

FORMAÇÃO E PRÁTICAS DE DOCENTES DE LÍNGUA PORTUGUESA NA PERSPECTIVA DOS MULTILETRAMENTOS

Leandra InesSeganfredo SANTOS¹

RESUMO

Este texto objetiva socializar resultados de projeto realizado com docentes da área de ensino de Língua Portuguesa que atuam nas redes públicas estadual e municipal de ensino de Mato Grosso. Eles fazem parte do Programa em rede nacional de Mestrado Profissional em Letras (Profletras), da Unidade de Sinop da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). O projeto tem por finalidade desencadear formação contínua assistida que priorize o acompanhamento sistemático e permanente das ações de formação em estreito relacionamento com a concepção de pesquisa colaborativa de investigação ação-reflexão-ação, trazendo em seu bojo a responsabilidade de promover mudanças no contexto educacional por meio de ações interventivas. Os dados foram coletados por meio de relatórios descritivos-analíticos, relatos de experiências e ações desenvolvidas a partir de propostas de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa elaboradas durante disciplinas do mestrado. A análise pauta-se nos estudos dos (multi)letramentos e da formação de professores como agente letrador. Dentre os resultados, destaca-se que o Profletras tem se caracterizado importante locus de atualização nas questões teórico-práticas de docentes oriundos de diferentes contextos educacionais com ampla responsabilidade social de impactar as ações desenvolvidas no interior de salas de aulas de ensino de Língua Portuguesa.

PALAVRAS-CHAVE: Formação docente; ensino de Língua Portuguesa; multiletramentos; mestrado Profletras.

INTRODUÇÃO

Programas e projetos de formação contínua que contemplam docentes de Língua Portuguesa buscam deflagrar discussões a ações que atendam às novas exigências impostas pela sociedade no que diz respeito aos multiletramentos e às tecnologias digitais da informação e comunicação. Em âmbito nacional, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) aprovou com nota 04, em

¹UNEMAT, Campus de Sinop, Faculdade de Educação e Linguagem. Rua das Macieiras, 1027, Jardim Maringá, CEP 78.556-260, Sinop, Mato Grosso, Brasil, leandraines@unemat.br.

2013, o Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) cuja especificidade é atender aos professores de Letras em serviço no ensino público. Este é um exemplo dessas ações, com o intuito de alicerçar mudanças de perspectiva em relação à docência em Língua Portuguesa no Ensino Fundamental.

O Programa é direcionado para os professores da rede pública de ensino, que atuam especificamente no Ensino Fundamental, do 1º ao 9º anos, na área de Língua Portuguesa/Literatura. Em sua área de concentração, Linguagens e Letramentos, abriga duas linhas de pesquisa: Teorias da Linguagem e Ensino e Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes. As disciplinas são distribuídas em três eixos: a dos Fundamentos (Elaboração de Projetos e Tecnologias Educacionais; Alfabetização e Letramento) com trinta horas; as obrigatórias (Fonologia, Variação e Ensino; Gramática, Variação e Ensino; Texto e Ensino; Aspectos Sociocognitivos e Metacognitivos da Leitura e da Escrita; e, Leitura do Texto Literário) com quarenta e cinco horas; as optativas (Ensino da Escrita, Didatização e Avaliação; Linguagem, Práticas Sociais e Ensino; Linguagem, Práticas Sociais e Ensino; Práticas de Oralidade e Práticas Letradas do 1º ao 5º ano; Práticas de Oralidade e Práticas Letradas do 6º ao 9º ano; Erros de Decodificação na Leitura: Rotas e Graus de Atipicidade dos Sujeitos; Erros de Escrita: Previsibilidade e Atipicidade; Gêneros Discursivos/Textuais e Práticas Sociais; Estratégias do Trabalho Pedagógico com a Leitura e a Escrita; Literatura e Ensino; Literatura Infanto-Juvenil; Produção de Material Didático para o Ensino de Língua Portuguesa como Adicional) com quarenta e cinco horas. Destas, o professor-aluno escolherá três para cursar.

De acordo com o Projeto, o objetivo do Programa é empoderar os docentes de valor pedagógico agregado em linguagem, com vistas ao enriquecimento e à eficácia em práticas profissionais, de tal modo que venha a promover:

(i) o aumento do nível de qualidade de ensino dos alunos do EF, com vistas a efetivar a desejada curva ascendente quanto à proficiência no que se refere às habilidades de leitura e de escrita;

(ii) o declínio das atuais taxas de evasão dos alunos durante o percurso do EF na escola brasileira;

(iii) o multiletramento exigido no mundo globalizado com a presença da web pressuposta;

(iv) uma atitude pró-ativa dos professores em relação aos alunos com graus distintos de atipicidade;

(v) o desenvolvimento de pedagogias que efetivem a proficiência em letramentos, compatível aos nove anos cursados durante o EF.

Atualmente, o Programa conta com quarenta e nove (49) Instituições Associadas (IAS), com sede na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Na região Centro-Oeste do Brasil há cinco unidades. A UNEMAT é uma das IAS da região, com duas unidades de funcionamento, uma em Cáceres e outra em Sinop. Em Sinop, unidade que descrevemos neste estudo, oferece dezoito vagas anuais. O sentido maior de participar de um Programa dessa envergadura está na função social que ele abriga em seu escopo ao priorizar a formação de profissionais que não tiveram acesso à pós-graduação *stricto sensu* depois de sua formação inicial, como será apresentado adiante.

Em entrevista concedida a nós, Nóvoa asseverou que considera ser necessário criar uma nova instituição que juntasse os centros universitários de formação, os grupos de pesquisa e as escolas da rede e acredita que esta instituição não está muito distante de algumas das nossas práticas. Para ele, entretanto,

é preciso dar um passo a mais e criá-la, com uma unidade e uma organização própria. Nesta instituição: os formadores universitários devem fazer pesquisa e dar aulas nas escolas da rede; os pesquisadores devem participar na formação e intervir pedagogicamente nas escolas; os professores da rede devem participar na pesquisa e na formação dos seus futuros colegas. (Santos et al, 2012: 6)

Pensando nisso e para melhor organizar e acompanhar as ações do Programa, os docentes do PROFLETRAS/Sinop elaborou, em parceria com um grupo de docentes da área de linguagens do Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica (CEFAPRO), órgão da Secretaria de Estado de Educação do Mato Grosso (SEDUC) responsável pela formação continuada dos profissionais da educação, um projeto de pesquisa² que tem como meta desenvolver investigação a partir de propostas de formação continuada assistida desenvolvidas com professores da rede pública de ensino, tendo como suporte metodológico a pesquisa colaborativa e como aporte teórico estudos que discutem a formação do professor atuante na área da linguagem, ancorados, especialmente, nos princípios crítico-reflexivos (Zeichner, 2008). Também pretende compreender como os multiletramentos e tecnologias interferem nas práticas sociais.

O projeto objetiva, ainda, analisar a relação entre formação docente, multiletramentos e o uso das tecnologias na ação pedagógica de professores da área de

² Agradecemos a CAPES (processo 404680/2013-5) e a FAPEMAT (processo 151442/2014) pelo fomento para o desenvolvimento do projeto.

linguagem da Educação Básica para compreender como estes interferem nas práticas sociais. Ao incidir um olhar e uma prática voltados à formação docente, no que se refere ao ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa e Literatura, as atividades desenvolvidas têm impactado no ensino público estadual, espaço em que os envolvidos na pesquisa atuam diretamente. Temos buscado, pois, ao longo dos últimos dois anos, responder aos seguintes questionamentos: a) a formação continuada assistida possibilita a mudança nas práticas pedagógicas docentes? b) como as práticas educacionais contribuem para os multiletramentos no meio em que os sujeitos vivem da sociedade contemporânea? c) qual a relação entre formação docente, multiletramentos e o uso das tecnologias?

Neste texto, registramos alguns dos avanços obtidos, descritos, sobretudo, pelos próprios professores-mestrandos, em que tentamos, dar-lhes vez e voz (Nóvoa, 2009) no processo de sistematização e teorização de suas práticas de sala de aula, tarefa pouco realizada no cotidiano do contexto escolar onde estão inseridos. Seleccionamos para este diálogo as ações desenvolvidas no decorrer de duas disciplinas do Programa, ofertadas em 2014, a saber as disciplinas “Aspectos Sociocognitivos e Metacognitivos da Leitura e da Escrita” e “Estratégias do Trabalho Pedagógico com a Leitura e a Escrita”. A primeira propõe o estudo de processos sociocognitivos relacionados à aquisição da linguagem e ao aprendizado e desenvolvimento da leitura e da escrita, bem como reflexão sobre a articulação entre as abordagens cognitivas da leitura e da escrita e as pesquisas sobre letramento. No âmbito prático, prevê a elaboração de didáticas para o ensino de Língua Portuguesa com base na construção sociocognitiva do significado relacionada ao trato com textos orais e escritos. A segunda disciplina, por sua vez, previa com protocolos de práticas de andaimagem/mediação e de pistas de contextualização, exercícios para o desenvolvimento da consciência das unidades fonológicas, morfológicas, sintáticas e textuais, além de proposições metodológicas para elaboração de material didático.

Vale ressaltar que todas as disciplinas do Programa preveem uma parte teórica e outra prática, para que seja desenvolvida, preferencialmente, de maneira integrada. Para desenvolver as ementas previstas para as disciplinas do Programa de forma integrada é necessário haver um diálogo constante entre os docentes. Nesse sentido, o trabalho teórico-prático proposto nas duas disciplinas culminaram em um espectro de ações integradas, cujos eixos teóricos norteadores abordaremos na sequência, ainda que de forma bastante breve.

1. Eixos teóricos norteadores

Abordamos aqui os pilares teóricos que sustentam nossas ações, no que diz respeito à formação docente, ao papel do professor, da perspectiva da inclusão do trabalho com os multiletramentos, os gêneros textuais e as tecnologias da informação e comunicações (TIC) em sala de aula, mediante o desenvolvimento de estratégias de leitura e de (re)escrita.

Destarte, a perspectiva de formação docente por nós adotada, vai ao encontro do que preconiza Nóvoa, de uma interação entre a formação inicial e continuada, construída com base na reflexão. Assim afirma o autor:

Parece que estamos todos de acordo quanto aos grandes princípios e até quanto às medidas que é necessário tomar para assegurar a aprendizagem docente e o desenvolvimento profissional dos professores: articulação da formação inicial, indução e formação em serviço numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida; atenção aos primeiros anos de exercício profissional e à inserção dos jovens professores nas escolas; valorização do professor reflexivo e de uma formação de professores baseada na investigação; importância das culturas colaborativas, do trabalho em equipa, do acompanhamento, da supervisão e da avaliação dos professores; etc. (Nóvoa, 2009:13).

Corroboramos suas ideias no que concerne à importância de uma postura reflexiva do professor. Pensar em prática reflexiva é pensá-la como análise crítica e discussão das teorias práticas do professor com seus pares, pois, ao expô-las e examiná-las ele fica munido de mais hipóteses para perceber suas falhas e aprender um com o outro, de forma que a atenção volta-se tanto para sua própria prática quanto para as condições sociais em que está inserida, ou seja, a prática reflexiva concebida por este autor mantém vínculo com a reflexão como prática social (Zeichner, 2008). A formação do profissional reflexivo se fundamenta em estabelecer estratégias de pensamento, percepção e estímulos e é centrada na tomada de decisões para processar, sistematizar e comunicar informações. Tudo se decide no processo de reflexão desencadeado pelo professor acerca de sua própria ação e a mudança e a inovação pedagógica dependem deste pensamento reflexivo (Nóvoa, 2009, Imbernón, 2010).

O ensino nesta perspectiva tem apontado para a valorização dos processos de produção do saber docente a partir da prática, em que a pesquisa é tomada como um instrumento de formação de professores, e o ensino como ponto de partida e de chegada

da pesquisa (Pimenta e Ghedin, 2005). Santos e Ramos (2014) afirmam que uma das preocupações acerca da formação e da prática docentes gira em torno da necessidade do abandono do individualismo para se chegar ao trabalho colaborativo em que a formação passe a ser parte intrínseca da profissão e que cada um dos membros do grupo é responsável pela sua aprendizagem e pela dos outros. É o que Imbernón tem chamado de “cultura colaborativa”, e afirma que “atualmente o ensino se converteu em um trabalho coletivo necessário e imprescindível para melhorar o processo de trabalho dos professores, a organização das instituições educacionais e a aprendizagem dos alunos” (Imbernón, 2010b:64). Ademais, para Imbernón (2010a e b) a formação docente e profissional precisa ter como base a mudança e a incerteza.

Estudiosos tem defendido uma perspectiva de professor pesquisador como agente de letramento. A formação de um professor para atuar como agente de letramento faz novas e diferentes exigências ao formador universitário: os saberes acadêmicos e a familiaridade com diversas práticas de letramento, inclusive as acadêmicas, são ainda importantes, mas essencial é 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 atendem, ao mesmo tempo, a interesses e objetivos individuais e, assim, formam leitores, despertam curiosidades, dão segurança a escritores iniciantes (Kleiman, 2006; Bortoni-Ricardo, Machado e Castanheira, 2010).

A escola é, pois, consoante Kleiman (2007), agência de letramento por excelência de nossa sociedade, em que devem ser criados espaços para experimentar formas de participação nas práticas sociais letradas. Não só para esta autora, como também para Rojo (2009 e 2012), a pertinência desta agência está em assumir os múltiplos letramentos da vida social como o objetivo estruturante do trabalho escolar em todos os ciclos.

Apropriar-se e/ou desenvolver uma prática que considere os multiletramentos implica em um trabalho docente diferenciado que trabalhe, por exemplo, na perspectiva dos gêneros, que vai além da repetição ritual e de proposições padronizadas, pois as atividades “não apenas identificam o gênero solicitado, mas também propiciam ao aluno um ambiente de fala (...)” (Bazerman *et al*, 2011:31). É preciso se pensar no desenvolvimento da oralidade, da leitura e da escrita nas situações reais de uso da linguagem (Marcuschi, 2008; Dionísio, 2011) em uma sociedade cada vez mais “tecnológica”. O uso intenso das TIC e a aquisição e domínio dos vários gêneros

digitais satisfazem às exigências daqueles que acreditam na funcionalidade e utilidade que qualquer tipo de letramento pode proporcionar aos indivíduos que o adquirem para agir em uma sociedade e atende aos que postulam o desenvolvimento da capacidade analítica e crítica do cidadão como objetivo maior da aquisição de qualquer tipo de letramento (Xavier, s/d; Snyder, 2010).

Neste contexto, é preciso se rever qual concepção de leitura melhor atende às necessidades práticas dos docentes. Para Bortone e Martins (2008:11)

A leitura precisa ser vista como um processo no qual o leitor realiza um trabalho de construção do significado do texto, a partir do conhecimento de mundo, dos conhecimentos linguísticos, da intencionalidade do autor, entre outros. O texto, nessa perspectiva, não pode mais ser considerado como algo pronto e acabado, mas como um conjunto de pressupostos, intenções, implícitos que, somados aos fatores contextuais e intertextuais que evoca, criam um universo de leitura a ser desvendado pelo leitor.

Autores como Leffa (1996) e Solé (1998), asseveram que as estratégias de leitura adotadas pelos professores definem os resultados. Neste sentido, para os autores, aprender a ler significa aprender a encontrar sentido e interesse na leitura, ser ativo ante a leitura, ter objetivo, se autointerrogar sobre o conteúdo e a compreensão, interagir com o texto. Aprender a ler compreensivamente é, pois, uma condição necessária para poder aprender a partir dos textos escritos e isso requer ensinamento por parte do professor, a partir da observação ativa dos alunos e da própria intervenção. Concordamos com os autores ao assegurarem que ensinar a ler é uma questão de partilha, de promoção de atividades significativas como uma condição necessária para conseguir o que nos propomos. Refletir, planejar e avaliar a própria prática em torno da leitura constituem requisitos para otimizá-la, para modificá-la quando for necessário no sentido conveniente.

Tão importante quanto o trabalho de leitura, encontra-se o trabalho de escrita. Escrever é uma marca de cultura da sociedade. Consoante Cagliari (2004), o ser professor exige dele ciência e arte: ciência para tratar cientificamente de tudo que ensina e arte para interagir com seus alunos e orientá-los no processo de aprendizagem. Destarte, quanto mais o professor souber sobre a linguagem oral e escrita, melhores chances ele terá de ensinar e de orientar seus alunos para que superem suas dificuldades e atinjam os objetivos propostos, ou seja, o sucesso da produção de bons textos depende crucialmente do modo como o professor leva seus alunos a produzirem textos.

Para que as atividades de multiletramentos se efetivem enquanto práticas de leitura e escrita socialmente contextualizadas, é necessário explorar a significação dos textos que fazem sentido à realidade dos estudantes (Cavalcante, 2013). O texto é um espaço em que os sujeitos sociais produzem sentido para o que leem, através das ações linguísticas e sociocognitivas, independente de ser na linguagem escrita ou na linguagem oral através de estratégias tanto no campo linguístico quanto no cognitivo-discursivo para produzir sentido nas relações interdiscursivas que envolvem leitura e produção textual (Koch, 2013).

Além de proporcionar atividades de escrita, o professor precisa pensar e proporcionar mecanismos de reescrita. Neste sentido, com base em Bakhtin (1997), Ruiz (2001) sugere uma correção textual-interativa, ou seja, uma correção discursiva altamente polifônica, expressão máxima da dialogia. Para a referida autora, este tipo de intervenção tenta ir além das formas corriqueiras e tradicionais para falar dos problemas do texto e constrói-se quando o professor toma como objeto de discurso de sua correção não mais apenas o modo de dizer do aluno, mas também o dizer desse aluno, ou, então, a atitude comportamental (não-verbal) desse aluno refletida pelo seu ato de dizer (revisando) ou não-dizer (não-revisando) a propósito da correção do professor.

Após termos descrito as linhas teóricas gerais adotadas durante as disciplinas, na sequência descrevemos as escolhas metodológicas e os resultados advindos de nossa prática.

2. Escolhas metodológicas e resultados obtidos

Como mencionado anteriormente, o Programa prevê que as disciplinas trabalhem aspectos teóricos e metodológicos de ensino de Língua Portuguesa. Nesse sentido, o âmbito teórico foi explorado a partir de leituras individuais de obras e artigos, aulas expositivas, apresentação de seminários e relatos de experiências relacionando as práticas às teorias discutidas.

No âmbito prático, após apresentação de sugestões e discussão das possibilidades ficou acordado que seriam elaboradas propostas didáticas para serem desenvolvidas nas salas de aula onde atuam, de acordo com o segue:

- a) Planejamento de sequências didáticas em duplas/trios: Para o planejamento foi seguido o procedimento de sequências didáticas descrito por

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) com a estrutura de base – apresentação da situação, produção inicial, módulos e produção final – além da descrição do tema/título, da turma, da duração, do objetivo, dos materiais necessários e da bibliografia. A proposta deveria envolver um gênero textual, prever o uso das TIC, oportunizar a leitura e a (re)escrita, e priorizar as produções dos alunos. Optamos pela elaboração coletiva para oportunizar o diálogo e negociação para as escolhas que julgassem mais acertadas.

b) Desenvolvimento das sequências didáticas individualmente na escola de lotação: cada docente retornou para sua escola de lotação para desenvolver a proposta de intervenção, de acordo com o planejamento realizado.

c) Escrita de relatório descritivo-analítico individual: após a intervenção, os professores elaboraram um relatório para descrever e refletir sobre a prática desenvolvida, na perspectiva de professor-pesquisador descrita por Bortoni-Ricardo (2008).

d) Socialização dos resultados obtidos: a discussão coletiva dos resultados obtidos caracteriza-se um espaço profícuo de avaliação das decisões tomadas por cada docente em seu contexto impar de trabalho, não no sentido de se expor, mas no sentido de colocar-se em atitude de escuta reflexiva em busca de atingir melhores níveis de proficiência de seu trabalho.

e) Escrita de relatório descritivo-analítico em duplas/tios: por fim, ainda em uma perspectiva de desenvolvimento de autoria iniciada nos processos anteriores, aqui os docentes tiveram a oportunidade de dialogar acerca dos resultados obtidos, em exercício de aproximações e distanciamentos do percurso trilhado. Toda a proposta de intervenção foi pensada na noção de *sujeito-scriptor*, que, através da constituição do sujeito autor, combina textos e saberes pré-existentes para expor sua visão de mundo (Xavier, 2011). Compreendemos o *sujeito-scriptor*, de acordo com Xavier (2011), como alguém que textualiza seu discurso, apresentando suas peculiaridades no que tange à materialidade linguística, elaborando seus enunciados cuidadosamente a fim de estabelecer em seu texto unicidade, coerência e interpretabilidade, desenvolvendo a competência autoral.

f) Organização e publicação de e-book: uma grande preocupação do Proletras é o compromisso social. Assim, pensando no compromisso com as escolas e a sociedade em geral, o material foi organizado em forma de coletânea

digital³ e publicada pela Editora da UNEMAT. O objetivo do grupo foi oportunizar que o material pudesse chegar até o “chão da escola”, como diz Nóvoa (2001), de forma que a produção dos mestrados pudesse ter visibilidade e servir para novas intervenções e reflexões. Acreditamos que não basta desenvolver a autonomia, a autoria e outras características no professor-mestrando. É necessário fazer com que sua produção circule nos diferentes meios, sobretudo na esfera educacional em que está inserido. Isso não é importante só para ele, mas, e talvez, principalmente, para os alunos, que podem apreciar suas produções e os impactos advindos do processo. Neste sentido, consideramos que a publicação, gratuita, oportuniza a circulação e visibilidade à produção.

A realização das atividades coincidiu com o período eleitoral no Brasil (segundo semestre de 2014), em que seriam eleitos presidente, senadores, deputados e governadores. Para discutir as possibilidades de uso das tecnologias digitais (TIC) em sala para estimular a leitura e escrita, em uma das aulas foi apresentado o vídeo “Propaganda eleitoral gratuita – a verdadeira” (disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=dMVgb3DtS0Y>.) que satiriza a forma com que a propaganda eleitoral é feita pelos candidatos brasileiros. Por sugestão dos discentes, todas as propostas teriam esta temática e abordariam, de alguma forma, o vídeo em questão, entretanto, cada dupla/trio teria liberdade para escolher o gênero textual a ser explorado na proposta.

Sete propostas foram elaboradas, em que foram trabalhados os seguintes gêneros textuais: charge, paródia, discurso político, seminário, documentário, fábula e artigo de opinião, envolvendo o uso das TIC, o trabalho com leitura e (re)escrita. Na sequência, passamos a discutir alguns aspectos acerca dos resultados obtidos.

3. Um olhar “de fora” sobre o produto

Uma das premissas de nossa atuação é possibilitar a circulação das produções de forma que o trabalho desenvolvido possa ser apreciado por outros pesquisadores no sentido de sentirmos como nossas ações são vistas e, até mesmo, para que os pontos abordados

3 A coletânea está disponível para download gratuito no sítio eletrônico da Editora UNEMAT: http://www.unemat.br/reitoria/editora/?link=catalogo_eletronico

pelos apreciadores nos sirvam para compreendermos melhor nosso trabalho. Foi exatamente isso que aconteceu quando disponibilizamos o material gerado pelo grupo para uma grande estudiosa da área dos letramentos para que prefaciasse a obra. Em sua leitura cuidadosa, Maria do Socorro Oliveira pontuou vários aspectos, dentre os quais, alguns sequer havíamos pensado termos desenvolvido, o que proporcionou mais momentos de reflexão. Concordamos com a pesquisadora de que a organização do livro teve como eixo norteador o estabelecimento de relações entre os saberes científicos de referência, construídos pelos professores na instância de formação acadêmica, e os saberes escolares por eles trabalhados na prática cotidiana do espaço escolar.

Ela apontou também, por exemplo, nossa preocupação em evidenciar como saberes curriculares, construídos nas disciplinas, articulam-se e moldam saberes práticos de professores, desenvolvidos em turmas de diferentes níveis do ensino fundamental em municípios do Estado de Mato Grosso.

Outro ponto enaltecido foi que as propostas interventivas organizaram-se não pelo repasse da informação, mas por meio do dispositivo didático Sequência Didática, que permitiu sequenciar um plano de atividades de leitura e escrita, centrado em uma temática de real interesse para alunos e professores, utilizando-se, para tanto, do trabalho com vários gêneros textuais. Ademais, pondera Oliveira (2015), a construção do conhecimento situada na vida dos alunos, permitiu desenvolvimento do letramento cívico.

Vislumbrou-se, efetivamente, neste trabalho, de acordo com a autora, a agência de letramento tão esperada que a escola seja para a vida dos sujeitos nela envolvidos. Quer dizer, tendo como critério de seleção o tema-problema, os professores mobilizaram recursos e conhecimentos capazes de construir alunos diferentes, ao possibilitarem o acesso e a disponibilidade dos letramentos via compreensão e produção de gêneros textuais, orais e escritos. Tanto professores quanto alunos puderam se enxergar como leitores autônomos e críticos, protagonistas da sua própria aprendizagem e conscientes da sua identidade leitora e escritora, verdadeiros agentes de letramentos. Por fim, Oliveira pondera que

Experiências como as aqui relatadas são significativas também para o professor no sentido de que oportunizam a reflexão e o questionamento sobre a prática docente. No momento em que o professor deixa de ser apenas mandatário da escrita (aquele manda o aluno escrever) e se torna também escrevente, ao pensar e documentar a sua prática pedagógica por meio de um relatório didático-científico-reflexivo, ele assume o papel de *professor*

pesquisador/reflexivo – aquele que se instrumentaliza teoricamente para observar, indagar, propor alternativas e redimensionar o seu fazer pedagógico, transformando velhas práticas em outras novas. Tal movimento, entretanto, só é possível quando o professor parte do princípio de que ação e reflexão compõem uma relação dialética. O diálogo prática-teoria-prática deverá ser sempre um movimento recorrente na formação do professor/pesquisador. (Oliveira, 2015:09)

4. Reflexões de professores-mestrandos acerca de si, da prática e dos resultados do trabalho

Muito importante para nós também foi contribuir para a construção, não só das propostas de intervenção, bem como colaborar no processo de (re)escrita dos relatórios na perspectiva da correção textual-iterativa proposta por Ruiz (2001), oportunizando-nos a visão do todo e dando-nos subsídios para intervenções teórico-práticas mais consistentes e significativas. Pontuamos a seguir alguns aspectos que consideramos relevantes.

Há uma unanimidade por parte dos professores-mestrandos de que a SD é um procedimento didático interessante e profícuo. Apesar de muitos já terem tido ouvido falar, estudado e/ou lido acerca deste procedimento, para a maioria deles essa foi a primeira vez que produziram e até mesmo aplicaram uma SD. Um dos docentes assim reflete sobre isso:

O trabalho com SD é louvável. O resultado final possui uma diferença muito grande em relação ao primeiro trabalho. Desta forma, cabe uma reflexão sobre a condução dos conteúdos em sala de aula pelos professores de língua portuguesa nos dias atuais. **A SD é uma ferramenta útil e indispensável** porque é necessário percorrer um caminho para que os alunos possam compreender melhor e colocar em prática o seu aprendizado. (Silva, 2015:48, grifos nossos)

Ainda acerca da escolha metodológica, Silva aponta ter percebido a importância de se dar ao aluno chances para que possa chegar ao sucesso em uma produção textual oral ou escrita. Desta forma, afirma Silva, “a aprendizagem será facilitada, pois a frustração de aluno e professor será praticamente nula, como aconteceu com a aplicação da SD para produzir o gênero discurso político”. (Silva, 2015:49).

Ao longo do desenvolvimento das intervenções os mestrandos diagnosticaram certa ansiedade por parte dos alunos, comportamento esse responsável pelo total

envolvimento da turma nas etapas de atividades propostas. Para Antônio, foi uma experiência muito válida, que lhes oportunizou perceber e analisar como ocorrem os processos de autoria dos alunos. Para ela:

Enquanto professor, devemos sempre estar inovando nossas práticas docentes objetivando melhoria no processo de letramento de nossos educandos, através da pedagogia do multiletramento, ou seja, uma pedagogia que prima pela abordagem da diversidade cultural e a diversidade de linguagem na escola, levando em conta a multimodalidade (linguística, visual, gestual, espacial e áudio). (Antônio, 2015:57).

Já na reflexão coletiva com seu colega de elaboração da proposta de intervenção, Antônio amplia e, com Silva, argumenta: “A metodologia aplicada proporcionou liberdade de expressão e **envolvimento com as novas tecnologias**, transformando um tema pouco debatido e aceito em sala de aula em uma atividade agradável e prazerosa”. (Silva e Antônio, 2015:59, grifos nossos). Sem dúvidas, todos os professores-mestrandos ratificaram a importância da inclusão das TIC nas aulas de Língua Portuguesa, apontando-as como auxiliadoras no processo de ensino e aprendizagem. Para Weber (2015:126, grifos nossos), “outro ponto que cabe ressaltar nesse trabalho foi o **uso das tecnologias**, momento em que eles mais se envolveram foi na gravação dos áudios com os celulares”, e continua “possivelmente, se a escola disponibilizasse de mais recursos tecnológicos, haveria um maior envolvimento”.

Conforme apresentamos no aporte teórico, acerca da importância de desenvolver a perspectiva do professor como agente de letramento, acreditamos termos alcançado este objetivo quando lemos as reflexões de Weber, por exemplo, ao afirmar que:

Com a realização desse trabalho, pude **avaliar** não somente a aprendizagem dos alunos, mas principalmente **minha prática**, realizando um movimento de ação-reflexão-ação (...) Quando a **organização dos trabalhos escolares parte do coletivo**, da partilha e da cooperação de todos os envolvidos, dentro de uma concepção dialógica, a prática adquire outra significação. Num trabalho em que há a **negociação entre os pares**, o professor passa de mediador a agente de letramento, pois irá respeitar as vontades e aprender ao mesmo tempo em que ensina. (Weber, 2015:126, grifos nossos)

No que diz respeito ao trabalho de escrita e (re)escrita, a intervenção proporcionou apropriação da linguagem de forma significativa no contexto social. Weber pontua que

esse trabalho fez com que o **texto não fosse apenas pretexto para uma possível correção ou atribuição de nota**, mas contribuiu para perceber que

o texto do aluno não é algo fechado, fixo e regular; que a contextualização e a discussão da temática se fazem necessárias no processo de escrita e que o aluno, como um ser social, já possui um posicionamento diante dos fatos, **cabendo ao professor propiciar momentos de debates e trazer novas informações**, para que haja o confronto entre o velho e o novo, assim o aluno poderá construir o seu conhecimento e perceber que é através da linguagem que interagimos com o que nos cerca. (Weber, 2015:127, grifos nossos)

5. Finalizando...

Temos percebido ao longo dos dois anos de desenvolvimento do Profletras que a formação proporcionada tem permitido que o docente permaneça em um movimento de refacção de suas práticas. A formação contínua em que estão engajados lhes oportuniza socialização de experiências e novas reflexões e viabiliza acesso às mais recentes teorias que discutem os conceitos concernentes aos temas em questão. Estamos certos de que o acesso e estudo de tais teorias, por si só, não garantem mudanças; é necessário, pois, que se articulem teoria e práticas em um processo reflexivo.

Fica evidente a importância de o professor propor a elaboração de modelos coletivos, estimulando a reflexão acerca do tema, da estrutura linguística, do gênero textual abordado, bem como o respeito às opiniões dos colegas. Para o aprimoramento da escrita podem ser organizados e produzidos cadernos individuais, já que isso permite um acompanhamento metódico do percurso trilhado, mostrando avanços e limitações. Já a refacção textual e criação de fichas e/ou tabelas contendo critérios específicos de correção são caminhos que auxiliam tanto o docente quanto os discentes na formação de hábitos para um olhar sistematizado às produções. A troca de textos entre os colegas, tanto docentes quanto discentes é ótima para construir andaimagem na produção dos textos desenvolvendo a correção coletiva/colaborativa.

Na contemporaneidade, é imprescindível que a escola se aproprie, efetivamente, das mídias digitais e as utilizem como aliadas na difusão das ações pedagógicas nela desenvolvidas. Para isso, pode apropriar-se da criação de *sites, blogs* e manutenção de redes sociais que são amplamente usadas pelos indivíduos na sociedade, extramuros escolares e que, muitas vezes, ainda são vetados entre os muros da escola.

Por fim, sugerimos a preparação de livro coletivo impresso ou até mesmo digital (*e-books, audio-books*, jornais e revistas escolares, por exemplo), já que não há custos

ou estes são baixos, como aconteceu com o material aqui descrito. Ainda no sentido de dar visibilidade à produção dos alunos, pode-se organizar portfólio de produções textuais para serem encaminhados à família, bem como evento para mostra dos trabalhos como exposições, varais, seminários, concursos, dentre outros.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Antônio, M. S. D. 2015. Oralidade e multiletramentos: caminhos para a aprendizagem. In: Santos, L. I. S.; Sobrinho, G. R. (Org.). *Multiletramentos: articulações para/no ensino da leitura e da escrita*. Cáceres: Editora UNEMAT. p. 51-57.

Bakhtin, M. 1997. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 9. ed. São Paulo: Hucitec.

Bazerman, C. 2011. *Gênero, agência e escrita*. In: Bazerman, C.; Hoffnagel, J. C.; Dionísio, A. P. (Org.). Tradução e adaptação Judith Chambliss Hoffnagel. 2. ed. São Paulo: Cortez.

Bortone, M. E.; Martins, C. R. B. 2008. *A construção da leitura e da escrita: do 6º ao 9º ano do ensino fundamental*. São Paulo: Parábola Editorial.

Bortoni-Ricardo, S. M. 2008. *O professor-pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola Editorial.

Bortoni-Ricardo, S. M.; Machado, V. R.; Castanheira, S. F. (Orgs.). 2010. *Formação do professor como agente letrador*. São Paulo: Contexto.

Cagliari, L. C. 2004. *Alfabetização e linguística*. 10. ed. São Paulo: Scipione.

Cavalcanti, M. M. 2013. *Os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto.

Dionísio, A. P. G. 2011. Gêneros Textuais e multimodalidade. In: Karwoski, A. M.; Gaydeczka, B.; Brito, K. S. (Orgs.). *Gêneros textuais reflexões e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial.

Imbernón, F. 2010a. *Formação continuada de professores*. Porto Alegre: Artmed.

Imbernón, F. 2010b. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 5. ed. São Paulo: Cortez.

Kleiman, A. A. 2006. Professores e agentes de letramento: identidade e posicionamento social. *Filologia e Linguística Portuguesa*, v. 8, n. 2, p. 409-424.

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

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

- Koch, I. G. V. 2013. *Ler e compreender os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto.
- Leffa, V. J. 1996. *Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística*. Porto Alegre: Sagra D C Luzzatto.
- Marcuschi, L. A. 2008. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial.
- Nóvoa, A. 2001. Professor se forma na escola. *Revista Nova Escola*, ed. 142. Disponível em: <http://novaescola.abril.com.br/ed/142_mai01/html/fala_mestre.htm> Acesso em 18 de fev. de 2008.
- Nóvoa, A. 2009. *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa, Educa.
- Oliveira, M. S. 2015. Prefácio. In: Santos, L. I. S.; Sobrinho, G. R. (Org.). *Multiletramentos: articulações para/no ensino da leitura e da escrita*. Cáceres: Editora UNEMAT. p. 07-09.
- Pimenta, S. G.; Ghedin, E. (Org.). 2005. *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 3. ed. São Paulo: Cortez.
- Rojo, R. 2009. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial.
- Rojo, R.; Moura, E. 2012. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial.
- Ruiz, E. 2001. *Como se corrige redação na escola*. Campinas: Mercado de Letras.
- Santos, L. I. S.; Ramos, R. C. G. 2014. Formação (continuada) de docentes da área de linguagens: aproximações teórico-práticas dos contextos global e local. *Comunicaciones en Humanidades*, p. 411-425.
- Schenewly, B.; Dolz, J. 2004. *Sequênciadidática*. Campinas: Mercado das Letras.
- Silva, A. J. 2015. Oralidade e novas tecnologias: multiletramentos favorecendo a aprendizagem. In: Santos, L. I. S.; Sobrinho, G. R. (Org.). *Multiletramentos: articulações para/no ensino da leitura e da escrita*. Cáceres: Editora UNEMAT. p. 40-50.
- Silva, A. J.; Antônio, M. S. D. 2015. O discurso político e as novas tecnologias na perspectiva dos multiletramentos. In: Santos, L. I. S.; Sobrinho, G. R. (Org.). *Multiletramentos: articulações para/no ensino da leitura e da escrita*. Cáceres: Editora UNEMAT. p. 58-59.
- Snyder, I. 2010. Antes, agora, adiante: hipertexto, letramento e mudança. *Educação em Revista*. v. 26, n. 3, p. 255-282.
- Solé, I. 1998. *Estratégias de leitura*. 6. ed. Porto Alegre: Artmed.
- Weber, M. 2015. Ensino e aprendizagem de língua materna: linguagem como prática social. In: Santos, L. I. S.; Sobrinho, G. R. (Org.). *Multiletramentos: articulações*

para/no ensino da leitura e da escrita. Cáceres: Editora UNEMAT. p. 117-128.

Xavier, A. C. 2011. Índicios de autoria em textos de estudantes de curso on-line: critérios de análise. *EUTOMIA – Revista on-line de Literatura e Linguística*.

Xavier, A. C. S. *Letramento digital e ensino*. Disponível em: <http://nehte.com.br/artigos/Letramento-Digital-Xavier.pdf>, acesso em 21/03/2014.

Zeichner, K. M. 2008. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 29, n. 103, p. 535-554.

