

TEORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO DOCENTE: RELAÇÃO (S)E(M) PERSPECTIVA

ADRIANA SOCORRO*

MARIA ROSA PETRONI**

RESUMO

Neste artigo, discute-se a necessidade de implementação do processo formativo do professor de língua materna, na perspectiva de (re)estabelecer a relação teoria-prática no processo ensino-aprendizagem da leitura e da escrita. Para tanto, é necessário assumir uma política cuja meta seja o professor reflexivo e crítico, capaz de transformar o espaço escolar em ambiente de ensino e pesquisa. Nessa perspectiva, a formação docente por meio do(s) letramento(s) é/pode ser o caminho apropriado para essa prática, fundamentada no trabalho com os gêneros do discurso.

PALAVRAS-CHAVE: língua materna, formação docente, letramento, gêneros do discurso.

INTRODUÇÃO

No meio educacional, as propostas para a reorganização institucional e curricular da educação básica têm recebido especial atenção, principalmente após o advento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998), cuja proposta de ensino-aprendizagem mais significativa em todas as áreas vincula-se à formação de um sujeito participativo e capacitado para (inter)agir no meio social do qual participa. Essa conjuntura tem possibilitado a problematização tanto da escola em seus aspectos internos quanto da sociedade em seus setores mais amplos. Vincular educação ao exercício da cidadania exige um processo formativo integral dos indivíduos, no qual se construam conhecimentos que lhes permitam atuar seguramente nas práticas sociais de linguagem.

* Professora da Secretaria Municipal de Rondonópolis e da Rede Estadual de Mato Grosso.
E-mail: adrianarpaula@terra.com.br

** Professora do Programa de Pós-graduação Mestrado em Estudos de Linguagem e do Departamento de Letras/Campus de Cuiabá, da Universidade Federal de Mato Grosso.
E-mail: rohpetroni@ufmt.br, rohpetroni@uol.com.br

Nesse quadro de discussões, pesquisas que analisam a educação brasileira – refletindo acerca dos paradigmas instituídos em passado recente – são motivadas por mudanças sociais, históricas, econômicas e tecnológicas oriundas dos mais diversos setores de nossa sociedade.

Dentre os muitos elementos que constituem essa engrenagem, destaca-se o processo ensino-aprendizagem, que apresenta em uma de suas faces constitutivas a interação entre os atores desse processo – professores e alunos –, os quais, conjuntamente, deveriam construir conhecimentos, além de socializar aqueles historicamente produzidos pela humanidade. A justificativa para essa afirmação reside no fato de que, em decorrência das mudanças curriculares da e na escola, o professor teve de se adequar oficialmente ao paradigma de educação que contempla a formação de indivíduos sócio-históricos em um meio complexo e heterogêneo. Conseqüentemente, o ato de educar, igualmente de natureza diversa e plural, obriga não só à observação, mas ao confronto das particularidades entre os sujeitos no entorno da escola. O desafio do professor constitui-se, então, em educar, na heterogeneidade, sujeitos capazes de atuar competentemente nas diferentes esferas de atividade humana. Em virtude disso, a organização do currículo escolar, a formação docente e os materiais pedagógicos usados na escolarização do aluno ocupam espaços expressivos em pesquisas brasileiras. Destacamos, neste artigo, o segundo aspecto, que tem sido objeto de debate e análise, tanto na academia quanto no âmbito sociopolítico.

A formação docente, seja inicial ou continuada, deve ser repensada para compreender como se constitui a identidade do professor em tal processo e de que maneira ele deve se tornar um profissional reflexivo e investigativo de sua própria prática. Não podemos ignorar o consenso que prevalece a respeito desse profissional, cuja desvalorização é espantosa. Nos últimos anos, incompetência, despreparo e fracasso – fatores constantemente ressaltados pelos resultados das avaliações institucionais aplicadas à educação básica – têm caracterizado a prática do educador brasileiro, especialmente aquele que atua nos níveis fundamental e médio.

O discurso midiático veicula a figura de um profissional apático e incapaz de mobilizar recursos e empreender ações que resolvam, ou, pelo menos, minimizem os problemas educacionais, além de divulgar o

trabalho voluntário como alternativa viável para as dificuldades apontadas no desenvolvimento de atividades pedagógicas. Nessa perspectiva, desconsidera-se a indispensável formação acadêmica para a docência, ignorando que o ato de ensinar não pode ser tomado como um “ofício sem saberes” (GAUTHIER, 1998). Portanto, são inconcebíveis as ideias de que, para ensinar, “basta conhecer o conteúdo”, “ter talento e bom senso”, “seguir intuição”, “ter experiência e cultura” ou “ser solidário e amigo da escola”. Nem mesmo podem-se aceitar “os saberes sem ofício”, em que o contexto do ensino é deixado à margem do processo.

É indiscutível que os resultados obtidos pelo alunado brasileiro nas últimas avaliações oficiais exigem medidas eficientes em favor de uma educação sólida e de uma formação docente cada vez mais adequada às exigências do mundo globalizado (KLEIMAN, 2007; JUNG, 2007). Além disso, os profissionais da educação e o sistema educacional devem se preocupar com uma educação que, de fato, forme sujeitos letrados não só para o trabalho, mas para a vida em sociedade (TINOCO, 2009; ROJO, 2009; BRITTO, 2007).

Nessa perspectiva, as discussões sobre formação devem levar em conta as necessidades de conhecimento e as reais dificuldades em sala de aula. A formação do professor é um processo sempre em fluxo, considerando

a premissa básica de que tanto a formação regular quanto a continuada se constituem de práticas letradas específicas (letramentos específicos) orientadas para a comunicação social em sentido amplo (não só a comunicação em sala de aula) e para a objetivação de saberes sobre a língua e seu funcionamento. (SIGNORINI, 2006, p. 8)

Apesar da constatação de que a educação continuada do professor em exercício tenha se tornado uma necessidade imperativa do cenário escolar, deparamo-nos frequentemente com muitos cursos de formação que, sem o necessário aprofundamento teórico-metodológico, pouco têm contribuído para o processo reflexivo sobre a prática docente, no que tange à atual abordagem para o ensino de língua materna.

Procuraremos, neste artigo, revisitar a formação docente continuada e sua influência na atuação cotidiana do professor nas aulas de língua materna, além de considerar a compreensão dos profissionais da educação acerca das teorias presentes nos documentos oficiais, tomadas

dos campos de pesquisa da Linguística, como referencial ao ensino da língua materna – os gêneros do discurso.

EDUCAÇÃO CONTINUADA: OBSTÁCULO OU DEGRAU PARA A FORMAÇÃO DOCENTE?

No bojo desta questão, refletir sobre o processo formativo dos professores de língua materna significa discutir a relação teoria-prática na construção de identidades pedagógicas dos professores (OLIVEIRA, 2006), sem reduzir essa relação a uma dicotomia estanque e, principalmente, sem expor o docente a informações teóricas de uma disciplina científica de referência, sobre as quais ele não realiza a transposição didática para uma situação de ensino real de ensino. Em outras palavras, não se trata de simples transmissão da teoria.

Os entraves na idealização e na execução dos cursos de educação continuada acontecem por duas razões: (1) pretende-se levar ao conhecimento do professor, em um curto prazo, as teorias que circulam na academia; (2) tenta-se fornecer-lhe um conjunto de metodologias e “dicas” sobre como ensinar tal conteúdo que, por vezes, não transformam a rotina de sala de aula.

Evidentemente, o segundo motivo parece ser mais condizente com a realidade, porque há uma aceitação muito maior de cursos que “vendem” as oficinas como panaceia para todos os problemas de sala de aula. Devido a promessas mirabolantes, os professores condicionados à prática têm a falsa ilusão de que ganham tempo com receitas prontas de ensino, aplicadas nas aulas sem nenhuma avaliação acerca de sua compatibilidade com o contexto. Fadadas ao fracasso pela inadequação ao contexto e pela não sustentabilidade teórica, as receitas frustram os professores, que continuam a enfrentar problemas de ordem metodológica em sua prática pedagógica. Sobre tal constatação, Magalhães (2001, p. 242) advoga que

esses cursos oferecem ao aluno-professor um “pacote” de novidades e receitas que acabam por não transformar sua prática, pois a visão de mundo, homem, linguagem, ensino-aprendizagem são pouco modificadas. [...] percebe-se uma grande mudança no discurso do

aluno-professor, que passa a acreditar em novos conhecimentos, sem apresentar, contudo, mudanças na sua prática.

Para Signorini (2006), os problemas pertinentes aos cursos de formação são ocasionados pela posição subalterna do professor e pela projeção dessa subalternidade também aos alunos de escola pública, fatores que despertam nos docentes os desejos de prestígio quanto à sua posição social, bem como à valorização e afirmação de seu trabalho. Ao não vislumbrarem o alcance de seus anseios, sentem-se subordinados à instituição de poder e controle e à sociedade, reagindo, com certa resistência, às diretrizes educacionais que lhes são impostas, porque acreditam que o sistema os responsabiliza pelo fracasso escolar.

Portanto, os docentes sabem o que devem fazer para melhorar a qualidade do ensino que é ofertado, mas, obviamente, existe uma diferença entre conceber e realizar uma prática diferenciada de fato. Kleiman (apud GUEDES-PINTO et al., 2005) postula que, na verdade, os professores que formam os futuros profissionais têm dificuldade de se desprender de seus pressupostos ideológicos quando em diálogo com os professores, fato que, por diversas vezes, nos cursos de formação, gera confronto entre formador e formandos.

Nos cursos de formação continuada, as expectativas atendidas são geralmente as dos formadores, cuja pretensão é a de difundir questões teóricas próprias do meio acadêmico e não avaliar positivamente as ações rotineiras dos professores na escola. E, quando as avaliam, fazem-no do ponto de vista “[d]a maioria dos discursos acadêmicos [que] é organizada de modo que eles estejam em posição de superioridade em relação às práticas pedagógicas ou de forma distante” (GUEDES-PINTO et al., 2005, p. 89).

Não queremos dizer que tais cursos não possam formar apropriadamente o professor – radicalismos à parte –, ou que sejam os entraves para uma educação continuada de professores via letramento. Pretendemos pensar *a priori* o equilíbrio entre teoria e prática e as formas de conhecimento e sua produção, a fim de mobilizar vários saberes que superem a racionalidade técnica das formações docentes e partam para “princípios científicos considerados relevantes para a ciência aplicada e desta para a aplicação na prática cotidiana”, conforme Schön (1992, p. 43). Por essa razão, a suposta falta de relação entre teoria e prática,

declarada por grande parte dos educadores, é, no mínimo, contraditória, pois subjacentes ao currículo escolar estão as bases científicas que pressupõem as teorias.

O fato de a maioria dos professores não vincular a teoria à prática, certamente, dificulta o letramento profissional e desencadeia um equívoco da ação docente no âmbito escolar, impedindo que essa ação atenda à atual demanda social de educação. Em nome de uma prática condizente com a realidade escolar, os educadores promovem confusões e equívocos durante as aulas, precisamente no momento da reconstrução de conceitos não previstos pelas orientações teórico-metodológicas (RAFAEL, 2001).

Quanto ao praticismo do fazer pedagógico, Pimenta (1999) alerta que qualquer prática sustenta-se numa teoria, porquanto não existe a prática por ela mesma. Também Duarte (2003) tece críticas à falta de articulação entre teoria e prática no processo formativo, defendendo a escola como lugar de construção de uma base de saber, de introdução ao mundo de sistemas de referências formais, onde se ultrapassa o domínio abstrato de conteúdos. Também Vademarin e Duarte (apud OLIVEIRA, 2006) concebem o ato de ensinar associando-o à capacidade humana de produzir, acumular e transmitir experiências, dentre as quais destacam o conhecimento científico reunido pelas gerações, e impugnam a visão negativa de transmissão de conhecimentos na qual o destinatário não participa de sua produção, apenas o reproduz alienadamente. Shulman (apud OLIVEIRA, 2006, p. 4) igualmente afirma que o professor deve dominar não somente os conteúdos específicos de cada área, mas também sua transformação em objetos de ensino, mediante a transposição didática, a mediação pedagógica e a articulação entre saberes disciplinares e curriculares.

Para Rafael (2001, p. 157-158), três elementos constituem a instância de produção do conhecimento na sala de aula: o professor, o aluno e o conteúdo específico da disciplina alvo da aprendizagem. Entre esses três elementos ocorre “uma mobilização de conhecimentos ou saberes disponíveis” nas situações cotidianas de trabalho, em que as noções teóricas são reformuladas ou adaptadas em contato com outros saberes dominados pelo docente. Assim, a teoria transforma-se em “objeto de ensino”.

Outro aspecto a ser considerado nesse contexto, conforme Aparício (2001, p. 183), é

a sala de aula entendida como microespaço social onde se reproduzem características de um macroespaço social, ou seja, da sociedade como um todo, em que os sujeitos envolvidos se encontram. A aprendizagem que teoricamente se dá nesse microespaço depende da construção da interação social entre professores e alunos. Assim, a sala de aula [...] pode ser considerada como um sistema de comunicação em que a interação linguística pressupõe a participação de sujeitos sociais e cognitivamente envolvidos na produção de contextos.

Nessa perspectiva, Moyses et al. (2002, p. 93) substituem a idéia de objeto transmissível pela de conhecimentos e saberes constituídos nos e pelos processos discursivos. Categoricamente, os autores asseguram que o apropriado é discutir as teorias que orientam tais ou quais práticas, aproximando ciência e vida:

O conhecimento é concebido como um objeto que circula entre as pessoas, autonomamente, e que pode ser transmitido de um a outro, permanecendo inalterado, não importa em que mãos e mentes repose... O fato de não se discutir com os alunos o ato de conhecer e o conhecimento em si reflete um ponto fundamental: no lugar onde se produzem e se aprendem conhecimentos, pouco se reflete sobre o próprio conhecimento, seu significado, seus usos, suas consequências. Pouco se reflete sobre o ato de conhecer, sobre o ato de produzir conhecimentos e sobre o sujeito que os produz.

Desse modo, rejeitamos a pedagogia do simples e nos filiamos a uma “pedagogia do complexo” (MEIRIEU, 2002), porque concebemos a escola como um espaço em que o processo ensino-aprendizagem deve ser fundado nas interações entre professor e alunos, as quais resultam em produção de conhecimento. Por isso, o enfoque se dá pela formação docente no que tange à revalorização dos saberes de referência e ao acesso a conhecimentos variados. Nessa direção, a relação teoria-prática abandona sua visão dicotômica e caminha para uma epistemologia em que se confirmam as orientações práticas que cada teoria possibilita.

Concordamos com Oliveira (2006) a respeito da necessidade de se viabilizarem políticas públicas que garantam a metaformação, a formação consciente de professores comprometidos com o ensino da língua e com o funcionamento da linguagem como prática discursiva de natureza social, visto que a educação se caracteriza por seus aspectos social, histórico e coletivo.

É necessário implementar uma política adequada à educação continuada, para que esta tenha como princípio um professor crítico e reflexivo capaz de transformar o espaço escolar em ambiente de ensino e pesquisa. Também é preciso que ele, professor, esteja apto a (re)construir conhecimentos articulados aos saberes científicos e pedagógicos, modificando as práticas educativas mediante a promoção de um ensino e de uma aprendizagem significativos.

Dessa forma, os indicadores para a formação dos professores, segundo Oliveira (2006) são: tomar a escola como contexto de ação e formação dos professores; considerar o professor o agente mais importante de todo o processo de mudança educacional; levar em conta o currículo como espaço de intervenção dos professores; assumir o ensino como tarefa do professor; associar formação básica e continuada; e favorecer a inserção dos professores em espaços de aprendizagem não escolares, cuja premissa seja o seu letramento nas práticas sociais de linguagem.

A construção de uma escola adequada às exigências do mundo moderno e globalizado emerge da necessidade de oferecer um ensino qualificado não apenas para os planos de ação político-governamentais, mas principalmente para a prática do trabalho pedagógico de professores reflexivo-críticos, capazes de proporcionar aos alunos uma formação cidadã.

Essa discussão engloba a (re)configuração de um perfil profissional e o percurso do letramento necessário ao professor reflexivo, considerando, nessa perspectiva, o cenário educacional que se materializa nas demandas sociais e na normatização dos documentos oficiais.

O PROFESSOR EM FORMAÇÃO: A (RE)CONFIGURAÇÃO DO PERFIL PROFISSIONAL

Em pesquisas educacionais, a figura do professor tem ocupado um largo espaço na temática de mudança dos paradigmas que organizam as

instituições de ensino. Repetidamente, nos estudos realizados, a prática adotada preocupa os pesquisadores e a comunidade em geral, porque eles dificilmente estabelecem a correspondência entre o indivíduo que a escola forma e o cidadão postulado pelas exigências sociais.

A divergência entre os objetivos da escola e os da sociedade para a formação do aluno parece atribuir certa “culpabilidade” ao trabalho do professor. À medida que os fracassos – relativos ao desempenho em leitura e escrita – se sucedem, a atividade docente é desqualificada e cede espaço à descrença na educação pública, no tocante à meta de oferecer educação de qualidade para todos.

O descrédito atribuído ao educador gera desmotivação generalizada e falta de confiança em sua capacidade profissional de realizar um exame crítico de sua prática. Queremos dizer que as políticas públicas, por meio dos programas de formação continuada, concebem o professor como mero técnico, executor de um currículo que pouco condiz com a realidade escolar local e, precariamente, contempla os objetivos pedagógicos específicos.

A partir de tais reducionismos, a educação continuada oferecida pelas instituições oficiais, representadas pelas Secretarias de Educação, não consegue estimular a autocrítica necessária à natureza e à finalidade do trabalho docente. Embora legitime uma educação para o exercício pleno da cidadania, o discurso oficial não atribui aos educadores sua devida função social, a de intelectuais transformadores, que relacionam reflexão e prática acadêmica em favor do desenvolvimento reflexivo-ativo dos alunos, conforme propõe Giroux (1997).

À margem do processo intelectual de pensar a escola, os professores são descaracterizados de sua principal atividade – o trabalho intelectual – e não podem mais agir seriamente sobre o que ensinam, como devem ensinar e quais são as metas que querem conquistar. O posicionamento ideológico e político acerca da importância do trabalho intelectual do professor provoca um repensar sobre as condições em que se dá a atividade docente. Se o professor tem pouca influência em seu campo de atuação, torna-se irrelevante discutir o aspecto político inerente ao ato de educar, sem mencionar as relações de poder e de controle que são estabelecidas em qualquer situação de aprendizagem.

Por isso, a escola, a docência e as práticas de linguagem são elementos interdependentes, pois nos colocamos e somos colocados a serviço da ideologia de permanência de relações e valores sociais que

exclui a mais vasta cultura e diversas formas de conhecimento. Segundo Giroux (1997, p. 26), “os professores como intelectuais devem ser vistos em termos dos interesses políticos e ideológicos que estruturam a natureza do discurso, relações sociais em sala de aula e valores que eles legitimam em sua atividade de ensino”.

Para construção desse perfil praticante e reflexivo, o referido autor defende a necessidade de tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico. O primeiro aspecto insere a escola na esfera política, na qual reflexão e ação críticas se agregam a um projeto social competente, levando o aluno a vencer injustiças econômicas, políticas e sociais. Nessa perspectiva, conhecimento e poder se aliam e favorecem uma opção de vida mais democrática e de melhor qualidade ao aluno. O segundo imperativo constitui-se no uso de formas pedagógicas emancipatórias, a saber: o aluno como agente crítico; a problematização do conhecimento; a utilização do diálogo crítico afirmativo, que argumenta em nome de um mundo qualitativamente melhor para todos (GIROUX, 1997).

Evidentemente, as duas instâncias recomendam aos intelectuais transformadores o compromisso de dar voz ativa aos alunos para que sejam atores de sua aprendizagem. O professor deve poder “desenvolve[r] uma linguagem crítica que esteja atenta aos problemas experimentados em nível de experiência cotidiana, [...] relacionados com as experiências pedagógicas ligadas à prática em sala de aula” (GIROUX, 1997, p. 26). Nessa perspectiva, acreditamos que os professores podem promover mudanças e oportunizar aos alunos condições indispensáveis para torná-los cidadãos capazes de exercer sua cidadania, que saibam usar o conhecimento em prol de uma vida mais digna, assim que praticarem um discurso da linguagem crítica e da linguagem da possibilidade. Dessa forma, um projeto profissional de tamanha proporção exige mais do que compreender as contribuições da teoria para prática; requer que compreendamos sua inter-relação na pesquisa educacional e no trabalho docente de sala de aula.

Na perspectiva do pensamento crítico, além da “contextualização da informação” – julgar sua legitimidade, apre(e)nder sua essência, envolver-se criticamente com seu significado – defendida por Giroux, existem também a forma e o conteúdo das relações sociais da aula. Nesse momento, o aluno precisa ser um sujeito ativo de sua aprendizagem,

capaz de relacionar as possibilidades e as fronteiras do conteúdo com o seu aprender, comprometendo-se com um tema, para que pense de forma crítica, para que formule suas interpretações apropriadamente e para que, enfim, realize sua “leitura”. Nesse aspecto, Giroux (apud BARRAL, 2003 , p. 9) comenta que “a falta de atenção à teoria social crítica privou os futuros professores de um referencial teórico necessário para compreender, avaliar e afirmar os significados do que os estudantes constroem socialmente sobre eles mesmos e a escola”.

A literatura pedagógica determinou uma diferenciação entre os conceitos “reflexivo” e “crítico”, como se observa no quadro a seguir:

QUADRO 1 - O PENSAMENTO REFLEXIVO

TEÓRICOS	FUNÇÕES E NÍVEIS DO PENSAMENTO REFLEXIVO
Dewey (1933)	(1) levantamento de sugestões (reconhecimento de possíveis soluções); (2) intelectualização (problematização); (3) idéia condutora (construção de hipóteses); (4) pensamento em sentido restrito (raciocínio como parte da dedução, não a sua totalidade); (5) comprovação de hipóteses (por meio de ações reais ou imaginadas).
Zeichner e Liston (1987)	(1) o professor considera a melhor maneira de alcançar um objetivo sem uma análise prévia; (2) no nível prático, ele examina os significados e as finalidades ou objetivos educacionais, questionando-se sobre o que e como aprende.
Keitel (1997)	(1) a construção social e a negociação do significado são necessariamente processos dialógicos; (2) o professor deve respeitar enfoques distintos e possíveis, diferentes processos cognitivos, intuições e imagens; (3) a reflexão é também a experiência sobre/das opiniões dos outros.
Mewborn (1999)	(1) esse pensamento se constitui de conhecimento pessoal (crenças, experiências prévias etc.), do conhecimento do ofício (habilidades para ensinar etc.) e do conhecimento proposicional (oriundo da pesquisa e da teoria); (2) compreende um reconhecimento da complexidade de ensinar, na qual a ação é parte integrante do pensamento reflexivo, e a reflexão envolve experiência individual e compartilhada.

Fonte: Bairral (2003 p. 9-10).

Segundo os autores supracitados, o pensamento reflexivo não é semelhante ao crítico, porque este exige um processo cuidadoso e correto de quem o realiza, enquanto aquele indica percursos para o ato de pensar sobre como são as coisas. Ambos, entretanto, retratam a ação docente na escola.

Consoante Bairral, a reflexão reconstrói a experiência docente ciclicamente, origina-se da prática e a ela retorna, abrangendo uma consciência afetiva de uma resposta/reação a experiências. Quanto ao aluno, a reflexão

(a) está associada com o momento e a forma como os estudantes se relacionam com o conhecimento; (b) implica que os alunos informem suas crenças e idéias; e (c) considera o papel que os indivíduos atribuem à autoridade ao se depararem com perspectivas diferentes das próprias. (BAIRRAL, 2003, p. 11)

Ainda para Bairral, as reflexões críticas resultam de experiências particulares, “são raciocínios sobre pensamentos direcionados ao planejamento, à gestão, à reavaliação etc.” (p. 12). Tal processo engloba metacognição (reflexão crítica pautada na própria crítica) e meta-afetividade (gerenciamento e controle de ação afetiva para experiências relacionadas à aprendizagem), cujo resultado deve promover a reconstrução da prática escolar.

Portanto, a educação continuada deve proporcionar o crescimento do profissional crítico, por meio da interação entre os sujeitos, na qual é preciso:

(i) respeitar o conhecimento do professor e considerar o docente como autor transformador de seu próprio saber; (ii) propiciar uma autorreflexão contínua sobre o próprio conhecimento, bem como as causas que o determinam; (iii) desenvolver formas de interação colaborativas; (iv) reconhecer a diversidade de práticas, assim como a socialização e discussão coletiva das mesmas como potencializadoras no desenvolvimento da reflexão crítico-metacognitiva; (v) considerar a teoria e a prática como campos mutuamente constituídos e dialeticamente relacionados, e (vi) valorizar os componentes emocional-afetivos no ato comunicativo. (BAIRRAL, 2003, p. 13)

Esta discussão pressupõe eventos de letramento como percursos necessários à formação reflexivo-crítica do professor. Na sequência, apoiando-nos nas formulações dos estudiosos da área, defendemos o processo de letramento como recurso indispensável à formação, ao desenvolvimento e à valorização docente.

LETRAMENTO E GÊNEROS DO DISCURSO: ARTICULAÇÃO NECESSÁRIA

Em 1992, a Conferência de Joëntiem determinou as necessidades básicas de aprendizagem (NEBAS): aprender a pensar, a aprender, a ensinar, a estudar, a recuperar o conhecimento, a resolver problemas, a aplicar o que foi aprendido, a ser criativo, a desenvolver a metacognição. Corroborando essa decisão, a Unesco, em 1996, adotou os quatro pilares para a educação: aprender a pensar, a ser, a fazer, a viver junto (TANCREDI, 1998). Para tanto, a transformação da instituição escolar deveria ser urgente, desde a política do sistema educacional até a organização interna dos espaços e dos recursos que a formam.

Essas exigências impunham um inovado modelo educacional que ainda foi satisfatoriamente assimilado pela escola. Por essa razão, os resultados obtidos pelos sistemas de avaliação do MEC e das secretarias estaduais e municipais de Educação continuam sendo preocupantes, principalmente quando se referem ao letramento e às grandes áreas do conhecimento.

Algumas reformas foram efetuadas na organização do ensino brasileiro. A oferta de mais vagas para a educação básica contribuiu para diminuir a evasão e os índices de reprovação, com a implantação dos ciclos. Entretanto, a qualidade do ensino não se aprimorou; alunos e escola “estão desaprendendo” e não conseguem desenvolver as capacidades que, hoje, são imprescindíveis para uma atuação social.

Mudanças teórico-metodológicas e curriculares foram decretadas; no entanto, não afetaram as aulas, porque os decretos não consideram um dos principais agentes do processo ensino-aprendizagem, o professor. Mais um entrave para a transformação da instituição – escola – é a gestão descomprometida e descrente que contagia o corpo docente. Em outras palavras, de modo geral, tanto a equipe diretiva quanto os professores não assumem posturas inovadoras para a adoção de medidas adequadas à nova escola.

Somadas a esses fatores, ainda há a admissão de novos professores, as condições de trabalho precárias, a falta de perspectiva profissional e a formação docente (inicial e continuada) ineficiente. Elencados os aspectos, percebemos que os três últimos são de complexidade maior, pois exigem compromisso e ação responsáveis daqueles que elaboram políticas públicas de educação e tomada de atitude daqueles que fazem a educação.

Nesse cenário educacional, em que mudanças foram implementadas e implantadas pelas políticas públicas de educação, perguntamo-nos sobre a intervenção do professor, bem como acerca de sua participação nesse processo para o qual pouco foi formado. Obviamente, indivíduos integrantes dos demais segmentos escolares foram envolvidos nessa reorganização educativa, contudo uma transformação de fato ainda não aconteceu. Existem alterações isoladas das práticas didático-pedagógicas, cuja abrangência é ínfima se comparada ao panorama habitual e cotidiano das escolas brasileiras.

Tancredi (1998) indica a revisão dos conceitos a partir de uma atuação docente consciente, que se proponha a reconstruir a função dos sujeitos envolvidos com a educação (gestão escolar, professores, pais e alunos), bem como a “mudança de cultura escolar”. Ao professor, nesse panorama, seria atribuído um novo papel, para além da transmissão de conhecimento: estimular a reflexão dos alunos sobre conhecimentos científicos, aprendizagem e cidadania, ensinando-os a analisar e criticar racionalmente o que está sendo aprendido, a pensar por si mesmos, a tomar decisões coerentes e responsáveis, para atuarem consciente e democraticamente na sociedade.

Ainda segundo a autora, atenuar a problemática que envolve a carreira docente baseia-se na valorização tanto da reflexão crítica da formação básica e continuada do docente, numa perspectiva crítico-construtiva, quanto das aprendizagens (pela experiência e pelo modelo) realizadas no decorrer da vivência como aluno e professor. É necessário, portanto, compreender que o percurso do processo reflexivo para a prática docente está, de acordo com Paris, Cross e Lipson (apud MAGALHÃES, 2001, p. 244), na ênfase de três tipos de conhecimento, cuja interação se dá no processo de conscientização do comportamento do professor:

(I) conhecimento declarativo: refere-se ao “o quê”, relaciona-se ao que o sujeito diz que sabe, tem a ver com o conhecimento teórico do professor, o que não significa haver sempre coerência entre o que ele diz e o que ele faz;

(II) conhecimento procedimental: refere-se ao “como”, diz respeito ao conhecimento do processo; à forma, como o professor põe em prática os seus conhecimentos;

(III) conhecimento condicional: diz respeito ao “quando” e “porquê” agir de determinada maneira. Considerando-se que as situações interacionais são únicas, este é o tipo de conhecimento construído no trabalho, na ação, não há regra, nem receita.

A consideração desses três conhecimentos constitui o fio condutor para que os professores assumam o modelo de profissionais reflexivos, capazes de compreender sua prática, tornando-se agentes de suas ações pedagógicas. Tal reflexividade crítica não resulta de um procedimento imediato de educação continuada, mas depende de um processo longo e contínuo, no qual a (auto)formação seja fruto da tomada de consciência de seu trabalho como educadores.

Dessa forma, cursos que mantêm em seu formato a racionalidade técnica – separação entre teoria e prática, concepção de professor como executor de programas elaborados pelos “especialistas” – perdem espaço por não motivarem o docente a desenvolver sua capacidade de refletir e, assim, modificar sua prática conscientemente. Portanto, concordamos com Magalhães (2001, p. 245) ao garantir que o propósito de um modelo reflexivo de formação

não é o de oferecer atividades que dão certo, como fórmulas mágicas, ou enfatizar um determinado conteúdo, [...] a ênfase está no processo de construir a prática e não no produto da aula do professor. [...] o professor reflexivo não pode ser “fabricado” pelas instituições de formação de professores de tradição na racionalidade técnica, pois sua formação envolve não só um trabalho teórico, mas essencialmente um trabalho conjunto acerca de sua prática, visto que [...] o processo reflexivo necessita ser experienciado pelo professor, com a assistência de um outro que o leve a questionar situações que toma como verdades.

O que propomos é uma (re)organização dos cursos de formação de professores, buscando possibilitar satisfatoriamente o letramento docente. Para tanto, o professor precisa ser visto como sujeito participante do processo de construção de seu conhecimento, pois, a partir dessa interação sujeito-conhecimento, novos significados poderão ser constituídos.

Fundamentamo-nos em Magalhães (2001), ao propor que a (auto)formação via letramento seja iniciada primeiramente na instância pessoal e depois seja assinalada na vida profissional ou, ainda, que aconteçam simultaneamente. A grande contribuição desse processo está em possibilitar o crescimento profissional de qualidade aos professores. Tendo seu trabalho mediado pelo letramento, cada docente poderá promover mudanças em sua prática pedagógica, que deixará, em grande parte, de ser utilitária para ser uma prática social:

Quando o profissional compreende, teoricamente, o “porquê” trabalhar determinado conceito, ele é capaz de construir o “como” trabalhá-lo que, certamente, não é igual para todos e nem para todas as situações escolares. Entender o “porquê” [...] demanda tempo e elaboração. [...] não há uma relação direta entre saber a teoria e alcançar bons resultados na sua apresentação didática. [...] A transformação vai acontecendo aos poucos, à medida que o aluno-professor vai compreendendo os conceitos trabalhados e relacionando-os com a prática.

Ao assumir que a formação docente via letramento é o caminho apropriado para a prática reflexivo-crítica, apresentamos breve discussão sobre tal perspectiva. O conceito de letramento é, relativamente, novo em nossa língua e surgiu da necessidade de se nomear um novo fenômeno, decorrente do desenvolvimento sócio-histórico, que ultrapassa os limites da alfabetização. Buscamos a expressão no termo inglês *literacy* (condição de ser letrado), cujo campo semântico é o mesmo de *literate* (pessoa que domina a leitura e a escrita). Kato, em 1986, é reconhecida como a primeira autora a utilizar o termo “letramento” no Brasil, na obra *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*.

Magda Soares (1998, p. 18) define letramento como “o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-

se apropriado da escrita”. Letramento não implica anos de escolaridade; ao contrário, a pessoa pode “letrar-se” em outras formas de atividade humana, desde que haja o desenvolvimento de aspectos cognitivos.

É preciso enfatizar que letramento ultrapassa o ato de ler e de escrever; na verdade, corresponde ao uso que se faz da leitura e da escrita em resposta às demandas sociais. Por conseguinte, é a necessidade sociocultural do indivíduo que define os diferentes tipos e níveis de letramento, consoante Soares. Assumindo esse ponto de vista, deparamo-nos não só com a dificuldade em defini-lo, mas também com o problema de estabelecer parâmetros e/ou critérios de avaliação para o letramento. Assim,

letramento não pode ser considerado um “instrumento” neutro a ser usado nas práticas sociais quando exigido, mas é essencialmente um conjunto de práticas socialmente construídas que envolvem a leitura e a escrita, geradas por processos sociais mais amplos, e responsáveis por reforçar ou questionar valores, tradições e formas de distribuição de poder presentes nos contextos sociais. (SOARES, 1998, p. 74-75)

Além da problemática que envolve as duas dimensões do letramento – a individual e a social –, existem as perspectivas liberal e revolucionária, cujas interpretações recaem ora no âmbito pessoal do desenvolvimento de diversos tipos e níveis de habilidades e de competências para ler e escrever, ora no social, em que letramento e sociedade se associam nas práticas de leitura e de escrita do contexto cultural e político do indivíduo e do grupo a que pertence.

Soares acolhe os modelos autônomo e ideológico de letramento. O primeiro leva em conta o uso das habilidades de leitura e escrita para atender às exigências sociais. Desenvolver a habilidade pretendida dependerá da prática social em que o indivíduo se engaja. O segundo considera as formas que as práticas de leitura e de escrita adquirem em determinada conjuntura social e as estruturas de poder que se formam em uma dada sociedade. Nesse modelo, o letramento amplia a consciência dos sujeitos em relação à vida e à capacidade de tomar decisões e de lidar racionalmente com elas, com o propósito de transformar a realidade.

Kleiman (apud GUEDES-PINTO et al., 2005, p. 68) assim define esse fenômeno: “conjunto de práticas sociais nas quais um sujeito ou

um grupo de sujeitos se engaja e em que escrita é parte integrante [...] construída socioculturalmente ao longo da história do homem e está também vinculada às questões de poder”. Tais práticas nos remetem à leitura e à escrita como ações discursivas acompanhadas de variadas funções nos contextos nos quais se inserem, segundo Kleiman (2007).

Nessa perspectiva, a autora aborda não uma única forma de letramento – por exemplo, o escolar – mas os múltiplos letramentos da vida social a que nos submetemos ou somos submetidos. Kleiman (2007, p. 5) reconhece a escola como a agência de letramento por excelência, o ambiente apropriado para o indivíduo experimentar formas de participação em variadas práticas sociais letradas: “um evento de letramento [...] envolve uma atividade coletiva, com vários participantes que têm diferentes saberes e os mobilizam (em geral cooperativamente) segundo interesses, intenções e objetivos individuais e metas comuns”. Enfatiza ser pertinente “assumir o letramento, ou melhor, os múltiplos letramentos da vida social, como o objetivo estruturante do trabalho escolar em todos os ciclos” (p.4).

Na mesma perspectiva, Rojo (2009, p. 107) defende essa participação “de maneira ética, crítica e democrática”, levando em conta os multiletramentos ou letramentos múltiplos, articulando letramentos locais, universais e institucionais; letramentos multissemióticos, relacionados a outras semioses, além da escrita; letramentos críticos ou protagonistas, para o trato ético dos discursos, cujos significados são contextualizados. Por isso, assumir a perspectiva do letramento para o ensino equivale a reconhecer que os múltiplos letramentos devem ser o foco da formação do professor, já que se pretende adotar uma concepção social de educação, na qual algumas questões são de especial interesse: o que ensinar? Que conhecimento construir? Em que contexto o aluno poderá fazer uso de tal conteúdo? Qual a sequência mais adequada para apresentá-lo? Quais objetos de ensino serão significativos para o aluno e sua comunidade?

Inegavelmente, são questões estruturantes para o planejamento das aulas, se intencionamos fazeres diferentes das práticas cristalizadas pela tradição escolar. Para tal atitude, parece-nos imprescindível admitir que não será suficiente um professor que apenas conheça e domine os conteúdos do currículo escolar; é imprescindível que saiba dominar a difícil tarefa de definir quais são as práticas significativas para o aluno

participar na escola, uma vez que, em suas atividades diárias, é levado a participar das mais variadas formas de “leiturais” em uma sociedade tecnológica, interativa e letrada. Adotando tal postura, professor e alunos poderão mobilizar saberes, valores, ideologias, significados, recursos e tecnologias e, em meio a eles, os saberes estratégicos nas práticas de letramento.

Ao centralizar a prática social como objetivo a ser alcançado nas atividades escolares, seremos convocados a “viabilizar o ensino do gênero, pois é seu conhecimento que permite participar nos eventos de diversas instituições e realizar as atividades próprias dessas instituições com legitimidade”. Portanto, é imprescindível “aprender o gênero para agir em sociedade” (KLEIMAN, 2007, p. 8-9).

De acordo a autora, as práticas de letramento obviamente modificam a tradição curricular dos conhecimentos. Consequentemente, os princípios gerais das práticas sociais de linguagem indicam a organização curricular, considerando que as atividades da aula se iniciam pela interação social e pessoal entre professor e aluno(s) e entre aluno(s) e aluno(s):

Se, na prática social, o aluno se depara com textos não simplificados, numa sala de aula em que a prática social é estruturante, o aluno deveria também se deparar com os textos que circulam na vida social; a facilitação, para que ele consiga vencer os obstáculos que a leitura de tais textos pode apresentar, é o trabalho coletivo: no trabalho com seus colegas, com diferentes saberes, pontos fracos e fortes, sob a orientação do docente. (KLEIMAN, 2007, p. 11)

Nesse sentido, os estudos de letramento, se concebidos desse modo, induzirão o professor a considerar em seu planejamento o pressuposto de que os alunos e os grupos sociais a que pertencem são heterogêneos, vivenciaram atividades muito diferenciadas e, por isso, têm outra meta de aprendizagem. Considerada a heterogeneidade, torna-se evidente sua incompatibilidade com a escola, porque, frequentemente, observamos a tendência escolar de uniformizar o aluno quanto ao conhecimento e às habilidades requisitadas pelo professor conforme a fase/ano de ensino. Tal nivelamento pressupõe dois aspectos: (1) um currículo estabelecido e, muitas vezes, distante das práticas de linguagem que os alunos experimentam na vida social; (2) a existência constante do

mesmo parâmetro para o conteúdo, para a metodologia da aula e para a interação entre professor e aluno, como se todos tivessem tido uma única trajetória de leitura e de escrita. Levar em conta a diversidade é admitir que os “eventos de letramento voltados para a resolução de alguma meta da vida social criarão [...] inúmeras oportunidades de aprendizagem para os participantes, todas elas diferentes entre si, segundo as diferenças existentes entre os indivíduos participantes” (KLEIMAN, 2007, p. 15).

A partir das considerações apresentadas, defendemos que os gêneros do discurso se coloquem como alternativas enunciativo-discursivas para o uso na prática social, na qual o sujeito possa fazer escolhas e exercer sua cidadania por meio da oralidade e/ou da escrita. Ao adotar o ponto de vista socialmente contextualizado, o professor passará a ter autonomia para planejar o processo ensino-aprendizagem e escolher os materiais didáticos, assim que diagnosticar a situação dos alunos com os quais trabalhará. Estará também apto a incluir e/ou a excluir conteúdos insuficientes para práticas letradas do aluno.

A linguagem é um fenômeno social de interação verbal: além do caráter histórico, ela também é determinada por um dado contexto verbal. Portanto, é dinâmica, é produto da vida social, é viva e concreta. Assumir a concepção de linguagem a partir de princípios interativos, sociais e históricos implica também aceitar a língua em sua realidade concreta, cuja constituição se configura em um processo incessante, realizado através da interação verbal dos locutores; abordar a linguagem por meio de seu aspecto discursivo parece ser a forma mais apropriada de ensinar os sujeitos a compreenderem sua função central (da linguagem) em todas as esferas de atividade humana, entendendo a sua dimensão como interação e diálogo estabelecidos na relação com o outro. Nesse sentido, a configuração dialógica é uma particularidade constituinte da linguagem que tem como dimensão mais natural de comunicação o próprio diálogo.

Portanto, no campo da educação linguística, a adoção dos gêneros do discurso ocupa um grande espaço no que se refere ao campo teórico e didático dos materiais de estudo destinados à formação de professores, gerando debates produtivos em torno da proposição dos gêneros do discurso como objetos de ensino-aprendizagem na sala de aula.

Com a abordagem bakhtiniana, o ensino dos gêneros se alicerça em critérios de domínio social da comunicação e da argumentação, colocando em evidência o fato de os gêneros discursivos comporem nossa realidade linguística, cultural e social. Retirá-los da sua realidade concreta, transpondo-os para o universo escolar e transformando-os em objetos de ensino, resulta em um desafio quase intratável para muitos professores, devido à falta de fundamentação teórica e de poucos exemplos práticos a que esses profissionais têm acesso.

Elaborar um projeto de ensino fundamentado nos gêneros, numa abordagem sócio-histórica e discursiva da linguagem é complexo, visto que tanto a formação acadêmica quanto a formação continuada não organizam “discursos adequados e claros a estas finalidades” (ROJO, 2006, p. 72).

É importante mencionar que a formação docente continuada deve(ria) preparar o professor para trabalhar com os gêneros discursivos, pois, por meio dessa abordagem, existe a possibilidade de atender à necessidade social do letramento integral, especialmente dos alunos das classes populares. Outrossim, é preciso levar os alunos a entenderem o vínculo entre escola, sociedade e função social da leitura e da escrita, tirando-os da margem dos discursos das esferas que integram práticas sociais da linguagem.

À GUIA DE CONCLUSÃO

Diante da possibilidade de mudanças significativas para o meio educacional – exigência da sociedade contemporânea –, a formação docente inicial ou continuada deverá, obrigatoriamente, modificar o foco de sua atuação; caso contrário, dificilmente desenvolverá a dimensão político-ideológica do ato de educar. Consoante o que dissemos sobre conceber a escola como uma agência de letramento, está, claramente, posto que o agente de letramento seja o professor.

À proporção que um novo perfil docente se delineia, algumas verdades “irrevogáveis” acerca da leitura e da escrita se desmitificarão, pois a concepção de que essas capacidades se complexificam no percurso escolar cederá lugar a uma naturalização dos processos de leitura e escrita no avanço da escolarização. Isso significa que, ao considerar as diferentes práticas letradas oriundas na comunidade do aluno, o

professor poderá: (a) renunciar gradativamente a crenças quanto ao prestígio da escrita sobre a oralidade; (b) lidar com a diversidade, aprendendo e ensinando com ela; (c) valorizar o diferente e o singular; (d) operar como interlocutor entre grupos diferentes.

Ao configurar as ações do professor mediante os letramentos, defendemos a ideia de que a formação docente não deve apenas oportunizar embasamento teórico-metodológico, mas também instrumentalizar o professor para “acompanhar as transformações científicas que tratam de sua disciplina e dos modos de ensiná-la” (KLEIMAN, 2007, p.20).

As implicações desse tipo de formação exigem da academia ou de Secretarias de Educação modelos desse fazer, proporcionando ao professor práticas de letramento que não apenas englobem conhecimentos científicos e práticos de sua área de atuação, mas que desenvolvam a atitude de um professor, que, “sabendo-se em contínuo processo de letramento, aventura-se a experimentar e, com isso, a continuar aprendendo com seus alunos, através de práticas letradas que motivam o grupo todo e [...] formam leitores, despertam curiosidades, dão segurança a escritores iniciantes” (KLEIMAN, 2007, p.21).

Sugerimos ainda que a formação profissional do professor se constitua na interação e no dialogismo da vida, possibilitando ao profissional adicionar aos seus saberes de referência uma linguagem viva, própria de sujeitos históricos que se constituem na e pela relação complexa do eu com o outro, em uma dada situação de comunicação. É bem provável que, nesse paradigma, o ensino de língua materna assuma a língua em uso em uma perspectiva enunciativo-discursiva, na qual os objetos de ensino explicitados são os gêneros do discurso e o texto em sua unidade. Nessa perspectiva, a formação docente continuada deve preparar o professor para trabalhar com os gêneros do discurso – conforme indicação dos PCN –, pois, por meio da abordagem desse objeto de ensino, existe a possibilidade de atender indistintamente à necessidade social dos letramentos dos alunos.

Propor uma reorganização do currículo nesses moldes é um desafio, aceito por um número ainda reduzido e insuficiente de professores. Entretanto, consideramos possível alterar a adoção de um programa de conteúdos rigoroso e segmentado, que impera secularmente, para promover um ensino socialmente relevante.

ABSTRACT

This article discusses the need of improving the educational process of the Portuguese language teacher with the purpose of (re)establishing the relationship between theory and practice in the literacy learning and teaching process. In order to do so, it is necessary to implement a policy whose goal is the reflexive and critical teacher so that s/he could be capable of transforming the school context into a learning and researching environment. In this view, teacher education through literacy/literacies is/can be the proper way leading to this kind of practice grounded on the work with discourse genres.

KEY WORDS: mother tongue, teacher education, literacy, discourse genres.

REFERÊNCIAS

APARÍCIO, A. S. M. As ações didático-discursivas do professor para a construção e manutenção dos tópicos em aula de gramática. In: KLEIMAN, A. (Org.). *A formação do professor: perspectivas da linguística aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

BAIRRAL, M. A. O crítico e o reflexivo na pesquisa educacional: uma revisão de literatura. *Seropédica: Revista Universidade Rural Série Ciências Humanas*, v. 25, n. 1-2, p. 71-79, 2003. Disponível em: <<http://www.gepeticem.ufrj.br/docs/publicação/Bairral%20rev%20%uni%20rural%20v25%201-2%202003>>. Acesso em: 9 fev. 2009.

BRITTO, L. P. L. O ensino da leitura e da escrita numa perspectiva transdisciplinar. In: CORREA, D. A.; SALEH, P. B. de O. (Orgs.). *Práticas de letramento no ensino: leitura, escrita e discurso*. São Paulo: Parábola Editorial; Ponta Grossa, PR: UEPG, 2007.

DUARTE, N. Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar. *Cadernos Cedes*. Campinas, n. 44, 1998

DUARTE, N. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (Por que Donald Schön não entendeu Luria). *Educação e Sociedade*, Campinas, n. 83, 2003.

GAUTHIER, Clermont. *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Tradução de Francisco Pereira de Lima. Ijuí: Ed. Unijuí, 1998.

GIROUX, H. A. *Professores como intelectuais transformadores*, 1997. Disponível em: <http://www.portalgens.com.br/baixararquivos/textos/pedagogia_critica.pdf>. Acesso em: 9 fev. 2009.

GUEDES-PINTO, A. L. et.al. Percursos de letramento dos professores: narrativas em foco. In: KLEIMAN, A. B.; MATENCIO, M. de L. M. (Orgs.). *Letramento e formação do professor: práticas discursivas, representações e construção do saber*. Campinas: Mercado de Letras, 2005. p. 65-92.

JUNG, N. M. Letramento: uma concepção de leitura e escrita como prática social. In: CORREA, D. A.; SALEH, P. B. de O. (Orgs.). *Práticas de letramento no ensino: leitura, escrita e discurso*. São Paulo: Parábola Editorial; Ponta Grossa, PR: UEPG, 2007.

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

KLEIMAN, A. (Org.) Letramento e formação do professor: quais as práticas e exigências no local de trabalho? In: KLEIMAN, A. (Org.). *A formação do professor: perspectivas da linguística aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 39-68.

KLEIMAN, A. (Org.) As metáforas conceituais na educação linguística do professor: índices da transformação de saberes na interação. In: KLEIMAN, A. B.; MATENCIO, M. de L. M. (Orgs.) *Letramento e formação do professor: práticas discursivas, representações e construção do saber*. Campinas: Mercado de Letras, 2005. p. 203-228.

KLEIMAN, A. (Org.) Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. *Revista Signo*, Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 1-25, dez. 2007. Disponível em: <<http://online.unisc.br/seer/index.php/signo/index>>. Acesso em: 9 fev. 2009.

MAGALHÃES, L. M. Modelos de educação continuada: os diferentes sentidos da formação reflexiva do professor. In: KLEIMAN, A. (Org.). *A formação do professor: perspectivas da linguística aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 239-260.

MEIRIEU, P. Rumo a uma escola de cidadania. In: APAP, Georges et al. *A construção dos saberes e da cidadania*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

MOYSES, M, A. A; GERALDI, J. W; COLLARES, C. A. L. As aventuras do conhecer: da transmissão à interlocução. *Educação e Sociedade*, Campinas, n. 78, 2002.

OLIVEIRA, M. B. F. de. Revisitando a formação de professores de língua materna: teoria, prática e construção de identidades. *Revista Linguagem em (Dis)curso*, v. 6, n. 1, jan./abr. 2006.

PIMENTA, S. G. *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999.

RAFAEL, E. L. Atualização em sala de aula de saberes linguísticos de formação: os efeitos da transposição didática. In: KLEIMAN, A. (Org.). *A formação do professor: perspectivas da linguística aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 157-180.

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

ROJO, R. Alfabetização e letramento: sedimentação de práticas e (des)articulação de objetos de ensino. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 24, n. 2, p. 569-596, jul./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.perspectiva.ufsc.br>>. Acesso em: 9 jun. 2009.

SCHÖN, D. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (Coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SIGNORINI, I. (Org.). *Gêneros catalisadores: letramento e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

SILVA, S. B. B. da. Os Parâmetros Curriculares Nacionais e a formação do professor: quais são contribuições possíveis? In: KLEIMAN, A. (Org.). *A formação do professor: perspectivas da linguística aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 95-114.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

TANCREDI, R. M. S. P. Globalização, qualidade de ensino e formação docente. *Revista Ciência e Educação*, v. 5, n. 2, 1998. Disponível em: <www2.fc.unesp.br/cienciaeducacao/_19k->. Acesso em: 16 maio 2007.

TINOCO, G. A. Usos sociais da escrita + projetos de letramento = ressignificação do ensino. In: GONÇALVES, A. V.; BAZARIM, M. (Orgs.). *Interação, gêneros e letramento: a (re)escrita em foco*. São Carlos, SP: Claraluz, 2009.

VADEMARIN, V. O discurso pedagógico como forma de transmissão de conhecimento. *Cadernos Cedes*, Campinas, n. 44, 1998.