

## UMA ABORDAGEM SOBRE PROJETO DE LETRAMENTO NO CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA *CAMINHOS DA ESCRITA*

Renilson Nóbrega GOMES  
*Universidade Federal de Campina Grande*

Williany Miranda da SILVA  
*Universidade Federal de Campina Grande*

**Resumo:** Nas áreas de Educação e Letras, estudiosos têm pesquisado sobre o que é recomendado e realizado pelo professor em sala de aula. Ao considerar esse contexto, constitui-se como pergunta desta pesquisa: O que é prescrito e realizado pelo docente, participante de curso de formação continuada, em relação ao gênero laboral projeto? No desejo de respondê-la, estabelecemos como objetivo refletir sobre formação docente a partir do tratamento didático concedido à escrita de um dispositivo de ensino utilizado pelo professor, solicitado em sua atuação, o projeto. Para tanto, reconhecemos os eixos teóricos da Linguística Aplicada e da Educação, sendo este último dedicado à formação docente (Zeichner, 1993; Amigues, 2004; Freire; Leffa, 2013; Machado, 2002; Franco, 2009; e Pinheiro *et al.*, 2016), bem como a projeto de letramento (Kleiman, 2001; Oliveira, 2016; e Geraldi, 1997). A pesquisa tem características de natureza qualitativa híbrida, pois usamos a netnografia e análise documental, com circulação na esfera virtual, e envolve a análise de um protótipo de projeto de práticas de letramento<sup>1</sup> e um produto escrito por um dos cursistas participantes do curso *Caminhos da escrita*, oferecido pelo Programa Escrevendo o Futuro. Os resultados finais apontam divergências entre o que o curso propõe e o cursista escreveu, que não segue à risca as prescrições repassadas no itinerário de seus estudos; apenas algumas das orientações propostas na atividade foram contempladas. Houve acréscimo de texto, com a atribuição de títulos às seções e ignorância à produção de palavras, levando em conta a quantidade para cada parte do projeto.

**Palavras-chave:** Formação docente. Trabalho prescrito. Trabalho realizado. Projeto de letramento.

### *AN APPROACH TO THE LITERACY PROJECT IN THE CONTINUING TRAINING COURSE PATHS OF WRITING*

**Abstract:** *In the areas of Education and Literature, scholars have researched what is recommended and carried out by teachers in the classroom. When considering this context, the question of this research is: What is prescribed and carried out by the teacher, participant in a continuing education course, in relation to the project work genre? In the desire to answer it, we*

---

<sup>1</sup> Teoricamente, este dispositivo didático é denominado projeto de letramento. Todavia, no curso *Caminhos da escrita*, recebe a nomenclatura projeto de práticas de letramento.

established the objective of reflecting on teacher training based on the didactic treatment given to the writing of a teaching device used by the teacher, requested in his performance, the project. To this end, we recognize the theoretical axes of Applied Linguistics and Education, the latter being dedicated to teacher training (Zeichner, 1993; Amigues, 2004; Freire; Leffa, 2013; Machado, 2002; Franco, 2009; and Pinheiro et al., 2016), as well as the literacy project (Kleiman, 2001; Oliveira, 2016; and Geraldi, 1997). The research has characteristics of a hybrid qualitative nature, as we use netnography and document analysis, with circulation in the virtual sphere, and involves the analysis of a prototype of a literacy practice project and a product written by one of the course participants of the Paths of Writing course, offered by the Writing the Future Program. The final results point to divergences between what the course proposes and what the course participant wrote, which does not strictly follow the prescriptions passed on in their study itinerary; only some of the guidelines proposed in the activity were covered. There was an addition of text, with the attribution of titles to sections and ignorance of the production of words, taking into account the quantity for each part of the project.

**Keywords:** Teacher education. Prescribed work. Work done. Literacy project.

## UNA APROXIMACIÓN AL PROYECTO DE ALFABETIZACIÓN EN EL CURSO DE FORMACIÓN CONTINUA RUTAS DE LA ESCRITURA

**Resumen:** En las áreas de Educación y Literatura, los académicos han investigado lo que recomiendan y llevan a cabo los docentes en el aula. Al considerar este contexto, la pregunta de esta investigación es: ¿Qué prescribe y realiza el docente, participante de un curso de formación continua, en relación al género de trabajo por proyectos? En el afán de responderla, nos planteamos como objetivo reflexionar sobre la formación docente a partir del tratamiento didáctico que se le da a la escritura de un dispositivo didáctico utilizado por el docente, solicitado en su desempeño, el proyecto. Para ello, reconocemos los ejes teóricos de la Lingüística Aplicada y la Educación, esta última dedicada a la formación docente (Zeichner, 1993; Amigues, 2004; Freire; Leffa, 2013; Machado, 2002; Franco, 2009; y Pinheiro et al., 2016), así como el proyecto de alfabetización (Kleiman, 2001; Oliveira, 2016; y Geraldi, 1997). La investigación tiene características de carácter cualitativo híbrido, ya que utilizamos la netnografía y el análisis de documentos, con circulación en el ámbito virtual, e involucra el análisis de un prototipo de proyecto de práctica de alfabetización y de un producto escrito por uno de los participantes del curso Caminos. de Escritura, ofrecido por el Programa Escribiendo el Futuro. Los resultados finales apuntan a divergencias entre lo que propone el curso y lo que escribió el participante, que no sigue estrictamente las prescripciones transmitidas en su itinerario de estudio; sólo se cubrieron algunos de los lineamientos propuestos en la actividad. Hubo adición de texto, con atribución de títulos a las secciones y desconocimiento de la producción de palabras, teniendo en cuenta la cantidad para cada parte del proyecto.

**Palabras clave:** Formación del profesorado. Trabajo prescrito. Trabajo hecho. Proyecto de alfabetización.

## 1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Em cursos de formação de professores, seja de caráter inicial, seja de caráter contínuo, temos observado que formadores e formandos caminham em direções opostas. A referida observação tem se configurado entre o que nesses são prescritos por meio da programação didática, objetos de conhecimento, tarefas a serem efetivadas e o que é realizado pelos cursistas nas atividades.

Em detrimento disso, reflexões vêm ocorrendo no sentido de se pensar na separação sublinhada, na perspectiva de se estabelecer uma intersecção das tarefas propostas com as atividades desenvolvidas (Amigues, 2004). Pois, segundo Nóvoa (2017), isso tem contribuído com a expressão de um sentimento de insatisfação por parte dos professores que resulta da existência de uma distância entre as ambições teóricas e a realidade concreta das escolas que enfrentam pedagogicamente.

Ao apresentar a teoria da atividade, Amigues (2004) discorre acerca da articulação entre a tarefa e a atividade de um lado e a distância do trabalho prescrito e o trabalho real de outro. Sobre tarefa, ele se refere ao que deve ser feito e descrito em termos de condições e objetivos, de meios (materiais, técnicas) utilizados pelo sujeito. Já a atividade corresponde ao que se faz mentalmente para se realizar essa tarefa, não sendo, portanto, diretamente observável, mas inferida a partir da ação realizada. No entanto, a tarefa não é definida pelo próprio sujeito; o objetivo de sua ação é prescrito pelos planejadores.

Nesse sentido, Freire e Leffa (2013) tratam da relevância da formação docente requerer uma visão conceitual renovada e questionadora, denominando-a de auto-heteroecoformação, ou seja, um processo formativo isento da visão reducionista e simplificadora, que destaca os sujeitos, suas individualidades, suas inter-relações e o ambiente em que se constituem e possam ser transformados.

Em diálogo com os teóricos, colocamos em evidência a discussão sobre o que é prescrito e realizado em um dos cursos de formação docente oferecido a distância pelo Programa Escrevendo o Futuro, *Caminhos da escrita*. Assim, ao estudarmos o modelo de projeto de práticas de letramento, ou seja, a tarefa para ser realizada como atividade no final do curso e o produto escrito por um dos cursistas, centramos nosso estudo em um objeto de conhecimento atual que dá margem para a reflexão com foco em alternativas para a formação de professores que atuam no campo da linguagem (Moita Lopes, 2006).

Em consideração ao exposto, o artigo procura responder à seguinte indagação: *O que é prescrito e realizado pelo docente, participante de curso de formação continuada, em relação ao gênero laboral projeto?* Para elucidar tal questionamento, definimos como objetivo geral: refletir sobre formação docente a partir do tratamento didático concedido a um tipo de gênero laboral, solicitado em sua atuação, o projeto. E como objetivo específico: identificar processos de didatização presentes nas prescrições e nas atividades para a escrita de um projeto de práticas de letramento no curso *Caminhos da escrita*.

Este artigo<sup>2</sup> está organizado em cinco seções, contando com estas considerações iniciais como a primeira; na segunda seção, sistematizamos os conceitos teóricos que fundamentaram a pesquisa. Na terceira, discorremos sobre a metodologia empreendida. Na quarta, trazemos a análise e discussão dos dados. E no término do trabalho, apresentamos as considerações finais.

Em suma, observamos que há discrepância entre o que o curso manda fazer com o que o cursista realiza, no tocante à escrita de um projeto de práticas de letramento. Ele não segue totalmente as prescrições lhe repassadas; apenas algumas das partes propostas na atividade foram contempladas. Também houve acréscimo de texto, com a atribuição de títulos às seções e ignorância à produção de palavras conforme quantidade estipulada para cada parte do projeto, assim como o não desenvolvimento de um tópico proposto para compor o seu texto.

## 2. ASPECTOS TEÓRICOS

Nesta seção, discorremos sobre formação docente, estabelecendo uma convergência entre trabalho prescrito e trabalho realizado com a utilização de projeto de letramento para o ensino de Língua Portuguesa.

### 2.1 TRABALHO PRESCRITO E TRABALHO REALIZADO NA FORMAÇÃO DOCENTE

De acordo com Zeichner (1993), movimento internacional se desenvolveu no ensino e na formação de professores sob a bandeira da reflexão, reagindo ao fato deles serem vistos como técnicos que se limitam a cumprir o que os outros lhes ditam de fora da sala de aula. Ou

---

<sup>2</sup> Este estudo faz parte de uma pesquisa de doutorado em andamento, intitulada *A autoformação docente a distância com foco na didatização da escrita*, no Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino, na Universidade Federal de Campina Grande. O seu desenvolvimento está autorizado mediante aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa sob o número 61802522.0.0000.5182, o que autoriza a realização da discussão que empreendemos neste artigo.

seja, à rejeição de uma reforma educativa feita de cima para baixo, na qual são meros participantes passivos.

À vista disso, o autor reconhece que tais profissionais devem desempenhar um papel ativo na formulação tanto dos propósitos e objetivos de seu trabalho, como dos meios para os atingir, isto é, o reconhecimento de que o ensino precisa voltar às suas mãos.

Assim, à luz da teoria da reflexão, Zeichner frisa que um ensino de qualidade não é propriedade exclusiva das universidades e centros de investigação e desenvolvimento. Os professores, reforça o autor, têm teorias que podem contribuir para uma base codificada de conhecimento do ensino. Zeichner ainda propõe que programas de formação do pessoal dirigente e de melhoria das escolas não ignorem os conhecimentos docentes, deixando de reconhecer a riqueza da experiência que reside nas boas práticas de ensino e aprendizagem.

Em consequência disso, Amigues (2004) acentua que a atividade do professor e as situações do trabalho docente são consideradas conhecidas pelos que tomam decisões sobre elas e pelos pesquisadores, ou porque as questões sobre prescrições, as práticas efetivas e de formação possam lhes parecer problemática. Logo, o trabalho do professor se inscreve em uma organização com prescrições vagas, que o levam a redefinir as tarefas que lhe são prescritas, de modo a definir as que determinará aos alunos.

A formação docente exige que a sua prática se efetive à luz de novas concepções, de maneira que considere os sujeitos e suas individualidades, suas inter-relações e o ambiente para qual o ensino e a aprendizagem, nela realizados, sejam destinados, a fim de que contribuam com as transformações aguardadas (Freire; Leffa, 2013). Nesse sentido, os autores apontam novas perspectivas para os estudos voltados para o professor, rompendo, assim, com o pensamento trazido pelo teórico precedente.

Nessa direção, Machado (2002) escreve que pesquisas realizadas em situações de trabalho de vários tipos comprovaram que atuamos com base em dois níveis de trabalho: o trabalho prescrito e o trabalho realizado. O primeiro, a autora define como um conjunto de normas e regras, textos, programas e procedimentos que regulam as ações. O segundo, como um conjunto de ações efetivamente realizadas.

O trabalho prescrito pode ser entendido como sendo a tarefa que é imposta ao trabalhador pela empresa. Caso a tarefa não seja seguida à risca, o trabalho é inviabilizado (Dejours; Abdoucheli; Jayet, 1994). Já a atividade de trabalho são as manobras feitas pelo trabalhador para se adaptar à situação real de trabalho, ou seja, o trabalho não visível (Dejours,

1994). Portanto, a diferença entre o prescrito e o real é a materialização das contradições existentes no ato do trabalho: o que é pedido e o que a coisa pede (Maggi, 2006).

Na atividade educacional, Schneuwly (2000) nos mostra que temos um sistema triádico, formado por um agente, o professor, que busca transformar os modos de pensar, falar, perceber e fazer de um outro agente, o aluno, em uma direção desejada, através da mediação de ferramentas, ou seja, um conjunto semiótico complexo, socio-historicamente construído. Este sistema, nas palavras de Machado (2002), é também configurado na formação de professores, considerando que nela, temos um formador, as ferramentas e o professor em formação.

No entanto, Schneuwly salienta que o trabalho do professor não pode ser visto de forma mecânica, de forma equivalente à ação do trabalhador sobre um objeto físico. Para o autor, a atividade educacional é um ato interativo, devendo ser, portanto, considerada a dimensão de liberdade que dele advém, pois o professor não pode agir sobre os processos mentais do aluno. Ao docente, compete a criação de espaços necessários para que as transformações desejadas possam ocorrer, o que nunca está garantido, dado que o aluno é o agente real de seu desenvolvimento e que sua liberdade pode levá-lo a se recusar a entrar nos ambientes oferecidos pelo referido profissional, resistir a eles, ir em outra direção, etc.

Tal concepção de trabalho educacional, segundo Tardif; Lasserre (1999), permite uma divisão entre o trabalho prescrito, homogeneizado pela instituição escolar, envolvendo a organização das classes, a distribuição do tempo disponível, as finalidades, as rotinas da interação, etc., e o trabalho realizado, variável, que visa alcançar as interações com os alunos e se realiza continuamente pela transformação dos objetivos na ação cotidiana.

Nestes termos, Franco (2009) sublinha que a prática docente não acontece somente no visível da prática pedagógica em sala de aula e, para além disso, também não se resume às prescrições, orientações, normas e exigências que são feitas aos docentes e ao que estes dão como devolutivas de seu trabalho.

Para a referida autora, a prática docente se configura a partir de vários tempos e espaços. Assim, há tempo e espaço de pensar a aula, pré-organizá-la, propô-la e negociar com as circunstâncias; tempo e espaço formal da aula; tempo e espaço de avaliá-la, rever e reestruturá-la; tempo e espaço de pensar de novo, entre outras ações.

Todo trabalho, como sabemos, apresenta as suas demandas peculiares e obrigações que devem ser seguidas pelo profissional na sua prática. Logo, os elementos que antecedem e direcionam a realização de uma determinada atividade são chamados de prescrições, dito de outro modo, é o trabalho prescrito articulado à ação laboral.

A prática docente, por conseguinte, é consequência de uma série de ações que não se resumem à sala de aula. Nela, a associação entre atividade e tarefa se faz também presente. “A atividade comporta as estratégias de adaptação à situação real de trabalho. Ao agir, o sujeito precisa se adequar às imposições que lhe são feitas pela tarefa, e lidar com as contingências que o contexto traz” (Pinheiro; *et al.*, 2016, p. 112).

## 2.2 PROJETO DE LETRAMENTO COMO FERRAMENTA DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Kleiman (2001, p. 238) define projeto de letramento como uma prática social em que a escrita vai além de sua aprendizagem formal, transformando objetivos curriculares como ‘escrever para aprender’ e ‘ler para aprender a ler’ em ler e escrever para compreender e aprender o que é relevante para o desenvolvimento e realização de um projeto.

Segundo a autora, os projetos de letramento surgiram como uma alternativa ao trabalho com leitura e escrita. Os projetos de letramento opõem-se a atividades que se fundamentam na perspectiva não social da escrita, aguçando a reflexão de seu ensino partir do mundo social do aluno, sendo tal proposta movimentada pela diferença que há entre ensinar uma prática social e ensinar conteúdos, sejam eles linguísticos, textuais ou enunciativos.

Nesse pensamento, Oliveira (2016) frisa que o projeto de letramento é mobilizado a partir de um problema que afeta a aprendizagem da leitura e da escrita em uma dada agência social. Portanto, ao se produzir e aplicar um projeto de letramento, o professor envolve o contexto social onde o aluno está inserido, tornando a sala de aula em um espaço de ações coletivas que buscam atuar em problemas que dificultam a aprendizagem nas referidas práticas de linguagem.

Em relação à disciplina de Língua Portuguesa, Suassuna; Melo; Coelho (2006) sugerem o trabalho com projetos, sublinhando que essa metodologia oportuniza um percurso didático-pedagógico articulado, o que torna um aspecto de suma importância no que diz respeito ao estudo de linguagem. O projeto didático, endossam os autores, favorece a recuperação de saberes inerentes às práticas de linguagem, permitindo, através da leitura, o acesso ao conhecimento e, posteriormente, à produção e à disseminação de outros saberes por meio da escrita.

Em diálogo com Suassuna; Melo; Coelho, Geraldi (1997) sugere o desenvolvimento de projetos na produção de textos com destinação a interlocutores reais ou possíveis, pois, na sua visão, “um texto destina-se a outro, seu leitor provável, para o qual está se produzindo o que se

produz” (Geraldi, 1997, p. 162). Assim, o autor propõe a confecção de livros de histórias, a organização de jornais murais ou jornais escolares, a organização de conferências, exposições e debates, de modo que não se reduza tais propostas a meros instrumentos didáticos, mas utilize-se como projetos de trabalho do grupo e não como uma tarefa para se cumprir.

Nesse sentido, o trabalho com projetos exige uma mudança de papel do professor não apenas na sua conversão em pesquisador, mas também de como abordar o objeto de estudo em sala de aula, considerando que a aprendizagem se dá em um processo de busca, de aquisição e construção de saberes. A mudança do professor em pesquisador não suspende a necessidade de um planejamento prévio, que possa ser alterado durante a aplicação do projeto.

À vista disso, Araujo (2020) ressalta que a planificação e efetivação das ações de um projeto se dão não a partir de uma obrigação, mas de uma motivação real na vida do estudante. Assim, os gêneros a serem lidos e escritos, a metodologia de ensino e a aprendizagem ocorrem durante a aplicação do referido dispositivo didático, levando em conta as ações empreendidas com foco no alvo a ser alcançado, ou seja, na resolução de uma situação-problema.

No trabalho com projetos, o professor planeja juntamente com os alunos e media o processo de ensino e aprendizagem. Portanto, o que muda, segundo Gandin; Franke (2005), é aquela ideia de que o docente é o detentor do saber, contribuindo para que a escola se torne um espaço de construção e produção e não apenas de transmissora de conhecimentos.

### 3. ASPECTOS METODOLÓGICOS

Nesta seção, discutimos sobre os aspectos metodológicos que fundamentaram o desenvolvimento da investigação em abordagem. Assim, apresentamos a natureza da pesquisa, bem como o processamento dos dados e a identificação das categorias de análise.

#### 3.1 NATUREZA DA PESQUISA

Esta pesquisa foi realizada à luz da Linguística Aplicada, dessa forma, enquadramo-nos à essa ciência teórico e metodologicamente, considerando que investigamos um problema no qual a linguagem se destaca (Moita Lopes, 2006), com o propósito de alcançar um entendimento da realidade (Paiva, 2019). Assim, ao evidenciarmos o trabalho prescrito e o trabalho realizado em um modelo de projeto de práticas de letramento, como também um produto elaborado por um participante do curso *Caminhos da escrita*, oferecido a distância pelo Programa Escrevendo

o Futuro, interpretamos um fenômeno, o que classifica nossa pesquisa como qualitativa (Oliveira, 2011).

Ademais, Paiva (2019) reconhece os métodos como aspectos de classificação, o que torna nossa investigação híbrida, pois utilizamos dois procedimentos na sua realização, considerando o viés virtual do objeto de pesquisa, como anteriormente citados. Nesse sentido, o primeiro é denominado netnografia, uma vez que analisamos um material extraído da internet; e o segundo, análise documental, em se tratando do objeto investigado.

Segundo Amaral *et al.* (2008), a netnografia é um método de pesquisa em que o pesquisador se serve de um ambiente virtual com o objetivo de observar práticas culturais por meio de um recurso tecnológico a exemplo de um computador. No tocante à análise documental, reconhecemos o material extraído do curso em abordagem como documentos, pois nos orientamos na perspectiva documento-monumento de Le-Goff (1997), que os identifica a partir de intenções do indivíduo que os desenvolve, da história e forças de poder.

Dessa maneira, acentuamos que a nossa pesquisa é qualitativa, netnográfica e documental, e efetivada à luz da Linguística Aplicada. Na subseção seguinte, mostramos como atuamos no que diz respeito à geração e sistematização dos dados, além da identificação das categorias de análise.

### 3.2 PROCESSAMENTO DOS DADOS

Para o processamento dos dados, reconhecemos o modelo de projeto de práticas de letramento, da mesma forma que o produto elaborado pelo cursista, respectivamente, no curso *Caminhos da escrita*. No primeiro documento, nossa atenção se voltou para as prescrições solicitadas no intuito de serem aplicadas na realização da atividade. Já no segundo, para o que o cursista contemplou em duas das quatro partes que compõem o projeto que escreveu, no que toca às orientações reguladas na atividade executada.

#### 3.2.1 DESCRIÇÃO DE UM OBJETO DE ENSINO

A partir do modelo de projeto de práticas de letramento, o curso *Caminhos da escrita* aponta para o cursista, prescrições com foco na produção final de término de seus estudos. Vejamos:

Máscara<sup>3</sup> para o projeto individual de práticas de letramento

No módulo 5 deste curso, será solicitado que você entregue um projeto de práticas de letramento que poderia ser desenvolvido na sua escola. Como você pode começar a elaborar este projeto desde já, veja os itens que devem ser contemplados para a entrega do projeto:

Título do projeto

Nome: do autor do projeto

Número da turma:

1. (até 300 palavras). Descreva brevemente a prática de letramento a ser trabalhada no seu projeto, apontando:

- a prática de letramento propriamente dita que ele vai focalizar;
- as razões de sua escolha em função dos interesses dos alunos e/ou da comunidade;
- a pertinência pedagógica;
- o nível de ensino dos alunos (Fundamental ou Médio).

2. (até 150 palavras). Aponte a rede de gêneros que caracteriza a prática de letramento escolhida, indicando:

- o(s) gênero(s) principal(is), ou seja, o(s) gênero(s) que será(serão) objeto de estudo durante a realização do projeto;
- os gêneros auxiliares, ou seja, aqueles que serão postos a serviço da realização do projeto (por exemplo, os gêneros que serão lidos ou escritos pelos alunos para fazer pesquisas, realizar a alimentação temática, levantar dados, provocar discussões em sala, divulgar o trabalho etc.)

3. (até 150 palavras). Aponte a multimodalidade presente na constituição do gênero principal e dos auxiliares. Se houver apenas a modalidade escrita, reflita como outras linguagens poderiam ser incluídas.

4. (até 200 palavras). Defina, em linhas gerais, como se dará o encerramento do projeto com vistas a aproximar a prática de letramento trabalhada em sala de aula da comunidade em que os protagonistas e agentes estão inseridos pela promoção de eventos de letramento dentro e/ou fora do ambiente escolar (Programa Escrevendo o Futuro, 2019).

---

<sup>3</sup> No curso *Caminhos da escrita*, máscara é equivalente a um modelo com orientações textuais-discursivas a fim de guiar o cursista na escrita de um projeto de práticas de letramento.

Como vemos, no comando da atividade: “No módulo 5 deste curso, será solicitado que você entregue um projeto de práticas de letramento que poderia ser desenvolvido na sua escola”, o cursista é informado que escreverá um projeto de práticas de letramento que poderá ser colocado em prática na sua escola, bem como itens – assuntos – que devem ser inseridos na entrega do produto final. Assim, pensamos na importância da produção se desenvolver a partir da sala de aula em comum acordo com os alunos que serão atendidos por tal proposta didático-pedagógica, não artificializando, portanto, a sua escrita, quando sabemos que esse deverá surgir da realidade em que será aplicado.

Nesse sentido, vemos que o curso roteiriza uma planificação de projeto desarticulada de interesses pactuados entre professor e alunos, indo, desse modo, de contrário ao que dizem Oliveira (2016), Souza; Oliveira (2017), Tinoco (2008), entre outros teóricos.

Esta observação se configura nos quatro comandos que constituem o documento em análise, a saber: *Descreva brevemente a prática de letramento a ser trabalhada no seu projeto; Aponte a rede de gêneros que caracteriza a prática de letramento escolhida; Aponte a multimodalidade presente na constituição do gênero principal e dos auxiliares. Se houver apenas a modalidade escrita, reflita como outras linguagens poderiam ser incluídas; e Defina, em linhas gerais, como se dará o encerramento do projeto com vistas a aproximar a prática de letramento trabalhada em sala de aula da comunidade em que os protagonistas e agentes estão inseridos pela promoção de eventos de letramento dentro e/ou fora do ambiente escolar.*

Em seguida, é prescrito o assunto que deve constituir o texto das referidas partes, quais sejam: 1ª) discorrer sobre a prática de letramento, destacando as razões para o aluno e a comunidade, e a sua pertinência pedagógica; 2ª) apresentar os gêneros principais e auxiliares que serão utilizados na realização das ações do projeto; 3ª) tratar sobre a multimodalidade contida nos gêneros, tanto os principais quanto os auxiliares; e na 4ª) discorrer acerca de como ocorrerá o encerramento do projeto. Também é estipulado o número de caracteres para cada seção do projeto, o que nos leva a pensar no cursista que escrever a menos ou a mais no que toca à quantidade proposta, reconhecendo que a atividade não aponta esclarecimentos a esse respeito.

Além do que o cursista escreverá em cada parte de seu projeto, ou seja, os conhecimentos enciclopédicos (Koch; Elias, 2017), também se torna oportuno que no processo de sua didatização, sejam repassadas informações sobre o que é um projeto de letramento e

qual a sua função, qual a sua relevância escolar e social, além dos conhecimentos que deverão compor o seu texto, como destaca Araujo (2020).

Ainda sobre as prescrições, percebemos diferença entre o que é didatizado com o que é solicitado na atividade, o que, eventualmente, poderá gerar confusão no momento em que o cursista escrever o seu projeto de práticas de letramento, sobre qual caminho seguir, considerando o que é ensinado no curso e empregará na sua produção.

A discrepância acentuada ocorre a partir das orientações contidas no documento *um projeto final de práticas de letramento: um exemplo* com o que é pedido na atividade – como vemos no início desta subseção, o último. Esta observação se configura na estrutura composicional: naquele, há seções e títulos; neste, há apenas quatro comandos para que o cursista os desenvolva.

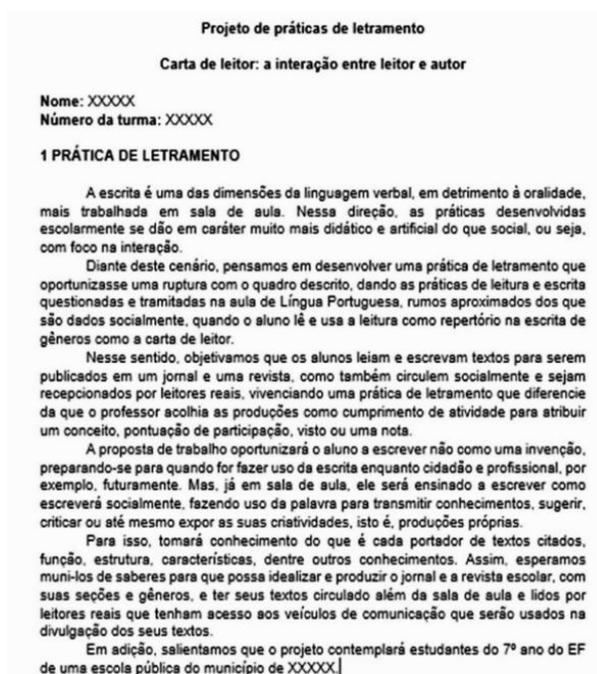
Outra observação diz respeito aos elementos que compõem o texto, uma vez que para a atividade são apresentadas quatro partes – *descrição da prática de letramento, gêneros principal e auxiliares que foram desenvolvidos, a multimodalidade presente nos gêneros, e o encerramento do projeto* –, enquanto no documento usado no percurso de didatização do referido gênero, além dessas, há as seguintes partes: *Estratégias gerais para promover a motivação e a adesão dos alunos ao projeto; e Possível(is) integração(ões) do projeto com outras disciplinas e Avaliação dos trabalhos*.

Sobre as prescrições postas, Gomes (2019) salienta que o ato de escrever se origina de um processo que envolve leitura, reflexão e ação e não da apresentação de dicas mágicas que buscam atender a situações urgentes. Nessa direção, Cavalcante (2008, p. 06) acrescenta que “as ‘dicas’ serão úteis se associadas à prática da escrita e da leitura. Isoladas, elas poderão até confundir você. No entanto, se você lê e escreve frequentemente, mesmo que só para exercitar-se, você poderá, inclusive, prescindir das dicas”.

Sendo o projeto de letramento um dispositivo laboral utilizado com foco pedagógico, pensamos na relevância de sua didatização e produção ocorrerem apoiadas em dizeres teóricos a exemplo dos apresentados. Assim, o cursista não só saberá o que é, mas terá condições de escrevê-lo em situações diversas, tomando a primeira escrita como uma experiência possível de se concretizar novamente. Do contrário, algumas lacunas ocorrerão por falta de uma aprendizagem mais consistente, precisando, portanto, o curso *Caminhos da escrita* ir além do que oferece ao cursista com foco na sua produção.

### 3.2.2 DESCRIÇÃO DE UM PRODUTO

Acerca do projeto de práticas de letramento produzido por um participante do curso *Caminhos da escrita*, como vemos na Figura 01, no ano de 2019, observamos que o texto contém as quatro partes prescritas na atividade que regulou a sua escrita, porém, notamos divergências entre o número de palavras esperado e o apresentado. Sobre o que o cursista escreveu em cada uma, percebemos o cumprimento das orientações evidenciadas para as partes 1, 2 e 4; nelas, ele escreveu o que pede o curso, o que não ocorreu na parte 3. Ao invés de tratar da multimodalidade do gênero principal e dos gêneros secundários, ele se reporta para os portadores de textos: o jornal e a revista que seriam utilizados na divulgação dos gêneros produzidos.



**Figura 01:** Primeira parte de um projeto individual de letramento  
Fonte: Acervo da pesquisa (2019).

Assim, na primeira parte, *Prática de letramento*, eram esperadas 300 palavras no texto, o cursista escreveu 313; na segunda, *Rede de gêneros que caracteriza a prática escolhida*, 150 palavras, foram escritas 180; na terceira, *Multimodalidade presente na constituição do gênero principal e dos auxiliares*, 150 palavras, o cursistas empregou 111; na quarta e última, *Enceramento da prática de letramento*, 200 palavras, foram empregadas 193.

O cursista também nomeou cada parte do texto, o que não foi regulado na tarefa. Esta observação se deu quando correlacionamos o texto em abordagem com o modelo que guiou a

escrita do projeto de práticas de letramento, procedimento no qual se sustenta no que Amigues (2004) afirma quando diz que as redefinições que os professores fazem de atividades prescritas se devem às pretensões em estabelecer uma relação com os alunos através de um meio de trabalho.

Expostas essas percepções, acrescentamos que o curso *Caminhos da Escrita* realiza o que promete enquanto programação no que toca à produção de um projeto de práticas de letramento, no entanto, tal cumprimento centra-se em um protótipo, faltando uma base teórica mais robusta que mobilize saberes sobre o referido recurso de ensino, qual a sua importância, entre outros conhecimentos. Sobre esta observação, Souza; Oliveira (2017), amparando-se nos dizeres de Kleiman (2001), definem projeto de letramento como um conjunto de atividades que surge a partir das perspectivas dos alunos, envolvendo práticas de linguagem, ou seja, leitura e escrita de textos que circulam no âmbito social ao qual aqueles pertencem.

Sendo assim, para o alcance dos objetivos previstos, são trabalhados conceitos teóricos como os apresentados na subseção 2.2, certamente, a fim de que tais conhecimentos balizem a produção da atividade final do curso – o projeto individual de práticas de letramento. Todavia, quando consultamos os textos teóricos relacionados a categorias como esfera da atividade, gênero, oferecidos ao cursista, encontramos o que demonstra a Figura 02.

Curso on-line  
**Caminhos da Escrita**

**PRÁTICAS DE LETRAMENTO E SEUS FATORES**

PRÁTICAS FATORES	Escrever e usar receitas caseiras (escrita)	Escrever textos literários (escrita)	Informar-se dos acontecimentos do momento (leitura)	Estudar para a escola (leitura)	Registrar o cotidiano pessoal enquanto ele ocorre (escrita)	Traduzir	Rezar	Pornografia
Esfera de atividade	cotidiana	cultural	cultural	educacional	cotidiana	cultural	religiosa	cultural
Gênero(s)	receita culinária	romance; conto; poema etc.	periodísticos	didático	diário íntimo	qualquer um	oração; reza; prece; mantra etc.;	vários
Protagonista(s)	dona(s) de casa	prosador; poeta; dramaturgo etc.	leitor adulto em geral	especialistas	diarista	tradutor	fiel	autores e leitores de pornografia
Finalidade	ensinar/aprender a fazer	elaboração estética	informação	instruir	registrar experiências pessoais	verter textos estrangeir	estabelecer contato com	desenvolver a imaginação

Escrever e Fazer | Itau Social | CAVIC

**Figura 02:** Exemplos de práticas de letramentos e seus fatores  
Fonte: Programa Escrevendo o Futuro (2019).

Como vemos na Figura 02, as categorias teóricas esfera de atividade, gênero são exploradas superficialmente, principalmente, para aqueles que ainda não se apropriaram dos conhecimentos correspondentes a elas. Tal lacuna, sequer, encaminha o cursista para a revisão

ou recuperação de tais saberes, desse modo, ficando ao seu critério, caso sinta-se motivado a se apropriar das noções teóricas mencionadas.

Quanto à percepção sinalizada, Souza; Oliveira (2017, p. 142) escrevem que o conceito de PL<sup>4</sup>, por sua vez, “está imbricado às noções de gênero, eventos e práticas de letramento, já que, no trabalho com este dispositivo didático, existe a preocupação com a vivência efetiva de gêneros em eventos respaldados por práticas de letramento que ocorrem no meio social”.

Esta definição, a nosso ver, deverá ser assimilada pelo cursista antes dele se deparar com um exemplo de projeto de letramento, reconhecendo a relevância de conceitos teóricos como os citados – gênero, evento e práticas de letramento. Assim, o curso não se demonstra satisfatório para a formação continuada do professor no que concerne à realização do ensino de língua com a utilização de projeto de práticas de letramento, considerando o que refletimos no parágrafo antecedente.

Outra percepção é sobre a questão da didatização de um gênero, visto que em uma etapa da aplicação do projeto, o professor precisará tratar dos textos principal e auxiliares que mediarão a prática de letramento. Procedendo com base no que apresenta a Figura 02, supomos que os organizadores do curso inferem que o cursista domina os saberes mobilizados nela, o que nos leva a pensar na situação de quem ainda não se apropriou do conceito de gênero tampouco sabe escolarizá-lo, por exemplo.

Tal ocorrência, provavelmente, efetiva-se devido ao tempo destinado para a realização do curso, percepção na qual conduz a reflexão sobre o que apresentar para o cursista a fim de que ele se debruce com os conhecimentos básicos para o desenvolvimento de um projeto de práticas de letramento.

Em conclusão, ainda sobre o modo de como as noções teóricas são escolarizadas no curso, no módulo 4, é sugerida a reflexão sobre sequência didática ao cursista, um dispositivo pedagógico que atende as questões levantadas; no entanto, quando checamos os textos utilizados nos seus estudos, não identificamos o equivalente à tal categoria teórica, de modo que as informações dadas, na nossa percepção, ocorrem com rapidez, sem considerações mais volumosas que discorram sobre o assunto.

---

<sup>4</sup> Projeto de Letramento.

### 3.3 CATEGORIAS DE ANÁLISE

No que diz respeito à pergunta e aos objetivos que nortearam a pesquisa a qual resultou no presente texto, acomodamos as análises e discussões em duas categorias: *Processos de didatização presentes nas prescrições*, que se refere à pedagogização da escrita de um projeto de práticas de letramento, assim como as prescrições repassadas ao cursista a fim de que estas o guiassem na elaboração de um projeto; e *Processos de didatização presentes na atividade*, a partir da qual evidenciamos o que o cursista realizou na sua produção com base no que foi prescrito – seções, atribuições de títulos a essas e o repertório, além do número de caracteres empregado na produção dos textos.

## 4. ANÁLISE DO MODELO DE PROJETO DE PRÁTICAS DE LETRAMENTO E UM PRODUTO

Após ao recorte de dados ora feito, para a análise do modelo de projeto de práticas de letramento e um produto, detemo-nos a dois aspectos correspondentes ao processo de didatização do referido dispositivo didático. Assim, a partir deles, investigamos o trabalho prescrito, objetivando identificar o que o curso solicita que o cursista escreva ao produzi-lo e o trabalho realizado, ou seja, o que ele fez ao desenvolver a atividade.

### 4.1 PROCESSOS DE DIDATIZAÇÃO PRESENTES NAS PRESCRIÇÕES

Para esta subseção, apresentamos a análise de duas prescrições contidas no modelo de projeto de práticas de letramento, mostrando, assim, o que pede o curso para que o cursista desenvolva na escrita de seu texto. Para este artigo, a fim de atender o número de laudas com foco na sua publicação, salientamos que só trouxemos duas das quatro partes que compõem o referido documento, como frisamos na subseção 3.2.1.

Quanto à primeira prescrição, foi solicitado que o cursista descrevesse a prática de letramento que realizaria, como também apresentasse uma justificativa para a sua escolha, contemplando o interesse do aluno e o contexto social onde a escola se encontra localizada, além da importância didática e a modalidade de ensino em que seria aplicada. Similarmente foi destacado o número de caracteres para compor cada parte do projeto.

Assim, tais prescrições se configuram a partir dos pedidos para que o cursista realizasse ante o verbo no modo imperativo – descreva –, o número de palavras e os assuntos a serem percorridos no projeto. Vejamos:

*1. (até 300 palavras). Descreva brevemente a prática de letramento a ser trabalhada no seu projeto, apontando:*

- a prática de letramento propriamente dita que ele vai focalizar;*
- as razões de sua escolha em função dos interesses dos alunos e/ou da comunidade;*
- a pertinência pedagógica;*
- o nível de ensino dos alunos (Fundamental ou Médio).*

Já na segunda prescrição, em um texto a ser constituído de cento e cinquenta palavras, o curso pediu que o cursista apontasse a multimodalidade dos gêneros utilizados na aplicação do projeto, tanto no gênero principal quanto nos gêneros auxiliares. Também pediu que contemplasse outras linguagens, objetivando que não se concentrasse apenas na modalidade escrita.

De igual modo, portanto, semelhante à percepção precedente, as prescrições ocorreram a partir das orientações repassadas no intento dessas guiarem o cursista na escrita de seu projeto de práticas de letramento. Vejamos:

*3. (até 150 palavras). Aponte a multimodalidade presente na constituição do gênero principal e dos auxiliares. Se houver apenas a modalidade escrita, reflita como outras linguagens poderiam ser incluídas.*

As duas análises estão situadas para a categoria processos de didatização presentes nas prescrições. A próxima subseção envolve reflexões sobre a categoria processos de didatização presentes na atividade.

#### **4.2 PROCESSOS DE DIDATIZAÇÃO PRESENTES NA ATIVIDADE**

Entre o que o curso pediu e o cursista realizou, nesta subseção, trazemos fragmentos sobre o que ele escreveu no seu projeto de práticas de letramento, relacionando-os, assim, às prescrições apresentadas na subseção antecedente.

Portanto, da primeira prescrição, o cursista falou, como solicitado, da prática de letramento, como demonstra o trecho 1; depois, justificou o motivo pelo qual optou por tal escolha, levando em consideração o alunado por ele atendido – trecho 2; e, por último, o nível de ensino onde será aplicado – trecho 3.

Trecho 1:

*Diante deste cenário, pensamos em desenvolver uma prática de letramento que oportunizasse uma ruptura com o quadro descrito, dando às práticas de leitura e escrita questionadas e tramitadas na aula de Língua Portuguesa, rumos aproximados dos que são dados socialmente, quando o aluno lê e usa a leitura como repertório na escrita de gêneros como a carta de leitor.*

Trecho 2:

*Nesse sentido, objetivamos que os alunos leiam e escrevam textos para serem publicados em um jornal e uma revista, como também circulem socialmente e sejam recepcionados por leitores reais, vivenciando uma prática de letramento que diferencie da que o professor acolhia as produções como cumprimento de atividade para atribuir um conceito, pontuação de participação, visto ou uma nota.*

Trecho 3:

*... salientamos que o projeto contemplará estudantes do 7º ano do EF de uma escola pública do município de Tenório-PB.*

Na segunda prescrição, observamos uma divergência entre o que pede o curso com o que o cursista escreveu. Ou seja, ele não fala da multimodalidade do gênero principal e dos gêneros secundários, como solicitada. Assim, em um texto formado por 111 caracteres, quando foram estipuladas até 150, deu destaque aos portadores que criaria para publicar os textos, condição para que as várias linguagens fossem configuradas e, conseqüentemente, neles apresentadas. Vejamos:

Trecho 4:

*Considerando que o jornal e a revista serão produzidos em uma versão impressa, a escrita ganhará papel de destaque. No entanto, a multimodalidade também se fará presente, tanto por meio da oralidade quanto de imagens produzidas por meio do celular e desenhos ilustrados. Salientamos que a oralidade será empregada no ato de aplicação de entrevistas, enquetes e conversas, objetivando o acesso de repertório a ser transferido pela escrita para os textos que serão publicados. Assim, na capa, contracapa, cadernos, seções e nas dimensões paratextuais, a multimodalidade se fará presente, na perspectiva de tornar mais agradável o aspecto visual dos portadores escolhidos como produto final a serem divulgados no encerramento do projeto.*

Tal trecho demonstra que o cursista não escreveu o que lhe foi prescrito, pois não tratou da multimodalidade do gênero principal tampouco dos gêneros secundários, mas dos dois portadores que seriam usados para publicar os textos.

As duas análises estão situadas para a categoria processos de didatização presentes na atividade. A próxima subseção evidencia uma síntese em relação aos dois processos de didatização ora analisados e discutidos.

#### 4.3 UMA SÍNTESE DA DIDATIZAÇÃO EMPREGADA NOS DOIS PROCESSOS

A partir dos dois processos de didatização, conseguimos constatar, no primeiro, as prescrições repassadas no curso *Caminhos da escrita* e, no segundo, o que se liga à atividade. Assim, nas prescrições, temos o que o curso pede para que o participante realize na produção do projeto de práticas de letramento – o número de caracteres e o assunto a ser explorado. Tal tratamento didático demonstra que a formação docente ocorre verticalmente, de modo que, de um lado, temos o curso, e, do outro, o cursista-professor, cujo papel é cumprir com o que vem de fora (Zeichner, 1993), dito e conhecido por outros (Amigues, 2004).

Assim, quando correlacionamos a primeira prescrição com os trechos 1, 2 e 3, identificamos uma convergência entre o que foi solicitado no curso com o que o cursista escreveu no seu projeto de práticas de letramento. Por outro lado, há uma divergência entre o número de caracteres proposto e o utilizado, além da apresentação de um título para a seção, o que não foi pedido.

Todavia, o mesmo não ocorre entre a segunda prescrição e o trecho 4; há, portanto, uma diferença com o que foi pedido e escrito pelo cursista. A referida devolutiva demonstra que ele não concentrou a sua produção nas exigências prescritas para esta parte de seu texto; foi além, corroborando, assim, com o que diz Franco (2009), devendo ser considerada (Machado, 2002; Pinheiro, 2016).

Desta situação, observamos que as instruções repassadas para serem realizadas na atividade, não foram adequadas, uma vez que o cursista não atendeu o que lhe foi solicitado, ocorrendo, assim, uma discrepância com o que lhe foi prescrito: *Aponte a multimodalidade presente na constituição do gênero principal e dos auxiliares*, e o que ele cumpre na atividade, quando disse: *Assim, na capa, contracapa, cadernos, seções e nas dimensões paratextuais, a multimodalidade se fará presente, na perspectiva de tornar mais agradável o aspecto visual dos portadores escolhidos como produto final a serem divulgados no encerramento do projeto e não no gênero principal e nos gêneros secundários, como foram postos no comando da atividade.*

Também percebemos a manifestação de um conflito entre as condições dadas pelo curso ao professor em favor de sua compreensão e, posteriormente, para a realização da atividade, o que motiva a necessidade de seus produtores/organizadores acrescentarem às prescrições, informações, por exemplo, que o cursista não erra quando realiza a atividade de modo divergente com o que lhe foi solicitado.

Em complemento, vemos que as prescrições – número de palavras e repertório de cada parte do texto – repassadas pelo curso em abordagem ao cursista, inserem-se na teoria behaviorista, principalmente, quando estimulam a escrita de um projeto de práticas de letramento, aguardando que na devolutiva da atividade, ele tenha as cumprido. No entanto, diante das mudanças que o participante realizou na escrita de seu projeto, vemos a relevância de ser repensada a sua programação e metodologia de trabalho, reconhecendo o que orientam perspectivas teóricas como a crítico-reflexiva e a sociointeracionista.

Na educação, não tem como segurar práticas que desconsideram os conhecimentos que o sujeito conduz a sua formação, coibindo, desse modo, a sua liberdade (Schneuwly, 2000). Portanto, é preciso que as adaptações ocasionadas em relação às prescrições, adequando-as ao contexto social em que serão aplicadas, sejam reconhecidas (Pinheiro, 2016).

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em síntese, reconhecemos a importância da reflexão que nos propomos a discutir acerca do trabalho prescrito e do realizado a partir do curso de formação docente *Caminhos da escrita*, pois, consoante aos resultados dos dados analisados, observamos diferenças entre as prescrições sugeridas na proposta de atividade e o produto escrito – um projeto de práticas de letramento. Porém, não são apontados esclarecimentos sobre o que o cursista apresentar divergente do que lhe foi solicitado, deixando no vácuo possíveis questionamentos que surgirem a esse respeito.

Nesse sentido, o curso cumpre com o que promete no ementário de sua programação no tocante aos eixos teóricos e à atividade a ser desenvolvida; todavia, no processo de didatização de um projeto de práticas de letramento, há uma ênfase na apresentação de orientações no intento dessas serem retomadas na produção. Em consequência disso, observamos que os conhecimentos teóricos que respaldam a sua escrita, produção e aplicação são trabalhados de forma superficial, como mostra a Figura 02.

Na atividade final, as prescrições são apresentadas nos comandos das questões a serem desenvolvidos, ora no repertório, ora no número de caracteres estipulado para cada parte do texto. Entretanto, na análise do projeto de práticas de letramento, vemos que o cursista atribuiu títulos às seções, o que não foi prescrito, e não cumpriu com a quantidade de palavras pedida. O cursista também não escreveu sobre a multimodalidade do gênero principal e dos gêneros secundários; nesta parte, ele falou sobre os portadores que criaria para publicar os textos, condição para que as várias linguagens fossem configuradas.

Ainda discorrendo sobre os resultados alcançados, percebemos que no curso em abordagem, há a escrita de um gênero laboral, porém, dissociada da sala de aula e interesses do cursista, tornando, desse modo, a produção artificializada e desvinculada do que orientam os teóricos para a escrita de um projeto de letramento, carecendo esta percepção de reflexão com foco em possíveis mudanças.

Por último, salientamos que a discussão sistematizada neste artigo, vem sendo refletida na pesquisa que se encontra em processamento no âmbito de doutorado, cujo objeto empírico corresponde ao curso *Sequência didática: aprendendo por meio de resenhas*, que é oferecido também a distância pelo Programa Escrevendo o Futuro.

## REFERÊNCIAS

- AMARAL, A.; NATAL, G.; VIANA, L. **Netnografia como aporte metodológico da pesquisa em comunicação digital**. Famecos/PUCRS, Porto Alegre, n. 35, 2008. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/famecos/article/view/4829/3687>. Acesso em: 20 ago. 2022.
- AMIGUES, R. Trabalho do professor e trabalho de ensino. *In*: MACHADO, A. R. (Org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, 2004. p. 35-54.
- ARAUJO, Claudia Gean Carneiro. **Projetos de letramento: impactos no ensino de escrita no contexto escolar**. 144 f. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Currais Novos, 2020.
- CAVALCANTE, Ilane Ferreira. **Leitura e produção de textos: da leitura para a escrita**. Natal: eleMEC/SEDIS/UFRN, 2008.
- DEJOURS, C. Work and Self-Development. **Critical Horizons**, 1994. p. 115-130.
- DEJOURS, C; ABDOUCHELI, E; JAYET, C. **Psicodinâmica do trabalho: Contribuições da escola Dejouriana à análise da relação prazer, sofrimento e trabalho**. São Paulo: Atlas, 1994.
- FRANCO, Maria Amélia Santoro. Prática docente universitária e a construção coletiva de conhecimentos: possibilidades de transformações no processo ensino-aprendizagem. **Cadernos Pedagogia Universitária** – Universidade Católica de São Paulo. Setembro de 2009.
- FREIRE, Maria Maximina; LEFFA, Vilson J. A auto-heteroecoformação tecnológica. *In*: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Linguística aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 59-78.
- GANDIN, A. B; FRANKE, S. S. **A organização de Projetos na escola: Um sonho possível**. Brasília: Loyola, 2005.
- GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Pontes, 1997.
- GOMES, Renilson Nóbrega. **A didatização do gênero carta de leitor com foco na interação: uma proposta de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa**. 211 f. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Currais Novos-RN, 2019.
- KLEIMAN, Ângela B. **Leitura, ensino e pesquisa**. 2. ed. Campinas: Pontes, 2001.
- KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2017.
- LE GOFF, J. Documento-monumento. *In*: **Enciclopédia Einaudi v. 1. memória-história**. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 1997. p. 95-106

MACHADO, Anna Rachel. Trabalho prescrito, planejado, realizado na formação de professores: primeiro olhar. In: **Scripta**, Belo Horizonte, v. 6, n. 11, p. 39-53, 2º sem. 2002. p. 39-53.

MAGGI, B. Critique de la notion de flexibilité. **Revue française de gestion**, 2016. p. 35- 49.

MOITA LOPES, L. P. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como um linguista aplicado. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 13-44.

NÓVOA, A. **Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente**. Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas), 47 (166), 2017. p. 1106-1133.

OLIVEIRA, Maxwell Ferreira de. **Metodologia científica: um manual para a realização de pesquisas em Administração / Maxwell Ferreira de Oliveira**. -- Catalão: UFG, 2011. 72 p.

OLIVEIRA, M. S. O que é, como se faz e o que significa trabalhar com projeto de letramento. In: SATO, D. T. B.; BATISTA JUNIOR, J. R. L.; SANTOS, R. C. R. (org.). **Ler, escrever, agir e transformar: uma introdução aos novos estudos do letramento**. Pipa comunicações, 2016. p. 279-303.

PAIVA, V. L. M. O. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. São Paulo: Parábola, 2019.

PINHEIRO, F. P. H. et al. Clínica da Atividade: conceitos e fundamentos teóricos. **Arquivo Brasileiros de Psicologia** [online]. vol. 68, n.3, 2016. p. 110-124.

SCHNEUWLY, Bernardo. Les outils de l'enseignant. Un Essai Didactique. In: **Repères pour la rénovation de l'enseignement du français**, n° 22, 2000. p. 19-38.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem ao objeto de ensino. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Mercado de Letras, 2004. p. 61-77.

SOUZA, A.; OLIVEIRA, M. **Os projetos de letramento como instrumentos de ressignificação do tempo, dos espaços e dos materiais escolares**. Revista do GELNE, Natal, v.19, 6 dez. 2017. p. 139-154. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/gelne/article/view/12708>>. Acesso em: 10 jun. 2022.

SUASSUNA, L.; MELO, I. F.; COELHO, W. E. O projeto didático: forma de articulação entre leitura, literatura, produção de texto e análise linguística. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (org.) **Professor no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **Le travail de l'enseignant au quotidien**. Bruxelles: De Boeck, 1999.

TINOCO, Glícia Marili A. de Medeiros. Os mundos de letramento dos professores em formação no agreste norte-riograndense. In: OLIVEIRA, M. do S.; KLEIMAN, A. **Letramentos múltiplos: agentes, prática, representações**. Natal, RN: EDUFN, 2008. p. 93-118.

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas.** Lisboa: Educa, 1993.

### *Renilson Nóbrega GOMES*

Doutorando em Linguagem e Ensino (UFCG), Mestre em Letras (UFRN), Pós-graduado em Linguística e Literatura (UEPB), Formação do Educador (UEPB) e Linguística de Texto e Ensino (UFRN), e Graduado em Letras (UEPB). Leciona a disciplina de Língua Portuguesa na rede de ensino de Tenório-PB e na rede de ensino da Paraíba.

### *Williany Miranda da SILVA*

Professora Titular da Unidade Acadêmica de Letras e membro do Programa de Pós Graduação em Linguagem e Ensino (PPGLE) da Universidade Federal de Campina Grande, na área de Estudos Linguísticos. Possui mestrado e doutorado em Letras pela Universidade Federal de Pernambuco e atua na área de Linguística, com ênfase em Leitura e Produção de Textos, destacando-se os seguintes temas: materiais didáticos, ambientes digitais, concepções de ensino, formação docente, livro didático, escrita e oralidade. Com estágio de pós-doutoramento, concluído pela Universidade Federal de Minas Gerais (2013), e outro pela Universidade Federal do Ceará, (UFC -2018-2019), atualmente desenvolve projetos de pesquisa; envolvendo tecnologias, linguagens, gêneros textuais orais e escritos e formação docente, com orientações tanto na pós graduação quanto na graduação, em programas PIBIC e PIBID- Letras. Neste último, atuou como coordenadora de 2016 a 2018. Membro do grupo de pesquisa Teorias da linguagem e ensino, e membro da linha de pesquisa "Ensino de línguas e Formação docente", do PPGLE, do qual é integrante desde 2005.

#### *REVISOR DE LINGUAGEM*

*Raphael Dantas de Oliveira*

*e-mail: [raphaelrn89@hotmail.com](mailto:raphaelrn89@hotmail.com)*

*Recebido em 11/julho/2023.*

*Aceito em 06/setembro/2023.*