

EDUCAÇÃO LINGÜÍSTICA E ENSINO DE LEITURA: REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS

Lilian LATTIES

RESUMO

Com o presente texto se discute o ensino de leitura como processo e como experiência. Dessa forma, problematizo as experiências de leitura que os sujeitos têm vivenciado no espaço escolar, pensando como isso também impacta na formação de professores de línguas e como a formação de professores tem se posicionado na formação de sujeitos leitores que ensinarão línguas e, conseqüentemente, práticas de leitura. Assim, parto de autores como Kleiman (2013), Cafieiro (2005) e Freire (1992) para conversar sobre leitura; Larrosa (2002) para falar de experiência e de Baptista (2014), Farias e Bortolanza (2012) e Santos (2010) para problematizar a leitura na formação de professores. Diante do exposto, observo ainda ser preciso dar à devida importância a leitura como um projeto de educação linguística crítica na (trans) formação docente.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura; Educação Linguística; Formação de Professores de Línguas.

LANGUAGE EDUCATION AND READING EDUCATION: REFLECTIONS OF THE LANGUAGE TEACHERS TRAINING

ABSTRACT

This text discusses the teaching of reading as a process and as an experience. Thus, I question the reading experiences that the subjects have been experiencing in the school space, thinking about how this also impacts the formation of language teachers, as well as reflecting how the teacher education has been positioned for the formation of reading subjects who will teach languages and consequently reading practices. Thus, I leave authors such as Kleiman (2013), Cafieiro (2005) and Freire (1992) to talk about reading; Larrosa (2002) to talk about experience and Baptista (2014), Farias and Bortolanza (2012) and Santos (2010) to discuss reading in teacher education. Given the above, I also observe that it is necessary to give due importance to reading as a project of critical language education in teacher (trans)formation.

KEYWORDS: Reading; Language education; Language Teacher Training.

EDUCACIÓN LINGÜÍSTICA Y ENSEÑANZA DE LECTURA: REFLEXIONES SOBRE LA FORMACIÓN DE PROFESORES DE LENGUAS

RESUMEN

En el presente texto se discute la enseñanza de lectura como proceso y experiencia. De ese modo, problematizo las experiencias de lectura vivenciadas por los sujetos en la escuela, pensando cómo ellas impactan en la formación de profesores de lenguas y cómo la formación de profesores se posicionado frente a la formación de sujetos lectores que enseñaran lenguas y, conseqüentemente, prácticas de lectura. Así, parto de Kleiman (2013), Cafieiro (2005) y Freire (1992) para comentar sobre lectura; de Larrosa (2002) para conceputar experiencia y de Baptista (2014), Farias y Bortolanza (2012) y Santos (2010) para problematizar la lectura en la formación de profesores. Por fin, observo que aún es necesario dar la debida importancia a la lectura como un proyecto de educación lingüística crítica en la (trans)formación docente.

PALABRAS CLAVE: Lectura; Educación Lingüística; Formación de profesores de lenguas.



da palavra

VOL.16|N.2|DEZ.2019

ISSN 1415-7950

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

As práticas de leitura são inúmeras e iniciam, basicamente, com o processo de aquisição da primeira língua. Por isso, é inegável que realizamos e que a vivência em sociedade nos demanda, ao longo da vida, práticas múltiplas de leitura, sendo importante pensarmos quais são e como foram/são marcadas as nossas experiências de leitura. Dessa forma, a ideia de que os alunos não leem (independente da etapa escolar ou acadêmica em que se encontram) não se sustenta, exigindo-nos problematizar, enquanto professores e formadores, as experiências de leitura dos sujeitos com os quais trabalhamos, devendo nos questionar, ainda, quais são as experiências de leitura que propomos e, conseqüentemente, as valoradas no processo de ensino.

Assim sendo, nesse texto me proponho refletir como a relação com a leitura de textos, incluído os textos literários, é um processo de experiências e, conseqüentemente, faz parte da educação linguística dos sujeitos, o que, a exemplo do profissional de línguas, reflete na formação de professores e em suas futuras práticas. Portanto, o meu convite é olharmos para essas experiências por dois ângulos: 1- o primeiro consiste em pensar que experiências de leitura os sujeitos têm vivenciado no espaço escolar e como isso também impacta na formação de professores de línguas; e 2- como a formação de professores, e neste parto do meu espaço de trabalho com a formação de professores de línguas no Amapá, tem olhado para formação de sujeitos leitores que ensinarão línguas, devendo estes futuramente também ensinar práticas de leitura.

Desse modo, este texto reúne inquietações e problematizações que são reflexos de algumas leituras e pesquisas que tenho feito, mas principalmente de observações e análises da formação de professores de língua no meu espaço de trabalho. Além disso, destaco que proponho uma maneira de pensar e analisar a problemática apresentada a partir da *experiência* no trabalho com a leitura na educação linguística dos sujeitos, incluindo a formação de professores de línguas.

AS EXPERIÊNCIAS DE LEITURA

A leitura ainda é, muitas vezes, tratada na escola como responsabilidade do professor dos anos iniciais – cabendo a ele ensinar ao aluno, recém inserindo no espaço escolar, a ler, a partir do processo de alfabetização – e, posteriormente, do professor de língua portuguesa, que, às vezes, ainda a utiliza como espaço apenas para o ensino de

análise sintática. Daí, a necessidade de ainda discutirmos tão veemente sobre este tema, mesmo havendo diversas pesquisas cujo objeto de estudo é o ensino de leitura. Isso porque, ainda nos falta compreender o ensino de leitura como processo que se inicia nos anos iniciais e nos acompanha ao longo da vida, já que para as (inter) ações sociais também precisamos da leitura, o que confere a esta atividade uma dimensão plural e dinâmica (FARIAS; BORTOLANZA, 2012).

Por isso, compreender a leitura como um processo singular e mecânico ainda é uma concepção que não a entende como prática social, o que de fato ela é (BORTOLANZA, 2014; FARIAS; BORTOLANZA, 2012; KLEIMAN, 2013; CAFIEIRO, 2005). Sobre isso, Freire (1992) nos aponta que na prática de leitura crítica a relação de texto e contexto é fundamental para a compreensão dos significados. Por essa razão, “a leitura de mundo precede a leitura da palavra” (FREIRE, 1992, p. 11), constituindo-se nas experiências que vão e estão para além do texto escrito, estando presentes em nossas interações antes mesmo que aprendamos a leitura da “palavra”. Dessa forma, é importante compreendermos o que é *experiência*. Segundo Larrosa (2002, p. 21), “experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”, sendo diferente de informação, pois esta impede que os fatos ou ocorridos nos toquem e, portanto, construam-se experiências.

Larrosa (2002) também nos alerta que muitas são as informações, mas poucas são as experiências. Segundo o autor, vivemos um período em que a informação é supervalorizada, mas as experiências são pouco oportunizadas por falta de tempo, nos conduzindo a relações e a construção de conhecimentos baseados em ideias superficiais e, conseqüentemente, pouco significativas na construção das subjetividades. Por essa razão, trago este tema para conversarmos sobre experiências de leitura, uma vez que a escolarização nos conduz, comumente, a tarefas e atividades unicamente de identificação de informações no texto, mas pouco nos oportuniza a reflexão dos temas presentes nos mesmos, conseqüentemente, há muitas informações, mas poucas são as experiências de leitura, pois elas não passam, não acontecem e não tocam os sujeitos.

Por outro lado, Freire (1992) discute como as experiências de leitura o constituíram enquanto sujeito crítico e atuante na sociedade. Isso porque, as práticas de leitura nos constituem como sujeitos da

experiência, sendo tais experiências construídas e significadas no e pelo coletivo, mas também subjetivamente, a partir do diálogo e da interação no e com o texto, incluindo o texto literário (SANTOS, 2010). Assim, é importante pensarmos na leitura como um processo e como experiência, pois, como já fora dito, é uma habilidade desenvolvida e aprendida ao longo da vida, com a qual nos deparamos constantemente nas interações que demandam práticas diferentes de leitura, visto que estas não se limitam ao espaço escolar. Por outro lado, Cafeiro (2005) nos lembra que, no ato de ler,

[...] não basta ter acesso à informação. É preciso processá-la para não sucumbir a ela, ou ser manipulado por ela. É preciso saber estabelecer relações entre as várias informações disponíveis [...]. Precisamos saber ler e compreender não só o que está escrito nas linhas, mas o que está por trás delas: os não-ditos, o duplo sentido, as intenções, que muitas vezes ficam apenas esboçadas, que não são explicitamente codificadas. Isso porque hoje, mais do que nunca, a sociedade exige pessoas suficientemente capazes de gerir as informações, de selecioná-las, organizá-las, interpretá-las e utilizá-las para solucionar problemas específicos de sua área de atuação. Exige-se hoje um sujeito capaz de ser leitor e escritor de diversos textos que são importantes em suas práticas sociais, isto é, um sujeito com elevado grau de letramento. (CAFIEIRO, 2005, p. 9)

Daí, a necessidade de se observar a leitura como prática social complexa e dinâmica, uma vez que ler deveria ser um processo que implica em compreender a construção de sentidos e a avaliação crítica dos discursos produzidos, entendendo a quem eles servem e como, por eles, são produzidas e mantidas certas ideologias (BAPTISTA, 2014). Desse modo, a leitura não apenas nos passaria e nos aconteceria, mas nos tocaria ao ponto de nos fazer refletir sobre as realidades e as desigualdades sociais. Por isso, é preciso estabelecer e avaliar os objetivos específicos das atividades propostas para o ensino de leitura (KLEIMAN, 2013), ampliando o foco dado nas tradicionais atividades de leitura (como a localização de informações) para a análise desses discursos, por exemplo, (BAPTISTA, 2014). No entanto,

[...] o contexto escolar não favorece a delimitação de objetivos específicos em relação a essa atividade. Nele a atividade de leitura é difusa e confusa, muitas vezes se constituindo apenas em um pretexto para cópias, resumos, análise sintática, e outras tarefas do ensino de línguas. Assim, encontramos o paradoxo que, enquanto fora da escola o estudante é perfeitamente capaz de planejar as

ações que o levarão a um objetivo pré-determinado [...], [já na escola,] quando se trata de leitura, de interação à distância através do texto, na maioria das vezes esse estudante começa a ler sem ter ideia de onde quer chegar, e, portanto, a questão de como irá chegar lá (isto é, das estratégias de leitura) nem se quer se põe. (KLEIMAN, 2013, p. 32)

Na ausência de objetivos no ensino de leitura na escola, como apontado por Kleiman (2013), a escolarização afasta-se do ensino de leitura da “palavramundo”, termo cunhado por Freire (1992), sendo, como destaca Santos (2010), uma escolarização inadequada da leitura, a qual é compreendida aqui como um processo que não demanda dos sujeitos reflexões críticas por meio de desacomodações sociais. Assim, o que se observa do contexto de leitura descrito é a inexistência de orientações ou objetivos esclarecidos e mediados junto aos alunos, não resultando na construção de conhecimento, uma vez que o aluno não construiu experiências.

Do mesmo modo, Farias e Bortolanza (2012) nos atentam para o papel do professor (e, conseqüentemente, da escola) como organizador do ensino de leitura, mesmo que os alunos tenham contato e leiam textos (literário e não-literários) em outros espaços sociais, que não a escola. Nessa mesma lógica, Santos (2010) questiona as abordagens dadas nas escolas aos textos, incluindo os literários. Segundo ele, há três fatores para os quais devemos olhar (igualmente) quando problematizarmos o ensino de leitura: a) a escolarização do texto (tratamento didático); b) o valor social atribuído ao texto (com destaque ao texto literário); e c) a formação de professores para o trabalho com a leitura.

As práticas de *escolarização do texto*, definida por Santos (2010) como inadequadas, são compreendidas neste texto como acríicas, e quando trabalhadas desta forma, não oportunizam que os alunos construam experiências, estando diretamente relacionadas ao *valor social dado ao texto*, que, a meu ver, diz-nos muito sobre nossas experiências de leitura, uma vez que na escola temos práticas de leitura e, conseqüentemente, textos que “merecem” ser escolarizados e os que não são escolarizados, o que implica, muitas vezes, na ausência ou na não valorização de textos contemporâneos, cujos autores, a exemplo dos textos literários, não recebem o mesmo prestígio dos denominados “clássicos”, como é o caso dos *best-sellers* que são textos comumente lidos pelos alunos em idade escolar. Tal contexto

de escolarização desmerece as experiências de leitura que os alunos têm fora da escola, estas que realmente os passam, os acontecem e os tocam.

Diante do exposto, avalio ser importante olhar para o terceiro fator, já levantado por Santos (2010), *a formação de professores de línguas para o trabalho com a leitura*. Para tanto, proponho olharmos para o professor como sujeito social, a quem também lhe deve ser oportunizadas as experiências de leitura ao longo da sua educação linguística, e não apenas na educação linguística durante a formação inicial de professores. Assim, parto de Bagno e Rangel (2005) compreendendo a educação linguística como um conjunto de saberes sobre línguas e linguagens construídas ao longo da vida dos sujeitos, nas experiências de interação com textos e outros sujeitos, as quais também são atravessadas e evidenciam crenças, representações e preconceitos reforçados, ensinados ou desconstruídos a partir de imaginários e ideologias linguísticas.

Por conseguinte, muitos professores em formação chegam à universidade apresentando dificuldades na compreensão crítica dos textos, como apontam Farias e Bortolanza (2012), o que nos leva a observar que o currículo da formação de professores, como também da educação básica, ainda é orientado pelo modelo da colonialidade/modernidade, organizando a formação dos sujeitos de modo a sistematizar e a fragmentar o conhecimento em conteúdos, devendo estes ser ensinados (e, conseqüentemente, estudados) em disciplinas, de modo “essencialmente prescritivo” (DALVI, 2011 *apud* FARIAS; BORTOLANZA, 2012, p. 37). Portanto, a não experiência é um ciclo e um projeto de formação, que pode (e deve) ser quebrada tanto na educação básica, quanto na formação de professores de línguas, cuja segunda discussão abordarei na seção a seguir.

A LEITURA NO PROJETO DE EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA DO PROFESSOR

Sabe-se que a formação universitária surge no Brasil com a vinda da família real, sendo, deste modo, baseada no modelo europeu, orientada para a formação técnico-profissional. Dessa forma, os profissionais considerados especialistas na sua área de trabalho eram convidados para serem professores nos cursos de formação (MASETTO, 2005). Assim, a formação girava em torno das teorias sobre “o que fazer” e a prática como exemplo do “como fazer” (BEHRENS, 2007;

MASETTO, 2005). Tal encaminhamento ainda conduz os modelos de formação nos dias de hoje, incluindo a formação de professores, a qual, muitas vezes, entende que “[...] a prática profissional consiste na solução instrumental de problemas mediante a aplicação de um conhecimento teórico e técnico [...]” (FARIAS; BORTOLANZA, 2012, p. 37).

Nesse cenário, o processo de escolarização da leitura também tem sido conduzido de modo tecnicista, apesar das inúmeras propostas de abordagem, como aponta Bortolanza (2014, p. 38),

o processo de ensino e aprendizagem da leitura, e, conseqüentemente da leitura literária, na escola vive hoje um paradoxo. De um lado, os modelos propostos a tem conceituado como um processo de produção de sentidos do leitor, a partir de seu conhecimento prévio. Dessa forma, as interferências lexicais, nas quais o leitor se apoia para ler, devem incidir mais sobre seu universo cultural do que propriamente representar a decifração do código linguístico. De outro, os significados atribuídos pelo leitor devem estar circunscritos a um universo de verdades legitimadas pela escola, ou seja, trata-se de aprender a ler de certa maneira para assujeitar-se as maneiras de ler autenticadas nas relações de poder estabelecidas pela sociedade de classes e reproduzidas na escola.

É inegável as crescentes pesquisas sobre ensino, incluindo o ensino de leitura, que o tratam como um processo social e cognitivo, que deve ser crítico e construído de modo dialógico, considerando o conhecimento prévio dos alunos e seus contextos socioculturais. No entanto, apesar das inúmeras pesquisas, a escolarização ainda segue sendo pensada, em estados como o Amapá, sem a participação ativa, crítica e consciente dos professores da educação básica, cabendo a estes “aplicarem” o planejamento oriundo de políticas educativas macro, como: os Parâmetros Curriculares Nacionais, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio e, recentemente, a Base Nacional Comum Curricular, sem muita clareza de como farão, tanto por não serem sujeitos partícipes do processo, como por ainda estarem arraigados a concepções que distanciam suas práticas da construção de uma aprendizagem social e crítica.

Por outro lado, frequentemente esses professores da educação básica, com destaque a rede pública, têm recebido propostas prontas para serem aplicadas também no ensino de leitura (como as Olimpíadas de Língua Portuguesa), mas não são autorizados e, conseqüentemente

pelo modelo de formação que tiveram, não se autorizam a questioná-las, sendo, portanto, estas raramente adaptadas ao contexto social e a realidade dos alunos. Logo, tem-se a institucionalização do ensino de leitura e dos significados aceitáveis e esperados no mesmo processo. No entanto, os professores que “furam” estas barreiras são profissionais que, geralmente, tiveram acesso a programas de formação continuada, como os mestrados profissionais, nos quais aprendem, por meio da pesquisa, que a reflexão sobre suas práticas é uma aliada fundamental para o trabalho que desenvolvem.

Diante do exposto, pontuo, concordando com Baptista (2014), ser necessária

[...] uma ação pedagógica que leve, no que tange à formação [inicial] de professores, à avaliação dos discursos produzidos, à contextualização dos sentidos e à participação ativa dos sujeitos na construção de seus conhecimentos. Consoante com essa proposição, destaco dois aspectos fundamentais para a (trans)formação docente – o exercício da crítica na e para a formação de professores e a construção de processos de comunicação críticos. (BAPTISTA, 2014, p. 146)

Desse modo, não pretendo dizer aqui que os professores não são leitores, pois essa premissa não é verdadeira, já que passamos por uma formação escolar e interagimos socialmente por meio de textos, mas observo muitos professores, que não tiveram suas leituras fora do espaço escolas valorizadas quando alunos da educação básica, repetindo, enquanto profissionais, as mesmas práticas de institucionalização da leitura. Isso porque estes professores foram submetidos (antes e durante) a formação profissional a leituras que não lhes oportunizam construir experiências humanizadoras, assujeitando-se as relações de poder estabelecidas pela sociedade classista e reforçadas pela escola através das leituras e dos significados legitimados pela segunda.

Assim sendo, vale lembrar que o professor em formação é exatamente aquele aluno contextualizado na seção anterior cujas experiências de leitura externas a escolarização e voluntárias, muitas vezes, não foram valoradas na escola e, posteriormente, na universidade. Isso porque as expectativas de leitura gerenciadas nas escolas e nas universidades não coincidem com as leituras de interesse dos sujeitos em formação (FARIAS; BORTOLANZA, 2012), distanciando as práticas de leitura institucionalizadas das voluntárias. Dessa forma, precisamos (formadores e professores) reavaliar as práticas de leituras

valorizadas, incluindo as comumente marginalizadas pelas instituições gerenciadoras da formação de leitores (escola e universidade).

Outro fator que também se observa é o questionamento feito pelos professores em formação de língua estrangeira/adicional sobre a leitura de versões de textos literários considerados como clássicos e, portanto, fundamentais na formação de professores, os quais apresentam muitas expressões em desuso, dificultando a compreensão dos textos na língua estrangeira/adicional, já que alguns significados não são facilmente encontrados em dicionários. Além disso, na maioria dos casos, observo que as atividades de leitura não são mediadas pelos formadores, cabendo ao professor em formação ler o texto e desenvolver algum trabalho específico, a partir do que compreendeu do texto lido, assemelhando-se as atividades de leitura realizadas nas escolas.

Assim, é preciso que a formação de professores rompa com essa institucionalização do ensino de leitura e dos significados aceitáveis no mesmo processo, promovendo a transformação docente por meio “[d]o exercício da crítica na e para a formação de professores e a construção de processos de comunicação críticos” (BAPTISTA, 2014, p. 146), através de “[...] itinerários formativos que possibilitassem e fortalecessem a discussão, a autorreflexão e a indagação a respeito de como são construídos nossos modelos de referência e nossas perspectivas de significados e, ainda, como comunicamos os sentidos discursivamente” (BAPTISTA, 2014, p. 147), num projeto de educação linguística crítica para a formação de professores.

APONTAMENTOS FINAIS

Diante do exposto, não se pretendeu neste texto dizer que o ensino de leitura não acontece ou que é uma prática impossível de acontecer no ambiente escolar e universitário. No entanto, o que se observa é que as experiências de ensino crítico de leitura estão atreladas às práticas de ensino que compreendem e trabalham a leitura como processo e prática social, delineando objetivos específicos no planejamento e avaliando-os nas atividades propostas, como um projeto de educação linguística crítica.

Como fora discutido, a não experiência é um projeto de formação oriunda do modelo europeu, estendendo-se ao ensino de leitura. Por isso, faz-se necessário desconstruir a institucionalização

da leitura como ela se apresenta, tanto na educação básica quanto na formação de professores. No entanto, é preciso também rever o perfil ideal de leitores que se espera dos professores em formação, pois o que se observa são estudantes que chegam aos cursos de licenciatura com dificuldades de construir significados e de avaliar criticamente os discursos produzidos e mantidos por certas ideologias.

Na realidade problematizada não se observa o ensino de práticas de leitura tampouco se ensina leitura nas diversas etapas de formação, o que observo é que, comumente, se parte de conhecimentos que se espera que os alunos já tenham, não minimizando, portanto, as desigualdades de conhecimento e, conseqüentemente, de experiências de leitura que os alunos apresentam tanto na educação básica quanto na formação inicial de professores, baseando a educação linguística num projeto excludente que não compreende os alunos (independente da etapa escolar em que se encontram, incluindo a educação superior) como sujeitos sociais, bem como suas experiências, com destaque as de leitura, mas os vê como resultado, entre o que apresentam e o que devem apresentar como conhecimento.

Por isso, é fundamental olharmos para as experiências de leitura dos sujeitos (não apenas alunos da educação básica, como também dos professores em formação), compreendendo que experiências são oportunizadas e, conseqüentemente, valoradas pelas instituições responsáveis por gerir a formação de leitores, desarticulando as leituras e os significados legitimados, ampliando tais concepções para que a leitura seja entendida e trabalhada como processo e prática social, de modo a construir experiências humanizadoras.

REFERÊNCIAS

BAGNO, Marcos; RANGEL, Egon de Oliveira. Tarefas da educação linguística no Brasil. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 5, n. 1, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbla/v5n1/04.pdf>. Acesso em: 18 de dezembro de 2018.

BAPTISTA, Lívia. M. T. R. Letramento Crítico: contribuições para a (trans) formação de professores de espanhol. In: LIMA, L. M. *A (in)visibilidade da América Latina na formação do professor de espanhol*. 34. São Paulo: Pontes, 2014.

BEHRENS, Marilda Aparecida. O paradigma da complexidade na formação e no desenvolvimento profissional de professores universitários. *Revista Educação*. Porto Alegre, 63 (3), 439-455, 2007. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/2748/2095> Acesso em: 18 de dezembro de 2018.

BORTOLANZA, Ana Maria Esteves. A leitura literária na escola: desafio para a formação de professores. *Horizontes – Revista de Educação*, Dourados, MS, 3(2), jan-jun, 2014. Disponível em: <http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/horizontes/article/>

view/3047. Acesso em: 18 de dezembro de 2018.

CAFIEIRO, Delaine. *Leitura como processo: caderno do professor*. Coleção Alfabetização e Letramento. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

FARIAS, Sandra Alves; BORTOLANZA, Ana Maria Esteves. O papel da leitura na formação do professor: concepções, práticas e perspectivas. *Poiesis Pedagógica*, 10(2), ago/dez., 32-46, 2012. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/poiesis/article/view/24141>. Acesso em: 26 de novembro de 2018.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. 27ª ed. São Paulo: Cortez, 1992.

KLEIMAN, Angela. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. São Paulo: Pontes, 2013.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, 2002. In <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acesso em: 26 de novembro de 2018.

MASETTO, Marcos. Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente. In: MASETTO, Marcos (Org.). *Docência na universidade*. 7ª ed. São Paulo: Papirus, 2005.

SANTOS, Rodrigo Alves dos. Formação de professores de língua portuguesa para o trabalho com a leitura literária no ensino médio: um objeto de pesquisa a ser explorado. *Vertentes* (UFSJ), 19, 01-19, 2012. Disponível em: https://ufsj.edu.br/vertentes/vertentes_v.19_n.2.php. Acesso em: 26 de novembro de 2018.

Recebido em 10 Out 2019 | Aprovado em 10 Nov 2019

Lílian LATTIES

Doutoranda em Língua e Cultura pela UFBA, mestra em Linguística Aplicada pela Unisinos. Atualmente, é professora Assistente III na Universidade do Estado do Amapá (UEAP), desenvolvendo atividades junto ao curso de Licenciatura em Letras. Faz parte dos grupos de pesquisa: DECOLIDE/UFBA (Decolonialidade, Linguagem, Identidade e Educação); GEPEA/UEAP e NAPLLE/Unifap, desenvolvendo estudos sobre identidade, formação de professores e ensino/aprendizagem de línguas na perspectiva da educação intercultural, dos estudos de letramento e decolonialidade. E-mail: lilian_latties@hotmail.com