

**Letramentos, Literatura e Formação de Professores de Língua Portuguesa:
Portfólios como dispositivos para Educação em Direitos Humanos**

**Literacies, Literature, and the Training of Portuguese Language Teachers:
Portfolios as devices for Human Rights Education**

Alexandre José Cadilhe¹

Universidade Federal de Juiz de Fora, Brasil

RESUMO

Neste estudo, discuto o desafio de integrar textos artístico-literários em projetos de ensino na formação inicial de professores de Língua Portuguesa. Essa dificuldade decorre da segmentação curricular nos cursos de Letras, que frequentemente opõem Língua e Literatura, além de práticas voltadas para a estrutura da língua e do texto. A questão central é: como usar textos literários para abordar temas e demandas sociais emergentes? Proponho a produção de portfólios temáticos como recurso para fomentar práticas de leitura literária, baseando-me em experiências de orientação de estágio e em um programa de iniciação à docência. Os portfólios organizam repertórios de textos ligados a temas como Educação em Direitos Humanos, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais (2013), e consideram desigualdades raciais, de gênero e sociais. Essas práticas promovem novas formas de selecionar textos literários e de abordar a leitura, contribuindo para o campo dos estudos do letramento, do ensino da literatura e da formação de professores.

PALAVRAS-CHAVE:

Letramentos; Ensino de Literatura; Formação de professores.

ABSTRACT

In this study, I discuss the challenge of integrating artistic-literary texts into teaching projects within the initial training of Portuguese language teachers. This difficulty arises from curricular segmentation in language and literature programs, which often create a divide between Language and Literature and emphasize structural approaches to language and text. The central question is: how can literary texts be used to address emerging social themes and demands? I propose thematic portfolio production as a tool to foster literary reading practices. Drawing from experiences in internship supervision and a teacher initiation program, portfolios organize text repertoires connected to themes like Human Rights Education, as outlined by the National Curriculum Guidelines (2013), considering racial, gender, and social inequalities. These practices offer new ways to select literary texts and approach reading, contributing to literacy studies, literature teaching, and teacher education.

KEYWORDS:

Literacy Studies; Literature Teaching; Teacher Training.

Recebido em: 01/03/2024

Aceito em: 20/10/2024

¹ E-mail: alexandre.cadilhe@ufjf.br / ORCID: 0000-0002-4818-6428

Sou grato à FAPEMIG pelo fomento para realização desta pesquisa (Edital Universal - Processo APQ-01894-18).

1. Introdução

A formação do professor é, por vezes, excessivamente teórica, outras vezes excessivamente metodológica, mas há um déficit de práticas, de refletir sobre as práticas, de trabalhar sobre as práticas, de saber como fazer. É desesperante ver certos professores que têm genuinamente uma enorme vontade de fazer de outro modo e não sabem como. Têm o corpo e a cabeça cheios de teoria, de livros, de teses, de autores, mas não sabem como aquilo tudo se transforma em prática, como aquilo tudo se organiza numa prática coerente. Por isso, tenho defendido, há muitos anos, a necessidade de uma formação centrada nas práticas e na análise dessas práticas.

Antônio Nóvoa (2007, p.14)

Eu acredito muito no testemunho do professor, do líder político, do líder operário, o testemunho é altamente pedagógico. O melhor caminho é fazer análise da prática que já houve ou que está havendo. E descobrir a razão ou fenômeno que implicou aquela prática. Eu não sei propriamente como é que isso se dá. Isso varia, não é igual para todo mundo.

Paulo Freire (2018, p.91-92)

Nas últimas décadas, a perspectiva de práticas parece ter ocupado um lugar significativo nos debates e nas políticas formativas de professores de Língua(s): tornaram-se relevantes tanto por considerar (i) a insuficiência de uma formação tecnicista, orientada exclusivamente por procedimentos de ordem teórica, quanto para ressignificar (ii) o trabalho com a língua(gem) na sala de aula, numa virada discursiva em que o texto e as práticas de linguagem assumem um papel central no ensino, em detrimento a uma transmissão unidirecional de saberes gramaticais da língua. As reflexões que aqui apresento operam nessa dupla relação – a formação docente e o trabalho com textos literários na sala de aula, tendo como ponto de partida o testemunho de quem vem atuando na formação de professores de Língua Portuguesa há quase uma década, ao mesmo passo que busco redesenhar algumas praxiologias formativas mirando em determinados compromissos no campo da educação linguística, a saber: a construção de inteligibilidade acerca das injustiças sociais que marcam sobretudo os países do sul global (SOUSA-SANTOS, 2010; 2020), bem como a projeção de formas de superação de desigualdades, tendo o lócus da formação de professores e do ensino de línguas na Educação Básica.

Um compromisso dessa natureza (de ordem ética, social, política) não se dá num vácuo: considero aqui tanto as políticas que orientam a formação de professores e o ensino na escola quanto os campos epistêmicos que têm subsidiado princípios praxiológicos – e neste último, faço

referência aos estudos de letramentos tal como vem sendo pesquisado, no Brasil, no campo da Linguística Aplicada (KLEIMAN, 1995; MAGALHÃES, 2012; KLEIMAN; ASSIS, 2016). Ao mobilizar tais políticas e epistemes no cenário de formação de professores, em especial no campo de práticas de ensino e estágio supervisionado em uma universidade federal mineira, algumas cenas têm sido recorrentes, sendo uma delas “testemunhada” no parágrafo a seguir:

Após o ano de 2015, uma intensa revisão dos currículos das licenciaturas – no contexto deste estudo, do curso de Letras – vem consubstanciando propostas nas quais os/as estudantes do curso engajam-se em práticas pedagógicas desde o início da graduação. Tais práticas ocorrem em disciplinas e oficinas e em projetos institucionais como Programa de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES), culminando no final da segunda metade do curso nas regências dos estágios supervisionados ou ainda em ações correlatas dos recentes programas de residência pedagógica. Evoco, neste contexto, uma cena vivenciada em 2016, quando na orientação de estágio supervisionado. Antes, contudo, apresento mais informações sobre a situacionalidade: na dinâmica proposta pela disciplina, os/as estudantes de licenciatura estavam cursando um segundo estágio curricular (no total de dois quando se trata de uma habilitação única, como Língua Portuguesa, cursada nos dois últimos semestres de curso na universidade onde ocorreu este estudo), que contavam com as clássicas práticas de observação e intervenção. No que tange à observação, de inspiração etnográfica, os/as estudantes devem atentar-se tanto aos tópicos das aulas quanto às interações, engajamentos, posicionamentos dos agentes da sala de aula (professores/as e alunos/as da educação básica), construindo uma reflexão acerca dos efeitos pedagógicos, sociais, éticos e políticos das ações dos/as participantes. Para a intervenção pedagógica, comumente designada como regência, os/as licenciandos/as são engajados/as a construir um projeto didático que seja orientado por práticas de leitura, produção textual e análise linguística, considerando tanto a escrita quanto a oralidade e a multimodalidade. Quanto ao tema das aulas, esse constitui um dos maiores desafios daqueles que atuam na docência dos componentes de estágio na licenciatura: a eleição do tópico orientador das aulas resulta de um processo de negociação entre as indicações do/a professor/a supervisor/a, dos resultados das reflexões etnográficas dos/as estagiários/as e da própria orientação na universidade, onde comumente proponho como ponto de partida temas atravessados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2013), enquanto uma composição de saberes transversais que devem ser mobilizados no cotidiano dos currículos nas escolas.

O equacionamento dessas demandas dá-se pelo método mais convencional para esse fim:

o diálogo. As aulas relativas ao componente curricular de estágio, na universidade, acabam naturalmente orientando-se por uma perspectiva ativa de produção de conhecimento, em que os/as estagiários/as sinalizam cotidianamente seus desafios e modos de ação. Interessante observar, contudo, que alguns desafios são mais recorrentes que outros: muito raramente um aluno/a da licenciatura apresenta grandes dificuldades de tratar um fenômeno linguístico ou discursivo na sala de aula: eles/as sabem, em partes, o que fazer com diferentes gêneros discursivos, tipos textuais e recursos linguísticos, ainda que muitas vezes mobilizando a gramática tradicional para isso. A dramatização da vida profissional parece acentuar-se quando emergem duas demandas: (i) como lidar com aquilo que é contingente no cotidiano da sala de aula (tal como “indisciplina”, “violência”, “conflitos”) e (ii) como trabalhar com textos literários no interior das aulas de língua. Considerando o tema e o espaço deste artigo, focalizarei na última demanda. Para ilustrar, volto para uma cena de sala de aula ocorrida em 2016: uma estagiária retornou das atividades na escola com uma demanda de intervenção provocada pela supervisora. Estando a escola sensibilizada pelo desastre ambiental do rompimento da barragem de Mariana – MG, a professora propôs que a regência tivesse como tema o “meio ambiente”. A ação do estagiário deveria prever o trabalho com textos variados: “inclusive o literário, professor! Nem sei por onde começar!” – foi com tom de susto e angústia que a estagiária compartilhou a demanda do “inclusive literário” com os colegas da sala, em nosso encontro nas noites de 2ª feira na universidade. No diálogo, devolvi a demanda para os demais estudantes: “e aí, o que vocês fariam?” – foi a pergunta que fiz à turma. Silêncio. “Lembram de algum texto literário que possa ser interessante para sensibilizar sobre a relação com a natureza?”, perguntei. Mais silêncio – um silêncio, contudo, que muito “grita” acerca da formação de professores e o trabalho com literatura.

Atribuo pelo menos dois significados a esses “silêncios ensurdecedores”. O primeiro deles diz respeito ao que significa trabalhar com textos literários de forma que se oponha “aula de língua versus aula de literatura” – já é marcado desde os Parâmetros Curriculares Nacionais em fins dos anos 1990 que os saberes do campo literário, na escola, devem ser mobilizados como práticas de leitura (ou, ainda, de produção e análise), mas ainda resiste e ecoa uma expectativa (ao menos nos meus alunos/as!) de uma divisão no interior da prática docente: aula de “língua” num dia, aula de “literatura” no outro, de preferência com professores/as diferentes. Ainda que eu preferisse que esse fosse um tema superado, o exame das práticas que me engajo como formador sinaliza que não: há ainda muitas dúvidas acerca do que conta como ensino de literatura

na escola pós-orientações curriculares nos últimos vinte anos. Este é o tema da próxima seção.

Quanto ao segundo significado dos silêncios dos estudantes, atribuo a uma questão de letramentos no campo da formação docente: que textos literários os/as licenciandos/as estão lendo em sua formação? Contudo, sem buscar fazer um censo de leitura, e considerando que obviamente um curso não dá conta de toda uma diversidade da esfera artístico-literária, penso nos dispositivos de construção de repertórios de textos, nos modos de leitura e reflexão, nas possibilidades de registros – em outros termos, nos letramentos mobilizados na universidade que são significativos para a formação profissional docente. Este é o tema da segunda seção.

As reflexões epistêmicas dessas duas seções consubstanciaram a narrativização de uma prática: um caminho que venho propondo para que estudantes da licenciatura em Letras se engajem em letramentos que possibilitem a mobilização de textos literários para construção de portfólios temáticos como recurso pedagógico de consulta, quando da necessidade ou premência de uma proposta didática que parta de um tema orientado para a inteligibilidade de injustiças sociais. Este é o tema da penúltima seção, seguida pelas considerações finais onde sintetizo alguns apontamentos para um trabalho com a literatura na formação de professores de Língua Portuguesa.

2. Ensino de literatura na escola: alguns equacionamentos

Implantar práticas de linguagem na sala de aula é substituir um objeto dado para estudo (uma gramática tradicional ou não, uma teoria linguística, uma teoria literária, uma história da literatura) pelo convívio reflexivo com os recursos linguísticos mobilizados na produção ou na leitura de textos, pelo convívio com a obra de arte verbal e os recursos aí mobilizados.

João Wanderley Geraldi (2014, p. 215)

No ano de 2006 engajei-me em um estudo de caso etnográfico em uma turma do ensino médio noturno de uma escola pública da rede estadual do Rio de Janeiro, acompanhando ao longo de cinco meses as aulas de Língua Portuguesa, interessado nos eventos de letramento em que o texto literário assumia um papel central (CADILHE, 2007). Na ocasião, já estavam em vigor as orientações curriculares – tal como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e os PCNs+ Ensino Médio, que instituíam língua e literatura como um único componente curricular, diferente das práticas em décadas anteriores, quando boa parte das escolas de ensino médio dividiam as aulas de Literatura para outro docente que não necessariamente o de Língua Portuguesa (não por

acaso, as habilitações de Letras geralmente são acompanhadas de um binômio “Língua Portuguesa e Literaturas”). Assim, cabia ao docente da escola pesquisada organizar, em seu planejamento, os momentos em que o trabalho com a literatura seria significativo.

Chamo de “trabalho com a literatura” não por acaso. O momento da pesquisa citada ainda era marcado pelo tensionamento entre promover leitura de literatura e/ou manter as orientações tradicionais, quais sejam: ensinar estilos de época, associar a autores, trabalhar provas de vestibulares. Foi justamente este o cenário encontrado na pesquisa: ao longo dos primeiros meses, não houve a leitura de nenhum texto literário na sala como parte da aula proposta pelo professor, mas a turma contou com excelentes exposições sobre características de estilos de época. Nas conversas com o docente da turma, ele sinalizava seu desconforto para tratar do tema, dado que se reconhecia como docente de “Língua”, não de “Literatura” (CADILHE, 2007). Os estudantes, por sua vez, engajavam-se em leituras paralelas: recordo de pelo menos uma aluna que, durante as aulas, sentada em uma carteira ao final, lia trechos de “Comédias para se ler na escola”, de Luís Fernando Veríssimo, além de outros alunos com livros esporádicos emprestados da biblioteca (nos meus registros etnográficos constavam leituras de Paulo Coelho e Sidney Sheldon, por exemplo). Os resultados da pesquisa apontaram, dentre outras informações, uma linha abissal entre as leituras propostas pela escola e as empreendidas de forma autônoma pelos estudantes.

Revisitando este estudo, após pouco mais de quinze anos, percebo os desafios que atravessavam a docência e os equacionamentos do professor. Ele deveria dar aulas de Literatura porque estava previsto no currículo como docente de Língua; havia uma preocupação com vestibulares como catalisadores de demandas; ao mesmo tempo em que o docente manifestava limitações acerca de como tratar o texto literário na sala de aula, bem como o pouco engajamento nas leituras que eram realizadas pelos estudantes. Em outros termos, equacionamentos entre políticas linguísticas e curriculares, saberes acadêmicos no que tange ao tratamento e ensino com o texto literário e o diálogo com os repertórios apresentados pelos estudantes da classe. Esses desafios continuam atuais, sobretudo quando relaciono ao que foi apontado na Introdução, com a insegurança de estudantes de graduação ao recorrer à literatura como tópico de ensino.

Não pretendo, nessa seção, estabelecer uma história do ensino da literatura na escola, nem apresentar uma linha metodológica de ensino, porém é válido revisitar a mudança curricular marcada pela instituição dos Parâmetros Curriculares Nacionais em fins dos anos 1990, iniciada, por sua vez, com os avanços de uma virada discursiva/enunciativa nos estudos da linguagem no

Brasil, especialmente pelos campos epistêmicos sociointeracionais. Nessa virada, as lentes do ensino alteram seu foco da língua como objeto autônomo descrito nas gramáticas para as práticas de leitura, produção de textos e reflexão sobre recursos linguísticos (ou, ainda, atividades linguísticas e epilinguísticas). Nessa mesma toada, o trabalho com a literatura passa a compor uma esfera a partir da qual a prática de leitura ocorre, concorrendo com outras, como a esfera midiática, científica etc. Assim, “ler literatura” ganha mais relevo do que aprender teorias e historiografia literária na educação básica. Essa mudança de objetos de ensino para práticas de linguagem, tal como proposto por Geraldi (2004; 2015), marcam uma mudança radical no ensino de Língua Portuguesa no Brasil e que parece ser algo ainda não consolidado no cotidiano das aulas – ou, mais grave, nos espaços de formação inicial e continuada de professores.

No caso de assumir-se que o ensino de língua nas escolas deva orientar-se para práticas de linguagem, como parece ser ainda mantido pela Base Nacional Comum Curricular (2018), há pelo menos duas implicações de princípios para o trabalho com a literatura na escola:

O primeiro refere-se a um compromisso de que a literatura na sala de aula pressupõe leitura de textos da esfera artístico-literária: narrativas curtas ou longas, poemas e seus derivativos em canções, rap, hip-hop, produções audiovisuais e outros artefatos multissemióticos devem compor toda uma miríade de textos a serem mobilizados na sala de aula. Contudo, compartilho com Geraldi (2015) um posicionamento fundamental: de que a prática de leitura parta do diálogo do vivido na sala de aula e no mundo social dos/das estudantes – dos seus interesses temáticos, suas demandas afetivas, sociais, cognitivas. O docente, como agente de letramento (KLEIMAN, 2006), deve promover essa interação do estudante com diversos textos, engajando-os em reflexões que considerem a materialidade discursiva e seus diálogos com outros textos (MARTINS, 2006) e outras experiências da vida social (CADILHE, 2020). Isso faz da aula de língua e literatura um acontecimento (GERALDI, 2015), especificamente um evento de letramento organizado por diferentes práticas (STREET, 2012). Em outros termos, significa assumir que não faz sentido o ensino de historiografia ou ferramentas conceituais dos estudos literários sem antes alunos/as experienciarem a leitura de textos literários, preferencialmente descompromissados como instrumentos avaliativos enquanto recurso para punições. Ainda que reconhecer estilos, efeitos estéticos e contextos sociais e culturais dos textos componham saberes importantes para serem compartilhados na esfera escolar, estes devem constituir mais ferramentas do que finalidade da aprendizagem. E ferramentas, como bem ensina a vida social, são mobilizadas quando o contexto demanda, e não o oposto.

A segunda implicação na opção do ensino por práticas de linguagem (no caso, da leitura de textos literários), refere-se ao exercício dialógico de seleção de textos literários, compreendendo que o que conta como literatura dependerá fortemente do contexto (ABREU, 2006; LAJOLO, 2001). Há tempos os estudos teóricos informam que não existe uma “literariedade” fundante ou fixa na linguagem e que aquilo que pode ser entendido como uma literatura à margem pode ser compreendido como um cânone em outro tempo ou espaço. Logo, a prática da leitura de textos literários não deveria ocupar-se de forma exclusiva com os chamados clássicos, em especial assumindo a reflexão crítica de que muitos destes clássicos acompanham marcas de uma sociedade colonialista, como o Brasil: há uma preferência por autores homens, quando não também brancos, heterossexuais e de determinadas regiões do país que, quando havia exceções, eram acompanhados do adjetivo “regionalista”. A essa literatura, os desafios contemporâneos incluem uma atitude de(s)colonial nos letramentos literários (MACHADO; SOARES, 2021) como a mobilização de autores e autoras negros e negras, indígenas, quilombolas, gays, lésbicas, trans etc., ou seja, uma literatura de grupos socialmente excluídos que compõem o que Sousa-Santos (2010; 2020) compreende como grupos da periferia ou do sul global.

Compartilho com Martins (2006) a proposição do trabalho com textos literários que evoquem a intertextualidade, a interdisciplinaridade, a intersemiose e a transversalidade como princípios didáticos (e nunca modelos ou roteiros) que, quando considerados na sala de aula, provocam leituras críticas, reflexões, aprendizagens e experiências para além do que uma lista de conteúdos teóricos da literatura poderia pressupor. Por outro lado, tal proposição prevê um docente que disponha de repertórios de textos de diferentes gêneros e esferas, que se coloque em diálogo com diferentes campos de conhecimento, que disponha de alguns instrumentos de análise para além da linguagem verbal e que sobretudo assuma um compromisso ético com uma formação para a cidadania.

Esses princípios, por sua vez, engendram outros desafios que concernem aos espaços de formação inicial e continuada de professores/as de língua (e, portanto, literatura) na escola, que podem ser resumidos nas palavras de Marilda Cavalcanti:

a educação linguística do professor de línguas não pode ser somente linguística, ela precisa ser sofisticadamente inter- e transdisciplinar, socialmente engajada, antropologicamente atendida, plural em seu foco, para incluir estudos de letramento, estudos sobre multilinguismo com as questões de intercompreensão e das práticas translingues, os estudos sobre transculturalismo” (CAVALCANTI, 2013, p. 226).

Assim, proponho, na próxima seção, construir algumas reflexões sobre os letramentos na formação inicial de professores de língua comprometidos com uma formação socialmente engajada.

3. Letramentos e literatura na formação de professores

Penso que “eventos de letramentos” é um conceito útil porque capacita pesquisadores e também praticantes a focalizar uma situação particular onde as coisas estão acontecendo e pode-se vê-las enquanto acontecem.

Brian Street (2012, p.75)

Ainda mobilizando “testemunhos” de práticas (FREIRE, 2018), retomo cenas do processo de formação de professores de Língua Portuguesa no cenário de orientação de estágio supervisionado. Em diversos momentos das aulas, em diferentes turmas, o tópico de ensino da literatura é sempre um tema sensível: geralmente é acompanhada por discursos de “a universidade não ensina a ensinar literatura”, “os professores querem formar críticos literários” ou, mais intenso, “não leio literatura nas disciplinas do curso”. Quando essas narrativas emergem, geralmente proponho a seguinte reflexão: o que eles/as, como estudantes do curso de Letras, fazem nas aulas de Literatura? – entendendo também pelos seus derivativos, como Literatura Brasileira, Literatura Portuguesa, Teoria Literária, Literatura Infanto-juvenil e outras correlatas que compõem tradicionalmente os currículos dos cursos de Letras. Em outros termos, assumindo a aula como um “acontecimento” (GERALDI, 2015) ou como um evento de letramento (STREET, 2012), proponho uma reflexão sobre as práticas empreendidas ali. Ao mobilizar tais memórias dos estudantes, sugiro ainda que sejam consideradas as que mais tiveram um impacto positivo, afetivo nas lembranças das aulas. Essas questões nunca são acompanhadas por silêncios!

Retomo duas, que compõem dados de um projeto de pesquisa desenvolvido pelo grupo que coordeno: a primeira narrativa é de uma aluna, cuja memória mais afetiva de uma aula de Literatura Latina foi a oportunidade que teve de encenar um texto clássico para sua turma na graduação. Segundo a aluna, a proposta feita pela docente possibilitou que ela lesse a obra de forma mais empática e cuidadosa, para tentar construir uma performance que se aproximasse mais do tom dramático. Além disso, engajou-se na produção de um vestuário adequado ao tempo narrado, bem como ensaiou e discutiu com colegas diferentes sentidos da obra lida. Isso significa dizer que a tarefa proposta pela professora numa aula de graduação engendrou diferentes

eventos de letramento em que o texto literário assumiu um papel central, que, por sua vez, extrapolaram tanto a leitura como uma prática individual quanto as interações exclusivas na sala de aula. A segunda narrativa foi realizada por um aluno que se mostrou sensibilizado por uma aula de Literatura Brasileira contemporânea. Na ocasião, segundo o aluno, o professor da disciplina compartilhou um conjunto de canções populares que se colocavam em diálogo com a literatura da época. Ao fazer isso, colocou algumas para tocarem no aparelho celular. A experiência estética era tão agradável que o aluno diz ter compartilhado com o docente a vontade de dançar, ao que o professor respondeu: “por que não?” e muitos alunos se levantaram e se colocaram a dançar, juntos, no ritmo da canção. Ao término, refletiram sobre letras e os efeitos das músicas naquele coletivo, colocado em relação ao contexto de produção e circulação inicial que aquela expressão artística teve. Em suma, um outro evento de letramento em que o texto artístico-literário assumiu um papel significativo, em práticas de leitura que não se reduzem ao cognitivo: a experiência estética atravessou também os sentidos pelo corpo no levar-se a dançar naquele contexto.

Ao compartilharem essas duas narrativas numa aula de orientação do estágio supervisionado, elenco ainda dois pontos fundamentais: primeiro, a compreensão acerca dos eventos de letramentos com textos literários que foram catalisadores a partir das propostas dos professores: a mobilização de textos, a leitura, a reflexão que não se limitou a um exercício de interação texto/leitor na sala de aula, e o agenciamento docente, que foi uma peça fundamental para isso. O segundo ponto refere-se ao campo da docência: poderiam essas práticas ser também empreendidas em salas de aula da Educação Básica? Segundo o aluno – com o qual eu concordo – essas práticas também poderiam estar na escola, a depender da proposta, dos gêneros literários, do convite ao envolvimento dos alunos/as. Nesse sentido, a experiência acadêmica possibilitou experimentar algumas práticas passíveis de serem mobilizadas em sala de aula, ainda que nenhum dos professores da universidade tenha compartilhado de forma explícita uma metodologia para ensino de literatura na escola – o que é um tópico relevante, mas que jamais encerraria por si princípios de uma pedagogia da literatura na escola.

Contudo, se por um lado, essas narrativas permitem construir reflexões sobre eventos de letramento, por outro, também lançam desafios aos modos convencionais com que os estudos de Letramento no Brasil classificam determinados letramentos nas esferas acadêmicas e escolares. Segundo Motta-Roth (2013), por exemplo, o letramento acadêmico designa “um processo pertinente ao contexto de ensino e pesquisa na universidade, envolvendo a aprendizagem do modo de pensar, atuar e comunicar em situações de produção de conhecimento científico em

áreas específicas” (MOTTA-ROTH, 2013, p. 142-143). A partir dessa definição, pode-se indagar: o que conta como modos de pensar, atuar, comunicar na formação acadêmica da licenciatura em Letras? Seriam legítimas somente práticas que considerassem engajamento na produção de “conhecimento científico”? O que conta como científico no caso em voga? Pensando em questionamentos neste âmbito, Vianna et al. (2016, p. 49) compartilham o conceito de “letramento do professor” como aquele que “diz respeito às práticas de leitura e escrita necessárias e pertinentes ao local de trabalho – a escola –, isto é, práticas sociais de uso da escrita que os professores precisam conhecer para que possam se configurar como agentes de letramento”. Esses letramentos também são de responsabilidade do campo acadêmico, dado ser esse o espaço de formação inicial de professores. Teriam, ainda, um horizonte no campo dos letramentos escolares, ou seja, as “práticas de uso da escrita típicas da escola, as quais tradicionalmente privilegiam quase exclusivamente as formas de língua-padrão e as obras canônicas” (VIANNA et al., 2016, p. 49) – ainda que também as autoras argumentem pela urgência da escola considerar diferentes práticas não-hegemônicas na esfera escolar.

Não assumo nesta reflexão que, para o campo dos estudos de Letramento, exista uma oposição entre letramentos acadêmicos, letramentos do professor/profissionais, letramentos escolares. É também explícito que a diferenciação reside nas práticas engendradas em cada evento de letramento e não nos textos em si, por exemplo. Torna-se relevante colocar em questão o que acontece quando um evento de letramento na universidade propõe-se a produzir conhecimento (sobre literatura), tem efeitos na formação profissional docente e pode ainda ser mobilizado no cenário escolar. Parece ser nessa interseção que o letramento literário pode constituir um letramento híbrido, dinâmico, multifacetado, para não dizer inclassificável. Assim, um novo equacionamento impõe-se no trabalho com literatura na formação de professores de línguas: que saberes sobre Literatura tornam-se relevantes para formação acadêmica-profissional da licenciatura? Que textos podem compor as práticas literárias na construção desses saberes? Que práticas empenhar ao considerar a formação profissional sem perder de vista a experiência estética que compõe a leitura de literatura fora do ambiente acadêmico? E não menos importante, como considerar a escola e a formação de leitores nesse equacionamento?

Não há dúvidas de que as perguntas são muitas, assim como são as possibilidades de respostas. Passo a considerar, na próxima seção, um conjunto de práticas de letramento que venho desempenhando nos cenários de formação de professores na universidade, em especial com estudantes na primeira metade do curso de Letras, e que geram a produção de um portfólio

educacional como um dispositivo catalisador de letramentos.

4. Práticas de letramento, literatura e portfólios na formação docente

É preciso insistir: este saber necessário ao professor – de que ensinar não é transferir conhecimento – não apenas precisa ser aprendido por ele e pelos educandos nas suas razões de ser – ontológica, política, ética, epistemológica, pedagógica – mas também precisa ser constantemente testemunhado, vivido.

Paulo Freire (2018, p. 47)

Ao construir uma reflexão sobre práticas de letramento desempenhadas no processo de formação inicial de professores, considero relevante compartilhar alguns princípios que orientam tais ações. Dentre eles, talvez o mais relevante possa ser sintetizado na compreensão de que ensinar “não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 2019, p. 47). Essa já histórica definição de Paulo Freire, patrono da Educação brasileira, é carregada de significados e implicações para o aprendizado da língua e da literatura na escola. Começo por uma delas: se ensinar é criar possibilidades para produção de conhecimento, a aula passa a ser sobretudo um acontecimento, como tão bem proposto por Geraldi (2015) e já mencionado na seção anterior. Criar condições envolve um engajamento docente como um “sujeito capaz de considerar o seu vivido, de olhar para o aluno como um sujeito que também já tem um vivido, para transformar o vivido em perguntas” (GERALDI, 2015, p. 95). Para isso, são necessários a observação atenta, a escuta ativa, o diálogo professor/a e estudantes. Isso, por si, já altera a dinâmica de uma aula na escola.

Na possibilidade de um diálogo sobre o vivido pelos participantes do cenário escolar, naturalmente emergem assuntos da vida cotidiana que se traduzem na transversalidade de temas e na compreensão de que vivemos uma sociedade desigual, onde injustiças de toda ordem compõem os enquadres da vida social, vividas nas miríades de violências traduzidas como sexismo, racismo, homofobia, criminalização da pobreza etc., que atingem sobremaneira grupos sociais subalternizados como mulheres, pessoas negras, indígenas, quilombolas, população transexual, gays e lésbicas etc. – assim, considerar o vivido por professores e estudantes é também assumir um compromisso ético-político de um mundo social mais justo e menos desigual no interior das aulas.

Não menos importante, a construção de conhecimento, como pressuposto para o ato de ensinar, também inclui o engajamento das pessoas envolvidas em um conjunto de práticas que,

no caso do trabalho com a língua e a literatura, são compreendidas como práticas de linguagem. A leitura, a produção de textos, a análise dos recursos linguísticos ou multissemióticos – incluindo a oralidade aqui – constituem as práticas que devem compor o modo de acontecimento desse ensino. Este tópico trata de um querer já legitimado: desde início dos anos 2000, com a divulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, o ensino de língua orientado por eixos de práticas de uso e reflexão sobre a língua já constam como orientação curricular. O mesmo se pode dizer acerca do trabalho com a transversalidade e na proposta de uma educação para os direitos humanos como uma estratégia de produção de justiça social (BRASIL, 2013).

Se esses princípios – do diálogo, da transversalidade, das práticas de linguagem – já são legitimados na educação (linguística) brasileira, não se pode afirmar, contudo, que já constituam realidades no cotidiano escolar, e menos ainda que existam receitas infalíveis para a implantação deste modelo pedagógico. Isso requer, segundo Geraldi, que o ensino seja repensado como um projeto: “o projeto como um todo tem de estar sempre voltado para as questões do vivido, dos acontecimentos da vida, para sobre eles construir compreensões, caminhos necessários da expansão da própria vida” (GERALDI, 2015, p. 100). Complementa o autor: “um projeto de trabalho compactuado com o grupo de alunos torna-se fulcro do planejamento global” (GERALDI, 2015, p. 101).

Assumindo esses princípios sintetizados nos parágrafos anteriores, venho buscando, na formação de professores de língua, promover eventos e práticas de letramento que colaborem na construção de condições de um ensino nessa perspectiva. Isso ocorre tanto na formação inicial de professores – em cenários de práticas como o PIBID (CAPES) ou de intervenção, como o Estágio supervisionado – quanto em formação continuada, em cursos de extensão para professores da educação básica. Em todos esses cenários, tem sido uma constante a proposta de produção de portfólios (VILLAS BOAS, 2004; AMBRÓSIO, 2013) como dispositivo catalisador (SIGNORINI, 2006) de letramentos que interseccionem práticas acadêmicas, profissionais e escolares.

O trabalho com portfólios neste contexto consiste nas seguintes ações:

- 1) Narrativização e problematização da vida cotidiana a partir da sala de aula: através das observações, conversas, demandas temáticas, são postos em diálogo tanto acontecimentos numa escala local quanto questões de escala mais ampla, em especial as que informam acerca das injustiças sociais que impedem o pleno exercício da cidadania no sul global, ou nos contextos das comunidades periféricas que vivenciaram um longo processo de colonialismo, tal como nos países da América Latina e do continente Africano. Para isso, os/as estudantes de licenciatura são

engajados/as na produção de memoriais e vinhetas narrativas como práticas de letramentos que mobilizam campos epistêmicos em um exercício reflexivo (CADILHE, 2020).

2) Uma vez engajados em processos reflexivos sobre o mundo social, considerando em especial o cotidiano da sala de aula, os/as licenciandos/as são convidados/as a selecionar temas que poderiam constituir projetos de ensino na escola. É válido ressaltar que essa seleção temática, no processo formativo, tem o propósito de gerar posicionamentos epistêmicos que se aproximam daqueles esperados para o momento do exercício da docência na sala de aula. Em outros termos, há ciência de que projetos pedagógicos, sejam individuais nas diferentes disciplinas, sejam coletivos num contexto escolar mais amplo, devem sempre conter marcas das demandas locais. Isso, contudo, não substitui a prática de um pensar pedagógico que projeta diferentes possibilidades de letramentos na escola, sem incorrer no risco de um projeto descontextualizado como atividade no processo formativo a partir da universidade. Por fim, também é sugerido aos estudantes que os temas tenham diálogo com as orientações curriculares vigentes, tal como as Diretrizes Curriculares para a Educação em Direitos Humanos (2013).

3) Ao serem selecionados temas, outros letramentos são considerados: os/as alunos/as devem mobilizar textos de diferentes esferas, tais como a artístico-literária, científica, midiática, que tenham como eixo comum o tema escolhido. Essa tarefa engendra pelo menos dois movimentos: num primeiro momento, os/as licenciandos/as levam em consideração suas trajetórias como leitores: que textos recordam, nas suas experiências acadêmicas e pessoais, que podem ser relevantes para o tema deste projeto? Outro movimento relevante passa a ser como ampliar repertórios de leituras: nas conversas com colegas na universidade? Nas conversas pessoais e familiares? Na busca em diferentes plataformas virtuais? Entra em jogo um conjunto de práticas de leitura, conversas sobre textos, critérios de seleção, dentre outros – letramentos estes fundamentais para o cotidiano da prática docente.

4) Ao se produzir uma coleção de textos, os/as alunos/as são convidados/as a propor reflexões ou atividades sobre os textos que possibilitem: (i) mobilizar o conhecimento prévio e o envolvimento do/a aluno/a na escola, com atividades pré-textuais; (ii) desenvolver práticas de leitura e análise de forma individual e coletiva; (iii) pensar propostas de produção de textos que sejam coerentes ao equacionamento entre demandas locais, orientações curriculares, expectativas sobre o contexto de produção de diferentes gêneros do discurso. Como indicado, não se trata de propor um plano de aula ou um projeto fechado com listas de atividades e, sim, engajar o/a estudante num processo reflexivo e propositivo que esteja mais próximo daquele

desempenhado no cotidiano da escola.

5) Todos os movimentos anteriores são textualizados em um portfólio, enquanto um conjunto de textos mobilizados para um propósito comum com finalidades pedagógicas ou profissionais. No caso do portfólio proposto neste trabalho, constituem textos dessa coleção: o memorial, as vinhetas narrativas de cenas da escola, textos reflexivos que justificam ou fundamentam escolhas temáticas e a coletânea de textos de diferentes esferas, selecionados pelos estudantes, que poderiam compor um projeto de ensino, acompanhado de proposições no campo das práticas de leitura, análise, produção de textos escritos, orais, multissemióticos.

Vale reiterar que as ações sintetizadas acima constituem menos um roteiro e mais um conjunto de práticas de letramentos que vem sendo por mim mobilizados em espaços formativos, com as devidas adequações ao propósito empregado com determinados grupos: estudantes da licenciatura no início do curso, em processo de estágio ou professores/as em formação continuada. Contudo, uma constante na produção de portfólios nestes diferentes contextos é a mobilização de textos da esfera artístico-literária como um princípio fundamental para a docência de língua e literatura na Educação Básica. Tenho empenhado essa orientação por variadas razões: (i) a tentativa de não opor ensino de língua e literatura; (ii) a busca por mobilização de diferentes textos literários, a partir dos repertórios de leituras dos/as participantes; (iii) a construção de um enquadre interpretativo do mundo social que considere o texto artístico-literário como catalisador de experiências e reflexões sobre diferentes temas.

Para finalizar esta seção, ilustro o trabalho com portfólios no contexto de formação inicial de professores, em especial com participantes do PIBID Letras/Português na instituição em que atuo. Em 2020, a partir do tema orientador do projeto institucional, foram empreendidas as ações (1) a (5) descritas nos parágrafos anteriores. As atividades ocorreram em dupla, com o intuito de possibilitar maiores diálogos entre os estudantes para além dos encontros na universidade e na escola. Assim, uma dupla selecionou como tema “Diversidade em pauta: questões étnicas, raciais e de gênero em diferentes textos”. Os participantes justificaram seu projeto conforme destacado do portfólio por eles produzidos:

A diversidade social e cultural tornou-se pauta da população em geral nos últimos anos, graças aos avanços dos movimentos a favor da liberdade dos indivíduos, os direitos dos mesmos enquanto cidadãos e luta contra os estereótipos que sustentam estruturalmente a discriminação e preconceito.

Tendo isso em vista, a necessidade de abordagem dessas questões fez-se necessária, e o ensino básico nacional vem estudando alternativas de como trazê-las para as salas de aula, de maneira a já oferecer acolhimento aos estudantes que, de uma ou várias maneiras, são contemplados pela interseccionalidade dos efeitos sofridos por grupos minoritários ou, ainda, para conscientizar e transformar uma educação que, anteriormente, não se atentava aos males devastadores da desinformação [...] (Fonte: Portfólio do Projeto PIBID/2020).

Neste segmento, os participantes engajam-se numa reflexão crítica acerca do mundo social, ou seja, reconhecem fatores de desigualdades e a necessidade da escola construir um tratamento aos temas que podem, por um lado, favorecer o acolhimento, e por outro, evitar a propagação de informações falsas. Tal posicionamento é contemplado pelas Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, a qual prevê um trabalho na Educação Básica que traga “para a sala de aula exemplos de discriminações e preconceitos comuns na sociedade, a partir de situação-problema e discutir formas de resolvê-las” (BRASIL, 2013, p. 507). Uma vez selecionado o tema, os estudantes compilaram uma série de textos que podem catalisar reflexões sobre diversidades sociais e desigualdades:

Gênero	Título
Letra de Música	“Mama África”, de Chico César
Tirinha	Armandinho
Poema	“Solução”, do poeta franco-guianense Léon-Gontran Damas
Conto	“Terça-Feira Gorda”, de Caio Fernando Abreu
Crônica	“Mineirinho”, de Clarice Lispector
Curta-metragem	“In a hertbeat”, dirigido pelos estadunidenses Esteban Bravo e Beth David
Resenha de filme	“Hoje eu quero voltar sozinho”, do diretor Daniel Ribeiro
Resenha de Livro	“Mulheres, raça e classe”, de Ângela Davis
Entrevista	Entrevista com Malala Yousafzai
Podcast	“Brasileira defende direitos dos povos indígenas em Cúpula de Jovens Ativistas”
Notícia	“Nome social é direito de todas e todos”
Reportagem	“Esposa de homem morto no Carrefour relata ter sido impedida”

Tabela 1: textos apresentados no portfólio analisado. Fonte: dados do autor.

Os textos descritos na tabela acima são oriundos de uma série de esferas, sendo prevalentes a artística-literária e a midiática. Há referências a autores/as nacionais e internacionais de diferentes contextos históricos, ainda que com a prevalência de escritores/as reconhecidos/as como representantes de um cânone nacional. A seleção, por si, indicia letramentos que compõem os repertórios dos estudantes autores do portfólio, jovens com idade entre 19/21 anos e cursando a primeira metade do curso de Letras. Ao compor o material com os

textos, os estudantes são orientados a apresentá-los, informando como tiveram acesso a eles. Na tabela a seguir, compartilho informações sobre a seleção de três gêneros tipicamente literários: o poema, o conto e a crônica.

Texto	Trajectoria do texto narrada no portfólio
Poema	<i>“O poema “Solução”, de Léon-Gontran Damas, surge no portfólio como uma forma de abordar a branquitude como sendo a outra face do racismo. Apesar de ser um texto que tenha em sua gênese o aspecto da negritude, muitos elementos do texto trazem a necessidade da criança em se adaptar aos padrões eurocêntricos e, conseqüentemente, brancos, a partir do próprio apagamento racial já sofrido por sua mãe. Ao falar de branquitude, também há de ser dito a forma como os negros foram embranquecidos para não sofrerem (ou sofrerem menos) numa conjuntura que assume que todo desvio fenotípico ou cultural do padrão branco é descartável ou inútil. Tivemos contato com o texto a partir da Oficina de Literatura Africana da Faculdade”.</i>
Conto	<i>“O conto de Caio Fernando Abreu foi escolhido com intuito de continuar o debate sobre pautas LGBTQs e a homofobia no Brasil. O conto “Terça-Feira Gorda” é uma narrativa que tivemos um primeiro contato no PISM (Vestibular) e depois a obra foi tomando um grande valor para nós por conta de sua representatividade”.</i>
Crônica	<i>“Em consenso, entendemos que o texto retrata a violência cometida contra Mineirinho como ferramenta do extermínio dos povos pretos, numa tentativa de manutenção do patrimônio branco, revelando o pouco valor atribuído a sua vida, fosse ele infrator ou não. Entendemos que a inquietação de Clarice no texto pode ser uma forma de suscitar ou despertar pensamentos críticos em torno da luta antirracista, até mesmo no diálogo com pessoas brancas que, de uma forma ou de outra, detém de privilégios enquanto cidadão que pessoas negras não possuem. O texto se conecta na seção com os outros já abordados, pois explicitam a violência direcionada aos negros que, embora ocupem majoritariamente a porcentagem de encarceramento em massa no país, nem sempre tem a chance de pagar legalmente pelos seus atos, sendo mortos brutalmente sem qualquer cerimônia. O texto foi sugerido para a aula por um professor e amigo íntimo no início da sua graduação”.</i>

Tabela 21: Trajetórias dos textos selecionados no portfólio analisado. Fonte: dados do autor.

A orientação feita aos estudantes também não ocorre por acaso: compreendo que acessar esses breves relatos “colabora para que se tenha acesso aos contextos sociais, a pessoas que tomaram parte no processo de socialização dos sujeitos, apresentando marcas culturais, apropriadas e interpretadas por eles” (VÓVIO; SOUZA, 2005, p. 54). Nos três contextos apresentados na tabela, são narradas brevemente três trajetórias de socialização de textos: o acesso em uma aula da graduação, a experiência anterior na preparação a um exame seletivo (vestibular) e a indicação de um amigo. Isso informa como o letramento literário ainda assume um espaço intercalado entre as demandas pedagógicas institucionalizadas e a indicação em conversas sobre literatura no campo pessoal. Há também um enquadre interpretativo para os textos que considera seu potencial para tratar de temas como racismo e diversidade de gênero e sexualidade, em alternativa à seleção de textos exclusivamente por orientações teóricas do campo dos estudos

linguísticos e literários, o que sinaliza um potencial crítico às desigualdades sociais nos letramentos escolares.

Conforme indicado, não é intuito realizar uma análise dos portfólios, e sim apresentar a proposta de sua mobilização no cenário de formação de professores. Ainda assim, essa breve ilustração permite compreender como estudantes de graduação (ou também professores da educação básica, quando proposto em cursos de formação continuada) engajam-se na mobilização de textos literários para projetar possíveis letramentos na escola em uma perspectiva crítica. Entendo esse movimento como um subsídio fundamental de inteligibilidade aos formadores/as de professores/as para a Educação Básica acerca dos letramentos dos/as futuros/as docentes.

5. Considerações finais

Não há obras boas ou ruins em definitivo. O que há são escolhas – e o poder daqueles que as fazem. Literatura não é apenas uma questão de gosto: é uma questão política.

Márcia Abreu (2006, p. 112)

Ao longo deste trabalho, busquei construir uma compreensão acerca dos desafios na formação de professores de língua portuguesa no que concerne à mobilização de textos literários para proposição de aulas que equacionem tanto as demandas locais quanto orientações curriculares que assumem um compromisso ético, político e social na construção de reflexão crítica sobre desigualdades sociais. São desafios que não se restringem a um ou outro fator: pensar letramentos na formação docente envolve considerar as trajetórias dos/as participantes, as propostas empenhadas pela universidade, os textos postos em circulação e debate, bem como o acesso a eles, dentre outros.

Um possível caminho aqui argumentado foi no sentido de orientar a produção de portfólios como um letramento acadêmico comprometido com letramentos profissionais, ao engajar estudantes na seleção, leitura, análise de textos da esfera artístico-literária como uma prática que permite vislumbrar experiências outras tendo como horizonte os letramentos escolares, em um ato participativo e socialmente engajado.

No início deste texto, compartilhei uma primeira angústia de uma aluna no seu estágio da licenciatura em Letras: como selecionar um texto literário que possibilitasse sensibilizar contra o desastre ambiental tão marcado em Minas Gerais e no Brasil, como foi o de Mariana. Em nossas

aulas na graduação, compartilhamos dialogicamente a proposta de um trabalho com o poema de Carlos Drummond de Andrade a seguir, cujo título é “Lira Itabirana”:

O Rio? É doce.
A Vale? Amarga.
Ai, antes fosse
Mais leve a carga.

Entre estatais
E multinacionais,
Quantos ais!

A dívida interna.
A dívida externa
A dívida eterna.

Quantas toneladas exportamos
De ferro?
Quantas lágrimas disfarçamos
Sem berro?

A leitura desse poema catalisa emoções, afetos, saberes, que jamais podem ser encapsulados em conteúdos fixos abstraídos de uma situação social. Espero que os espaços de formação de professores de línguas assumam este compromisso de letramento literário que é, também, um compromisso político pela vida.

Referências

ABREU, M. *Cultura letrada: literatura e leitura*. São Paulo: Editora Unesp, 2006.

AMBRÓSIO, M. *O uso do portfólio no ensino superior*. Petrópolis: Vozes, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes curriculares para a Educação Básica*. Conselho Nacional de Educação: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018.

CADILHE, A. J. *Letramento & literatura no ensino médio noturno: um estudo de caso etnográfico*. 2007. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

CADILHE, A. J. Narrativas e reflexão epistêmica. In: GOMES JUNIOR, Ronaldo Corrêa (Org.). *Pesquisa narrativa: histórias sobre ensinar e aprender línguas*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020. p. 110-134.

CAVALCANTI, M. Educação linguística na formação de professores de línguas. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Linguística Aplicada na modernidade recente*. São Paulo: Parábola, 2013. p. 211-226.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, P. *Pedagogia do compromisso: América Latina e educação popular*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GERALDI, J. W. *A aula como acontecimento*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2015.

GERALDI, J. W. Por que práticas de produção de textos, de leitura e de análise linguística? In: SILVA, L.; FERREIRA, N.; MORTATTI, M. (Org.). *O texto na sala de aula: um clássico sobre o ensino da língua portuguesa*. Campinas: Autores Associados, 2014. p. 207-222.

GERALDI, J. W. Unidades básicas do ensino do português. In: GERALDI, J. W. (Org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2004. p. 59-79.

KLEIMAN, A.; ASSIS, J. (Org.). *Significados e ressignificações do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 2016.

KLEIMAN, A. Modelos de letramento e práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. (Org.). *Os significados do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p. 15-64.

KLEIMAN, A. Processos identitários na formação profissional – o professor como agente de letramento. In: CORRÊA, M. L.; BOCH, F. (Org.). *Ensino de língua: representação e letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 2006. p. 75-92.

LAJOLO, M. *Literatura: leitores e leitura*. São Paulo: Moderna, 2001.

MACHADO, R.; SOARES, I. Por um ensino decolonial da literatura. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. ahead of print, p. 1-25, 2021.

MAGALHÃES, I. (Org.). *Discursos e práticas de letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

MARTINS, I. A literatura no ensino médio: quais os desafios do professor? In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Org.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 83-102.

MOTTA-ROTH, D. Desenvolvimento do letramento acadêmico por engajamento em práticas sociais na universidade. In: VIAN Jr., O.; CALTABIANO, C. (Org.). *Língua(gem) e suas múltiplas faces*. Campinas: Mercado de Letras, 2013. p. 135-164.

NOVOA, A. *Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo*. São Paulo: Sinpro-SP, 2007.

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

SOUSA SANTOS, B. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SOUSA SANTOS, B.; MENESES, M. P. (Org.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 31-83.

SOUSA SANTOS, B. *A cruel pedagogia do vírus*. Coimbra: Almedina, 2020.

STREET, B. Eventos de letramento e práticas de letramento: teoria e prática nos novos estudos do letramento. In: MAGALHÃES, I. (Org.). *Discursos e práticas de letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 2012. p. 69-92.

VIANNA, M. et al. Do letramento aos letramentos: desafios na aproximação entre letramento acadêmico e letramento do professor. In: KLEIMAN, A.; ASSIS, J. (Org.). *Significados e ressignificações do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 2016. p. 27-65.

VILLAS-BOAS, B. *Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico*. Campinas: Papirus, 2004.

VÓVIO, C.; SOUZA, A. L. Desafios metodológicos em pesquisas sobre letramento. In: KLEIMAN, A.;

MATENCIO, M. L. (Org.). *Letramento e formação do professor*. Campinas: Mercado de Letras, 2005. p. 41-64.
