

Projetos dentro de projetos: ensino-aprendizagem da escrita na formação de professores de nível universitário e de outros agentes de letramento

Angela B. Kleiman*

Resumo

Este trabalho apresenta os resultados de um Projeto Temático Fapesp sobre letramento do professor, intitulado Formação do Professor: atividades de retextualização e práticas de letramento, que teve uma parte desenvolvida no âmbito do Convênio Bilateral Capes-Cofecub Ensino-aprendizagem da escrita na formação de profissionais de nível universitário, objeto deste volume. Apresentamos, da parte em que havia coincidência de objetivos e interesses de pesquisa nos dois projetos, tanto o contexto da pesquisa quanto as premissas básicas que orientaram as escolhas metodológicas e analíticas, e discutimos, ainda, as implicações da pesquisa para a área de formação do professor.

Palavras-chave: Práticas de letramento; Formação do professor; Ensino-aprendizagem.

Fico sempre dividida entre achar que vamos além de nossos limites e terminamos adoecendo ou, ao contrário, que não sabemos entender as transformações pelas quais a vida passa. (Maria de Lourdes Meirelles Matencio†, Malu, em abril de 2008)

Meu objetivo, nesta participação da mesa de Abertura do IV Simpósio Internacional sobre Práticas Escritas na Escola: letramento e representação, do Convênio Capes-Cofecub, Ensino-Aprendizagem da Escrita na Formação de Profissionais de Nível Universitário, para a qual tão gentilmente me convidaram

* Universidade Estadual de Campinas – Unicamp. Escrevo este trabalho seis meses após o falecimento da minha querida amiga Malu Matencio, colega, colaboradora, cúmplice animada e animadora de novos projetos e trabalhos, cuja ausência ainda está difícil de compreender. Retomar o trabalho tem sido muito difícil. Faço-o com este texto elaborado há mais de um ano, para apresentação no evento que ela e Manoel Corrêa organizaram. Optei por publicá-lo tal qual foi apresentado na reunião de 2008, atualizando apenas as referências bibliográficas de teses e dissertações completadas neste ano por alunos participantes do convênio. Outras referências ao presente e duro momento em que o texto está sendo revisto são algumas citações da Malu na correspondência contínua que mantínhamos, talvez no vão pensamento de que isso vai amenizar o silêncio, talvez para trazer sua voz a esta paisagem, tão mais inóspita devido a sua ausência.

seus gestores e coordenadores, os incansáveis e criativos colegas Malu Matencio e Manoel Corrêa, é o de trazer para vocês resultados de minha pesquisa que refletem e integram objetivos e resultados do Convênio cujo encontro final hoje realizamos.

A parceria entre meu grupo de pesquisa e a equipe do Convênio, dentro do âmbito do projeto binacional, foi facilitada pelas relações que já tínhamos estabelecido com o grupo de Grenoble, em 1998, na primeira e na segunda edições desse Convênio, com o Prof. Dabène como coordenador da parte francesa, e comigo coordenando o lado brasileiro. Entretanto, nós, os coordenadores dessa época, tínhamos nos afastado devido a aposentadorias e a outros interesses de pesquisa e, por isso, este Convênio, com sede na USP, sempre foi para mim algo novo, não somente uma extensão ou renovação do anterior. E, de fato, as novas coordenações, do Manoel Corrêa (2004-2006) e do Manoel e da Malu (2006-2008), souberam imprimir outro ritmo às cooperações, restando, do antigo, a minha subcoordenação dos grupos¹ da Unicamp que continuavam associados daquele primeiro e antigo contato, iniciado justamente pela Malu, que, em 1997, foi realizar um estágio de doutorado sanduíche com o Prof. Michel Dabène na U. de Stendhal de Grenoble². Não sentia, portanto, que minha atuação neste Convênio justificasse minha presença nesta Mesa de Abertura.

A insistência da Malu³ de que eu deveria participar, na função de subcoordenadora, forçou-me a realizar uma retrospectiva do trabalho e devo dizer que, como de costume, ela estava certa quando via, no meu trabalho no projeto temático, reflexos e complementos do convênio. Há muitos pontos em comum entre os objetivos de ambos, o Projeto Temático Formação do Professor: atividades de retextualização e práticas de letramento (2003-2007)⁴, do qual também participa a Malu e sua equipe da PUC-Minas, e o referido convênio bilateral Ensino-aprendizagem da escrita na formação de profissionais de nível universitário (2004-2008), a começar pelos objetivos da minha pesquisa, que, de fato, foram contemplados no projeto bilateral internacional.⁵

1 - Os grupos das Profa. Dra. Silvana Mabel Serrani e Dra. Inês Signorini, aqui presentes.

2 - Aliás, seria dela a coordenação do próximo convênio a ser realizado, ainda em fase de planejamento inicial.

3 - Ela costumava dizer “quando se lê quem segue outras trilhas e os mesmos objetivos, se escuta talvez melhor!”. Um dia, já exasperada, ela escreveu: “Angela, posso dizer, finalmente, que eu não aceito uma recusa?”

4 - Também financiado como Projeto Universal do CNPq, entre 2005-2007 e 2008-2010.

5 - Entre os objetivos comuns, encontramos: (1) analisar as práticas de letramento do professor, incluindo-se (a) as operações cognitivas e discursivas envolvidas nos processos de retextualização relativas à legibilidade dos textos; (b) os percursos de letramento do professor ao longo de suas práticas profissionais; (c) o discurso do formador nas aulas e em outros eventos de leitura e escrita no curso de formação; (2) investigar o processo de letramento de estudantes universitários em situações de formação profissional, suas atividades de textualização e retextualização de gêneros acadêmicos,

Passo, então, a descrever os resultados desse duplo percurso, começando com a descrição da situação em que se iniciou o projeto.

O contexto social da pesquisa

A situação que nos motivou a realizar mais uma pesquisa sobre a formação do professor⁶ foi, basicamente, a situação de desprestígio e desvalorização desse profissional, que já vinha acontecendo há décadas, com crescente rebaixamento das expectativas da sociedade em relação aos egressos dos cursos de Pedagogia e de Letras e, conseqüentemente, com um crescente empobrecimento das (auto)representações desse professor sobre sua capacidade profissional.

Essa situação era complicada, a nosso ver, pela maciça ação dos governos Federal e estaduais na área curricular e formativa, que interferiam negativamente na autopercepção dos professores sobre suas possibilidades de atuação autônoma. Nos últimos onze anos, desde 1997, com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, os professores vinham enfrentando um contexto de mudanças, com base em leis, prescrições e normas que formavam um novo paradigma educacional, cujas implicações eles nem sempre compreendiam e que, muitas vezes, partiam de premissas insustentáveis sobre os conhecimentos e formação do professor (SOARES, 1997; KLEIMAN, 2008).

Encontrei, nesse início de 2003, quatro grupos⁷ – em duas universidades e uma ONG – que tinham preocupações semelhantes sobre o letramento da população brasileira e, mais especificamente, do professor. Ao longo de cinco anos e, à medida que novos doutores iam formando-se, os grupos aumentaram⁸, conforme pode ser observado no mapa da participação atual:

focalizando-se tanto a dimensão propriamente linguística quanto a textual-discursiva.

6 - Com tudo que isso implica em relação à busca de verbas e financiamento, agregação de grupos com interesses afins etc., para estudar um assunto que muitos acreditam não ter soluções viáveis via pesquisa.

7 - Em 2003, os grupos de pesquisa do projeto temático foram liderados por: Dra. Maria de Lourdes Mereilles Matencio, PUC-Minas; Dra. Ana Lucia Guedes Pinto, FE, Unicamp; Dra. Angela B. Kleiman, coordenadora geral, DLA, Unicamp; Dra. Inês Signorini, DLA, Unicamp; Dra. Vera Masagão Ribeiro, ONG Ação Educativa.

8 - Hoje, nesta data, contamos ainda com a participação dos três primeiros, aos quais se foram integrando, ao longo dos anos, os seguintes líderes de grupos de pesquisa: Dr. Cosme dos Santos, UNEB, Juazeiro, BA; Dra. Eveline Tapias Oliveira, Unitau, Taubaté, SP; Dra. Glicia Tinoco, UFRN, Natal, RN; Dra. Maria do Socorro Oliveira, UFRN, Natal, RN; Dra. Maria Silvia Cintra Martins, UFSCar, São Carlos, SP; Dra. Simone Bueno da Silva, FE, UFSC, Florianópolis, SC.

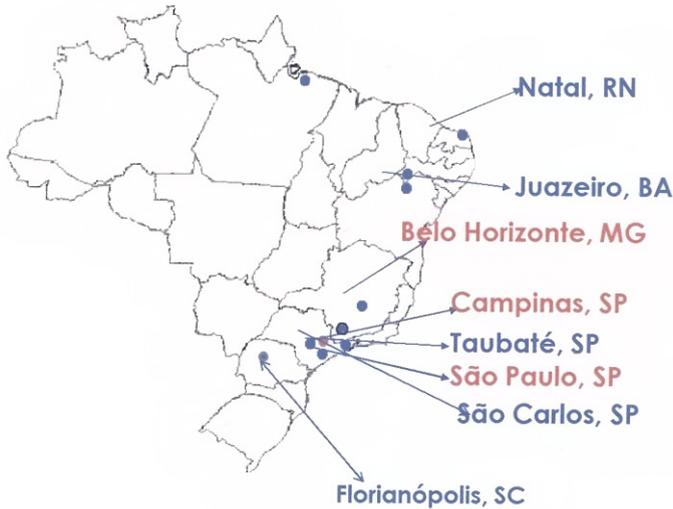


Fig. 1. Centros de desenvolvimento do Projeto Temático

Fonte: Dados da pesquisa

Princípios e premissas da pesquisa crítica na Linguística Aplicada

Compartilhávamos com esses pesquisadores um princípio fundamental, talvez o primeiro, do qual os outros se derivavam: o de que nossa pesquisa seria situada, não desconexa dos condicionantes sociais, e, em função disso, ela seria crítica e afinada com os objetivos de uma sociedade livre de preconceitos contra determinado grupo social, inclusive o do professor. (LINCOLN; DENZIN, 1994)

Em segundo lugar, a pesquisa foi entendida também como uma oportunidade para desenvolver propostas, modelos e gêneros de formação do professor, que poderiam vir a ser usados pelo estudante em vias de ser professor ou pelo professor em formação continuada, como instrumentos ou estratégias de resistência e de fortalecimento profissional.⁹

Em terceiro lugar, recusávamos o retrato genérico do professor como o de

9 - Os resultados da pesquisa, em teses como as de Vóvio (2007) e Tinoco (2008), atestam para a centralidade de tal princípio. Outra concretização dessa tendência estaria nas atividades de divulgação científica, entre as quais estava planejada a publicação da coletânea de vinte livros de bolso, concebidos, organizados e editados por Malu e por mim, com dois livros prontos. (GUEDES PINTO *et al.*, 2008; MARTINS. 2008)

um sujeito que não sabe ler nem escrever, conforme acusavam os meios de comunicação e os próprios secretários de educação do país. Acreditávamos que essas avaliações genéricas sobre as capacidades neutras, descontextualizadas, autônomas da situação social estariam a serviço de interesses nem sempre claros e era nosso desejo evitar que nossos resultados de pesquisa contribuíssem para reforçar posicionamentos sociais e relacionais que enfatizam diferenças e hierarquizações baseadas em desigualdades de poder e de status entre o professor e seus críticos.

Decorrente desses princípios fundamentais, a pesquisa foi desenhada de modo a desviar o olhar dos eventos de sala de aula, pois esse foco acaba, muitas vezes, por responsabilizar o professor pelo fracasso escolar. Nesse sentido, o contexto de produção do objeto de estudos do Convênio – a escrita na universidade – pode constituir num espaço privilegiado para realizar a pesquisa, uma vez que o nosso olhar, em contexto universitário, pode ser dirigido ao nosso próprio fazer, como formadores de futuros professores.

A constituição do nosso objeto de pesquisa foi também decorrente dessa postura. Assim, entendemos o letramento do professor não como mero instrumento para realização do trabalho, mas como aspecto constitutivo, identitário de sua função como formador de novos leitores e usuários da língua escrita, ou seja, intrinsecamente ligado a sua atuação profissional.

Decidimos, também, que o fazer acadêmico, nos cursos de formação inicial ou continuada oferecidos pela equipe, seria nosso objeto de estudo privilegiado. Procuraríamos entender como, quando e por que as atividades de ensino na universidade, com suas múltiplas abordagens das práticas letradas, modos de ler e diversas formas de circulação dos equipamentos culturais, formam ou re-formam professores. (ASSIS; MATA, 2005; VIANNA, 2009; VALSECHI, 2009; SITO, 2009; DE GRANDE, 2009)

Foi isso o que fizemos e continuamos fazendo, tanto nos grupos originais como nos grupos hoje liderados por ex-alunos que também passaram pelos diversos espaços abertos pelo Convênio, questionando as representações sobre a capacidade de leitura do professor (BORGES DA SILVA, 2006; KLEIMAN; BORGES DA SILVA, 2008); desenvolvendo propostas, modelos e gêneros de formação que pudessem ser usados pelos professores (TINOCO, 2008; TÁPIAS-OLIVEIRA, 2006; CUNHA, 2009), enfim, avançando a pesquisa apoiada em paradigmas que aceitam a intervenção crítica do pesquisador na vida social.

Abordagens metodológicas utilizadas na pesquisa

Utilizamos diversas abordagens metodológicas contempladas no paradigma qualitativo de pesquisa, que assume que as descrições e explicações do pesquisador envolvem, necessariamente, um ponto de vista seletivo e uma interpretação. Não é possível ser neutro em relação à realidade que está sendo pesquisada e, assim, as abordagens etnográficas e a entrevista – na modalidade aprofundada utilizada, por exemplo, pela História Oral –, provaram ser centrais em todas as frentes de investigação, na coleta ou geração de dados que hoje formam o *corpus* do Banco de Dados Letramento do Professor.

Para um grupo interdisciplinar como o nosso, com pedagogos, educadores, linguistas aplicados e sociólogos, na vanguarda de pesquisas interdisciplinares¹⁰, foi reconfortante lembrar que filósofos da ciência caracterizam a pesquisa qualitativa como um terreno de múltiplas práticas interpretativas, que não privilegia uma única prática metodológica em relação à outra, nem possui um paradigma ou teoria nitidamente próprios (DENZIN; LINCOLN, 1994). Era importante, para todos os líderes de pesquisa do grupo, agir na segurança de que os usos da linguagem são construções sócio-históricas inseparáveis dos contextos específicos da situação comunicativa e que o fazer investigativo está vinculado a fatores sociais, a crenças e a formas de conceber o mundo, todas socialmente construídas.

As vertentes das ciências sociais que informavam nossa pesquisa nos permitiam, de forma consistente, a viabilização e coexistência de múltiplas práticas interpretativas:

- (a) Enfoques sócio-históricos da escrita, nos quais incluíamos, por um lado, os Estudos do Letramento, de embasamento antropológico, representados pelos trabalhos de Heath (1983) e de Street (1984); por outro, os Estudos Culturais, com embasamento histórico, como na História Cultural do Livro, representados pelos trabalhos de Chartier (2007), Chartier e Hébrard (1995).

- (b) Dialogismo e Método sociológico de análise da interação verbal, representados pelo trabalho do Círculo de Bakhtin. Essas concepções sociais amplas da linguagem e dos usos da língua escrita são, por sua vez, com-

10 - O discurso das agências de fomento explicita a importância da pesquisa interdisciplinar para abordar os grandes problemas do século, mas não criou mecanismos, nas Ciências Humanas pelo menos, para avaliação, financiamento por mérito, bolsas, etc., verdadeiramente interdisciplinares, que não dependam da boa vontade de comitês unidisciplinares na sua composição e filosofia.

patíveis com outros enfoques específicos utilizados para abordar os textos produzidos pelos sujeitos: teorias de enunciação e microanálise da interação. Todas essas vertentes estudam as formas e tipos de interação verbal “em ligação com as condições concretas em que se realizam” (VOLOCHINOV; BAKHTIN 1988, p. 124), entendendo a enunciação como um produto da interação entre falantes e, em termos mais amplos, produto da atividade realizada na situação social.

Aproximações e distanciamentos nas esferas de investigação

O objetivo geral do Projeto Temático era o de investigar a constituição identitária de agentes formadores de usuários da língua escrita, fossem eles alfabetizadores e professores de cursos de Letras e Pedagogia, em formação inicial ou continuada, ou, ainda, agentes sociais comunitários que promovem os usos da língua escrita, tais como educadoras populares (VÓVIO, 2007), jovens negros engajados em movimento de cultura popular (SOUZA, 2009), ou lideranças quilombolas (SITO, 2008). A ampliação para contextos não universitários, que nos distanciou dos objetivos do convênio, forneceu, por outro lado, um parâmetro comparativo entre a instituição universitária e as demais instituições formadoras de agentes de letramento. Desdobrada em seus vários objetivos específicos, essa ampliação produziu os resultados elencados a seguir, interessantes também para a reflexão de problemas do âmbito universitário de formação profissional (KLEIMAN, 2006; 2008; KLEIMAN; MARTINS, 2007):

- 1) Um dos objetivos específicos consistia em determinar em que medida o trabalho de explicitação do discurso de base dos textos, na área da linguagem, viria favorecer a constituição da identidade profissional do aluno de Letras e de Pedagogia, ou do professor em formação continuada. A nossa hipótese era que a análise dos processos de retextualização¹¹ envolvidos nos exercícios de formação que demandam a leitura de um ou mais textos na área e a produção de um novo texto com base nessas leituras (MATENCIO, 2005; 2006a; 2006b; SILVA; MATENCIO, 2004; 2005a; 2005b) – como uma resenha, um resumo, um projeto –, permitiria entender os processos de inserção do professor nas práticas acadêmicas de leitura e de produção textual. Quando são investigados, por exemplo, os critérios que orientam a seleção de

11 - Segundo Marcuschi (2001), que analisa a atividade na passagem da fala para a escrita, retextualizar é transformar um texto em outro.

informações para a composição do resumo ou a construção da referenciação, é examinado o imbricamento dos discursos sobre a linguagem em diversas esferas de ação, como a acadêmico-científica, a de divulgação e a escolar, e são obtidas informações sobre as filiações ideológico-culturais dos alunos e as representações sociais dos professores em formação inicial e continuada. Essa hipótese, examinada em relação a um conjunto de gêneros acadêmicos de formação, provou ser muito fértil (SANTOS, 2005; 2006).

- 2) Um segundo objetivo do projeto dizia respeito à reconstrução das histórias pessoais e/ou das práticas de letramento de diversos agentes de letramento. Nos trabalhos nessa linha, concebe-se a memória como alternativa – o que poderia ter acontecido – e, nesse sentido, ela pode ser interpretada como uma forma de resistência. O esquecimento e os silêncios de um grupo social ou de um indivíduo nem sempre são sinônimos de passividade ou conformismo, mas podem ser formas de resistência às memórias dominantes em dada sociedade em um determinado tempo histórico. Assim, fica evidente que pesquisador e pesquisado exercem influências um sobre o outro e o entendimento de suas respectivas histórias cria condições de entender versões não legitimadas sobre os sujeitos, em contraponto às interpretações acadêmicas. Essa concepção, presente em trabalhos de Guedes Pinto (2005), mostrou-se importante para melhor conhecer práticas de sucesso e acervos memoráveis da classe dos professores que, em última instância, considerada sua extração social, história de vida e escolarização familiar, constitui um dos poucos casos de sucesso da escola na promoção do processo de ascensão social de seus alunos.
- 3) Uma terceira linha de pesquisa tinha por objetivo o conhecimento, descrição e análise comparativa de práticas escolares de letramento – leitura, escrita e reflexão sobre o processo – com práticas não escolares de letramento utilizadas por educadores populares e outros agentes em outras instituições de ação política da sociedade civil. Um pressuposto dessa linha de investigação era que o contexto de situação construído nas diversas esferas de atividade é resultante de movimentos ou orientações locais, pontuais, realizadas passo a passo pelos participantes da interação, em função de seus propósitos e intenções individuais, das relações que têm com o outro, das representações da situação, incluindo-se aí a concepção de leitura e do gênero que permite participar das situações. O foco da pesquisa nos posicionamentos dos

participantes da interação, como participantes subalternos, conformando-se às representações/vozes sobre a leitura legítima dos grupos dominantes, ou como sujeitos que atuam autonomamente e que resistem às hierarquizações, a fim de causar transformação numa dimensão social ou coletiva, revelou-se importante para entender as modalidades de aquisição da língua escrita.

Algumas conclusões

Uma conclusão importante, apresentada no âmbito deste evento há alguns anos, diz respeito à concepção do trabalho do alfabetizador e do professor de língua materna, que estaria mais bem representado através da imagem do agente social, o agente de letramento. O conceito vai além da ideia de agência humana; refere-se ao agente social (ARCHER, 2000), capaz de articular interesses partilhados, de organizar um grupo ou comunidade para a ação coletiva, de auxiliar na tomada de decisões sobre determinados cursos de ação. (KLEIMAN, 2006)

Há vantagens estratégico-políticas nessa forma de conceitualizar o trabalho do professor. O conceito de agente de letramento aponta para um novo conjunto de comportamentos e capacidades; uma dedicação maior às ações sociais mediadas pela leitura e uma ênfase menor no domínio de conteúdos por parte do professor e do alfabetizador; a possibilidade de liderar o planejamento, organização e realização de atividades envolvendo o uso da escrita que interessem ao aluno e que tenham alguma função real na sua vida social. Algumas evidências em favor dessa representação vêm de trabalhos relacionados aos dispositivos tradicionais da aula que problematizam as concepções do professor como “consumidor passivo” dos livros didáticos, por exemplo. (BUNZEN, 2009)

Um outro conjunto de pesquisas desvendou mecanismos utilizados para posicionar os indivíduos como sujeitos menores (cf. VÓVIO, 2007). Como já indicado, comparando depoimentos e autoavaliações do professor alfabetizador, como leitor, com as de educadores populares ou outros agentes de letramento, emerge uma atitude distinta em relação à leitura dos agentes comunitários, que se contrapõe à hierarquia e baseia-se na valorização da cultura popular e do grupo a que pertencem. (SOUZA, 2009)

Quanto à construção de conhecimentos pelo professor, ficou evidente, nas pesquisas, que o processo de construir conhecimentos na interação não é uma atividade exclusivamente cognitiva, pois atravessam, esse processo, as histórias pessoais envolvidas, que, muitas vezes, são desconsideradas pela instituição formadora. Quando esses aspectos são levados em conta, é possível entender as categorias que os

professores usam não como uma ruptura radical dos conceitos ensinados nos textos do discurso científico e de divulgação científica, mas como um processo de familiarização e de metaforização das categorias científicas a partir de categorias locais e cotidianas. Nessa mesma direção, podemos também incluir os estudos das representações dos professores, decorrentes do processo de metaforização, mecanismo que é usado para se familiarizar com as categorias científicas e que pode ajudar a reparar a quebra do diálogo entre o professor em formação e o formador acadêmico. (SANTOS, 2005, 2006)

Em relação à construção de conhecimentos nas atividades de retextualização, a situação é semelhante. Elas se apresentam como situações de interação, nas quais, para produzir o novo texto e colocar em funcionamento discursos do domínio acadêmico-científico, o professor – ou aluno em formação inicial – manifesta seu posicionamento identitário através de elementos como: definição de papéis sociais, comunicativos e pessoais; projeto discursivo e filiação a determinados pontos de vista. O *corpus* evidencia a manifestação emergente, nos textos dos alunos, de uma posição enunciativo-discursiva identitária. À medida que os alunos aprendem as normas sociais que regulam as práticas discursivas do campo, por meio da leitura e de análise dos gêneros formadores, eles começam a dialogar com os textos de formação, visando a assegurar sua autonomia discursiva. Esse diálogo reporta aos novos papéis de aluno de graduação, de estudioso da linguagem, de futuro professor ou agente social e militante de movimento social. (MATENCIO, 2004; 2005a; 2005b)

O instrumento de pesquisa tem, na pesquisa interpretativa crítica, instrumentos potenciais de formação. Nas narrativas pessoais, por exemplo, o processo de reconstituição de uma história pessoal da professora envolve também a reconstituição do contexto sócio-histórico da época da alfabetização, da escola, da rede de ensino, das condições de trabalho no magistério, do papel da escola, das concepções de leitura, que se articulam com a noção de identidade e de construção de si. As memórias narradas, as biografias e os memoriais apresentam-se como versões de suas trajetórias de leitura e como possibilidades de interpretação do passado, e podem ser consideradas, também, como forma de resistência em decorrência de um deslocamento para uma situação interacional em que narradores e ouvinte-pesquisador são submetidos a um processo de transformação. (GUEDES PINTO, 2005; GUEDES PINTO; BORGES DA SILVA, GOMES, 2008)

Também o diário de aprendizagem, utilizado na pesquisa a fim de analisar evidências de uma construção identitária profissional a partir de registros pessoais sobre práticas e eventos de letramento em sala de aula, pode ser orientado por perguntas que visam à conscientização dos processos envolvidos. A análise longitudinal da produção diarista

evidência que o diário funciona como um instrumento para a emergência, ordenação e organização das representações sobre o ser professor, provavelmente em decorrência do distanciamento viabilizado pela escrita sobre a vivência acadêmica (TÁPIAS-OLIVEIRA, 2006). Além disso, a pesquisa mostrou que o projeto de letramento pode ser entendido como instrumento no interior de práticas formadoras, pois pode ser recontextualizado pelas demandas sociais da situação e favorece a participação e os reposicionamentos identitários do professor em formação inicial e continuada. (TINOCO, 2008; CUNHA, 2009)

Podemos concluir que a equipe de pesquisa obteve importantes resultados relacionados ao letramento do professor em contexto de trabalho, que podem contribuir para os cursos de formação de agentes de letramento. A produção de livros e artigos especializados e a realização de simpósios e seminários atestam esse fato que, no entanto, consideramos secundário à formação de novos pesquisadores e, decorrente disso, à formação e consolidação de novos grupos de pesquisadores que optaram por continuar fazendo pesquisa crítica sem abrir mão das responsabilidades ético-políticas do pesquisador que acredita na possibilidade de seu trabalho contribuir para a transformação da vida social.

Abstract

This paper presents the results of a FAPESP Thematic Project on the subject of literacy, called Teacher Education: retextualization activities and literacy practices that was partially developed under the umbrella of the Capes-Cofecub bilateral accord that is the theme of this volume, called The Teaching and learning of writing in professional education at the university level. From the part of the project where research objectives and interests coincided with the bilateral accord, we present the research context as well as the basic premises that guided both methodological and analytic options also discuss the research implications for the field of teacher education.

Key words: Literacy practices; Teacher education; Teaching learning

Referências

ARCHER, M. S. **Being human**: the problem of agency. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

ASSIS, J. A.; MATA, M. A. A escrita de resumos na formação inicial do professor de língua portuguesa: movimentos de aprendizagem no espaço da sala de aula. In: KLEIMAN, A. B.; MATENCIO, M. de L. M. (Org.) **Letramento e formação do**

professor: práticas discursivas, representações e construção do saber. Campinas: Mercado de Letras, 2005, p. 181-202.

BUNZEN, C. **Dinâmicas discursivas na aula de português:** usos do livro didático e projetos didáticos autorais. 2009. Tese (Doutorado) – Universidade de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas.

CHARTIER, A. M. **Práticas de leitura e escrita:** história e atualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

CHARTIER, A. M.; HÉBRARD, J. **Discursos sobre a leitura:** 1880-1980. São Paulo: Ática, 1995.

CUNHA, R. C. Jornal escolar: raio de ações, rede de significações. **Anais do SETA.** Campinas, v. 3, 2009. p. 848-857.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. **Handbook of qualitative research.** London: Sage, 1994.

HEATH, S. B. **Ways with words.** Language, life and work in communities and classrooms. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

KLEIMAN, A. B. Processos identitários na formação profissional: o professor como agente de letramento. In: CORRÊA, M.; BOCH, F. (Org.) **Ensino de língua:** letramento e representações. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

KLEIMAN, A. B. Professores e agentes de letramento: identidade e posicionamento social. **Revista Filologia e Linguística Portuguesa**, n. 8, 2008. p. 409-424.

KLEIMAN, A. B.; MARTINS, Maria Silvia Cintra. Formação de professores: a contribuição das instâncias administrativas na conservação e na transformação de práticas docentes. In: KLEIMAN, Angela B.; CAVALCANTI, Marilda C. (Org.) **Linguística aplicada:** suas faces e interfaces. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 273-298.

KLEIMAN, A. B.; SILVA, S. B. Letramento no local de trabalho: o professor e seus conhecimentos. In: OLIVEIRA, M. S.; KLEIMAN, A. B. (Org.) **Letramentos múltiplos:** agentes, práticas, representações. Natal: EDUFRRN, 2008. p.12-30.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita:** atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2001.

MARTINS, M. S. C. **Linguagem e papéis sociais na infância.** Campinas: Mercado de Letras, 2008.

MATENCIO, M. L. M. A leitura na formação e atuação do professor da educação

básica. In: MARI, Hugo *et al.* (Org.) **Ensaio sobre a leitura**. Belo Horizonte: CIPEL/PUC Minas, 2005.

MATENCIO, M. L. M. Letramento na formação do professor – integração a práticas discursivas acadêmicas e construção da identidade profissional. In: CORREA, M. L. G.; BOCH, F. (Org.) **Ensino de língua: letramento e representações**. Campinas: Mercado de Letras, 2006b.

MATENCIO, M. L. M. Práticas discursivas, gêneros do discurso e textualização. **Revista Estudos Linguísticos**. São Carlos, v. 35, p. 138-145, 2006a.

OLIVEIRA, E. M. T. **Construção identitária profissional no ensino superior: prática diarista e a formação do professor**. 2006. Tese (Doutorado) – Universidade de Campinas, Campinas.

PINTO, A. L. G. Fragmentos de historias de lectura y escritura de profesoras-alfabetizadoras en la ciudad de Campinas, São Paulo, Brasil, en la contemporaneidad del Siglo XX. In: DE LA PEÑA, M. V. G. (Org.) **Mujer y cultura escrita: del mito al siglo XXI**. Astúrias: Gijón, v. 1, 2005. p. 251-266.

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

PINTO, A. L. G.; SILVA, L. C. B.; GOMES, G. G. **Memórias de leitura e formação de professores**. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

SANTOS, C. B. Ensinar não é empurrar o conteúdo de goela abaixo: a construção da definição de pedagogia progressista pelo alfabetizador em formação. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. n. 45, 2006. p. 135-145.

SANTOS, C. **Um assunto puxa o outro: a representação da coerência textual na formação do alfabetizador**. 2005. Tese (Doutorado) – Universidade de Campinas, Campinas.

SILVA, J. Q. G.; MATENCIO, M. L. M. Movimentos do sujeito na produção de sentidos: subjetivação e objetivação. **Revista Scripta**, v. 8, n. 16, 2. sem. 2005. p. 71-78.

SILVA, J. Q. G.; MATENCIO, M. L. M. Referência pessoal e jogo interlocutivo: efeitos identitários. In: KLEIMAN, A. B.; MATENCIO, M. de L. M. (Org.) **Letramento e formação do professor: práticas discursivas, representações e construção do saber**. Campinas: Mercado de Letras, 2005b. p. 245-266.

SILVA, J. Q. G.; MATENCIO, M. L. M. Textualização e produção de sentidos: movimentos do sujeito. In: **Revista Scripta**, n. 15. Belo Horizonte: PUC Minas, 2004.

SILVA, S. B. B. A retextualização de conceitos linguísticos nos PCN. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 45, n. 2, 2006.

SITO, L. **A emergência de um agente político e o uso da escrita**: um estudo sobre práticas de letramento num contexto de titulação quilombola. Disponível em: <<http://www.mda.gov.br/aegre/index.php?sccid=622&ctuid=21641>>. Acesso em: 2008.

SITO, L.; DE GRANDE, P. B. Letramento do professor: investigaciones desde una perspectiva sociocultural de la literacidad. In: CONGRESO INTERNACIONAL DE LA CÁTEDRA UNESCO, 5, 2009, Caracas. **Mejoramiento de la calidad y equidad de la educación en América Latina con base en la lectura y la escritura**. Caracas: Unesco, 2009.

SOARES, M. B. Sobre os PCN de língua portuguesa: algumas anotações. In: MARCUSCHI, E.; SOARES, E. A. L. (Org.) **Avaliação educacional e currículo**: inclusão e pluralidade. Recife: Editora Universitária da UFPE, 1997.

SOUZA, A. L. S. **Letramentos de reexistência**: culturas e identidades no movimento hip-hop. 2009. Tese (Doutorado) – Universidade de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas.

STREET, B. V. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

TINOCO, G. M. A. de M. **Projetos de letramento**: ação e formação de professores de língua materna. 2008. Tese (Doutorado) – Universidade de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas.

VALSECHI, M. C. **Desenredando os fios da teia**: análise de um curso de formação continuada no contexto do programa teia do saber. 2009. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, 2009.

VIANNA, C. A. D. **A formação continuada de professores e a educação à distância**: novas possibilidades. 2009. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas.

VOLOSHINOV, V. N.; BAKHTIN, M. M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1988.

VÓVIO, C. L. **Entre discursos**: representações, práticas e identidades leitoras de alfabetizadores de pessoas jovens e adultas. 2007. Tese (Doutorado) – Universidade de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.