



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE LETRAS E ARTES
CURSO DE LETRAS

ROBERTO NASCIMENTO VITORINO

**PRÁTICAS DE LETRAMENTO NA FORMAÇÃO INICIAL DE
PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA: UM OLHAR CRÍTICO SOBRE
O PAPEL DO PROFESSOR FORMADOR**

CAMPINA GRANDE-PB

2011

ROBERTO NASCIMENTO VITORINO

**PRÁTICAS DE LETRAMENTO NA FORMAÇÃO INICIAL DE
PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA: UM OLHAR CRÍTICO SOBRE
O PAPEL DO PROFESSOR FORMADOR**

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado como requisito para a obtenção do título de licenciatura plena em Letras, com habilitação em Língua Inglesa, na Universidade Estadual da Paraíba, sob a orientação da Prof. Esp. Fernanda Maria Almeida Floriano.

CAMPINA GRANDE- PB

DEZEMBRO DE 2011

V845p

Vitorino, Roberto Nascimento.

Práticas de letramento na formação inicial de professores de língua inglesa [manuscrito] : um olhar crítico sobre o papel do professor formador/ Roberto Nascimento Vitorino – 2011.

60 f. : il; color.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras com Habilitação em Inglês) – Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2011.

“Orientação: Profa. Esp. Fernanda Maria Almeida Floriano, Departamento de Letras e Artes”.

1. Letramento. 2. Formação docente. 3. Língua inglesa. 4. Ensino aprendizagem. I. Título.

21. ed. CDD 371.1

ROBERTO NASCIMENTO VITORINO

**PRÁTICAS DE LETRAMENTO NA FORMAÇÃO INICIAL DE
PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA: UM OLHAR CRÍTICO SOBRE
O PAPEL DO PROFESSOR FORMADOR**

Aprovado em: 12 de Dezembro de 2011.

BANCA EXAMINADORA

Fernanda Maria Almeida Floriano Nota 9,5

Profa. Esp. Fernanda Maria Almeida Floriano – UEPB

(Orientadora)

Cristiane Vieira do Nascimento Nota 9,5

Profa. Ms. Cristiane Vieira do Nascimento – UEPB

(1ª examinadora)

Karyne Soares Duarte Silveira Nota 9,5

Profa. Ms. Karyne Soares Duarte Silveira – UEPB

(2ª examinadora)

Média 9,5

Aos meus pais, Inácia e Erasmo, com muita alegria, honra e satisfação por mais uma vitória alcançada em minha vida. A estes que sempre foram e continuam sendo motivo de orgulho e exemplo para mim, dedico esse trabalho que representa uma conquista que também lhes pertence.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por Seu infinito amor doado a um pobre servo e leigo diante das maravilhas e mistérios do Alto. A Ele que me deu a sabedoria necessária para aprender a seguir em frente mesmo diante de tantos obstáculos; a Ele que me ensinou a ser humilde e a reconhecer que sou humano e que tenho o direito de errar e de corrigir meus erros; a Ele que me dá forças e inteligência para continuar lutando por meus sonhos, meus ideais; a Ele, mestre dos meus conhecimentos e ensinamentos, e Pai de minha misericórdia; Àquele que é, que foi e que o será por todo o sempre: o DEUS da minha vida.

Aos meus pais. Como agradecer por tantas coisas feitas por e para mim? Como entender uma doação, um amor tão gratuito? Como aceitar e compreender uma COMPREENSÃO tão assim “fora do normal?”. Sinceramente? Eu não sei! Resta-me somente continuar a agradecer a vocês que sempre estiveram (e que Deus assim permita: estarão) ao meu lado, me apoiando, ajudando e compreendendo as razões pelas quais eu insisto em seguir em frente. Meu pai, meu amigo. Minha mãe, minha confidente. Amo muito vocês!

Aos meus amigos. Quero agradecer a todas as amizades conquistadas ao longo desses cinco anos de curso. Àqueles amigos que partiram em busca de seus ideais e, principalmente, aos amigos vencedores que estiveram comigo nessa batalha que, enfim, estamos a vencer: Joana, Jessica Kelly, Cristina, Melina, Tatiana, Amir, Arady e Daniel, simplesmente *unforgettable people!* Não poderia esquecer de agradecer aos amigos mais próximos, àqueles que de forma direta estiveram ao meu lado nessa vitória, me ajudando com sua colaboração direta ou indireta, e mais que isso, me dando forças e conselhos que serviram de incentivo para minha luta. Agradeço infinitamente a: Netinho (JJ LANHOUSE), Chico, Gilmara (“A LADY”), Luzimar, Francinaldo, Damião, José Anderson e minha madrinha, Ester. Obrigado a todos!

Aos familiares. Pelo apoio, força, colaboração e incentivo em todas as horas: meu muito OBRIGADO! Àqueles que dedicaram um pouco do seu tempo para me ajudar nos trabalhos e atividades durante o curso: meus irmãos, Júnior, Benedito e José Damião (Ninha), cunhada Irisneide (Iris) e sobrinhos (as), Lucielle, Valéria, Demir, Jéssica e Vagner. Mais uma vez obrigado a todos!

Aos professores. Àqueles que me ensinaram não apenas os conhecimentos curriculares, mas que também deram um pouco de si, de sua vida pessoal, seus princípios e que dividiram comigo todos os momentos de conquistas e superações, de alegrias e sorrisos. A vocês, grandes sábios, meu sincero agradecimento e reconhecimento de que tudo que aprendi foi consequência de um ensino feito com dedicação, ética, respeito, inteligência e responsabilidades vossas. Agradeço profundamente às professoras Sasi, Sandra Helena Fernanda e Elza, pela amizade e companheirismo. E, principalmente, às professoras Cristiane e Karyne pela participação e colaboração nessa pesquisa. Thanks a lot!

Aos funcionários. Outras pessoas marcaram de forma significativa a minha vida. Com sua colaboração, apoio e amizade consegui juntar forças para continuar vencendo essa batalha. Meu agradecimento às secretárias Edilene, Dillane e Edilma. Obrigado!

A minha orientadora. Quero agradecer imensamente a esta que foi e tem sido uma luz (e por que não exagerar? Um farol gigantesco!) em minha vida, me orientando, ensinando e me mostrando o quão valiosa é a aprendizagem. Obrigado, Fernanda Maria Almeida Floriano. A ela que dedicou parte de seu tempo para a realização desse trabalho e contribuiu ainda mais para minha formação acadêmica, insisto em agradecer. E para não perder a prática, quero agradecer de uma forma bem peculiar (e por que não dizer *próxima?*) como costumeiramente a saúdo: “EI, MULHER, OBRIGADO!”.

E, por fim, porém não menos importante que os demais, tenho que agradecer **a mim mesmo** pela realização desse trabalho. Foram muitas dificuldades e limites superados para enfim chegar à concretização dessa pesquisa: noites dobradas sem sono, lutas contra a preguiça, cama e cansaço, muitas leituras, muitas escritas, releitura X reescrita; enfim, muitos papéis (rsrsrsr). Entretanto, uma coisa é certa: tudo que foi feito valeu a pena, pois me deu o mérito de um conquista tão esperada!

Critical literacy is a discursive commitment, a form of life, a way of being in the world. Hence, practices of critical literacy are a call to theorizing the world and language/texts/inscription/literacy in relation to the world: to developing an understanding of the social world as an "uneven playing field", and becoming aware of how language and language users are implicated in creating, maintaining or challenging this playing field and the representations that support it. The field, of course, is not static, but always in the process of being made and remade,(...). (LANKSHEAR e KNOBEL, 1998, p.08).

RESUMO

Este estudo tem como principal objetivo verificar o uso de práticas do letramento crítico na formação inicial de professores de língua inglesa, dando ênfase ao papel do professor formador como o responsável pelo desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem da referida língua, tanto para os seus alunos como para o aperfeiçoamento de sua prática docente, baseada num posicionamento crítico acerca de suas atitudes em sala de aula. Esta pesquisa também busca apresentar o ponto de vista dos envolvidos quanto às concepções de Letramento, principalmente o Letramento Crítico e a relação deste com as práticas de leitura e escrita desenvolvidas em sala de aula. Dessa forma, embasamos nossa pesquisa nos seguintes suportes teóricos: concepções de letramento (KLEIMAN, 2001; SOARES, 2002; MARCUSCHI, 2001; ROJO, 2009), letramento crítico (MOTTA, 2008; FERREIRA, 2006), formação do professor (MAIA & MENDES, 2009; MICARELLO & FREITAS, 2002; NUNES, 2001) professor crítico-reflexivo (MAGALHÃES, 2004; MCKAY, 2003). Como estratégia metodológica, optamos pelo uso de questionário, em que são propostos alguns questionamentos acerca dos conceitos relevantes para a pesquisa e de certas atitudes e posicionamentos do professor em sala de aula com relação ao processo de formação docente. Ao término de nossa pesquisa, chegamos à conclusão de que os professores formadores realmente se utilizam do letramento crítico em suas aulas, estabelecendo de forma objetiva uma correlação entre as práticas de leitura e escrita e o trabalho com o texto, associado a uma perspectiva crítica de interpretação. Constatamos também que esses professores mostraram-se, além de dispostos, aptos a assumir uma postura crítico-reflexiva com relação ao ensino-aprendizagem da língua inglesa, como também com o desenvolvimento de sua própria prática pedagógica em sala de aula.

Palavras-chaves: Práticas de letramento. Letramento crítico. Formação de professores de língua inglesa.

ABSTRACT

The main goal of this study is to verify the critical literacy practices use at the initial training of English language teachers, emphasizing the role of the trainer teacher as the responsible one for the teaching-learning process' development of the mentioned language, not only to his/her students' but also to the improvement of his/her own teaching practice, based on a critical position about your attitudes in classroom. This research also aims to present involved's point of view in relation to literacy conceptions, mainly critical literacy and its relation with the practices of reading and writing developed in the classroom. Thus, we base our research in the following theoretical supports: literacy conceptions (KLEIMAN, 2001; SOARES, 2002; MARCUSCHI, 2001; ROJO, 2009), critical literacy (MOTTA, 2008; FERREIRA, 2006), teacher's training (MAIA & MENDES, 2009; MICARELLO & FREITAS, 2002; NUNES, 2001) critical-reflective teacher (MAGALHÃES, 2004; MCKAY, 2003). As methodological strategy, we opt by the use of questionnaire, in which some questionings are proposed about the relevant concepts to the research and also about certain attitudes and positions of the teacher in the classroom with relation to the teaching training process. At the end of our research, we concluded that trainer teachers actually use critical literacy in their classes, to objectively establish a correlation between the practices of reading and writing and working with the text associated with a critical perspective of interpretation. We also noted that these teachers showed up willing, and able to take a critical and reflective stance in relation to teaching and learning of English language, as well as developing their own pedagogical practice in the classroom.

Keywords: Literacy's practices. Critical literacy. English language teachers' training.

GRÁFICO

Gráfico: Tipos de leitura e escrita trabalhados em sala de aula pelos docentes ----- 48

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Professores formadores (Docentes) 32

Quadro 2: Professores em formação (Graduandos) 33

SUMÁRIO

| | |
|--|----|
| 1 INTRODUÇÃO | 13 |
| 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA | 15 |
| 2.1 Letramento: origem, contexto histórico, conceitos e características | 15 |
| 2.1.1 O que é letramento? | 16 |
| 2.1.2 Dimensões do letramento..... | 17 |
| 2.1.3 Letramento x Alfabetização..... | 18 |
| 2.1.4 Enfoques do letramento: Modelo Autônomo x Modelo Ideológico | 19 |
| 2.1.5 Práticas de letramento | 20 |
| 2.1.6 Tipos de letramento | 22 |
| 2.2 Formação docente: um olhar crítico sobre o papel do professor formador | 24 |
| 2.2.1 O professor formador como um profissional letrado..... | 27 |
| 2.2.2 O professor reflexivo: ressignificando posturas..... | 28 |
| 3 METODOLOGIA | 31 |
| 3.1 Tipo e natureza da pesquisa..... | 31 |
| 3.2 Participantes | 31 |
| 3.3. Coleta e seleção dos dados | 33 |
| 4 ANÁLISE DOS DADOS | 35 |
| 4.1 O conceito de Letramento..... | 35 |
| 4.2 Concepções de Letramento Crítico..... | 39 |
| 4.3 Amostras contraditórias..... | 42 |
| 4.4 A relação das práticas de leitura e escrita com a perspectiva do letramento crítico..... | 45 |
| 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS | 50 |
| REFERÊNCIAS | 52 |
| APÊNDICES | 55 |
| ANEXOS | 59 |

1 INTRODUÇÃO

Diante da importância e relevância da aprendizagem de uma língua estrangeira na atualidade, e considerando que a aquisição de práticas letradas envolvendo o trabalho com a leitura e escrita de um segundo idioma favorece tanto o crescimento profissional como cognitivo do indivíduo, resolvemos nos engajar nessa pesquisa tendo em vista que o uso de práticas variadas de letramento no contexto de ensino-aprendizagem (a sala de aula) serve de base para o aperfeiçoamento da prática docente do professor formador, além de ampliar as possibilidades de aprendizagem da língua inglesa para os professores em formação. Para tanto, nos propomos a analisar o uso de práticas de letramento na formação de professores da referida língua, tendo como premissas principais as concepções teóricas de Kleiman (1995; 2001), Marcuschi (2001), Soares (1998; 2002; 2009) e Rojo (2009) sobre letramento, leitura, escrita e ensino, além de Motta (2008) e Ferreira (2006) quanto às proposições acerca do letramento crítico e sua relação com o processo de formação docente.

Dessa forma, considerando o papel do docente como um fator influente e inerente ao processo de formação dos graduandos, nossa pesquisa responde ao seguinte questionamento: **os professores formadores do curso de Letras, em língua inglesa, fazem uso do letramento crítico em sala de aula?** Sendo assim, é nosso objetivo maior verificar se os professores formadores fazem uso de práticas do letramento crítico em suas aulas. Levando em consideração a influência dessas práticas no contexto de ensino-aprendizagem, buscamos ainda observar o conhecimento dos envolvidos na pesquisa (professores formadores e professores em formação) quanto às concepções referentes ao termo letramento, dando ênfase ao conceito de letramento crítico. É nosso propósito também verificar os tipos de leitura e escrita que estão sendo trabalhados em sala de aula, relacionando-os às práticas do letramento crítico.

Estabelecidos nossos objetivos, propomos como hipótese o seguinte: Os professores formadores fazem uso do letramento crítico em suas aulas com o intuito de instigar nos alunos o senso crítico-reflexivo quanto ao ensino-aprendizagem da língua inglesa, visando o aperfeiçoamento de sua prática docente como professores em formação.

Nosso trabalho está organizado da seguinte forma. Na primeira seção, introduzimos nossa pesquisa, ressaltando o contexto em que esta está inserida, bem como sua justificativa e uma breve apresentação dos nossos aportes teóricos; apresentamos também a problemática, os objetivos e a hipótese de pesquisa. Na segunda seção, apresentamos nossos aportes teóricos,

tendo por base uma sequência de dois capítulos: 1. Letramento: origem, contexto histórico, conceitos e características e 2. Formação docente: um olhar crítico sobre o papel do professor formador. Em seguida, explicamos a metodologia usada para esta pesquisa, seu *corpus* de análise e o contexto em que a mesma se instaura. Na quarta seção, partimos para a análise dos dados colhidos, exposição e discussão da problemática da pesquisa. Por fim, esclarecemos nossas proposições e conclusões quanto aos objetivos propostos neste trabalho, a relevância da pesquisa para os envolvidos e também ressaltamos a questão da comprovação e/ou refutação de nossa hipótese apresentada para a problemática da pesquisa.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 LETRAMENTO: ORIGEM, CONTEXTO HISTÓRICO, CONCEITOS E CARACTERÍSTICAS

Muitas pesquisas já foram realizadas acerca do fenômeno do letramento e de suas concepções teóricas relacionadas ao uso da leitura e da escrita pelo sujeito na sociedade (KATO, 1986; TFOUNI, 1988; KLEIMAN, 1995; SOARES, 1998). Entretanto, considerando a importância desse fenômeno e de suas características para o desenvolvimento de nossa pesquisa, torna-se relevante fazermos uma breve apresentação da origem desse termo, bem como darmos ênfase às questões referentes ao contexto histórico em que esse fenômeno se insere e às consequências sofridas pela linguagem durante esse período.

De acordo com Kleiman (1995) e Soares (1998), o termo letramento surgiu no cenário linguístico-educacional brasileiro por volta de 1986, período em que linguistas e educadores buscavam uma denominação para a situação que abrangia a questão da aprendizagem da leitura e da escrita. Até então, pesquisas da época só utilizavam o termo **analfabetismo** – e o utilizavam como o significado da problemática da falta do saber ler e escrever. Contudo, os pesquisadores observaram que ainda não havia uma denominação satisfatória para o estado ou condição daquele que sabe ler e escrever e que faz uso social adequado de práticas da leitura e escrita. Então, o termo letramento surgiu como uma solução para essa nova situação.

Soares (2003), citado por Peixoto (s/d) *et al.*, enfatiza bem essa discussão ao afirmar que quando fatos novos são constatados, ou surgem novas ideias a respeito de fenômenos, depara-se com a necessidade de se criar novos vocábulos ou nomes para tratar de determinados assuntos.

Soares (2009) ainda afirma que o termo letramento é uma versão, em português, da palavra inglesa *literacy*, cuja acepção remete-se à condição de uma pessoa ser educada com capacidade para ler e escrever.

Com relação ao aparecimento do termo letramento, Kleiman (1995) afirma que nos meios acadêmicos o conceito começou a ser usado como uma tentativa de separar os estudos referentes ao impacto social da escrita dos estudos sobre a alfabetização, em que estão inseridas as competências individuais no uso e na prática da escrita.

Seguindo nossa apresentação acerca do contexto histórico em que se instaura o fenômeno do letramento, queremos frisar que uma das primeiras ocorrências do termo é encontrada no livro *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*, no qual Kato (1986) apresenta a ideia de que a língua falada culta é consequência do letramento.

A partir da obra de Kato (*op. cit.*), o termo letramento passou a ganhar espaço no cenário linguístico-educacional e muitas discussões acerca de suas características contribuíram, de certa forma, com o desenvolvimento dos estudos sobre a linguagem. Podemos destacar, por exemplo, obras como *Adultos não Alfabetizados: o avesso do avesso* (TFOUNI, 1988), em que a autora apresenta a distinção entre alfabetização e letramento; e também *Os significados do Letramento* (KLEIMAN, 1995) e *Letramento: um tema em três gêneros* (SOARES, 1998), obras que contribuíram e ainda contribuem para reflexões teóricas e metodológicas sobre o letramento. Tais obras são de grande relevância para a nossa pesquisa, uma vez que constituem uma base para buscarmos compreender melhor o conceito desse termo tão complexo.

2.1.1 O que é letramento?

Diante das proposições apresentadas até então quanto às concepções referentes ao estudo do letramento e de suas respectivas práticas, representadas pela aprendizagem e uso da leitura e da escrita, torna-se relevante para a nossa pesquisa fazer uma breve descrição dos principais conceitos do termo, como também apresentar alguns tipos de letramento usados no contexto de ensino-aprendizagem da língua inglesa para os professores em formação.

No que concerne à questão da definição do termo, Rojo (2009) afirma que letramento diz respeito aos usos e práticas sociais da linguagem, que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados ou não, locais ou globais, recobrando contextos sociais diversos.

Para Marcuschi (2001), letramento é um processo de aprendizagem social e histórica da leitura e da escrita em contextos informais e para usos utilitários, por isso é um conjunto de práticas, ou seja, letramentos. O autor defende também a ideia de que se pode trabalhar a questão do letramento no contexto das práticas comunicativas, assumindo o letramento como uma prática social situada.

No que diz respeito ao conceito do letramento, podemos encontrar ainda uma perspectiva social do termo em Kleiman (2001), em que a autora, ao definir letramento como um processo que inclui as características sociais, argumenta que a aquisição da leitura e da

escrita sempre envolve relações de poder. Trata-se de um processo de aculturação do indivíduo, que vai além do mero conflito cognitivo. Letramento, segundo a autora, é um processo de perda e luta social, em que o ato de aprender a ler e escrever está relacionado à aceitação de práticas da cultura dominante.

De acordo com Soares (2002, p. 18), letramento “é o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita”.

Com relação aos conceitos propostos pelos teóricos citados acerca do que poderia vir a ser letramento, percebemos que existe uma estreita relação entre o processo de leitura e escrita e o contexto social, onde a aquisição de conhecimentos torna-se mais acessível. Constatamos também que a aprendizagem de práticas de letramento vai além dos conhecimentos linguísticos, abrangendo contextos socioculturais e ideológicos, fazendo do estudo do letramento algo mais complexo e dinâmico.

Considerando a complexidade e dinamicidade em se estudar o letramento, percebemos ainda que esboçar uma definição adequada para o termo é uma tarefa difícil. E tal dificuldade é acentuada ainda mais se levarmos em conta a constatação de Soares (2009), em que a autora defende a ideia de que cada definição baseia-se em uma dimensão de letramento que privilegia. Conceituar letramento, portanto, requer uma análise aprofundada de suas dimensões, também complexas e heterogêneas, como veremos a seguir.

2.1.2 Dimensões do letramento

Conforme já mencionamos, uma das principais dificuldades encontradas nos estudos sobre letramento consiste nas concepções existentes sobre o termo. Neste sentido, Silva (s/d) afirma que não existe uma concepção única em relação ao termo. A assertiva mais plausível quanto ao letramento é que este, desde a sua origem até as suas mais variadas concepções, está relacionado à escrita, seja do ponto de vista da dimensão individual (sujeito/aquisição) ou da dimensão social (sociedade/uso).

Segundo Soares (1998), a dimensão individual do letramento pressupõe que este seja um atributo pessoal, relacionado à aquisição individual das tecnologias do ler e escrever, como também das habilidades linguísticas e psicológicas da leitura e da escrita, que se estendem desde o processo de decodificação das palavras, compreensão de textos escritos até a habilidade de expressar ideias e organizar o pensamento em língua escrita. De acordo com

essa dimensão do letramento, um indivíduo passa a ser considerado letrado, ou estar em processo inicial de letramento, quando tem adquirido a habilidade de ler e escrever.

Contrapondo a dimensão individual, podemos citar a dimensão social do letramento que, como afirma Soares (2009), apresenta o letramento como uma prática social. Letramento, segundo a autora, “não é simplesmente um conjunto de habilidades individuais, mas sim, o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita, com as quais os indivíduos se envolvem em seu contexto social” (*op.cit.*, p. 72).

Embora haja, a princípio, uma distinção entre essas duas dimensões, percebemos que mediante a complexidade e dinamicidade que existe ao se estudar o fenômeno do letramento, de uma forma ou de outra acabamos privilegiando tanto a dimensão individual como a social do letramento. Entretanto, há uma questão que deve ser levada em consideração quanto à dimensão individual. O fato de esta estar relacionada à habilidade individual de ler e escrever pode gerar uma visão estereotipada daqueles que por alguma razão não detêm essa habilidade e acabam sendo taxados em categorias como alfabetizado/ analfabeto ou letrado/iletrado.

Compreender o letramento dentro dessas perspectivas, todavia, requer a aceitação de que cada indivíduo ou grupo social tem o domínio de conhecimentos sobre a leitura e escrita e seu uso em práticas sociais.

2.1.3 Letramento X Alfabetização

No que concerne à distinção Letramento X Alfabetização é necessário enfatizar que ambos os conceitos estão diretamente ligados às capacidades de leitura e escrita, como também ao uso social destas pelo sujeito na sociedade.

Kleiman (1995) explica que a alfabetização é entendida como o modo pelo qual o sujeito (ou grupo de sujeitos) adquiriu a habilidade de ler e escrever, sendo considerado alfabetizado. Tfouni (1995), citado por Silva, em contrapartida, afirma que os estudos sobre o letramento procuram focar não somente as pessoas que adquiriram a tecnologia da leitura e da escrita, portanto alfabetizadas, mas também aquelas que não adquiriram tal tecnologia, sendo estas consideradas analfabetas.

Podemos destacar que as discussões até então apresentadas quanto à distinção entre letramento e alfabetização estão centradas na habilidade que o indivíduo adquire ao aprender a ler e escrever e na perspectiva social do uso da leitura e da escrita pelo sujeito na sociedade. Tal assertiva corrobora diretamente com as concepções das dimensões do letramento explicitadas por Soares (1998; 2009).

No que se refere ao paralelo Letramento X Alfabetização, propomos as concepções de Rojo (2009) e Soares (2009). Alfabetização, segundo Rojo (*op.cit.*, p.44), está relacionada à “ação de alfabetizar, de ensinar a ler e a escrever”, levando o aprendiz “a conhecer o alfabeto, a mecânica da escrita/leitura”; enquanto o termo Letramento reflete “os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita em contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola etc.)” (*op.cit.*, p.98).

Soares (*op.cit.*, p.47) considera alfabetização como “a ação de ensinar/aprender a ler e a escrever”. Letramento, segundo a autora, remete-se ao “estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita”.

2.1.4 Enfoques do letramento: Modelo Autônomo X Modelo Ideológico

A partir da década de 80 surgem, em decorrência de vários trabalhos relacionados à escrita, os novos estudos do letramento, os quais apresentam uma nova perspectiva de aquisição da escrita como prática social. Nesse mesmo período, Street (1984 *apud* ROJO 2009, p. 98-99), principal representante desses novos estudos, lança a obra *Literacy in Theory and Practice*, em que propunha uma divisão entre dois enfoques do letramento: o enfoque autônomo e o ideológico.

Segundo Street (1993, p.5), citado por Rojo (2009, p. 99) o enfoque autônomo situa o letramento “em termos técnicos, tratando-o como independente do contexto social”. Para o autor, “o contato com a leitura e a escrita, pela própria natureza da escrita”, levaria à aprendizagem gradual de habilidades que propiciariam um desenvolvimento intelectual e social. O modelo autônomo de letramento apresenta a escrita de forma autônoma e independente dos fatores sociais que condicionam seu uso, estabelecendo efeitos sobre outras práticas sociais e cognitivas, tais como o desenvolvimento cognitivo e a ascensão social dos indivíduos.

De acordo com esse enfoque de letramento, o indivíduo passa a estar apto a atuar em qualquer contexto letrado na medida em que aprende a decodificar letras e palavras, ou seja, aprende a tecnologia da leitura e escrita. Ainda sobre essa perspectiva tecnológica de aprendizagem, Gee (1996), citado por Oliveira (s/d, p. 3), define o modelo autônomo como “a capacidade de ler e escrever”, estando a leitura relacionada ao processo de decodificação das palavras e a escrita à codificação da língua sob “uma forma visual, o texto”.

Para Kleiman (2004, p.22), o enfoque autônomo do letramento considera a escrita como um produto completo em si mesmo independente do contexto de sua produção. Dessa forma, percebemos que a prática de uso da escrita ocorre de forma livre sem interferência de fatores sociais.

Quanto ao enfoque ideológico do letramento, Street (1993, p.7 *apud* ROJO, 2009, p.99) afirma que segundo esse modelo, as práticas de letramento estão ligadas às estruturas culturais e de poder da sociedade e a uma variedade de práticas culturais associadas à leitura e à escrita em diferentes contextos. Em contrapartida ao enfoque autônomo, o modelo ideológico vê o letramento como uma prática social, e não como uma habilidade técnica. Dessa forma, o letramento está vinculado ao contexto cultural e social no qual é construído, assim como o significado atribuído à escrita e às relações de poder que regem os seus usos (cf. TERZI, 2006; STREET, 2003 *apud* OLIVEIRA, s/d, p.4).

Conforme Terzi (2006, p.5 *apud* OLIVEIRA, s/d, p.4), a opção pelo modelo ideológico de letramento requer

não apenas ensinar aos alunos a tecnologia da escrita, ou seja, promover a alfabetização, mas, simultaneamente, oferecer-lhes a oportunidade de entender as situações sociais de interação que têm o texto escrito como parte constitutiva e as significações que essa interação tem para a comunidade local e que pode ter para outras comunidades. Em suma, significa ensinar o aluno a usar a escrita em situações do cotidiano como cidadão crítico (TERZI, 2006, p.5 *apud* OLIVEIRA, s/d, p.4).

Com relação ao aspecto social do letramento, Kleiman (1995 *apud* SILVA, s/d) aponta a leitura e a escrita como práticas sociais contextualizadas e com fins específicos.

Neste sentido, Street (1984 *apud* SOARES, 2009, p.75), esclarece que a verdadeira natureza do letramento são as formas que as práticas de leitura e escrita, de forma concreta, assumem em determinados contextos sociais. Percebemos, portanto, que, o que o letramento é depende primeiramente de como a escrita e a leitura são vistas e praticadas em determinado contexto social.

2.1.5 Práticas de letramento

Considerando a concepção de letramento como uma prática de uso social da escrita, percebemos a necessidade de apresentar outro conceito essencialmente inerente a esta questão, o de Práticas de Letramento. Segundo Barton (2007, p.36) “há padrões comuns no

uso da leitura e da escrita em situações específicas. As pessoas trazem seu conhecimento cultural para uma atividade. É válido referir-se a estas formas de usar o letramento como práticas de letramento¹”.

Street (1984), citado por Oliveira (s/d, p. 3), define práticas de letramento como “práticas culturais discursivas”, em que a produção e interpretação de textos orais e escritos são determinadas, em contextos específicos. Segundo o autor, tais práticas são consideradas dependentes do contexto, estando imersas em uma ideologia e não podendo, dessa forma, receber um tratamento neutro ou técnico.

Street (1993, p.7), citado por Marcuschi (2001, p.27), ainda propõe

perceber as práticas de letramento como inextricavelmente ligadas às estruturas culturais e de poder na sociedade e reconhecer a variedade de práticas culturais associadas à leitura e à escrita nos diferentes contextos. Evitando a reificação do modelo autônomo, [esses autores] estudaram essas práticas sociais ao invés do letramento-em-si-mesmo por suas relações com outros aspectos da vida social. (op.cit., p. 27).

Marcuschi (*op. cit.*, p.37-38), ao citar Street (1995, p.133), apresenta as práticas de letramento como modelos construídos para os usos culturais em que os significados têm sua produção baseada nas práticas da leitura e da escrita. Estas, portanto, não devem ser vistas apenas como habilidades técnicas para a aprendizagem da língua, o aprender a ler e escrever estabelecidos no modelo autônomo de letramento – decodificação e codificação, respectivamente.

O conceito de práticas de letramento é inerente ao do modelo ideológico do letramento, uma vez que leitura e escrita passam a ser consideradas como práticas de caráter social e ideológico, fortemente marcadas pelo uso que os sujeitos fazem dessas para produzir significados.

¹ There are common patterns in using reading and writing in a particular situation. People bring their cultural knowledge to na activity. It is useful to refer to these ways of using literacy as literacy practices”. Tradução nossa.

Dessa forma, entendemos práticas de letramento como os usos efetivos que fazemos das práticas de leitura e escrita, sendo estas consideradas como atividades sociais com fins específicos e estabelecidos pela situação social dominante.

2.1.6 Tipos de letramento

Diante da complexidade em se estudar o letramento, bem como suas respectivas práticas, e considerando a existência de uma notável variedade de tipos de letramento mediante a situação e contexto social em que diversos grupos sociais e indivíduos estão inseridos, resolvemos mencionar em nossa pesquisa apenas os três tipos de letramento apresentados por Rojo (2009).

Segundo a autora, as abordagens mais recentes dos letramentos, principalmente as que estão relacionadas aos novos estudos do letramento, têm apontado para uma heterogeneidade das práticas sociais de leitura, escrita e uso da língua/linguagem e que têm dado ênfase ao caráter sociocultural e situado das práticas de letramento.

Seguindo essa perspectiva da heterogeneidade das práticas de letramento, Street (2003, p. 77 *apud* Rojo, *op. cit.*, p.102) ressalta “o reconhecimento dos múltiplos letramentos”, os quais “variam no tempo e no espaço”, e que “são também contestados nas relações de poder” estabelecidas entre os indivíduos na sociedade e nas situações sociais de uso da língua/linguagem.

Diante das proposições acima citadas quanto à heterogeneidade e/ou multiplicidade de novas práticas de letramento, apresentamos a seguir os três tipos de letramento abordados por Rojo (2009), a saber: **os letramentos multissemióticos, os letramentos multiculturais ou multiletramentos e os letramentos críticos.**

Segundo a autora (*op.cit.*, p.119), os letramentos multissemióticos propõem trabalhar “a leitura e a produção de textos em diversas linguagens e semioses (verbal oral e escrita, musical, imagética, corporal e do movimento, matemática, digital etc.)”, uma vez que “essas múltiplas linguagens e as capacidades de leitura e produção por elas exigidas são constitutivas dos textos contemporâneos”. Esse tipo de letramento requer ainda “um trabalho interdisciplinar” e uma abordagem das “diversas mídias e suportes em que os textos circulam”, tais como TV, rádio, vídeos e computadores (esferas digitais).

A autora ainda apresenta os letramentos multiculturais ou multiletramentos, ressaltando que há uma necessidade em se abordar os produtos culturais letrados tanto da cultura escolar e da dominante, como das diferentes culturas locais e populares com as quais

alunos e professores estão envolvidos, bem como abordar criticamente os produtos da cultura de massa. Segundo Rojo, esse tipo de letramento busca formar um aluno ético e democrático, crítico e isento de preconceitos, disposto a ser multicultural em sua própria cultura e a saber lidar com as diferenças socioculturais.

Por fim, a autora (*op.cit.* p. 120) propõe os letramentos críticos, os quais buscam trabalhar os “textos e produtos das diversas mídias e culturas sempre de maneira crítica” e capaz de revelar “suas finalidades, intenções e ideologias”. Dessa forma, torna-se relevante para o processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa, “uma abordagem não meramente formal ou conteudista dos textos, mas discursiva”, identificando “o texto em seu espaço histórico e ideológico” e, estabelecendo “seus efeitos de sentido, replicando a ele e com ele dialogando”.

Partindo, então, do pressuposto de que existe uma heterogeneidade e tipos de letramento associados a diferentes contextos sociais, onde grupos sociais e indivíduos estão inseridos, resolvemos abordar neste trabalho um tipo específico de letramento: o letramento crítico. De acordo com Motta (2008), o letramento crítico busca o engajamento do aluno em uma atividade crítica através da linguagem, utilizando como estratégia o questionamento das relações de poder, das representações presentes nos discursos e das implicações que isto pode trazer para o indivíduo em sua formação no seu convívio social. Segundo a referida autora, a consciência crítica do aluno passa a ser desenvolvida através de uma abordagem pedagógica do letramento crítico, pela qual o aluno é encorajado a pensar por si próprio, a explorar e negociar significados a partir de situações significativas.

Podemos concluir, portanto, que um dos objetivos principais do letramento crítico é fazer com que o aluno/indivíduo possa agir criticamente no contexto social em que está inserido, passando a expor todas as suas ideologias e visão crítica acerca de determinadas situações que envolvam o uso da língua/linguagem como um meio para construir e compartilhar significados.

No que concerne, ainda, ao uso do letramento crítico no processo de ensino-aprendizagem da língua em sala de aula, apresentamos o posicionamento de Withers (1989), citado por Pozzo (s/d), em que o autor afirma que,

“[...] Encontramo-nos já bastante à frente do estágio de aceitar a condição básica de letramento – a habilidade de ler e escrever o próprio nome – como a norma básica suficiente para a população em geral. Assim como também ultrapassamos o estágio de reivindicar o acesso ao letramento funcional para todos – um conjunto de habilidades que permitem compreender textos simples e também produzir textos simples em casa, nas ruas e nos locais de trabalho. O que passamos a perceber é a

necessidade pelo ‘letramento crítico’... o direcionamento dessas habilidades para a formação de uma visão crítica de todas as coisas que nos rodeiam enquanto trabalhamos, aprendemos, convivemos em sociedade – e que nos ajude a compreender, comentar e, principalmente, ter controle sobre as nossas vidas...” WITHERS, 1989, p.76 *apud* POZZO, s/d).²

Quanto a essa questão, Gee (1996 *apud* POZZO, *op. cit.*) afirma que ser criticamente letrado significa ter habilidade em confrontar discursos e analisar como estes competem entre si no que diz respeito às relações de poder e interesse na sociedade. Corroborando com essa ideia, Bayham (1995), citado por Pozzo (*op.cit.*), relaciona o letramento crítico ao engajamento de indivíduos em práticas sociais, em que a linguagem é vista como o instrumento para que se desenvolva um posicionamento crítico.

Em meio a esse processo de aprendizagem crítica da língua/linguagem, acreditamos que a participação do professor formador torna-se uma ferramenta essencial para a formação docente dos alunos envolvidos, e é sobre este aspecto que tratamos na próxima seção.

2.2 FORMAÇÃO DOCENTE: UM OLHAR CRÍTICO SOBRE O PAPEL DO PROFESSOR FORMADOR

Ao abordarmos a questão da formação docente de professores de uma língua estrangeira, uma situação apresenta-se como problemática: o fato de grande parte do corpo docente das instituições de ensino superior basear o sistema de ensino-aprendizagem em habilidades e competências meramente linguísticas.

Paiva (2005), citado por Maia e Mendes (2009, p. 194), seguindo essa perspectiva, apresenta a ideia de que basta ao docente conhecer bem o assunto e dominar as quatro habilidades básicas de uma língua, nesse caso o inglês. Estas sintetizadas basicamente em: falar, ouvir, ler e escrever em língua inglesa (*speaking, listening, reading and writing*). Entretanto, se levarmos em consideração a importância e influência do professor formador no contexto da formação inicial de professores, veremos que outras habilidades e competências,

² We are long beyond the stage of accepting basic literacy—the ability to read and write one’s own name — as the norm for the general population. We have also passed beyond the stage of wanting functional literacy for all — a set of relatively simple abilities to comprehend and produce written text at home, in the streets and in the workplace. What we have come to realize is needed is “critical literacy”...the direction of those functional skills towards the ability to mount a personal critique of all those issues which surround us as we live, learn and work—to help us understand, comment on and ultimately control the direction of our lives. Tradução nossa.

além das linguísticas, serão exigidas ao docente para que o mesmo possa agir de forma coerente e adequada às necessidades do contexto de ensino.

Dentre essas competências e habilidades requeridas ao professor formador, destacamos os saberes relacionados a uma formação da prática pedagógica em sala de aula que, conforme Pimenta (1999 *apud* NUNES, 2001, p. 30), caracterizam a identidade da profissão do professor.

Segundo Altet (2001, p. 29-30), esses saberes podem ser observados através da experiência prática do professor formador em sala de aula por meio de suas verbalizações, ações e explicações. Dentre esses saberes, a autora cita os saberes teóricos, relacionados ao conhecimento científico de teorias voltadas para o ensino tanto da língua como da cultura de uma maneira geral e os saberes práticos, oriundos das experiências cotidianas da profissão, contextualizados e adquiridos em situação de trabalho, na prática. Estes saberes práticos, segundo a autora, dividem-se em dois: os saberes sobre a prática (procedimentais, o “como fazer”) e os saberes genuinamente práticos, os quais são adquiridos empiricamente através das experiências vivenciadas pelo professor no contexto de ensino-aprendizagem.

Diante do exposto, percebemos que o papel do professor formador ultrapassa o nível de uma mera reprodução de conhecimentos linguísticos, chegando a exercer uma função mais pedagógica e de caráter profissional.

Corroborando com essa ideia, Libâneo (2008a, p.75) considera que “o professor é um profissional, cuja atividade principal é o ensino³”. Segundo o autor, é função do professor “propiciar os conhecimentos, as habilidades e as atitudes requeridas para levar adiante o processo de ensino-aprendizagem”.

Em consonância com a ideia apresentada por Libâneo, Tardif (2000 *apud* MAIA & MENDES, *op. cit.*, p. 199), compreende que o trabalho dos professores, visto de maneira profissional, deve ser “considerado como um espaço prático e específico de produção, de

³ Entendamos ensino como a ação, meio e condição pela qual a instrução é realizada. Esta última sendo considerada como responsável pela transmissão de conhecimentos, habilidades e capacidades para a formação da ação humana frente à realidade (cf. LIBÂNEO, 2008b, p. 23).

transformação e de mobilização de saberes e teorias, de conhecimentos e de saber-fazeres específicos ao ofício de professor”.

Essa visão de professor profissional nos remete à compreensão de que a atuação docente exige uma reflexão constante por parte do professor formador em relação aos objetivos propostos para o ensino-aprendizagem de seus alunos. Nesse caso, conforme aponta Schön (1992), citado por Maia e Mendes (*op. cit.*, p. 199), surge a necessidade de uma atitude crítico-reflexiva por parte do docente, uma vez que este passa a ter a obrigação de refletir sobre suas ações, suas práticas de ensino e atuação em sala de aula. Seguindo essa perspectiva, Perrenoud (2002, p.68 *apud* MAIA & MENDES, *op. cit.*, p. 199-200) afirma que:

A forma de agir e de estar no mundo não pode mudar sem transformações advindas de suas atitudes, de suas representações, de seus saberes, de suas competências e de seus esquemas de pensamento e de ação. Essas são as condições necessárias para uma transformação duradoura das práticas. Portanto, na realidade, a análise das práticas visa a uma transformação – livremente assumida – dos profissionais, ainda que nem sempre ela seja explícita.

Diante das proposições até aqui apresentadas quanto ao posicionamento do professor formador frente à sua própria atuação, constatamos que tal atitude crítico-reflexiva só tem a contribuir ainda mais para a aprendizagem dos professores em formação, uma vez que a ação mediada pela reflexão favorece o aprimoramento da prática pedagógica tanto do professor formador como dos seus alunos.

Para enfatizar nossa discussão sobre a questão da reflexão da prática docente, citamos o posicionamento de Guarnieri (1997 *apud* NUNES, 2001, p.36). Segundo o autor, os cursos de formação de professores precisam redirecionar as relações entre teoria e prática, centrando as análises na prática docente e

procurando identificar quais conhecimentos são desenvolvidos pelo professor ao atuar, no âmbito da cultura escolar e das condições mais adversas do seu trabalho. Também busca especificar e estudar as necessárias articulações desses conhecimentos do professor tanto com a prática, quanto com os conhecimentos teóricos acadêmicos da formação básica. Tais articulações possibilitam o desenvolvimento da capacidade reflexiva, que favorece o compromisso com o ensino de qualidade e a competência para atuar. (GUARNIERI, 1997, p.6 *apud* NUNES, 2001, p.36).

Ao destacarmos o compromisso com o ensino-aprendizagem dos professores em formação, assumido pelo formador profissional, bem como sua competência atuante no que se

refere ao processo de transmissão de habilidades e conhecimentos teórico-práticos, abordamos a seguir, o posicionamento desse profissional como um agente influente para os graduandos, no que diz respeito às suas práticas letradas em sala de aula e também suas ações como um ser crítico-reflexivo.

2.2.1 O professor formador como um profissional letrado

Ao contextualizarmos nossa pesquisa, justificamos nosso envolvimento na mesma por meio da tentativa de buscar respostas significativas para uma problemática que diz respeito às práticas de letramento, especificamente do letramento crítico, tendo como foco a análise crítica do papel do professor formador no processo de formação inicial de professores de língua inglesa. Dessa forma, torna-se crucial destacarmos a figura do professor formador como um agente influente nesse processo, tendo em vista que suas ações refletem diretamente no comportamento e na aprendizagem de seus alunos. Ressaltamos, portanto, que antes de exigir dos alunos um conhecimento efetivo e significativo acerca de práticas letradas de leitura e escrita, bem como uma atitude crítica quanto ao uso dessas, o próprio professor formador deve apresentar-se como um profissional letrado, capaz de deixar transparecer de forma prática os seus conhecimentos sobre o letramento e suas principais características e, sobretudo, sua aplicação no processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa.

Com relação à visão do professor como um profissional letrado, Kleiman (2006, p.410) afirma que as próprias capacidades de ler e escrever do formador passam a ser questionadas. Segundo a autora, a discussão do letramento do professor passa a ser vista sob o aspecto da identidade profissional do mesmo. Sendo assim, percebemos duas identidades profissionais distintas, embora interdependentes, assumidas por esse formador: a de professor e a de agente de letramento (*op. cit.*, p.410).

Seguindo essa caracterização do professor como um agente de letramento, queremos frisar que mediante seu papel como professor-letrador o mesmo passa a ter certas responsabilidades para com o letramento de seus alunos, a saber: o conhecimento das “trajetórias de letramento” desses alunos e os significados atribuídos à leitura e escrita, bem como “os sentidos que constroem em relação às suas práticas culturais”; a educação dos professores com o intuito de torná-los agentes capazes de agir em diferentes e novos contextos de aprendizagem do letramento e o incentivo da prática social da leitura e da escrita de forma criativa, crítica, autônoma e ativa (*op. cit.*, p.411).

Enfatizando as práticas de leitura e escrita, por exemplo, percebemos que, conforme aponta Micarello e Freitas (2002, p.134) o papel do professor na formação do gosto pela leitura e escrita é fundamental. Segundo as autoras, é essencial que o professor apresente-se como leitor para seus alunos, e que, além do gosto por essas práticas, o professor possa praticá-las no seu cotidiano, principalmente em sala de aula.

Segundo Kleiman (2007, p.21), o professor formador, ao ser considerado como um agente de letramento passa a ser capaz de articular interesses partilhados pelos aprendizes e a interagir com outros agentes de forma estratégica, modificando seus planos de ação segundo as necessidades em construção do grupo. A autora ainda expõe que

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, 2007, p.21).

Assumir uma postura de professor-letrador requer, por parte do professor formador, um reposicionamento de atitudes e de ressignificação da identidade profissional que, conforme foi discutido anteriormente, conduz o docente a uma prática pedagógica baseada numa análise crítico-reflexiva da relação entre a teoria e a prática de ensino. À medida que o formador docente redireciona sua postura atitudinal de professor a agente de letramento, o mesmo está ressignificando sua postura como responsável pelo ensino-aprendizagem de seus alunos, ressignificação esta feita à luz de uma reflexão crítico-participativa.

2.2.2 O professor reflexivo: ressignificando posturas

A partir das discussões levantadas anteriormente quanto à relação teoria/prática e o agir crítico-reflexivo do professor formador em relação à sua prática pedagógica, acreditamos, conforme afirma Magalhães (2004, p.13-14), que “se o professor tiver a competência para descrever, analisar e interpretar sua própria prática ele será capaz de reconstruí-la”. Segundo a autora, “o processo reflexivo dos professores engloba quatro ações interdependentes sobre a prática pedagógica: (a) descrever (O que fiz?); (b) informar (O que agir deste modo

significa?); (c) confrontar (Como cheguei a ser assim? Qual a função social do que faço em meu contexto?) e (d) reconstruir (Como posso agir diferentemente?)”.

Corroborando com a ideia de reflexão da prática pedagógica apresentada por Magalhães, Libâneo (2008a, p.79) aponta a necessidade de o professor ampliar a consciência sobre sua própria prática. O autor confirma seu ponto de vista ao citar Pimenta (1998), em que este último afirma que

O alargamento da consciência se dá pela *reflexão que o professor realiza na ação*. Em suas atividades cotidianas, o professor toma decisões diante das situações concretas com as quais depara, com base nas quais constrói saberes na ação. [...] Mas a sua reflexão na ação precisa ultrapassar a situação imediata. Para isso, é necessário mobilizar *a reflexão sobre a reflexão na ação*. Ou seja, uma reflexão que se eleve da situação imediata, possibilitando uma elaboração teórica de seus saberes. (PIMENTA, 1998, p.158 *apud* LIBÂNEO,2008a, p.79).

No que se refere a esses saberes e competências profissionais citados por Libâneo, gostaríamos de enfatizar em nossa discussão dois desses: o desenvolvimento de uma visão crítica em relação aos conteúdos da matéria (contextualização) e ao papel social do professor enquanto intelectual, e também o saber lidar com as várias formas culturais que perpassam a sala de aula, e com a diversidade social e cultural, para conhecer melhor a prática do aluno e sua relação com o saber.

Diante dessa breve exposição dos saberes atribuídos ao professor reflexivo, cabe aqui elucidarmos uma das principais características deste profissional dentre tantas citadas por McKay (2003, p.7), a saber: o fato de, como um ser reflexivo que é, assumir responsabilidade pelo próprio desenvolvimento profissional, tendo a consciência de que tornar-se um professor mais eficiente implica aprender mais sobre o conteúdo que ensina e sobre práticas pedagógicas eficientes.

Em concomitância com as asserções até então apresentadas quanto ao papel do professor como um profissional crítico-reflexivo, apresentamos na sequência as proposições estabelecidas com referência a esse caráter inovador da formação docente segundo as perspectivas teóricas de três documentos oficiais da educação: Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Fundamental (1998) e Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio (2000).

De acordo com a LDB (1996), capítulo IV, que trata da Educação Superior, em seu artigo 43, a formação superior é vista com a finalidade de “estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo” nos alunos.

Com relação à prática crítico-reflexiva do professor, os PCNs do Ensino Fundamental afirmam que “faz-se necessário seu envolvimento em um processo de reflexão sobre o seu trabalho em sala de aula. Essa reflexão é entendida como o modo mais eficiente para que as práticas em sala de aula sejam questionadas e alteradas [...]” (BRASIL, 1998, p.109).

Segundo os PCNs do Ensino Médio (BRASIL, 2000, p.30), a aprendizagem da língua estrangeira é vista como uma possibilidade para os alunos poderem “conhecer outras culturas, outras formas de encarar a realidade” e como uma maneira de refletir sobre sua cultura e ampliar “a sua capacidade de analisar o seu entorno social”.

Concluindo nossas discussões acerca dos aspectos referentes à formação docente profissional e salientando a relevância do que foi até então discorrido sobre o papel do professor formador e de sua postura crítico-reflexiva frente à sua prática docente à luz da relação teoria/prática, resta-nos somente acrescentar a atitude do professor formador como um agente das práticas do letramento crítico e, de certa forma, elucidar as contribuições dessas práticas para o ensino-aprendizagem dos professores em formação.

Segundo Motta (2008), o professor deve usar as práticas de letramento crítico não apenas como um meio para desenvolver as habilidades básicas da leitura e escrita, prescritas no modelo autônomo de letramento, mas sim, como uma oportunidade para trabalhar o texto, oral, escrito ou visual segundo uma perspectiva crítica de aprendizagem.

Relacionando a prática do letramento crítico ao trabalho com o texto, percebemos que fazer uso dessa estratégia possibilita aos alunos um nível maior de reflexão e criticidade por meio da linguagem, dentro e fora da sala de aula.

De acordo com Pennycook (2001), citado por Ferreira (2006, p.176),

O letramento crítico deve ser visto como um instrumento para desenvolver um cidadão mais crítico, uma vez que a língua ao ser ensinada pode ser vista como um instrumento para a prática social. O letramento crítico é também entendido como uma ferramenta para entender o contexto social, político e ideológico em que o aluno se insere.

Finalizando nossa discussão, enfatizamos o posicionamento de Pennycook (2001, p.78 *apud* FERREIRA, *op. cit.*, p.176). Segundo o autor, o estudo sobre o contexto social possibilita a compreensão de como o letramento está relacionado às questões de poder, diferença e desigualdade.

3 METODOLOGIA

3.1 Tipo e natureza da pesquisa

Levando em consideração a importância e relevância de se estabelecer uma análise mais aprofundada acerca das características que configuram o processo de formação docente de professores, desenvolvemos uma pesquisa de cunho qualitativo, na qual tentamos demonstrar, por meio do uso de questionários, os aspectos característicos dos participantes desta pesquisa, como também o posicionamento crítico desses quanto às concepções teóricas relacionadas à temática em foco, além de suas proposições referentes ao processo de formação docente no qual estão inseridos.

No intuito de obter dados mais significativos e mais próximos da realidade proposta pela temática da pesquisa, escolhemos como objeto de estudo, tanto professores formadores (docentes) do curso de Letras da área de língua inglesa, de uma universidade pública do interior da Paraíba, como também professores em formação (graduandos), respectivos alunos dessa mesma instituição. Para tanto, foi feita uma análise crítica das respostas dadas por esses participantes, os quais passamos a descrever a seguir.

3.2 Participantes

Quanto à caracterização específica dos participantes, levamos em consideração alguns critérios.

Com relação aos professores formadores, buscamos variar entre aqueles que estão há mais tempo em atuação na instituição e também os novatos, cujo período de ensino situa-se entre 1 ou 2 anos, ou até menos que 1 ano, visando uma comparação de posturas metodológicas. Outro critério utilizado foi quanto à variação dos componentes curriculares. Buscamos professores de disciplinas distintas, mas que, de certa forma, trabalhassem de forma efetiva tanto com o texto em si como com as práticas de leitura e escrita em sala de aula.

Quanto aos professores em formação, e considerando o aspecto inicial da formação docente, buscamos analisar o ponto de vista de professores em períodos iniciais do curso, além daqueles em períodos já avançados, com o propósito de verificar o nível de conhecimento e posicionamento crítico-reflexivo desses em relação ao processo de ensino-

aprendizagem da língua inglesa e de sua formação acadêmica. Sendo assim, foram distribuídos questionários aos professores em formação do curso de letras nos dois turnos: manhã e noite. Dentre os turnos, optamos por trabalhar com as seguintes turmas: 2º, 3º, 4º, 5º e 6º períodos (manhã) e 3º, 5º, 6º, 7º e 8º períodos (noite), uma vez que, ao analisarmos a grade curricular do curso, percebemos que é exatamente nesses períodos em que há uma maior concentração de componentes curriculares que, de certa forma, abordam de forma efetiva as práticas de leitura e escrita de textos, além de uma formação crítica quanto ao uso e produção da linguagem de maneira crítico-reflexiva, fazendo uma ligação entre esse uso da linguagem e o papel do aluno frente à sua prática como professor em sala de aula. Dentre esses, citamos, por exemplo, com relação a uma prática efetiva da leitura e escrita, os componentes Língua Inglesa e Redação em Língua Inglesa; quanto a uma postura crítica da linguagem, a disciplina de Literatura Inglesa e referente a um posicionamento frente à prática docente em sala de aula, os componentes Prática Pedagógica e Estágio Supervisionado.

Para uma melhor descrição dos participantes, apresentamos a seguir 2 (dois) quadros referentes ao perfil desses professores.

Quadro 1: Professores formadores (Docentes)

| DOCENTE | COMPONENTE CURRICULAR MINISTRADO | TEMPO DE SERVIÇO NA INSTITUIÇÃO |
|----------------|--|--|
| D1 | Língua Inglesa, Prática Pedagógica, Redação em Língua Inglesa. | Há mais de 5 anos. |
| D2 | Língua Inglesa, Prática Pedagógica, Redação em Língua Inglesa. | Há mais de 5 anos. |
| D3 | Literatura Inglesa | Há mais de 5 anos. |
| D4 | Literatura Inglesa | Há menos de 1 ano. |
| D5 | Língua Inglesa, Prática Pedagógica, Redação em Língua Inglesa, Pesquisa Aplicada. | Entre 2 e 5 anos. |
| D6 | Língua Inglesa, Prática Pedagógica, Estágio Supervisionado. | Entre 1 e 2 anos. |
| D7 | Língua Inglesa, Redação em Língua Inglesa, Estágio Supervisionado. | Entre 2 e 5 anos. |
| D8 | Língua Inglesa, Prática Pedagógica, Redação em Língua Inglesa, Estágio Supervisionado. | Entre 2 e 5 anos. |
| D9 | Língua Inglesa, Redação em Língua Inglesa, Pesquisa Aplicada, Tradução. | Há menos de 1 ano. |
| D10 | Língua Inglesa, Redação em Língua Inglesa, Tradução. | Entre 1 e 2 anos. |

Quadro 2: Professores em formação (Graduandos)

| GRADUANDO | PERÍODO (SEMESTRE/TURMA) | TURNO |
|-----------|-----------------------------|-------|
| G1 | 2º | Manhã |
| G2 | 2º | Manhã |
| G3 | 3º | Manhã |
| G4 | 4º | Manhã |
| G5 | 4º | Manhã |
| G6 | 5º | Manhã |
| G7 | 5º | Manhã |
| G8 | 6º | Manhã |
| G9 | 6º | Manhã |
| G10 | 3º | Noite |
| G11 | 5º | Noite |
| G12 | 5º | Noite |
| G13 | 6º | Noite |
| G14 | 8º | Noite |

3.3 Coleta e seleção dos dados

Como foi mencionado anteriormente, nos propomos a estabelecer uma análise crítica dos dados fornecidos pelos participantes. Dessa forma, optamos por trabalhar com dois questionários (ver apêndices B e C), com perguntas similares, os quais foram elaborados da seguinte forma: Questionário 1 (Professor formador) e Questionário 2 (Professores em formação). Ambos precedidos por 2 (duas) páginas: a primeira, trazendo o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ver anexo) para a divulgação dos dados fornecidos aos questionários, e a segunda com uma parte complementar (ver apêndice A), cujo objetivo é o de informar a situação acadêmica do pesquisado (Professor formador ou em formação). O questionário 1, com um número de 6 (seis) questões, aborda tanto a atuação dos docentes na instituição de ensino, como também suas concepções acerca dos conceitos de Letramento e Letramento crítico, como também a relação desses conceitos com a prática em sala de aula. O questionário 2, com 5 (cinco) questões, traz praticamente as mesmas questões do questionário 1, diferenciando-se apenas em termos de ponto de vista dos participantes.

A princípio, tínhamos como objetivo analisar um total de 12 questionários referentes aos professores formadores e um número de 20 questionários, distribuídos entre os graduandos, 2 para cada turma, o que nos daria um total de 20 amostras referentes aos

professores em formação. Entretanto, devido à indisponibilidade de tempo dos participantes e do tempo previsto para a conclusão de nossa pesquisa, tivemos um atraso na entrega de alguns questionários, ficando com um *corpus* para análise num total de 24 questionários. Destes, 10 estão direcionados aos professores formadores e 14 aos graduandos.

Por uma questão de ética e sigilo com relação à identidade dos participantes, decidimos não acrescentar estas amostras ao corpo de nossa pesquisa, estando as mesmas sob nossa guarda para uma eventual comprovação da validade das informações, as quais passam a ser analisadas a seguir.

4 ANÁLISE DOS DADOS

Nesta seção passaremos a analisar as informações obtidas através das respostas dadas aos questionários, tanto dos professores formadores como dos professores em formação, doravante também referenciados como docentes (D) e graduandos (G), respectivamente. Os primeiros dados a serem analisados estão relacionados à concepção que os pesquisados têm do termo Letramento, suas características e a relação com o ensino-aprendizagem da língua inglesa. Num segundo momento, analisaremos o conceito de Letramento Crítico apresentado pelos mesmos, bem como as práticas desse letramento, trabalhadas em sala de aula, visando à comprovação e/ou refutação de nossa hipótese apresentada na introdução da nossa pesquisa.

Em seguida, apresentamos dados que, segundo nosso ponto de vista, foram considerados como contraditórios para o nosso estudo, mas que trouxeram muitos pontos interessantes para serem abordados. Na sequência, apresentamos um levantamento dos tipos de leitura e escrita trabalhados pelos docentes em sala de aula, verificando a existência de uma relação direta dessas tipologias com as práticas do letramento crítico.

No intuito de evidenciarmos a postura do professor formador como um fator inerente e influente para a formação acadêmica dos graduandos, procuramos em nossa análise estabelecer certos paralelos entre os dados fornecidos por esses pesquisados. Por esse motivo, muitos serão os momentos em que fazemos uma associação entre os dados tanto dos professores formadores como dos graduandos, com o objetivo de deixar claro o posicionamento crítico do formador quanto a certos conhecimentos e atitudes em sala de aula, relacionados ao processo de ensino-aprendizagem da língua. Como abordado em nossa análise, docentes e graduandos compartilham à luz de uma prática de ensino e de conhecimentos teóricos, de certos saberes que, como será mostrado a seguir, convergem e divergem, completando-se e distanciando-se em termos de ponto de vista.

Todavia, ressaltamos que os graduandos analisados não são necessariamente alunos daqueles professores com os quais será estabelecida uma associação das respostas dadas aos questionários.

4.1 O conceito de letramento

Retomando a questão 2 dos questionários propostos: “*Qual a concepção que você tem de Letramento?*”, queremos dar ênfase às características inerentes à concepção do letramento, destacando o ponto de vista dos envolvidos nessa pesquisa no que diz respeito aos conceitos do termo.

No que se refere à concepção das dimensões atribuídas ao letramento, buscamos em Soares (2009) a oportunidade para estabelecermos um paralelo entre as proposições abaixo descritas e o que a autora propõe como dimensão social do letramento.

DOCENTE 5: Entendo letramento como práticas de leitura e escrita diretamente relacionadas ao contexto social dos indivíduos. São práticas que têm, portanto, uma função social.

Corroborando com essa concepção de letramento, o graduando 4 afirma:

GRADUANDO 4: Letramento é a habilidade desenvolvida de usar a língua para a comunicação, para atuar nas diversas situações em que a língua é necessária e usada. A pessoa pode não ser alfabetizada e ser letrada.

Considerando a proposição de D5, de letramento como uma prática de leitura e escrita ligada ao contexto social, e agrupando a essa, a concepção de letramento como uma habilidade de uso da língua em situações diversificadas, apresentada por G4, confirmamos a correlação dessas proposições com o ponto de vista de Soares, uma vez que a autora aponta a dimensão social do letramento como uma possibilidade de tratá-lo não como um conjunto de habilidades individuais, mas como um conjunto de práticas sociais ligadas ao uso da leitura e escrita que o sujeito realiza em seu contexto social.

Tendo por base as implicações relativas à distinção entre Alfabetização e Letramento, apontamos o posicionamento dos graduandos 5 e 11 acerca do conceito de letramento que, em concomitância com as ideias apresentadas por Rojo (2009) quanto a esse paralelo, caracterizam-no da seguinte maneira:

G5: Quando você adquire conhecimento da língua e não apenas a reproduz. Você pode ser letrado e não alfabetizado e vice-versa.

Podemos caracterizar essa não reprodução da língua, exposta por G5, como uma atitude que vai além do conceito de Alfabetização proposto por Rojo, em que, segundo a autora, estaria relacionado à ação de ensinar a mecânica da escrita/leitura.

Quanto a G11 observamos:

*G11: Letramento é o avanço do conceito de alfabetização. Alfabetizar é você saber escrever já letramento é você **saber escrever, refletir, opinar e discutir** enfim é uma bagagem bem mais completa do que alfabetização.*

Ao enfatizarmos os termos *saber escrever, refletir, opinar e discutir* na fala de G11, queremos ressaltar a concepção de letramento proposta por Soares (2009), em que a autora situa o termo como o estado ou condição que vai além do saber ler e escrever, exercendo práticas sociais que usam a escrita.

Alguns docentes deixam claro que o conceito de letramento vai além do processo de decodificação da língua, processo este referente ao conceito de modelo autônomo do letramento, proposto por Gee (1996), citado por Oliveira (s/d, p. 3), o que fica bastante claro nos trechos abaixo:

DOCENTE 6: Letramento é quando fazemos uso do conhecimento de mundo que temos e vamos além da decodificação de um texto e interagimos com o texto ou com o mundo através do texto.

DOCENTE 10: Letramento é quando o professor vai além da simples decodificação, quando o aluno passa a dialogar com o texto tentando buscar significado e relevância no que está escrito. O aluno letrado consegue discernir graus de formalidade, adequação dos discursos, etc.

Outros pesquisados foram bastante objetivos ao estabelecer um conceito de letramento correlacionado com os conceitos de modelo ideológico de letramento, proposto por Terzi (2006 *apud* OLIVEIRA), e o de práticas de letramento, conforme visto em Street (1993) citado por Rojo (2009). Tais posicionamentos ficam evidentes nos trechos a seguir:

DOCENTE 7: Letramento é um conjunto de práticas sociais de leitura e escrita para uma determinada comunidade e em determinada época.

GRADUANDO 8: *Letramento é a capacidade de adquirir conhecimentos, não por meio de um ensino formal (na escola), mas resultante de um processo de interação entre as ações sociais e os sujeitos.*

Outro aspecto apontado pelos professores foi a relação entre o conceito de letramento e o trabalho de leitura e compreensão dos textos. Acreditamos que a busca pela interpretação dos significados atribuídos aos textos requer também um questionamento acerca das ideologias e das relações de poder presentes nos discursos produzidos pelos autores/escritores desses textos (cf. TERZI, 2006; STREET, 2003 *apud* OLIVEIRA, *op. cit.* p. 4). Essa questão fica evidente nos trechos a seguir:

D2: *Basicamente, letramento é a capacidade de ler e escrever, mas não apenas isso, você tem que ler e entender o que você leu, interagir com o texto, o autor, processar ideias, informações e utilizar-se dessas informações para produzir novas informações, desenvolvendo uma visão própria das coisas, tentando entender e transformar o mundo ao seu redor.*

G9: *De que Letramento é mais do que saber ler, porque envolve conhecer o sentido do texto como um todo, interpretando a mensagem escrita.*

G14: *É o aluno ler e entender o que está sendo abordado em um texto, interagindo de forma direta. Se ele desenvolve essa habilidade ele pode se considerar um aluno letrado, ou seja, desta forma ele não estará apenas codificando os signos linguísticos presentes nos textos.*

Também é importante ressaltar a ênfase dada à leitura e escrita, estando estas totalmente relacionadas ao conceito de práticas de letramento, conforme afirma Street (1993 *apud* ROJO). Percebemos essa ênfase nos seguintes comentários:

DOCENTE 9: *Letramento diz respeito à apropriação da leitura e da escrita em contextos/gêneros específicos. Tal perspectiva vai além da noção de alfabetização, pois um indivíduo pode ser letrado (ter conhecimento dos usos) para um gênero específico, por exemplo, e não ser letrado para outro sem ser considerado analfabeto.*

GRADUANDO 7: *Acredito que letramento é muito mais do que simplesmente alfabetizar. Letramento para mim é ter capacidade de ler e escrever com um posicionamento crítico sobre o mesmo, é dar sentido à leitura e à escrita.*

Observamos ainda uma perspectiva de letramento situada sob o aspecto sócio-cultural do sujeito que, conforme afirma Street (1993, p. 7 *apud* MARCUSCHI, 2001, p.27), está relacionada ao uso das práticas de letramento, estando estas ligadas às estruturas culturais e de poder da sociedade e a uma variedade de práticas, também culturais, relacionadas ao uso da leitura/escrita em diferentes contextos.

Tal proposição se confirma no relato do docente 8 a seguir:

D8: *O letramento vai mais além do que uma simples leitura e escrita de textos comuns do dia a dia. Um sujeito letrado é capaz de usar o ato de leitura e de escrita como prática social, e como consequência se torna apto a modificar sua própria condição sócio-cultural.*

4.2 Concepções de letramento crítico

Partindo para a análise da perspectiva crítica de letramento, gostaríamos de ressaltar a partir de então a relação estabelecida entre os conceitos apresentados quanto ao letramento crítico e sua relação com os aspectos referentes ao posicionamento crítico-reflexivo dos professores envolvidos nessa pesquisa. Aspectos esses que, do ponto de vista de Motta (2008), estão relacionados a uma postura de questionamento das relações de poder, das representações presentes nos discursos e as implicações que isto pode trazer para a formação dos indivíduos e sua atuação em contextos sociais de uso da linguagem. Os trechos citados a seguir confirmam de certa forma, o posicionamento de Motta.

Com relação ao letramento crítico, perguntamos o seguinte: *“O que você entende por Letramento Crítico?”*. As proposições foram as seguintes:

DOCENTE 7: *É o uso das práticas sociais de leitura e escrita para questionar as relações de poder e identidade na sociedade, desafiando aquilo que quer passar-se por ‘neutro’.*

DOCENTE 8: *O letramento crítico remete ao sujeito (leitor e escritor) que interfere na sociedade a qual pertence de forma a colaborar no desenvolvimento das relações políticas e sócio-históricas do seu tempo.*

Complementando a fala dos docentes anteriores, citamos o posicionamento dos seguintes graduandos:

GRADUANDO 6: *Entendo por letramento crítico todo o ensinamento que transmite senso crítico às pessoas, não só ensinar e educar, mas formar pessoas capazes de ter opiniões críticas sobre tudo.*

GRADUANDO 10: *É quando o indivíduo apresenta seus próprios pontos de vista, à respeito de um assunto.*

GRADUANDO 13: *O letramento crítico é uma atividade linguística que busca a consciência crítica do indivíduo, através da análise do discurso, visando a construção de significados para sua vida e/ou para a vida de seu grupo social.*

No que diz respeito ao conceito de letramento crítico, relacionado a um posicionamento crítico-reflexivo frente às habilidades de leitura e escrita, bem como em relação ao trabalho com o texto em sala de aula e, considerando a afirmação de Withers (1989), citado por Pozzo (s/d), de que é preciso direcionar as habilidades de leitura/escrita para a formação de uma visão crítica pelo letramento crítico. Citamos, a seguir, os pontos de vista de alguns professores que dão ênfase a essa questão.

DOCENTE 2: *Letramento crítico é a capacidade do indivíduo em desenvolver uma visão crítica através da leitura, usando os conhecimentos para refletir, opinar, entender e transformar o mundo.*

DOCENTE 5: *Entendo que o letramento crítico é uma prática social de leitura e escrita que visa uma reflexão crítica. Por exemplo, no caso do trabalho com textos em sala de aula, creio que explorar o texto por meio de questionamentos, debates e reflexões seria uma prática social de leitura crítica (letramento crítico).*

Tal ênfase ainda pode ser vista em:

GRADUANDO 7: *Como resumidamente mencionado acima, é o ato de ter um pensamento e visão crítico-constructiva sobre o que se lê ou se escreve, interagindo de forma ativa com o texto que lhe é exposto.*

GRADUANDO 9: *Entendo que é ser capaz de fazer uma leitura crítica, não sendo um receptor passivo de informações.*

GRADUANDO 14: *Já o Letramento Crítico eu acredito que seja o ato de além de ler, entender e interagir o aluno se posicionará de forma crítica, tomando como suporte seu conhecimento prévio. Concordando ou não com a ideia do autor.*

A relação da prática do letramento crítico associada ao ensino-aprendizagem da língua inglesa, segundo um aspecto cultural, pode ser enfatizada na afirmação a seguir:

D1: *Uma visão crítica (o terceiro olhar) sobre os textos em LE; a relação da cultura do outro com a minha cultura, e como isso interfere na minha visão de leitor em segunda língua.*

Quanto a essa perspectiva de letramento crítico, Rojo (2009) enfatiza que é preciso trabalhar os textos de outras culturas sempre de maneira crítica, revelando suas finalidades, intenções e ideologias.

Levando em consideração a afirmação de Gee (1996), como fora mencionado por Pozzo (*op.cit.*), de que um ser criticamente letrado é capaz de confrontar discursos e analisá-los quanto às relações de poder e interesses na sociedade, e estabelecendo uma relação com o papel da linguagem vista como o instrumento que possibilita um posicionamento crítico para os indivíduos frente às práticas sociais, exposto por Bayham (1995 *apud* POZZO, *op. cit.*), damos ênfase à questão das práticas discursivas relacionadas à perspectiva do letramento crítico, conforme podemos perceber nas afirmações abaixo:

D9: *Letramento crítico refere-se à relação que o indivíduo estabelece entre texto e discurso, sendo consciente dos recursos linguísticos que foram utilizados em determinado texto e para que foram utilizados. A partir de reflexões sobre a linguagem, torna-se possível reconhecer*

as relações de poder expressas por meio do discurso e as implicações desse reconhecimento na sociedade.

G12: Letramento crítico tem como objetivo educacional uma prática entre línguas e visões de mundo, práticas sociais, relações inter-culturais e assuntos globais. Entende-se por letramento crítico uma série de princípios educacionais para o desenvolvimento de práticas discursivas de construção de sentido.

4.3 Amostras contraditórias

Quanto aos primeiros dados, referentes às concepções de Letramento e Letramento Crítico apresentadas por alguns dos pesquisados, destacamos certos posicionamentos que, do nosso ponto de vista, podem ser considerados contraditórios, embora relevantes para a nossa discussão.

Ao serem questionados sobre a concepção que tinham quanto ao termo Letramento, os docentes 3 e 4, ambos professores da disciplina Literatura Inglesa, responderam o seguinte:

DOCENTE 3: Esta nomenclatura não faz parte do meu repertório de professor de literatura.

DOCENTE 4: Letramento é o processo de aquisição da “tecnologia” da língua escrita, na aquisição da habilidade de utilizar a escrita/leitura em suas diversas formas, adequando-o (o uso da língua) aos diversos contextos sócio-interacionais.

No que se refere ao conceito de Letramento Crítico, apresentado por esses docentes, obtivemos as seguintes proposições:

D3: Introduzir o aluno à leitura crítica de textos literários.

D4: O processo de “desvendamento” das forças que estão por trás dos diversos usos que se faz da língua. Nesse contexto, além de usar adequadamente a tecnologia da língua, o falante/leitor deve perceber o que move, determina esse uso. A saber: questões políticas; interesses e etc.

Analisando esses primeiros dados, percebemos que, embora os docentes acima citados encontrem-se lecionando a mesma disciplina, ambos apresentaram pontos contraditórios. D4, ao conceituar letramento, apresenta-o como a habilidade de utilizar a escrita e a leitura seguindo a perspectiva de uso social da língua em diversos contextos sócio-interacionais. Tal posicionamento nos remete ao conceito de letramento proposto por Rojo (2009), em que essa questão de uso social da linguagem em diversos contextos sociais é enfatizada. E corroborando com a ideia de Pennycook (2001), ressaltada por Ferreira (2006, p.176), de que o letramento crítico deve ser visto como um instrumento que possibilita o desenvolvimento crítico, D4 expõe que o termo está relacionado à percepção crítica que devemos ter com relação a certas questões políticas e de interesses que estão relacionadas ao uso da língua.

Entretanto, apesar de D3 não ter apresentado um conceito específico para o termo letramento, percebemos que o docente, ao conceitualizar letramento crítico, demonstra que tem implícito em sua prática de sala de aula, atitudes que o caracterizam como um professor letrado; portanto, com o conceito de letramento exposto na prática cotidiana de ensino e com atitudes referentes ao posicionamento do professor como um agente de letramento, conforme aponta Kleiman (2006). Talvez o fato do docente não ter apresentado um conceito específico para o termo se deva a uma questão realmente de nomenclatura. E que, devido o docente atuar há mais de 5 anos na universidade, o mesmo pode ter adquirido em sua prática docente, o conhecimento acerca de um outro termo que, mesmo distinto, caracterize o conceito de letramento usado frequentemente na atualidade.

Seguindo nossa discussão quanto às concepções atribuídas ao termo letramento, observamos ainda certas contradições, dessa vez referente a alguns dos graduandos, como veremos nas proposições a seguir:

GRADUANDO 3: *Letramento pra mim é o que antes se entendia como alfabetização. É o aprendizado da leitura e escrita.*

GRADUANDO 2: *É o resultado da ação de ensinar a ler e escrever. É o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita.*

GRADUANDO 10: *É o resultado da ação de ensinar a ler e escrever. E a partir desta ação o indivíduo tem condições de se apropriar da escrita.*

O posicionamento de G3 com relação à concepção de letramento nos leva a uma compreensão do termo totalmente presa ou dependente do conceito de Alfabetização,

conforme aponta Soares (1998) na proposição da dimensão individual do letramento, em que este é considerado como um atributo pessoal, relacionado à aquisição individual das tecnologias do ler e escrever.

Com relação aos conceitos apresentados por G2 e G10, percebemos uma atitude de ligação direta com o conceito apresentado por Soares (2002), principalmente se considerarmos a sentença em destaque, a qual marca explicitamente a correlação com a proposta de conceito exposta pelo teórico. Os graduandos, ao apresentarem suas concepções do termo, em sua totalidade, similares à que é exposta por Soares, demonstram a falta de um posicionamento crítico quanto à elaboração de suas próprias ideologias e conhecimentos sobre o que poderia vir a ser Letramento.

Enfatizando os conceitos atribuídos ao letramento crítico, queremos ressaltar as divergências observadas quanto ao papel do professor formador e a participação dos graduandos como sendo também responsáveis pelo desenvolvimento do ensino-aprendizagem em que sua formação docente se instaura. Os dados relatados a seguir, demonstram uma contradição de posturas assumidas por esses graduandos.

GRADUANDO 1: *Ao meu ver, Letramento Crítico seria não só o que já foi explicitado na questão anterior, mas também um processo pelo qual o indivíduo passará a ter **um olhar mais crítico, questionará, argumentará, debaterá, não se portará como um estudante passivo, aceitando tudo o que lhe é imposto.***

GRADUANDO 2: *(Resposta não atribuída).*

GRADUANDO 4: *Não conheço o termo. Sendo “crítico” suponho se tratar de uma posição crítica em relação à língua em uso.*

GRADUANDO 5: *Não sei.*

Para analisarmos os dados citados acima, queremos ressaltar mais uma vez o papel do professor formador como um agente de letramento, conforme podemos observar em Kleiman (2006). Segundo a autora, o professor formador, ao assumir o papel de professor letrador, passa a ter responsabilidades sob o letramento de seus alunos, principalmente no que diz respeito ao conhecimento das trajetórias de letramento desses, bem como os significados atribuídos à leitura e escrita, além dos sentidos construídos em relação às suas práticas culturais.

Todavia, levando em consideração as contradições percebidas entre G1 e G2, como também entre G4 e G5, constatamos que a problemática nesse caso diz respeito não ao papel do formador, mas ao próprio posicionamento dos graduandos frente à sua própria aprendizagem. Embora os pares de graduandos citados façam parte das mesmas turmas, podemos perceber que os mesmos têm atitudes diferenciadas. Enquanto G1 expõe sua concepção acerca do que é o letramento crítico, expondo seu ponto de vista crítico-reflexivo, como podemos observar nos trechos destacados (**um olhar mais crítico, questionará, argumentará, debaterá, não se portará como um estudante passivo**), G2 não apresenta sua concepção, justificando, no ato da entrega do questionário, que não tinha nenhum conhecimento desse tipo de letramento.

O mesmo ocorre com G4 e G5. Este último afirma objetivamente não saber do que se trata o letramento crítico, enquanto que G4, mesmo afirmando não saber do conceito do termo, marca seu posicionamento crítico dando uma resposta totalmente coerente e relevante para o termo.

Levando em consideração as proposições de Kleiman (2006), em que a autora expõe a necessidade de os alunos se tornarem agentes letrados capazes de agir em diferentes contextos de aprendizagem do letramento e de fazer uso da prática social da leitura e escrita de forma criativa, crítica, autônoma e ativa, queremos ressaltar que não podemos atribuir toda a responsabilidade de uma boa formação acadêmica aos professores formadores. Os próprios graduandos devem buscar outros conhecimentos, tendo como objetivo principal o engajamento em práticas letradas, mostrando-se letrado em sua cultura, no contexto social de uso da língua e no trabalho com as práticas de leitura e escrita. Tal postura contribuirá de forma significativa para um posicionamento crítico-reflexivo frente ao processo de sua própria formação docente.

4.4 A relação das práticas de leitura e escrita com a perspectiva do letramento crítico

A partir das discussões apresentadas em nossa fundamentação teórica quanto aos aspectos referentes à relação teoria/prática em correspondência com o processo de uma formação docente baseada numa postura crítico-reflexiva dos professores formadores, apresentamos a seguir os dados referentes à hipótese de nossa pesquisa, a qual visa à comprovação de que os docentes fazem uso de práticas do letramento crítico em suas aulas, com o propósito de aperfeiçoar o ensino-aprendizagem da língua inglesa para os professores

em formação, bem como estimular nesses últimos o senso crítico frente ao processo de formação docente.

A apresentação de um posicionamento crítico frente às práticas de leitura e escrita em sala de aula, como aponta Kleiman (2006) ao caracterizar o professor formador como um agente de letramento, é verificado nas afirmações a seguir:

D2: Fazendo com que o aluno leia, reflita e expresse sua opinião ou reação sobre os assuntos lidos. O aluno é levado a falar sobre seu ponto de vista, isto é, se concorda ou discorda do pensamento do autor. Fala da importância do assunto para sua vida profissional, etc.

D6: As práticas de leitura e escrita em sala de aula são trabalhadas de maneira objetiva, com questionamentos que levam os alunos a refletirem e analisarem o texto, sua linguagem, a relação de poder que ele pode exercer sobre parte dos leitores, etc. sempre levando em consideração que um texto ou seu autor pode ser questionado, não é “dono da verdade”.

Essa ênfase dada à leitura pode ser vista também na fala do graduando a seguir:

G7: Os textos são apresentados e discutidos em sala, tendo o aluno a oportunidade de interagir expondo aos presentes sua visão crítica sobre a leitura por ele feita, e o professor acrescentando ou esclarecendo as opiniões expostas pelos alunos.

Levando em consideração a proposta de letramento crítico, visto como um instrumento para desenvolver um indivíduo mais crítico, a qual é exposta por Pennycook (2001 *apud* FERREIRA, 2006), observamos que a língua, seguindo essa perspectiva, passa a ser vista como instrumento para a prática social desse indivíduo, possibilitando ao mesmo um posicionamento crítico através do uso da linguagem/discurso. Conforme aponta o docente 7:

D7: Procuo fazer com que meus alunos não aceitem facilmente aquilo que leem ou ouvem. Para a prática da escrita, peço que eles visualizem seu público alvo e tentem convencer o mesmo sobre aquilo que querem defender. Dessa forma, eles procurarão fazer uso da linguagem e discurso adequados para seu público.

Enfatizando a questão de uma postura crítica do professor com relação às suas ações e atitudes em sala de aula, e ressaltando o aspecto reflexivo da prática pedagógica, apresentado

por Magalhães (2004) e Libâneo (2008a), queremos destacar o papel assumido por esse profissional como o responsável pelo desenvolvimento de sua prática pedagógica, conforme observamos em McKay (2003). Tais asserções podem ser observadas nos comentários a seguir:

D8: Tento conduzir a leitura e a produção textual dos alunos a reflexões e posicionamentos que tragam contribuições relevantes à sua prática educacional.

G6: Existem textos a serem discutidos, então nós, alunos, lemos e expressamos nossas opiniões. Já em outras disciplinas descrevemos e refletimos sobre a prática de Ensino de LE, o que é feito, o que acontece e o que faríamos e o que deveria acontecer. Expressamos nossas opiniões.

No que concerne a uma postura crítico-reflexiva referente à atuação dos professores em sala de aula, frisamos o ponto de vista de Schön (1992), conforme foi ressaltado por Maia e Mendes (2009), sobre a necessidade de uma atitude crítico-reflexiva por parte do docente. Corroborando com essa visão da prática de ensino em sala de aula, citamos o posicionamento de Guarnieri (1997 *apud* NUNES, 2001), em que o autor enfatiza a articulação dos conhecimentos desenvolvidos pelo professor como uma possibilidade para o desenvolvimento da capacidade reflexiva sobre a prática docente. Esses posicionamentos relacionados ao comportamento em sala de aula podem ser enfatizados nos trechos a seguir:

D5: Creio que sempre que aproveito os textos lidos como suporte para debates, reflexões e resolução de problemas, estou desenvolvendo a prática do letramento crítico. Também procuro manter essa perspectiva de letramento no momento de apresentação de seminários, elaboração de planos de aulas, relatórios ou artigos, ou seja, procuro incentivar meus alunos a refletir criticamente sobre os temas propostos, lançando questionamentos para os colegas, buscando exemplos práticos, dentre outras ações.

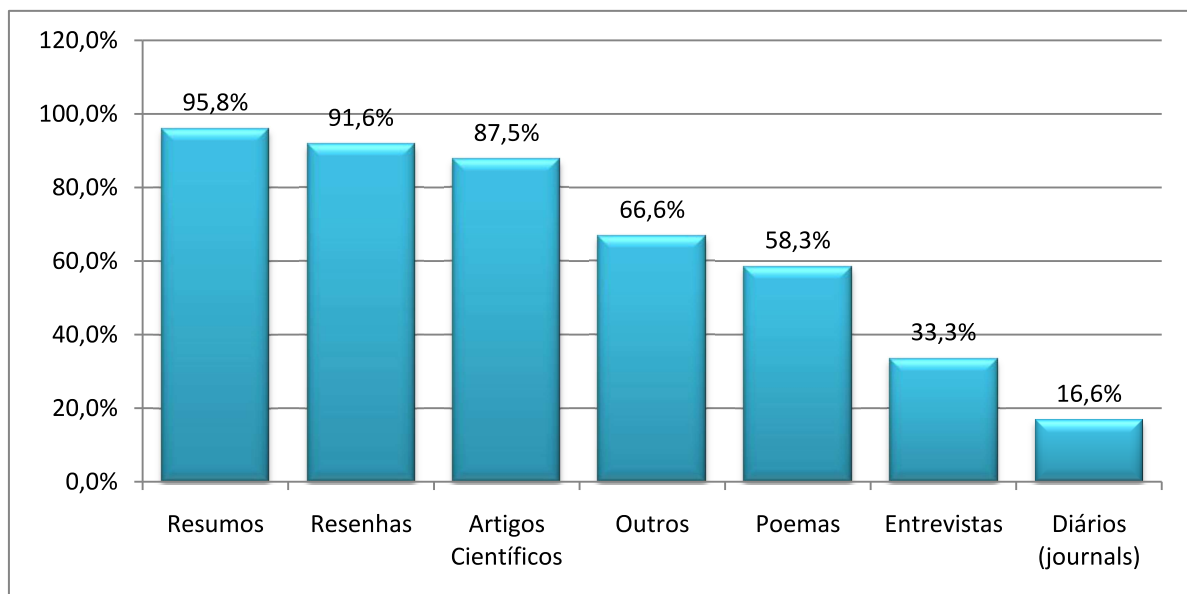
G14: Através de Discussões em grupo que trazem à tona a opinião crítica da turma e conhecimento prévio do que está sendo trabalhado em sala de aula.

No intuito de enfatizar ainda mais a postura crítico-reflexiva assumida pelos professores formadores quanto à sua prática docente em sala de aula e a relevância de uma

formação docente baseada no uso de práticas letradas que vise uma correlação entre as práticas de leitura e escrita e a perspectiva do letramento crítico, apresentamos, a seguir, um gráfico acerca de um levantamento feito com dados obtidos dos questionários que estão relacionados aos tipos de leitura e escrita mais trabalhados pelos docentes em suas aulas, salientando as contribuições desses tipos para o aprendizado da língua, segundo uma perspectiva crítica de aprendizagem.

Os resultados estão assim apresentados:

Gráfico: Tipos de leitura e escrita trabalhados em sala de aula pelos docentes.



De acordo com os dados observados no gráfico, podemos constatar que dentre os tipos apresentados nos questionários, os que mais foram citados pelos pesquisados como práticas constantes em sala de aula foram: os resumos, as resenhas e os artigos científicos. Levando em consideração a perspectiva do letramento crítico, podemos salientar que o trabalho realizado pelos docentes em sala de aula por meio do uso desses tipos de leitura e escrita, com exceção dos resumos, possibilita tanto uma atitude crítica como uma postura reflexiva requeridas aos alunos no momento de produção, uma vez que esses tipos se constituem como práticas letradas que exigem, além de uma leitura crítica de seus conteúdos, um posicionamento crítico-reflexivo frente ao processo de escrita, em que esses alunos terão que expor suas opiniões, argumentar, elaborar pontos de vista, enfim, assumir uma postura crítica com relação às práticas de leitura e escrita e com o texto.

Com relação aos tipos citados em menor proporção, encontramos os poemas, entrevistas, diários (journals) e uma parte diversificada (Outros), em que os pesquisados puderam citar outros tipos de atividades de leitura e escrita. Nesta parte diversificada foram mencionados, tanto pelos professores formadores como pelos graduandos, tipos que variaram desde fichamentos, contos, análises críticas e literárias a filmes, relatórios e projetos de pesquisa, dentre outros, conforme constam nos questionários.

Levando em consideração as premissas teóricas apresentadas na nossa pesquisa, constatamos que a partir de uma prática pedagógica baseada no letramento crítico, poderemos ter profissionais capacitados e com uma formação docente que se caracteriza pela prática crítico-reflexiva de seus envolvidos, o que possibilita o desenvolvimento e aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa justificamos que a aprendizagem de uma língua estrangeira tem uma grande importância e relevância para o crescimento profissional, pessoal e cognitivo do indivíduo. E levando em consideração a ascensão e influência do conceito do letramento no contexto de ensino-aprendizagem, bem como do uso diversificado de práticas letradas relacionadas à perspectiva de uso da leitura e escrita como práticas sociais, percebemos que uma situação de aceitação dessas práticas para o processo de formação docente possibilita e amplia um novo tipo de ensino e aprendizagem da língua inglesa, não somente para os professores em formação, mas também para seus formadores.

Considerando o papel do professor formador como um fator que, de certa forma influencia no processo de formação dos graduandos, buscamos responder em nossa pesquisa a um questionamento referente ao uso de práticas do letramento crítico feita pelos docentes em suas aulas. Para tanto, nos propomos a verificar se esses, em sua prática diária de sala de aula, faziam uso desse tipo de letramento que, segundo Motta (2008), propicia aos indivíduos uma formação crítica por meio da linguagem. Objetivando uma completude de resultados, nos engajamos ainda numa busca, que satisfatoriamente foi conquistada, das concepções referentes aos termos Letramento e Letramento Crítico, segundo o ponto de vista dos pesquisados, além de uma verificação dos tipos de leitura e escrita usados em sala de aula pelos formadores e a relação destes com a perspectiva do letramento crítico. Todo o percorrer de nossos objetivos girou em torno de um propósito: comprovar nossa hipótese de que realmente os professores formadores do curso de Letras da área de língua inglesa, da universidade pública mencionada em nossa pesquisa, fazem uso do letramento crítico em suas aulas, visando o aprimoramento tanto da formação docente de seus alunos como de sua própria prática docente.

Através de uma análise crítica e detalhada dos dados obtidos dos questionários que foram entregues aos professores formadores e também a alguns graduandos de suas respectivas turmas, concluímos que esses professores formadores fazem uso efetivo do letramento crítico em suas aulas, estando totalmente abertos ao trabalho com as práticas desse letramento em suas disciplinas curriculares. Ao reconhecerem a necessidade de uma formação da capacidade reflexiva, conforme apontado por Guarnieri (1997 *apud* NUNES, 2001), esses docentes deixaram claro que estão não somente dispostos, mas também aptos a assumir uma postura crítico-reflexiva com relação ao ensino-aprendizagem da língua inglesa e também

com o desenvolvimento de sua prática pedagógica em sala de aula. Podemos ainda afirmar a comprovação de nossa hipótese, mediante a percepção da linguagem e posicionamento crítico percebido nas respostas dadas ao questionário por alguns dos graduandos, o que indica que esses estão tendo uma boa formação acadêmica e profissional por meio de um ensino que promove, além dos conhecimentos linguísticos, a formação de um senso crítico-reflexivo quanto à prática docente e relacionado ao agir do indivíduo em contextos sociais, onde o uso adequado da linguagem é extremamente requisitado.

Concluimos, portanto, que, ao centralizarmos a figura do professor formador em nossa pesquisa, possibilitamos uma abertura para que novas pesquisas possam ser feitas acerca tanto do papel do docente frente ao processo de ensino-aprendizagem, como também da relação proposta entre o que é visto nas teorias e a relação com a prática cotidiana em sala de aula. Buscamos, portanto, apresentar o formador docente como um ser profissional em relação às suas atitudes, suas práticas, suas ideologias e seus conhecimentos. Um professor que, conforme aponta Kleiman (2006), possa ser visto como um agente, um ser capaz de construir e reconstruir sua prática pedagógica, com posições crítico-reflexivas quanto à sua participação na construção e aprimoramento do processo de formação docente.

Levamos em consideração em nossa pesquisa uma proposta que abordasse e/ou centralizasse a figura do formador docente como um profissional que fizesse uso de práticas letradas dentro de uma abordagem crítica de aprendizagem que visasse uma boa formação acadêmica para seus alunos. Entretanto, sabemos e reconhecemos que a área de formação de professores é muito mais abrangente do que propomos nesse estudo. Certamente existem fatores interferentes, relacionados tanto ao lado pessoal e motivacional do professor como também aspectos referentes ao próprio sistema de ensino superior da instituição que podem interferir na prática pedagógica desse formador, impedindo-o de exercer uma postura mais ativa frente ao processo de ensino-aprendizagem de seus alunos. Reconhecemos, portanto, que tais fatores e aspectos não foram salientados em nossa pesquisa, uma vez que nos propusemos a fazer uma abordagem voltada mais para a responsabilidade do formador docente como um profissional, seu papel e ações em sala de aula, não enfatizando, porém, as limitações que pudessem impedi-lo de realizar um bom trabalho, um bom ensino, uma boa formação.

REFERÊNCIAS

ALTET, Marguerite. As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In: PAQUAY, Léopold; PERRENOUD, Philippe; ALTET, Marguerite; CHARLIER, Évelyne (orgs.). **Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?** Trad. Fátima Murad e Eunice Gruman. 2.ed.rev. Porto Alegre: Artmed, 2001,p. 23-35.

BARTON, David. **Literacy: an introduction to the ecology of written language.** Blackwell Publishing, 2007.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio.** Brasília, 2000.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. Formação de professores de língua inglesa e o preparo para o exercício do letramento crítico em sala de aula em prol de práticas sociais: um olhar acerca de raça/etnia. **Línguas & Letras**, Estudos em Educação. ISSN: 1517-7238, vol. 7 n° 12, 1° sem. 2006, p. 171-187. Disponível em: <http://uepg.academia.edu/AparecidaDeJesusFerreira/Papers/476415/Formacao_de_professores_de_lingua_inglesa_e_o_prepara_para_o_exercicio_do_letramento_critico_em_sala_de_aula_em_prol_das_praticas_sociais_um_olhar_acerca_de_raca_etnia>. Acesso em: 10 Out 2011.

KATO, Mary A. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística.** São Paulo: Ática, 1986.

KLEIMAN, Angela (org.). **Os significados do letramento.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

_____. _____. Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

_____. **A formação do professor: perspectivas da linguística aplicada.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

_____. **Professores e agentes de letramento: identidade e posicionamento social.** Filol. linguíst.port.,n.8,p.409/424,2006.Disponívelem:<<http://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/viewFile/242/196>>. Acesso em: 10 Out 2011.

_____. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 32 n.53, p. 1-25, dez, 2007. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/379-4.pdf>>. Acesso em: 10 de Out 2011.

LANKSHEAR, C; KNOBEL, M. **Critical Literacy and New Technologies**. Paper presented at the American Education Research Association San Diego, 1998. Disponível em: <<http://www.geocities.com/c.lankshear/critlitnewtechs.html>>. Acesso em: 12 Ago 2011.

LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL. Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996.

LIBÂNIO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 5. ed. revista e ampliada. Goiânia: MF Livros, 2008 a.

_____. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2008b.

MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo (org.). **A formação do professor como um profissional crítico**: linguagem e reflexão. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

MAIA, Sidclay Ferreira; MENDES, Bárbara Maria Macedo. A formação e a prática pedagógica do professor de língua inglesa no ensino superior: desafios da sociedade contemporânea. **Atos de Pesquisa em Educação – PPGE/ME FURB** ISSN 1809– 0354 v. 4, nº 2, p. 193-205, maio/ago., 2009. Disponível em: <<http://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/1677/1135>>. Acesso em: 10 Out 2011.

MARCUSCHI, Luiz Antônio... [et al.]; SIGNORINI, Inês (org.). **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

MCKAY, Sandra Lee. **O professor reflexivo**: guia para investigação do comportamento **sala de aula**. Trad. Renata Oliveira. São Paulo: Special Book Services Livraria, 2003.

MICARELLO, Hilda Aparecida Linhares da Silva; FREITAS, Luciléia Rodrigues de. Os sentidos produzidos por crianças e adolescentes para suas experiências com leitura e escrita na escola. In: FREITAS, Maria Teresa de Assunção; COSTA, Sérgio Roberto (organizadores). **Leitura e escrita na formação de professores**. Juiz de Fora: UFJF, 2002, p. 107-139.

MOTTA, Aracelle Palma Fávaro. **O letramento crítico no ensino/aprendizagem de língua inglesa sob a perspectiva docente**. Programa de Desenvolvimento Educacional, Londrina,

2008. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pdf/artigo_aracelle_palma_favaro_motta.pdf>. Acesso em: 12 Ago 2011.

NUNES, Célia Maria Fernandes. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade**, ano XXII, nº 74, Abril/2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a03v2274.pdf>>. Acesso em: 10 Out 2011.

OLIVEIRA, Eliane Feitoza. **Letramento acadêmico**: principais abordagens sobre a escrita dos alunos no ensino superior, (s/d) Disponível em: <<http://www.ichs.ufop.br/memorial/trab2/1113.pdf>>. Acesso em: 12 Ago 2011.

PEIXOTO, Cyntia Santuchi... [et al.] **Letramento**: você pratica? (s/d). Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/viiicnlf/anais/caderno09-06.html>>. Acesso em: 12 Ago 2011.

POZZO, Bryan Rafael Dall. **Estudos do letramento**: discussão de conceitos. (s/d). Disponível em: <http://web03.unicentro.br/pet/pdf/2010/Artigo_BRYAN_PET_2010.pdf>. Acesso em: 12 Ago 2011.

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

SILVA, Elson M. da. **Reflexões acerca do letramento**: origem, contexto histórico e características. (s/d). Disponível em: <http://www.cereja.org.br/pdf/20041105_Elson.pdf>. Acesso em: 12 Ago 2011.

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

_____. _____. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

_____. Letramento em verbete: O que é letramento? In: _____. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2.ed., 5. reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2002, p.13-25.

TFOUNI. Leda Verdiani. **Adultos não alfabetizados**: o avesso do avesso. São Paulo: Pontes, 1988.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Complemento dos questionários

COMPLEMENTO DO QUESTIONÁRIO

Nome: _____

Data de nascimento: ___/___/_____

Situação:

 Professor formador Professor em formação (Graduando)

APÊNDICE B- Questionário para os docentes

QUESTIONÁRIO 1 (Professor formador)

1. Há quanto tempo você leciona na Universidade Estadual da Paraíba (Curso de Letras)?

- Há menos de 1 ano
 Entre 2 e 5 anos
 Há mais de 5 anos

2. Quais das disciplinas abaixo você leciona ou já lecionou?

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Língua Inglesa | <input type="checkbox"/> Estágio Supervisionado |
| <input type="checkbox"/> Prática Pedagógica | <input type="checkbox"/> Literatura Inglesa |
| <input type="checkbox"/> Redação em Língua Inglesa | <input type="checkbox"/> Tradução |
| <input type="checkbox"/> Pesquisa Aplicada | |

3. Qual a concepção que você tem de Letramento?

4. O que você entende por Letramento Crítico?

5. Quais dos seguintes itens você trabalha/trabalhou em sala de aula com seus alunos?

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> resenhas | <input type="checkbox"/> entrevistas |
| <input type="checkbox"/> diário (journals) | <input type="checkbox"/> poemas |
| <input type="checkbox"/> resumos | <input type="checkbox"/> artigos científicos |
| <input type="checkbox"/> outros. Quais? _____ | |

6. De que forma você trabalha as práticas de leitura e escrita em sala de aula, relacionando-as à perspectiva do letramento crítico? _____

APÊNDICE C- Questionário para os graduandos**QUESTIONÁRIO 2 (Professores em formação)**

1. Em que nível do curso de Letras você se encontra?

2º período

3º período

4º período

Outro. Especifique: _____

2. Qual a concepção que você tem de Letramento?

3. O que você entende por Letramento Crítico?

4. Quais dos seguintes itens já foram trabalhados por seus professores em sala de aula?

resenhas

entrevistas

diário (journals)

poemas

resumos

artigos científicos

outros. Quais? _____

5. De que forma seus professores trabalham as práticas de leitura e escrita em sala de aula, relacionando-as à perspectiva do letramento crítico?

ANEXO

ANEXO - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Nome da Pesquisa: Práticas de letramento na formação inicial de professores de língua inglesa: um olhar crítico sobre o papel do professor formador.

Pesquisadores responsáveis: Orientadora: Fernanda Maria Almeida Floriano e Orientando: Ro

Informações sobre a pesquisa:

Estamos realizando um estudo sobre as práticas de letramento na formação inicial de professores de língua inglesa, tendo como foco o papel do professor formador como um profissional crítico-reflexivo frente ao processo de ensino-aprendizagem da língua referida. O objetivo deste trabalho é verificar se os professores formadores fazem uso de práticas do letramento crítico em suas aulas. Solicitamos a sua colaboração respondendo a algumas questões sobre este assunto. A sua participação é muito importante, tendo em vista que contribuir com as discussões do tema a ser abordado é uma forma de dar relevância tanto para o ensino-aprendizagem da língua inglesa, como para o processo de formação docente dos envolvidos na pesquisa.

Roberto Nascimento Vitorino
Pesquisador(a) responsável

Eu, _____, portador de RG: _____, abaixo assinado, tendo recebido as informações acima, concordo em participar da pesquisa, pois estou ciente de que terei de acordo com a Resolução 196/96 Capô IV inciso IV. Todos os meus direitos abaixo relacionados:

- A garantia de receber todos os esclarecimentos sobre as perguntas do questionário antes e durante o transcurso da pesquisa, podendo afastar-me em qualquer momento se assim o desejar, bem como está assegurado o absoluto sigilo das informações obtidas.
- A segurança plena de que não serei identificado (a) mantendo o caráter oficial da informação, assim como, está assegurada que a pesquisa não acarretará nenhum prejuízo individual ou coletivo.
- A segurança de que não terei nenhum tipo de despesa material ou financeira durante o desenvolvimento da pesquisa, bem como, esta pesquisa não causará nenhum tipo de risco, dano físico ou mesmo constrangimento moral e ético ao entrevistado.
- A garantia de que toda e qualquer responsabilidade nas diferentes fases da pesquisa é dos pesquisadores, bem como, fica assegurado que poderá haver divulgação dos resultados finais em órgãos de divulgação científica em que a mesma seja aceita.
- A garantia de que todo o material resultante será utilizado exclusivamente para a construção da pesquisa e ficará sob a guarda dos pesquisadores, podendo ser requisitado pelo entrevistado em qualquer momento.

Tenho ciência do exposto acima e desejo participar da pesquisa.

Campina Grande, ____ de _____ de _____

Assinatura do (a) entrevistado (a)

Contato com o Pesquisador (a) Responsável:

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor entrar em contato com o (a) pesquisador (a) Roberto Nascimento Vitorino

Através do Endereço (Residencial): Rua Januncio Balduino, 195, Centro, Junco do Seridó – PB

Telefone: Residencial: (83) 3464-1211 Celular: (83) 9937-9635

Atenciosamente,

Roberto Nascimento Vitorino
Pesquisador (a) responsável