira de o professor lidar com os textos influenciará na maneira de promover a entrada de textos na sala de aula.

Para aprofundar o entendimento sobre o que se entende por letramento docente e fazer uma ponte entre o conceito primário - letramento, recorreremos também a Geraldi (2010), que inicia um debate sobre a identidade profissional do professor ao longo da história. Ele afirma que essa identidade se construiu, essencialmente, pela sua relação com o conhecimento, que por muito tempo vem acontecendo de maneira superficial, que o limita a um mero transmissor de conhecimento. Para o autor, a relação com a herança cultural (recebidos por nós hoje no campo das ciências como um conjunto de disciplinas), tem acontecido através da simples apropriação e reprodução dos saberes já produzidos. Uma relação que desvalida o conhecimento. As práticas de letramento superficiais que permearam, e em muitos casos ainda permeiam, a formação docente, obviamente se refletem em sua prática na sala de aula.

Nessa lógica superficial de ensino/aprendizagem, a relação com o vivido, que deveria ser a base da aprendizagem e inspiração de um efetivo processo de ensino, não acontece. É no bojo dessas considerações, almejando o inverso, como já anunciado, que a figura do professor pesquisador aparece, pois se é preciso fazer diferente, é preciso também traçar uma nova relação com o conhecimento produzido e sistematizado ao longo dos tempos e da história, exterminando qualquer relação rasa. Destacando também a relação dos letramentos docentes com a formação continuada, Geraldi (2010, p. 100) argumenta: “Trata-se de reencontrar o vivido para nele desvelar o saber auxiliado pelos conhecimentos disponíveis na herança cultural. Ao contrário do lema ‘aprender para viver’, trata-se de assumir efetivamente que ‘vivemos aprendendo’”. O autor enfatiza que se deve operar uma inversão da flecha na relação com a herança cultural:

A transformação que a inversão da flecha na relação com a herança cultural exige que cada sujeito – professores e alunos, se torne autor: refletindo sobre o seu vivido, escrevendo seus textos, estabelecendo novas relações com os já produzido. Isto exige repensar o ensino como o projeto, e para dar conta de um projeto não se pode esporadicamente conceder o lugar ao acontecimento. O projeto como um todo tem de estar sempre voltado para as questões do vivido, dos acontecimentos da vida, para sobre eles construir compreensões, caminho necessário da expansão da própria vida (GERALDI, 2010, p. 100).

Esse novo modelo de relação com a herança cultural desenvolvidos nas salas de aula, que orientam os processos de ensino/aprendizagem, se denomina “aula como acontecimento”. Nesse modelo o professor parte da vida para dar sentido aos conteúdos, que obviamente dela se originam. Ele tem como eixo a atenção ao acontecimento, ao humano e à sua complexidade. “Tomar a aula como acontecimento é eleger o fluxo do movimento como inspiração, rejeitando a permanência do mesmo e a fixidez mórbida do passado” (GERALDI, 2010, p. 100). A aula como acontecimento colabora para que a escola projete uma educação transformadora diante de contextos e de discursos impostos. Ela proporciona que sujeitos reais da escola, professores e estudantes, reajam criticamente às demandas sociais que se instauram e ao conhecimento pré-selecionado nos programas e currículos. Ao utilizar os conteúdos da vida real, o professor possibilita esse processo crítico e o desejo de transformação.

Em relação aos processos de letramento escolar, será essa nova identidade profissional do professor, que toma a aula como acontecimento, que favorecerá o processo de aquisição da leitura escrita como um processo efetivo de letramento, no qual a leitura e a escrita não se distanciam dos aspectos sócio-históricos que constituem a cultura letrada e promovem a efetivação da cidadania.

Essa nova identidade do professor, tão necessária a uma educação crítica e transformadora, se verifica também na inversão da flecha na relação dele com o conhecimento que o forma. O professor deixa de ser um simples receptor e transmissor de conhecimento e passa construir conhecimento através de um processo dialógico, na leitura dos gêneros da prática profissional, e precedente a esta, na leitura de mundo.

Para o professor especificamente de língua materna tornar a aula como acontecimento, basta dar sentido social à leitura e à escrita.

Tomando como essencial que o ensino de língua materna trabalha com as atividades do ouvir, falar, ler escrever, e que nas condições sociais brasileiras, as duas últimas necessariamente ocorrem na escola e a partir

delas vai se tornando uma prática social mais ampla, a leitura é a escrita tornaram-se mais relevantes. Ora, se o objetivo final é que os sujeitos escolarizados consigam compreender interpretar o que leem, e sejam capazes de elaborar textos adequados às situações em que estiverem envolvidos, então as unidades de básicas do ensino serão sempre a leitura, a produção de texto e a reflexão sobre os recursos expressivos mobilizados nestas duas atividades. (GERALDI, 2010, p. 101).

No entanto, a ideia de dar sentido social à leitura e à escrita precisa estar presente no pensamento dos professores das diversas disciplinas. A aula como acontecimento deve ser uma ação pedagógica de todos os professores. Tanto os professores dos cursos de pedagogia e das licenciaturas quanto os das instituições de ensino básico precisam se apropriar dessa ação pedagógica, adotando o novo modelo de relação com a herança cultural para tornar a aprendizagem significativa. A aula como acontecimento encontra terreno fértil para o desenvolvimento de um ensino de língua materna, centrado na interação, na autoria, na interlocução e na linguagem enquanto constitutiva de sujeitos e saberes.

Mais uma vez, fica explícita a necessidade de se repensar a formação docente e seus aspectos constitutivos, com relevância no processo de letramento docente, que é inerente à identidade profissional, iniciada possivelmente no processo de letramento acadêmico. É importante destacar o “possivelmente” por haver uma discussão pertinente em torno do pensamento de Tardif (2010, p. 16), que afirma que os saberes dos professores contêm conhecimentos em um saber-fazer cuja origem social é patente. Alguns deles provêm da família do professor, da escola que o formou, outros das universidades e escolas normais, outros ligados à instituição em que lecionam. Contudo, diante do panorama de fracasso escolar, é preciso repensar a formação como um projeto, partindo da realidade existente para caminhar para uma nova. Isso implica refletir sobre a prática, a formação inicial e continuada, as políticas de letramento e demais aspectos.

Nesta formação inicial há uma espécie de achego, de aproximação a um conjunto de conhecimentos organizados ao longo da história, e nossas propostas ou efetiva formação constituída pelo processo de sua aquisição. Nós nos formamos professores ao longo de alguns anos de estudos de certos conteúdos, que adquirimos, que encorpamos e que nos remodelam, nos tornam a pessoa que não éramos. Seguramente. Esse tipo de formação é consequência de um longo processo histórico de construção da identidade profissional do professor, que se mostra nos nossos cursos de formação. O que pretendo discutir aqui é que, talvez, isto apenas nos forma, mas não nos torna professores. (GERALDI, 2010, p. 82).

Tendo em vista que leitura e escrita na perspectiva de letramento é uma responsabilidade de todos os formadores, se faz urgente a formação de professores como agentes de letramento. É necessário dar ênfase ao debate sobre as práticas de leitura e escrita que envolvem o objeto científico, incitando um olhar crítico sobre como essas práticas vão influenciar o modo da relação do professor com o conhecimento na sua prática. É recorrente que as instituições formadoras de professores reconheçam letramento docente como um conceito originado da necessidade de repensar a prática docente e como um eixo a ser debatido já na formação, incluindo-o em seus programas e currículos. Um professor do século XXI, sobretudo, o professor do professor, que desenvolva um trabalho com a leitura e escrita numa perspectiva dialógica, estará atento às constantes transformações econômicas, sociais, culturais e comunicacionais que demandam da vida dos alunos.

A relação de qualquer sujeito com o conhecimento, em qualquer nível, deve ser precedida pelo “querer saber mais”:

O querer saber mais é imprescindível: o leitor não disposto ao confronto, ao risco de constituir-se nas interlocuções de que participa, e este risco aponta para possibilidade de refazermos continuamente nossos sistemas de referências, de compreensão do mundo (ou de leitura do mundo, nas palavras de Paulo Freire, 1982) poderá passear os olhos no texto sem escutar (GERALDI, 1997, p. 172).

No caso do professor, é esse “querer saber mais” que legitima uma postura reflexiva e pesquisadora, incidente ao processo de letramento docente, na interlocução com os textos que o formam e o projetam em sala de sala de aula.

2.3. Letramento(s) Acadêmico(s)

Kemp (2004 apud FISCHER, 2008) define letramento acadêmico como um processo de desenvolvimento contínuo de conhecimentos sobre como interagir com as diferentes formas de textos nesse meio. Ser academicamente letrado significa que um aprendiz tem um repertório de estratégias efetivas para compreender e usar as diferentes linguagens, especializadas e contextualizadas, no domínio acadêmico.

Vianna et al (2016) abrem uma reflexão sobre letramento acadêmico relacionando-o ao letramento docente. Defendem que a importância do letramento acadêmico para o professor é inegável, e que o letramento acadêmico não se relaciona de forma dicotômica com o letramento do professor. Porém, o domínio do letramento acadêmico não garante o

domínio de outros conhecimentos específicos de que o docente certamente precisará para a prática didática e nem é o que determinará que ele realize atividades eficazes e significativas com seus alunos.

Fischer (2008) chama atenção para o que se denominam os eventos de letramento e aprofunda: “Eventos são atividades em que o letramento tem uma função, são ocasiões em que o texto escrito faz parte da natureza das interações dos participantes e de seus processos interpretativos” (FISCHER, 2008, p. 178). O professor de língua materna, por exemplo, nos eventos de letramento por ele promovidos, deve não somente dominar os conhecimentos linguísticos necessários para a sua atuação, adquiridos na sua formação. É importante que ele relacione os conhecimentos linguísticos e seu ensino à prática social, transformando-os em saberes significativos para seus alunos.

Sobre eventos de letramento na esfera educacional, Kleiman (2008), afirma que nos últimos quinze anos temos assistido uma efervescência desses acontecimentos no sentido de regular e melhorar o ensino fundamental e médio.

Do ponto de vista das práticas de letramento envolvidas, assistimos a uma verdadeira onda de novos eventos de letramento — as avaliações de alunos na escola, de egressos da universidade, de livros didáticos, por exemplo — e à produção de textos dos mais diversos gêneros — testes, guias, parâmetros — para agir nesses eventos. (KLEIMAN, 2008, p.488).

Considerando o professor de língua materna, Kleiman (2008) traz uma problemática, afirmando que as mudanças no sistema educacional decorrentes de todo esse trabalho criam uma situação de incerteza que desestabiliza o professor alfabetizador e o professor de língua materna. Para ela:

De fato, a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o Ensino Fundamental (1997) e para o Ensino Médio (1999, 2001, 2006), o estabelecimento de um sistema de avaliação permanente do livro didático (PNLD, 1997); as diversas avaliações dos alunos das escolas públicas (SAEB, 1997; ENEM, 1999), a obrigatoriedade de curso universitário para professores (Lei de Diretrizes e Bases no 9.394/96); o exame nacional de egressos dos cursos universitários (Provão (1996-2003) e ENAD, 2004), que trazem novas exigências e deveres sem os concomitantes direitos, contribuem para o desânimo generalizado que reina entre esses profissionais (KLEIMAN, 2008, p.488).

Dentre as instabilidades do professor de língua materna, ela evidencia as complexas relações entre o professor e os órgãos que formam e regulam a carreira docente, entre as quais a relação quase simbiótica que existe entre escola e academia, e que se manifesta de maneiras potencialmente empobrecedoras para o professor.

Kleiman (2008) aprofunda o debate e abre uma reflexão sobre a própria condição de letramento do professor de língua materna.

Desde a década de 70, na mídia, na universidade, nas secretarias de educação, não se questiona apenas a capacidade do docente para ensinar a ler, escrever ou analisar um texto, mas a capacidade de ele próprio conseguir fazer isso, ou seja, sua própria competência linguístico-enunciativo-discursiva. *Não é sua formação o alvo de crítica, mas a sua própria condição de letrado.* (KLEIMAN, 2008, p.490, grifo nosso).

A autora afirma que os saberes para o uso da escrita são muitos e diversificados e que isso se amplia ainda mais para o seu ensino. Denuncia o reducionismo da concepção dos saberes relevantes para a formação do professor de língua materna (limitados aos conhecimentos linguísticos), que se apresentam em alguns documentos que regulam os currículos do curso de Letras e Pedagogia. Ela afirma que apenas esses conhecimentos não permitiriam a realização de um trabalho eficiente no ensino da língua materna.

Daí a importância da inserção dos alunos de cursos de Letras e Pedagogia, futuros professores de língua escrita, na prática social acadêmica, quando estão na universidade, e da exploração e resgate das práticas de letramento nas atividades de seu cotidiano doméstico, burocrático, médico, religioso. As atividades analíticas que constituem as práticas situadas no curso de formação seguem a ação social, voltada para o letramento para o local de trabalho (KLEIMAN, 2008, p. 510).

O letramento docente, na perspectiva do professor de língua materna, requer, então: o seu reconhecimento como prática social e o conhecimento da função social da escola perante seu ensino; o conhecimento linguístico e seus fundamentos; o conhecimento sobre os documentos reguladores que devem basear suas ações; o conhecimento didático-metodológico para o desenvolvimento de suas práticas e o conhecimento para o uso das ferramentas utilizadas nesse processo.

Os saberes envolvidos na atuação docente são situados: eles envolvem estratégias de ação pela linguagem, adquiridas na e pela prática social. Eles estão relacionados com habilidades para usar códigos, com técnicas de leitura e de escrita e com conhecimentos teóricos sobre textos, estilo e gêneros e, acima de tudo, com a prática social de uso da linguagem (tanto práticas orais como escritas), isto é: com estratégias e modos de acessar diversos mundos culturais, de comunicar-se com o outro, através de diversas linguagens, de mobilizar modelos sociocognitivos, interativos (por exemplo, gêneros) que permitam aos alunos alcançar suas metas, para eles se comunicarem, acessarem seus recursos culturais, brincarem, experimentarem novas situações, enfim, para aprenderem o que vale a pena aprender (KLEIMAN, 2008, p. 511).

As habilidades do professor de língua materna, citadas acima, fazem parte do seu processo de letramento docente. São habilidades que se desenvolveram primeiramente na formação inicial, através do letramento acadêmico, com contato com diversos gêneros para a produção dos conhecimentos necessários (técnicos e sociais). São práticas de leitura e escrita de cunho reflexivo que se situam no contexto do professor de quaisquer ciências; que constituem o professor que pesquisa, que lê e escreve criticamente, que precisa estar comprometido com o conhecimento científico. São práticas essenciais à uma formação docente de engajamento social.

Pautado nas referências citadas acima, nota-se que letramento docente ocorre numa perspectiva de práxis, pois se desenvolve sob a relação entre teoria e prática (escrita e capacidade de interagir com ela e agir com ela).

2.4. Letramento(s) Docente(s) e Acadêmico(s): ampliando o debate

Tardif (2010), ao abordar sobre os saberes docentes e evidenciar seus fundamentos e seus condicionantes, afirma que eles são diversos, enfatizando a dimensão social que os envolve. Destaca que o saber docente não é apenas um conjunto de conteúdos cognitivos, definidos de uma vez por todas, mas um processo em construção desenvolvido na carreira profissional, na qual o professor aprende progressivamente. Ao mesmo tempo em que o professor se insere nele e o interioriza, ele vai construindo sua “consciência prática”, por meio de regras de ação que se tornam parte integrante desse processo.

Esses saberes são considerados sociais porque são desenvolvidos numa perspectiva interativa com os diversos atores sociais que integram o cenário educacional. Sua posse e utilização repousam sobre um sistema que vem a garantir sua legitimidade e orientar sua definição e utilização: universidade de administração escolar, sindicatos, programas educacionais etc. São saberes plurais e temporais, pois se originam de diversas fontes (para diversos fins): da história individual de cada docente, da prática e da história da sociedade e da profissão. Seus próprios objetos são sociais. “Em suma, o saber dos professores é plural, compósito, heterogêneo, porque envolve, no próprio exercício do trabalho conhecimentos e um saber-fazer bastante diversos, provenientes de fontes variadas e, provavelmente, de natureza diferente” (TARDIF, 2010, p.18).

Dentre esses saberes estão os saberes profissionais (incluindo os das ciências da educação e da pedagogia), disciplinares, curriculares e experienciais.

Podemos considerar como saberes profissionais o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores (escolas normais ou faculdades de ciências da educação), os saberes das ciências da educação e da ideologia pedagógica. São saberes que não se limitam à produção de conhecimento, mas também à incorporação à prática docente. Caso sejam incorporados, tornam-se práticas científicas ou tecnologia da aprendizagem.

Assim como os saberes produzidos pelas ciências, os saberes pedagógicos também compõem os saberes profissionais. São aqueles que se apresentam como doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa (reflexões racionais e normativas), que orientam a atividade educativa promovendo não só um arcabouço ideológico, como também um saber-fazer. Os saberes pedagógicos se articulam com os das ciências da educação, fazendo com que a prática docente não seja somente um objeto de saber das ciências da educação, mas uma atividade que mobiliza diversos saberes.

Os saberes disciplinares são aqueles que correspondem aos diversos campos do conhecimento, aqueles que se encontram nas faculdades e cursos diversos sob a forma de disciplinas. São os saberes sociais definidos e selecionados pela instituição universitária como por exemplo, matemática, história, literatura etc. Eles emergem da tradição cultural dos grupos sociais produtores de saberes.

Os curriculares são saberes que correspondem ao discurso, objetivos, conteúdos e métodos, a partir dos quais as instituições organizam os saberes sociais por elas definidos e selecionados como modelo da cultura erudita e de formação, formação a cultura erudita. Concretamente, estão presentes em formas de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender a aplicar.

Já os saberes experienciais são aqueles que os professores desenvolvem ao longo de suas práticas, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento do seu meio. São saberes que brotam da experiência e por ela são validados. Incorporam-se na experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser.

Por isso é tão recorrente a reflexão sobre a formação docente, pois ela se estende às práticas situadas nas salas de aula. O professor da educação básica se utiliza do letramento acadêmico em sua prática, o que torna imprescindível uma formação docente no ensino superior que contribua com o desenvolvimento da autonomia docente no ler-escrever textos acadêmicos, não só dentro de uma perspectiva técnica, mas também ideológica. A relação das ciências com a prática profissional se dá através da formação inicial e continuada, vivida no letramento acadêmico e no letramento docente, na relação com os saberes profissionais, curriculares, disciplinares e experienciais.

O pensamento de Tardif (2010) sobre os saberes dos professores é uma das bases para a discussão sobre letramentos docentes, pois a dimensão social dos saberes evidenciada por ele, se articula com a dimensão social das práticas de leitura e escrita docente. As modalidades escritas da língua e a leitura são ferramentas fundamentais para a relação do docente com o saber. Constitui sua história de vida, todo o seu processo de formação e a práxis docente. Os letramentos docentes se constituem nessa pluralidade de saberes, promovendo a relação do professor com as diversas fontes, envolvendo a dimensão individual e social da profissão.

Um das indagações que Tardif (2010) apresenta é a respeito da autoria dos docentes sobre os saberes da profissão. Situa que há uma separação das missões pesquisa e ensino, quando diz que a comunidade científica e os educadores se tornam cada vez mais distantes, estando os docentes numa posição de executores de saberes.

Essas múltiplas articulações entre a prática docente e os saberes fazem dos professores um grupo social e profissional cuja existência depende, em grande parte, de sua capacidade de dominar, integrar e mobilizar tais saberes enquanto condições para a sua prática. Consequentemente, seria de se esperar, pelo menos na ótica tradicional da sociologia das profissões, que os professores, como um grupo social e categoria profissional, procurassem se impor como uma das instâncias de definição e controle dos saberes efetivamente integrados à sua prática. (TARDIF, 2010, p.39).

O autor afirma que o corpo docente tem uma função estrategicamente tão importante quanto a comunidade científica. A essa função importante deve se relacionar a questão do letramento no seu sentido conceitual de práticas letradas críticas, lendo e produzindo textos orais e escritos.

Daí poderíamos retomar a discussão sobre o letramento acadêmico frente à formação docente e seu impacto na profissão e no processo de letramento docente. A capacidade de lidar com gêneros acadêmicos constitui a própria condição do letramento do professor. Através dessa capacidade, podemos ver um outro lado, ou uma nova versão do conhecimento científico, que promove através e com o letramento acadêmico a condição de docentes não só reflexivos, como também articuladores e produtores de conhecimentos.

Os conceitos de professor pesquisador e reflexivo, expostos por Fagundes (2016), são mais uma abordagem crítica que subsidia o entendimento sobre o (s) letramentos(s) docentes(s). A respeito da motivação para o surgimento dos conceitos, nota-se que eles foram concebidos na tentativa de elucidar diferentes circunstâncias profissionais com objetivos também diferentes. As origens de ambos diferem radicalmente.

Segundo Fagundes (2016, p. 284), “a ideia do professor como pesquisador tem um de seus troncos na Inglaterra e emerge, na década de 1960, de um movimento de professores surgido no processo de reforma curricular das chamadas *secondary modern schools*”. Uma reforma que teve como objetivo fomentar um currículo e uma mudança pedagógica para a melhoria de resultados de uma determinada escola. Para que a reforma alcançasse seus objetivos nas escolas, os professores foram envolvidos na pesquisa e na avaliação de suas próprias atividades curriculares. Observando as experiências cotidianas dos alunos, os professores (grupos interdisciplinares) organizaram os conteúdos escolares de modo que relacionassem temas da vida diária, tais como: família, relações entre sexos, guerra e sociedade, mundo do trabalho, pobreza, a lei e a ordem, a fim de garantir o interesse dos alunos e sua pertinência à vida deles.

Fagundes (2016) agrega à ideia sobre o professor pesquisador o conceito pesquisa-ação, que se viabiliza na lógica de reflexão e ação sobre a prática para transformação. É uma estratégia que envolve professores e pesquisadores com o objetivo comum de utilizá-la para criar novas possibilidades para o ensino e, conseqüentemente, para o aprendizado do aluno.

O professor pesquisador surge da necessidade de se produzir conhecimento para uma educação efetivamente transformadora, que somente é viável com a prática da pesquisa-ação, tendo os professores como principais contribuidores do processo. O descontentamento dos professores sobre as verdades construídas pela academia, tomadas como princípios a serem utilizados por professores nas escolas, que não lhes poupam críticas, é outro agravante para fomentação do professor pesquisador.

O movimento que motivou a construção do conceito de professor pesquisador na Inglaterra e gerou o entendimento da pesquisa-ação em educação, bem como o exemplo trazido de um movimento de professores da educação básica que ressoou entre os especialistas em educação em uma universidade no Brasil, revela que existe um espaço entre a universidade e a escola que permite o surgimento de O curso teve início no ano de 1992 e durou até o ano de 2002. Os conceitos de professor pesquisador e professor reflexivo propostas diferenciadas de trabalho. Propostas coerentes com as demandas educativas que envolvem essas duas importantes instâncias educacionais e escapam à conceitualização, que se torna então restrita ao âmbito acadêmico. (FAGUNDES, 2016, p. 290).

Sobre o professor reflexivo, Schön (1992 apud FAGUNDES, 2016, p. 290) afirma que é embasado na “reflexão na ação”, que significa produzir uma pausa para refletir em meio à ação presente, para pensar e reorganizar o que estamos fazendo, que o profissional começa a construir um repertório de experiências que são mobilizadas em situações similares.

Já a postura de refletir sobre a reflexão que o levou a agir de determinada forma na ação caracteriza a “reflexão sobre a reflexão na ação”. São esses aspectos do processo reflexivo do professor que permitem que ele possa planejar ações futuras.

A formação profissional deve levar em conta os saberes construídos na ação. Existe um conhecimento tácito, que faz parte do dia a dia dos profissionais e torna-se um hábito. No entanto, na prática da profissão, existem situações incertas, conflituosas e singulares, que exigem do profissional a criação de soluções inéditas e a construção de novas estratégias de ação para resolvê-las. O processo de busca e criação de soluções chama de “reflexão na ação”.

A apropriação do conceito de professor reflexivo pode ser percebida tanto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior (Brasil, 2002), quanto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio (Brasil, 1999). Encontram-se nesses documentos, respectivamente, as seguintes expressões relacionadas ao trabalho do professor: “ação-reflexão-ação” como estratégia didática privilegiada para resolução de situações-problema (Brasil, 2002, artigo 5º), e “uma concepção de professor reflexivo” indispensável ao questionamento e pensamento autônomo e ético em relação às intervenções no exercício da profissão que é prática e contextualizada (Brasil, 1999, p. 30). (FAGUNDES, 2016, p. 292).

O conceito de professor pesquisador/ reflexivo, já tratado como binômio, pode servir a qualquer agenda educacional e é o que se tem percebido nos últimos anos com a formação de professores no Brasil.

Resumidamente, o professor reflexivo/pesquisador é aquele que compreende o conhecimento e o reorganiza, sendo capaz de o reelaborar e de transpô-lo em situação didática em sala de aula, estando comprometido com uma educação para transformação. Nóvoa (2001, p. 2 apud FAGUNDES, 2016, p.292) afirma que

[...] as diferentes denominações que caracterizam o professor pesquisador assentam-se sob o mesmo paradigma, qual seja, o do professor reflexivo cujo escopo está em formar um professor que pensa, que reflete sobre sua própria prática e elabora estratégias em cima dessa prática, assumindo sua realidade escolar como um objeto de pesquisa, de reflexão e de análise.

Sob a perspectiva do letramento docente, o professor pesquisador/reflexivo atua na sua esfera, sobre os gêneros específicos do local de trabalho em intercâmbio com o letramento acadêmico, para além de uma formação escolar mecânica.

Nóvoa (2001), ressalta que o processo reflexivo é inerente à profissão docente, não no sentido de ser natural, mas no sentido de ser essencial para a profissão. Em entrevista concedida ao programa Salto para o Futuro (2011, p.1), ele evidencia a necessidade dos professores estarem preparados para lidar com as diversas demandas sociais e culturais que refletem no cotidiano escolar e na vida do aluno. São diversas as questões sociais que se manifestam em nossa sociedade, então os professores hoje, têm que lidar não só com os saberes, como era no passado, mas também com a tecnologia, com a desigualdade, com as questões étnico- raciais, em suma, com a complexidade social. Para lidar com as novas demandas sociais e culturais é necessário um comprometimento intelectual, de engajamento social. Agregando, Fiorin, (2007 ,p97), em sua análise das práticas atuais do ensino de língua portuguesa, ressalta como um dos principais problemas as noções equivocadas e estreitas a respeito do funcionamento, da estrutura e das funções da linguagem humana. O trabalho escolar com a língua materna tem a concebido como unitária e fixa, excluindo a variação e a mudança.

Levando em conta que o ensino não deve se deslocar da realidade do aluno, e sim partir dela, para ela, se torna necessário considerar esses aspectos no processo ensino-aprendizagem. Para isso justifica-se a presente postura reflexiva do professor, diante da necessária sensibilidade de detectar tais demandas, que são instáveis e plurais, e da responsabilidade de considerar isso no processo de ensino. Contudo, o professor pesquisador/reflexivo é aquele que acompanha as demandas sociais, levando para o cenário escolar uma educação significativa, atrelada a vida dos estudantes. Essa capacidade de tornar os conteúdos interessantes e significativos demanda uma ação dinâmica, que deve se apoiar na relação dos professores com os saberes profissionais, disciplinares, curriculares e experiências (TARDIF, 2010) para a efetivação da práxis docente.

Pimenta (1999), apresenta uma abordagem sobre a construção da identidade docente. De acordo com a autora ela se desenvolve a partir de diversos saberes. Ela apresenta três tipos distintos: os saberes da experiência, os saberes da docência e os saberes pedagógicos. Para a autora, os saberes da experiência, que se fundamenta na experiência de vida, ocorrem a partir de seus valores, de como se situa no mundo, de sua história, representações, saberes, angústias e anseios. Os saberes da docência, por sua vez, se consistem nas experiências discentes ao longo da vida estudantil, compreendendo a influência dos professores em sua vida escolar e acadêmica de modo a possibilitar-lhe a reflexão acerca das dificuldades e complexidades que envolvem a docência. O terceiro tipo, os saberes pedagógicos, abrangem as teorias e as concepções educacionais (PIMENTA, 1999, p.20-28).

Essa relação dos professores com os saberes produzidos sobre a escola se reflete na interação com as teorias (textos) que pensam e permeiam o campo educacional., tanto na aquisição, quanto na construção. Pimenta (1997, p.11, grifo nosso) traça a seguinte afirmação sobre o professor pesquisador/reflexivo:

Opondo-se à racionalidade técnica que marcou o trabalho e a formação de professores, entende-o como um intelectual em processo contínuo de formação. Enquanto tal, pensar sua formação significa pensá-la como um continuum de formação inicial e contínua. *Entende, também, que a formação é, na verdade, autoformação, uma vez que os professores reelaboram os saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares.* É nesse confronto e num processo coletivo de troca de experiências e práticas que os professores vão constituindo seus saberes como *praticum*, ou seja, aquele que constantemente reflete na e sobre a prática.

Tomando como base a citação acima, podemos aprofundar a ideia do professor como intelectual, outra abordagem fundamental à discussão. Freitas e Calixto (2017) sinalizam o modelo formativo do professor como intelectual crítico transformador apresentado por Giroux (1997), implícitos no relato da trajetória formativa de uma professora de Química. Discutem sobre a pedagogia crítica apresentando argumentos sobre sua potencialidade como “arcabouço teórico para que o professor possa atuar de forma a ser um agente atuante na luta por uma sociedade mais justa e igualitária, bem como na sua emancipação e autonomia, obtida a partir de uma análise crítica das ações pedagógicas” (FREITAS; CALIXTO, 2017, p. 89).

O professor como intelectual transformador se constitui na ideia do professor que repensa e reestrutura criticamente as ações pedagógicas, objetivando atingir os extramuros da escola, na busca por uma transformação social. Se quiserem educar seus estudantes para serem cidadãos ativos e críticos, os professores devem se tornar intelectuais transformadores. Contudo, seu comprometimento é tanto com sua prática pedagógica quanto com a sociedade. Nessa lógica, ele deve:

[...] fornecer aos estudantes os instrumentos críticos para compreender e desmantelar a racionalização crônica de práticas sociais prejudiciais, e, ao mesmo tempo, apropriar-se do conhecimento e das habilidades que precisam para repensar o projeto de emancipação humana. Em segundo lugar os intelectuais transformadores devem engajar-se ativamente em projetos que os estimulem a abordar seu próprio papel crítico na produção e legitimação das relações sociais. Tais projetos são necessários não apenas para lutar contra os intelectuais conservadores e os múltiplos contextos nos quais os

processos de legitimação ocorrem, mas também para ampliar os movimentos teóricos e políticos fora da universidade. Os intelectuais transformadores devem desenvolver e trabalhar com movimentos fora dos contornos limitantes das disciplinas, simpósios e sistemas de recompensa que tornaram-se os únicos referenciais da atividade intelectual. Ainda mais importante, tal projeto amplia a noção de educação e leva a sério a noção de Gramsci de toda a sociedade como uma grande escola (GIROUX, 1997 p. 188 apud FREITAS; CALIXTO 2017. p. 91).

Como a escola é uma esfera pública na qual se faz necessária a abordagem sobre questões sociais, econômicas e culturais, os intelectuais precisam enxergar e serem enxergados sob uma lente dos interesses políticos e ideológicos que ancoram a natureza da prática pedagógica.

Giroux (1997, p. 163) explicita que é primordial para o professor intelectual transformador “tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico”. Neste sentido, tornar o pedagógico mais político significa inserir a escola na esfera política, buscando uma resposta em torno das relações de poder e opressão, visto que tais discussões propiciam o desvelamento de compreensões acerca das injustiças sociais, políticas, éticas a fim de superá-las. (GIROUX, 1997, p. 163 apud FREITAS; CALIXTO, 2017, p. 92).

Tornar o político mais pedagógico consiste em buscar uma aproximação constante com questões que abordam interesses políticos, sociais e econômicos no fazer pedagógico. Para isso se faz necessário o modelo formativo de professores como intelectuais transformadores, capazes de possibilitar a manifestação de práticas de exercício da cidadania, através da promoção de uma formação de cidadãos conscientes e críticos. Obviamente, esse professor intelectual se funda num arcabouço de habilidades que se combinam e complementam entre vários saberes.

O grande desafio em torno do professor como intelectual transformador é a sua constituição como tal. Para que se possa formar um cidadão crítico é preciso ser um. Por isso se faz necessário que os fundamentos teóricos-metodológicos que subsidiam uma pedagogia crítica e suas diversas vertentes estejam presentes nos currículos das instituições formadoras. No entanto, a presença das teorias críticas nos currículos das instituições de formação de profissionais da educação é apenas o primeiro passo. A constituição do professor como intelectual transformador é um processo contínuo que se perpetua no professor reflexivo como essência profissional.

O professor como intelectual transformador é mais uma vertente que dialoga com o tema deste trabalho. Se o letramento(s) docente(s) se refere à práticas de leitura e escrita de

cunho reflexivo, comprometido com o conhecimento crítico e científico para atuação pedagógica (práticas essenciais a uma formação docente de engajamento social), o conceito de professor como intelectual transformador transversaliza o processo de letramento(s) docente(s).

Se o letramento(s) docente(s) com o letramento acadêmico, se constitui na permanente relação universidade e escola, o professor como intelectual transformador também se efetiva sob essa condição.

[...] a universidade e a escola constituem-se como espaços formativos de igual significância, e que sua inter-relação possibilita com que a escola se torne protagonista no processo de formação de futuros professores. Além disso, propicia com que os professores mais experientes tornem-se co-formadores de professores. (FREITAS; CALIXTO, 2017, p. 90).

Contudo, verifica-se com a concepção dos autores citados que a categoria reflexiva de aquisição dos saberes na formação perpassa a condição de letramento docente. Evidencia-se, que o letramento docente se inicia na formação de uma competência linguística que dê conta de interagir e agir com e sobre os gêneros da profissão docente. Observa-se também, com base na noção de que existem diversas ciências, que existem diversos letramentos docentes, com seus gêneros específicos e funções, que permeiam a formação e a prática (teorias, parâmetros de ensino, leis, base curricular, livros didáticos, avaliações, planos de aula, etc.).

Para aprofundar sobre a dimensão política do conceito letramento(s) docente(s), vamos recorrer agora à significativa contribuição de Paulo Freire sobre a leitura e escrita. Sem utilizar a palavra “letramento”, o autor já anunciava o cunho ideológico da leitura e escrita, apontando sua força revolucionária, identificando-a como instrumento da consciência crítica e da transformação social. Em suas considerações a respeito do ato de ler, Freire (1989) enfatiza a importância sobre a leitura crítica da realidade, que, segundo ele, associada sobretudo a certas práticas claramente políticas de mobilização e de organização, pode constituir-se num instrumento de ação contra-hegemônica. Para Freire, a criticidade do ato de ler se consagra num movimento dinâmico, no qual a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele. Para além, o autor afirma que “a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de ‘escrevê-lo’ ou de ‘reescrevê-lo’, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente”. É esse movimento dialético entre palavra e mundo que objetiva o caráter ideológico da leitura, pois a leitura e a escrita articuladas a todos os aspectos da vida

cotidiana, e não desconectada dela, numa perspectiva de educação bancária, possibilitará sua significação e ressignificação. Nesse processo, a alfabetização é desenvolvida para a emancipação pessoal, conscientização política e ampliação da participação social do alfabetizando.

Tomando como base o nosso tema, fica notório que o movimento dinâmico do mundo à palavra e da palavra ao mundo não se restringe às práticas discentes. Cabe aqui explicitar e enfatizar que esse movimento, para ser projetado, precisa ser assimilado pelos professores (agentes de letramento), por isso a importância de discutir uma formação docente que contribua com o desenvolvimento da autonomia docente no ler-escrever textos e no ensino dos textos na escola.

Na relação entre teoria e prática, que se assenta no processo de letramento(s) docente(s) em seu bojo reflexivo e resulta em práxis, esse movimento é constante. Dentre os saberes fundamentais à prática educativo-crítica ou progressista, que Freire (1996) sugere como conteúdos pertinentes à organização programática da formação docente, está o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer, que ele denomina por curiosidade epistemológica (que significa a construção do exercício crítico da capacidade de aprender. A curiosidade epistemológica é aquela que se apresenta de forma metódica e rigorosa, na maneira de extrair e instigar o conhecimento dos educandos, colocando-os no caminho da busca de sua própria autonomia. Ela se opõe à curiosidade ingênua, que caracteriza o senso comum, para além, ela dispensa a neutralidade. Frisa-se, então, a importância da curiosidade epistemológica como eixo da própria formação dos professores.

Considerando que “o mundo não é. O mundo está sendo” (FREIRE, 1996, s/p) e legitimando o sistema desigual que estrutura nossa sociedade, produz a pobreza e prega sua conservação, a curiosidade epistemológica é aquela que afronta a realidade e aponta para sua transformação. À curiosidade epistemológica podemos considerar as ações de indagar, buscar, pesquisar etc. Um professor capacitado técnica e ideologicamente é aquele que está em constante formação, portanto, seu processo de letramento se perpetua na curiosidade epistemológica que rege a relação entre teoria e prática e colabora para práxis.

A educação como prática da liberdade é fruto de um processo que engloba comprometimento intelectual e político do professor. Com isso, firma-se a necessidade de uma “pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará” (FREIRE, 1987). A essa pedagogia comprometida com as ciências, atravessada pelo movimento contínuo de pesquisa, reflexão e ação para a transformação

social, intitulamos como letramento docente, tanto o processo de interlocução com o conhecimento científico, quanto o de autoria, no que se refere à produção de novos conhecimentos.

3. A METODOLOGIA: ESTADO DA ARTE DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA SOBRE LETRAMENTO(S) DOCENTE(S) NA ÁREA DE EDUCAÇÃO

3.1. Pesquisas do Tipo Estado da Arte ou do Conhecimento

O estado da arte ou do conhecimento é um método de pesquisa que se desenvolve por meio de uma revisão bibliográfica sobre a produção de determinada temática em uma área de conhecimento específica. Tem por finalidade identificar e analisar as teorias que estão sendo construídas, os procedimentos de pesquisa que são empregados para essa construção, o que não está em discussão e precisa ser trabalhado, os referenciais teóricos que utilizam para embasar as pesquisas e a contribuição científica e social da produção (SILVA; CARVALHO, 2014).

Segundo Ferreira (2002, p. 258), nos últimos quinze anos, tem se intensificado a produção das pesquisas denominadas estado da arte ou estado do conhecimento. Essa mobilização foi motivada pela sensação de não conhecimento acerca da totalidade de estudos e pesquisas em determinada área, resultado do crescimento quantitativo e qualitativo e da pouca divulgação sobre uma certa produção acadêmica. Nas palavras da autora, “essas pesquisas também são reconhecidas por realizarem uma metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que busca investigar, à luz de categorias e facetas que se caracterizam enquanto tais em cada trabalho e no conjunto deles, sob os quais o fenômeno passa a ser analisado” (FERREIRA, 2002, p. 258).

De acordo com Romanowski (2002, p.15-16 apud ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 43), para a realização de uma pesquisa do tipo estado da arte, são necessários os seguintes procedimentos: definição dos descritores para direcionar as buscas a serem realizadas; localização dos bancos de pesquisas, teses e dissertações, catálogos e acervos de bibliotecas, biblioteca eletrônica que possam proporcionar acesso a coleções de periódicos, assim como aos textos completos dos artigos; estabelecimento de critérios para a seleção do material que compõe o corpus do estado da arte; levantamento de teses e dissertações catalogadas; coleta do material de pesquisa, selecionado junto às bibliotecas de sistema COMUT ou disponibilizados eletronicamente; leitura das publicações com elaboração de síntese preliminar, considerando o tema, os objetivos, as problemáticas, metodologias, conclusões,

e a relação entre o pesquisador e a área; organização do relatório do estudo compondo a sistematização das sínteses, identificando as tendências dos temas abordados e as relações indicadas nas teses e dissertações; análise e elaboração das conclusões preliminares.

O recorte temporal e espacial é uma das características desse método, necessária à evidenciação das concepções e práticas presentes nos contextos sociais, políticos, econômicos, culturais etc. do qual o estudo se originou. O recorte temático é outra característica,

[...] serve para definir e delimitar o que se busca mapear, possibilitando aos/às pesquisadores/as ou fazerem análises aprofundadas, ou realizarem um panorama amplo sobre determinados temas. Ambas as características estão relacionadas com o tempo que o/a pesquisador/a terá para fazer os levantamentos e análises, e com a quantidade de colaboradores/as envolvidos no trabalho. (SILVA; CARVALHO, 2014, p. 349).

Segundo Romanowski e Ens (2006), os temas educacionais não têm sido suficientes para a ocorrência de mudanças significativas na educação, com isso, podemos concluir que faltam estudos que realizem um balanço do conhecimento já elaborado, pautado num mapeamento que os desvende e examine, apontando os enfoques, os temas mais pesquisados e as lacunas existentes. Os autores destacam que o interesse por pesquisas do tipo estado da arte dos temas da educação surge da abrangência desses estudos para apontar caminhos que vêm sendo tomados e aspectos que são abordados em detrimento de outros.

Para Soares (1999, p. 4 apud ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 40), “esse tipo de estudos são necessários “no processo de evolução da ciência, a fim de que se ordene periodicamente o conjunto de informações e resultados já obtidos”, favorecendo a organização que mostre a integração e a configuração emergentes, as diferentes perspectivas investigadas, os estudos recorrentes, as lacunas e as contradições”.

Contudo, um estado da arte é um mapa que nos permite continuar caminhando, mostrando uma possibilidade de perceber discursos e contribuindo com a teoria e prática de uma determinada área do conhecimento, possibilitando a criticidade e transformação da realidade de tal contexto.

Com o intuito de situar o conceito letramento(s) docente(s), tema deste trabalho, respondendo ao objetivo definido de identificar e analisar as principais abordagens, tendências e resultados da produção de artigos na área de educação publicada no portal da Scielo nos últimos cinco anos (2015 a 2019), optamos pela metodologia de pesquisa do tipo estado da arte, utilizando a abordagem qualitativa para compreensão das informações

encontradas e características gerais. Obtivemos a possibilidade de mapeamento e balanço dos artigos, sendo possível examinar o conhecimento já elaborado sobre letramento(s) docente(s), apontar os caminhos já percorridos para a construção do conceito e os possíveis a serem traçados.

Considerando que essa modalidade de pesquisa consiste em dois momentos, sendo o primeiro de interação do pesquisador com a produção acadêmica, através do levantamento de material, quantificação e identificação dos dados bibliográficos, e o segundo, o momento em que o pesquisador se questiona sobre “o inventariar dessas produções, imaginando tendências, ênfases, escolhas metodológicas e teóricas, aproximando ou diferenciando trabalhos entre si, na escrita de uma história de uma determinada área do conhecimento” (FERREIRA, 2002, p.265). O primeiro passo é a identificação da totalidade das produções, a seleção dos resumos, seguindo os requisitos de tempo e área da pesquisa. O segundo passo é a leitura dos resumos para a seleção dos artigos a serem explorados. O terceiro é o levantamento das produções na íntegra e interação com cada uma. O quarto, a análise dos trabalhos na íntegra, com aprofundamento teórico. Por fim, a última etapa é a discussão dos resultados.

Utilizando a metodologia de pesquisa estado da arte, tomamos o banco de teses da CAPES como fonte do mapeamento das produções sobre o tema, compreendendo a “relevância do banco de dados em tela como fonte de pesquisa, especialmente pelo seu caráter multidisciplinar e pela sua vasta abrangência, uma vez que abarca trabalhos de IES públicas e particulares de todo o território nacional e das mais diferentes áreas do conhecimento” (VIEIRA; MACIEL, 2007, p. 366). A Capes - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, é uma fundação do Ministério da Educação e Cultura (MEC), e existe desde 1951. Possui a missão institucional de expandir e consolidar a pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) no Brasil. Passou a atuar na educação básica a partir de 2007 com o papel de induzir e fomentar a formação inicial e continuada de professores para a Educação Básica.

Sobre modelos de pesquisas do tipo estado da arte, damos destaque ao texto *O lúdico na prática pedagógica do professor envolvendo o desenvolvimento e aprendizagem das crianças: um estado da arte*, de Carliani Portela do Carmo e Rosana Carla Gonçalves Gomes Cintra, publicado na *Revista Observatório* em 2018. O objetivo era a elaboração do estado da arte em relação à ludicidade, oferecendo uma abordagem sobre a manifestação do lúdico na prática pedagógica do docente e sua relevância para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças. O trabalho conta com a seleção e análise de 13 dissertações e 2 teses cadastradas

e defendidas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, de 11 dissertações e 4 teses no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Através das análises, as autoras puderam destacar a ampliação do campo de pesquisa ao decorrer dos anos e a perda do estereótipo de somente diversão das atividades lúdicas. Sinalizaram também a necessidade de um aprimoramento sobre essa concepção de ensino dos professores.

O Estado da Arte da Formação de Professores no Brasil, artigo publicado também na plataforma Scielo, escrito por Marli André, Regina Simões, Janete Carvalho e Iria Brzezinsk, em 1999, tinha por objetivo fazer uma síntese integrativa do conhecimento sobre o tema da formação do professor, com base na análise das dissertações e teses defendidas nos programas de pós-graduação em educação do país no período de 1990 a 1996, nas análises de artigos publicados em 10 periódicos no período 1990 a 1997 e nas pesquisas apresentadas no Grupo de Trabalho Formação de Professores da ANPEd no período de 1992 a 1998. Como resultado, trouxe a análise do conteúdo de 115 artigos publicados em dez periódicos nacionais, a análise de 284 dissertações e teses produzidas nos programas de pós-graduação em educação e de 70 trabalhos apresentados no GT Formação de Professores da ANPEd na década de 1990. As autoras sinalizaram alguns aspectos relevantes nas análises, sendo elas: uma significativa preocupação com o preparo do professor para atuar nas séries iniciais do Ensino Fundamental; o silêncio quase total em relação à formação do professor para o Ensino Superior, para a educação de jovens e adultos, para o ensino técnico e rural, para atuar nos movimentos sociais e com crianças em situação de risco; a raridade dos trabalhos que focalizam o papel das tecnologias de comunicação, dos multimeios ou da informática no processo de formação e dos que investigam o papel da escola no atendimento às diferenças e à diversidade cultural; um tratamento isolado das disciplinas específicas e pedagógicas, dos cursos de formação e da práxis, da formação inicial e da continuada, apesar de os artigos de periódicos enfatizarem a necessidade de articulação entre ambas; o excesso de discurso sobre o tema da formação docente e uma escassez de dados empíricos para referenciar práticas e políticas educacionais.

Tendências da produção científica brasileira na área de Letras sobre letramento acadêmico na formação de professores, realizado por Elisa Bragança Curi Magalhães de Souza e Jéssica do Nascimento Rodrigues, em 2020, encontra-se na *Scripta*, revista quadrimestral do Programa de Pós-graduação em Letras e do Centro de Estudos Luso-afro-brasileiros da PUC Minas. O trabalho decorre da necessidade de estudos sobre o ensino da escrita acadêmica nas licenciaturas, visto que isso se reflete na formação dos estudantes e

futuros professores, influenciando nas lacunas no ler-escrever textos da esfera acadêmica. Tem por objetivo a investigação das principais tendências da produção científica sobre letramento acadêmico na formação de professores na área de Letras, publicadas no banco de teses da CAPES entre 2013 e 2017 e o mapeamento dos desafios e contribuições do debate acerca do letramento acadêmico na formação de professores. A pesquisa situou 4 trabalhos, sendo uma tese e três dissertações que evidenciam a relação entre letramentos acadêmicos e docentes. Os principais aspectos evidenciados pelas autoras na discussão são: a relevância da reflexão sobre a importância dos letramentos acadêmicos na formação de professores, como parte fundamental do desenvolvimento profissional; a necessidade do debate sobre letramentos acadêmicos e docentes; as práticas de letramento como a formação identitária docentes; o papel fundamental dos professores na formação acadêmica dos licenciandos, tendo em vista que lhes cabem a mediação, a orientação e a promoção de diferentes práticas e eventos de letramento situados nas esferas acadêmica e docente, de maneira a desenvolver nos estudantes o sentimento de pertencimento o ambiente acadêmico, podendo retornar a ele, depois de formados, produzindo e compartilhando, de forma dialética e dialógica, e coletivamente, o conhecimento.

3.2. As buscas da produção científica no banco de tese da CAPES

Após o desenvolvimento da base teórica, como planejado e determinado nos objetivos deste trabalho, iniciou-se a pesquisa no banco de teses da CAPES pela busca de produções científicas sobre letramento(s) docente(s) na área de educação no período de 2015 a 2019. Definiu-se como descritores de busca as palavras “letramento docente”, “letramento dos professores” e “letramento de professores”. Tomaram-se como material de consulta as palavras-chave e os resumos das teses e dissertações publicadas no período estipulado. Após a seleção de uma amostra intencional, realizou-se análise qualitativo-interpretativista de algumas dessas produções na íntegra. Através da pesquisa, pudemos perceber a baixa frequência de estudos realizados sobre o contexto brasileiro no período de 2015 a 2019 no que se refere ao letramento docente. Da busca realizada, sete produções foram selecionadas para a leitura dos resumos, porém, três produções não correspondiam as expectativas teóricas do trabalho. Com o resultado, então, de apenas quatro trabalhos, reconhecemos que o letramento docente pode se tornar uma nova tendência de estudos.

Para análise e reflexão nesta pesquisa, selecionamos os seguintes trabalhos: *Estudo da aprendizagem profissional de uma comunidade de professoras de Matemática em um contexto de práticas de letramento docente*, de Eliane Matesco Cristovão (UNICAMP); *Formação inicial e letramento de professores: evocações narrativas*, de Teresa Christina Torres Silva (UFPI); *Formação e prática docente alfabetizadora: contextos de reelaboração do letramento de professores*, de Francisca das Chagas Cardoso do Nascimento Santos (UFPI); e *Letramento literário de professores dos anos iniciais do ensino fundamental: concepções e práticas*, de Valmira Lucia Matias Felipe (UFCG).

4. DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Este capítulo apresenta uma breve discussão sobre as produções científicas selecionadas e analisadas, realizando o levantamento de alguns desafios e contribuições para este debate. Através do mapeamento dos trabalhos, da identificação dos temas recorrentes e pontos de convergência, foi possível observar que as pesquisas visam entender como o letramento docente se constitui e se desenvolve e a sua relação com a formação e a prática profissional. A pesquisa contribui para caracterização de contextos e práticas de letramento docente, para reafirmar o caráter múltiplo do conceito e ressaltar a imbricação entre o letramento acadêmico e docente. Pôde-se observar também que a perspectiva crítica do letramento docente está situada em todas as pesquisas, as quatro produções ressaltam e reclamam o letramento docente como aspecto constitutivo do viés crítico-reflexivo do processo profissional. O trabalho proporcionou a constatação e a reflexão sobre o letramento docente dos professores de matemática, o letramento docente de professores das licenciaturas, o letramento docente dos professores alfabetizadores e o letramento docente que compõe o ensino de literatura infantil, evidenciando suas práticas, contextos e concepções, e o reconhecimento da importância das práticas de letramento para processos formativos de qualidade. A seguir, estão as pesquisas e suas contribuições.

A tese intitulada *Estudo da aprendizagem profissional de uma comunidade de professoras de Matemática em um contexto de práticas de letramento docente*, de Eliane Matesco Cristovão, defendida em 2015, na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), teve como objeto de estudos a aprendizagem profissional de professoras de Matemática que participam de uma Comunidade de Aprendizagem Docente (CoAD), um contexto no qual se configuram práticas de letramento emergidas da fronteira entre a universidade e a escola. O objetivo geral foi identificar, descrever e compreender tais aprendizagens. E os objetivos específicos foram: analisar e caracterizar as práticas de letramento que permeiam o contexto da comunidade investigada; ampliar a compreensão sobre as políticas que têm norteado a formação de professores no Brasil; e caracterizar e problematizar alguns contextos alternativos de formação. A pesquisa, de abordagem qualitativa, baseou-se nos pressupostos da pesquisa narrativa de Clandinin e Conelly (2011), partindo da análise de audiogravações, das memórias escritas dos encontros, dos materiais produzidos no grupo e narrativas escritas pelas professoras.

O trabalho escolheu como abordagem teórica, para situar e caracterizar as aprendizagens profissionais das professoras da comunidade, a Teoria Social da Aprendizagem com Wenger (2013), os conceitos de aprendizagem como uma atividade situada, de Lave e Wenger (2002) e de aprendizagem docente situada em uma comunidade fronteiriça, de Fiorentini (2010); as perspectivas teóricas do letramento, de Kleiman (1995), Street (2004, 2007, 2014), Vasconcelos (2013) e Rosso et al. (2011) foram utilizadas para caracterizar as práticas de formação. Para ampliar a compreensão sobre as políticas que têm norteado a formação de professores no Brasil, foi necessária a interlocução com autores como Gatt, Barreto e André (2011), Scheibe (2010) e com os próprios documentos oficiais. Baseou-se em Nacarato, Gomes e Grandó (2008), Nacarato e Grandó (2013), Davis et al. (2011) e Passos et al. (2006) para a reflexão sobre alguns contextos alternativos de formação, principalmente os relacionados a grupos de professores de Matemática que adotam uma perspectiva colaborativa de estudo e pesquisa.

A relevância desse trabalho para nossa pesquisa se apresenta à medida que ele identifica as práticas que permeiam o contexto das aprendizagens da CoAD, investigada como práticas de letramento docente, práticas de leitura e escrita relativas à reflexão sobre o ensino da Matemática na escola, compartilhadas no grupo. A elaboração de tarefas e sequências de tarefas a serem utilizadas na escola, a produção de narrativas escritas ou orais das experiências de sala de aula, a discussão dos textos teóricos escolhidos a partir de suas necessidades se apresentaram como algumas das práticas de letramento docente ocorridas nessa comunidade. Em consonância com o pensamento sobre letramento ideológico de Street (2014), uma das bases teóricas utilizadas para caracterização do conceito de letramento docente nesta monografia, a autora caracteriza as aprendizagens situadas na comunidade como aprendizagens permeadas por práticas de leitura e escrita de caráter reflexivo, crítico e transformador, pois se viabilizam no debate das realidades vividas pelas professoras, se contrapondo ao aspecto técnico, mecânico e sem significado do processo escrito ou oral que muito tem abarcado a formação continuada.

Evidenciou-se nesse trabalho que as vivências em comunidades nas quais professores compartilham experiências investigam suas práticas e produzem conhecimento colaborativamente, num contexto permeado por práticas de letramento próprias da comunidade escolar e da academia, potencializam a aprendizagem docente. Professores de Matemática que participam de comunidades de aprendizagem constroem sua práxis, aprendem a investigar e a analisar suas práticas, oralmente ou por escrito, se emancipam profissionalmente, desenvolvem sua própria cultura profissional em interlocução com outras

culturas (sobretudo a acadêmica) e colaboram, inclusive, com a formação inicial e continuada de outros professores. As comunidades de aprendizagens propiciam a relação com o conhecimento científico.

Essa tese contribuiu ao se apresentar-se como uma fonte ilustrativa do processo de letramento no contexto de formação das comunidades fronteiriças de aprendizagens, sendo ele a essência das aprendizagens nelas situadas, o determinante do processo reflexivo do pesquisador, intelectual-transformador, político-ideológico, perspectivas já situadas nesta monografia, marcante de uma identidade docente comprometida com uma educação de qualidade, no caso específico, de um ensino de matemática de qualidade. Contribuiu também ao mostrar a relevância das comunidades no processo de formação, mostrando-a como potencializadora das aprendizagens docentes. Caracterizaram-se aqui as práticas de leitura e escrita como letramento docente, pois nele a autora visualizou a possibilidade de construção do docente como um intelectual-transformador, com autonomia para entender as bases políticas que sustentam o seu trabalho e para enfrentar as ambiguidades, os conflitos de valores e a permanente necessidade de reinterpretar sua prática educativa. Aqui fica especificado o letramento docente do professor de matemática, que se desenvolve com a mesma essência de outros tipos de letramentos docentes, mas se particulariza no objeto de ensino, nos saberes específicos para o ensino de matemática.

A tese *Formação inicial e letramento de professores: evocações narrativas*, escrita por Teresa Christina Torres Silva, defendida no ano de 2015, na Universidade Federal do Piauí (UFPI), objetivou investigar, na perspectiva de professores formadores, como se constitui o letramento de futuros professores na formação inicial. Apresentou como objetivos específicos: abordar as concepções dos professores formadores sobre letramento na formação inicial; apresentar situações de letramento propostas aos futuros professores na formação inicial e evidenciar como os formadores analisam as práticas de leitura e de escrita propostas na formação de professores e o que os formadores vislumbram para redimensionar o letramento na formação inicial.

Para a fundamentação teórica, a autora recorreu à teoria crítica à luz de autores como Freire (1999), McLaren (1997) e Giroux (1997), Formosinho (2009), Zeichner (1983); orientou-se pelas ideias de Nóvoa (2010), Schön (1992, 2000), Alarcão (1996), Pimenta (2002), para pensar a formação inicial sob a perspectiva do professor reflexivo; utilizou as contribuições de Contreras (2003), Pimenta (2002), Ghedin (2002), para subsidiar o debate acerca da valorização da pesquisa na prática docente; para a teorização sobre letramento, recorreu a Street (1984), Kleiman (1995, 2005), Soares (1998) e Lopes (2006). Para o

desenvolvimento do trabalho optou pelo estudo qualitativo, com uso do método biográfico por meio da pesquisa narrativa, partindo das ideias de Brito (2010), Connely e Clandinin (1995), Delory Momberger (2008), Flick (2004) e Jovchelovitch e Bauer (2010).

A pesquisa analisou as práticas e os eventos de letramento utilizados por 9 professores do Curso de Licenciatura em Pedagogia da UFPI e o que vislumbra para suas práticas no futuro. O conhecimento desses letramentos poderá fazer com que os professores percebam a realidade dos alunos e os desafios do cotidiano acadêmico perante ao letramento que se efetiva na universidade. Para responder às questões norteadoras - “O que narram os professores formadores sobre letramento na formação inicial? Quais situações de letramento propõem aos futuros professores na formação inicial? Como os formadores analisam as práticas de leitura e de escrita propostas na formação de professores? O que os formadores propõem para redimensionar o letramento na formação inicial de professores?” -, a pesquisa se deu sobre a análise das narrativas dos professores sobre suas práticas compartilhadas nos encontros ocorridos nos ateliês biográficos.

Das constatações dos estudos, observou-se: a) o letramento de futuros professores na formação inicial tem marcas de letramento acadêmico, com predomínio de usos da leitura e da escrita com finalidades pedagógicas; b) o letramento de futuros professores na formação inicial ocorre em diferentes situações de leitura e escrita; c) os formadores percebem os limites do letramento meramente acadêmico, reconhecendo as possibilidades do letramento crítico por ampliar a consciência da realidade, o desvelamento da ideologia subjacente à escrita e ao conhecimento e favorece o desenvolvimento da reflexão crítica e a articulação entre o conhecimento profissional e a realidade social e educacional; d) Os formadores propõem a reelaboração de suas práticas no letramento de futuros professores e, também, a integração das diferentes disciplinas (diversas áreas) na tarefa de letrar futuros professores. A perspectiva é de formar para a emancipação, para que sejam capazes de uma leitura crítica do conhecimento e do mundo.

O trabalho mostrou sua relevância ao apontar que práticas de letramento na formação inicial de professores, via ensino superior (letramento acadêmico), podem e devem constituir-se em ferramenta propiciadora da construção do pensamento crítico, e que essa perspectiva depende da concepção do professor formador sobre elas, depende do seu comprometimento em desenvolver efetivas práticas de letramento. Na tese, ficou explícita a importância de conhecer, refletir e debater sobre as práticas e os eventos utilizados nas universidades, tendo como referência o letramento crítico. Ficou marcado também que as práticas de letramento na formação inicial docente se viabilizam na relação entre

conhecimentos científicos, conhecimentos profissionais docentes e conhecimentos político-sociais.

Formação e prática docente alfabetizadora: contextos de reelaboração do letramento de professores, tese desenvolvida por Francisca das Chagas Cardoso do Nascimento Santos, defendida na Universidade Federal do Piauí (UFPI), em 2017, busca compreender as experiências pessoais e profissionais de letramento de professoras alfabetizadoras e suas relações com a prática de ensino da leitura e escrita.

Teve como objetivo geral investigar quais as relações entre as experiências de letramento de alfabetizadoras em suas histórias de vida pessoal e profissional e a reelaboração de suas práticas no ensino da leitura e da escrita. Apresentou quatro questões para o desenvolvimento da análise: Que situações de leitura e escrita compõem as histórias de vida pessoal e profissional de alfabetizadoras? Que mediadores de letramentos afetaram as histórias de leitura e escrita de alfabetizadoras? Quais situações de letramento estão presentes na prática docente alfabetizadora? Que possibilidades de reelaboração das práticas de letramento são indicadas pelas alfabetizadoras? As reflexões da referida pesquisa se deram sobre as narrativas promovidas por 7 professoras alfabetizadoras em oficinas biográficas.

Compreende-se que, para se tornar um agente de letramento, é necessário que se questione a própria condição de letramento desse professor. Esse questionamento possibilita o reconhecimento de suas práticas e das concepções que as orientam. Decerto, se a interlocução do professor com a leitura e a escrita acontecer na perspectiva de letramento, compreendendo o aspecto crítico dessa relação, isso refletirá na sua atuação pedagógica. Com isso, a tese atenta que é necessário considerar o educador na sua totalidade, compreendendo a sua trajetória para entender e contribuir com sua atuação.

Pôde-se constatar, com a pesquisa, que as experiências de letramento das alfabetizadoras foram marcadas por situações sociais e pelas pluralidades que as constituíram, tendo em vista a participação em diferentes contextos de letramentos na sociedade, o que implicou diferentes formas de participação, em múltiplos usos da linguagem escrita e na utilização de diferentes gêneros textuais que estão vinculados às necessidades específicas no âmbito sociocultural. A família, o contexto de trabalho, a universidade, os pais, os professores, a igreja, entre outros, foram mediadores de letramento que permearam as histórias de leitura e de escrita das professoras alfabetizadoras.

A pesquisa contribui com o letramento docente ao enfatizar que é necessário problematizar o letramento dos professores alfabetizadores se quisermos superar o analfabetismo vigente em nossa sociedade (cabe ressaltar que esse não é o único

condicionante desse panorama). Compreende que é necessário investir na formação inicial e continuada e que haja atenção com o letramento dos profissionais nesses contextos, pois o nível de letramento dos professores define sua atuação. Através do letramento crítico, professores e estudantes podem questionar a realidade social, perceber as desigualdades, injustiças sociais e as relações de dominação da sociedade de classes. Por isso, tanto à academia, quanto às escolas de educação básica, atribui-se o desafio de propor múltiplos letramentos com práticas de escrita que considerem suas diferentes funções e usos sociais, que se instrumentalizem em ferramenta de reflexão, ação e transformação.

O embasamento teórico sobre a leitura e a escrita na perspectiva de letramento foi respaldado nas contribuições de autores como Carvalho (2013), Street (2014), Kleiman (2001), Soares (2010; 2003), Tfouni (2009), Dornelles (2010), Soares (2014), Castro-Gómez (2005) e Cook-Gumperz (1991). Para discorrer sobre alfabetização, destacam-se os trabalhos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (2008) sobre a psicogênese da língua escrita e Soares (2003, 2010, 2014), que discute o desenvolvimento de novas práticas de alfabetização e de letramento. Para focalizar a formação de professores numa abordagem crítica, implícita às questões do letramento, recorreu a Street (2014), Perrenoud (1997), Contreras (2002), Brito (2011), Freire (1989, 2011, 1996), Kleiman (2007), Formosinho e Machado (2009), Giroux e McLaren (1997), Giroux (1997), Ferreira (2009), entre outros. Para o desenvolvimento do estudo, adotou como metodologia a pesquisa narrativa, seguindo os pressupostos do método autobiográfico. Como técnica de produção de dados, definiu a oficina biográfica e o memorial, se orientando pelos pressupostos teóricos de Delory-Momberger (2014). Abordagens como “saberes da experiência”, “professor reflexivo” e “letramento ideológico”, aspectos que engendram o letramento docente, incidem na pesquisa e convergem com o aparato teórico desta monografia.

A dissertação *Letramento literário e professores dos anos iniciais do ensino fundamental: concepções e práticas*, escrita por Valmira Lucia Matias Felipe, defendida em 2019, na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), considerando a relevância do texto literário infantil na formação dos indivíduos e, principalmente, do letramento literário do professor, para que se torne agente desse letramento na escola, tem como problemática compreender como se dá o letramento literário de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Seu objetivo geral foi investigar o letramento literário de 13 professoras atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental e suas práticas de formação leitora na escola a partir da literatura infantil. Os específicos foram: conhecer as práticas de letramento literário de

professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental na escola e na família; identificar as concepções de letramento literário de professoras atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental; e analisar as práticas de leitura do texto literário infantil promovidas por professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental. A pesquisa é de natureza qualitativa, do tipo Estudo de Caso.

A autora escolheu como abordagem teórica para discorrer sobre a relação entre os letramentos sociais e o letramento escolar, os Estudos de Letramento de Street (2014). Sobre o letramento literário, recorreu a Cosson (2006, 2016). Sobre o papel do professor como importante agente de letramento e de letramento literário no domínio escolar, partiu dos estudos de Colomer (2007), Fernandes (2011), Kleiman (2006) e Oliveira (2010). Para contextualização da literatura infantil e apresentação dos pressupostos do trabalho com a literatura infantil e a formação do leitor de literatura infantil na escola, utilizou as considerações de Aguiar (2001), Coelho (2000), Colomer (2007) e Lajolo e Zilberman (2007).

O estudo evidencia a importância do letramento literário na escola, que contribui para a formação do leitor, acima de tudo, do leitor que se reconhece, identifica-se e viaja com o texto literário, ampliando horizontes pela relação do texto com a sua história de vida. Para além, a leitura literária é um artefato cultural, é humanizadora e prazerosa. Com isso, evidencia também a necessidade de se repensar a formação inicial e continuada dos professores, destacando que é preciso que os professores compreendam as funções da literatura e, para isso, é necessário que eles vivenciem práticas de letramento literário, para que se tornem promotores do texto literário entre os estudantes. Somente um professor leitor é capaz de evitar propostas extracurriculares da leitura do texto literário que fazem separação da leitura de uma obra das demais disciplinas e que apenas pedagogiza o texto literário. Em convergência com a monografia, a tese situa que os objetivos do letramento literário estão atrelados ao modelo ideológico de letramento pensado por Street (2014), por conta da relação do texto literário com as estruturas culturais e de poder presentes na sociedade, bem como da função que ele pode exercer perante a isso, viabilizando-se como instrumento de reflexão e crítica.

As análises revelaram um contato incipiente das professoras com os livros de literatura infantil. Tanto no domínio familiar, como no domínio escolar, a relação das professoras com o texto literário não foi subsidiado por práticas que as tornassem leitoras do texto literário infantil. Foram identificadas práticas pedagogizantes, que utilizam o texto literário infantil como pretexto para a realização de atividades ou ensino de conteúdos

atrelados ao trabalho com a alfabetização. O difícil acesso das crianças aos livros nas salas aula também foi identificado. A pesquisa conclui que para mudar essa realidade é preciso sensibilizar os professores para a experiência estética do texto literário infantil e para as estratégias necessárias à formação do leitor. Destaca, então, que é fundamental investir em políticas de formação de professores voltadas para o letramento literário.

Com base na análise dos quatro estudos, é possível observar algumas aproximações e distanciamentos no que se refere aos temas, objetivos, abordagens teóricas e resultados. Pode-se constatar que nas quatro produções, o letramento docente aparece como aspecto constitutivo do processo profissional docente, seja na formação inicial e continuada, ou na prática. Todas as produções buscam identificar, caracterizar e problematizar as práticas de letramentos docentes e suas finalidades nos respectivos contextos, reclamando seu viés crítico, recorrendo sempre para a reflexão sobre a formação inicial para se pensar a atuação. Em relação aos temas, se mostram totalmente relevantes ao debate, pois reafirmam a importância de se pensar o letramento docente, e para além, evidenciam a pluralidade dos letramentos docentes. São quatro contextos diferentes, que tratam de formas diversas a questão do letramento docente, compreendendo e justificando a necessidade do diálogo.

Das abordagens teóricas, as quatro produções partem dos Estudos de Letramento e subsidiam o debate com a utilização de autores como Kleiman (1995, 2001, 2006, 2007), Street (1984, 2004, 2007, 2014) e Soares (1998, 2003, 2010, 2014) para reportar-se às práticas de leitura e escrita docentes situadas nos contextos, tomando como referência a teoria social do letramento. O modelo ideológico de letramento, que se contrapõe a práticas mecânicas e neutras de uso da leitura e escrita, descontextualizadas histórica e culturalmente é defendido em todas as produções. Todas elas associam as práticas de leitura e escrita docentes a práticas concretas e sociais. Ressalta-se que as quatro produções focalizam a formação e a prática docente numa perspectiva crítica, de comprometimento intelectual na relação com o conhecimento e atuação pedagógica, configurada em práticas de letramento docente. Destaca-se a utilização de autores como Giroux (1997), que aborda sobre o professor como intelectual transformador e Nóvoa (2010), que traz considerações sobre o professor reflexivo e pesquisador, ambos situados no embasamento teórico desta monografia.

Na observação dos resultados, foi possível constatar que todas as produções, nas particularidades de seus contextos, pensaram o letramento docente como um modelo a se alcançar, apontando-o como um instrumento potencializador da postura crítica, reflexiva e transformadora, tão necessárias na prática e na formação de professores, já que resultam em aprendizagens significativas de professores, seja na formação docente superior, ou em

contextos de formação continuada. Com isso, frisa-se a noção de que é urgente e necessário questionar cada vez mais a própria condição de letrado do professor, pensar a formação e o letramento acadêmico sobre o viés do letramento docente.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando pensamos em letramento, pensamos sempre no aluno, como se fosse algo restrito às suas experiências, não reconhecendo seu significado no âmbito profissional, no sentido de constituição de uma identidade docente. Com tudo o que esta pesquisa agregou, pudemos compreender o letramento docente, sua importância e seu impacto para docência, que conseqüentemente influencia no processo educativo do aluno. Pôde-se perceber que o letramento docente se apresenta como elemento constitutivo do processo formativo (inicial e continuado) do professor.

Para caracterizar as práticas de leitura e escrita docentes situadas nas pesquisas, as abordagens evidenciaram a colaboração dos Estudos de Letramento na teorização sobre os letramentos docentes. Apresentaram como principais tendências o modelo ideológico de letramento e a perspectiva crítica-reflexiva como componentes indispensáveis aos processos de letramentos docentes. Apontaram o letramento docente como um instrumento potencializador das aprendizagens, determinantes da postura crítica, reflexiva e transformadora, que marcam a relação do professor com o conhecimento e a sua atuação como agente de letramentos.

Considerando o aspecto social do letramento, nota-se que letramento docente se caracteriza numa perspectiva crítica da prática docente, que se desenvolve na relação com a leitura e escrita no sentido da práxis, no processo de reflexão-ação-reflexão, aspecto que deve se intensificar na formação, no desenvolvimento do letramento acadêmico, na interlocução com o conhecimento científico, no contato e domínio dos gêneros da esfera universitária, já que essa capacidade constitui a própria condição do letramento do professor. O letramento docente perspectiva a potencialização de docentes não só reflexivos, mas também articuladores e produtores de conhecimentos, provedores de uma educação crítica e transformadora - transformadora principalmente da forma como o professor lida com o conhecimento existente, na ruptura da lógica de submissão e reprodução de conhecimento. Além disso, através da dimensão política do letramento docente, torna-se possível tanto reproduzir uma ideologia dominante, quanto elaborar e reelaborar um conhecimento de mundo que permita ao sujeito a crítica da própria sociedade em que está inserido.

Tais questões incidem na necessária reflexão sobre os modelos formativos que norteiam as licenciaturas e as formações continuadas. Faz-se necessário que o conceito presida as políticas educacionais e acompanhe os currículos e programas das instituições e

que os professores das graduações também estejam sensíveis ao significado do letramento docente na sua prática profissional. Nota-se, dessa maneira, a urgência de adesão ao debate sobre letramento docente e fomentação de produções científicas que a justifiquem. Sobre a prática, na consideração do fracasso escolar, o letramento docente se apresenta como um dos caminhos para sua superação, já que o nível de letramento do professor interfere na qualidade de seu ensino e no desenvolvimento do letramento do aluno. A leitura e a escrita permeiam todas as disciplinas, escolares e acadêmicas; portanto, devemos considerar que a preocupação com um trabalho significativo deve ser uma postura apresentada por todos os professores. Todos os professores são, sobretudo, professores de linguagem. Daí, a importância de uma formação docente sólida, que se estenda às práticas situadas nas salas de aula de maneira a considerar o caráter ideológico intrínseco na leitura e escrita.

Contudo, quando pensamos em letramento docente, pensamos em condições melhores para o professor. O professor que pesquisa, que potencializa suas aprendizagens na interlocução com textos científicos, que reflete, que constrói conhecimento, necessita de um aparato estrutural para que isso aconteça, o que, de fato, não é nossa realidade. Então, debater letramento docente significa percebê-lo como projeto, partindo da realidade existente, problematizando-o para a sua efetivação.

Por fim, para fechar a discussão apenas neste espaço da monografia, resumidamente, vou apresentar cinco aspectos relevantes que delinearão no trabalho a constituição do conceito:

- o letramento docente se caracteriza como elemento constitutivo do processo formativo e prático;
- o letramento docente se apresenta como uma perspectiva crítica-reflexiva-transformadora que se viabiliza na relação do professor com a leitura e a escrita, na concepção do professor intelectual transformador;
- a imbricação entre o letramento acadêmico e docente é inerente ao seu processo;
- o letramento docente é um processo permanente, inacabado, que configura a essência aprendiz do professor;
- e o letramento docente é múltiplo e, portanto, há letramentos docentes.

REFERÊNCIAS

ANDRE, Marli et al. **Estado da arte da formação de professores no Brasil**. Educ. Soc., Campinas, v. 20, n. 68, p. 301-309, 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301999000300015&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 20 de novembro de 2020.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

CARMO, C. P.; CINTRA, R. C. G. G. O lúdico na prática pedagógica do professor envolvendo o desenvolvimento e aprendizagem das crianças: um estado da arte. **Revista Observatório**, v. 4, n. 6, p. 636-667, 8 out. 2018.

CAVALCANTE FILHO, Urbano; TORGA, Vânia Lúcia Menezes. Língua, Discurso, Texto, Dialogismo e Sujeito: compreendendo os gêneros discursivos na concepção dialógica, sócio-histórica e ideológica da língua(gem). In: Congresso Nacional De Estudos Linguísticos, 1., 2011, Vitória, ES. **Anais...** Vitória, ES, 2011. Disponível em: periodicos.ufes.br/conel/article/download/2014/1526>. Acesso em 12 de julho de 2019.

CINTRA, R. C. G. G. **Ludicidade e prática docente na educação da criança**: Estado da Arte. Pesquisaeduca, Santos, v. 06, n. 11, p.84-96, jan-jun. 2014.

CORDEIRO, Ariane Alhadas. **Revista Práticas de Linguagem**. v. 6, n. 1, jan./jun. 2016. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/praticasdelinguagem/files/2016/08/115-120-Letramentos-Sociais.pdf>>. Acesso em 24 de setembro de 2019.

CRISTOVAO, Eliane Matesco. **Estudo da Aprendizagem Profissional de uma Comunidade de Professoras de Matemática em um contexto de Práticas de Letramento Docente**. 2015. Tese (Doutorado em educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.

DELA Justina, NIEHUES Eliege. **Nível de letramento do professor**: implicações para o trabalho com o gênero textual na sala de aula. Linguagem em (Dis)curso, [S.l.], v. 4, n. 2, p. 349-370, set. 2010. ISSN 1982-4017. Disponível em: <http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/269/283>. Acesso em 25 de fevereiro 2019.

FAGUNDES, Tatiana Bezerra. Os conceitos de professor pesquisador e professor reflexivo: perspectivas do trabalho docente. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 65, p. 281-298, Junho 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782016000200281&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 05 abril 2019.

FELIPE, Valmira Lucia Matias, **Letramento Literário De Professores Dos Anos Iniciais Do Ensino Fundamental**: Concepções e Práticas. 2019. Dissertação (Mestrado em

Educação) - Centro de Humanidades, Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2019.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. **Como pesquisas denominadas "estado da arte"**. Educ. Soc. Campinas, v. 23, n. 79, p. 257-272, agosto de 2002. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002000300013&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 23 de abril de 2019.

FIORIN, José Luiz. O ensino de português nos níveis fundamental e médio: problemas e desafios. In: SCHOLZE, Lia; RÖSING, Tânia M. K. (Orgs.). **Teorias e práticas de letramento**. Brasília, DF: INEP; UPF, 2007. p. 95-116.

FISCHER Adriana. **Letramento acadêmico: uma perspectiva portuguesa**. Maringá, v. 30, n. 2, p. 177-187, 2008. Disponível em: <<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10136/1/artigo%20Acta%20Scient%202008%202.pdf>>. Acesso em 16 março 2019.

FREIRE, Paulo. Considerações em torno do ato de estudar. **Ação cultural para a liberdade**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 23ª. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

_____. Educação: o sonho possível. In: BRANDÃO, Carlos R. (Org.). **O Educador: vida e morte**. Rio de Janeiro: Graal, 1982.

_____. **Conscientização: teoria e prática da libertação**. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Ed. Moraes, 1980.

_____. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Ed Paz e Terra, 1967.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa** / Paulo Freire. – São Paulo: Paz e Terra, 1996

_____. **Pedagogia do oprimido**, 17ª. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Wélica Patrícia Souza de; CALIXTO, Vivian dos Santos. Caminhos trilhados e perspectivas para a formação do professor como intelectual transformador. **Educação e Fronteiras**, Dourados, v. 7, n. 21, p. 88-96, maio 2017. ISSN 2237-258X. Disponível em: <<http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/8063/4288>>. Acesso em 14 agosto 2020.

GERALDI, J.W. **A Aula como Acontecimento**. São Paulo: Pedro & João Editores, 2010. 208 p.

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

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

HARARI, Yuval Noah. **Sapiens – Uma breve história da humanidade**. Porto Alegre, RS: L&PM, 2015.

HONÓRIO, Teresa Christina Torres Silva. **Formação inicial e letramento de professores: evocações narrativas**. 2015. Tese (Doutorado em educação) - Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2015.

HISTÓRIA E MISSÃO, **Fundação Capes**, 2018. Disponível em: <<https://uab.capes.gov.br/historia-e-missao>>. Acesso em: 8 de março de 2021.

KLEIMAN Ângela. Os Estudos de Letramento e a Formação do Professor de Língua Materna. Título do artigo. **Linguagem em (Dis)curso**, v. 8, n. 3, p. 487-517, set./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ld/v8n3/05.pdf>>. Acesso em 28 fevereiro de 2019.

NÓVOA, António. **O professor pesquisador e reflexivo**. Entrevista concedida em 13 de setembro de 2001. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/260140062/NOVOA-Antonio-O-Professor-Pesquisador-e-Reflexivo-Entrevista-Salto-Para-o-Futuro>. Acesso em 15 de julho de 2019.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de Professores – Saberes da Docência e Identidade do Professor. **Revista Nuances**, v.3, n 3, p.5-14, setembro de 1997. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/50>. Acesso em 10 de julho de 2019.

PIMENTA, Selma G. Formação de professores – saberes da docência e identidade do professor. In: Pimenta, Selma G. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo. Cortez. 1999.

REICHMANN Carla. Práticas de letramento docente no estágio supervisionado de letras estrangeiras. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 12, n. 4, p. 933-954, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbla/v12n4/v12n4a13.pdf>>. Acesso em: 25 fev. 2019.

REIS, Ana Gabriela Dias; FELIPE, Valmira Lúcia Matias. O letramento sob o olhar etnográfico: a escrita como prática cultural/social. In: **Anais eletrônicos do III Congresso Ibero-Americano de Humanidades, Ciências e Educação Criciúma**, 2018, ISSN - 2446-547X

RODRIGUES, Sílvia de Fátima Pilegi. **Estratégias de leitura - estado da arte**. Educ. rev., Curitiba, v. 34, n. 72, p. 111-130, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602018000600111&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 20 novembro de 2020.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. **As licenciaturas no Brasil: um balanço das teses e dissertações dos anos 90**. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

ROMANOWSKI, Joana Paulin, ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo "estado da arte" em educação. **Revista Diálogo Educacional**, 2006. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189116275004>> ISSN 1518-3483. Acesso

em 17 de julho de 2019.

SANTOS, Francisca das Chagas Cardoso Do Nascimento. **Formação e prática docente alfabetizadora:** contextos de reelaboração do letramento de professores. 2017. Tese (Doutorado em educação) – Programa de Pós-Graduação em educação. Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2017.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 5. ed. Porto: B. Sousa Santos e Edições Afrontamento, 2008.

SCIELO. **Modelo de publicação eletrônica para países em desenvolvimento [online]**. SciELO, 2019.

SILVA, F. J. da C.; CARVALHO, M. E. P. de. O estado da arte de pesquisas educacionais sobre gênero e educação infantil: uma introdução. In: **Rede feminista norte e nordeste de estudos e pesquisa sobre a mulher e relações gênero:** perspectivas feministas de gênero: desafios no campo da militância e das práticas, 18, 2014. Recife. Anais... Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2014.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização:** as muitas facetas. Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro, n. 25, p. 5-17, Apr. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782004000100002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 29 de agosto de 2020.

_____. **Letramento: um tema em três gêneros** / Magda Soares. - 3. ed. - Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. 128p.

SOARES, M. H. F. B., & GARCEZ, E. S. DA C. (2017). Um estudo do estado da arte sobre a utilização do lúdico em ensino de química. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, 17(1), 183-214.

SOUZA, E. B. C. M. de, & RODRIGUES, J. do N. (2020). Tendências da produção científica brasileira na área de Letras sobre letramento acadêmico na formação de professores. **Scripta**, 24(50), 257-281. <https://doi.org/10.5752/P.2358-3428.2020v24n50p257-281>

STREET, Brian V. **Letramentos sociais:** abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e Formação Profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. 11ª edição.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Na trilha da gramática:** conhecimento lingüístico na alfabetização e letramento. 1. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2013. p. 18-141.

UFF, 2018, **Política Institucional para Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica**.

VIANNA Carolina, SITO Luanda, VALSECHI Marília; PEREIRA Silva, Do letramento aos letramentos: desafios na aproximação entre letramento acadêmico e letramento do professor

in: **Significados e ressignificações do letramento**: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016.

VIEIRA, Renata de Almeida; MACIEL, Lizete Shizue Bomura. Fonte investigadora em Educação: registros do banco de teses da CAPES. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 33, n. 2, p. 353-367, ago. 2007
Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022007000200012&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 8 de março de 2021.