



Ísis Brito Alves
Helena Maria Ferreira

LETRAMENTOS DOCENTES

um olhar reflexivo
sobre ser professor
de língua portuguesa





Ísis Brito Alves
Helena Maria Ferreira

LETRAMENTOS DOCENTES

um olhar reflexivo
sobre ser professor
de língua portuguesa



|

São Paulo

|

2024

|



DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

A4741

Alves, Ísis Brito -

Letramentos Docentes: um olhar reflexivo sobre ser professor de língua portuguesa / Ísis Brito Alves e Helena Maria Ferreira. – São Paulo: Pimenta Cultural, 2024.

Livro em PDF

ISBN 978-65-5939-991-8

DOI 10.31560/pimentacultural/2024.99918

1. Letramentos docentes. 2. Formação de professores.
3. Leitura. 4. Videoanimação. 5. Ensino de língua portuguesa.
I. Alves, Ísis Brito. II. Ferreira, Helena Maria. III. Título.

CDD 418.71

Índice para catálogo sistemático:

I. Letramento - Formação docente

Simone Sales - Bibliotecária - CRB: ES-000814/0

Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2024 as autoras.

Copyright da edição © 2024 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons:

Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - (CC BY-NC-ND 4.0).

Os termos desta licença estão disponíveis em:

<<https://creativecommons.org/licenses/>>.

Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural.

O conteúdo publicado não representa a posição oficial da Pimenta Cultural.

Direção editorial	Patricia Biegging Raul Inácio Busarello
Editora executiva	Patricia Biegging
Coordenadora editorial	Landressa Rita Schiefelbein
Assistente editorial	Júlia Marra Torres
Diretor de criação	Raul Inácio Busarello
Assistente de arte	Naiara Von Groll
Edição eletrônica	Andressa Karina Voltolini Milena Pereira Mota
Imagens da capa	Freepik - davidzydd,
Tipografias	Acumin, Rockwell, SteelfishEb, SteelfishRb
Revisão	Landressa Rita Schiefelbein
Autoras	Ísis Brito Alves Helena Maria Ferreira

PIMENTA CULTURAL

São Paulo • SP

+55 (11) 96766 2200

livro@pimentacultural.com

www.pimentacultural.com



2 0 2 4

CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

Doutores e Doutoradas

Adilson Cristiano Habowski
Universidade La Salle, Brasil

Adriana Flávia Neu
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Adriana Regina Vettorazzi Schmitt
Instituto Federal de Santa Catarina, Brasil

Aguimario Pimentel Silva
Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Alaim Passos Bispo
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Alaim Souza Neto
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Knoll
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Regina Müller Germani
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Aline Corso
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Aline Wendpap Nunes de Siqueira
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Ana Rosângela Colares Lavand
Universidade Federal do Pará, Brasil

André Gobbo
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Andressa Wiebusch
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Andreza Regina Lopes da Silva
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Angela Maria Farah
Universidade de São Paulo, Brasil

Anísio Batista Pereira
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Antonio Edson Alves da Silva
Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Antonio Henrique Coutelo de Moraes
Universidade Federal de Rondonópolis, Brasil

Arthur Vianna Ferreira
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Ary Albuquerque Cavalcanti Junior
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Asterlindo Bandeira de Oliveira Júnior
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Bárbara Amaral da Silva
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Bernadette Beber
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos
Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Caio Cesar Portella Santos
Instituto Municipal de Ensino Superior de São Manuel, Brasil

Carla Wanessa de Amaral Caffagni
Universidade de São Paulo, Brasil

Carlos Adriano Martins
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Carlos Jordan Lapa Alves
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Caroline Chioquetta Lorenset
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Cássio Michel dos Santos Camargo
Universidade Federal do Rio Grande do Sul-Faced, Brasil

Christiano Martino Otero Avila
Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Cláudia Samuel Kessler
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Cristiana Barcelos da Silva.
Universidade do Estado de Minas Gerais, Brasil

Cristiane Silva Fontes
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Daniela Susana Segre Guertzenstein
Universidade de São Paulo, Brasil

Daniele Cristine Rodrigues
Universidade de São Paulo, Brasil

Dayse Centurion da Silva
Universidade Anhanguera, Brasil

Dayse Sampaio Lopes Borges
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Diego Pizarro
Instituto Federal de Brasília, Brasil

Dorama de Miranda Carvalho
Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil

Edson da Silva
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil

Elena Maria Mallmann
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Eleonora das Neves Simões
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Eliane Silva Souza
Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Elvira Rodrigues de Santana
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Éverly Pegoraro
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Fábio Santos de Andrade
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Fabrcia Lopes Pinheiro
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Felipe Henrique Monteiro Oliveira
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Fernando Vieira da Cruz
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Gabriella Eldereti Machado
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Germano Ehlert Pollnow
Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Geymeesson Brito da Silva
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Giovanna Ofretorio de Oliveira Martin Franchi
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Handerson Leylton Costa Damasceno
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Hebert Elias Lobo Sosa
Universidad de Los Andes, Venezuela

Helciclever Barros da Silva Sales
Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasil

Helena Azevedo Paulo de Almeida
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Hendy Barbosa Santos
Faculdade de Artes do Paraná, Brasil

Humberto Costa
Universidade Federal do Paraná, Brasil

Igor Alexandre Barcelos Graciano Borges
Universidade de Brasília, Brasil

Inara Antunes Vieira Willering
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Jaziel Vasconcelos Dorneos
Universidade de Coimbra, Portugal

Jean Carlos Gonçalves
Universidade Federal do Paraná, Brasil

Jocimara Rodrigues de Sousa
Universidade de São Paulo, Brasil

Joelson Alves Onofre
Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil

Jónata Ferreira de Moura
Universidade São Francisco, Brasil

Jorge Eschriqui Vieira Pinto
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Jorge Luís de Oliveira Pinto Filho
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Juliana de Oliveira Vicentini
Universidade de São Paulo, Brasil

Julierme Sebastião Morais Souza
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Junior César Ferreira de Castro
Universidade de Brasília, Brasil

Katia Bruginski Mulik
Universidade de São Paulo, Brasil

Laionel Vieira da Silva
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Leonardo Pinheiro Mozdzenski
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Lucila Romano Tragtenberg
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Lucimara Rett
Universidade Metodista de São Paulo, Brasil

Manoel Augusto Polastreli Barbosa
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Marcelo Nicomedes dos Reis Silva Filho
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Marcio Bernardino Sirino
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Marcos Pereira dos Santos
Universidad Internacional Iberoamericana del México, México

Marcos Uzel Pereira da Silva
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Maria Aparecida da Silva Santandel
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Maria Cristina Giorgi
*Centro Federal de Educação Tecnológica
Celso Suckow da Fonseca, Brasil*

Maria Edith Maroca de Avelar
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Marina Bezerra da Silva
Instituto Federal do Piauí, Brasil

Mauricio José de Souza Neto
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Michele Marcelo Silva Bortolai
Universidade de São Paulo, Brasil

Mônica Tavares Orsini
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Nara Oliveira Salles
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Neli Maria Mengalli
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Patricia Biegging
Universidade de São Paulo, Brasil

Patricia Flavia Mota
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Raul Inácio Busarello
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Raymundo Carlos Machado Ferreira Filho
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Roberta Rodrigues Ponciano
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Robson Teles Gomes
Universidade Católica de Pernambuco, Brasil

Rodiney Marcelo Braga dos Santos
Universidade Federal de Roraima, Brasil

Rodrigo Amancio de Assis
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Rodrigo Sarruge Molina
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Rogério Rauber
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Rosane de Fatima Antunes Obregon
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Samuel André Pompeo
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Sebastião Silva Soares
Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Silmar José Spinardi Franchi
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Simone Alves de Carvalho
Universidade de São Paulo, Brasil

Simoni Urnau Bonfiglio
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Stela Maris Vaucher Farias
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Tadeu João Ribeiro Baptista
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Taiane Aparecida Ribeiro Nepomoceno
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Taíza da Silva Gama
Universidade de São Paulo, Brasil

Tania Micheline Miorando
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tarcísio Vanzin
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Tascieli Feltrin
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tayson Ribeiro Teles
Universidade Federal do Acre, Brasil

Thiago Barbosa Soares
Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Thiago Camargo Iwamoto
Universidade Estadual de Goiás, Brasil

Thiago Medeiros Barros
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Tiago Mendes de Oliveira
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Brasil

Vanessa Elisabete Raue Rodrigues
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Vania Ribas Ulbricht
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Wellington Furtado Ramos
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Wellton da Silva de Fatima
Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Yan Masetto Nicolai
Universidade Federal de São Carlos, Brasil

PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

Alessandra Figueiró Thornton
Universidade Luterana do Brasil, Brasil

Alexandre João Appio
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Bianka de Abreu Severo
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Carlos Eduardo Damian Leite
Universidade de São Paulo, Brasil

Catarina Prestes de Carvalho
Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, Brasil

Elisiene Borges Leal
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Elizabeth de Paula Pacheco
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Elton Simomukay
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Francisco Geová Goveia Silva Júnior
Universidade Potiguar, Brasil

Indiamaris Pereira
Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Jacqueline de Castro Rimá
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Lucimar Romeu Fernandes
Instituto Politécnico de Bragança, Brasil

Marcos de Souza Machado
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Michele de Oliveira Sampaio
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Pedro Augusto Paula do Carmo
Universidade Paulista, Brasil

Samara Castro da Silva
Universidade de Caxias do Sul, Brasil

Thais Karina Souza do Nascimento
Instituto de Ciências das Artes, Brasil

Viviane Gil da Silva Oliveira
Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Weyber Rodrigues de Souza
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

William Roslindo Paranhos
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Parecer e revisão por pares

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Pimenta Cultural, bem como revisados por pares, sendo indicados para a publicação.

SUMÁRIO

Apresentação	10
---------------------------	-----------

CAPÍTULO 1

Interseções entre Linguística Aplicada e letramentos docentes:

perspectivas para a formação de professores de Língua Portuguesa	14
--	-----------

Caracterização da Linguística Aplicada	17
--	----

Contribuições da LA para a formação de professores	23
--	----

Contribuições dos estudos sobre os letramentos para formação de professores no campo da Linguística Aplicada	34
--	----

Letramentos docentes e formação de professores	37
--	----

CAPÍTULO 2

Letramento docente:

em busca de uma caracterização	48
--------------------------------------	-----------

Conceituação dos letramentos docentes.....	50
--	----

Estratégias para a ampliação dos letramentos docentes.....	61
--	----

Durante a formação docente.....	62
---------------------------------	----

No exercício docente	64
----------------------------	----

CAPÍTULO 3

**Produção de uma sequência didática
para a seleção de textos
para o Ensino da Leitura:**

ampliando os letramentos docentes 73

Letramento docente:

uma proposta de reflexão 75

Multiletramentos:

os textos multissemióticos em sala de aula..... 80

**Multiplicidade Cultural
e Multiplicidade multissemiótica:**

contribuições para ampliação dos letramentos docentes..... 84

Sequência didática:análise da videoanimação *Holiday* de Nina Bisyarina 89**Considerações finais..... 124****Referências..... 127****Sobre as autoras..... 137****Índice remissivo..... 138**

APRESENTAÇÃO

No contexto de uma sociedade que tem ampliado os modos de interação, em função do surgimento e do aprimoramento de tecnologias de comunicação e informação, as discussões que permeiam o campo da formação de professores se caracterizam como um processo primordial para a ampliação de estratégias que visam a elevar a qualidade dos processos educativos e para garantir uma adequada articulação com as demandas sociais. Essas discussões assumem uma conotação especial quando se trata do professor de Língua Portuguesa, que tem o compromisso por qualificar a proficiência linguístico-discursiva dos discentes, seja para a melhoria do desempenho escolar, seja para a qualificação das interações na sociedade.

Nessa direção, considera-se que, ao problematizar o contexto de formação de professores de Língua Portuguesa, é necessária uma discussão que aborde as bases epistêmicas e metodológicas que constituem o processo de ensino e de aprendizagem, tendo como objetivo principal tornar possível um percurso formativo que contribua para o desenvolvimento dos saberes relacionados à docência. Sendo assim, considera-se a Linguística Aplicada (LA), um campo que viabiliza a articulação das questões que envolvem a linguagem e seu uso social.

Nessa perspectiva, as pesquisas sobre a LA estão inerentemente vinculadas aos estudos sobre os letramentos, em destaque os letramentos docentes, pois investigar a profissão e a atuação do professor de Língua Portuguesa em sala de aula demanda estudos e pesquisas constantes e contextualizados que devem ter como propósito a análise das diferentes situações de interação. Ao articular a Linguística Aplicada e as pesquisas sobre os letramentos docentes, é possível compreender que a essencialidade do papel do professor

de Língua Portuguesa, que é o de atuar como um agente de letramento, ou seja, aquele que promove estratégias didático-pedagógicas capazes de viabilizar a inserção sociocultural dos alunos nas diferentes situações discursivas, considerando as multiplicidades cultural e semiótica inerentes às práticas de linguagem.

Acredita-se que a atuação do professor de Língua Portuguesa em sala de aula deve tornar possível um trabalho que contemple diferentes situações de usos da linguagem, de modo contextualizado e significativo para os estudantes. Nesse contexto, é relevante considerar a questão dos saberes docentes – um pressuposto defendido por Kleiman (2008) e que é relevante para a compreensão da natureza do trabalho do professor de linguagens. Para a autora (2008, p. 8),

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.

Em consonância com Kleiman, depreende-se que, na contemporaneidade, a atuação do professor em sala de aula deve contemplar conhecimentos teóricos e práticos no que diz respeito aos usos da linguagem em diferentes instâncias discursivas. Isso demanda do professor a mobilização de conhecimentos teóricos/epistemológicos e metodológicos nas diversas interações de que participa, ou seja, com alunos, com autores dos textos lidos/propostos para análise,

com colegas professores, com coordenadores pedagógicos, com os gestores etc. Nesse contexto, é possível se reportar ao conceito de letramentos docentes, que pode contribuir para que a formação profissional do professor culmine em uma atuação (re)significada e significativa em sala de aula.

Com vistas a desenvolver uma discussão que possa abarcar o contexto da formação de professores de Língua Portuguesa, esta obra encontra-se organizada por meio de três capítulos. O capítulo 1: *Interseções entre Linguística Aplicada e letramentos docentes: perspectivas para a formação de professores* tem como objetivo sistematizar estudos acerca das contribuições da Linguística Aplicada para o Ensino de Língua Portuguesa e da relevância dos letramentos para o desenvolvimento profissional, considerando a natureza social do trabalho com a linguagem inerente às duas perspectivas teóricas estudadas.

O capítulo 2: *Letramentos docentes: em busca de uma caracterização* tem como objetivo principal conceituar os letramentos docentes e caracterizar as tendências assumidas pelas pesquisas que versam sobre o tema, abordando, também, estratégias para a ampliação de habilidades relacionadas ao exercício da docência, considerando a necessária articulação com o cotidiano social.

Por fim, o capítulo 3, cujo título é: *Produção de uma sequência didática para a seleção de textos para o Ensino da Leitura: ampliando os letramentos docentes* tem como objetivo a proposta de uma sequência didática, com vistas a promover uma reflexão acerca dos letramentos docentes do professor de Língua Portuguesa para o trabalho com textos multissemióticos em sala de aula, que consiste em possibilidades de análises de uma videoanimação.


Em síntese, é relevante ressaltar que o trabalho por meio dos multiletramentos em sala de aula possibilita que o professor de Língua Portuguesa coloque em prática habilidades relacionadas

aos letramentos docentes, nos mais diversos contextos. A complexidade da concepção de letramentos docentes está inerentemente vinculada à complexidade dos usos da linguagem nos contextos sociais e do processo de ensino-aprendizagem de línguas, por isso, problematizar a formação docente, notadamente, do profissional que atua com o Ensino de Língua Portuguesa, é uma oportunidade para ressignificar concepções (de linguagem, de texto, de ensino e de aprendizagem), metodologias e os modos de pensar e de realizar a própria formação.

1

INTERSEÇÕES ENTRE LINGUÍSTICA APLICADA E LETRAMENTOS DOCENTES:

**PERSPECTIVAS PARA A FORMAÇÃO
DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA**



A formação de professores tem sido amplamente problematizada no contexto das discussões acerca da elevação da qualidade dos processos educativos em curso nas escolas da Educação Básica, seja no âmbito de pesquisas acadêmicas, seja no âmbito das políticas públicas educacionais (Gatti, 2016). Nessa direção, problematizar o contexto da formação do professor de Língua Portuguesa exige uma discussão acerca das bases epistêmicas e metodológicas que integram os processos de ensino e de aprendizagem, com vistas a viabilizar percursos formativos que possam, efetivamente, contribuir para a ampliação de saberes relacionados à docência e, de modo mais específico, à área de Letras. Nesse sentido, a Linguística Aplicada (LA) se configura um campo que articula as questões que envolvem a linguagem e seus usos sociais.

Com o propósito de problematizar a discussão sobre o percurso formativo de professores de língua materna, este capítulo se propõe a caracterizar a LA e suas interseções com as práticas de letramentos docentes. Para tal, busca-se apresentar o contexto histórico de seu surgimento e evolução da LA, uma vez que esse campo toma como objeto de análise as relações entre linguagem e o contexto social. Nesse sentido, os estudos que versam sobre a LA e a formação de professores possibilitam uma integração teórica e metodológica de novas formas de (re)significar os processos de ensino e de aprendizagem, considerando o contexto social em que as práticas educativas se efetivam e em que os sujeitos (professores, alunos etc.) se inserem e se constituem na/pela linguagem.

Diante do exposto, este capítulo tem por objetivo compilar contribuições de pesquisas que versam sobre a Linguística Aplicada para o processo de formação de professores na perspectiva dos letramentos. Visto que a formação docente é extremamente dinâmica e demanda novos desafios de maneira recorrente, faz-se necessário que as contribuições da LA sejam destacadas, para que essa formação esteja sustentada por pressupostos teóricos e metodológicos que contemplem questões linguístico-semióticas, textuais e

discursivas, relacionadas a uma perspectiva interacionista da linguagem. Como a LA trata-se de uma ciência autônoma e interdisciplinar, as possibilidades e as contribuições desse campo podem contemplar diferentes questões, tais como identidade docente, (re)significação do papel do professor, material didático, usos sociais da linguagem, multiletramentos, entre outras, que representam desafios para o cotidiano educacional. Essas questões são relevantes para a formação docente e, conseqüentemente, merecem ser aprofundadas.

Por conseguinte, para a organização deste capítulo, busca-se caracterizar a Linguística Aplicada e propor uma discussão sobre as contribuições desse campo de conhecimento para a formação de professores.

A posteriori, busca-se apresentar a relação entre a LA e os letramentos docentes, destacando a necessidade de revisitação da articulação entre a formação docente, o contexto da profissão e o contexto social, a fim de tornar a profissionalidade e as práticas de ensino mais eficientes e mais condizentes às demandas do trabalho e da sociedade. Em vista disso, espera-se que as discussões empreendidas neste capítulo possam provocar uma maior compreensão e reflexão acerca da LA e da formação de professores. Além disso, espera-se contribuir para a sistematização de uma discussão que contemple a dimensão dos letramentos docentes, uma vez que a prática educativa nas aulas de Língua Portuguesa se configura como uma prática de linguagem e, que como tal, demanda bases epistemológicas, metodológicas e axiológicas acerca dos processos de ensino e de aprendizagem como processos de interação entre sujeitos-interlocutores em diferentes situações enunciativas.

CARACTERIZAÇÃO DA LINGUÍSTICA APLICADA

A Linguística Aplicada (LA) pode ser considerada como um campo dos estudos da linguagem que visa a problematizar questões do cotidiano social. Nesse sentido, articular a Linguística Aplicada à educação representa uma possibilidade de pensar os processos de ensino e de aprendizagem e o percurso formativo de professores em uma perspectiva científica. Discorrendo sobre essa questão, Signorini (2004) sinaliza que tal campo de estudos não é um compêndio de técnicas metodológicas para serem utilizadas em sala de aula, mas antes, e sobretudo “[...] um estudo de práticas específicas de uso da linguagem em contextos específicos [...]” (Signorini, 2004, p. 101). Para uma melhor compreensão das especificidades da Linguística Aplicada, parece ser relevante apresentar um panorama de seu surgimento e de sua história. As pesquisas sobre a Linguística Aplicada são unânimes ao considerar que esse campo surgiu em meio à Segunda Guerra Mundial, a fim de atender às necessidades do ensino de línguas naquele contexto, e era considerado subárea da Linguística Teórica (Menezes; Silva; Gomes, 2009; Moita-Lopes, 2009).

Nessa direção, Oliveira (2009, p. 3) esclarece que

ao surgir, na década de 50 do século XX, a LA era compreendida como uma sub-área da Linguística Teórica, cuja atividade principal seria a de aplicar aos processos de ensino e aprendizagem de línguas, principalmente de línguas estrangeiras, conhecimentos sobre as línguas, produzidos pela Linguística Teórica, mais especificamente aqueles provenientes das concepções de linguagem estruturalistas e gerativistas.

Pode-se notar, a partir da citação de Oliveira (2009), que, mesmo a LA sendo vista como subárea na década de 50, ela já se destinava às atividades voltadas para a prática e aplicação dos

conhecimentos sobre a língua. Todavia, o desenvolvimento da área da LA no que diz respeito ao processo de ensino e de aprendizagem, se inicia, então, como resultado dos avanços da Linguística como ciência no século XX, constituindo-se como o estudo científico do ensino de línguas estrangeiras (Moita-Lopes, 2009). Em outras palavras, a LA era vista como uma parte da Linguística que se destina ao estudo das línguas e não como parte autônoma da ciência.

Assim, entre os anos 80 e 90, com o surgimento de inúmeras pesquisas sobre a área da LA, ela deixa de ser uma subárea e torna-se um campo autônomo de pesquisa. Para isso, Moita-Lopes (2009) destaca duas viradas que propiciaram um estatuto de um campo autônomo. A primeira virada consiste na discussão acerca da aplicação da LA, que se efetiva somente com o trabalho de Widdowson, também no final dos anos 1970, em que aparece a distinção entre LA e aplicação de Linguística (Moita-Lopes, 2009). A LA, tal como a Linguística, passou a produzir sua própria teoria, com métodos de investigação próprios¹. Já a segunda virada, que contempla a LA em meios institucionais diferentes do âmbito escolar, possibilita à área uma articulação com os diferentes contextos sociais. Moita-Lopes ainda explicita que essa virada

ocorre quando, abandonando a restrição de operar somente em investigação em contextos de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras (notadamente, Inglês, embora ainda preponderante) e tradução, o campo começa a pesquisar contextos de ensino e aprendizagem de língua materna, no campo dos letramentos, e de outras disciplinas do currículo, e em outros contextos institucionais (mídia, empresa, delegacia de polícia, clínica médica etc.) (Moita-Lopes, 2009, p. 17).

É notório, partindo das pontuações do autor, que a LA a partir de sua segunda virada começa a desenvolver estudos extremamente

1 Para Widdowson (1979a, p. 235 *apud* Moita-Lopes, 2009, p. 15): "a Linguística Aplicada só pode ser uma área autônoma de investigação na medida em que se livra da hegemonia da linguística e negar as conotações de seu próprio nome".

autônomos e relevantes para os mais diversos campos que abarcam a linguagem e seus usos nas interações sociais. Partindo desses estudos, atualmente, a LA é reconhecida como um campo que tem como foco as práticas sociais e os usos da linguagem no cotidiano dos sujeitos. Sobre os estudos desse campo nas esferas da atividade humana destaca-se que,

Na defesa de uma LA como área de produção do conhecimento inserida no campo dos estudos aplicados, dois aspectos merecem destaque. Um deles, a natureza de seu objeto de estudo, genericamente definido como sendo o estudo das práticas discursivas situadas produzidas e circulantes na sociedade, espraiando-se suas fronteiras e temáticas para as diversas esferas da atividade humana (Hammes-Rodrigues; Acosta-Pereira, 2016, p. 50).

Partindo do pressuposto acima, infere-se que as práticas discursivas presentes no cotidiano dos sujeitos caracterizam-se como um dos campos de estudos da LA, ou seja, investigar, estudar, questionar e produzir conhecimento de maneira autônoma possibilita que a LA ultrapasse o âmbito pragmático e assuma uma abordagem autônoma, interdisciplinar e transdisciplinar e que o conhecimento seja produzido de modo contextualizado. Assim, pesquisar em LA pode abarcar o contexto em que os processos de ensino e de aprendizagem se inserem.

Como mencionado, a LA teve um longo percurso para ser reconhecida como um campo autônomo de conhecimento. Almeida Filho (1991) assevera que a LA, no sentido de ciência aplicada de modo sistematizado, preocupada em encaminhar soluções sistemáticas para questões reais de usos de linguagem, tem uma história bem recente no Brasil. O autor ainda menciona que

O tipo de Linguística Aplicada (LA) que se examina e se propõe discutir teoricamente é o de ciência aplicada (interdisciplinar, em muitos casos), cujo objeto é o problema real de uso de linguagem colocado na prática dentro ou fora do contexto escolar. Embora essa não

seja uma visão radicalmente diferente de como se faz LA contemporaneamente em alguns centros de pesquisa dos Estados Unidos e Europa, no Brasil não tem sido em geral esse tratamento distintivo, afirmativo e independente o mais usual (Almeida Filho, 1991, p. 1).

Essa divergência de abordagens no que diz respeito à LA se instaura devido à diferença dos modos de conceber as especificidades da ciência por parte de determinados pesquisadores. Ainda se baseando no autor supracitado e em consonância com suas ideias, parte-se do pressuposto de que a LA é um campo independente, tendo em vista que os estudos apreendidos nessa área partem de problemas reais, que ocorrem no cotidiano dos sujeitos, por meio de suas interações, utilizando as mais diversas linguagens.

Nessa perspectiva, Fabrício (2006, p. 48) postula que a LA parte da compreensão de que

se a linguagem é uma prática social, ao estudarmos a linguagem estamos estudando a sociedade e a cultura das quais ela é parte constituinte e constitutiva; de que nossas práticas discursivas não são neutras, e envolvem escolhas (intencionais ou não) ideológicas e políticas, atravessadas por relações de poder, que provocam diferentes efeitos no mundo social; de que há na contemporaneidade uma multiplicidade de sistemas semióticos em jogo no processo de construção de sentidos.

A partir do excerto supracitado, é relevante destacar uma concepção de linguagem como prática social, ou seja, constituída na relação com o(s) outro(s), em um contexto socio-histórico. Isso traz possibilidades de deslocamentos para o processo educativo, pois, ao conceber a linguagem como constitutiva dos processos sociais e culturais, as abordagens didático-metodológicas poderão considerar as dimensões contextuais, históricas e subjetivas. Nesse âmbito, serão implicadas questões ideológicas e políticas que subjazem as práticas de linguagem, bem como a diversidade de recursos semióticos que se articulam nos enunciados para a construção dos efeitos de sentidos e que emanam projetos de dizer.

Sem o intuito de exaurir as discussões acerca das inúmeras questões que o campo da LA contempla, é importante fazer alusão à significativa complexidade da linguagem, quando estudada em seus usos reais de interação. Compreender a linguagem como uma prática social remete à interação e ao fato de que ela se efetiva entre sujeitos socio-historicamente situados. Pensar a linguagem como prática social exige uma análise acerca dos contextos discursivos, seus interlocutores, seus projetos de dizer, suas escolhas, os efeitos de sentidos, os recursos linguístico-semiótico-discursivos utilizados para a constituição dos discursos.

O tempo e o espaço também integram as práticas de linguagem, pois as interações se efetivam por meio de enunciados que são situados em determinado tempo e espaço e que se articulam com situações anteriores e que se projetam para situações posteriores. Para compreender essa relação complexa, pode-se tomar como exemplo o gênero notícia. Produzir ou ler/ouvir uma notícia implica em considerar o suporte em que o texto circula, período em que foi publicado, escolhas feitas pelos produtores (imagens, frases, vocabulário, diagramação, posição de destaque ou não etc.), público-destinatário. Além disso, cabe aos leitores articular informações contidas no texto com seus conhecimentos prévios e agir responsabilmente (reagir ao conteúdo lido, seja para concordar, discordar, emocionar-se, indignar-se etc.).

No entanto, se a notícia estiver publicada em um livro didático, o propósito enunciativo será outro e a produção de sentidos se efetivará de modo distinto, o que exige do professor atenção para uma análise acerca dos efeitos sentidos para os diferentes sujeitos. Para Rojo (2007, p. 1.762), a LA busca

estudar a língua real, o uso situado da linguagem, os enunciados e discursos, as práticas de linguagem em contextos específicos, buscando não romper esse frágil fio que garante a visão da rede, da trama, da multiplicidade, da complexidade dos objetos-sujeitos em suas práticas.

Nessa constituição dialógica e complexa da linguagem, a LA funda seus pressupostos, priorizando problemas de relevância social, para os quais o linguista aplicado propõe-se a buscar “respostas teóricas que tragam ganhos a práticas sociais e a seus participantes, no sentido de uma melhor qualidade de vida” (Rojo, 2006, p. 258).

Para Moita-Lopes (2009, p. 23),

pensar sobre os caminhos da LA contemporânea pode nos prover outros modos de compreender nosso futuro como pesquisadores nesse campo, ao passo que também apresenta novas formas de politizar a vida social para além das histórias que nos contaram sobre quem somos: uma indagação à qual a LA contemporânea precisa responder. Afinal, fazer pesquisa nesse campo pode ser uma forma de repensar a vida social.

Como afirmado por Moita-Lopes (2009), as pesquisas no campo da LA podem ser um caminho para (re)significar a vida social e, por extensão, o modo de ver as interações dos sujeitos por meio da linguagem, ou seja, o estudo da linguagem contribui para a compreensão do mundo.

Tendo em vista o exposto, é possível afirmar que os avanços conquistados pelo campo da LA, como ciência autônoma que se articula com o contexto social, podem trazer contribuições para diferentes campos, entre os quais, destaca-se a formação de professores. Nesse contexto, a próxima seção busca ressaltar as contribuições da LA para a formação docente, por meio de reflexões embasadas em textos de autores representativos nas pesquisas sobre o tema.

CONTRIBUIÇÕES DA LA PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Embora a formação docente seja, notadamente, uma temática bastante recorrente nas pesquisas educacionais, é relevante que outras reflexões sejam instauradas, uma vez que tal processo se caracteriza por uma constituição dinâmica e sempre inserida em novos desafios. Nesse sentido, devido à complexidade do percurso formativo de professores na atuação docente é de suma importância destacar algumas contribuições que o campo da LA traz para a profissionalização docente.

Com o intuito de contextualizar a formação docente, é importante destacar que a profissão de “ser professor” exige uma “licença” para a atuação, que é obtida por meio de um curso superior, com habilitação em licenciatura. Essa formação não se sucumbe ao recebimento de um diploma, mas deve ser realizada de modo continuado, por meio de cursos que possam suprir lacunas do percurso formativo e promover uma reflexão acerca das demandas do contexto de atuação, seja em relação aos conteúdos curriculares, seja em relação às concepções e metodologias de ensino. Nesse sentido, a primeira contribuição da LA a ser destacada se direciona para a constituição da identidade profissional docente². Por isso, ao se abordar a formação do professor é recorrente a articulação com a construção da(s) identidade(s) docente(s), que possibilita o desenvolvimento profissional, ou seja, uma formação docente que permita uma atuação crítico-reflexiva, capaz de buscar soluções para as adversidades presentes em sala de aula. Sobre tal questão, Nóvoa (1992) pontua que

2 No texto *A identidade docente: constantes e desafios* (2009), Carlos Marcelo (em tradução de Cristina Antunes) apresenta uma discussão aprofundada sobre a identidade profissional docente. O artigo está disponível em <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbfp/article/view/8/6>. Embora Carlos Marcelo não seja um teórico da LA, as suas teorizações são relevantes para a discussão aqui proposta. Essa opção por citá-lo encontra sustentação científica, pois há uma prática recorrente entre os linguistas aplicados de dialogarem com outros campos do conhecimento, o que explicita o caráter interdisciplinar da LA.

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autónomo e que facilite as dinâmicas de auto-formação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vistas à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional (Nóvoa, 1992, p. 13).

Complementando o posicionamento do autor, é relevante assegurar que uma formação docente teoricamente fundamentada pode contribuir para uma atitude problematizadora da própria formação e para uma tomada de decisões mais assertivas no processo de encaminhamento das práticas pedagógicas. Ao acompanhar a trajetória da profissão docente, é notória a evolução e a multiplicação dos desafios enfrentados pelo professor em sala de aula, em consequência disso, a formação profissional tem sido cada vez mais problematizada, seja no âmbito das políticas públicas, seja no âmbito das pesquisas educacionais.

Pensar a articulação entre formação de professores e a identidade profissional pode contribuir para o enfrentamento desses desafios, de modo mais sistematizado e mais eficiente. Segundo Pôrto e Mastrella-de-Andrade (2020, p. 851),


Considerando a multiplicidade contextos sociais dos quais participamos e dos discursos aos quais nos afiliamos, é possível dizer que nossas identidades podem ser transformadas e recebem diferentes ênfases a depender dos contextos que nos nomeiam (BLOMMAERT, 2005; HALL, 2000; MAALOUF, 2000). Nesse sentido, a sala de aula de línguas se torna, de muitas maneiras, um espaço privilegiado para reflexões sobre identidades, uma vez que ensinar e aprender novas línguas põe em evidência os diferentes contextos sociais nos quais elas se encontram: na escola, na rua, na mídia, na família etc. Entretanto, na prática cotidiana da vida social, as categorizações que constroem identidades são compreendidas como essências pré-determinadas, fixando umas às outras de diferentes formas, a partir de padrões previamente estabelecidos com, por vezes, pouca

abertura para a diferença. Além disso, essas categorizações nem sempre são questionadas no dia a dia das pessoas. [...] Isso implica entender a educação linguística sempre como espaço de problematização, buscando questionar aspectos sociais que envolvem a vida dos/as próprios/as educandos/as e professores/as. Requer ainda entender a sala de aula como espaço social de construção de identidades regido por relações assimétricas de poder (NORTON; MCKNNEY, 2011, MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2010; MASTRELLADE-ANDRADE, 2011).

Segundo as autoras, a sala de aula se torna um espaço adequado para que “professores/as desnaturalizem e problematizem identidades sociais, bem como as práticas discursivas que as constroem, a fim de que seus/suas alunos/as tenham um olhar crítico para o mundo” (Pôrto e Mastrella-de-Andrade, 2020, p. 852), buscando compreender que a concepção “naturalizada” das questões sociais precisa ser ressignificada, uma vez que tais questões são histórica, social e culturalmente construídas. Desse modo, o papel do professor ultrapassa a atividade de reproduzir discursos legitimados na sociedade, mas de trazer perspectivas de uma interação, em que os discursos sejam problematizados e redimensionados.

A partir do excerto supracitado, é possível destacar a segunda contribuição da LA para a formação de professores, qual seja: a consideração da sala de aula como espaço de interlocução que dialoga com outros contextos sociais. Assim, a sala de aula abarca diferentes situações discursivas (vivenciadas ou imaginadas), com suas configurações ideológicas. Desse modo, esse espaço não fica apenas circunscrito aos processos de ensino e de aprendizagem de conteúdos escolares, mas também a um espaço que instaura a constituição de sujeitos.

Ao se reportar à sala de aula de línguas, de modo mais específico, a LA destaca que esse espaço se configura como um ambiente articulador de outros contextos sociais. Em algumas situações sociais, vivenciadas na própria escola, na família, no grupo de



amigos etc. nem sempre existe abertura para a problematização dos discursos e de comportamentos/ações. A partir das reflexões emanadas pelas teorizações desenvolvidas pela LA, é possível discutir estratégias para ressignificar o papel do professor, o material didático, as metodologias de ensino, os conteúdos escolares e, por consequência, instaurar problematizações que podem contribuir para a (re)constituição de concepções sobre o que é ser professor de línguas e sobre o que é ensinar e o que é aprender.

Nesse processo, é relevante reiterar o papel da linguagem na constituição dos sujeitos. Para Schmidt (2014, p. 87), “a linguagem é a principal ferramenta mediadora da constituição da identidade do sujeito, pois é nela e por ela que a relação entre o eu e o(s) outro(s) se cria, assumindo uma postura ativa”. Essa concepção de língua(gem) como uma prática social de construção de sentidos traz deslocamentos substanciais para a compreensão acerca do ensino de línguas, uma vez que ao se ensinar língua também se ensinam formas de entender e de construir o mundo, o que implica modos de ser e de se posicionar neste mundo.

Ao discorrer sobre essa questão, Bohn (2005) complementa que são as diversas vozes que contribuem para a constituição dos traços identitários, tais como: a voz institucional (teóricos, os professores formadores e as instituições que se expressam nos discursos pedagógicos); a voz do governo (os documentos oficiais); a voz da sociedade; as vozes dos colegas da profissão e a voz da família; enfim, diversos olhares, crenças ou representações que os ‘outros’ possuem acerca da docência, assim como as vozes que mediante tal relação configuram-se como colaboradores desse processo.

Nessa direção, a(s) identidade(s) profissional(is) docente(s) são constituídas por essas diferentes “vozes”, que constituem o sujeito-professor, visto que os saberes sobre a docência são decorrentes de inúmeras e diferentes experiências sobre o que é ser professor. Assim, é relevante considerar o espaço de sala de aula como um

espaço formativo. Segundo Gesser, Costa e Viviani (2009), “as contradições que flagramos em nossa própria prática docente são iluminadoras e nos ajudam a rever questões e posturas, quando pensadas criticamente e continuamente”.

Diante do exposto, é preciso destacar que a LA, por sua natureza interdisciplinar, tem problematizado o contexto da sala de aula, como um espaço de construção de sentidos. Para dar conta da complexidade inerente às especificidades desse espaço, a LA se apoia em outros campos do conhecimento, tais como Sociolinguística, Sociologia, Antropologia, Etnografia, Psicologia Social, Psicolinguística, Psicologia Cognitiva, Estudos Culturais, além das mais tradicionais Linguística, Educação e Pedagogia. Nesse sentido, Kleiman, Vianna e De Grande (2019, p. 726) destacam que

Se ‘nenhuma área do conhecimento pode dar conta da teorização necessária para compreender os processos envolvidos nas ações de ensinar/aprender línguas em sala de aula devido a sua complexidade’ (Moita-Lopes, 2009, p. 16), para dar respostas a novas questões, emergentes de uma problemática social mais ampla (que também acaba afetando o aluno, o professor, a sala de aula, o ensino, a aprendizagem), foi preciso incorporar novas fontes teóricas, segundo a natureza do problema e a configuração do objeto de pesquisa.

Ao se ocupar de questões inerentes ao contexto da sala de aula, a LA explicita a complexidade do processo de ensino e de aprendizagem de línguas e do percurso formativo de professores. Para as autoras supramencionadas,

Se consideramos que, quando o objeto de pesquisa é o ensino, pelo professor; ou o aluno e sua aprendizagem; ou a aula da escola pública brasileira, ou seus sistemas de objetos e de ação (Santos, 2012), como o livro didático, o currículo, ou algum outro documento regulador, qualquer recorte pode levar a uma descontextualização – uma omissão do lugar, da situação, do território – se não forem considerados os aspectos relevantes (que podem ser históricos, sociais,

culturais, e que fazem parte do discurso escolar, sendo muitas vezes determinantes para os rumos da interação em análise) (Kleiman, Vianna e De Grande, 2019, p. 737)

Tomar a sala de aula como um espaço de interlocução pode ressignificar os processos de ensino e de aprendizagem e produzir inquietações que podem desencadear reflexões acerca da relevância da contextualização dos sujeitos no espaço social, da centralidade da discursividade, da materialidade linguístico-enunciativa como uma prática situada.

Essa complexidade do processo de ensino e de aprendizagem de línguas e do percurso formativo de professores, evidenciada pela LA, pode ser minimizada a partir de epistemologias que abordam a concepção de teoria e de prática. Essa questão pode ser considerada como a terceira contribuição da Linguística Aplicada.

Ser professor, na perspectiva assumida pela LA, implica considerar que a formação docente e a atuação profissional se efetivam por uma dimensão teórica e por uma dimensão prática. Antes de abordar essas dimensões é necessário fazer uma distinção entre o pesquisador (linguista aplicado) e o professor (profissional docente), que lidam com a teoria e prática de modo diferenciado. Para Bertoldo (2000), a problematização da relação entre teoria e prática pode trazer o redimensionamento dos processos de formação de professores. Para o autor,

as teorias de nada valem se não houver o envolvimento identitário dos futuros professores que nelas se reconheceriam e com elas se constituiriam dialogicamente [...] as teorias são verdadeiras fontes onde é possível buscar o conhecimento, quanto fazem emergir a falta, provocando o desconforto de se lidar com teorias que tudo prometem, mas às quais os futuros profissionais de ensino de línguas não têm garantia de acesso total, uma vez que nelas não se constituíram e por elas não foram constituídas. As teorias não podem prover tudo ao sujeito. São promessas que, se entendidas como totais, só fazem perpetuar o dis-

curso do mestre, reproduzindo-o incansavelmente, sem provocar nenhum deslocamento subjetivo relevante. Dito de outra maneira, não é apenas o contato com a teoria que vai promover a constituição do sujeito por ela e a transformação de sua prática pedagógica (Bertoldo, 2000, p. 262).

Complementando o exposto, Coracini (2003, p. 207) sinaliza para o acirramento entre teoria e prática e destaca que “o sujeito-professor se constitui no embate, constante e sem fim, entre o desejo da teoria, lugar da completude, e a prática, lugar da falta, do ilegitimado, do desvalorizado”. Assim, é relevante problematizar o lugar social ocupado pelo linguista aplicado e pelo professor para se pensar na teoria e na prática, o que pode redimensionar a formação docente e promover uma construção intelectual transformadora (Kumaravadevelu, 2006). Isso implica pensar em um professor que problematiza as práticas de ensino, que busca respostas para as demandas de mudança nos contextos sociais, que se inquieta diante dos desafios, constrói colaborativamente sua profissão.

De acordo com Pietri, Rodrigues e Sanchez (2019, p. 4-5), a formação docente “requer a vivência escolar, a experiência de vida e o desenvolvimento de valores pessoais eticamente responsáveis” e não a consideração de um sujeito técnico, que passivamente aplica métodos, ou de um profissional que não teoriza, mas apenas pratica e reflete sobre sua prática.

Para Coracini (2003), a Linguística Aplicada explicita que a relação entre teoria e prática é mais complexa do que aparenta ser. Assim, a partir de um problema relacionado ao uso de linguagem parte-se, então, para a busca de subsídios teóricos para explicar a questão, analisando-a com base no suporte teórico escolhido; finalmente, apresentam-se sugestões de encaminhamento da questão na prática. Nessa acepção, refletir sobre a prática é (re)construir teorias e construir uma teoria é pensar a prática teoricamente.

Conforme exposto na seção anterior, a ideia central da LA consiste em abordar questões ligadas aos usos efetivos da linguagem articuladas à ideia de que é na e pela linguagem que os professores se constituem como sujeitos-professores.

Por fim, apresenta-se a quarta contribuição da Linguística Aplicada para a formação de professores, que é a problematização de questões relativas à produção e ao uso de materiais didáticos e à proposição de metodologias de ensino. Considerando que a LA tem como objetivo fundamental a problematização da vida social, na intenção de compreender as práticas sociais nas quais a linguagem tem papel crucial (Moita-Lopes, 2006), é possível destacar as potencialidades de uma articulação mais sistematizada das práticas de ensino com as demandas da sociedade.

Nesse sentido, Moita-Lopes (1996, p. 123) ressalta que “[...] há uma preocupação cada vez maior em linguística aplicada com a investigação de problemas de uso da linguagem em contextos de ação ou em contextos institucionais, ou seja, há um interesse pelo estudo das pessoas no mundo”. Ao abordar os usos da linguagem, a LA apresenta substanciais contribuições para a produção de materiais didáticos. Essas contribuições residem na seleção e adequação dos textos a serem trabalhados, na organização das unidades didáticas, na escolha de temáticas a serem abordadas, na elaboração dos enunciados de questões, na sistematização dos estudos das práticas de linguagem (oralidade, leitura, produção de textos e análise linguístico-semiótica), na utilização de recursos multissemióticos, na exploração das dimensões linguísticas, discursivas e ideológicas.

De acordo com Souza e Ayres (2015), na Linguística Aplicada, encontram-se possibilidades de des(re)velar de que modo o livro didático assenta ideologias que impactam na definição de padrões metodológicos de ensino de língua. Esse campo serve como um apoio às transformações propostas pelos documentos oficiais, tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais, que estavam em vigor até a aprovação das

Diretrizes Curriculares Nacionais e atualmente a Base Nacional Comum Curricular. Para as autoras, “na prática pedagógica, é necessário que o docente compreenda quais as concepções de linguagem assumidas pelo material didático escolhido a fim de verificar se estas são as mais adequadas para o ensino de língua materna” (p. 237).

A partir dos estudos da LA, tem sido possível ressignificar as concepções de linguagem presentes nesses materiais. Ainda para Souza e Ayres (2015, p. 237), “na prática pedagógica, é necessário que o docente compreenda quais as concepções de linguagem assumidas pelo material didático escolhido, a fim de verificar se estas são as mais adequadas para o ensino de línguas”. Diante do exposto, pode-se considerar que o livro didático e as demais atividades didáticas propostas pelos professores, se configuram como um objeto cultural, que congrega relações dialógicas na sua produção e em seu uso em sala de aula, o que permite reconhecer que o ensino de línguas não se limita ao estudo de sua estrutura, mas à prática viva da enunciação.

Nesse contexto, os usos sociais da linguagem demandam novos modos de interação. Na contemporaneidade, com a disseminação das tecnologias da informação e da comunicação, o acesso a gêneros textuais/discursivos, constituídos por uma hibridização de linguagens (verbal, imagens estáticas e reconfiguradas computacionalmente, imagem em movimento, sons, áudio etc.), novos tipos de letramentos são requeridos. Para Coscarelli e Novais (2010, p. 39),

no caso de textos multimodais, ou seja, daqueles textos compostos por várias modalidades sógnicas que não só a verbal, o leitor precisa reconhecer outras unidades além do léxico verbal, ou seja, precisa perceber as unidades dessas outras modalidades e integrá-las. Imagem, som, movimento, design são categorias de signos organizadas por elementos de natureza diversa, que precisam ser decodificados em unidades que vão contribuir para a construção do sentido.

Perceber os diferentes modos e recursos semióticos que constituem os textos que circulam na sociedade da informação pode contribuir para a qualidade do percurso interpretativo, uma vez que as escolhas realizadas pelos produtores não são neutras. Tais escolhas indiciam sentidos, orientam a interpretação e favorecem a construção do projeto de dizer.

Nessa perspectiva, Dudeney, Hockly e Pegrum (2016, p. 4) mencionam que

Atualmente, as novas ferramentas digitais estão sendo associadas a mudanças na língua, no letramento, na educação e na sociedade. Alguns percebem perdas, tais como o declínio de abordagens mais lineares de leitura e outras abordagens mais reflexivas da escrita. Outros percebem ganhos, tais como a educação por meio de redes pessoais de aprendizagem, ou projetos colaborativos baseados na inteligência coletiva.

Os autores citados expõem a relação intrínseca entre a sociedade, a linguagem e os mais variados tipos de letramentos. Sabe-se que a LA é um dos campos da ciência da linguagem que busca investigar as mais variadas situações de uso da língua(gem) no cotidiano, sendo assim uma das relações entre a LA e os letramentos está nas situações, mudanças e flexibilidade de uso da linguagem na sociedade contemporânea.

Sob esse ponto de vista, Santos e Paz (2014, p. 10) elucidam que,

Pensar nos estudos do letramento exige refletir sobre muitas questões que permeiam a vida humana, principalmente por compreendermos que começamos a lidar com os eventos de letramento desde que nascemos, tendo em vista que estamos cercados por textos, sejam escritos, orais, visuais entre outros. Assim, não podemos dizer que existem sujeitos iletrados, nem tampouco que há níveis ou graus de letramento, como já foi discutido há alguns anos, o que de fato existe são letramentos diferentes.

Pode-se reiterar, então, que a LA e os letramentos estão correlacionados, pois esses estudos desenvolvidos por ambos os campos acompanham as demandas dos sujeitos e da sociedade. Assim, quando o processo de ensino e de aprendizagem parte dessas vertentes teóricas, os conhecimentos tendem a ser mais contextualizados e mais próximos da realidade de quem busca aprendê-los. Há, inclusive, vertentes da LA que se direcionam para os estudos sobre os letramentos. Nesse sentido, os letramentos quando inseridos no contexto de sala de aula oferecem um aprendizado que está além do âmbito escolar, todavia, faz-se necessário que os professores estejam aptos para introduzi-los de maneira significativa e contextualizada. Essa exigência é um dos motivos pelos quais se considera relevante empreender discussões que tenham como alicerce os letramentos docentes, pois eles abarcam diferentes dimensões da formação (digitais, visuais, literários, científicos etc.) e articulam a formação docente e o exercício profissional, a teoria e a prática, a problematização de questões relacionadas ao contexto educacional. Os letramentos docentes se fundamentam no contexto das habilidades requeridas aos sujeitos para a compreensão crítica dos fazeres e dos discursos que circundam as atividades educativas.

Assim, na próxima seção deste capítulo, busca-se apresentar uma compilação sobre as contribuições dos estudos sobre letramentos para formação de professores por meio da LA para que, *a posteriori*, seja discutido o conceito de letramentos docentes.

CONTRIBUIÇÕES DOS ESTUDOS SOBRE OS LETRAMENTOS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CAMPO DA LINGUÍSTICA APLICADA

Nos anos 90, o termo “Letramento” era considerado novo nos estudos do campo da Educação e da Linguística. Magda Soares (2009, p. 15) menciona que “letramento é a palavra recém-chegada ao vocabulário da Educação e das Ciências Linguísticas”.

Complementando o exposto, pode-se destacar Tfouni (2010, p. 32), que no livro *Letramento e Alfabetização*, menciona que “a necessidade de se começar a falar em letramento surgiu da tomada de consciência que se deu, principalmente entre os linguistas, de que havia alguma coisa além da alfabetização, que era mais ampla, e até determinante desta”.

Por conseguinte, com o surgimento do termo letramento, diversas pesquisas foram desenvolvidas sobre a temática. No entanto, em consonância com Soares (2009), vários foram os desafios para se instituir uma significação para o termo. A autora postula que

a maior parte das dúvidas e controvérsias em torno de levantamentos e pesquisas sobre níveis de letramento têm sua origem na dificuldade de formular uma definição precisa e universal desse fenômeno e na impossibilidade de delimitá-lo com precisão. Essa dificuldade e impossibilidade devem-se ao fato de que o letramento cobre uma vasta gama de conhecimentos, habilidades, capacidades, valores, usos e funções sociais. (p.65). [...] O surgimento do termo *literacy* (cujo significado é o mesmo de alfabetismo), nessa época, representou, certamente, uma mudança histórica nas práticas sociais: novas demandas sociais pelo uso da leitura e da escrita exigiram uma nova palavra para designá-las. Ou seja: uma nova realidade social trouxe a necessidade de uma nova palavra (Soares, 2009, p. 21).

Diante disso, como já discutido, o termo “letramento” surge para abranger um grande “leque” de habilidades, competências, entre outros. Partindo das ideias de Soares (2009), mencionadas anteriormente, nos dias atuais, as competências e habilidades não se limitam a saber somente ler e escrever, mas sim, a uma série de demandas sociocomunicativas as quais os sujeitos estão inseridos a todo o momento em seu cotidiano. Nesse contexto, o “letramento” se expande, pois a leitura e escrita estão inerentemente ligadas a funções e habilidades sociais de uso. A autora anteriormente mencionada ratifica que

[...] porque só recentemente passamos a enfrentar esta nova realidade social em que não basta apenas saber ler e escrever, é preciso também saber fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente – daí o recente surgimento do termo **letramento** (que, como já foi dito, vem se tornando de uso corrente, em detrimento do termo **alfabetismo**) (Soares, 2009, p. 20, grifos do original).

Sendo assim, o surgimento do termo letramento carrega uma ampla carga significativa, pois sua conceituação não pode ser definida sem que haja a sua inserção em um contexto específico. Essa questão contextual se dá pelo fato de a leitura e a escrita serem práticas sociais, que envolvem sujeitos e suas interações no cotidiano social. Em síntese, considerando o termo Letramento “o estado ou condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura e de escrita” (Soares, 2009, p. 44), pode-se considerar que o termo está inerentemente vinculado a uma gama de significados, que devem ser considerados de acordo com a vertente adotada.

Em consonância com as ideias de Vianna *et al.* (2016), o conceito de letramento, assim como outros conceitos abordados pelas pesquisas qualitativo-interpretativas, abarcam formas de enxergar o mundo e se dá por meio de “lentes impregnadas de crenças, filiações teóricas e modos particulares – e, ao mesmo tempo, socialmente construídos – dos sujeitos a respeito da compreensão

do contexto social em que estamos inseridos” (p. 28). Ao reconhecer as dimensões ideológicas e axiológicas inerentes ao conceito de letramento, os autores enfatizam a dimensão social desse conceito e evidenciam os modos de ser e de estar no mundo.

Nessa perspectiva, Kleiman (2005, p. 19) compreende que “o letramento está relacionado com os usos da escrita em sociedade e com o impacto da língua escrita na vida moderna”. Para a autora,

O letramento abrange o processo de desenvolvimento e o uso dos sistemas da escrita nas sociedades, ou seja, o desenvolvimento histórico da escrita refletindo outras mudanças sociais e tecnológicas, como a alfabetização universal, a democratização do ensino, o acesso a fontes aparentemente ilimitadas de papel, o surgimento da Internet (Kleiman, 2005, p. 21).

Desse modo, ao considerar o termo letramento um resultado dos usos funcionais da leitura e da escrita, no presente trabalho, o termo deixará de ser empregado no singular e será mencionado no plural, tal como propõe Kleiman (2005), tendo em vista que as situações e seus contextos são diversos, deve haver um tipo de letramento que abarque cada situação. Por meio dos autores mencionados e da ratificação da relação entre os letramentos e o ensino, torna-se extremamente necessário que docentes e futuros docentes tenham conhecimentos que os qualificam e os transformem em sujeitos letrados e capazes de promover os mais diversos tipos de letramentos.

As discussões que permeiam a formação de professores devem ter como alicerce os letramentos docentes, pois é relevante que o professor considere que a atividade docente é, por especificidade, uma atividade discursiva, por meio da qual sujeitos interagem, posicionam-se ética e politicamente no mundo, consolidam conhecimentos e promovem transformações sociais. Sendo assim, a próxima seção deste capítulo visa a abordar a formação de professores e os letramentos docentes.

LETRAMENTOS DOCENTES E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Ao discorrer sobre o conceito de letramentos, articulado à formação de professores, parte-se do posicionamento de Garcez (2019), que faz uma discussão pautada na perspectiva teórica da LA. O autor postula que

Para a educação linguística escolar, e em especial para propostas curriculares e político-pedagógicas cidadãs, tomar como ponto de referência ao conjunto de práticas sociais que o letramento encerra importa não apenas para se ter clareza de que o escopo do ensino de línguas vai além do conjunto de formas linguísticas normatizadas, mas, principalmente, para se ter uma base empírica observável do que são essas práticas e de como se configuram. [...] o conceito de letramento permite examinar, na experiência vivida das coletividades, o que é feito em mediação que envolve a escrita, e a atenção a isso permite eleger o que cabe à escola cultivar e desenvolver, e aí sim (na educação escolar que se pauta pelo conceito) tomar decisões sobre o que ensinar e aprender (Garcez, 2019, p. 15).

Como destacado pelo autor e em consonância com as ideias apresentadas ao longo deste texto, os letramentos são indissociáveis dos contextos e da sociedade que os acompanha. Nesse viés, considera-se que a formação e a atuação de professores para serem significativas devem contemplar questões que estão para além da sala de aula, ou seja, para os mais diversos contextos do cotidiano dos sujeitos.

Sendo assim, destaca-se que os letramentos não se relacionam unicamente com as mais conceituadas e renomadas práticas e habilidades de leitura e escrita, mas, sim, com o uso ético e responsável de tais habilidades nas interações sociais. Ressalta-se que a formação de professores está vinculada a uma série de práticas pedagógicas, que, em sua maioria, se relacionam com contextos e vivências.

Nesse sentido, quando se busca um processo de ensino mais contextualizado é necessário que a prática docente tenha como “ponto de partida” as concepções que subjazem a atuação do professor. Tais concepções estão assentadas em pressupostos teóricos e metodológicos estudados em cursos de formação inicial e continuada, nas experiências pedagógicas e nas referências construídas sobre o exercício da docência. Desse modo, os letramentos docentes abarcam esse conjunto de saberes e fazeres inerentes à atuação do professor, pautando-se em práticas situadas.

Ao discorrer sobre os letramentos docentes, é relevante considerar que esse tipo aparece na literatura, sob diferentes denominações: letramento pedagógico, letramento de percurso, letramento didático, que, salvaguardadas as especificidades, dizem respeito às habilidades relacionadas ao ser professor, que levam em consideração as demandas e as contradições da contemporaneidade, o contexto social e cultural e o fato de os sujeitos serem constituídos na e pela linguagem. Desse modo, ao empreender uma reflexão acerca dos letramentos docentes é necessário partir do pressuposto de que LA pode favorecer a criação de ambientes de ensino que possibilitem a construção de conhecimentos. Moita-Lopes (1996) considera a sala de aula como um espaço propício, em que conhecimentos teóricos são revisitados pelos professores e alunos, principais agentes participantes do processo de construção do conhecimento. Nessa direção, o professor, a partir da percepção de sua importância na sociedade, deve compreender o seu trabalho como modificador social e fruto de uma competência teórica, indispensável ao amadurecimento intelectual.

Dada a natureza do trabalho docente, Pimenta (1997), ao discorrer sobre a formação inicial de professores, atesta que ensinar deve ser considerado como “contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados.” Desse modo, é necessário garantir aos licenciandos “conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem, permanentemente, irem construindo seus saberes fazeres docentes, a partir das necessidades e desafios que o ensino, como prática social, lhes coloca no cotidiano.” (p. 7)

Portanto, destacando a ideia exposta acima de que a sala de aula se configura como um campo propício para a construção de conhecimento, ressalta-se a importância do papel do professor como interlocutor crítico e reflexivo. Para a ampliação dos saberes docentes, a LA propõe uma discussão acerca dos letramentos docentes, que problematiza “por que se ensina o que se ensina”. Pensar sobre o ensino, principalmente, no contexto das aulas de Língua Portuguesa, exige uma reflexão acerca dos contextos de produção, circulação e recepção dos discursos, bem como sobre as práticas de linguagem (oralidade, leitura, escrita e análise linguístico-semiótica) e sobre os modos de organização e de funcionamento dos diferentes gêneros que circulam na sociedade da informação. Nesse viés, acredita-se que

o papel do letramento ganha terreno, pois reflexos das próprias mudanças sociais, as quais determinam uma nova maneira de compreender a presença da escrita e da leitura nas práticas discursivas, exigem, em primeiro lugar, uma concepção que extrapole a mera aquisição tecnológica do ler e escrever, estabelecendo, por exemplo, relações menos conflituosas entre a oralidade do cotidiano e a aquisição da escrita formal que se pressupõe e se busca na escola (Lima; Santos; Maior, 2014, p. 112).

Partindo do exposto, compreende-se os letramentos docentes como uma perspectiva que pode contemplar a diversidade de linguagens que integra o cotidiano social, propiciando uma formação para uma atuação que considera a diversidade social e o posicionamento crítico em relação às questões que integram a sociedade contemporânea.

De acordo com Rosso *et al.* (2011, p. 124),

se colocamos a perspectiva da formação em termos de letramento docente, temos em vista o desenvolvimento dos professores como intelectuais transformadores (Giroux, 1991), e não simplesmente como técnicos, ou práticos, como querem as racionalidades difundidas no

atual momento educacional brasileiro. Como intelectuais transformadores, os futuros docentes deverão ser capacitados a realizar leituras críticas do mundo e da escola e mobilizar ações transformadoras dentro dela, no sentido de: 'tornar problemáticos os pressupostos por meio dos quais se sustentam os discursos e valores que legitimam as práticas sociais e acadêmicas, valendo-se do conhecimento crítico do qual são portadores, com o objetivo de construir um ensino dirigido à formação de cidadãos críticos e ativos' (Contreras, 2002, p. 158). O processo de letramento docente exige, pois, a compreensão significativa dos diferentes tipos de conhecimentos e saberes profissionais docentes aliada à consciência crítica, capaz de desvelar a realidade para conhecê-la cada vez mais e empreender a mudança (Freire, 1980).

Nesse sentido, com vistas a problematizar as discussões acerca dos letramentos docentes buscou-se realizar sucinta pesquisa acerca dessa proposta. A partir dela, foi possível observar inicialmente com a busca que os trabalhos sobre "Letramento(s)" são inúmeros e mais atuais, todavia, quando se restringe as buscas por "Letramento Pedagógico" (que também é utilizado por pesquisadores), nota-se a princípio que, na bibliografia atual, a denominação mais utilizada é a de "Letramento docente". Não se pretende, aqui, apresentar um levantamento bibliográfico acerca do tema, mas os dados obtidos, apesar de sucintos, ratificam ainda mais a importância de novas pesquisas, pois sabe-se que os letramentos podem contribuir exponencialmente para a formação de professores³.

3 "Para Freire (1980), linguagem e a realidade se prendem dinamicamente e uma leitura crítica implica necessariamente a compreensão das relações entre texto e contexto. Essas idéias são muito significativas para refletirmos sobre a formação de professores, porquanto todo professor necessita, para atuar, das duas coisas: um adequado domínio no campo da linguagem, instrumento privilegiado no trabalho docente, e uma compreensão crítica do real, para que sua ação educativa venha a transformá-la. O desafio do protagonismo ('dizer a sua palavra') é o desafio de apropriar-se da linguagem – entendida aqui no sentido mais amplo possível, como todos os códigos que permitem trocas entre seres humanos – e dizer / escrever a realidade, pois é para isso que se aprende a lê-la. Aquilo que se chama de 'competência docente' é um domínio da linguagem educativa, que pode ser aprendido" (ROSSO *et al.*, 2011, p. 116).

Por conseguinte, foram selecionadas quatro obras, que, de forma mais específica, abordam os letramentos docentes e as discussões que os permeiam. A primeira obra analisada é intitulada *Tendências da produção científica brasileira na área de Letras sobre letramento acadêmico na formação de professores* de Souza e Rodrigues (2020), as autoras significam “Letramento docente” por meio de uma relação entre esse letramento e os “Letramentos Acadêmicos”, destacando que

É importante enfatizar que os letramentos acadêmicos ocorrem por meio das práticas de ler-escrever na universidade, enquanto o letramento docente vincula-se às práticas situadas na escola, as quais precisam colocar-se em comunicação, de modo que ambas caminhem no sentido das práticas de produção/transformação do conhecimento, colocando o professor da educação básica no papel de professor que pesquisa, que lê criticamente, que escreve, práticas essenciais à sua formação e às suas variadas formas de engajamento social (Souza; Rodrigues, 2020, p. 265).

Partindo das ideias das autoras supracitadas, pode-se depreender que em seu estudo os letramentos acadêmicos e os letramentos docentes caminham juntos, e que para existir engajamento social no âmbito docente é necessário que o professor seja também um pesquisador, ou seja, esteja apto a pesquisas e leituras mais críticas. Em resumo, as autoras não definem de forma específica os letramentos docentes, todavia (re)significam esse tipo de letramento por meio dos letramentos acadêmicos, que, de certa forma, se voltam para o contexto de formação, por meio da pesquisa científica.

O segundo artigo foi produzido também do ano de 2020, cujo título é *Letramento docente no Brasil: um Estado do Conhecimento (2015-2019)*, de Bruna Antunes. A obra se configura como um levantamento bibliográfico entre os anos mencionados. Assim, por meio das leituras e obras analisadas, a autora destaca que

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. [...] 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 (Antunes, 2020, p. 16-17).

De acordo com a autora, a expressão letramentos docentes, usada no singular e no plural por ela, diz respeito às práticas e as particularidades de cada professor, práticas essas que emergem do contexto social e de trabalho de cada um. Nesse sentido, pode-se relacionar tal definição com o conceito de identidade docente, que também é visto por esse viés em diversos estudos.

O artigo de Santos (2016) é a terceira publicação analisada, cujo título é *(Re)construção das práticas de Letramento docente e implicações para o ensino de gêneros discursivos*. Apesar de ser um título amplo, a autora define, embasada em Kleiman (2005), os letramentos docentes

como a relação das práticas de sala de aula com os saberes adquiridos em sua formação profissional, ou seja, o letramento do professor vai além das práticas de leitura e escrita das quais teve contato ao longo de sua vida pessoal. Ele reúne os saberes da área adquiridos nos cursos de formação inicial e continuada desse profissional, a partir dos quais constroem-se uma cultura e identidade profissional (Santos, 2016, p. 50).

Nesse sentido, observa-se que a definição apresentada por Santos embasada em Kleiman (2005) se assemelha a definição apresentada por Antunes (2020), pois a identidade docente que está

implícita na definição do segundo trabalho analisado é mencionada no terceiro. Essa questão ressalta a importância de tal conceito para compreensão dos letramentos docentes.

O quarto trabalho *Letramento docente: leitura e escrita do mundo e da escola* de Rosso *et al.* (2011) menciona inicialmente a importância dos letramentos docentes para as práticas dentro e fora do âmbito escolar, ressaltando que tal letramento deve estar sempre em construção, como exposto no seguinte excerto:

a ideia de letramento docente passa a significar uma condição necessária aos professores (sempre em formação), que se coloca como uma condição de realizar uma leitura de mundo e uma leitura da escola, como uma relação entre texto e contexto fundamental para a transformação da educação. [...] Esta leitura do mundo e da escola pode-se converter em atos políticos, por meio dos quais os professores passarão a se responsabilizar pela mudança nas interações relações educacionais, no interior das escolas, nas políticas públicas educacionais, como também nas práticas sociais injustas (Freire & Macedo, 1990). Entendemos, portanto, que a formação dos professores na universidade (formação inicial), na escola, ou em outros âmbitos da vida social, como processo educativo, “é uma forma de intervenção no mundo. [...] Podemos, finalmente, situar o letramento docente como processo constitutivo de uma condição ou qualidade dos professores para realizar uma leitura de mundo conjugada com uma leitura da escola, que mobilize mudanças na direção de um processo ensino-aprendizagem de melhor qualidade, de uma educação democrática e de uma sociedade mais justa (ROSSO *et al.*, 2011, p. 123-125).

Em síntese, os autores consideram que os letramentos docentes devem ser vistos como uma característica positiva inerente à profissionalidade do professor, que irá qualificá-lo para uma atuação mais crítica e democrática. A atuação do docente vinculada aos letramentos produz um efeito amplo e funcional das práticas de leitura e escrita que se iniciam em sala de aula e permeiam diversos

âmbitos sociais. Ressalta-se que ao analisar os quatro artigos supracitados há um ponto em comum entre eles: a importância dos letramentos para uma atuação docente, que não se limita ao âmbito escolar e forma sujeitos letrados para viver de maneira responsiva e responsável na sociedade atual.

Todavia, ressalta-se que a maioria das pesquisas, apesar de não buscar uma definição para letramentos docentes, discute e aborda questões extremamente válidas para a reflexão acerca desse tema. Sendo assim, o artigo de Reichmann (2012) intitulado *Práticas de letramento docente no estágio supervisionado de letras estrangeiras* apresenta que “é importante ressaltar que o presente estudo problematiza histórias e trajetórias socioprofissionais alicerçadas na perspectiva de letramento como um conjunto de práticas sociais [...]” (Reichmann, 2012, p. 935). Sendo assim, observa-se que a ligação entre letramentos e a trajetória pessoal e profissional de professores também se faz presente no estudo.

Com efeito, ao destacar as contribuições dos estudos sobre letramentos, Silva (2016) reitera a relevância de uma formação que contempla a crítica, que deve ser sistematizada a partir do conceito de letramento científico, notadamente, articulado às práticas de leitura e de escrita no contexto acadêmico. Em seu artigo *Letramento científico na formação inicial do professor*, o autor destaca que:

Essa abordagem do letramento coopera para o trabalho com a escrita discente na universidade e, ainda, para a formação docente crítica. Nesse sentido, saliento a relevância da escrita acadêmica como prática pedagógica mediadora da instrução dos discentes nas licenciaturas (Silva, 2016, p. 8).

Por meio da citação, pode-se antever que o autor ressalta a importância da escrita acadêmica como prática pedagógica, ou seja, como um tipo de letramento que qualifica os discentes e docentes em sua atuação profissional. Nesse mesmo viés, Colaço (2015),

em sua obra *A travessia do ser aluno para o ser professor: práticas de letramento pedagógico no PIBID* afirma que

O interesse pelos letramentos na formação de professores justifica-se pela possibilidade de indicar caminhos para os docentes de cursos superiores de Licenciatura – considerados agentes de letramento no contexto universitário – de como oportunizar a construção dos letramentos em suas propostas curriculares. Pensar o professor universitário como agente de letramento significa pensar em alguém que oportuniza e promove a construção de letramentos a seus alunos, numa concepção sociocultural, a partir de contextos situados (Colaço, 2015, p. 20).

Outro estudo que merece destaque é o artigo *Diários de formação: potencialidades para a ampliação dos letramentos acadêmicos e pedagógicos*, de Ferreira, Martins e Signorelli (2021), que articulam a questão dos letramentos docentes ao percurso formativo de professores. Segundo as autoras, esse percurso “exige uma construção de saberes da e sobre a prática, que abarcam questões metodológicas, (inter)subjetivas e interacionais que constituem o ser professor”. Os letramentos pedagógicos podem ressignificar discursos acerca do processo educativo e dizeres institucionalizados no contexto educacional, em uma perspectiva de uso crítico de conhecimentos ligados à pedagogia de línguas.

As autoras destacam que as estratégias de ensino adotadas pelos professores formadores (professores universitários) podem propiciar uma transformação de percepções já existentes em novos sentidos, ou seja, reconfigurar referências já consolidadas sobre o que é ensinar língua materna. Dessa forma, ser letrado pedagogicamente comporta compreender que o exercício docente abarca: (a) “saber dizer” (compreender que os discursos que constituem as práticas de ensino desvelam concepções, metodologias e juízos de valor); (b) um compromisso ético (responsabilização sobre o que se faz e como se faz); (c) um posicionamento político (atuação no sentido de promover transformações sociais); e (d) uma ação didática reflexiva

(constante questionamento e reconstrução da ação docente). Se a atuação docente é uma atividade que está intrinsecamente articulada à produção de sentidos sobre a docência, é necessário que o professor possua uma formação que lhe permita a realização de juízos de valores e decisões pedagógicas para o enfrentamento das situações complexas que constituem a profissão docente. Ainda segundo as autoras, os letramentos pedagógicos podem contribuir para que os professores

possam justificar as razões e as escolhas feitas em relação ao tipo de trabalho que pretende desenvolver ou pode restringir a sua atuação a uma justificativa de delegação de instâncias superiores. [...] a formação para a docência comporta a implicação dos sujeitos, que, ao serem incitados à reflexão, buscam ressignificar suas concepções acerca das ações pedagógicas e dar primazia às práticas docentes, aos posicionamentos, aos valores, às práticas sociais como referência (Ferreira; Martins; Signorelli, 2021, p. 2465).

Em vista disso, infere-se que as discussões que abarcam a temática dos letramentos docentes buscam contextualizar a atividade didática e a formação do professor às demandas da sociedade e seus mais diversos contextos. Assim como foi apresentado nos estudos sobre a LA no capítulo inicial, as demandas atuais no que diz respeito ao ensino de Língua Portuguesa não se desvinculam de situações reais de uso da linguagem, por conseguinte, os letramentos não podem ser estudados e abordados independentemente, de forma isolada, pois os letramentos são capazes de nortear e possibilitar usos sociais da linguagem.

Pensar em letramentos docentes, na perspectiva da LA, implica uma sistematização acerca das concepções de linguagem que norteiam a prática educativa, seja na perspectiva da linguagem, no sentido amplo, seja na perspectiva de suas práticas (leitura, oralidade, produção textual, análise linguístico-semiótica). Desse modo, conceber a linguagem como um processo de interação,

serão consideradas as condições de produção, circulação e recepção dos textos que constituem a cena enunciativa. Assim, a formação docente poderá iluminar discussões acerca de que as atividades de linguagem estão assentadas nos modos de conceber cada uma das práticas por parte do professor. Como exemplo, se para o professor, ler é um processo de interação, a abordagem didático-metodológica irá considerar os sentidos que não estão dados no texto, mas que cabe ao aluno, a partir da análise das escolhas e das pistas fornecidas pelos produtores, reconstruir o projeto de dizer. Isso irá implicar uma análise do gênero textual, do suporte e do contexto de circulação, das condições de produção e de recepção, do objetivo comunicativo, do estilo de linguagem, do conteúdo temático, dos interlocutores etc.

Ao abordar a questão dos letramentos docentes, é relevante trazer as demandas de formação do professor e contemplar questões para além de exposição de teorias e de prescrição de metodologias, é pensar em concepções acerca do que é ensinar, do que é aprender, o que é lingua(gem) etc. Desse modo, os letramentos docentes buscam promover espaços para uma (re)significação dos discursos sobre a prática, para a proposição de registros reflexivos sobre a própria formação e sobre a ação educativa. Segundo Nóvoa (1992, p. 25), “a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas, sim, por meio de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal”. Contemplar a reflexividade crítica e a identidade profissional do professor de língua materna abarca uma ressignificação das práticas de linguagem.

2

**LETRAMENTO
DOCENTE:
EM BUSCA DE UMA
CARACTERIZAÇÃO**

Abordar e investigar a profissão e a atuação do professor em sala de aula demanda constantes estudos e pesquisas mais contextualizados que contemplem diferentes situações relacionadas aos processos de ensino e de aprendizagem. Nesse sentido, ressalta-se que, para contemplar a atuação docente é necessário abordar a postura do “ser professor” e a forma com que esse profissional (re)significa seus saberes para qualificar a ação educativa. Ao se pensar sobre o ser professor é recorrente se fazer menção a um conjunto de saberes e habilidades que esse profissional precisa se apropriar para um adequado encaminhamento das práticas de ensino.

Nesse contexto, tem-se se abordado o conceito de letramentos docentes. Esse conceito se relaciona ao conjunto de conteúdos, concepções, habilidades e fazeres que possam ser mobilizados para a efetivação de práticas de ensino contextualizadas no cotidiano social dos alunos. Assim, não basta ao professor o conhecimento de conteúdos curriculares, o domínio de metodologias de ensino, a obediência aos preceitos da legislação educacional, mas um saber fazer a educação de modo a considerar as interações dos alunos no cotidiano social e a garantir uma formação humana e cidadã, bem como a compreensão dos sentidos e das condições históricas, sociais e culturais em que os profissionais da educação foram sendo e são reconhecidos como tais. Isso implica em considerar status da profissão, crenças, valores, preconceitos, relações de trabalho, carreira, entre outras questões que, conseqüentemente, integram o ser professor. Do mesmo modo que a leitura e a escrita demandam uma contextualização em diferentes situações discursivas para o estabelecimento de interações efetivas, a atuação docente também demanda uma forte articulação com os contextos em que se realiza para que seja eficiente e significativa. Nessa direção, uma formação docente reflexiva pressupõe uma análise dos discursos, de suas bases epistemológicas e axiológicas, das tradições metodológicas que organizam e norteiam as ações didáticas (Ferreira; Lima; Signorelli, 2021), bem como da identidade docente e das representações sociais acerca da profissão.

Com efeito, ao refletir sobre as ações didáticas da atuação dos professores em sala de aula e da profissionalidade docente, este capítulo busca retomar questões abordadas anteriormente e aprofundar a discussão acerca dos letramentos docentes, além de abordar estratégias para ampliação desse letramento.

Por conseguinte, foram destacadas estratégias que abarcam dois momentos da formação do professor: na formação inicial – em nível de graduação, na licenciatura – e na atuação docente no cotidiano – saberes que “brotam da experiência e são por ela validados” (Tardif, 2014, p. 39). A ampliação dos letramentos docentes pode propiciar oportunidades para o enfrentamento de desafios diários das práticas educativas, seja em relação ao desenvolvimento profissional, seja em relação ao contexto social das instituições de ensino e dos alunos.

CONCEITUAÇÃO DOS LETRAMENTOS DOCENTES

O professor, mais especificamente, o de língua portuguesa, exerce uma profissão que demanda constantes estudos e superações em seu cotidiano, seja em função das especificidades desse componente curricular, seja em função dos conhecimentos linguístico- semiótico-discursivos dos alunos abarcarem uma diversidade cultural notadamente significativa. Nesse viés, a passagem do “ser” aluno para o “ser” professor torna-se extremamente complexa e desafiadora, pois nem sempre os cursos de formação em Letras conseguem preparar profissionais para uma adequada atuação docente, pois ainda estão, primordialmente, focados nas teorias linguísticas e literárias e não dão muito espaço para que o licenciando tenha contato com questões afetas ao seu principal campo profissional: a atuação nas escolas de Educação Básica.

Conforme apontam Paiva e Lima (2019), a análise dos projetos de muitos cursos de Letras, que deveria garantir a qualidade do ensino, revela a preeminência de currículos organizados de forma tradicional e em torno de disciplinas que não discutem os avanços da área. Ainda de acordo com a autora, a maioria não apresenta coerência entre os objetivos e o perfil do egresso, que inclui, na maioria das vezes, muitas possibilidades profissionais que não são contempladas pelos conteúdos curriculares. Complementando o exposto, Almeida Filho (1991) destaca que os cursos de Letras carecem de uma formação que abarque procedimentos que, de fato, permitam o enfrentamento dos problemas do cotidiano profissional e a condução do complexo processo efetivo de ensinar línguas. Embora essas pesquisas tenham cerca de 20 anos, a realidade atual parece não ser distinta do período anterior, uma vez que as críticas à formação inicial ainda são recorrentes, tal como confirmam Ribeiro e Lousada (2018).

Como alternativa, a formação do professor pesquisador é apontada como uma possibilidade para a melhoria dos processos de formação docente. Para Falcão (2013, p. 17),

a importância do trabalho investigativo para o exercício da profissão do docente de língua materna está fundamentada na crença desse instrumento como alternativa eficaz na consolidação de um novo modelo de ensino, visto que garante uma maior autonomia do professor na redefinição dos conteúdos selecionados e contribui para o desenvolvimento de competências que colaboram para a efetiva inserção do alunado nas práticas de leitura e escrita em sociedade. O atual momento de transição no ensino de língua materna exige do professor a busca por novas alternativas teórico-metodológicas para o processo de ensino-aprendizagem. Essa mudança, no entanto, deve estar fundamentada em uma postura docente reflexiva, na busca por compreender os fenômenos da linguagem a partir de novas fontes teóricas e reconstruir saberes e práticas anteriormente consolidados.

Assim, a pesquisa como ação rigorosa e processual, mas possível de ser realizada no ambiente escolar ou que contemple uma discussão acerca da atividade docente é “considerada como importante instrumento para alcançar uma prática docente reflexiva e distanciada de uma postura meramente técnica e reprodutora” (Falcão, 2013, p. 57). Ao discutir o papel do professor é relevante considerar o conceito de profissionalidade docente, que abrange “o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor” (Sacristán, 1999, p. 65).

Nesse contexto, ao exercer uma prática docente reflexiva, o professor passa a atuar como agente de letramento, ou seja, aquele que age de modo a coordenar ações de planejamento, de organização e realização de atividades, envolvendo os usos da linguagem que se articulem diretamente com o contexto da vida social.

Desse modo, o professor destitui-se da função de detentor do conhecimento e passa a ocupar a função de “agente de letramento”, que é um promotor de recursos e de redes comunicativas, para que os alunos participem das práticas de uso da escrita situadas nas diversas instituições (Kleiman, 2006, p. 82-83). O professor pode contribuir para que diversas demandas existentes no contexto atual, no âmbito do ensino, sejam contempladas, pois um dos desafios mais recorrentes no contexto escolar é a adoção de metodologias de ensino que possibilitem interações contextualizadas e que atendam às necessidades de aprendizagens por parte dos alunos. Isso pressupõe que a pedagogia de línguas viabilize situações em que a mobilização dos interesses dos alunos para a problematização, para a discussão dos conteúdos de ensino e para a ampliação de habilidades de interação nos diferentes contextos sociais. Essa organização, por parte dos docentes, deve ser realizada “de forma estratégica e modificar e transformar seus planos de ação, segundo as necessidades em construção do grupo” (Kleiman, 2007, p. 21).

De acordo com Fuza e Miranda (2020), entre as competências solicitadas para o desenvolvimento dos sujeitos, encontram-se diversos tipos de letramentos. Assim, as áreas de conhecimento, ao empregarem o termo em suas especificidades, têm optado por atribuir-lhe adjetivos, sendo possível encontrar tipos: “letramento científico”, “letramento matemático” e “multiletramentos”, por exemplo.

No contexto da formação e da atuação do professor de Língua Portuguesa, parte-se do pressuposto de que o conceito de letramentos está atrelado aos usos da linguagem nas mais diversas situações enunciativas, considerando os diferentes interlocutores e diferentes propósitos comunicativos. Assim, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018, p. 68-69),

Ao componente língua portuguesa cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens. As práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir. [...] Eis, então, a demanda que se coloca para a escola: contemplar de forma crítica essas novas práticas de linguagem e produções, não só na perspectiva de atender às muitas demandas sociais que convergem para um uso qualificado e ético das TDIC – necessário para o mundo do trabalho, para estudar, para a vida cotidiana etc. –, mas de também fomentar o debate e outras demandas sociais que cercam essas práticas e usos. É preciso saber reconhecer os discursos de ódio, refletir sobre os limites entre liberdade de expressão e ataque a direitos, aprender a debater ideias, considerando posições e argumentos contrários.

Considerando as orientações desse documento parametrizador do ensino – a BNCC – é relevante que o professor tenha um percurso formativo na perspectiva dos (multi)letramentos, para que possa dar

conta das demandas relativas à atuação profissional. Essa exigência de formação parece residir no fato de que nos cursos de formação inicial, é recorrente que os saberes dos licenciandos sobre a ação docente estejam, ainda fortemente, embasados em modelos didáticos advindos das experiências como estudantes de escolas de educação básica e em crenças/pré-concepções nem sempre organizadas sobre o que é ser professor, o que, notadamente, perpetua a reprodução de práticas situadas em paradigmas tradicionais (Nóvoa, 1992).

No contexto da discussão aqui proposta, as experiências dos docentes ainda se circunscrevem no âmbito do trabalho com textos verbais, na modalidade escrita, conforme pontua Costa (2018, p. 156): "A escola, ainda hoje, valoriza mais os textos verbais escritos e impressos do que os demais, desconsiderando a natureza multissemiótica da maioria dos textos a que os alunos têm acesso, seja nos impressos didáticos –, seja no ambiente *Web*".

Assim, ampliando a discussão acerca dos novos e multiletramentos, é relevante retomar pressupostos aludidos pela BNCC,

Essa consideração dos novos e multiletramentos; e das práticas da cultura digital no currículo não contribui somente para que uma participação mais efetiva e crítica nas práticas contemporâneas de linguagem por parte dos estudantes possa ter lugar, mas permite também que se possa ter em mente mais do que um 'usuário da língua/das linguagens', na direção do que alguns autores vão denominar de designer: alguém que toma algo que já existe (inclusive textos escritos), mescla, remixa, transforma, redistribui, produzindo novos sentidos, processo que alguns autores associam à criatividade. Parte do sentido de criatividade em circulação nos dias atuais ('economias criativas', 'cidades criativas' etc.) tem algum tipo de relação com esses fenômenos de reciclagem, mistura apropriação e redistribuição. Dessa forma, a BNCC procura contemplar a cultura digital, diferentes linguagens e diferentes letramentos, desde aqueles basicamente lineares, com baixo nível de hipertextualidade, até aqueles que envolvem a hipermídia (Brasil, 2018, p. 70).

Conforme aborda o documento, há diferentes níveis de textos e os mesmos necessitam de diferentes níveis de letramentos. Assim cabe ao professor contemplar em suas aulas o contexto de circulação em que os enunciados estão presentes, pois isso contribuirá para que haja uma compreensão de letramentos básicos até letramentos mais complexos presentes na sociedade e nas situações comunicativas, visto que os enunciados que circulam em sociedade se configuram como práticas sociais e contextualizadas. Retomando as ideias de Fuza e Miranda (2020), destaca-se que, de modo abrangente, a BNCC aborda os letramentos em uma perspectiva ideológica, pois

independentemente do emprego ou não do termo 'letramento', o documento, ao longo de seus componentes, revela uma visão de letramento ideológico, considerando o uso da linguagem como prática social, contextualizada, com objetivos diversos. No entanto, é elementar considerar que as noções não garantem práticas efetivas no contexto escolar, já que o desenvolvimento real delas passa por diversas instâncias e sujeitos, como contextos, alunos e professores que ali atuam (Fuza; Miranda, 2020, p. 12).

Partindo da consideração das autoras, retoma-se a importância e a concepção do ser professor, uma vez que a proposta dos documentos oficiais não significa uma transformação direta na prática. As diretrizes e documentos curriculares, em sua maioria, prezam por um processo de ensino-aprendizagem mais significativo e contextualizado, destacando a relevância de práticas pedagógicas, que, efetivamente, contribua para

a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (Brasil, 2018, p. 8).

Assim, o trabalho com as práticas de linguagem, na perspectiva dos letramentos, deve estar articulado aos contextos de produção, circulação e recepção dos textos, colocando em jogo os diversos usos da linguagem e os processos de produção de sentidos.

Diante do exposto, Colaço postula que


ao se considerar a prática social como um dos elementos estruturadores do trabalho escolar, o ensino da leitura e da produção textual pode ser ampliado com vistas a incluir as leituras da paisagem urbana, com passeios por diversos 'mundos de letramento', para o aluno experimentar as diferentes formas de agir, vivenciando as práticas sociais (Colaço, 2012, p. 8).

Quando a autora se reporta à relevância de considerar as práticas sociais no contexto da sala de aula para que haja uma (re)-significação nos processos de ensino da leitura e da escrita, há uma sinalização para um destaque para as práticas pedagógicas e para a formação do professor. O professor, principalmente de Língua Portuguesa, tem um compromisso com a formação discursiva dos alunos, ou seja, com os modos de organização e de funcionamento dos textos nos diferentes contextos enunciativos e isso demanda uma formação que contemple essa perspectiva.

Colaço ainda ressalta que

Destacam-se, assim, as práticas do domínio pedagógico, isto é, os usos da leitura e da escrita voltados para a formação profissional, em que professores em formação, num curso de Licenciatura, buscam alternativas de elaboração didática para realizar com seus alunos na relação ensino e aprendizagem. Essas práticas exigem segurança e autonomia por parte dos professores, o que pode ser adquirido em situações reais, para a construção de letramentos específicos do contexto escolar situado (Colaço, 2012, p. 8).

Nesse sentido, na perspectiva dos letramentos, os professores podem integrar diversas situações de usos efetivos da linguagem, no processo de ensino e de aprendizagem, pois os letramentos estão presentes em inúmeras esferas da vida cotidiana. Sendo assim, o professor pode investigar o contexto de inserção dos discentes para proporcionar situações em que efetivamente haja ampliação de habilidades relacionadas a letramentos específicos, como destaca a autora supracitada.



As pesquisas sobre o processo de ensino e de aprendizagem de Língua Portuguesa estão voltadas para as práticas de linguagem e para os efeitos de sentido. Assim, uma vez que ao interagirem com os textos acadêmicos, no contexto de formação, os professores podem ressignificar concepções, sistematizar conceitos, analisar metodologias de ensino, adquirir habilidades para a elaboração própria de materiais didáticos, com enunciados mais claros e mais direcionados, ampliar a criticidade e a criatividade, organizar de modo mais sistematizado a questão dos tempos e espaços escolares, revisitar práticas de planejamento e de avaliação da aprendizagem dos alunos.

Diversos estudos sobre essa temática ressaltam a importância de se vincular os letramentos a esses processos de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita para uma contextualização desses processos, considerando as diferentes demandas da sociedade. Smaniotto menciona sobre esse processo de ensino que

os Novos Estudos do Letramento podem nos ajudar a (re)pensar as relações do universitário com a escrita na esfera acadêmica. Ensinar a escrita no ensino superior não se limita a identificar as características linguísticas e discursivas dos gêneros trabalhados, pois a interação com a escrita nesse contexto exige o vislumbrar das práticas sociais que os originam e as relações que ali se estabelecem (Smaniotto, 2017, p. 314).

Segundo a autora, no ensino superior, o processo de ensino da escrita não deve se limitar somente ao texto solicitado, mas apreender também o contexto social e as relações estabelecidas entre os gêneros trabalhados e sua ligação e contribuição para a formação profissional. A autora ainda conclui que,

há a necessidade de pensarmos na especificidade da escrita no contexto acadêmico e na sua relação com a formação de identidades, pois é nas práticas letradas da esfera acadêmica que o estudante das licenciaturas passa a desenvolver suas identidades, de estudante do ensino superior e de futuro professor (Smaniotto, 2017, p. 314).

Nesse sentido, os processos de leitura e escrita que são desenvolvidos durante a formação para atuação docente devem ser vistos como “ponto de partida” para a construção da identidade docente do futuro professor. As leituras e as produções realizadas durante a trajetória de formação devem ser vistas de maneira aprofundada, pois (re)significar esses processos é o começo para uma atuação mais contextualizada em sala de aula. Afinal, quando o professor, em sua formação, consegue dar sentido aos processos de ensino que lhe são designados, futuramente será mais atingível que os processos de aprendizagem que ele norteará sejam mais significativos, pois já foram (re)significados.

Uma formação mais reflexiva de professores deve buscar investigar a interação existente entre docente e discente, pois é por meio dessa interação que o processo de ensino- aprendizagem vinculado à construção de diferentes letramentos será possível, de modo a promover transformações sociais. Todavia, alguns cursos de formação docente possuem uma realidade diferente, muitas vezes, acredita-se que a profissão de professor consiste em somente repassar conteúdos, mas é necessário que tal postura seja modificada e que o docente busque atuar de maneira mais crítica e reflexiva, tendo como objetivo formar sujeitos capazes de compreender os mais diversos tipos de enunciados e para isso é necessário que esses sujeitos tenham internalizado conceitos e práticas para mudar toda uma realidade. Segundo Lopes,

Mudar essa realidade é necessário para que uma nova relação entre professores e alunos comece a existir dentro das escolas. Para tanto, é preciso compreender que a tarefa docente tem um papel social e político insubstituível, e que no momento atual, embora muitos fatores não contribuam para essa compreensão, o professor necessita assumir uma postura crítica em relação a sua atuação recuperando a essência do ser ‘educador’ (Lopes, 2011, p. 3).

Nesse contexto, mudar a realidade consiste em ressignificar a formação docente para que futuramente essa modificação na formação reflita na atuação desse professor em sala de aula. Essas mudanças devem contemplar desde a postura do professor até como o mesmo insere a construção do letramento em sala de aula. Para isso, é necessário que o professor desenvolva habilidades para que possa, constantemente, ressignificar os modos de conceber e exercer a docência. Os letramentos docentes e o letramento acadêmico em muitos momentos se fundem, pois é por meio deles que há a construção da identidade docente de forma mais crítica e reflexiva. Confirmando tal tese, Ferreira, Lima e Signorelli (2021) defendem que para a instauração de uma perspectiva crítica, é necessário realizar conscientemente escolhas. Assim, é preciso que

a proposta de formação assuma como pressuposto basilar a constituição de sujeitos responsivos, uma vez que a criticidade pressupõe um posicionamento subjetivo. Nessa direção, consideramos que a noção de letramentos acadêmicos pode iluminar uma reflexão acerca do lugar discursivo ocupado pelos licenciados. Partimos do pressuposto de que a formação docente se efetiva a partir de um currículo que contempla diálogos entre os diferentes sujeitos (pesquisadores, professores, discentes, etc.), e, conseqüentemente, concepções sobre o ser professor e escolhas metodológicas, que, gradativamente, irão integrar as identidades dos futuros professores (Ferreira; Lima; Signorelli, 2021, p. 929-930).

Considerando que a formação docente contempla diferentes aspectos (culturais, identitários, teóricos, metodológicos, políticos etc.), diferentes atores (autores estudados, professores formadores, colegas de trabalho, alunos, famílias, agentes públicos ligados aos órgãos de responsabilização de ofertas da educação básica) e diferentes espaços (sala de aula, escola em geral, comunidade, universidades etc.), é mister considerar os discursos instaurados sobre o/no contexto formativo. Assim, os percursos formativos não são neutros, eles representam concepções e posicionamentos dos diferentes

interlocutores envolvidos. Dessa forma, uma formação docente que busque explicitar resultados profícuos demanda um envolvimento responsivo por parte dos professores em formação, que precisarão atuar de modo a constituir-se como um “sujeito epistemológico”, que processa informação, toma decisões, gera conhecimento prático, possui crenças e rotinas, que influenciam a sua atividade profissional. “Considera-se o professor com um sujeito epistemológico”, capaz de gerar e contrastar teorias sobre a sua prática” (García, 1999, p. 47).

É necessário que os conteúdos curriculares, as orientações metodológicas, as propostas de livros/materiais didáticos, os projetos didáticos propostos no contexto escolar, a natureza das relações entre os diferentes interlocutores seja problematizada como questões relevantes para o percurso formativo. Para, além disso, há ainda que se destacar a condição de inacabamento desse processo, pois o docente estará em formação diariamente e essas formações e qualificações cotidianas advêm de situações reais que permeiam o cotidiano do profissional dentro e fora de sala de aula.

Um percurso formativo, na perspectiva do inacabamento, se configura não somente a partir das demandas de cada profissional, mas também das demandas dos discentes. Esse entendimento permite reconhecer a questão da incompletude do ser, que se completa apenas no outro, ou seja, “olhamos sempre com os olhos dos outros, mas regressamos sempre a nossa incompletude” (Geraldi, 2003, p. 44).

Nesses momentos de atuação em que os professores colocam em prática o conceito de “letramentos docentes”, eles

controlam o acesso ao conhecimento, de acordo com as situações contextuais e objetivos educacionais. Deve-se considerar que as práticas acadêmicas são múltiplas, mas, muitas vezes, a aprendizagem é separada do uso e distribuída em especialidades (Colaço; Fischer, 2014, p. 8).

Em síntese, os letramentos docentes não se caracterizam como uma habilidade a ser adquirida de modo definitivo e acabado, sua constituição se dá de maneira dinâmica, partindo de outros tipos de letramentos e de situações reais de uso das linguagens. Assim, os letramentos docentes possibilitam ao professor desenvolver outros tipos de letramentos, pois ao internalizar de maneira significativa essa perspectiva reflexiva, o professor estará mais apto a ter uma atuação mais contextualizada, crítica e responsável em sala de aula.

Nesse sentido, o próximo tópico buscará elencar estratégias para ampliação dos letramentos docentes e refletir sobre suas contribuições para a atuação do professor em sala de aula.

ESTRATÉGIAS PARA A AMPLIAÇÃO DOS LETRAMENTOS DOCENTES

Ao iniciar a discussão aqui proposta, é relevante partir da concepção de Kleiman (2005) que menciona que o professor deve agir como um “agente social”, pois a própria concepção de letramentos contempla outras instâncias que estão além do espaço da sala de aula. Mas, como o professor pode se preparar para agir como um agente social?

Sabe-se que a atuação do professor de Língua Portuguesa perpassa por diversos enfrentamentos e um dos mais complexos é a concepção de ensino, pois as referências construídas acerca do que “é ensinar” e do que “é aprender”, por parte dos alunos e dos professores (e da sociedade) ainda se centra na primazia das questões gramaticais. Sobre tal complexidade, Leal e Ferreira (2011), mencionando autores importantes para a temática, postulam que

Ensinar a ler e escrever, de fato, é uma tarefa complexa, tanto quanto aprender a ler e escrever. Para aprender a ler e escrever não é necessário apenas ter contato com

materiais escritos ou saber regras; é preciso aprender a lidar com diferentes práticas sociais, a construir representações sobre as situações sociais nas quais estamos inseridos. Muitos estudiosos, como Chartier (2007, 2010), Goigoux (2007) e Solé (1998), buscam mostrar como a escola pode desenvolver práticas pedagógicas que levem os sujeitos a se tornarem leitores e escritores autônomos. Tais mudanças exigem dos professores um repensar no seu fazer pedagógico, que pode ser favorecido por meio da formação inicial, mas também, e sobretudo, por meio da formação continuada (Leal; Ferreira, 2011, p. 371).

Nesse sentido, ressalta-se a importância de que as práticas educativas estejam assentadas em referenciais teóricos e metodológicos, de modo que as contribuições das pesquisas científicas desenvolvidas pelas diferentes áreas do conhecimento (Linguística, Educação, Psicologia...) possam fornecer subsídios para o enfrentamento das dificuldades que emergem dos processos de ensino e de aprendizagem e para a adoção de metodologias que estejam alinhadas aos objetivos educacionais. A atuação do professor, pautada na problematização, pode favorecer resultados mais profícuos para os desafios enfrentados.

Tendo em vista a questão da ampliação dos letramentos, a seguir serão apresentadas estratégias formativas, que têm como objetivo principal possibilitar uma formação e atuação mais crítica, reflexiva e contextualizada para o professor e futuro professor:

DURANTE A FORMAÇÃO DOCENTE

Programas de iniciação à docência durante a graduação:

Os discentes – futuros professores – podem iniciar sua atuação durante a graduação por meio de programas de iniciação à docência. A partir da atuação em sala de aula, sob supervisão de um professor regente, é possível desenvolver diversas práticas que

partem das teorias estudadas durante o processo de formação. Assim, o discente poderá aprimorar de forma efetiva suas concepções, seus posicionamentos e saberes, desenvolver seus conhecimentos e iniciar a construção de sua identidade docente. Exemplos desses programas são o Programa de Bolsas Institucionais de Iniciação à Docência (Pibid), Programa de Residência Pedagógica (PRP), ambos da Capes e outros programas institucionais.

Participação em grupos de estudos e eventos acadêmicos:

A participação efetiva em grupos de estudos e eventos acadêmicos propicia que o discente tenha uma maior qualificação e um maior arcabouço teórico, possibilitando trocas de experiências que podem contribuir significativamente para a prática e para formação da identidade docente. Além de desenvolver de maneira crucial o letramento acadêmico, pois instiga o desenvolvimento das práticas de linguagem (oralidade, leitura e escrita), de maneira crítica e reflexiva.

Participação em projetos de extensão e atividades vivenciais:

Participar de projetos de extensão e de atividades vivenciais traz contribuições que estão para além do âmbito de sala de aula, pois os projetos de extensão possibilitam uma articulação entre a teoria e prática com um olhar para além do ambiente tradicional escolar. Sendo assim, possibilita uma ampliação dos horizontes de atuação do professor, em adição a isso amplia e insere a comunidade e a realidade social na formação acadêmica dos futuros professores.

Análise de relatos de experiências e estudos de casos:

Os momentos de análise e de discussão de outras experiências e de estudos de casos (casos de ensino) possibilitam a

problematização de situações de ensino ou da constituição da própria profissão, com reflexão sobre possibilidades de estratégias de intervenção ou de sistematização de saberes sobre a docência.

Análise e produção de materiais didáticos e atividades relacionadas à prática pedagógica:

Considerando as especificidades do processo de ensino de Língua Portuguesa, experiências de análise e de produção de materiais didáticos e propostas de atividades podem emprestar contribuições substanciais para a formação docente, seja pelas possibilidades de problematização de concepções de linguagem subjacentes aos procedimentos metodológicos, seja pelas possibilidades de discussão acerca dos contextos de produção, circulação e recepção dos textos e dos projetos de dizer. Nesse âmbito, merecem destaque os recursos didáticos relacionados às tecnologias de informação e de comunicação, que têm propiciado uma discussão acerca das múltiplas semioses decorrentes das combinações de sons, imagens, palavras e movimentos.

NO EXERCÍCIO DOCENTE

Formação Continuada:


A formação de professores possibilita ao professor em exercício uma ressignificação de seus saberes sobre conteúdos curriculares, metodologias de ensino, materiais didáticos e demais questões relacionadas à atividade profissional. Além disso, cursos de formação continuada permitem a troca de experiências, a socialização de dificuldades e a problematização de temáticas que são relevantes para uma atuação reflexiva, com vistas a uma atuação mais autônoma e uma maior segurança para atuação docente no cotidiano escolar.

Leitura de textos acadêmicos ou de divulgação científica que discutem a atuação docente:

A atuação docente demanda uma constante atualização de concepções, de pressupostos teóricos e metodológicos e de (re) constituição da identidade profissional. Com o avanço das tecnologias, acessar plataformas voltadas para a formação de professores tem sido uma alternativa notadamente acessível. Nessa direção, novos letramentos são requeridos. Assim, os professores devem buscar ter autonomia também fora da sala de aula, buscando ampliar seus conhecimentos por meio da leitura de resultados de pesquisas que tematizem questões ligadas aos processos de ensino e aprendizagem e que poderão contribuir para sua atuação em sala de aula.

Inserção de atividades interdisciplinares:

Para uma atuação docente que contemple diferentes dimensões dos objetos/conteúdos de ensino-aprendizagem, é relevante uma formação que considere a perspectiva interdisciplinar, que contribui para minimizar a fragmentação do conhecimento e para promover a interação e as relações entre as diversas áreas, gerando conectividade entre os saberes apreendidos. Dimensionada na perspectiva dos letramentos, a interdisciplinaridade favorece a articulação entre saberes das disciplinas, pedagógicos e experiências para promover ações pedagógicas que, efetivamente, dialoguem com o cotidiano social, contribuindo para o exercício da cidadania. Formar-se professor, nessa direção, significa ter um olhar ampliado para a própria formação e para a atuação docente, de modo a desenvolver a capacidade de reflexão sobre a prática, observar as práticas de seus pares, assumir o trabalho colaborativo como alternativa possível para efetivar mudanças nos modos de conceber e exercer a docência, para construção de uma educação de qualidade e para a qualificação da profissionalização docente.



Ao elencar algumas estratégias para a ampliação dos letramentos docentes é relevante considerar que a compreensão da dinâmica social e sua relação com a escola implica contemplar diferentes tipos de conhecimentos/saberes, diferentes habilidades e modos de conceber o contexto profissional. Para Nascimento e Souza (2018), os letramentos docentes estão articulados aos “saberes-fazeres de professores”. Desse modo, os saberes podem se configurar de modos diferentes. De acordo com Tardif (2014), o desenvolvimento da atividade docente abarca os seguintes saberes: (a) saber da formação profissional: conjunto de saberes trabalhados pelas instituições de formação de professores; (b) saber disciplinar: conjunto de saberes de que dispõe a nossa sociedade, tais como se encontram hoje integrados nas universidades, sob a forma de disciplinas; (c) saber curricular: conjunto de saberes que correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos, métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos; e (d) saber experiencial: conjunto de saberes baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ele validados (Tardif, 2014).

Ao articular esses quatro tipos de saberes à noção de letramentos docentes, é necessário partir do pressuposto de que não basta o domínio de um dado saber, é preciso fazer uso adequado desse saber nas diferentes situações do cotidiano social.

Diante do exposto, ressalta-se que os saberes relacionados à formação profissional, ou seja, produzidos e circulados no contexto de formação exigem habilidades específicas para a sua consolidação. Nesse ínterim, a articulação dos saberes da formação profissional aos letramentos docentes implica considerar que as interações se efetivam a partir do estudo de gêneros textuais/discursivos que circulam no meio acadêmico (utilizados para a socialização das teorias, tais como resumos, resenhas, monografias, capítulos de livros etc.), das atividades prescritas (questionário, dissertação, seminários, aulas expositivas), das formas de interação entre os pares

(relação entre professores e alunos e alunos e alunos), das práticas de oralidade, leitura e escrita (interações realizadas durante o percurso formativo – aulas, estágios, eventos etc.). Assim, considerando que a formação docente se efetiva por meio de interações entre diferentes interlocutores, os usos sociais da linguagem são evidenciados nesse processo, o que exige do professor em formação o desenvolvimento de habilidades específicas situadas socialmente.

No que diz respeito aos saberes disciplinares, ressalta-se que a formação imputa aos sujeitos uma relação de interlocução entre diferentes teorias, entre teorias e as práticas, entre tempos e espaços de formação. Dessa forma, os letramentos docentes se relacionam às habilidades de análise crítica de teorias e de metodologias, de avaliação da relevância ou não para o percurso formativo, de necessidade ou não de aprofundamentos.

Os letramentos docentes pressupõem, ainda, um diálogo com os conteúdos curriculares, ou seja, o saber docente é um “saber plural, formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana” (Tarif, 2014, p. 54). Assim, uma abordagem reflexiva de conteúdos em sala de aula dependerá das habilidades que o professor possui para analisar o que ensinar e o como ensinar. Saberes disciplinares são relevantes não somente para o desenvolvimento profissional, mas também para uma atuação teoricamente fundamentada. Os saberes disciplinares não se restringem apenas ao conhecimento de produtos finais da investigação especializada (teorias, modelos, leis etc.), mas incluem também “as noções epistemológicas do professor, isto é, suas noções a respeito do desenvolvimento histórico, dos problemas, dos métodos, dos fundamentos e das perspectivas atuais do campo de conhecimentos a que sua atividade docente está vinculada” (Labarce, Bastos, Pedro, 2015). Esses saberes fundamentam concepções, sistematizam conceitos, organizam metodologias e são uma das bases para que o professor decida sobre conteúdos de ensino e sua contribuição formativa esperada, realize transposições

didáticas, consiga preparar e dirigir a aprendizagem dos alunos como “investigação”, apresente-se diante dos alunos como um orientador capacitado para o trabalho educativo e desenvolva progressivamente seu “conhecimento pedagógico do conteúdo” (Labarce, Bastos, Pedro, 2015).

No que diz respeito aos saberes curriculares, que abarcam discursos, objetivos, conteúdos, métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos, é possível considerar a complexidade desses saberes, uma vez que contemplam concepções para além de conteúdos curriculares. Compreender a natureza desses saberes implica um conhecimento cultural de mundo, de ciência, da Didática. Articular esses saberes aos letramentos docentes impõe ao professor uma responsabilidade em relação aos conteúdos de ensino, que se manifestam nos programas escolares e que norteiam o planejamento, o ensino, a aplicação e a avaliação. Várias habilidades são requeridas. Balzan (1995) considera que o processo de ensinar não pode ser confundido com a atividade de ministrar aulas, uma vez que ensinar significa atribuir valor real ao modo de aquisição dos conceitos, aos conhecimentos e às estruturas epistemológicas que fundamentam a ciência.

Para o autor,

O avanço tecnológico implica, no entanto, a necessidade de um outro tipo de professor, cujo perfil se aproxime tanto quanto possível ao de um educador com profundos conhecimentos numa determinada área de conhecimento, especialmente no que diz respeito aos métodos mais comumente usados em pesquisas nesta mesma área, dotado de ampla e sólida cultura geral, capaz de contextualizar historicamente os conhecimentos de sua própria área ou disciplina, de formar mentes aguçadas, inquiridoras, comprometidas com seu tempo e com o futuro da comunidade, do país e do planeta que, afinal se descobriu, é esgotável. [...] Precisamos de professores que façam a ponte entre este repertório de ofertas e o

despertar da consciência da necessidade de aprofundamento daquilo a que os alunos têm acesso, isto é, de professores que motivem seus alunos para leituras — muitas leituras que desencadeiem discussões vivas sobre aquilo que terá sido ou não compreendido, de modo a possibilitar abertura de um leque cada vez mais amplo de interesses, sem que percam de vista a necessidade de elaboração de sínteses. Em outros termos: professores capazes de problematizar a realidade e de elaborar projetos de trabalho que envolvam tanto atividades físicas, concretas, como intelectuais que desafiem a inteligência de todos os envolvidos (Balzan, 1995, p. 27).

Nesse sentido, pode-se entender que a aula se constitui como uma realização (prática) do processo de ensinar, em que o ensinar se apresenta como uma tarefa muito mais ampla, pois envolve concepções e o fazer pedagógico. Assim, a aula pode ser concebida como um processo mediado pelas relações sociais estabelecidas entre professores e alunos, em que se vão evidenciar modos de ser, agir e pensar dos sujeitos envolvidos, que serão subjacentes ao contexto histórico e às teorias pedagógicas que fundamentam a prática pedagógica do professor e da escola. Enfim, a aula envolve diferentes aspectos e etapas, sendo sua definição conceitual restrita à sua significação escolar, associada à

[...] descrição, análise, compreensão e interpretação, se se entende que ela é, planejada e operacionalmente, um todo que se revela pormenorizado em suas partes, ou seja, objetivo, finalidade, conteúdo, método, técnica, tecnologia e avaliação (Veiga, 2008, p. 48).

Nesse viés, os letramentos docentes dizem respeito ao profissionalismo de um professor, ou seja, ao domínio de conhecimentos profissionais diversos (conhecimentos ensinados, modos de análise das situações, conhecimentos relativos aos procedimentos de ensino etc.), por esquemas de percepção de análise, de decisões, de planejamento, de avaliação e outros, que lhe permitem mobilizar os seus conhecimentos em uma determinada situação. Para além disso,

cabe aqui também o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor e as identidades docentes. É importante reiterar que ser professor implica o conhecimento sobre a profissão, considerando questões históricas, ideológicas, sociais, políticas e individuais.

Por fim, ao buscar a relação aos saberes experienciais e os letramentos docentes, é válido destacar que os professores se constituem como sujeitos nas interações construídas no exercício profissional e nas referências organizadas ao longo da trajetória estudantil. De acordo com Tardif (2014), um professor não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: "é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimento e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta" (p. 230).

No entanto, os saberes experienciais podem ser objeto de reflexão, pois se constituem pelas representações que cada professor possui da escola, do que significa ser professor, dos alunos, dos processos de ensinar e aprender etc. Os saberes experienciais se articulam aos letramentos docentes por considerarem as subjetividades e as identidades docentes. Isso possibilita problematizar acontecimentos, discursos e práticas. "Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Incorporam-se a experiência individual e coletiva sob a forma de hábitos (certas disposições adquiridas na e pela prática real) e habilidades de saber-ser e saber-fazer" (Tardif, 2014, p. 39). Tais habilidades, situadas em um contexto histórico, permeadas por influências epistemológicas e axiológicas, podem humanizar processos e promover transformações sociais significativas, quando se mobiliza, de modo adequado, as vivências e suas possibilidades.

Ao articular a discussão sobre os letramentos docentes e os saberes docentes, é possível considerar as diferentes possibilidades formativas, pois são considerados a formação inicial

(que se caracteriza como uma base essencial para a aproximação do contexto da profissão), a matriz curricular (seleção de disciplinas que propiciam a ampliação das habilidades as competências gerais e habilidades específicas a serem desenvolvidas durante o período de formação e os conteúdos caracterizadores básicos e os conteúdos caracterizadores de formação profissional, inclusive os conteúdos definidos para a educação básica), as interações construídas durante o desenvolvimento do currículo (os discursos dos professores-formadores e dos colegas, dos professores e dos alunos do campo de estágio, de autores lidos, os modos de organização das disciplinas do currículo e das metodologias de ensino) e as aprendizagens consolidadas a partir das vivências durante a formação inicial (aulas, estágios, atividades de pesquisas, projetos de extensão, projetos de iniciação à docência etc.) e durante a atuação profissional (cursos de formação continuada, atividade de docência, trocas entre colegas de trabalho, produção de atividades didáticas, análise de casos de ensino etc.).

Retomando o contexto de ensino de Língua Portuguesa, os letramentos docentes podem implicar uma discussão acerca dos usos da linguagem, dos objetivos do processo de ensino, dos impactos das interações decorrentes dos usos das tecnologias nas práticas de ensino, dos gêneros textuais/discursivos que circulam na sociedade da informação, das demandas imputadas aos professores para uma atualização das atividades educativas.

Diante do exposto, pode-se reiterar que os letramentos docentes implicam habilidades relacionadas à atividade profissional, que congrega saberes consolidados na formação inicial e na formação continuada, mas também nas e sobre as práticas educativas. Nessa direção, ao se reportar a esse tipo específico de letramento, é preciso considerar que esse conceito está intrinsecamente relacionado ao compromisso ético com a atividade docente, com a própria formação e com a busca de novas alternativas e possibilidades de ensinar, mas sobretudo, ao que significa ensinar Língua Portuguesa para falantes do português em um contexto em que o formato digital impera.

Por fim, é importante ressaltar que os estudos sobre os letramentos docentes ressaltam a possibilidades para uma reflexão acerca dos saberes e das habilidades requeridas para a qualificação dos processos de ensino e de aprendizagem, bem como para a construção de um percurso de formação que efetivamente contribua para o desenvolvimento profissional. Considerando que o contexto da sala de aula é extremamente complexo, os letramentos docentes permitem ao professor mobilizar estratégias de ação teoricamente iluminadas e metodologias mais reflexivas, de modo a considerar as demandas sociais de formação dos discentes, propiciando um processo de ensino e de aprendizagem contextualizado, reflexivo e responsivo.

Além disso, caso se considere o contexto de ensino de Língua Portuguesa, na sociedade da informação e da comunicação, os letramentos docentes poderão favorecer uma análise crítica das interações mediadas por gêneros digitais, compostos por múltiplas linguagens, o que demanda uma formação que considera a articulação de várias semioses e os vários modos de produção de sentidos para a construção do projeto de dizer.

Assim, a partir dos saberes propostos por Tardif (2014) buscou-se explicitar que os letramentos docentes se relacionam aos vários saberes necessários para o exercício da docência e que são desencadeadores de transformações sociais efetivas.

3

**PRODUÇÃO
DE UMA SEQUÊNCIA
DIDÁTICA PARA A SELEÇÃO
DE TEXTOS PARA O ENSINO
DA LEITURA:**

AMPLIANDO OS LETRAMENTOS DOCENTES

Com vistas a promover uma reflexão acerca dos letramentos docentes do profissional que trabalha com a disciplina de Língua Portuguesa, o presente capítulo apresenta uma proposta de uma sequência didática que traz uma análise de videoanimação. A abordagem busca promover uma reflexão que possa contribuir para a ampliação dos letramentos docentes. Desse modo, este texto busca construir um diálogo com os leitores – professores da educação básica, alunos de licenciatura, pesquisadores que se interessam pelo tema –, seja para uma proposta de reflexão acerca de teorias, seja para uma reflexão acerca de atividades didáticas que possam favorecer a ampliação dos letramentos docentes.

Ao iniciar a discussão, é relevante considerar que o ensino de Língua Portuguesa tem sido redimensionado, seja pela transmutação dos gêneros textuais/discursivos, que têm sido cada vez mais influenciados pela revolução tecnológica, seja pelas possibilidades de interação com os textos que circulam em redes sociais, que permitem comentários e edições, ampliando a participação responsável dos leitores.

Esse redimensionamento tem trazido novas demandas para os professores, seja para o percurso de formação, com vistas à compreensão dos modos de organização e de funcionamento dos gêneros digitais, seja para a prática pedagógica, que deve contemplar atividades didáticas, envolvendo as múltiplas semioses (cores, movimentos, palavras, imagens, sons, áudios, enquadramentos etc.). Para além disso, têm sido propostas discussões relacionadas aos contextos de produção, circulação e recepção desses gêneros, o que exige um olhar para as dimensões linguísticas, semióticas, textuais e discursivas. Nesse contexto, este capítulo busca, a partir do conceito de multiletramentos, proposto por Rojo (2012), realizar provocações para que os leitores possam pensar sobre o trabalho com textos multissemióticos em sala de aula, como os de (re)conhecer e (re)significar esses textos e seus modos de organização e de funcionamento nos diferentes contextos sociais.

A posteriori, será proposta uma discussão acerca da multiplicidade cultural e multiplicidade multissemiótica, visando refletir sobre as contribuições que esses conceitos trazem para ampliação dos letramentos docentes. Para finalizar, será apresentada uma proposta de sequência didática, dividida em três módulos, que serão apresentados ao decorrer da referida seção. A sequência didática consistirá em uma análise da videoanimação *Holiday* (2016) de Nina Bisyarina, contemplando as contribuições desse gênero para as aulas de Língua Portuguesa.

LETRAMENTO DOCENTE: UMA PROPOSTA DE REFLEXÃO

Ao discutir sobre a questão dos letramentos docentes, é relevante considerar que a linguagem figura como uma dimensão estruturante de como o sujeito se vê e se institui nas relações interpessoais, seja profissional, seja pessoalmente. Desse modo, ao concordar com o posicionamento de Benveniste (1988, p. 286) de que é “na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui como sujeito [...]”, pode-se considerar que as práticas de letramentos vivenciadas pelos professores irão compor a sua identidade profissional e contribuir para a qualificação de sua atuação docente. Essas práticas de letramentos abarcam, segundo Street (1984), dimensões cognitivas, linguísticas, culturais e das estruturas de poder, o que pressupõe a consideração dos contextos em que as interações se efetivam, porque essas interações integram a própria natureza da interlocução e a produção de sentidos. Assim, para além das experiências vividas, é relevante que o professor se responsabilize por suas escolhas, por suas ações, por seus discursos.


Discorrendo sobre as práticas de letramentos, Sousa (2006, p. 35) alerta que

[...] analisar as práticas de letramento não se restringe a momentos de observação de comportamento, pois elas envolvem valores, atitudes, sentimentos e relacionamentos sociais, envolvem, portanto, pessoas. As práticas são processos sociais que promovem a interação entre pessoas e essas são incluídas em representações formais que se tornam presentes nas ideologias e nas identidades sociais.

Nessa direção, as práticas de letramentos docentes se configuram como uma questão bastante cara para a formação e para a atuação docente, na medida em que abarcam diferentes dimensões da constituição dos sujeitos-professores.

Ao atuar no contexto da sala de aula, o docente assume a posição de mediador pedagógico, que irá promover o direcionamento das atividades propostas, destacar questões relevantes, desconstruir estereótipos e preconceitos, organizar o processo de ensino e de aprendizagem. Em se tratando do professor de Língua Portuguesa, a atuação exige um olhar mais específico para as diferentes práticas de linguagem (oralidade, leitura, escrita, análise linguístico-semiótica) propostas como objeto de ensino pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018), que se efetivam por meio de gêneros textuais/discursivos, que, pela dimensão epistemológica, demanda uma articulação com o contexto social. Esse olhar exige do professor uma formação que lhe permitam conhecer e se apropriar das especificidades dos usos sociais da linguagem para que possam atuar como agentes de letramento (Kleiman, 2006).

Assim, na discussão sobre agentes de letramento, merece destaque o letramento científico, que pode ser considerado constitutivo dos letramentos docentes. Santos (2007, p. 479-480), apoiando-se em outros pesquisadores caracteriza o letramento científico de modo situado no contexto social. Para o autor,



Shamos (1995) considera que um cidadão letrado não apenas sabe ler o vocabulário científico, mas é capaz de conversar, discutir, ler e escrever coerentemente em um contexto não-técnico, mas de forma significativa. Isso envolve a compreensão do impacto da ciência e da tecnologia sobre a sociedade em uma dimensão voltada para a compreensão pública da ciência dentro do propósito da educação básica de formação para a cidadania (Santos & Schnetzler, 1997) [...] Shamos (1995) denominou letramento científico propriamente dito o processo que envolve um conhecimento mais aprofundado dos construtos teóricos da ciência e da sua epistemologia, com compreensão dos elementos da investigação científica, do papel da experimentação e do processo de elaboração dos modelos científicos. Letramento científico, nessa perspectiva, consiste na formação técnica do domínio das linguagens e ferramentas mentais usadas em ciência para o desenvolvimento científico. [...] Para Fourez (1997, p. 51), [...] as pessoas poderiam ser consideradas científica e tecnologicamente letradas quando seus conhecimentos e habilidades dão a elas um certo grau de autonomia (a habilidade de ajustar suas decisões às restrições naturais ou sociais), uma certa habilidade de se comunicar (selecionar um modo de expressão apropriado) e um certo grau de controle e responsabilidade em negociar com problemas específicos (técnico, mas também emocional, social, ético e cultural).

Diante do exposto, pode-se considerar que o letramento científico integra os letramentos docentes por possibilitar ao professor habilidades para lidar com concepções relevantes para o encaminhamento das práticas de ensino (ex.: educação, linguagem, leitura, escrita etc.), para selecionar metodologias (ex.: o que ensinar, como ensinar, quando ensinar, para quem ensinar etc.), para suscitar a curiosidade epistêmica e o desejo pela investigação, para despertar o interesse acerca das relações entre ciência e tecnologia, para compreender as dimensões culturais e ideológicas da produção científica, para entender as possibilidades de aplicação de teorias no cotidiano escolar etc.

Discorrendo sobre o conceito de letramento científico, Magalhães e Cristovão (2018) consideram que é válido destacar que esse tipo não se limita à leitura e à escrita de textos científicos e não pode ser confundido como capacidade leitora. Esse tipo de letramento pode ser concebido como as

próprias práticas sociais que envolvem, para além da escrita, os comportamentos, as atitudes, os valores sociais e culturais, a ideologia, a conscientização sobre as estruturas de poder estruturante da esfera científica, bem como uma ação investigativa, constitutiva da ciência e da aprendizagem na escola (p. 56-57).

Assim, se os cursos de formação (inicial e continuada) abarcam teorias e propõem metodologias de ensino embasadas em pesquisas científicas, é necessário que o professor tenha habilidades para proceder a articulação entre teorias acadêmicas e demandas da prática profissional do professor na escola básica, podendo inclusive gerar, a partir dessa articulação, novos conhecimentos orientadores do trabalho docente e tomada de decisões tecnicamente responsáveis.

Para além do letramento científico, Rojo (2009) reitera que um dos principais propósitos da escola é garantir aos alunos uma participação ativa nas práticas sociais que integram as interações entre os sujeitos, de modo ético, crítico e democrático. Nessa perspectiva, a autora destaca três tipos de letramentos: os letramentos múltiplos, os letramentos multissemióticos e os letramentos críticos e protagonistas. Os letramentos múltiplos implicam em considerar os saberes relacionados às culturas locais de seus agentes (professores, alunos, comunidade escolar) e colocando-os em contato com os letramentos valorizados, universais e institucionais, ou seja, os saberes científicos e legais. Os letramentos multissemióticos dizem respeito às habilidades exigidas pelas interações que utilizam de textos constituídos por semioses diversas (imagem, música, escrita, fala, sons, cores, movimento etc.). Já os letramentos críticos

relacionam-se à postura crítica diante dos conteúdos que circulam na sociedade da informação e são “requeridos para o trato ético dos discursos em uma sociedade saturada de textos e que não pode lidar com eles de maneira instantânea, amorfa e alienada” (Rojo, 2009, p. 108).

No âmbito dos letramentos docentes, o destaque se direciona para os saberes e habilidades do professor para um encaminhamento das práticas educativas de modo reflexivo, crítico e integrado à vida cotidiana, tornando o processo de ensino e de aprendizagem contextualizado e significativo para os discentes. Vale destacar que as práticas de letramentos docentes não são universais, elas variam de acordo com o contexto educacional e são influenciadas por questões históricas, econômicas, sociais, políticas e culturais e podem tender para a perpetuação ou para a transformação de concepções sobre o fazer educativo.

Na esteira dos letramentos docentes, Martins e Kersch (2023), utilizando-se da terminologia “letramento didático-digital”, ponderam que esse tipo de letramento contribui para a constituição de “representações de ser e agir docentes, orientadas para os modos como esses sujeitos significam, projetam e operam a escrita reflexiva nas práticas de ensino e aprendizagem de língua materna para os multiletramentos didáticos” (p. 1). Assim, além das contribuições para a constituição de identidades docentes, esse tipo de letramento pode ampliar “as capacidades individuais e sociais e mobilizar ações pedagógicas que transformem artefatos digitais em instrumentos de ensino, visando às práticas situadas de uso responsivo da leitura e da escrita nas diversas instituições sociais” (p. 7).

Nesse viés, o letramento didático-digital implica a resignificação dos usos da linguagem para e no local de trabalho; a compreensão e a apropriação de gêneros e artefatos digitais, a partir de situações enunciativas concretas; a construção de conhecimentos, por parte dos professores acerca das condições específicas para e

sobre o seu agir docente, por meio da escrita reflexiva, bem como a criação de situações significativas de aprendizagem, que considerem os interesses dos alunos, a disponibilidade de materiais, a resolução de problemáticas dos contextos educativos, a pesquisa como parte integrante do processo de ensino, a reflexão sobre as identidades docentes e as demandas do cotidiano social. Assim, é relevante refletir sobre para que, como, por que e para quem são construídas as ações de ensino e também o que é educação e, sobretudo, o que é fazer a educação, ou seja, que o professor ensina com os alunos e não para os alunos; se ensina com as práticas sociais e não somente sobre as práticas sociais.

Nesse sentido, considerando as demandas de abordagens didáticas que contemplem os usos sociais da linguagem no contexto digital, a próxima seção se ocupará de uma discussão acerca dos multiletramentos.

MULTILETRAMENTOS: OS TEXTOS MULTISSEMIÓTICOS EM SALA DE AULA

Com a disseminação das tecnologias digitais, novas demandas em relação aos usos da linguagem são impostas às práticas educativas. Essas demandas abarcam a diversidade de culturas (locais e globais), inerentes às interações mediadas pelas tecnologias. Nessa direção, pode-se considerar também a diversidade de linguagens, de discursos, de variedades linguísticas, de semioses, de interlocutores, de gêneros textuais/discursivos e de projetos de dizer.

Considerando essas especificidades da sociedade da informação, Cope e Kalantzis (2009) propõem a Pedagogia dos Multiletramentos, que problematiza os modos de ensinar e de aprender nesse novo contexto social, seja do mundo do trabalho, seja da

escola, seja do cotidiano social. Essa proposta sugere uma pedagogia para a cidadania ativa, centrada nos aprendizes como agentes de seus próprios processos de conhecimento, capazes de realizar suas próprias contribuições, bem como negociar as diferenças entre as comunidades que circulam” (p. 7). Para Rojo (2012, p. 13), o conceito de multiletramentos

[...] aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica.

Vale destacar que os multiletramentos estão fortemente articulados às atuais demandas da sociedade, o que afeta, substancialmente, as práticas de ensino na escola. Sendo assim, a sociedade atualmente considerada digital tende a exigir habilidades especializadas, principalmente relacionadas à leitura, dos sujeitos em que nela interagem. Isso acontece porque os textos que circulam na sociedade da informação podem apresentar uma diversidade de modos e semioses em sua constituição. Sobre essa questão, Rojo (2012, p. 19) destaca que

É o que tem sido chamado de multimodalidade ou multissemiótica dos textos contemporâneos, que exigem multiletramentos. Ou seja, textos compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semioses) e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar.

Assim, vale ressaltar que, quando a autora aborda as capacidades e as práticas de compreensão de textos multimodais e multissemióticos, ela referencia os multiletramentos, considerando que conhecer e reconhecer seus modos de organização e de funcionamento pode possibilitar a proficiência nas práticas de linguagem, nas diferentes situações discursivas, atuando-se como um sujeito ativo responsivo.

Esclarecendo essa questão, reporta-se ao posicionamento de Bakhtin (2011, p. 348), que considera que

a vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc. Nesse diálogo o homem participa inteiro com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos. Aplica-se totalmente na palavra, e essa palavra entra no tecido dialógico da vida humana, no simpósio universal.

Considerando que os sujeitos, ao mesmo tempo em que negociam com seu interlocutor, recebem influências deste, as quais interferirão na estrutura e na organização do enunciado, é importante levar em conta as escolhas realizadas pelos produtores para o processo de construção de sentidos. Desse modo, os textos multissemióticos são enunciados produzidos por uma determinada composição e com propósitos comunicativos previamente definidos pelo(s) produtor(es), em que são utilizadas diferentes semioses para a construção do projeto de dizer (cores, palavras, imagens, sons, movimentos, gestos etc.).

Nesse contexto, é importante considerar também que qualquer prática de linguagem se efetiva em um contexto histórico-social-ideológico, o que traz influências substanciais para a produção e recepção dos textos.

No que tange à recepção dos textos, Chartier (1990) explora o conceito de apropriação, que se articula à forma como os leitores recebem e se apoderam de textos e de objetos de conhecimentos, ou seja, as possibilidades de produção de novos sentidos e, conseqüentemente, dos modos de interagir com os textos são mobilizadas. Segundo o referido autor "a revolução digital, que constitui também uma mutação epistemológica, modifica os modos de construção e acreditação dos discursos do saber. Pode-se, assim, abrir novas perspectivas à aquisição de conhecimentos outorgada pela leitura" (p. 34).

No âmbito dessa era digital, vários gêneros discursivos passam a integrar o cotidiano social dos diferentes sujeitos, o que demanda novas habilidades de leitura. Tais habilidades estão relacionadas à percepção das diferentes semioses e à produção de sentidos indiciados a partir de suas combinações. Isso exige um olhar para além dos modos de significação possibilitados pela palavra (escrita ou falada), contemplando também as representações visuais (imagem, escultura, artesanato), as auditivas (músicas, sons, ruídos, alertas), as gestuais (movimentos das mãos e do rosto, expressões faciais, movimentação ocular, dança), as espaciais (arquitetura, *layout*, espaçamento, distância interpessoal) e as táteis (sinestesia, sensações na pele como frio, calor, textura, pressão) (Cope; Kalantzis, 2009).

Nesse escopo de discussão, Vieira (2012, p. 3) destaca que

na escola a preponderância da escrita é indiscutível. Não se ensina, muitas vezes, a combinar distintos recursos semióticos para construir significados. O tamanho e a cor da letra, a disposição do texto na página e outros aspectos presentes no texto verbal constituem modos de significação, uma vez que, conforme preceitua Kress, não há textos monomodais, ou seja, todos os gêneros textuais falados e escritos são multimodais, pois apresentam, pelo menos, dois modos de representação: palavras e gestos, palavras e imagens.

Nesse viés, vale destacar as escolhas feitas pelos produtores para a construção do projeto de dizer estão articuladas ao gênero textual/discursivo (a ser) produzido, que, por sua vez, relaciona-se ao propósito enunciativo, ao estilo de linguagem, ao conteúdo temático, à configuração composicional, ao suporte textual e aos recursos linguísticos e semióticos constitutivos do texto.

No que tange ao trabalho com os textos multissemióticos, a BNCC propõe que os estudantes possam

vivenciar experiências significativas com práticas de linguagem em diferentes mídias (impressa, digital, analógica), situadas em campos de atuação social diversos, vinculados com o enriquecimento cultural próprio, as práticas cidadãs, o trabalho e a continuação dos estudos (Brasil, 2018, p. 477).

Sendo assim, para colocar em prática tais parametrizações, é necessário que procedimentos relacionados ao encaminhamento da prática da leitura de textos multissemióticos sejam problematizados, de modo a favorecer uma atualização dos saberes docentes que sejam compatíveis às demandas da sociedade da informação. Essa constante atualização dos saberes diz respeito aos letramentos docentes, que serão abordados na próxima seção, e que são necessários para uma atuação docente voltada para o compromisso ético de acompanhar as demandas de uma sociedade imágica e globalizada.

MULTIPLICIDADE CULTURAL E MULTIPLICIDADE MULTISSEMIÓTICA: CONTRIBUIÇÕES PARA AMPLIAÇÃO DOS LETRAMENTOS DOCENTES

Considerando que os textos multissemióticos têm ampla circulação na sociedade da informação é relevante que os processos de ensino e de aprendizagem tomem como objeto de estudo esses textos que integram as práticas de linguagem presentes no cotidiano dos alunos. Nessa direção, é relevante abarcar a questão dos multiletramentos, que contempla “dois aspectos importantes em relação à emergente ordem cultural, institucional e global: a multiplicidade de canais de comunicação e de mídia, e a crescente saliência da diversidade cultural e linguística” (Cazden *et al.*, 2021, p. 17-18).

Para os autores, uma pedagogia de multiletramentos “concentra-se em modos de representação muito mais amplos do que apenas a língua. Eles diferem de acordo com a cultura e o contexto e têm efeitos cognitivos, culturais e sociais específicos”. Assim, ao buscar articular a modalidade verbal aos demais modos (visual-imagético, sonoro, espacial, comportamental, entre outros) há que se considerar uma intrínseca relação com as dimensões culturais, uma vez que os sentidos são produzidos por sujeitos, histórica e socialmente situados.

Ainda segundo Cazden *et al.* (2021, p. 32),

cada sala de aula irá, inevitavelmente, reconfigurar as relações de diferenças locais e globais, que são agora tão críticas. Para serem relevantes, os processos de aprendizagem precisam recrutar, em vez de tentar ignorar e de apagar, as diferentes subjetividades – interesses, intenções, compromissos e propósitos – que os estudantes trazem para o ensino. O currículo agora precisa formar uma rede com as diferentes subjetividades e com suas linguagens, seus discursos e registros concomitantes, e usar isso como um recurso para a aprendizagem.

Diante do exposto, ao considerar o contexto e as subjetividades dos alunos, o ensino de Língua Portuguesa deve contemplar a multiplicidade cultural dos alunos e a multiplicidade semiótica dos textos que circulam no contexto social. Nesse viés, o aprofundamento de questões teóricas que permitam uma compreensão mais ampliada do contexto sócio-histórico-ideológico em que a atuação docente se insere poderá propiciar uma resignificação de metodologias de ensino, de modo a considerar as dimensões linguístico-discursivas relativas aos usos sociais da linguagem e sobre os modos de ser e de estar no mundo.

Nesse sentido, ao considerar as especificidades da disciplina de Língua Portuguesa, o conceito de letramentos docentes assume relevância, pois pode contemplar várias questões relativas ao processo de ensino e de aprendizagem, conforme quadro a seguir:

Quadro 02 – Possibilidades formativas por meio dos letramentos docentes

Dimensões da disciplina de Língua Portuguesa	Possibilidades formativas na perspectiva dos letramentos docentes
Concepções de linguagem	Permite qualificar a formação teórica para uma atuação fundamentada em concepções que possam ressignificar os processos de ensino e de aprendizagem => considerar que os sujeitos se constituem enquanto tal, na e pela linguagem, é relevante para o incentivo a uma atitude responsiva e responsável por parte dos alunos e para a consolidação de uma concepção de linguagem em uma perspectiva enunciativa, contemplando os diferentes campos de atuação social.
Planejamento das atividades de ensino	Permite uma atuação que considera as interações realizadas pelos alunos nas diferentes esferas de atuação social, considerar os diferentes gêneros discursivos, contemplar as dimensões culturais e semióticas dos textos, selecionar materiais didáticos contextualizados e que permitam a exploração dos usos da linguagem em situações concretas.
Atuação docente em sala de aula	Permite considerar a aula como um espaço de interações, um evento dialógico, que congrega diferentes sujeitos, em um contexto social de instabilidades. Permite considerar as identidades docentes como em contínua construção, concebendo o professor como um sujeito inacabado, que considera os saberes consolidados em seu percurso formativo, mas também as demandas de formação. Considerar os saberes dos alunos e a partir deles propor novas problematizações.
Compreensão do objeto de ensino de Língua Portuguesa – gêneros/textuais discursivos	Permite considerar os gêneros textuais/discursivos como objetos de ensino e possibilitar o desenvolvimento de práticas educativas situadas, contemplando os usos da linguagem, os contextos de produção, circulação e recepção dos textos, bem como a qualidade das interações, a organização e o funcionamento dos textos nas diferentes situações discursivas.
Diversidade cultural das sociedades	Permite proporcionar ao professor uma formação que considera a multiculturalidade constitutiva das populações, e, por extensão, desenvolver conjuntamente com os alunos práticas que permitam o reconhecimento de culturas, estabelecer conceitos de heterogeneidade e complexidade das manifestações culturais de modo que questões ligadas às ideologias linguísticas sejam exploradas, discutidas, problematizadas, a fim de constituir e construir uma educação inter/multicultural.

Dimensões da disciplina de Língua Portuguesa	Possibilidades formativas na perspectiva dos letramentos docentes
Diversidade multissemiótica dos textos	Permite considerar os modos e os recursos semióticos que compõem as produções textuais em situações enunciativas concretas ou em registros (escritos ou em áudios e vídeos), de modo a explorar as potencialidades das múltiplas linguagens para a orientação do percurso interpretativo e para o indiciamento de sentidos e suas sinalizações para a construção do projeto de dizer.
Exploração de temáticas transversais	Permite considerar as potencialidades dos gêneros digitais para a tematização de questões que circundam o cotidiano social, de modo a favorecer a ampliação dos letramentos críticos, da análise crítica dos discursos que circulam socialmente e para a minimização de valores que evidenciem preconceitos e desrespeito às diferenças.
Qualificação do percurso de formação docente para o trabalho com as linguagens e para a constituição de identidades profissionais.	Permite considerar que o profissional docente se encontra em uma condição de inacabamento e que as demandas trazidas pelas interações mediadas pelas tecnologias implicam em um processo de formação continuada, Permite considerar as ações de linguagem que contemplam o circuito de produção, circulação e recepção de textos/discursos, o perfil dos interlocutores e a construção de projetos de sentidos e essas questões exigem uma formação capaz de considerar a natureza plurissígnica da linguagem. Permite considerar que a assunção por um lugar identitário, em que configuram concepções sobre o que é ser professor de Língua Portuguesa implicam uma reflexão acerca das especificidades da ação docente.
Produção própria e/ou análise crítica de atividades didáticas por parte do professor	Permite considerar as especificidades da disciplina de Língua Portuguesa, que exige do professor uma atuação pautada em processos de interação reais, em diálogo com o contexto social dos alunos e situações enunciativas significativas, o que demanda não somente uma apreciação crítica dos materiais didáticos, mas também uma produção própria de atividades que sejam contextualizadas e adequadas às propostas de ensino defendidas pelo docente.

Fonte: produzido pelas autoras deste livro (2021).

A articulação entre as questões aventadas no quadro retromencionado e as questões relacionadas aos letramentos docentes permite ao professor (re)significar conteúdos curriculares, avaliar estratégias metodológicas para o trabalho com gêneros em uma perspectiva discursiva, ressignificar a própria formação, construir identidades profissionais e considerar questões culturais e multissemióticas subjacentes

às interações. Desse modo, os letramentos docentes apresentam potencialidades para a qualificação da profissionalidade. Para Kleiman (2008, p. 512), a formação profissional,

Além dos conhecimentos teóricos pertinentes, devidamente ressignificados para a situação de ensino, abrange também conhecimentos sobre as condições específicas de trabalho, as capacidades e interesses da turma, a disponibilidade de materiais e o acesso que a comunidade tem a eles. E, nesse sentido, quanto mais o docente souber o objeto de estudo e a situação comunicativa envolvida, sobre seus alunos e sua bagagem cultural, maiores serão as probabilidades de ele ser capaz de criar situações significativas de aprendizagem.

Em suma, os letramentos da/para a docência relacionam as práticas educativas às práticas sociais de usos da linguagem, uma vez que toda atividade docente se efetiva por meio da linguagem. Assim, a formação do professor de Língua Portuguesa, na perspectiva dos letramentos, possibilita não somente qualificar sujeitos-profissionais para a compreensão teórico-conceitual e metodológica das práticas de linguagem, mas também para a constituição de identidades acerca do que é ser professor da área de linguagens.

Posto isto, buscar os letramentos da/para a docência implica não somente ter um domínio dos modos de organização e de funcionamento dos textos, das estratégias de ensino de leitura e escrita, das especificidades do trabalho com a oralidade, da natureza de uma análise linguístico-semiótico-discursiva da diversidade de gêneros que circulam socialmente, mas, também considerar as interações entre diferentes interlocutores, a multiplicidade de culturas globais e locais e o contexto socio-histórico e ideológico em que os usos da linguagem se instauram e mobilizam saberes e fazeres docentes.

Nessa direção, a próxima seção apresenta uma proposta de atividades didáticas, que tem o propósito de contemplar as dimensões culturais e multissemióticas do trabalho com a leitura em sala de aula, com o objetivo de contribuir para a formação de professores, e, conseqüentemente, para a ampliação dos letramentos docentes.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA: ANÁLISE DA VIDEOANIMAÇÃO *HOLIDAY* DE NINA BISYARINA

Para consecução do objetivo proposto neste capítulo, a presente seção apresentará uma proposta de sequência didática voltada para o ensino de textos multissemióticos, de forma mais específica, para o gênero videoanimação. A organização da análise da videoanimação se dará por meio do conceito de sequência didática proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), que elucidam que “uma ‘sequência didática’ é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual” (p. 96). A sequência didática, segundo os autores, é constituída por uma apresentação inicial da situação de interação que apresenta a proposta de ensino, seguida de uma produção inicial, que se constitui como um momento para levantamento de conhecimentos prévios e de estudos diagnósticos sobre a questão que será trabalhada, com a proposição sequencial de módulos para o desenvolvimento da proposta e, por fim, uma produção final para avaliação das aprendizagens e do processo de organização da sequência didática.

Para a produção da sequência didática e seus módulos, a videoanimação selecionada intitula-se *Holiday*, da cineasta de animações Nina Bisyarina (disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=fTBpe94uoww&t=36s>). A escolha da animação justifica-se pela abordagem sociocultural e pela configuração multissemiótica dessa produção, que contribuem para uma proposta de análise que contempla ambas as dimensões. Com vistas a seguir o esquema apresentado acima, são indicados os seguintes procedimentos para consecução da sequência didática indicada para alunos do 9º ano do Ensino Fundamental e 1º ano do Ensino Médio:


Quadro 03 – Proposta de sequência didática

Apresentação da situação	Apresentação do gênero videoanimação. Levantamento de conhecimentos prévios sobre o gênero videoanimação. Projeção da videoanimação. Discussão oral sobre questões que chamaram a atenção dos alunos.
Produção inicial	Análise de cinco frames selecionadas pelo professor, com vistas ao levantamento de conhecimentos prévios (temática explorada, narrativa ou recursos semióticos utilizados pelos produtores).
Módulo 1	Apresentação de alguns frames relevantes para interpretação da videoanimação e discussão sobre eles. Análise de questões culturais.
Módulo 2	Apresentação de alguns frames da videoanimação com ênfase em recursos semióticos utilizados pelos produtores da videoanimação e que sinalizam para o direcionamento do percurso interpretativo.
Módulo 3	(Re)exibição da videoanimação e proposta de reflexão sobre as mudanças que ocorreram na interpretação e compreensão dos frames antes e depois da análise proposta pelo professor.
Produção final	Como produção final, a proposta é a resposta a perguntas sobre a videoanimação analisada (sugestões de perguntas ao final da SD).

Fonte: elaborado pelas autoras (2021).

Destaca-se que a proposta da sequência didática, apresentada no Quadro 03, exige do professor questões relacionadas aos letramentos docentes, tais como: conhecimentos sobre os modos de organização e de funcionamento do gênero videoanimação, saberes acerca de questões culturais que integram a videoanimação selecionada, habilidades para compreensão dos efeitos de sentido possibilitados pela combinação dos diferentes recursos semióticos, além de progressão das atividades didáticas, interação com os alunos etc.

Com vistas a disponibilizar uma proposta de formação docente, a seguir será apresentada uma possível análise da videoanimação, intitulada Праздник (russo), *Holiday* (inglês) que traduzindo para o português significa “Feriado”. A videoanimação retrata uma situação vivenciada por uma senhora, com seu gato, que durante a noite de Natal espera ansiosamente pela chegada de seus familiares, que se atrasam devido a um imprevisto, o que gera inicialmente uma enorme frustração à protagonista.



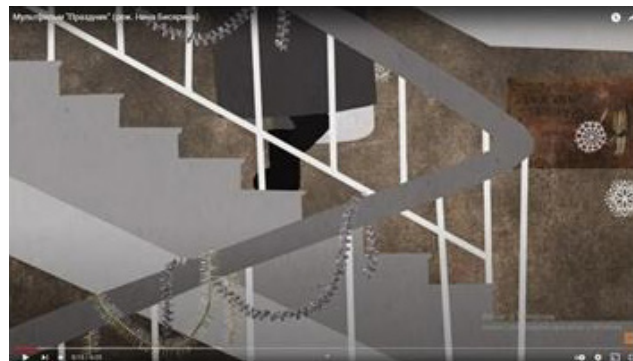
Entretanto, as expectativas para um final melancólico são quebradas nas últimas cenas da videoanimação, pois a família chega para festejar com a anfitriã. Sendo assim, a videoanimação trabalha e retrata diversos assuntos que geram reflexões, como solidão na velhice, celebração de datas comemorativas, lembranças/memórias, expectativas, ansiedade, afeto, empatia, entre outros sentimentos, tais pontos da animação podem ser utilizados para que competências como a interpretação de textos, a expressão oral, a leitura de mundo, entre outras sejam desenvolvidas das aulas de Língua Portuguesa. “Além disso, as expressões faciais, os gestos, as posições, os planos, as cores etc. são elementos indiciadores de sentido que, ao serem retomados, irão contribuir para engendrar a progressão textual” (Ferreira; Villarta-Neder, 2017, p. 74).

Antes de apresentar o detalhamento da sequência didática propriamente dita, considera-se relevante tecer comentários acerca de algumas cenas da videoanimação analisada, considerando-se a proposta formativa deste capítulo.

Por se tratar de uma produção de origem russa, é válido atentar-se para as tradições relacionadas às festividades de Natal. Essa proposição exige do professor uma pesquisa prévia sobre a temática ou o encaminhamento de atividades de busca sobre o assunto a serem realizadas, posteriormente, pelos alunos. Nesse primeiro momento, é necessário que o professor possa analisar a videoanimação antes de realizar o planejamento propriamente dito. Desse modo, a análise das cenas, proposta a seguir, pode contribuir para que o professor amplie as habilidades relacionadas aos letramentos docentes, que serão mobilizados nas atividades de ensino.

Nas quatro primeiras cenas da videoanimação, pode-se observar que os produtores procuram contextualizar o interlocutor por meio de recursos que demandam uma mobilização de conhecimentos culturais por meio do cenário e dos personagens.

Figura 1 - Entrando em casa (cena 1)



Fonte: Holiday (2016).

Figura 2 - Compras e animal de estimação (cena 2)



Fonte: Holiday (2016).

Figura 3 - Sinalização sobre a caracterização dos convidados (cena 3)



Fonte: Holiday (2016).

Figura 4 – Mesa preparada para ceia (cena 4)

Fonte: Holiday (2016).

A decoração da residência na Figura 1 permite que o contexto em que se passam os acontecimentos seja compreendido, mas para isso é necessário que o interlocutor relacione os planos e objetos presentes com uma data específica, no caso, o Natal. Em seguida, na segunda cena (Figura 2), um novo personagem fica em destaque no plano, o animal de estimação da personagem principal mostra-se curioso com as compras feitas por sua dona, instigando no interlocutor também a curiosidade em saber do que se trata a sacola de compras. A presença do animal de estimação contribui para imprimir uma cena mais aproximada do contexto concreto e para demonstrar a companhia que a idosa tem no seu dia a dia.

Na terceira e na quarta cenas (Figuras 3 e 4), a personagem organiza uma mesa de Natal. A presença da criança na família pode ser deduzida por meio da ilustração de um carrinho contida no prato que está à direita da mesa. Sendo assim, a videoanimação demanda do interlocutor a mobilização de conhecimentos prévios. A produção já sinaliza para determinadas pistas que permitem a realização de antecipações. Em consonância com Coscarelli (2014), é importante considerar os conhecimentos prévios, que são as informações que o professor pressupõe que o leitor precisa ter para ler um texto sem muita dificuldade para compreendê-lo. Para a autora,

esses conhecimentos são diversos: intuitivo, científico, linguístico, enciclopédico, procedimental, entre outros, sendo relevantes para o leitor conectar partes do texto e construir a coerência. Assim, o conhecimento que o leitor tem sobre o mundo, sobre a vida e particularmente, sobre os assuntos abordados nos textos lidos pode qualificar a compreensão do texto, bem como ajudar o leitor no percurso de leitura, seja em relação aos processos perceptivos, cognitivos e linguísticos que orientam a ação leitora, seja em relação às associações entre o texto lido e o contexto social.

As cenas, a seguir, dão continuidade à preparação para ceia, todavia, o foco se volta para a preparação da personagem, na quinta cena (Figura 5), que se posiciona frente ao espelho e inicia-se um momento de vaidade, demonstrando enorme preocupação de aprovação e construção de um arquétipo de avó que se dá por meio de detalhes, como o penteado (coque), o colar de pérolas, uma figura construída pela sociedade para representar uma avó. Em seguida, na sexta cena (Figura 6), o animal de estimação reaparece, observando a árvore e presentes de Natal, consolidando a compreensão do que foi inferido anteriormente sobre a data.

Figura 5 - Personagem se arrumando (cena 5)



Fonte: Holiday (2016).

Figura 6 – Animal de estimação/ árvore de natal (cena 6)

Fonte: Holiday (2016).

Posteriormente, na sétima e oitava cena (Figuras 7 e 8), a expressão facial da personagem se transforma significativamente, possibilitando a progressão textual da animação no que diz respeito ao clímax do enredo, que é a espera da personagem por seus entes queridos.

Figura 7 – Espera na janela (cena 7)

Fonte: Holiday (2016).

Figura 8 – Espera na mesa (cena 8)

Fonte: Holiday (2016).

Como se pode observar na Figura 7, a personagem observa pela janela demonstrando inquietude e ansiedade. Na Figura 8, a protagonista se encontra sentada à mesa, com semblante ansioso. Na cena em movimento, pode-se observar mudanças de expressão facial e gestos.

Figura 9 – Espera na mesa (cena 9)

Fonte: Holiday (2016).

Figura 10 – Abrindo a porta (cena 10)

Fonte: Holiday (2016).

A posteriori, na nona cena (Figura 9), é possível inferir que já se passaram horas de espera, a expressão da personagem agora é triste e demonstra grande decepção e desânimo. Nessa cena, os sons e suspiros da personagem consolidam ainda mais a interpretação de sua espera e tristeza. Momentos após essa tomada, a campainha toca, a personagem se anima, todavia, era apenas um homem vestido de papai Noel que havia errado o endereço, o que gera frustração (Figura 10).

O clima de espera e ansiedade continua dominando o enredo da videoanimação, na décima primeira e na décima segunda cena (Figuras 11 e 12).

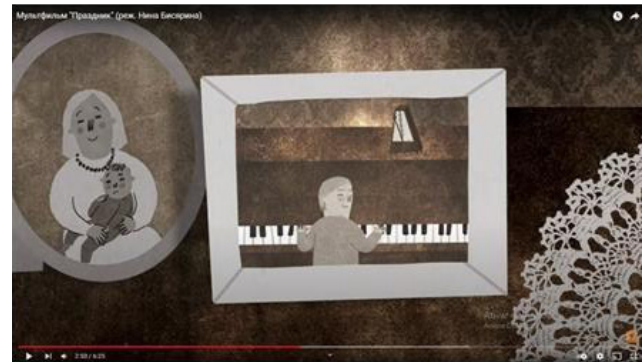
Figura 11 – Crianças na escada (cena 11)

Fonte: Holiday (2016).

Figura 12 – Observando a foto (cena 12)

Fonte: Holiday (2016).

No momento representado na Figura 11, o plano de filmagem sai da residência e passa para a parte externa da casa, onde a senhora observa crianças brincando nas escadas do prédio, o que gera a sensação de um sentimento que remete à saudade, fazendo com que o interlocutor faça a relação com a cena anterior da existência de uma criança como integrante da família. Na Figura 12, a protagonista observa uma foto de sua família, dando ainda mais ênfase ao sentimento de saudade que ela tem dos momentos de união, assim como na décima terceira e décima quarta cenas (Figuras 13 e 14).

Figura 13 – Fotos (cena 13)

Fonte: Holiday (2016).

Figura 14 – Piano (cena 14)

Fonte: Holiday (2016).

À medida que as cenas vão avançando, cada vez mais o interlocutor infere que a família não chegará para a noite de Natal. A personagem continua observando suas fotos, na décima quinta e décima sexta cena (Figuras 15 e 16), as fotos ganham vida, representando de maneira alegórica os ciclos da vida. Posteriormente, na décima sétima e décima oitava cenas (Figuras 17 e 18), o sentimento de solidão é inserido de forma incisiva, a representação da partida da família por meio da foto que ganha movimento seguida do corte da Figura 18, em que a única companhia da senhora é seu gato, o que demonstra e leva o interlocutor a concluir que a personagem

tem/terá uma velhice solitária, instigando em quem assiste à animação um sentimento de compaixão.

Em destaque, as cenas mencionadas e analisadas no parágrafo anterior, podem promover uma discussão em sala de aula sobre as contribuições que as imagens e movimentos trazem para interpretação de toda a videoanimação. Nesse momento, o professor pode instigar a interpretação dos alunos e a dedução de um possível final para o desfecho da história, pois “podemos dizer que os modos de organização dos elementos semióticos supramencionados favorecem a construção de um fio condutor para o enredo e conduzem o espectador para uma interpretação” (Ferreira; Villarta-Neder, 2017, p. 77).

Figura 15 - Solidão (cena 15)



Fonte: Holiday (2016).

Figura 16 - Família (cena 16)



Fonte: Holiday (2016).

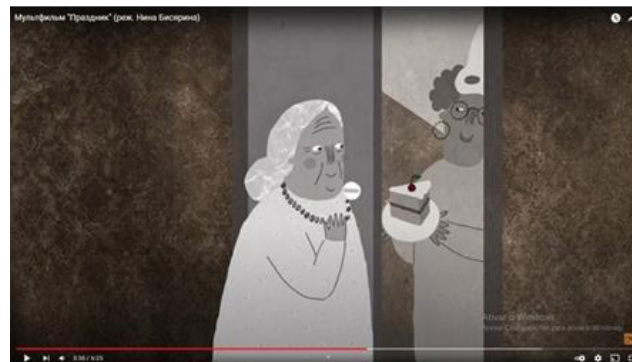
Figura 17 – Separação da família (cena 17)

Fonte: *Holiday* (2016).

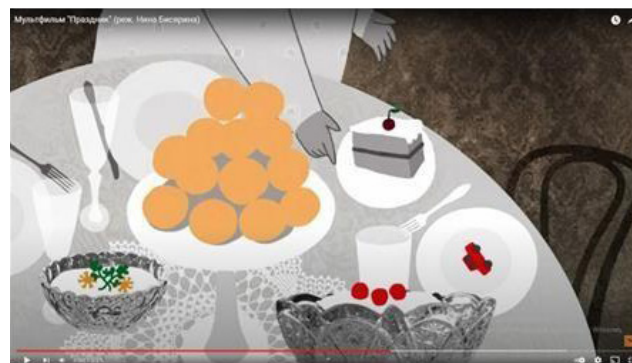
Figura 18 – Companhia do animal (cena 18)

Fonte: *Holiday* (2016).

Enquanto aguarda ansiosa a chegada de sua família, a campainha toca novamente na décima nona cena (Figura 19), gerando expectativas na personagem e, conseqüentemente, no interlocutor, ambos se frustram. A vizinha leva um pedaço de bolo para senhora, despertando sentimentos que remetem ao Natal, como a solidariedade e a compaixão. Em seguida, na vigésima cena (Figura 20), o foco se volta para a mesa em que a protagonista deixa o bolo ao lado do prato destinado à criança, em um gesto de carinho.

Figura 19 - Vizinha entregando o bolo (cena 19)

Fonte: *Holiday* (2016).

Figura 20 - Posição em que o bolo é colocado (cena 20)

Fonte: *Holiday* (2016).

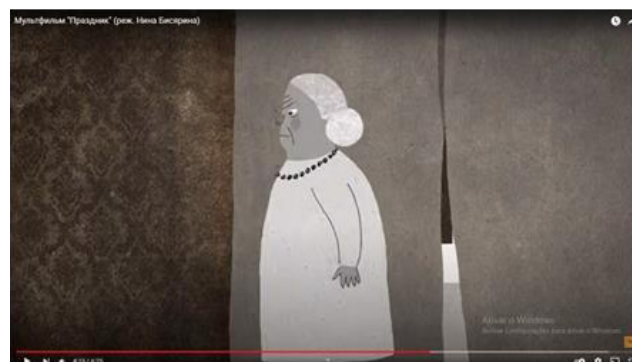
Na vigésima primeira, vigésima segunda, vigésima terceira e vigésima quarta cenas (Figuras 21, 22, 23 e 24), a personagem principal demonstra por meio de suas expressões faciais e pela emissão de sons (respiração) que se cansou de toda a espera. Ao olhar pela janela (Figura 21) e ver o restante das famílias festejando a noite de Natal ela se sente completamente abandonada, ficando extremamente frustrada e nervosa (Figura 22). Seu sentimento é demonstrado por meio de atos que são passados na videoanimação de maneira rápida e consecutiva, a fim de causar uma sensação de atos impulsivos (Figuras 23 e 24).

Figura 21 – Descontentamento (cena 21)



Fonte: Holiday (2016).

Figura 22 – Expressão de nervosismo (cena 22)



Fonte: Holiday (2016).

Figura 23 – Desligamento das luzes da árvore (cena 23)



Fonte: Holiday (2016).

Figura 24 – Desistência da arrumação (cena 24)

Fonte: Holiday (2016).

Como representado nas cenas anteriores de maneira simbólica, o Natal chega ao fim para a protagonista, na vigésima quinta cena (Figura 25), a personagem aparece dormindo em sua cama, em uma posição de decúbito dorsal ou posição supina, que sugere a posição de pós-morte. Essa cena pode gerar diversas interpretações, como a morte da personagem, apenas o cansaço da espera ou, até mesmo, uma dor simbólica, o que mobiliza uma série de conhecimentos prévios por parte dos interlocutores. Na vigésima sexta cena (Figura 26), o foco da tomada está de fora do prédio em que a protagonista reside. Nesse momento, é mostrada a chegada de um carro que está sendo guinchado, o que leva à inferência do motivo do atraso.

Figura 25 – Protagonista deitada (cena 25)

Fonte: Holiday (2016).

Figura 26 – Chegada do carro (cena 26)

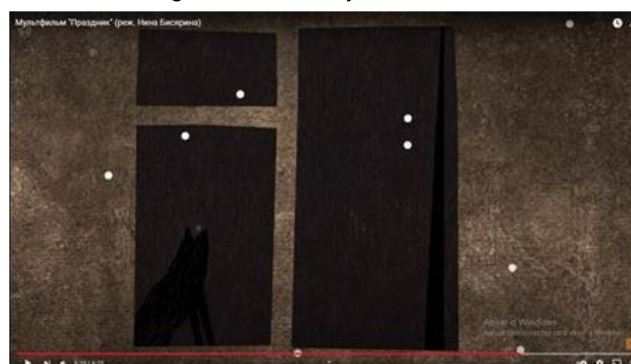
Fonte: *Holiday* (2016).

Em seguida, na vigésima sétima cena (Figura 27), as expectativas do interlocutor são reconfiguradas, pois a família desce do carro, indiciando que havia acontecido apenas um imprevisto. Em contrapartida, a senhora permanece em seus aposentos, sem saber da chegada de sua família. Ressalta-se, aqui, a mobilização do interesse do interlocutor para saber sobre os desdobramentos do enredo: a família deverá agora conseguir ser ouvida pela senhora, que está dormindo. A situação de conflito se dará por meio da imagem (foco de cena) em que todas as janelas estão com as luzes acesas, exceto a janela em que reside a protagonista, sendo assim “as imagens nunca devem ser encaradas de maneira inocente e devem ser sempre analisadas considerando-se sua dimensão sócio-ideológica” (Santos; Souza, 2008, p. 4). As escolhas feitas pelos produtores indiciam sentidos e contribuem para a construção do projeto de dizer.

Na vigésima oitava cena (Figura 28), o animal de estimação, o gato, nota a presença da família, emitindo um som que representa o reconhecimento dos entes queridos. Logo após, na vigésima nona cena (Figura 29), a figura masculina presente na família arremessa “bolas” de neve na janela, tentando, assim, despertar a protagonista. Após tentativas frustradas, a família demonstra-se preocupada com a situação, assim como a sensação criada no interlocutor, trigésima cena (Figura 30).

Figura 27 - Chegada família (cena 27)

Fonte: *Holiday* (2016).

Figura 28 - Gato na janela (cena 28)

Fonte: *Holiday* (2016).

Figura 29 - Bolas de neve na janela (cena 29)

Fonte: *Holiday* (2016).

Figura 30 - Preocupação da família (cena 30)

Fonte: Holiday (2016).

Nos últimos momentos da videoanimação, na trigésima primeira e trigésima segunda cenas (Figuras 31 e 32), a protagonista abre um de seus olhos e sorri aliviada após ouvir seus familiares. Essa cena, de maneira específica, além de trazer um final inesperado para a história traz um momento cômico, que se diferencia do restante do enredo. Por fim, na trigésima terceira cena (Figura 33), a luz que permanecia apagada é acesa, finalizando a videoanimação com um “final feliz”, em que imageticamente todo o enredo se encerra construindo e (re)construindo efeitos de sentidos.

Figura 31 - O despertar (cena 31)

Fonte: Holiday (2016).

Figura 32 – O despertar (cena 32)

Fonte: *Holiday* (2016).

Figura 33 – A luz acesa (cena 33)

Fonte: *Holiday* (2016).

Partindo da análise da videoanimação e da proposta de sequência didática, pode-se constatar que as possibilidades para um trabalho mais amplo e que viabilize os multiletramentos em sala de aula, demanda um conhecimento acerca dos modos de organização e de funcionamento dos textos que circulam socialmente, por parte dos professores de Língua Portuguesa. A apresentação das cenas anteriormente, foi feita de forma a recuperar o plano geral da videoanimação, mas outras abordagens são possíveis. Assim, para além de solicitar aos alunos que “recontem” a história, é relevante considerar pistas linguísticas e semióticas que permitem a compreensão

do enredo. Adam (2008, p. 255) considera que os planos de texto “desempenham um papel fundamental na composição macrotextual do sentido”. Para o autor, “o reconhecimento do texto como um todo passa pela percepção de um plano de texto” (Adam, 2008, p. 254). Nessa perspectiva, é possível considerar que uma abordagem metodológica que considere o plano geral do texto pode propiciar uma compreensão da organização lógica da produção lida, pois além de abarcar a análise da sequência das ideias, pode contribuir para a antecipação e associação de informações, para a seleção das partes mais relevantes e para a articulação entre o texto e o contexto.

Buscou-se, na apresentação do plano geral, considerar pistas linguísticas e semióticas, para uma abordagem pautada nos pressupostos teóricos dos multiletramentos, que se refere “à multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica”, que possibilitam um trabalho mais significativo e contextualizado em sala de aula (Rojo, 2012).

Após uma discussão acerca dos modos de organização da videoanimação selecionada, retoma-se a proposta da sequência didática.

1. Apresentação da situação:

Na apresentação da situação, o professor poderá apresentar o gênero videoanimação.

Quadro 04 - Características do gênero videoanimação

- Organização a partir de desenhos feitos à mão (animação tradicional) ou por meio de recursos computacionais (animação digital).
- Organização do conteúdo temático: estrutura narrativa
- Exploração de temáticas sociais, que normalmente, trazem uma proposta de reflexão
- Constituição multissemiótica (palavras, imagens, sons, movimento, gestos, expressões faciais, cores etc.

Fonte: elaborado pelas autoras baseado em Ferreira e Almeida (2018).

Após a discussão preliminar, o professor poderá realizar a projeção da videoanimação e discutir a organização narrativa da produção fílmica:

Quadro 05 – Organização narrativa da videoanimação

Organização narrativa	Partes constitutivas
Apresentação inicial da história.	Idosa se preparando para a ceia de Natal (apresentação de enfeites e da mesa de jantar).
Quebra de uma situação inicial, em que a causa do conflito é evidenciada.	Toque do relógio na parede.
Estabelecimento de um conflito, que é provocado por uma intriga (período de maior desenvolvimento da história).	Situações que denotam a espera pela chegada da família (batidas na porta, barulho de carros, vozes de crianças, músicas de Natal).
Climax, em que há o ápice conflitual.	Fogos de artifício e a idosa fecha a cortina e desliga as luzes que enfeitam a árvore de Natal e vai dormir.
Epílogo ou conclusão em que se encaminha para a resolução	Chegada da família que se atrasou em função de um problema mecânico no carro.
Resultado, que se caracteriza por um momento posterior à resolução do conflito.	Idosa acorda feliz e acende a luz para receber a família.

Fonte: elaborado pelas autoras deste livro (2021).

Após a discussão das partes da narrativa, que irá contribuir para a compreensão do texto, pode-se analisar o conteúdo temático, culminando na(s) proposta(s) que os produtores apresentam para a construção do projeto de dizer.

Assim, é relevante que seja feita uma discussão sobre a temática abordada pela videoanimação e sobre o propósito enunciativo e como a proposta dos produtores dialogam com as percepções dos leitores, ou seja, sobre as possibilidades interpretativas da proposta da videoanimação.

2. **Produção inicial:** análise de frames selecionados.

- a. O que a imagem do carrinho no prato sugere?

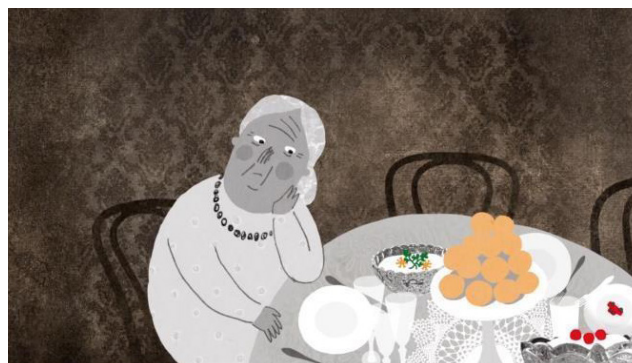
Figura 34 - montado a mesa (cena 34)



Fonte: Holiday (2016).

- b. O que a posição/postura/expressão facial da personagem sugere?

Figura 35 - Espera (cena 35)



Fonte: Holiday (2016).

- c. Por que será que a idosa abre a porta? ou O que sugere o número do apartamento ser 13?

Figura 36 – Simbologia do número 13 (cena 36)



Fonte: Holiday (2016).

- d. O que sugere os objetos (porta-retratos) iniciarem movimentos?

Figura 37 – Fotos (cena 37)



Fonte: Holiday (2016).

- e. O que sugere a vizinha trazer uma fatia de bolo para a idosa?

Figura 38 – Recebendo bolo (cena 38)



Fonte: Holiday (2016).

A seleção dos frames a serem explorados pode ser alterada pelo professor. A indicação aqui se deu por motivos didáticos, evidenciando que, nesta etapa, é proposto um levantamento de hipóteses sobre detalhes da produção que poderão contribuir para o processo de compreensão por parte dos discentes.

- 3.** Módulo 1: apresentação de alguns frames relevantes para interpretação da videoanimação e discussão sobre eles. Análise de questões culturais.
- a. A partir da análise da Figura 39, qual é a data comemorativa que está sendo abordada pela videoanimação?

Figura 39 – Detalhe das cenas (cena 39)



Fonte: Holiday (2016).

- b. Para a construção da personagem, os produtores realizarem escolhas para darem uma impressão realística à cena. Que questões podem ser destacadas que permitem a construção dessa ideia de veracidade do acontecimento?

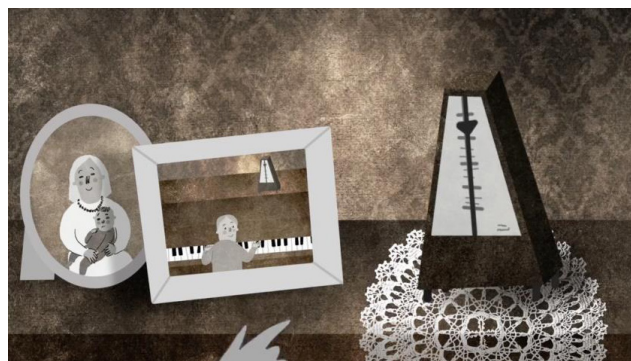
Figura 40 - Representação da personagem (cena 40)



Fonte: Holiday (2016).

- c. Durante a narrativa, os objetos ganham movimento. O que a escolha desse recurso sugere na cena abaixo? Que detalhe da cena sugere se tratar de uma casa de tempos mais antigos?

Figura 41 - Observando as fotos (cena 41)



Fonte: Holiday (2016).

- d. O que sugere o movimento dos personagens do porta-retrato?

Figura 42 - Fotos (cena 42)



Fonte: Holiday (2016).

Figura 43 - Fotos (cena 43)



Fonte: Holiday (2016).

- e. Os fogos de artifício além de demonstrar uma comemoração, sinalizam para uma dimensão temporal, ou seja, de um momento. Que momento é esse?

Figura 44 - Olhando pela janela (cena 44)

Fonte: Holiday (2016).

- f. O que sugere a ação de fechar a cortina e desligar as luzes do enfeite de Natal?

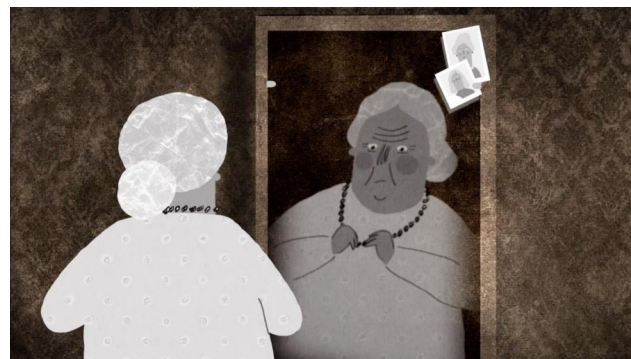
Figura 45 - Fechando a cortina (cena 45)

Fonte: Holiday (2016).

Figura 46 – Apagando as luzes (cena 46)

Fonte: Holiday (2016).

4. **Módulo 2:** apresentação de alguns frames da videoanimação com ênfase em recursos semióticos utilizados pelos produtores da videoanimação e que sinalizam para o direcionamento do percurso interpretativo.
- O que a escolha das cores sugere? A idosa é representada com rugas, com certa obesidade, cabelos brancos e cabelos presos sob a forma de um coque. Essa representação condiz com o arquétipo de uma idosa?

Figura 47 – Expressão facial e cenário (cena 47)

Fonte: Holiday (2016).

- b. O que a expressão facial da idosa indicia? Há um detalhe que é o número do apartamento. Você faz alguma relação entre esse número e o enredo da narrativa?

Figura 48 - Fechando a porta (cena 48)



Fonte: Holiday (2016).

- c. O gesto da idosa foi construído para sugerir sentidos. Que sentido você consegue depreender dessa cena?

Figura 49 - Cansaço da espera (cena 49)



Fonte: Holiday (2016).

- d. Na cena a seguir, o fundo da imagem está na cor preta com pontos de cor branca. O que essas cores sugerem?

Figura 50 – Neve (cena 50)



Fonte: Holiday (2016).

- e. Por que apenas uma das janelas do prédio está com a luz apagada? Que escolha feita pelos produtores permite inferir uma possível falha mecânica no carro?

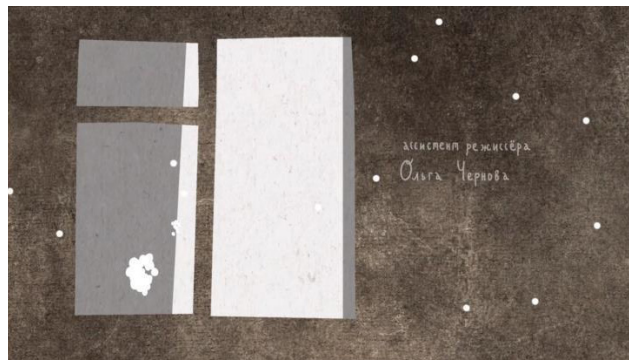
Figura 51 – Chegada (cena 51)



Fonte: Holiday (2016).

- f. A história termina com essa imagem. O que essa imagem sugere?

Figura 52 – Final da história (cena 52)



Fonte: Holiday (2016).

5. **Módulo 3:** (re)exibição da videoanimação e proposta de reflexão sobre as mudanças que ocorreram na interpretação e compreensão do enunciado antes e depois da análise proposta pelo professor (como sugestão ao professor, sugere-se que os alunos sejam orientados a pesquisarem sobre a cultura russa e prestarem atenção aos recursos semióticos que constituem a videoanimação: imagens, palavras, cores, sons, movimentos, gestos, expressões faciais, enquadramentos e ângulos). Ex.: selecione a parte da videoanimação representada pelas cenas abaixo (na Figura 53, há o som do relógio e na Figura 54 já não há). O que isso sugere?

Figura 53: Deitada na cama (cena 53)



Fonte: Holiday (2016).

Figura 54: Deitada na cama (cena 54)




Fonte: Holiday (2016).

6. **Produção final:** como produção final, a SD faz a proposição de perguntas sobre a videoanimação analisada.

Quadro 07 – Proposta de análise da videoanimação

1.	Qual é a relação entre o título e o enredo da história?
2.	<p>Considere o contexto de produção:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Diretora: Nína Bisyarina ▪ País: Rússia ▪ Ano de produção: 2015 ▪ Duração: 6 min 20 seg ▪ Linguagem: sem diálogos verbais ▪ Classificação etária: 10 anos <p>Agora, responda:</p> <ol style="list-style-type: none"> a. Em que suporte essa produção circula? b. A que público é destinada? c. Qual é o objetivo comunicativo do texto? d. Que temática(s) é(são) explorada(s) no texto?
3.	O que te leva a caracterizar essa produção como uma videoanimação?
4.	Destaque um momento da videoanimação em que o recurso do som pode ser considerado como uma estratégia relevante para o processo de produção de sentidos.
5.	Destaque um momento da videoanimação em que o recurso do movimento pode ser considerado como estratégia relevante para o processo de produção de sentidos.
6.	A escolha de cores trouxe contribuições para se destacar algum momento do enredo da videoanimação? Discuta sobre essa questão.
7.	Você considerou adequado o final da história? Justifique a sua resposta.
8.	Produza uma indicação dessa videoanimação para que alguém possa assisti-la.

Nesse sentido, tendo em consideração a proposta final apresentada acima, propõe-se também algumas perguntas que visam a instigar os professores de Língua Portuguesa que irão aplicar a sequência didática proposta. As perguntas partem de reflexões que podem contribuir para que o professor de Língua Portuguesa insira diferentes modalidades de textos em sala de aula de maneira mais dialógica e contextualizada. Como sugestão, seguem alguns possíveis questionamentos:

- 
- Quais abordagens teóricas você utilizou para preparar as atividades didáticas propostas?
 - Quais situações você proporciona em sala de aula para que seus alunos se sintam valorizados em relação a seus conhecimentos prévios sobre o texto em foco?
 - “No que diz respeito ao compromisso ético, reiteramos que a atividade docente é, por excelência, uma atitude responsável e responsiva, que se pauta na realização de juízos de valores e decisões pedagógicas para o enfrentamento das situações dilemáticas que constituem a profissionalidade” (Ferreira; Lima; Signorelli, 2021, p. 932). Partindo da visão das autoras, como você, sendo um professor de Língua Portuguesa, busca lidar com as situações dilemáticas presentes em sala de aula quando o assunto é a leitura de textos multissemióticos, tal como a videoanimação proposta?

A sequência didática e as reflexões propostas buscaram abordar várias dimensões para o estudo do gênero videoanimação. Nesse sentido, em função da complexidade das interações que são estabelecidas no contexto da sala de aula, é recomendada ao professor uma abordagem dialógica, em que os discentes possam se posicionar, realizar questionamentos, estabelecer relações com a vida cotidiana. Dessa forma, a partir das questões teóricas e das propostas de sequência didática para a leitura de uma videoanimação, buscou-se desenvolver uma reflexão que pode favorecer a ampliação dos letramentos docentes, seja na perspectiva do trabalho com textos multissemióticos em sala de aula, seja na perspectiva de provocação para que as práticas educativas estejam assentadas em pressupostos teóricos sólidos e articulados com as pesquisas desenvolvidas pelos diferentes campos do conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta obra teve por propósito provocar uma reflexão acerca dos letramentos docentes, com vistas a uma formação que viabilize práticas educativas teoricamente sustentadas e encaminhamentos pedagógicos articulados às demandas sociais. Sendo assim, na parte teórica desta obra, buscou-se realizar provocações sobre os letramentos docentes e sobre a configuração multissemiótica dos textos e a multiplicidade cultural, que se configuram como constitutivas do conceito de multiletramentos. Além disso, buscou-se uma articulação entre os conceitos para a compreensão de questões que contribuem para a compreensão do conceito de letramentos docentes.

A ampliação dos letramentos docentes acontece por meio da atuação do professor em sala de aula e a construção de sua identidade docente possibilita o desenvolvimento de um trabalho mais significativo, a fim de formar cidadãos mais críticos e reflexivos para a sociedade como preveem os documentos curriculares atuais.

A partir deste trabalho, foi possível compreender que o conceito de letramentos docentes, embora apareça em várias pesquisas sobre a formação docente, ainda é pouco conhecido, demandando abordagens mais aprofundadas sobre essa questão. A compreensão da complexidade dos letramentos docentes coaduna com a complexidade dos usos da linguagem nos diferentes contextos sociais e seu processo de ensino e de aprendizagem. Pensar sobre essas questões implica uma reflexão acerca das concepções de linguagem, sobre os aspectos que perpassam um planejamento das atividades de ensino das práticas de linguagem, sobre as especificidades de atuação do professor de Língua Portuguesa que ensina uma língua para usuários dessa mesma língua, sobre as particularidades dos modos de organização e de funcionamento dos gêneros discursivos e de suas

plasticidades que lhe são constitutivas, sobre a diversidade cultural das populações e a diversidade multissemiótica dos textos que circulam na sociedade da informação, sobre o conteúdo temático explorado pelos textos propostos pelo professor, o que implica as atitudes responsivas dos sujeitos-leitores no processo de produção de sentidos, sobre as demandas formativas requeridas pelo trabalho com as linguagens e sobre a constituição de identidades docentes.

Diante do exposto, ainda que várias questões não tenham sido aprofundadas, espera-se, ter realizado provocações, assim como pontua Clarice Lispector (2010, p. 23), “Nem tudo que escrevo resulta numa realização, resulta mais numa tentativa, o que também é um prazer, pois, nem tudo quero pegar, às vezes quero apenas tocar... Depois, o que toco, às vezes floresce e os outros podem pegar com as duas mãos”. Essa parece ser a base fundante dos letramentos docentes, estar sempre aberto para fazer florescer.

No percurso construído ao longo deste livro, buscou-se disponibilizar uma discussão que contribuísse de maneira significativa para a atuação do professor de Língua Portuguesa em sala de aula. Essa discussão esteve inserida no contexto da Linguística Aplicada e buscou-se conceituar e refletir sobre os letramentos docentes e suas contribuições para a atuação do professor em sala de aula.

Ao caracterizar a Linguística Aplicada, partindo de suas interseções com os letramentos docentes constatou-se que os estudos sobre a LA e a formação de professores são indissociáveis nos mais diversos contextos de atuação. Partindo do pressuposto de que os estudos sobre a Língua Portuguesa tendem a acompanhar as demandas da sociedade é por meio dos letramentos que se torna possível à formação de sujeitos aptos a interagirem em sociedade de maneira mais crítica e (re) significada. Sendo assim, trabalhar com a LA no âmbito da formação e da atuação docente por meio dos letramentos é refletir sobre as demandas de formação docente, que, nos dias atuais, vão além de teorias e possuem como foco um ensino mais contextualizado que exige do professor uma formação de saberes diários e flexíveis.

Ao discorrer sobre os letramentos docentes, contatou-se que essa discussão pode contribuir significativamente para uma atuação pedagógica voltada para práticas de ensino mais situadas socialmente. Destarte, é, por meio da compreensão dos pressupostos que fundamentam essa discussão, que se torna viável colocar em prática suas contribuições tanto para a consolidação de resultados mais profícuos relacionados à formação docente, quanto para a sistematização de encaminhamentos didáticos articulados às demandas da sociedade.

Por fim, merece destaque a proposta aplicada, que se materializou por meio de uma proposta de sequência didática que contém reflexões e propostas de atividades que analisam uma videoanimação, contribuindo para que as aulas de Língua Portuguesa sejam mais criativas e contextualizadas. A formação de sujeitos que possuem capacidade para ler e compreender textos multissemióticos é de extrema importância para o contexto hipermediático atual, em que os sujeitos estão a todo momento em contato com diferentes tipos de textos e a leitura de textos não verbais torna-se um desafio para os alunos e professores de Língua Portuguesa.

Em síntese, acredita-se que o trabalho traga contribuições e proporcione o início de novas reflexões sobre os letramentos docentes, que pode proporcionar uma nova visão para o que é “ser professor” no contexto atual, considerando não só a complexidade do uso da linguagem que está em constante mudança e (re)significação, assim como a profissão docente que deve considerar as interações como situações enunciativas propulsoras de aprendizagens.

REFERÊNCIAS

ADAM, Jean-Michel. **A linguística textual**: introdução à análise textual dos discursos. Tradução de Maria das Graças Soares Rodrigues, João Gomes da Silva Neto, Luis Passeggi e Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin. São Paulo: Cortez, 2008.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes. Maneiras de compreender linguística aplicada. **Letras**, [S. l.], n. 2, p. 4-10, 1991. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/11407>. Acesso em: 15 fev. 2021.

ANTUNES, Bruna Neves. **Letramento docente no Brasil**: um Estado do Conhecimento (2015-2020). 2020. 60 f. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2020. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/bitstream/handle/1/22278/BRUNA%20NEVES%20ANTUNES.pdf;jsessionid=276B05E30935B0496136D0E5B8F30D0B?sequence=1>. Acesso em: 20 abr. 2021.

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

BALZAN, Newton Cesar. Formação de professores. **Psicologia da Educação**. Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, n. 1, 1995, p. 21- 33. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/psicoeduca/article/view/43014>. Acesso em: 10 abr. 2021.

BENVENISTE, Émile. **Problemas de lingüística geral 1**. Tradução de Maria da Glória Novak e Maria Luiza Neri; revisão do Prof. Isaac Nicolau Salum. 2 ed. Campinas: Pontes Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1988.

BERTOLDO, Ernesto. **Um discurso da Linguística Aplicada**: entre o desejo da teoria e a contingência da prática. 2000. 183 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2000.

BOHN, Hilário A. A formação do professor de línguas: a construção de uma identidade profissional. **Investigações: Linguística Aplicada e Teoria Literária**, Recife: UPE, v. 17, n. 2, p. 97-113, 2005.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular- BNCC**. Brasília: Ministério da Educação, 2018.

CAZDEN, Courtney; COPE, Bill; FAIRCLOUGH, Norman; GEE, James; KALANTZIS, Mary; KRESS, Gunther; LUKE, Allan Luke; LUKE, Carmen; MICHAELS, Sarah Michaels; NAKATA, Martin. In: RIBEIRO, Ana Elisa; CORRÊA, Hércules Tolêdo (org.). **Uma pedagogia dos multiletramentos**: Desenhando futuros sociais. Belo Horizonte: LED, 2021.

CHARTIER, Roger. **A história cultural**. Entre práticas e representações. v. 1. Lisboa: Difel, 1990. p. 12.

COLAÇO, Sylvania Faccin. Práticas pedagógicas de letramento: uma visão ideológica. IFFarroupilha/UCPEL. In: IX ANPED SUL SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO. **Anais [...]**, Caxias do Sul, 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2148/589>. Acesso 23 maio 2021.

COLAÇO, Sylvania Faccin; FISCHER, Adriana. Letramentos acadêmicos e pedagógicos no Pibid: textos em uso na trajetória de formação do professor. In: II COLÓQUIO NACIONAL: DIÁLOGOS ENTRE LINGUAGEM E EDUCAÇÃO; IX ENCONTRO DO NEL E II SEMINÁRIO DO PIBID DE LETRAS DA FAURB. **Anais [...]**, FURB, Blumenau, 2014. Disponível em: https://www.tecnoevento.com.br/nel2014/anais/artigos/art66_2.pdf. Acesso em: 29 set. 2021.

COLAÇO, Sylvania F. **A travessia do ser aluno para o ser professor**: práticas de letramento pedagógico no Pibid. 2015. 214 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Pós-Graduação em Letras, Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2015.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary (ed.). Multiliteracies: New literacies, new learning. **Pedagogies: An International Journal**, Nanyang Walk, v. 4, n. 3, p. 164-195, 2009.

CORACINI, Maria José. O olhar da ciência e a construção da identidade do professor de língua. In: BERTOLDO, Ernesto Sérgio; CORACINI, Maria José. (org.). **O Desejo da Teoria e A Contingência da Prática**. Discursos sobre e na Sala de Aula (língua materna e língua estrangeira). Campinas: Mercado de Letras, 2003, p. 193-210.

COSCARELLI, Carla Viana; NOVAIS, Ana Elisa. Leitura: um processo cada vez mais complexo. **Letras de Hoje**, [S. l.], v. 45, n. 3, 2010.

COSCARELLI, Carla V. Conhecimentos prévios na leitura. Glossário Ceale de termos de Alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte, CEALE/Faculdade de Educação da UFMG. 2014. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/conhecimentos-previos-na-leitura>. Acesso em 10 jun. 2021.

COSTA, Carine Rodrigues. Os multiletramentos na formação docente continuada e o ensino de língua portuguesa. **Revista Observatório**, Palmas, v. 4, n. 5, p. 149-181, ago. 2018. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/267892588.pdf>. Acesso em: 02 abr. 2021.

DOLZ, Joaquim.; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros Oraís e escritos na escola**. Trad. e org. ROJO, Roxane H.; CORDEIRO, Glaís Sales. São Paulo: Mercado das Letras, 2004, p. 95-128.

DUDENEY, Gavin; HOCKLY, Nick; PEGRUM, Mark. **Letramentos Digitais**. Tradução de Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2016.

FABRÍCIO, Branca Falabella. Linguística aplicada como espaço de "desaprendizagem": redescrições em curso. *In*: MOITA-LOPES, Luiz Paulo (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 45-65.

FALCÃO, Gabriela Lins. **O professor pesquisador em Pernambuco**: concepções e experiências de professores de português das escolas de referência em ensino médio. 2013. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/13054/1/disserta%c3%a7%c3%a3o%20GABRIELA%20LINS%20FALC%c3%83O.pdf>. Acesso em: 10 out. 2021.

FERREIRA, H. M.; ALMEIDA, P. V. Formação de professores para o trabalho com textos audiovisuais: uma proposta de leitura do gênero videoanimação. **Linguagem: Estudos e Pesquisas**, Catalão, v. 22, n. 2, p. 115-127, jul./dez. 2018.

FERREIRA, Helena M.; ALMEIDA, Patricia V.; DIAS, Jaciluz. Mecanismos enunciativos constitutivos da tessitura de textos multissemióticos: uma proposta de análise. **Veredas**, Juiz de Fora, v. 21, n. 3, p. 194-215, 2017. Disponível em: <https://bit.ly/2TPgsJ0>. Acesso em: 01 maio 2020.

FERREIRA, Helena M.; LIMA, Francine de P. M.; SIGNORELLI, Gláucia. Diários de formação: potencialidades para a ampliação dos letramentos acadêmicos e pedagógicos. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. esp.1, p. 926-939, 2021. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/14929>. Acesso em: 02 set. 2022.

FERREIRA, Helena M.; VILLARTA-NEDER, Marco Antonio. Textualização e enunciação em texto multimodal: análise da vídeo de animação Escolhas da vida. **Prolíngua**, [S. l.], v. 12, n. 2, 2017.

FIAD, Raquel Salek. Algumas considerações sobre os letramentos acadêmicos no contexto brasileiro. **Pensares em Revista**, São Gonçalo-RJ, n. 6, pág. 23-34, jan./jun., 2015.

FISCHER, Adriana. **A construção de letramentos na esfera acadêmica**. 2007. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

FREITAS, Manoel Guilherme; BARBOSA, Maria do Socorro Maia Fernandes. O professor de Língua Portuguesa no contexto atual: desafios e avanços. **Revista Letras Raras**, [S. l.], v. 2, n. 1, p. 29-41, 2013. Disponível em: <https://revistas.editora.ufcg.edu.br/index.php/RLR/article/view/1876>. Acesso em: 19 fev. 2021.

FUZA, Ângela F.; MIRANDA, Flávia D. S. S. Tecnologias digitais, letramentos e gêneros discursivos nas diferentes áreas da BNCC: reflexos nos anos finais do ensino fundamental e na formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, [S. l.], v. 25, 2020.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de Professores**: Para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

GARCEZ, Pedro de Moraes. Conceito de Letramento e a Formação de Professores de Línguas. **Revista da Anpoll**, [S. l.], v. 1, n. 49, p. 12-25, 2019. Disponível em: <https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/1299>. Acesso em: 30 jun. 2021.

GATTI, Bernardete A. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista internacional de formação de professores**, [S. l.], v. 1, n. 2, p. 161-171, 2016.

GERALDI, João Wanderlei. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2003.

GESSER, Audrei; COSTA, Maria José Damiani; VIVIANI, Zélia Anita. Linguística aplicada. **Linguística aplicada ao ensino de línguas**. Material didático do curso de Licenciatura em Letras Libras na Modalidade à Distância. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

HAMMES-RODRIGUES, Rosângela; ACOSTA-PEREIRA, Rodrigo. **Estudos dialógicos** – da linguagem e pesquisa em linguística aplicada. São Carlos: Pedro e João Editores, 2016.

KLEIMAN, Angela B.; VIANNA, Carolina A. D.; DE GRANDE, Paula B. Linguística Aplicada na contemporaneidade: uma narrativa de continuidades na transformação. **Calidoscópico**, [S. l.], v. 17, n. especial 4, dez., 2019. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2019.174.04>. Acesso em: 15 mar. 2021.

KLEIMAN, Angela B. **Preciso “ensinar” o letramento?** Não basta ensinar a ler e escrever? Campinas: Cefiel - Unicamp; MEC, 2005.

KLEIMAN, Angela. Processos identitários na formação profissional: o professor como agente de letramento. *In*: CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves.; BOCH, Françoise. (Org.). **Ensino de língua**: representação e letramento. Campinas: Mercado de Letras, 2006. p. 75-91.

KLEIMAN, Angela B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 1-25, dez., 2007.

KLEIMAN, Angela B. Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. **Linguagem em (Dis)curso**, [S. l.], v. 8, n. 3, p. 487-517, set./dez., 2008.

KUMARAVADIVELU, Bala. A linguística aplicada na era da globalização. *In*: MOITA-LOPES, Luís P. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 129 -148.

LABARCE, Eliane Cerdas; BASTOS, Fernando.; PEDRO, Alessandro. Saberes disciplinares em ciências e formação de professores. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, X., 2015, Águas de Lindóia-SP. **Anais eletrônicos [...]**. Águas de Lindóia: ABRAPEC, 2015. Disponível em: <http://www.xenpec.com.br/anais2015.htm>. Acesso em: 15 jul. 2021.

LEAL, Telma; FERREIRA, Andrea Tereza. Formação continuada e ensino da escrita: análise de estratégias formativas utilizadas no Programa Pró-Letramento. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, [S. l.], v. 92, n. 231, 2011, p. 370 – 385.

LIMA, Antônio Carlos Santos; SANTOS, Lúcia de Fátima; MAIOR, Rita de Cássia Souto. Refletindo sobre letramento e responsividade na formação docente. **Revista Bakhtiniana**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 111-130, ago./dez., 2014. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/19354>. Acesso em: 02 mar. 2021.

LISPECTOR, Clarice. **Crônicas para jovens**: de escrita e de vida. Rio de Janeiro: Rocco, 2010, p. 23.

LOPES, Rita de Cássia Soares. **A Relação Professor-Aluno e o Processo Ensino-Aprendizagem**. Ponta Grossa: Secretaria de Estado da Educação do Paraná; Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2011. (caderno temático). Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1534-8.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2019.

MAGALHÃES, Tânia Guedes; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. Letramento científico, gêneros textuais e ensino de línguas: uma contribuição na perspectiva do interacionismo sociodiscursivo. **Raído**, [S. l.], v. 12, n. 30, p. 52-72, 2018.

MARCELO, Carlos. A identidade docente: constantes e desafios. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, ago./dez., 2009.

Disponível em: https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/29196/a_ident_docent_constant_desaf.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 20 ago. 2021.

MARTINS, Ana Patrícia Sá; KERSCH, Dorotea Frank. Novos tempos, novas perspectivas: ressignificando a escrita reflexiva na formação inicial de professores na construção do letramento didático-digital. **Educ. rev.** [on-line], v. 39, e20700, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/j5YWG4tH6hqkThGbg3Cvxjg/>. Acesso em: 10 out. 2023.

MENEZES, Vera Lúcia.; SILVA, Marina Morena dos Santos.; GOMES, Iran Felipe Alvarenga e. Sessenta anos de Linguística Aplicada: de onde viemos e para onde vamos. *In*: PEREIRA, REGINA Celi; ROCA, Pilar. **Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Contexto, 2009.

MOITA-LOPES, Luiz Paulo. Pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução. **DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, [S. l.], v. 10, n. 2, 1994. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/45412>. Acesso em: 04 fev. 2021.

MOITA-LOPES, Luiz Paulo. **Oficina de linguística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

MOITA-LOPES, Luiz Paulo. Linguística aplicada e vida contemporânea – problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. *In*: MOITA-LOPES, Luiz Paulo (org.) **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MOITA-LOPES, Luiz Paulo. Da aplicação de Linguística à Linguística Aplicada Indisciplinar. *In*: PEREIRA, Regina Celi Mendes; ROCA, Maria del Pilar (org.). **Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Contexto, 2009. p. 11-24.

NASCIMENTO, Taylane Santos; SOUZA, Ester Maria. Deslocamentos do letramento para os letramentos docentes na proposta de formação do Pacto-Bahia. **Fólio-Revista de Letras**, [S. l.], v. 10, n. 2, 2018.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, Antônio (org.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, Eliane Feitoza. Letramento acadêmico: breve análise dos conflitos que emergem no uso de resenhas por parte de alunos ingressantes no domínio acadêmico. **Cadernos do CNLF**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 11, p. 180-196, 2013. Disponível em: http://www.filologia.org.br/xvii_cnlf/cnlf/11/14.pdf. Acesso em: 03 mar. 2021.

OLIVEIRA, Maria Bernadete Fernandes. Considerações em torno da lingüística aplicada e do ensino da língua materna. *Revista Odisseia*, [S. l.], n. 3, 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/odisseia/article/view/2049>. Acesso em: 27 fev. 2021.

PAIVA, Francisco J. de O.; LIMA, Ana Maria P. Práticas de letramento, discursos e performances na recontextualização em redações nota mil do ENEM. **Revista e-escrita**, Nilópolis (RJ), v. 10, n. 2, p. 41-61, maio/ago., 2019. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/52860>. Acesso em: 20 abr. 2021.

PIETRI, Emerson; RODRIGUES, Livia A. D.; SANCHEZ, Hugo S. A construção da identidade profissional de professores de língua portuguesa em formação inicial. **Revista Brasileira de Educação**, v. 24, p. e240062, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/34PnHM45C5fv5qdgxvWRpZL/>. Acesso em: 20 ago. 2020.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Revista Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 72-89, 1996. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551996000200004&lng=pt&nrm=iso>. acesso em 13 mar. 2021.

PÔRTO, Walesca A. A.; MASTRELLA-DE-ANDRADE, Mariana R. Estudos identitários e formação crítica de professores/as de línguas. **Domínios de Lingu@gem**, [S. l.], v. 14, n. 3, p. 850-878, 2020. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/47645>. Acesso em: 23 de fev. de 2021.

REICHMANN, Carla Lynn. Práticas de letramento docente no estágio supervisionado de letras estrangeiras. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, [S. l.], v. 12, p. 933-954, 2012.

RIBEIRO, Pollyanne Bicalho; LOUSADA, Eliane Gouvêa. A profissão docente representada por estagiários do curso de Letras. **Entrepalavras**, Fortaleza, v. 8, n. 3, p. 40-62, out./dez., 2018. Disponível em: <http://www.entrepalavras.ufc.br/revista/index.php/Revista/article/view/1257/558>. Acesso em: 20 ago. 2020.

ROJO, Roxane H. R. Fazer Linguística Aplicada em perspectiva sócio-histórica: privação sofrida e leveza de pensamento. *In*: MOITA-LOPES, Luiz Paulo da. (org.) **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 253-276.

ROJO, Roxane H. R. Gêneros do discurso no círculo de Bakhtin - ferramentas para a análise transdisciplinar de enunciados em dispositivos e práticas didáticas. *In*: IV SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS E GÊNEROS TEXTUAIS. **Anais [...]**, Tubarão, agosto de 2007. p. 1761-1775.

ROJO, Roxane H. R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, Roxane H. R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. *In*: ROJO, Roxane H.,; MOURA, Eduardo. (org.) **Multiletramentos na Escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROSSO, Ademir José; TOZETTO, Annaly S; BRANDT, Célia Finck; FREIRE, Leila Inês Follman; CERRI, Luis Fernando; LAROCCA, Priscila; CAMPOS, Sandro Xavier de. Letramento docente: leitura e escrita do mundo e da escola. **Revista Interações**, [S. l.], v. 7; n. 17; p. 114 -134, 2011.

SACRISTÁN, Gimeno. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. *In*: NÓVOA, António (org.) **Profissão Professor**. Lisboa: Porto Editora, 1999, p. 61-92.

SANTOS, Wildson L. P. Educação científica na perspectiva de letramento como prática social: funções, princípios e desafios. **Revista Brasileira de Educação**, [on-line], v. 12, n. 36, p. 474-492, 2007. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/v12n36/v12n36a07.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2021.

SANTOS, Francisco Roberto da; SOUZA, Medianeira. Aspectos multimodais em editoriais da Veja. *In*: SIMPÓSIO HIPERTEXTO E TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO, II, set. 2008, Recife. **Anais [...]**. Recife: NEHTEUFPE, 2008, p. 1-16.

SANTOS, Jacielle da Silva. **(Re)construção das práticas de letramento docente e implicações para o ensino de gêneros discursivos**. 2016. 123 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal do Tocantins, Programa de Pós-Graduação em Letras, Araguaína, 2016.

SANTOS, Raimunda V. de C.; PAZ, Ana Maria de O. E. Os estudos de letramento no âmbito da linguística aplicada: diálogos que se entrelaçam. *In*: XVII CONGRESSO INTERNACIONAL ASOCIACIÓN DE LINGÜÍSTICA Y FILOLOGIA DE AMÉRICA LATINA. **Anais [...]**. João Pessoa, 2014. Disponível em: <https://www.mundoalfal.org/CDAnaisXVII/trabalhos/R0753-1.pdf>. Acesso em: 23 maio 2020.

SCHMIDT, Cristiane. Memórias e trajetórias: implicações na construção da identidade do profissional de línguas. **Línguas & Letras**, [S. l.], v. 15, n. 28, 2014. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/10015>. Acesso em: 02 mar. 2021.

SIGNORINI, Inês. Do residual ao múltiplo e ao complexo: o objeto da pesquisa em Linguística aplicada. *In*: SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda. (org.). **Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SILVA, Wagner R. Letramento científico na formação inicial do professor. **Revista práticas de linguagem**, [S. l.], v. 6, n. esp, p. 8-23, 2016.

SMANIOTTO, Giselle C. Aprender e ensinar a escrita: contribuições dos novos estudos do letramento na formação inicial de professores de língua. **Uniletras**, [S. l.], v. 39, n. 2, p. 311-320, 2017.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. 124 p.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SOUSA, Rosineide M. **Gênero discursivo mediacional, da elaboração à recepção**: uma pesquisa na perspectiva etnográfica. 2006. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade de Brasília (UnB), Brasília, 2006.

SOUZA, Elisa B. C. M. de; RODRIGUES, Jéssica do N. Tendências da produção científica brasileira na área de Letras sobre letramento acadêmico na formação de professores. **Scripta**, [S. l.], v. 24, n. 50, p. 257-281, 8 jul., 2020.

SOUZA, Ester Maria F.; AYRES, Dayana J. Livro didático de português: encadeamentos dialógicos para uma política linguística implícita. **Domínios de Lingu@gem**, [S. l.], v. 9, n. 4, p. 233-249, 2015.

STREET, Braian. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: CUP, 1984.

SUISSO, Carolina; GALIETA, Tatiana. Relações entre leitura, escrita e alfabetização/letramento científico: um levantamento bibliográfico em periódicos nacionais da área de ensino de ciências. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 21, p. 991-1009, 2015.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e Alfabetização**. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

VEIGA, Ilma P. A. (org.). **Profissão docente**: novos sentidos, novas perspectivas. Campinas: Papyrus, 2008.

VIANNA, Carolina A. D.; SITO, Luanda; VALSECHI, Marília C.; PEREIRA, Sílvia Letícia M. Do letramento aos letramentos: desafios na aproximação entre letramento acadêmico e letramento do professor. *In*: KLEIMAN, Ângela; ASSIS, Juliana. **Significados e ressignificações do letramento**: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita. Campinas: Mercado de letras, 2016, p. 27-59.

VIEIRA, Mauricéia S. de P. A leitura de textos multissemióticos: novos desafios para velhos problemas. *In*: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA. **Anais do SIELP**. v. 2, n. 1, Uberlândia: EDUFU, 2012. ISSN 2237-8758. Disponível em: http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/07/volume_2_artigo_230.pdf. Acesso em: 30 mar. 2021.

SOBRE AS AUTORAS

Helena Maria Ferreira

Possui Graduação em Letras (Centro Universitário de Patos de Minas) e em Pedagogia (Universidade Federal de Uberlândia), Mestrado em Linguística (Universidade Federal de Uberlândia) e doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo). Atuou como professora e como Coordenadora de Extensão no Centro Universitário de Patos de Minas. Atualmente, é professora associada da Universidade Federal de Lavras. Foi coordenadora do Curso de Letras - modalidade presencial e do Programa de Pós-graduação em Educação. Foi coordenadora de área do projeto de Língua Portuguesa do Projeto Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID -CAPES) e atua no Programa de Residência Pedagógica (CAPES), pelo Curso de Letras/ UFLA. Coordena o grupo de estudos e pesquisa Textualiza (Textualidades em Gêneros Multissemióticos e Formação de Professores de Língua Portuguesa).

E-mail: helenaferreira@ufla.br

Isis Brito Alves

Graduada em Letras pela Universidade Federal de Lavras, em Lavras/MG, mestra em Educação pela Universidade Federal de Lavras, em Lavras/MG, pós-graduanda em Psicopedagogia Institucional e Clínica. Atuou como bolsista de Iniciação Científica (PIBIC)- CNPq cujo projeto foi intitulado - A utilização do gênero provérbio em sala de aula: uma análise de livros didáticos. Participou do Projeto de Iniciação a Docência (PIBID) e, atualmente, é docente da área de Língua Portuguesa, na Educação Básica.

E-mail: isisalves@gmail.com

ÍNDICE REMISSIVO

A

alfabetismo 34, 35
 alfabetização 34, 36, 136
 análise crítica 67, 72, 87
 atividades de ensino 86, 91, 124
 atividades didáticas 31, 71, 74, 87, 88, 90, 122

B

BNCC 53, 54, 55, 76, 83, 128, 130

C

cidadania 55, 65, 77, 81
 competências e habilidades 35
 contexto social 15, 16, 22, 36, 38, 42, 50, 57, 76, 80, 85, 86, 87, 94
 cultura 20, 42, 54, 68, 85, 120
 cultura digital 54

D

desenvolvimento profissional 12, 23, 50, 67, 72
 didática 9, 12, 45, 46, 56, 73, 74, 75, 89, 90, 91, 108, 109, 122, 123, 126
 diversidade cultural 50, 84, 125, 134
 docente 8, 9, 11, 13, 15, 16, 22, 23, 24, 26, 27, 28, 29, 31, 33, 36, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 54, 58, 59, 60, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 71, 75, 76, 78, 80, 84, 85, 86, 87, 88, 90, 122, 124, 125, 126, 127, 129, 131, 132, 133, 134, 136, 137

E

educação 17, 25, 32, 37, 41, 43, 49, 54, 59, 65, 71, 74, 77, 80, 86
 educação básica 15, 50, 137
 educação linguística 25, 37
 educacional 16, 33, 40, 45, 49, 79, 132
 ensino-aprendizagem 131
 ensino de leitura 88

ensino de língua portuguesa 129

escola 24, 25, 27, 37, 39, 40, 41, 42, 43, 53, 54, 59, 62, 66, 69, 70, 78, 81, 83, 129, 134

escrita 11, 32, 34, 35, 36, 37, 39, 42, 43, 44, 49, 51, 52, 53, 54, 56, 57, 58, 63, 67, 76, 77, 78, 79, 80, 83, 88, 128, 129, 131, 132, 134, 135, 136

estratégias de ensino 45, 88

ética 36

F

formação 8, 10, 12, 13, 14, 15, 16, 22, 23, 24, 25, 28, 29, 30, 33, 34, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 49, 50, 51, 53, 54, 56, 57, 58, 59, 60, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 70, 71, 72, 74, 76, 77, 78, 86, 87, 88, 90, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 135, 136

formação continuada 62, 64, 71, 87

formação de professores 8, 10, 12, 14, 15, 16, 22, 23, 24, 25, 28, 30, 33, 34, 36, 37, 40, 41, 45, 64, 65, 66, 88, 125, 130, 131, 135

formação docente 8, 13, 15, 16, 22, 23, 24, 28, 29, 33, 44, 47, 49, 51, 58, 59, 60, 62, 64, 67, 87, 90, 124, 125, 126, 129, 131

formação inicial 38, 42, 43, 44, 50, 51, 54, 62, 70, 71, 132, 133, 135

G

gêneros digitais 72, 74, 87

gêneros discursivos 42, 83, 86, 124, 130, 134

gêneros textuais 31, 66, 71, 74, 76, 80, 83, 86, 132

H

habilidades de leitura 37, 83

I

identidade docente 16, 23, 42, 49, 58, 59, 63, 124, 132

identitário 28, 87

interações sociais 19, 37

interdisciplinaridade 65

L

leitura 11, 30, 32, 34, 35, 36, 37, 39, 40, 42, 43, 44, 46, 49, 51, 56, 57, 58, 63, 65, 67, 76, 77, 78, 79, 81, 82, 83, 84, 88, 91, 94, 123, 126, 128, 129, 134, 135, 136

letramento 11, 32, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 50, 52, 53, 55, 56, 59, 63, 71, 76, 77, 78, 79, 128, 131, 132, 133, 134, 135, 136

língua 15, 18, 21, 26, 30, 31, 32, 36, 45, 47, 50, 51, 53, 54, 79, 85, 124, 128, 129, 131, 133, 135

linguagem 10, 11, 12, 13, 15, 16, 17, 19, 20, 21, 22, 26, 29, 30, 31, 32, 38, 39, 40, 46, 47, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 63, 64, 67, 71, 75, 76, 77, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 124, 126, 130, 132, 135

M

metodologias de ensino 23, 26, 30, 49, 52, 57, 64, 71, 78, 85

multiletramentos 12, 16, 53, 54, 74, 79, 80, 81, 84, 85, 108, 109, 124, 128, 129, 134

multimodalidade 81

P

pedagogia 45, 52, 81, 85, 128

pedagógico 38, 45, 56, 62, 68, 69, 76, 128

pesquisa em educação 128, 131

planejamento 52, 57, 68, 69, 91, 124

práticas cidadãs 84

práticas de linguagem 11, 20, 21, 30, 39, 47, 53, 55, 57, 63, 76, 81, 84, 88, 124, 135

práticas discursivas 19, 20, 25, 39

práticas educativas 15, 50, 62, 71, 79, 80, 86, 88, 123, 124

práticas sociais 19, 22, 30, 34, 35, 37, 40, 43, 44, 46, 53, 55, 56, 57, 62, 78, 80, 88

produção textual 46, 56

R

recursos semióticos 20, 32, 83, 87, 90, 117, 120

reflexão 9, 12, 16, 23, 38, 39, 44, 46, 59, 64, 65, 70, 72, 74, 75, 80, 87, 90, 109, 120, 123, 124

S

saberes docentes 136

semiótica 11, 30, 39, 46, 76, 81, 85, 109

sequência didática 12, 73, 74, 75, 89, 90, 91, 108, 109, 122, 123, 126

significação 16, 34, 47, 56, 69, 83, 126

sociedade 10, 16, 19, 20, 25, 26, 30, 32, 33, 35, 36, 37, 38, 39, 43, 44, 46, 51, 55, 57, 61, 66, 71, 72, 77, 79, 80, 81, 84, 94, 124, 125, 126

sociedade da informação 32, 39, 71, 72, 79, 80, 81, 84, 125

T

tecnologias 10, 31, 64, 65, 71, 80, 87

teorias linguísticas 50

textos 9, 11, 12, 22, 30, 31, 32, 47, 53, 54, 55, 56, 57, 64, 65, 73, 74, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 91, 94, 108, 109, 122, 123, 124, 125, 126, 128, 129, 136

textos multissemióticos 12, 74, 80, 82, 83, 84, 89, 123, 126, 129, 136

V

videoanimação 9, 12, 74, 75, 89, 90, 91, 93, 97, 100, 102, 107, 108, 109, 110, 113, 117, 120, 121, 122, 123, 126, 129



www.pimentacultural.com

LETRAMENTOS DOCENTES

um olhar reflexivo
sobre ser professor
de língua portuguesa

