



PRÁTICAS DE LETRAMENTO LABORAL DE (FUTUROS)PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA

Jardiene Leandro Ferreira

Ana Maria de Oliveira Paz

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem

jardienelf@gmail.com; hamopaz@yahoo.com.br

Resumo:

Este trabalho apresenta análise referente à fase inicial de pesquisa de doutorado que investiga as práticas de letramento laboral de alunos estagiários do curso de Licenciatura em Letras e de professores de Língua Portuguesa em situação de trabalho. Analisamos, através de respostas a entrevistas escritas, o que esses dois grupos dizem e compreendem sobre seu processo de formação acadêmica/laboral. Objetivamos perceber como as práticas de letramento acadêmico e profissional se interpenetram na formação para o trabalho dos sujeitos entrevistados. Situamo-nos no campo de investigação da Linguística Aplicada (MOITA LOPES, 2006) na vertente dos estudos de letramento laboral (PAZ, 2008), letramento docente (KLEIMAN, 2008; REICHMANN, 2012) e docência como trabalho (AMIGUES, 2004). Os dois grupos investigados destacaram as disciplinas de Prática de Leitura e Escrita como as práticas letradas acadêmicas colaboradoras na sua formação profissional. Já práticas de letramento laboral, como aquelas ligadas a disciplinas de Estágio, se destacaram como relevantes para o grupo de alunos estagiários. A segunda fase da pesquisa realizará sessões reflexivas presenciais com estes dois grupos, buscando fomentar a discussão/reflexão sobre suas formações e práticas letradas desenvolvidas para/no seu fazer profissional.

Palavras-chave: Formação Docente, Letramento Laboral, Letramento Acadêmico.

1. Introdução

Quando se discute acerca do trabalho do professor e de sua formação, muitas vezes somos orientados por noções do senso comum que colocam esse profissional como aquele que é dotado de faltas, que não domina os saberes necessários, que não desenvolve práticas letradas ditas valorizadas ou que não possui práticas de letramento escolares suficientes para o seu desempenho laboral, aspectos já criticados em Kleiman (2001). Contrariando tais crenças e buscando desenvolver outra identidade docente, os Novos Estudos do Letramento no Brasil, vinculados à formação do professor de língua materna, sugerem que a formação inicial e continuada precisam



caminhar para a preparação de um professor capaz de ser agente de letramento (KLEIMAN, 2006) dos contextos de ensino, fazendo com que seus alunos utilizem a linguagem de maneira crítica e cidadã.

Muitos estudos em Linguística Aplicada (doravante LA) advogam a favor de uma formação inicial que permita, ao próprio professor em formação, refletir sobre suas ações, sobre seu processo de aprendizagem e sobre o desenvolvimento de sua identidade docente (REICHMANN, 2012; MEDRADO, 2012; MAGALHÃES, 2001). Nesse campo de investigação, tais pesquisas buscam analisar contextos da formação inicial ou continuada dos professores de línguas. Consideramos, porém, que o profissional atuante em sala de aula também desenvolve e é influenciado por práticas de leitura e de escrita, da academia e de outras esferas, que o fazem (re)modelar a sua atividade docente.

Nesse sentido, convém problematizar dois importantes espaços para a constituição profissional do professor de língua materna, quais sejam a formação inicial e a sua experiência docente no local de trabalho. Entre esses dois lugares ocupados pelo professor, situam-se as práticas de letramento realizadas tanto no âmbito acadêmico quanto no âmbito do contexto laboral escolar da educação básica. Essas duas esferas acarretam o desenvolvimento de práticas letradas que contribuem para a formação do profissional docente, porém apresentam formas de uso da linguagem muitas vezes distintas quando falamos em aulas no contexto de formação (estágio supervisionado) e aulas no local de trabalho.

Em recente pesquisa desenvolvida sobre a experiência de uma professora em início de carreira (FERREIRA, 2014), foi possível verificar que há um distanciamento entre aquilo que a docente expõe como o que havia aprendido na academia, em contexto de formação inicial, e o que passou a desenvolver em sua prática laboral. Além desses indícios, foi possível verificar, nas disciplinas de estágio supervisionado, enquanto docente no curso de Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa, que os graduandos do referido curso consideravam haver uma grande barreira entre teorias discutidas na academia e o que ocorre efetivamente em sala de aula, no ensino básico.

Tendo em vista essas inquietações, apresentamos, neste trabalho, uma análise preliminar de dados referente à primeira etapa de geração de dados de pesquisa de doutorado. Trata-se de entrevistas escritas e estruturadas, enviadas para os professores dos dois grupos mencionados (professores estagiários e professores em situação de trabalho). Tais entrevistas nos ajudaram a oferecer os primeiros indícios sobre as práticas letradas desenvolvidas pelos participantes.



Sendo assim, situando-nos na área interdisciplinar da Linguística Aplicada e nos estudos do Letramento e sua interface com os estudos sobre Linguagem e Trabalho, nos propomos a analisar como as práticas de letramento acadêmico e laboral se interpenetram na fala de professores de língua portuguesa em formação inicial e daqueles em situação de trabalho.

2. Letramentos e formação docente

Esta pesquisa situa-se no campo dos Novos Estudos do Letramento, pois adotamos a postura de conceber os usos da escrita nos mais diversos contextos enquanto práticas de letramento, que, segundo Barton e Hamilton (2000, p. 07), “são processos sociais que fazem ligações entre as pessoas e incluem cognições compartilhadas representadas em ideologias e identidades sociais”. Nessa perspectiva, consideramos que, por serem situadas, as práticas de letramento se configuram a partir das esferas – tempo e lugar histórico (cf. Vianna et al., 2016) – nas quais se realizam. Assim, concordamos com os referidos autores ao afirmarem que “faz sentido estudarmos as práticas letradas, materializadas nos eventos de letramento, considerando-as como pertencentes aos ‘letramentos acadêmicos’, ‘letramentos escolares’, ‘letramentos no local de trabalho’, uma vez que a esfera de circulação é o elemento central na modalização desse conceitos” (op. cit. p. 41).

Considerando a formação do professor e sua relação com os estudos dos letramentos, Kleiman (1999), ao investigar as concepções de professor e seus reflexos na prática da alfabetização, verificou a predominância da concepção tecnicista de formação docente. Segundo a autora, “passou-se da análise gramatical da frase descontextualizada à gramática textual, que nada mais é, tal qual praticada na sala de aula, do que a gramática da frase exercitada a partir de trechos do texto de leitura.” (op. cit. p. 67). Concebendo a aquisição da escrita numa perspectiva crítica, a autora já sinaliza para a importância do letramento do professor como relevante para a sua prática em sala de aula.

Contrariamente a tal concepção, em um estudo mais recente (KLEIMAN, 2006), a autora defende que as representações sobre o professor precisam ser ressignificadas, compreendendo esse profissional como agente de letramento, capaz de promover práticas de uso da escrita de forma significativa para os sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem. Dentro dessa perspectiva, a importância da formação identitária do professor enquanto profissional se mostra crucial. De acordo



com Kleiman (2006), porém, os choques entre representações acadêmicas e representações leigas podem gerar conceitos outros que perpassam a formação da identidade desse professor.

Vianna et al. (2012), por sua vez, reforçam a importância de atentar para as práticas de uso da escrita nas quais os membros se engajam. Por este motivo, destaca a necessidade de explorar os conceitos e as relações entre o letramento acadêmico e letramento do professor. O primeiro é concebido pelas autoras como processos envolvidos na aquisição e nos usos efetivos da escrita específicos da academia e o segundo como “práticas de leitura e escrita necessárias pertinentes ao local de trabalho – a escola” (VIANNA et. al., 2006, p, 49). As autoras mencionam, ainda, a relevância desses dois letramentos para a formação da identidade e construção da autonomia profissional, na medida que as práticas da esfera acadêmica envolvem jogos de poder entre professores universitários e professores em formação, ocasionando a construção da própria voz desse professor em formação e de sua constituição como agente de letramento. (op. cit).

É, nesse contexto, que importa destacar o estágio supervisionado como um entrelugar na formação docente, pois situa o estagiário tanto em práticas acadêmicas, enquanto aluno, quanto em práticas docentes, enquanto professor em formação. A esse respeito, Reichmann (2012, p. 160) destaca o estágio como “espaço de práticas situadas entre três esferas de atividades — a acadêmica, a escolar e a profissional — que permita a reflexão sobre a prática de ensino por parte do aluno estagiário”.

Consideramos, ainda, que o professor da educação básica, no local de trabalho, já imerso às práticas de estágio e, agora, regente de fato, precisa ser levado em conta nas pesquisas sobre trabalho docente, numa concepção conjunta, pois, tanto as práticas de estágio, quanto aquelas próprias do trabalho docente fazem parte da formação profissional do professor. Além disso, relacionar esses dois grupos pode nos trazer respostas em relação às aproximações e distanciamentos entre as práticas de letramento acadêmico e letramento laboral na constituição do profissional docente de língua portuguesa.

3. A docência concebida como trabalho: considerações teórico-metodológicas

Para discutir a docência em uma perspectiva laboral/profissional, é necessário, primeiramente, compreender o conceito de trabalho defendido pelas Ciências do Trabalho. Clot (2007) é um dos principais teóricos que contribuem para a compreensão do labor no campo da Psicologia do trabalho. Segundo o autor, “o trabalho não é uma atividade entre outras. Exerce na

vida pessoal uma função psicológica específica que se deve chegar a definir. E isso, precisamente, em virtude do fato de ser ele uma *atividade dirigida*” (CLOT, 2007, p. 12 – grifos do autor). Segundo o autor, vemos que o trabalho não pode ser visto pela mesma ótica de outra atividade qualquer, na medida que o labor possui um papel central no desenvolvimento humano. Além disso, por ser considerada uma atividade dirigida pelo **sujeito**, “por meio do **objeto** da tarefa, mas também dirigida aos **outros**” (op. cit. p. 97 – ênfase acrescida), a atividade laboral é considerada em sua dimensão coletiva.

Conceber o trabalho como uma atividade dirigida, bem como destacá-lo como constituinte do desenvolvimento humano comunga com um dos interesses da Linguística Aplicada. É por este motivo que, ao investigar o trabalho do professor, os textos produzidos por esses indivíduos são analisados, considerando-se não o agir em si mesmo, mas as interpretações dos indivíduos sobre o seu agir (MACHADO & BRONCKART, 2009). Segundo Machado e Bronckart (2009), esses textos produzidos “têm o poder de contribuir para a manutenção ou para a transformação dos modelos de agir” (op. cit. p. 35). Por este motivo, o papel do trabalhador, nessa perspectiva, é tão relevante, pois ele próprio é convidado a interpretar o seu próprio trabalho, possibilitando, assim, momentos de reflexão e de reconstruções da sua atividade laboral.

Considerando que as Ciências do Trabalho dão voz ao principal protagonista do trabalho – o próprio trabalhador – foi possível que a LA, por ser heterogênea, ideológica e situada (MOITA LOPES, 2006), se baseasse nessas correntes teórico-metodológicas para investigar o trabalho do professor, numa perspectiva que fosse além da análise de conteúdo a partir de interações em sala de aula, afastando-se assim, de um modelo prescritivista de análise.

Os estudos em LA, na perspectiva aqui apresentada, reforçam a imagem da profissão docente não apenas como um dom/sacerdócio, mas como um trabalho, assim como afirma Bronckart (2009), pois situa o trabalhador como o principal indivíduo que conhece o seu trabalho, não sendo mais visto como aquele que não sabe ensinar ou que não se atualiza em relação a novas teorias e metodologias de ensino. Assim, o trabalho docente afasta-se da noção de eficácia (AMIGUES, 2004) e passa a ser considerado como uma atividade que envolve tanto o realizado quanto o não-realizado (CLOT, 2007).

Tomando-o como uma atividade, o trabalho do professor, conforme Amigues (2004)

dirige-se não apenas aos alunos, mas também à instituição que o emprega, aos pais, a outros profissionais. Ela também busca seus meios de agir nas técnicas



profissionais que se constituíram no decorrer da história da escola e do ofício do professor. Em outros termos, a atividade não é a de um indivíduo destituído de ferramentas, socialmente isolado e dissociado da história; pelo contrário, ela é socialmente situada e mediada por objetos que constituem um sistema.

Conforme sinaliza Amigues (2004), o trabalho docente ultrapassa a relação professor-aluno, pois outros fatores afetam a sua atividade. O autor ainda destaca que o trabalho do professor não é individual, pois, até nos momentos em que o professor planeja sozinho, há uma série de representações, normas e ferramentas já existentes que interferem na sua atividade. Assim, o autor destaca que a especificidade o trabalho docente é constituído por objetos próprios da sua profissão:

- a) As *prescrições*: desempenham um papel decisivo na atividade docente, pois se configuram como regras a serem seguidas e “redefinidas” (op. cit.) por um coletivo de trabalho. Segundo o autor, “a realização de uma prescrição traduz-se pela reorganização tanto do meio de trabalho do professor como dos alunos” (AMIGUES, 2004, p. 42). Em outras palavras, as prescrições estão predefinidas, mas a sua realização se efetiva por meio das reorganizações em que o professor e o aluno fazem conjuntamente.
- b) Os *coletivos*: dizem respeito às “dimensões coletivas da atividade” (AMIGUES, p. 43). Segundo o autor, o professor pertence a vários coletivos, tais como o dos professores de uma disciplina, o dos professores de uma turma específica, dos professores de uma escola, de uma rede de ensino etc.
- c) As *regras do ofício*: correspondem “àquilo que liga os profissionais entre si” (op. cit.). Essas regras tanto reúnem gestos profissionais *genéricos*, relativos a um conjunto de professores, quanto gestos *específicos*, comuns a uma disciplina, por exemplo.
- d) As *ferramentas*: materiais ou procedimentos (concebidos por outros ou por ele mesmo) que estão “a serviço das técnicas de ensino” (AMIGUES, 2004, p. 44) Segundo o autor, essas ferramentas são constantemente moldadas pela ação do professor, o que configura a “transformação de ferramenta em instrumento para a ação” (op. cit.)

Diante dessa gama de objetos, podemos considerar que a especificidade do trabalho do professor se constitui, dentre outros fatores, por dimensões coletivas, pois remetem a prescrições e regras próprias de um coletivo de trabalho, por ferramentas que se moldam na ação, bem como por dimensões individuais, na medida que o professor possui certa autonomia para escolher que

prescrições seguir ou que ferramentas utilizar. Vimos, à luz da perspectiva de Amigues (2004), que a atividade docente mostra-se complexa por configurar uma multidimensionalidade que nem sempre é possível depreender através do observável. Assim, com base nessas perspectivas teóricas, embasaremos a análise presente na seção a seguir.

4. Discussão dos dados: o que (futuros) professores dizem sobre suas práticas letradas de formação?

Conforme sinalizado na introdução deste trabalho, os dados aqui analisados dizem respeito a respostas a entrevistas escritas, fornecidas por dois grupos de sujeitos: dois professores estagiários e uma docente do ensino básico, ambos pertencentes à área de Língua Portuguesa. Esses dados foram gerados a partir do contato, via e-mail e facebook, com alunos estagiários do curso de Letras de uma Universidade da Paraíba e com uma professora da rede estadual de ensino, do mesmo estado. Nosso intuito foi o de perceber um primeiro olhar dos professores participantes sobre sua formação.

Essas entrevistas foram organizadas com perguntas similares para os dois grupos, salvo suas especificidades, a partir dos seguintes questionamentos:

Entrevista aplicada com os alunos estagiários	Entrevista aplicada com a docente do ensino básico
1. Que práticas de leitura e escrita em seu curso de licenciatura você destacaria como relevantes para a sua formação docente?	1. Que práticas de leitura e escrita em seu curso de licenciatura você destacaria como relevantes para a sua formação docente?
2. Em seu curso de Licenciatura, quais disciplinas mais colaboraram para a sua formação enquanto professora de Língua Portuguesa?	2. Em seu curso de Licenciatura, quais disciplinas mais colaboraram/colaboram para a sua formação enquanto professor(a) de Língua Portuguesa?
3. As disciplinas de gêneros acadêmicos contribuíram para sua formação docente? Em caso afirmativo, em que sentido?	3. As disciplinas de gêneros acadêmicos contribuíram para sua formação docente? Em caso afirmativo, em que sentido?
4. Em relação ao estágio, que análise você faz dessa experiência para o seu preparo para o mercado de trabalho?	4. Em relação ao estágio, que análise você faz dessa experiência para o seu preparo para o mercado de trabalho?
5. Após a saída da licenciatura, que práticas de leitura/escrita foram relevantes para a sua atuação no trabalho docente?	5. Após a saída da licenciatura, que práticas de leitura/escrita você acredita que serão relevantes para a sua atuação no trabalho docente?
6. Como você analisa a sua formação inicial e a sua experiência docente enquanto	6. Como você analisa a sua formação inicial ,

profissional de fato para construir saberes para a sua atuação profissional?

incluindo os estágios supervisionados, para construir saberes para a sua atuação profissional?

Quadro 1: Entrevistas aplicadas com os colaboradores.
Fonte: as autoras

Como podemos ver, as perguntas presentes nas entrevistas buscavam fazer um levantamento inicial de quais práticas letradas se mostraram/mostrarão relevantes para a formação desses sujeitos enquanto profissionais, tanto na esfera acadêmica, quanto na profissional. Destacamos, diante das respostas dos colaboradores, duas categorias que nos chamaram atenção: (1) o estágio como fator (ir)relevante para a formação docente e (2) Letramento acadêmico e sua relação com o letramento docente.

Em relação à primeira categoria, reproduzimos aqui as seguintes respostas do entrevistados:

- **Estágio como fator (ir)relevante para a formação**

- *Uma análise bem negativa. Ao sairmos da universidade, não temos "noção" alguma da realidade das escolas brasileiras, sobretudo, as públicas. Muitas vezes são formadas turmas "piloto" (como no meu caso) que fogem realmente a nossa realidade. O que acaba sendo uma espécie de instrumento de desmotivação.* (Paula)
- No que tange ao processo de formação do ser professor, acredito que as **disciplinas de estágio são as que mais colaboraram**, porque me colocaram diante da experiência de estar em sala de aula, atuando, sendo professor. (Renan)
- Toda a grade curricular do curso contribuiu de forma significativa para a minha formação, mas destaco aqui, **as disciplinas de estágio supervisionado** que possibilita de forma **concreta** uma experiência no futuro campo de atuação profissional. (Valquíria)¹

Vemos, nos excertos acima, referentes às respostas das questões de número 4, como o caráter situado das práticas letradas fazem os sujeitos atribuírem significados diferentes para suas experiências. De acordo com Paula, professora do ensino básico, sua formação como estagiária fugiu à realidade do que ela entende ser o trabalho de ensino, adicionando à sua fala o substantivo “desmotivação”.

¹ Atribuímos nomes fictícios aos professores colaboradores. O nome “Paula” refere-se à professora da rede estadual de ensino, enquanto Renan e Valquíria remetem aos professores estagiários.



Renan e Valquíria, por sua vez, atribuem avaliações positivas a sua formação enquanto estagiários, conforme as falas “acredito que as **disciplinas de estágio são as que mais colaboraram**”, com destaque para o advérbio de intensidade “mais” para dar ênfase ao fato do estágio ter colaborado de forma intensa em sua experiência de formação inicial. Valquíria, por sua vez, utiliza o adjetivo “concreta” no trecho “*as disciplinas de estágio supervisionado que possibilita (sic) de forma concreta uma experiência no futuro campo de atuação profissional*” para remeter à proximidade do estágio com experiências de docência em seu caráter profissional.

Consideramos que o fato de Paula atribuir significados negativos a seu estágio diz respeito tanto a um olhar mais distanciado da sua formação quanto ao fato de ela estar envolta a outras práticas profissionais que se distanciaram daquelas acadêmicas típicas do seu estágio. Estágio este que, por ter sido realizado através de curso piloto², se mostrou distante da realidade das escolas públicas, na medida que o próprio contexto onde os eventos realizaram-se no espaço acadêmico. Sendo assim, percebemos que aspectos típicos do letramento profissional e escolar, como horários de aulas, presença do professor regente da disciplina Língua Portuguesa, eventos escolares, bem como aspectos físicos e organizacionais da escola não foram vivenciados nessa experiência.

Renan e Valquíria, por sua vez, por estarem envoltos ainda a suas experiências como estagiários, colocaram tais práticas como algo concreto e próximo à realidade, demonstrando que a relação entre os letramentos acadêmicos, já vivenciados por esses sujeitos, e o letramento profissional realizou-se de forma mais intensa, possivelmente facilitando sua inserção no coletivo de trabalho (cf. Amigues, 2004).

A segunda categoria deste trabalho, por sua vez, destacou como práticas do letramento acadêmico se relacionaram com a constituição do letramento profissional docente.

² Entende-se por curso piloto aquele oferecido pelas universidades para discentes, geralmente de escolas públicas, e ministrados, na maioria das vezes, por estagiários de alguma graduação, e, geralmente, ocorre no ambiente acadêmico. No caso da fala de Paula, percebemos que esse curso foi realizado em ambiente acadêmico, por sua fala nos itens destacados: “*Ao sairmos da universidade, não temos ‘noção’ alguma da realidade das escolas brasileiras, sobretudo, as públicas. Muitas vezes são formadas turmas ‘piloto’ (como no meu caso) que fogem realmente a nossa realidade. O que acaba sendo uma espécie de instrumento de desmotivação*”

- **Letramento acadêmico e sua relação com a construção do letramento docente**

Essa categoria refere-se às respostas aos questionamentos feitos sobre as disciplinas da graduação que os entrevistados acreditam terem sido mais relevantes para suas formações profissionais, conforme as questões nº 2 e 3 das entrevistas. Com base nas respostas dadas a esses questionamentos, organizamos o quadro a seguir:

Paula	Renan	Valquíria
Prática de Leitura e Escrita, Linguística, Literatura Infanto-juvenil.	Práticas de leitura de textos teóricos e literários. Destaque para o desenvolvimento de práticas de escrita.	Leitura de obras literárias e de textos teóricos, elaboração de gêneros acadêmicos. Produção de sequências didáticas

Quadro 2: Disciplinas relevantes para a formação docente dos colaboradores

Fonte: colaboradores da pesquisa

Vemos que a relação entre letramento acadêmico e profissional se manifesta nas respostas dos colaboradores, por observarmos como as práticas letradas, especificamente próprias do contexto acadêmico, foram colocadas pelos sujeitos como relevantes para a formação docente, são elas a disciplina *Linguística*, a *prática de leitura de textos teóricos e literários*, e *prática de leitura e escrita*, essa última prática foi comum em todas as respostas. Esse último indício nos chama atenção, pois remete ao que Vianna et al (2016) destacam como processos do letramento acadêmico que possibilitam os usos efetivos da escrita no contexto específico da academia, conhecimento este que pode ser remetido aos usos da escrita em outros contextos, como o escolar, onde o professor desenvolve(rá) práticas profissionais de ensino.

5. Algumas Considerações

Por meio da análise desenvolvida neste trabalho, pudemos levantar algumas considerações a respeito de como como as práticas de letramento acadêmico e laboral se interpenetram na fala de professores de língua portuguesa em formação inicial e daqueles em situação de trabalho.



Os dados analisados nos permitiram verificar que, segundo a fala dos sujeitos, a concretude da atividade docente colabora para a construção do letramento profissional, conforme a ênfase dada à experiência por todos os colaboradores. Percebemos também como as práticas letradas de estágio consideradas descontextualizadas pela professora Paula são analisadas em sua fala como limitadas para seu letramento laboral.

A produção de ferramentas de trabalho (AMIGUES, 2004), por sua vez, é uma evidência de prática letrada desenvolvida na academia com vistas à sua utilização em sala de aula, a exemplo da sequência didática, mencionada pela estagiária Valquíria.

Além desses indícios, percebemos também a relação entre o apoio teórico e prático do letramento acadêmico no letramento laboral, considerando que todos os entrevistados destacaram que as disciplinas de leitura e produção colaboraram em sua formação docente e que a professora Paula destacou a disciplina Linguística. Atentamos, porém, com base em Vianna et al (2016), para o perigo de utilizar conhecimentos teóricos/acadêmicos como saberes que serão diretamente aplicados na prática docente, pois reconhecemos que os contextos e sujeitos da aprendizagem no contexto escolar são outros.

Em relação aos desdobramentos da pesquisa ainda em andamento, destacamos a entrevista como um instrumento necessário para a primeira fase de investigação, servindo como processo de reconhecimento relativo ao que os dois grupos pesquisados analisam, mesmo que resumidamente e genericamente, sobre sua formação. Assim, a próxima fase dará mais voz ao (futuro) trabalhador, oportunizando-o a reconstruir suas práticas formativas de letramento por meio de sessões reflexivas (LIBERALI, MAGALHÃES e ROMERO, 2003).

REFERÊNCIAS

AMIGUES, R. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In. MACHADO, A. R. **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, 2004. p.35-53.

BARTON, D.; HAMILTON, M. Literacy Practices. In.: BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIC, R. **Situated literacies**. London e New York: Routledge, 2000. p. 07-15.

BRONCKART, J-P. Posfácio. Ensinar: um "métier" que, enfim, sai da sombra. In: MACHADO, A. R. **Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva**. Vera Lúcia Lopes Cristóvão, Lília Santos Abreu-Tardelli (Orgs.). Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. p. 161-174

CLOT, Y. **A função psicológica do trabalho**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.



FERREIRA, J. L. **Professora de língua portuguesa em início de carreira:** autonomia e adaptação em atividades de ensino. Dissertação. Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino. Universidade Federal de Campina Grande. Campina Grande, 2015.

KLEIMAN, A. B. Concepções de escrita na escola e formação do professor. In.: VALENTE, A. (org.). **Aulas de português:** perspectivas inovadoras. Petrópolis: Vozes, 1999.

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

_____. Processos identitários na formação profissional – o professor como agente de letramento. In. CORRÊA, M. L. G; BOCH, F. (orgs.). **Ensino de Língua:** representação e letramento. Campinas, Mercado de Letras, 2006.

LIBERALI, F. C; MAGALHÃES, M. C. C; ROMERO, T. R. DE S. Autobiografia, diário e sessão reflexiva: atividades na formação crítico-reflexiva de professores. In.: BARBARA, L; RAMOS, R. DE 155 C. G. R. (Ogs). **Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas.** São Paulo: Mercado das letras, 2003, p. 103-129.

MACHADO, A. R. e BRONCKART, J. P. Reconfigurações do trabalho do professor construídas no e pelos textos: a perspectiva metodológica do grupo ALTER-LAEL. In. CRISTOVÃO, V. L. L. e. ABREU-TARDELLI, L. S. (Orgs.). **Linguagem e Educação:** o trabalho do professor em uma nova perspectiva. São Paulo: Mercado de Letras, 2009. p. 31-77.

MAGALHÃES, M. C. C; LIBERALI, F. C. A formação crítico-colaborativa de educadores: a vida que se vive - uma complexa escolha metodológica. In: BALDI, E. M. B.; PIRES, G. N. da L.; SALONILDE, M. S. (orgs.). **Políticas educacionais e práticas educativas.** Natal: EDUFRN, 2011.

MEDRADO, B. P. Tornando-se professor: a compreensão de graduandos em letras sobre atividade educacional. In. MEDRADO, B. P.; REICHMANN, C. L. **Projetos e práticas na formação de professores de língua inglesa.** João Pessoa: Editora da UFPB, 2012, p. 151-169.

MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma Lingüística Aplicada Indisciplinar.** São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

REICHMANN, C. L. Práticas de letramento docente no estágio supervisionado de letras estrangeiras. **Rev. bras. linguist. apl.** [online]. 2012, vol.12, n.4, p. 933-954, 2012. ISSN 1984-6398.

VIANNA, C. A. D.; SITO, L.; VALSECHI, M. C.; PEREIRA, S. L. M. Do letramento aos letramentos: desafios na aproximação entre letramento acadêmico e letramento do professor. In. KLEIMAN, A. B.; ASSIS, J. A. (orgs.). **Significados e ressignificações do letramento:** desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016. p. 27-59.